

Videregående opplæring for voksne minoritetsspråklige

En kvalitativ undersøkelse om hvordan ansatte organiserer behandlingen av søknader fra voksne minoritetsspråklige i videregående opplæring, og hvilke utfordringer og konsekvenser som oppstår i tilbudsprosessen og i opplæringen.

MARIA NÆRDAL

VEILEDER

Ronald Mayora Synnes

Universitetet i Agder, [2022/2023]

Fakultet for Samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Forord

Etter et snaut års arbeid er masteroppgaven ferdig. Det har vært 4 fine år med videreutdanning på Universitetet i Agder. Takk for spennende forelesninger og emner, det har vært lærerikt og utfordrende å være student igjen.

Takk til alle som har bidratt til denne oppgaven. Stor takk til informanter som har funnet tid til intervjuer i en travel arbeidshverdag. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Takk for samtalene og innblikket i hverdagen, dere har vært rause med å dele deres erfaringer og tanker om emnet!

Takk til min veileder Ronald Mayora Synnes. Du har vært en stor hjelp under prosessen med skrivingen av masteroppgaven. Takk for gode og presise tilbakemeldinger og ikke minst for rask hjelp når det har vært nødvendig. Og ikke minst takk for gode og interessante samtaler om tema.

Takk til venner og familie som har gitt meg støtte og motivasjon når jeg har trengt det. Dere har hørt på mine oppturer og nedturer i prosessen, og hjulpet meg gjennom skrivesperrer som har dukket opp, tusen takk!

Og sist, men ikke minst. Takk til Ole Vetrhus Alvik og Gunstein Alvik Vetrhus for korrekturlesing av oppgaven, dere er fantastiske!

Kristiansand juni, 2023

Maria Nærdal.

Sammendrag

Oppgavens formål er å undersøke hvordan fylkeskommunen behandler søknader til videregående opplæring fra voksne søkere og videre hvilke utfordringer det er i søknadsprosessen. Jeg vil også undersøke hvilke konsekvenser og utfordringer dette kan medføre for voksne deltakere i videregående opplæring. For å forsøke å svare på dette har jeg formulert følgende problemstillinger: *På hvilken måte behandler ansatte i fylkeskommunen søknader fra voksne minoritetsspråklige deltakere i videregående opplæring? Hvilke utfordringer oppstår i behandlings- og tilbudsprosessen, og hvilke utfordringer og konsekvenser kan dette medføre for de voksne deltakerne i videregående opplæring?*

Oppgavens analyse og drøfting basere seg på kvalitative intervjuer av 6 informanter som jobber med voksne deltakere i videregående opplæring. Alle informantene er plukket fra samme fylkeskommune for å få en oversikt over hvordan man jobber med voksne innenfor et begrenset område. 3 av informantene jobber ved ulike karrieresentere i fylket, og 3 av informantene jobber i videregående skoler og underviser i voksenklasser. I oppgaven bruker jeg Bolman og Deal (2018) og deres fire fortolkningsrammer for å forstå en organisasjon. Teorien er sentral for organiseringen av oppgaven og har vært utgangspunktet for oppgavens analyse.

Noen av hovedfunnene fra oppgaven er: Informantene forteller at søkerne til VGO får et tilbud ut ifra rettigheter skissert i opplæringsloven. Tilbudsstrukturen i fylket påvirker hvilke voksenklasser som startes opp, og videre hvilke muligheter de voksne har med tanke på å velge sluttkompetanse. De voksne skal så langt det lar seg gjøre få et tilbud innen ønsket sluttkompetanse, men ifølge mine informanter er ikke dette alltid mulig, en av årsakene til dette er tilbudsstrukturen en annen årsak er fortrinnsretten de unge har. Informantene forteller at de opplever at de voksne har en varierende bevissthet rundt ønsket sluttkompetanse, og også en varierende motivasjon for VGO. Noen deltakere er motivert for studieretningen, hos andre virker valget av studieretning tilfeldig, og kanskje også motivert av støtte til livsopphold gjennom lånekasse eller NAV. Informantene forteller også om språklige utfordringer hos de minoritetsspråklige deltakerne, og det blir pekt på noen mulige løsninger som styrket norskopplæring eller språkkrav.

Innhold

Kapittel 1 – Introduksjon.....	7
1.1 Innledning.....	7
1.2 Tema.....	8
1.3 Kontekst.....	9
1.3.1 Organisering av voksenopplæring.....	9
1.3.2 NOU 2019:25.....	10
1.3.2 Fullføringsreformen.....	11
1.4 Problemstilling	13
1.5 Avgrensning	15
Kapittel 2 – Tidligere forskning på feltet	16
2.1 Språkopplæring.....	16
2.1.1 Integrering og utdanning.....	16
2.1.2 Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer	17
2.2 Struktur og organisering av videregående opplæring.....	18
2.2.1 Dimensjonering av videregående opplæring: Fylkeskommunens politikk og prioriteringer	19
2.2.2 Modeller for fagopplæring for voksne innvandrere.....	19
2.2.3 Voksne i grunnskole og videregående opplæring.....	20
2.3 Realkompetansevurdering	21
2.3.1 Voksne i grunnskole og videregående opplæring (realkompetansevurdering).....	21
2.3.2 Realkompetansevurdering: En studie av system for vurdering av realkompetanse i utdanning og arbeidsliv	21
2.4 Politikk og samarbeid på utdannings- og voksenopplæringsfeltet.....	23
2.4.1 Utdanningsreformer og voksnes læring.....	23
2.4.2 Fag- og yrkesopplæring for voksne minoritetsspråklige.....	23
2.5 Oppsummering av relevant tidligere forskning	25
Kapittel 3 – Oppgavens teoretiske grunnlag	26
3.1 Styringsparadigmer	26
3.2 New Public Management og New Public Governance.....	27
3.3 De fire fortolkningsrammene	28
3.3.1 Den strukturelle rammen	28
3.3.2 HR-rammen	29
3.3.3 Den politiske rammen.....	30

3.3.4 Den symbolske rammen.....	30
3.4 De fire fortolkningsrammene og analyse av data	31
Kapittel 4 – Metode	32
4.1 Forskningsdesign.....	32
4.1.2 N-studie	32
4.2 Valg av metode.....	33
4.3 Gjennomføring av undersøkelsen.....	34
4.3.1 Utvalg av informanter	34
4.3.2 Innsamlingsmetode.....	35
4.3.3 Intervju	36
4.3.4 Intervjuguide.....	37
4.3.5 Lydopptak av intervju	38
4.4 Analyse av datamaterialet.....	38
4.5 Litteratursøk.....	39
4.6 Intern gyldighet (validitet).....	40
4.7 Pålitelighet (reliabilitet)	42
4.8 Ekstern gyldighet (overførbarhet).....	42
4.9 Forskningsetiske vurderinger.....	43
4.9.1 Informasjon, samtykke og konfidensialitet.....	44
Kapittel 5 – Analyse og drøfting.....	46
Kapittel 6 – Analyse og drøfting av den strukturelle rammen	48
6.1 Organisering av behandling av søknader.....	48
6.2 Organisering i videregående opplæring	53
6.3 Lovverk og retningslinjer	58
6.4 Oppsummering av den strukturelle rammen.....	63
Kapittel 7 – Analyse og drøfting av HR-rammen	65
7.1 Studievalg, hvordan oppnå en sluttkompetanse.....	65
7.2 Kulturellkompetanse.....	70
7.3 Oppsummering av HR-rammen.....	72
Kapittel 8 – Analyse og drøfting av den politiske rammen	74
8.1 Politikk	74
8.2 Samarbeid med andre etater	77
8.3 Oppsummering av den politiske rammen.....	81
Kapittel 9 – Analyse og drøfting av den symbolske rammen.....	83
9.1 Inspirasjon og motivasjon.....	83

9.2 Oppsummering av den symbolske rammen.....	85
Kapittel 10 – Avsluttende kommentarer og veien videre.....	87
10.1 oppsummering av analyse og drøfting	87
10.2 Avsluttende kommentarer	89
10.3 Videre forskning.....	90
Litteraturliste.....	91
Figurer	94
Vedlegg:.....	94

Kapittel 1 – Introduksjon

1.1 Innledning

I 2018 var fire av ti voksne mellom 25 og 54 år, som ikke hadde fullført videregående opplæring, uten arbeid (Meld.St.21, s. 26). I 2019 var det 487 949 personer i alderen 25-59 år som ikke har fullført videregående opplæring. Av disse var ca. en tredjedel innvandrere (Mld.St.21, s. 55). Det er mange voksne som ikke har fullført videregående opplæring i Norge, og flere av disse står utenfor arbeidslivet. En stor andel av disse er innvandrere. Dette viser hvor viktig det er å ha fokus på voksne i videregående opplæring, og styrke utdanningstilbudet slik at flere kan fullføre og bestå videregående skole.

«I dag er hverken innholdet eller organiseringen av opplæring for voksne tilpasset den sammensatte målgruppa» (Meld.St.21, s. 27).

Det er stor variasjon i skolebakgrunn hos de voksne minoritetsspråklige i videregående opplæring. Noen har høyere utdanning fra sitt hjemland, andre har fullført grunnskole og lignende. Det er også flere som har liten eller ingen skolebakgrunn fra hjemlandet. De voksne kan også ha helsemessige utfordringer og store omsorgsoppgaver som kan være til hinder for muligheten til å delta i ordinære opplæringsløp.

Uten formell utdanning og uten et fagbrev er det vanskelig å stå i en varig tilknytting til arbeidslivet i Norge. Utdanningen kan for mange være nøkkelen til arbeid, og integrering i samfunnet. Derfor bør også opplæringsløpet i den videregående skole være tilpasset de voksnes livssituasjon.

1.2 Tema

Temaet for denne oppgaven er voksne minoritetsspråklige i videregående opplæring. Med *voksne* mener jeg her de som er over 25 år, med voksenrett. Minoritetsspråklige vil i denne oppgaven brukes som beskrivelse på deltakerne i videregående opplæring (VGO) som ikke har norsk som morsmål, det er den gruppen oppgaven handler om.

Videregående for voksne er et tilbud for de som er 25 år eller eldre, og som ikke tidligere har fullført videregående opplæring. Lovbestemmelser om videregående opplæring for voksne finner vi i opplæringsloven (Opplæringsloven, 2000, § 4A-3). Som voksen har man rett til videregående opplæring på bakgrunn av voksenretten fra det året den voksne fyller 25 år. Det er krav til fullført grunnskoleopplæring eller tilsvarende. De som ikke har fullført videregående opplæring, eller har fullført videregående opplæring i et annet land, men ikke fått godkjent denne i Norge har også rett på opplæring. Det er i tillegg krav til lovlig opphold i Norge, men det trenger ikke være varig opphold. Opplæringen for voksne skal, i henhold til opplæringsloven, tilpasses den enkeltes behov. Det innebærer at tilbudene til voksne må være fleksible, både når det gjelder innhold, omfang og lokalisering. Dette er forankret i opplæringsloven § 4A-3 første avsnitt. De voksne søkerne som søker om inntak til ordinær videregående opplæring blir rangert etter ungdommene, mens voksne som søker om opplæring etter kapittel 4A har rett til å få den ønskede sluttkompetansen de har søkt på, så langt det lar seg gjøre.

Opgaven avgrenses ved å undersøke videregående opplæring i en fylkeskommune i Sør-Norge. Det er fylkeskommunen som har ansvar for inntak og tilbudsstrukturen av alle deltakere i videregående skole, også de voksne deltakerne. Alle voksne som har rett til videregående opplæring, vil få et tilbud gjennom fylkeskommunen. Fylkeskommunen, gjennom karrieresenterne har også ansvar for å tilby veiledning av voksne deltakere i videregående skole.

1.3 Kontekst

Det er flere politiske rapporter og utredninger som omhandler videregående opplæring for voksne. I denne oppgaven vil jeg presentere noe av innholdet i NOU 2019:25 – *Med rett til å mestre* og Mld.St.21 – *fullføringsreformen* for å kontekstuerer temaet i oppgaven. Før jeg går inn på innholdet i disse vil jeg si noe om hvordan voksenopplæringen er organisert.

1.3.1 Organisering av voksenopplæring

I 1976 kom loven om voksenopplæring som skulle gi voksne muligheten til å utvikle sin kompetanse. Voksenopplæringslovens formål er: «å fremme livslang læring ved å legge til rette for organiserte læringsaktiviteter ved siden av det formelle utdanningssystemet. Loven skal bidra til motivasjon og tilgang til kunnskap og kompetanse for alle, og slik fremme den enkeltes utvikling og møte behovene i samfunns- og arbeidslivet» (Regjeringen.no). Ansvaret for opplæringen av voksne i Norge ligger under flere departementer, og på ulike forvaltningsnivå. Opplæringen er også tilpasset ulike lovverk, styringssystemer og finansieringsordninger.

Integreringsloven (arbeids- og integreringsdepartementet) har som formål at innvandrere tidlig innlemmes i det norske samfunnet og blir økonomisk selvstendige. Kommunene har ansvar for tidlig kvalifisering gjennom introduksjonsprogrammet og har ansvar for opplæring i norsk og samfunnsfag (integreringsloven § 3). Kommunen har også ansvaret for å forvalte introduksjonsloven for de personene som har fått opphold før 1. januar 2021, hvor introduksjonsloven fra 2003 fremdeles gjelder. Grunnskoleopplæring for voksne faller også innunder kommunens ansvarsområde. Retten til grunnskoleopplæring for voksne finner vi i opplæringsloven kapittel 4A, § 4A-1 og § 4A-2 (kunnskapsdepartementet).

Retten til videregående opplæring har hjemmel i opplæringsloven kapittel 4A, § 4A-3 (kunnskapsdepartementet). Fylkeskommunen har ansvaret for videregående opplæring, og også ansvar for de voksne deltakerne. Fylkeskommunen har også ansvaret for å utarbeide planer for kvalifisering av innvandrere etter integreringsloven. De skal også sørge for tilbud om karriereveiledning. Etter integreringsloven har fylkeskommunen i tillegg ansvar for opplæring i norsk og samfunnsfag for deltakere som går fulltid i videregående opplæring.

Utdanningsdirektoratet (Udir) forvalter læreplaner som er fastsatt for grunnskoleopplæring og videregående opplæring. Direktorat for høyere utdanning og kompetanse (HKdir) forvalter

læreplaner i norsk og samfunnsfag for voksne innvandrere. Inkluderings og mangfolds direktoratet (IMDi) har ansvar for nasjonal fagmyndighet og for å følge med på måloppnåelse av loven. De har også ansvar for å bidra til samhandling mellom relevante aktører om loven og gjøre lovens rettigheter og plikter kjent.

Voksenopplæringen har en kompleks organisering hvor flere aktører er involvert. Disse aktørene har ulike lovverk å forholde seg til, er på ulike forvaltningsnivå og ligger under ulike departementer. Denne oppgaven vil ta for seg opplæring av voksne på videregående nivå. Det er yrkesfaglig opplæring som er i fokus.

1.3.2 NOU 2019:25

En av utredningene jeg har tatt utgangspunkt i er NOU 2019:25 – *med rett til å mestre – struktur og innhold i videregående opplæring*. Utvalget som har gjennomført utredningen, kalt Liedutvalget, ble oppnevnt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 for å vurdere endringer i videregående opplæring. Utvalget avleverte sin utredning til kunnskapsdepartementet 17. desember 2019.

I NOU 2019:25 sier utvalget at voksne i videregående opplæring framstår som et lite prioritert felt, både på statlig nivå og i fylkeskommunene (NOU, 2019:25, s. 148). «*Opplæringen skal være tilpasset voksnes individuelle behov, men utvalget viste i delutredningen at dette er en utfordring å få til. Selv om voksenretten er en styrke, førte ikke innføringen av denne retten til den forventede økningen i etterspørselen. Utvalget har pekt på to årsaksforhold. Den ene årsaken er at det er vanskelig for den enkelte å finne fram til hvilke rettigheter man har til opplæring som voksen, og hvilke opplæringstilbud som finnes i fylkeskommunen. Den andre årsaken er at tilbudet er for lite tilpasset voksnes livssituasjon og behov*» (NOU 2019:25, s. 148). De voksne deltakerne i videregående skole har ofte familieforpliktelser, behov for inntekt og jobb, og kan ha krevende livssituasjoner som gjør opplæring i videregående skole utfordrende å fullføre innenfor normerte løp.

NOU 2019: 25 peker på flere utfordringer knyttet til voksne deltakere i VGO. Det er strukturelle og organisatoriske utfordringer blant annet i form av mange aktører som er involvert i utdanningen av voksne. «*I dag ligger ansvaret for opplæring av voksne i flere departementer, på ulike forvaltningsnivåer og er tilpasset ulike lovverk, styringssystemer og finansieringsordninger. Fylkeskommunen er kun én av mange aktører som bidrar til at voksne får tilbud om opplæring. Når flere aktører er involvert, kan det gi utfordringer med å utforme*

en helhetlig politikk på feltet» (NOU 2019:25, s. 147). Flere aktører kan føre til at samarbeid om de voksne deltakerne blir mer utfordrende, og gjøre det vanskelig for de ulike etatene å samarbeide om en helhetlig politikk rundt de voksne i videregående opplæring.

I NOU 2019:25 er det beskrevet utfordringer knyttet til språklige ferdigheter hos de voksne minoritetsspråklige deltakerne i VGO. Utvalget viser til et behov for norskopplæring i tillegg til fagopplæring i videregående skole. *«Utvalget har fått flere innspill om at mange innvandrere har for svake ferdigheter i norsk til å gjennomføre videregående opplæring. Det stilles ingen krav til norskkunnskaper for å benytte seg av retten til videregående opplæring som voksen. I motsetning til ungdom i videregående opplæring, har voksne deltakere ikke rett til særskilt norskopplæring eller spesialundervisning. Fylkeskommunen har heller ingen plikt til å tilby norskopplæring»* (NOU 2019:25, s. 143). Ut ifra dette mener utvalget at fylkeskommunen bør ta et større ansvar for å tilby voksne deltakere norskopplæring og gjerne norskopplæring rettet mot et spesifikt yrkesfag. Dette kan igjen føre til at opplæringen blir mer effektiv, motiverende og treffsikker for den enkelte deltaker (NOU 2019:25, s. 144). Samfunnet er avhengig av høy sysselsetting, derfor er det viktig at man tilpasser opplæringen slik at flest mulig kan fullføre og bestå opplæringen og kvalifisere seg for arbeidsmarkedet.

1.3.2 Fullføringsreformen

Stortingsmelding 21 – *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*, er utarbeidet av kunnskapsdepartementet. Reformen ble anbefalt til Regjeringen Solberg 26. mars 2021 og ble godkjent i statsråd samme dag. Fullføringsreformen bygger blant annet på utredningen til Liedutvalget, NOU 2019:25.

Stortingsmeldingen konsentrerer seg om videregående opplæring (VGO) og har prioritert å bidra til å løse fem gjenstridige problemer (Meld. St. 21, s. 8). De peker på at VGO er i for liten grad tilpasset elever med svake faglige forutsetninger. Elevene får heller ikke det de har behov for, for å bli best mulig studieforberedt. Det pekes også på at fagopplæringen ikke dekker elevenes og arbeidslivets behov godt nok. Den videregående opplæringen er også i for liten grad tilpasset den mangfoldige elevgruppen. Det er heller ikke gode nok tilpasninger i VGO for de voksne deltakerne.

Fullføringsreformen (Meld.St.21) peker på, som NOU 2019:25, at det er nødvendig med vesentlige endringer i VGO for å kunne tilpasse opplæringen til de voksnes livssituasjon. Både når det gjelder tidsbruk, organisering og innhold (Meld.St.21, s. 55). Et av tiltakene som

gjøres i dag for å tilrettelegge for de voksnes livssituasjon er realkompetansevurdering og fritak for tidligere gjennomførte fag (Meld.St.21 s. 58). I dag er også hovedregelen at fylkeskommunene skal tilby opplæring spesielt organisert for voksne, men voksne kan også søke om inntak til VGO for ungdom. Regjeringen foreslår i fullføringsreformen flere tiltak som vil øke andelen voksne i videregående, og sikre et mer fleksibelt tilbud til den enkelte voksne. Regjeringen foreslår blant annet en yrkesfaglig rekvalifiseringsrett som gir alle som tidligere har fullført videregående opplæring en mulighet til å ta en ny yrkeskompetanse (Mld.St.21, s. 59). Dette gjøres for å sørge for tilpasninger i et arbeidsliv i endring. Det foreslås også at dette rekvalifiseringstilbudet i hovedsak gis som opplæring spesielt organisert for voksne. Gjennom fullføringsreformen ønsker også myndighetene at retten til å velge opplæring spesielt organisert for voksne skal endres slik at man kan velge dette opplæringstilbudet fra og med det året man fyller 19. I dagens tilbud er voksenretten fra og med det året man fyller 25 år (Mld.St.21, s. 59).

Fremtidens opplæringstilbud for voksne blir skissert og beskrevet i fullføringsreformen. Opplæringstilbudet vil bestå av en mer tilpasset opplæringsform enn den nåværende 2+2 ordningen, 2 år på skole – 2 år i lære. Den nye formen på opplæringen vil være modulbasert. Det er for tiden modulforsøk i 5 ulike fylkeskommuner i Norge. Modulforsøket består av tre delforsøk. Disse er: forberedende voksenopplæring på grunnskole nivå (FVO), modulstrukturerede læreplaner i utvalgte lærefag (MFY) og kombinasjonsforsøket som kombinerer FVO og MFY i ett felles opplæringsløp. Forsøkets overordnede mål er at flere skal få en kompetanse som gir en mer varig tilknytning til arbeidslivet. Modulbaserte læreplaner trer i kraft i august 2024, og vil da være hovedmodell for opplæring av voksne.

På bakgrunn av NOU 2019:25 og Mld.St.21 (Fullføringsreformen) ønsker jeg å undersøke hvordan en fylkeskommune i Sør-Norge behandler søknader fra voksne deltakere i VGO. Jeg vil se på hvordan opplæringstilbudet tilpasses de voksne, hvordan man bruker realkompetansevurdering og undersøke hvordan opplæringen er i skolene som har voksne deltakere i VGO. Målet er å få en oversikt over tilbudsstrukturen til voksne og hvordan de voksnes opplæringstilbud tilpasses den enkeltes mål og sluttkompetanse.

1.4 Problemstilling

Oppgavens tema er minoritetsspråklige i videregående skole. Temaets forankring, som er beskrevet ovenfor, har vært utgangspunktet for utarbeidelsen av problemstilling. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstillinger:

På hvilken måte behandler ansatte i fylkeskommunen søknader fra voksne minoritetsspråklig deltakere i videregående opplæring?

Hvilke utfordringer oppstår i behandlings- og tilbudsprosessen, og hvilke utfordringer og konsekvenser kan dette medføre for de voksne deltakerne i videregående opplæring?

For å strukturere og tematisere oppgavens innhold, analyse og drøfting vil jeg bruke de fire fortolkningsrammene til Bolman og Deal (2018). De fire fortolkningsrammene er: Den strukturelle rammen, HR-rammen, Den politiske rammen og Den symbolske rammen. Disse fire rammene beskriver ulike perspektiver for å forstå en organisasjon. Ved å bruke de fire rammene vil det gi en bredere forståelse av hva en organisasjon er. Med utgangspunkt i de fire fortolkningsrammene har jeg formulert ulike underforsknings spørsmål som skal bidra til å besvare oppgavens problemstillinger.

Den strukturelle rammen handler om hvordan de i fylkeskommunen organiserer behandlingen av søknader fra voksen om videregående opplæring, og hvordan opplæringen organiseres i de videregående skolene. Spørsmålene som stilles i denne rammen er:

Hvordan praktisk organiserer ansatte behandlingen av søknader?

Hvordan organiserer man voksne deltakere i VGO, på skoler og i klasser?

Hvordan bruker de ansatte ulike lovverk og retningslinjer i prosessen?

HR-rammen (human resource-rammen) handler i denne oppgaven om hvilke hensyn det tas til deltakernes ønskede sluttkompetanse, realkompetansevurdering i videregående opplæring og om deltakernes tidligere skolebakgrunn påvirker utdanningen til de minoritetsspråklige voksne. Spørsmålene som stilles i denne rammen er:

Hvor bevisste er deltakerne på hva de selv ønsker i form av utdanning, og i hvor stor grad blir dette tatt hensyn til i søknadsprosessen?

På hvilken måte bruker man realkompetansevurdering i videregående opplæring?

På hvilken måte påvirker deltakernes tidligere skolebakgrunn utdanningen?

Den politiske rammen handler om hvordan politikk på fylkeskommunalt nivå påvirker tilbudsstrukturen for de voksne deltakerne, og på hvilken måte ulike etater samarbeider om de voksne minoritetsspråklige deltakerne i videregående opplæring. Spørsmålene som stilles er:

Hvordan påvirker politikken arbeidet med voksne i videregående opplæring?

På hvilken måte er det samarbeid med andre etater? Og opplever man at ulike etater arbeider mot samme mål?

Den symbolske rammen handler om deltakernes motivasjon i opplæringen og hvordan motivasjon kan være med på å skape en kultur eller en ukultur hos de voksne i videregående opplæring. Spørsmålet som stilles er:

Hvordan er deltakernes motivasjon i opplæringen?

1.5 Avgrensning

Jeg har valgt å avgrense undersøkelsene til en fylkeskommune i Sør-Norge, og har valgt å gjøre undersøkelser på fylkeskommunalt nivå og i videregående skoler. Det er ansatte i fylkeskommunen og lærere i skoler som er respondenter i denne oppgaven. Årsaken til denne avgrensingen er at ved å undersøke en fylkeskommune vil jeg kunne se hvordan videregående for voksne organiseres i et avgrenset område.

For å finne ut av hvordan fylkeskommunen behandler søknader til VGO for voksne, har jeg intervjuet ansatte som jobber med innsøking, om prosessen. I fylkeskommunen er det karrieresentere som har ansvar for behandlingen av søknader fra de voksne til videregående skole. I tillegg til dette har jeg intervjuet lærere som underviser i voksenklasser for å få informasjon om hvilke muligheter og utfordringer det er i VGO for voksne minoritetsspråklige deltakere.

Kapittel 2 – Tidligere forskning på feltet

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning på temaet. Forskningen jeg har funnet om temaet inneholder litt ulike målgrupper. Flere av tekstene omhandler unge minoritetsspråklige, mens noen av tekstene omhandler videregående opplæring generelt. Litteraturen som presenteres har likevel fellestrekk med problemstillingen som presenteres i denne oppgaven. Jeg har forsøkt å søke etter relevant litteratur innenfor temaene i de ulike fortolkningsrammene til Bolman&Deal (2018) som ligger til grunn for undersøkelsene og analysen av den innsamlede data i denne oppgaven. I tillegg har jeg inkludert faglitteratur som omhandler andrespråksopplæring da det kan ha relevans for oppgavens analyse og drøfting av den innsamlede data.

Forskningen som presenteres i dette kapittelet vil omhandle språkopplæring; Hilt (2019) og Kjelaas & Ommeren red. (2022). Forskning om strukturering og organisering av videregående skole; Markussen (2009) Høst & Reegård (2019), Høst & Reymert (2017) og Dæhlen, Danielsen, Strandbu & Seippel (2013). Innenfor realkompetansevurdering; Dæhlen, Danielsen, Strandbu & Seippel (2013) og Olsen, Bubikova-Moan, Aamodt, Skjelbred, Elken, Waagene & Larsen (2018). Forskning om politikk og samarbeid mellom ulike etater; Tønseth (2019) og Leirvik & Staver (2019).

2.1 Språkopplæring

Språkopplæringen av minoritetsspråklige er et felt hvor det etter hvert finnes endel faglitteratur. Litteraturen omhandler språkopplæring og ulike pedagogiske perspektiver og innfallsvinkler til opplæring av elever og voksne med norsk som andrespråk; Hilt, L.T, (2019), Kjelsaas & Ommeren (red.) (2022). Litteraturen som er presentert her er i hovedsak faglitteratur med pedagogisk personell og lærerstudenter som målgruppe.

2.1.1 Integrering og utdanning

Line Torbjørnsen Hilt skriver i sin bok *Integrering og utdanning* (2019) om forholdet mellom integrering og utdanning. Boken er en litteraturstudie, men presenterer også nyankomne elevers erfaringer i møtet med norsk skole. Boken drøfter også ulike dilemma lærere som underviser nyankomne elever kan møte.

Norge oppfattes som et kunnskapssamfunn, og utdanning trekkes frem som et viktig ledd i integreringen. Hilt (2019) peker på at man i et kunnskapssamfunn antar at utdanning har stor betydning for deltakelse i alle samfunnsmessige settinger. Skolen er med andre ord ikke bare en inngangsport til arbeidslivet, men den har et bredt mandat i samfunnet. Tradisjonelt har skolen virket identitets- og fellesskapsdannende. For å kunne gi barn og unge minoritetsspråklige et likeverdig opplæringstilbud må man foreta en prinsipiell gjennomtenkning av skolens rammer og innhold (Hilt 2019). *Integrering og utdanning* (2019) beskriver integrerings og utdanningspolitikken i Norge fra 1970 tallet og frem til i dag. Hun viser til at integrering handler om samfunnets sammenhengskraft og individers tilpasningsprosesser i et nytt samfunn, og peker på at skolen kan (og bør) spille en rolle i begge disse prosessene. Det er ifølge Hilt (2019) ikke opplagt hvordan skolen skal innrette seg i det flerkulturelle samfunnet, og peker videre på at det er ulike perspektiver på hvordan og i hvilken grad skolen bør endre seg. Hvis skolen skal bidra til å skape et nytt vi og danne grunnlag for et mangfoldig fellesskap hvor vi også favner om nyankomne, krever det en gjennomtenkning av de normative aspektene ved skolen (Hilt 2019). Boken har sitt hovedfokus i disse pedagogiske og politiske grunnspørsmålene. *Integrering og utdanning* (2019) retter seg hovedsakelig mot pedagogikk- og lærerstudenter, og de som utdanner lærere og pedagoger på høyskoler og universiteter.

Hilt (2019) belyser hvordan skolen er tilpasset det flerkulturelle og har fokus på minoritetsspråklige barn og unge i boken. Denne oppgaven handler om de voksne deltakerne i VGO og hvordan den videregående opplæring er tilpasset de voksne. De voksne er en del av den minoritetsspråklige gruppen som er i opplæring i Norge. Man vil kanskje derfor kunne kjenne igjen utfordringene de unge minoritetsspråklige har i norsk skole, hos de voksne.

2.1.2 Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer

Boken «*Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer – tilnærminger for mestring og myndiggjøring*» (Kjelaas & Ommeren 2022) omhandler den økende gruppen med nyankomne ungdommer i norske skoler. De nyankomne ungdommene er en sammensatt elevgruppe med et fellestrekk at de har relativt kort tid til å tilegne seg tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å delta i VGO og yrkeslivet. Det pekes også på at elevgruppen har lite formell skolebakgrunn fra før, og dermed har begrensede skriftspråklige ferdigheter. Dette stiller store krav til opplæringen.

Bokens kapitler har ulike forfattere, og bygger på forfatternes egne praksiserfaringer og ulike teorier på fagfeltet. Et av kapitlene bygger på erfaringer fra forsknings og utviklingsprosjektet «*erfaringsbasert språkdiraktikk*» med nyankomne ungdommer i grunnskole for voksne.

Sindre Dagsland gir i bokens 10. kapittel et innblikk i forskningsprosjektet «*Lydrik(K)*», der majoritets- og minoritetsspråklige ungdommer skrev tekster og utforsket koblingen mellom musikk og lyrikk. I bokens siste kapittel har forfatter Anette Brekke hentet inn eksempler fra elevarbeid for å vise hvordan digitale verktøy kan fungere myndiggjørende fordi de legger til rette for flerspråklig og flersemiotisk arbeid (Kjelaas & Ommeren 2022, s. 25).

Erfaringene fra forsknings og utviklingsarbeid som boken bygger på har hentet inn data fra en målgruppe som har ankommet Norge når de aldersmessig hører til på ungdomstrinnet eller i videregående opplæring. Elevene må i løpet av kort tid kvalifisere seg for videre utdanning og arbeid i Norge. Boken *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer* (2022) er et supplement til den norske faglitteraturen om andrespråksopplæring.

I denne masteroppgaven er tema voksne i videregående opplæring, altså de som er over 25 år med voksenrett. Boken *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer* fokuserer på målgruppen unge og voksne mellom 16 og 24 år, altså de med ungdomsrett. Selv om målgruppen er forskjellig fra den som undersøkes i denne masteroppgaven, er det flere likhetstrekk i utfordringene begge disse gruppene står ovenfor i opplæringsløpet i Norge. Begge gruppene må tilegne seg et nytt språk i løpet av kort tid. Skolebakgrunnen til begge gruppene er varierende, og opplæringen er i for liten grad tilpasset disse to gruppene med særskilte behov. Språkopplæring er ikke hovedtema i denne oppgaven, men jeg vil likevel komme inn på hvordan man tilpasser opplæringen i VGO for de voksne i forhold til språkopplæring. Jeg vil også komme inn på de voksnes språknivå generelt i VGO, i form av erfaringer informantene har i arbeidet med voksne deltakere i VGO.

2.2 Struktur og organisering av videregående opplæring

Faglitteratur innen tema struktur og organisering av videregående opplæring som er spesielt relevant for denne oppgaven er: Høst, H. & Reegård, K. (2019). H. & Reymert, I. (2017). Dæhlen, M., Danielsen, K., Strandbu, Å., Seippel, Ø. (2013). Jeg vil kort presentere hva de ulike tekstene handler om.

2.2.1 Dimensjonering av videregående opplæring: Fylkeskommunens politikk og prioriteringer

Høst & Reegård kom i 2019 ut med en rapport som tar for seg hvordan fylkeskommunene dimensjonerer videregående opplæring. Rapporten sier noe om hvilke aktører som deltar, hvordan dimensjoneringsprosessen organiseres, og hvordan fylkeskommunene avveier ulike hensyn som eksisterende skolestruktur, søkning, arbeidslivets behov og økonomi. Rapporten er basert på kvalitative case-studier av tre fylkeskommuner. Disse er: Telemark, Vestfold og Nordland. Dette er fylker som ifølge Høst og Reegård (2019) i ulik grad kan sies å være preget av fagopplæringstradisjon og skoletradisjon. Rapporten baserer seg også på tidligere forskning som omfatter disse fylkeskommunene og andre fylkeskommuner. Rapporten bygger på kvalitative data og er supplert med kvantitative data om fordeling av søkere, elever og lærlinger på ulike programmer og fag, både i de tre fylkene og på landsbasis (Høst & Reegård 2019, s. 11).

Høst og Reegård (2019) tar for seg dimensjoneringen av videregående opplæring generelt i Norge. De har søkelys på ordinær videregående opplæring, men tar for seg både søkere med ungdomsrett og voksenrett. I denne oppgaven utføres undersøkelsene i en fylkeskommune. Og det er søkere med voksenrett som er i fokus. Organiseringen av VGO og tilbudsstrukturen i fylkeskommunen vil som hos Høst og Reegård (2019) være et tema også i denne oppgaven. Forskjellen er at min oppgave konsentrerer seg rundt de søkerne som har voksenrett.

2.2.2 Modeller for fagopplæring for voksne innvandrere

I arbeidsnotatet *Modeller for fagopplæring for voksne innvandrere* (Høst & Reymert 2017) gjennomgår og drøfter forfatterne ulike modeller for tilpasset fagopplæring rettet mot voksne innvandrere uten fast tilknytning til arbeidsmarkedet. Hovedproblemstilling for prosjektet er: «Hva er karakteristika, samt styrker og svakheter ved ulike, eksisterende modeller for fagopplæring for voksne innvandrere?» (Høst & Reymert 2017, s. 13). Undersøkelsesmetoden har i hovedsak vært kvalitative i form av intervju. Til sammen ble det gjennomført 18 intervju med sentrale aktører innenfor opplæringstiltakene i skole og i noen grad i bedrift. Det er også gjort intervju av representanter for NAV, som ofte er samarbeidspartnere i de alternative opplæringstiltakene.

Hovedvekten i notatet er lagt på alternativ, tilrettelagt fagopplæring for voksne innvandrere. Der er bare inkludert tiltak som omfatter klart avvikende modeller til videregående opplæring. De har ikke inkludert ordinær videregående hvor det praktiseres noe forsterket språkopplæring, som er det de fleste fylkeskommuner tilbyr (Høst & Reymer 2017). Notatet tar for seg noen helt spesifikke opplæringssteder hvor de har utviklet egne modeller for fag- og yrkesopplæringen for voksne. Utfordringen med dette kan være at modellene ikke er overførbare til et nasjonalt nivå.

I denne oppgaven er det ordinær videregående opplæring som undersøkes, ikke alternative tilrettelagt fagopplæring. Rapporten vil likevel kunne bidra til å belyse hvordan man i videregående opplæring kan tenke alternativer og tilpasninger innenfor de rammene man har i videregående opplæring i dag.

2.2.3 Voksne i grunnskole og videregående opplæring

I rapporten *Voksne i grunnskole og videregående opplæring (2013)* undersøker Dæhlen, Danielsen, Strandbu og Seippel hvem som deltar i grunnopplæring for voksne. De undersøker videre hvordan opplæringen er organisert og hva som skjer med deltakerne som fullfører utdanningen. Arbeidet med rapporten har vært delt mellom fire forfattere: Kirsten Danielsen, Åsa Strandbu, Marianne Dæhlen og Ørnulf Seippel. Forskerne som gjennomførte undersøkelsene, har kartlagt de voksne deltakerne fra og med skoleåret 2004-05 til og med skoleåret 2008-09. Rapporten er delt i to deler. Den første delen tar for seg grunnskoleopplæringen for voksne. Den andre delen tar for seg videregående opplæring for voksne, de over 25 år med voksenrett.

I undersøkelsen gjort i videregående opplæring ble det studert kjennetegn ved deltakerne og opplæringstilbudene. Av de deltakerne som fullfører grunnskoleutdanningen var det omtrent halvparten som starter i videregående opplæring. Det ble også gjort undersøkelser i forhold til kjennetegn ved de voksne deltakerne som har fullført videregående opplæring, og rundt deres tilknytning til videre utdanning og arbeidsmarkedet etter oppnådd studie-/yrkeskompetanse (Dæhlen et al., 2013, s. 141). Av de voksne som starter i videregående opplæring fullfører cirka halvparten. De viktigste årsakene til frafall i videregående opplæring er ifølge rapporten; Faglige og språklige problemer, tap av lønn/arbeidsforpliktelser og mangel på læreplasser.

I denne oppgaven vil jeg komme inn på opplæringstilbudene i en fylkeskommune. Jeg vil også belyse hvordan ansatte i VGO erfarer og vurderer opplæringstilbudet som gis til de

voksne deltakerne. Jeg vil undersøke om utfordringene som skisseres i rapporten til Dæhlen, Danielsen, Strandbu og Seippel, om frafall i VGO hos de voksne, har likhetstrekk med funnene fra mine undersøkelser.

2.3 Realkompetansevurdering

Relevant faglitteratur på feltet realkompetansevurdering er blant annet: Dæhlen, Danielsen, Strandbu & Seippel, (2013) Olsen, Bubikova-Moan, Aamodt, Skjelbred, Elken, Waagene & Larsen (2018).

2.3.1 Voksne i grunnskole og videregående opplæring (realkompetansevurdering)

Rapporten til Dæhlen, Danielsen, Strandbu og Seippel (2013) *Voksne i grunnskole og videregående opplæring* som ble presentert i underkapittel 2.2, sier også noe om realkompetansevurdering og hvordan fylkeskommunen bruker realkompetansevurdering på videregående nivå. Rapporten viser at arbeidet med realkompetansevurdering er på rett vei på enkelte områder. Et eksempel på dette er at fylkeskommuner rapporterer at de har utarbeidet og bruker egne retningslinjer for realkompetansevurdering. Fylkeskommunene har ifølge rapporten også gitt tilbud om opplæring til fagkonsulenter som foretar realkompetansevurderinger (Dæhlen et al., 2013).

Siden denne rapporten ble skrevet har det kommet egne nasjonale retningslinjer for realkompetansevurdering av voksne. Fra 1. januar 2020 ble de nasjonale retningslinjene endret slik at voksne også kan realkompetansevurderes på andre språk enn norsk og samisk. Denne endringen åpner for at det kan gjennomføres realkompetansevurdering med tolk (udir.no).

I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan ansatte bruker realkompetansevurdering i videregående opplæring slik Dæhlen, Danielsen, Strandbu og Seippel (2013) gjør i sin rapport. Jeg vil i tillegg til det undersøke hvordan man jobber med retningslinjene for realkompetansevurdering og undersøke lærernes kjennskap til ordningen for å belyse samarbeid og veiledning av realkompetansevurdering.

2.3.2 Realkompetansevurdering: En studie av system for vurdering av realkompetanse i utdanning og arbeidsliv

Rapporten *Realkompetansevurdering: En studie av systemet for vurdering av realkompetanse i utdanning og arbeidsliv* (Olsen et al., 2018) bygger på et forskningsprosjekt, gjennomført av

NIFU, om realkompetansevurdering i utdanning og arbeidsliv. Rapporten presenterer og analyserer resultater fra en survey, flere casestudier, en litteraturgjennomgang som gjelder realkompetansevurdering samt en analyse av tilgjengelig statistikk. Formålet til rapporten er å skaffe ny og oppdatert informasjon om bruk, hindringer og utbytte av realkompetansevurdering. Rapporten ser på bruken av realkompetansevurdering på grunnskolenivå, videregående nivå, på fagskoler, i høyere utdanning og i arbeidslivet. Videre vurderer de i rapporten om eksisterende ordninger fungerer hensiktsmessig i forhold til intensjonen med realkompetansevurdering.

Casene som ble gjennomført viste at det er etablert gode systemer for realkompetansevurdering. Informantene fra casestudiene hadde høy kompetanse og lang erfaring med å realkompetansevurdere. Utbytte studentene fikk av realkompetansevurderingen på videregående nivå var å få godskrevet enkelte fag på VG1 og VG2, hovedsakelig i yrkesfag. Noen av hindringene med realkompetansevurdering på videregående nivå som trekkes frem i rapporten er at det er tidkrevende. En realkompetansevurdering involverer ofte flere aktører/personer underveis, dette krever samarbeid og krever at flere bruker tid på hver enkelt realkompetansevurdering. Rapporten peker også på at realkompetansevurdering er dårlig forankret i organisasjonen hos blant annet NAV, noe som kan føre til at jobbsøkere får varierende råd om realkompetansevurdering avhengig av hvem de møter. Anbefalingene i rapporten om fremtidig utvikling av realkompetansevurdering er blant annet mer nyansert informasjon om ordningen. Informasjonen må komme på riktig språk, og ha et innhold som er tilpasset innvandrere. De anbefaler også å jobbe for å bedre samarbeidet på tvers av fylkeskommune og andre organisasjoner, som for eksempel NAV.

I denne masteroppgaven vil realkompetansevurdering være en av temaene i innsamlingen av data. Målet er å kunne gi et bilde av hvordan fylkeskommunen bruker realkompetansevurdering i videregående opplæring. Jeg vil stille spørsmål ved hvordan man bruker realkompetansevurdering og undersøke respondentenes erfaringer ved å bruke dette i videregående opplæring.

2.4 Politikk og samarbeid på utdannings- og voksenopplæringsfeltet

Politikk preger skolene og opplæringen i Norge på flere nivå. Når nye reformer innføres, i forhold til opplæringens struktur, innhold og i forhold til økonomi i opplæringssektoren. Mitt fokus når det kommer til politikk vil være ulike NOU er, reformer og regionale planer som er presentert i tidligere kapittel 1.3 kontekst. I tillegg har jeg søkt frem annen relevant litteratur på emnet som vil bli presentert nå; Tønseth (2019) og Leirvik & Staver (2019).

2.4.1 Utdanningsreformer og voksnes læring

I artikkelen *Utdanningsreformer og voksnes læring. Gap mellom intensjoner og resultater når ideologi og politikk fyller kunnskapshullene* (Tønseth 2019) belyses politikktutforming gjennom implementering av tre store utdanningsreformer: Reform 94, Kompetansereformen og Kunnskapsløftet. Med bakgrunn i teori om sosial konstruksjon, gjennomgang av evalueringsrapporter, aktuelle internasjonale rapporter og relevant forskningslitteratur, identifiseres en rekke gap mellom intensjoner og resultater når det gjelder voksnes læring (Tønseth 2019).

Artikkelen peker på gap mellom kunnskapsgrunnlag og politikk i form av at forskning viser at voksne er en gruppe med ulike behov, forutsetninger og vilkår. Selv om forskningen viser dette, gjenfinnes de fleste voksne i standardiserte læringsopplegg med lite fleksibilitet når det gjelder tid, sted, tilrettelegging og individualisering (Tønseth 2019). Tønseth (2019) peker vider på at voksne trenger mer informasjon om hvilke muligheter de har, og hvilke tilbud som finnes. De voksne har også ulik erfaring og en modenhet som bør tas med inn i planleggingen og gjennomføringen av læring. Artikkelen er skrevet før Læreplanen Kunnskapsløftet 2020 ble innført, så erfaringer fra innføringen av denne er ikke med i artikkelen.

I denne oppgaven vil jeg se på voksne i videregående opplæring i en fylkeskommune. Jeg vil komme inn på hvilke læringsopplegg de voksne er innunder ved noen skoler i fylket. Jeg vil også komme inn på veiledning av voksne søkere i VGO, og hvordan, men jobber med veiledning i denne gruppen for å sikre at de voksne får det opplæringstilbudet som de ønsker.

2.4.2 Fag- og yrkesopplæring for voksne minoritetsspråklige

Leirvik og Staver (2019) gav ut rapporten *Fag- og yrkesopplæring for voksne minoritetsspråklige. Hvordan inkludere flere flyktninger fra introduksjonsprogrammet?* i 2019. Formålet med undersøkelsen var å kartlegge hvordan kommuner og fylkeskommuner

kan stimuleres til å bruke fagopplæring som tiltak for flyktninger i introduksjonsprogrammet. Undersøkelsen gir også en oversikt over hvordan kommunen og fylkeskommunen samarbeider om organiseringen av fag og yrkesopplæring rettet mot minoritetsspråklige voksne (Leirvik & Staver 2019:2, s. 6).

Rapporten bygger på to ulike undersøkelser, en kvantitativ og en kvalitativ, som er sendt til alle landets fylkeskommuner og kommuner som har bosatt flyktninger de siste fem årene fra undersøkelsen ble utført. Undersøkelsene ble gjennomført hos halvparten av fylkeskommunene og 1/3 av kommunene som fikk utdelt undersøkelsen. Denne første delen av undersøkelsen var kvantitativ. I tillegg ble det gjennomført oppfølgingsintervju (kvalitativ) av utvalgte fylkeskommuner og kommuner (Leirvik & Staver 2019, s. 6).

Informantene i denne undersøkelsen trekker frem en del hindringer i forhold til gjennomføring av fag- og yrkesopplæring for voksne. Det er ofte behov for grunnskoleopplæring først, i tillegg er det helseutfordringer og personlige utfordringer som bør løses før man starter på opplæring. Norsknivået må også være tilstrekkelig slik at en fag- og yrkesopplæring kan gjennomføres. Det pekes også på utfordringer når det gjelder å dekke livsopphold, spesielt i de tilfellene hvor opplæringen blir tilbudt som et deltidsstudie. En annen utfordring er at det ikke tilbys opplæring for voksne i alle fylkeskommunene og kommunene i alle sluttkompetansene innen fag- og yrkesopplæring, og det er heller ikke plass i ordinær videregående opplæring blant ungdommen (Leirvik & Staver 2019, s. 6).

Rapporten viser til flere forsøk som er gjort rundt tilpasset fag- og yrkesopplæring og en av opplæringsstedene som trekkes frem er Oslo VO Helsfyr hvor det er et tett samarbeid mellom kommune, fylkeskommune og opplæringsinstitusjon. Denne modellen bygger på en del premisser som ifølge rapporten er vanskelig å oppskalere til et nasjonalt nivå. De trekker frem at modellen bygger på inntak basert på sterk motivasjon og egnethet, og at de har bestemte måter å finansiere skoleløpet på. Dette kan være utfordrende å overføre til andre steder i landet hvor de har færre kandidater å velge mellom (Leirvik & Staver 2019, s. 7). En annen utfordring som trekkes frem i rapporten er at det er fylkeskommunen som har ansvar for å tilby opplæringen, men at det fremstår som en utfordring å få kommunen til å tilpasse finansieringen. Det pekes også på at kommunene kan tilby og forberede deltakerne bedre gjennom mer yrkesrettede norskkurs i tillegg til mer akademisk skolenorsk, og muligens også bistå med styrket opplæring på fag- og yrkesopplæringen. En mulig løsning som rapporten

skisserer et tettere interkommunalt samarbeid mellom fylkeskommune og kommune, og eventuelt NAV (Leirvik & Staver 2019, s. 7).

Voksenopplæringen er et felt hvor det er flere aktører som har ansvar, den ligger under ulike forvaltningsnivå, og er tilpasset ulike lovverk, styringssystemer og finansieringsordninger. (NOU 2019:25, s. 147). Når organiseringen av voksenopplæringen er lagt opp slik, bør det være et godt samarbeid mellom de ulike institusjonene som driver med voksenopplæring. Samarbeid mellom ulike etater er et av områdene som vil bli belyst gjennom innsamlet datamateriell i denne masteroppgaven, og da særlig hvilke samarbeid man har rundt de voksne deltakerne i videregående skole. Et annet tema som belyses i denne rapporten som også vil bli belyst i masteroppgaven, er hvilke utfordringer de voksne står ovenfor i VGO. Det kan være for eksempel livssituasjon, livsopphold, språknivå eller andre hindringer for læring.

2.5 Oppsummering av relevant tidligere forskning

Jeg har i dette kapittelet gitt et overblikk over tidligere forskning på tema som tas opp i denne masteroppgaven. De ulike tekstene, bøkene, artiklene og rapportene som trekkes frem i kapittelet er relevant for å kunne hjelpe å besvare problemstillingen og for å kunne bygge opp under funnene fra datamaterialet fra undersøkelsene.

I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan man behandler søknader fra voksne deltakere i videregående opplæring. Jeg vil også undersøke hvilke erfaringer lærere i videregående opplæring har med voksenklasser og undervisning av disse. Det blir viktig å trekke inn tidligere teori i analysen og drøftingen av oppgaven fordi den kan være med på å støtte opp om eller være et ledd i debatten om situasjonen for de voksne i dag og kanskje også hvordan den bør være fremover.

Kapittel 3 – Oppgavens teoretiske grunnlag

I dette kapitlet vil oppgavens teoretiske grunnlag bli presentert. Teorigrunnlaget for masteroppgaven vil bli hentet fra organisasjonsteorien. Først vil jeg kort presentere ulike styringsparadigmer som har vært gjeldende i den offentlige sektor som videregående skole er en del av. Jeg vil videre presentere New Public Management og New Public Governance mer inngående for å vise hvilken retning offentlig sektor organiseres. Deretter vil jeg gå inn og forklare de fire fortolkningsrammene til Bolman og Deal (2018). Disse fortolkningsrammene blir i denne oppgaven brukt for å forankre underforskningsspørsmålene til oppgavens problemstilling, og vil bli brukt i analysen av den innsamlede dataen.

3.1 Styringsparadigmer

Det er flere styringsparadigmer som sier noe om hvordan den offentlige sektoren bør organiseres. Bøgh Andersen, Greve, Klusen og Torfing (2020) presenterer syv styringsparadigmer i boken *Offentlig styringsparadigmer: Konkurrence og sameksistens*. Disse styringsparadigmene er: Byråkrati som styringsparadigme, profesjonsstyring, New Public Management, Neo-Weberian State, Digital Era Governance, Public Value Management og New Public Governance.

De syv styringsparadigmene som presenteres er ulike forestillinger om hvordan den offentlige sektoren kan og bør styres. De ulike styringsparadigmene sier også noe om hvordan den offentlige sektoren bør ledes og organiseres (Bøgh Andersen et al., 2020, s. 17).

Styringsparadigmene skaper muligheter både for institusjonelle endringer og for styring- og ledelses forandringer. Ønsket gjennom de ulike styringsparadigmene er å bedre den offentlige sektorens innsats i møte med borgerne, brukerne og andre virksomheter.

I denne oppgaven vil jeg kort gjøre rede for New Public management og New Public Governance, før jeg presenterer Bolman og Deal sine fire fortolkningsrammer for å forstå ulike organisasjoner.

3.2 New Public Management og New Public Governance

Nyseter (2015) beskriver New Public Management (NPM) som en styrings- og ledelsesfilosofi hvor man innfører forretningsprinsipper fra det private næringslivet i offentlig sektor. Målet er at man gjennom å legge vekt på markedet, kontrakter og konkurranse kan skape en effektivitet i den offentlige sektor. I NPM tankegangen har man også tro på at med lederen i sentrum vil man skape en ny og mer dynamisk organisasjon. I tillegg trekker Øgård (2014) frem brukerfokusering som et sentralt element i NPM. Gjennom økt brukerfokusering er ønsket å legge til rette slik at brukerne eller innbyggerne kan få økt sin innflytelse og medvirkning. Antagelsen som ligger til grunn for brukerfokusering er at den offentlige sektoren legger for lite vekt på å hente inn informasjon om innbyggernes interesser og behov (Øgård 2014, s. 95-97). Derfor vil man forbedre informasjonsflyten fra innbyggerne og inn i beslutningsprosessene i det offentlige.

I New Public Governance nedtones betydningen av marked, konkurranse og privatisering. NPG fremhever heller betydningen av læring på tvers av sektorer (Øgård 2014, s. 101). Andre viktige elementer i NPG er innovasjon, helhetlig problemløsning og nettverk både innad og på tvers av organisasjoner. Røseland og Vabo (2012, s. 18) har gitt *governance* begrepet den norske betegnelsen *samstyring*. *Management* begrepet kan oversettes til *ledelse*. Denne endringen til *governance* begrepet kan tyde på at man i offentlig sektor ønsker å gå mer bort i fra å ha lederen i fokus, og heller skifte fokus til samstyring. I *governance* tilnærmingen er styringen noe som skjer i skjæringsflaten mellom ulike aktører. Tanken er at ingen aktører kan løse problemet alene. Man må ha en prosess som inkluderer mange ulike aktører. Styringen må også i *governance* tankegangen basere seg på dialog og forhandling og ikke en hierarkisk basert makt. Brukerne i de ulike offentlige institusjonene er på denne måten mer i fokus enn tidligere og man søker i større grad dialog og samarbeid for å utvikle organisasjonene i den retningen en ønsker.

Governance tankegangen eller samstyringen som søker dialog og samarbeid med brukerne kan for eksempel tenkes å ligge til grunn for å gjennomføre karriereveiledning i videregående skole. Deltakernes ønsker og mål for opplæringen bør ligge til grunn for videregående opplæring. Arbeidsmulighetene etter endt utdanning er også en viktig faktor som bør tas med i valg av utdanningsretning. I tillegg til dette er det i voksenopplæringen flere ulike aktører, forvaltningsnivå, ulike departement og lovverk man må forholde seg til på de ulike nivåene av

utdanning. Governance tanken om at ingen aktører kan løse problemet alene kan derfor bidra til samarbeid mellom de ulike aktørene som jobber med voksenopplæring på ulike nivå.

3.3 De fire fortolkningsrammene

I boken «*Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*» presenterer Bolman og Deal (2018) fire overordnede perspektiver eller rammer; den strukturelle rammen, HR-rammen (human resource-rammen), den politiske rammen og den symbolske rammen. Disse fire fortolkningsrammene viser hvert sitt eget bilde av virkeligheten, og er ulike perspektiver man kan bruke for å forstå en organisasjon. Ved å bruke alle de fire rammene vil en kunne få en bredere forståelse av hva en organisasjon er. Man vil kunne få et tydeligere og klarere overblikk over organisasjonen og situasjonen, og det vil være lettere å finne veien videre. Modellen under viser de ulike rammene og deres bilde av virkeligheten (Bolman&Deal 2018, s. 47).

Tabell 1.1 De fire fortolkningsrammene.

	Fortolkningsramme			
	Strukturell	HR	Politisk	Symbolsk
Metafor for organisasjonen	Fabrikk eller maskin	Familie	Jungel	Karneval, tempel, teater
Støttefag	Sosiologi, ledelsesvitenskap	Psykologi	Statsvitenskap	Antropologi, dramaturgi, institusjonsteori
Sentrale begreper	Roller, mål, strategier, politikk, teknologi, omgivelser	Behov, ferdigheter, relasjoner	Makt, konflikt, konkurranse, politikk	Kultur, myte, mening, metaforer, ritual, seremoni, historier, helter
Bilde av ledelse	Sosial arkitektur	Myndiggjøring	Å være frontfigur; å ha «politisk tef»	Inspirasjon
Grunnleggende ledelsesutfordringer	Å forme strukturen etter oppgaver, teknologi og omgivelser	Å tilpasse organisasjonens og medlemmenes behov til hverandre	Å utvikle et maktgrunnlag og bestemme hva som må gjøres	Å skape tro, overbevisning, skjønnhet og mening

I denne oppgaven vil de fire fortolkningsrammene brukes for å organisere forskningsspørsmålene som er utarbeidet for å besvare problemstillingen. De vil også brukes i analysen av den innsamlede data og i drøftingen av funnene av den innsamlede dataen.

3.3.1 Den strukturelle rammen

Den strukturelle rammen bygger på en tro på at en god fordeling av roller og ansvar vil minske sannsynligheten for å bli avledet av personlige faktorer, slik at folk kan yte maksimalt.

¹ Figur 1. De fire fortolkningsrammene. Boldman&Deal 2018, s. 47

Det er seks grunnantakelser som ligger under den strukturelle rammen. En organisasjon eksisterer for å nå fastsatte mål og må utforme strategier for å nå disse målene.

Organisasjonen kan øke effektiviteten og yteevnen gjennom spesialisering og hensiktsmessig arbeidsdeling. Det er viktig med hensiktsmessige former for samhandling og kontroll i en organisasjon for å sikre at enkeltmenneskene og enheten fungerer godt sammen. Personlige preferanser og press utenfra bør holdes under kontroll ved rasjonell styring for at organisasjonen skal fungere best mulig. Strukturene i en organisasjon er effektive når de passer til forholdene organisasjonen fungerer under. Dersom strukturene i en organisasjon gjør at yteevnen i organisasjonen svekkes, er løsningen problemløsning og omstrukturering (Bolman&Deal 2018, s. 76).

Ved å bruke den strukturelle rammen ser en forbi enkeltpersonene i organisasjonen og undersøker den sosiale konteksten de arbeider innenfor. Hva som er den rette strukturen i en organisasjon er avhengig av organisasjonens mål, strategier, teknologi og organisasjonens omgivelser. Ved å prøve å forstå de strukturelle mulighetene vil man lettere kunne skape strukturer som fungerer for både menneskene i organisasjonen og deres felles mål (Bolman&Deal 2018, s. 101).

3.3.2 HR-rammen

HR-rammen, eller perspektivet, ser på hva organisasjoner og enkeltmennesker gjør for hverandre og hva de gjør med hverandre (Bolman&Deal 2018, s. 149). Human resource-perspektivet bygger på fire grunnantakelser. Ulike organisasjoner eksisterer for å oppfylle menneskelige behov, ikke for at menneskene skal oppfylle organisasjonens behov.

Organisasjonen og enkeltmennesker trenger hverandre. Organisasjonene trenger nye ideer, ny energi og nye talenter. Menneskene i organisasjonen trenger karrieremuligheter, lønn og fremtidsutsikter. Når systemet og enkeltmennesket i organisasjonen er dårlig tilpasset hverandre vil det føre til at den ene parten, eller begge, lider under det. En god tilpasning i organisasjonen er derfor viktig for begge parter. Det vil føre til at den enkelte finner mening og tilfredshet i arbeidet, og organisasjonen får engasjement og arbeidsvilje tilbake av den enkelte (Bolman&Deal 2018, s. 153).

Forholdet mellom mennesket og organisasjonen er fokuset i HR-perspektivet. Behovene til mennesket og behovene til organisasjonen er ikke alltid de samme, men en organisasjon trenger mennesker og mennesker trenger organisasjoner. Det må være et samspill og et godt

tilpasset forhold mellom en organisasjon og menneskene i organisasjonen for å ha fremgang (Bolman&Deal 2018, s. 170).

3.3.3 Den politiske rammen

Den politiske rammen bygger på fem grunnantakelser. En organisasjon består av ulike individer og ulike interessegrupper. De ulike individene og interessegruppene har motsetninger i verdier, overbevisninger, kunnskap, interesser og virkelighetsoppfatning. I ulike organisasjoner må man ta avgjørelser om hvem som skal få hva i fordelingen av knappe ressurser. Denne ressursknappheten og motsetningene mellom individer og mellom ulike interessegrupper kan føre til konflikter og maktkamp. Makten kan på denne måten bli til den viktigste ressursen. Ulike interessegrupper kjemper for sine egne interesser, for å nå sine mål (Bolman&Deal 2018, s. 226-227).

Selv om det er en kamp mellom ulike interessegrupper om knappe ressurser, trenger de ulike medlemmene i organisasjonen hverandre. Med en felles kultur, felles verdier og overbevisning i en organisasjon er det lettere å oppnå enighet (Bolman&Deal 2018, s. 228). Mellom organisasjonene, og innad i organisasjonene, er det en kamp om knappe ressurser, derfor vil makt og konflikter stå sentralt i beslutningsprosessene (Bolman&Deal 2018, s. 243). De med makt i organisasjonen må hele tiden kjøpslå og kjempe med andre om sin andel av de begrensede ressursene. Selv om det ikke finnes noen garanti for at de som har makt bruker denne makten på en rettferdig måte, er politikk heller ikke nødvendigvis noe destruktivt. Konstruktiv politikk er en nødvendig mulighet for å skape institusjoner og samfunn som er effektive og rettferdige (Bolman&Deal 2018, s. 244).

3.3.4 Den symbolske rammen

Den symbolske fortolkningsrammen fokuserer på stammeaspektet ved organisasjonene. Tanken er at symbolene formidler meningen i arbeidet (Bolman&Deal 2018, s. 315). Den symbolske rammen konsentrerer tanker fra ulike kilder i fem grunnantakelser. Det viktigste i en organisasjon er ikke hva som skjer, men hva det betyr. Mennesker opplever situasjoner forskjellig noe som fører til at en og samme begivenhet og handling kan tolkes på flere ulike måter. Dersom en organisasjon står ovenfor usikkerhet og flertydighet kan symboler hjelpe folk i organisasjonen med å fjerne forvirring, gi en felles retning og forankre forhåpningene og troen i organisasjonen. Det er ikke målet eller resultatet som er det viktigste, det viktigste er hendelsene og prosessene på grunn av hva de uttrykker eller signaliserer. Organisasjonens

kultur er limet som binder organisasjonen sammen. Kulturen forener mennesker og hjelper virksomheten med å oppnå sine mål (Bolman&Deal 2018, s. 291).

Kulturen i organisasjonene er bygget opp over lang tid. I organisasjonene er symbolske former og aktiviteter grunnleggende for kulturen. Det er det som skaper organisasjonenes særegne identitet og karakter.

3.4 De fire fortolkningsrammene og analyse av data

De fire fortolkningsrammene vil være teorigrunnlaget for å si noe om organiseringen av voksne deltakere i videregående opplæring. Det vil også være et utgangspunkt for å se på mulighetene og utfordringene i opplæringen av voksne deltakere i VGO. I tillegg ble fortolkningsrammene brukt i utarbeidelsen av intervjuguiden og i tolkningen av innsamlet data. Ved å bruke fortolkningsrammene i analysen av den innsamlede dataen håper jeg å plassere og forklare funnene fra intervjuene ut ifra de ulike rammene. Dette for å peke på hvilke utfordringer og muligheter som ligger i de ulike elementene av den innsamlede dataen og i fortolkningsrammene.

Kapittel 4 – Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metoden jeg har benyttet i masteroppgaven. Jeg vil begrunne valgene jeg har tatt underveis i prosessen, for å gi muligheten til å vurdere oppgavens interne- og eksterne gyldighet og pålitelighet. Jeg vil starte med å presentere oppgavens forskningsdesign før jeg går videre og presenterer valg av metode og innsamling av data. Til slutt vil jeg vurdere oppgavens interne gyldighet, pålitelighet og eksterne gyldighet, og gjøre rede for mine etiske vurderinger i forskningsprosessen.

4.1 Forskningsdesign

Det å velge et forskningsdesign til en oppgave vil si at man lager en plan for forskningen. Altså at man velger et undersøkelsesopplegg som er best egnet til problemstillingen som er valgt. Jacobsen (2022) peker på et viktig skille mellom beskrivende eller korrelasjonelle design, og de som kan kalles kausale design (Jacobsen 2022, s. 66). Problemstillingen i denne oppgaven er beskrivende eller utforskende. I en utforskende problemstilling søker man forståelse av et fenomen og forskeren ønsker å beskrive noe som er ukjent (Jacobsen 2022, s. 88).

Utforskende problemstillinger krever ofte at man velger en åpen og fleksibel metode i innsamlingen av data. Intensive opplegg hvor man undersøker få enheter, er vanlig.

Denne oppgaven vil ha et intensivt undersøkelsesopplegg. De intensive oppleggene går i dybden på en hendelse eller et fenomen for å få en grundig og detaljert forståelse av hvordan virkeligheten er og oppfattes, og hvordan ting henger sammen (Jacobsen 2022, s. 99-100). Intensive opplegg kjennetegnes av å studere flere nyanser i få enheter. Det er en såkalt virkelighetsnær studie. Undersøkelsene i denne oppgaven vil være begrenset til å omhandle en fylkeskommune i Sør-Norge. Videre undersøkelser vil utføres ved videregående skoler i samme fylkeskommune. Undersøkelsene vil omhandle intervju av ansatte i fylkeskommunen og lærere som underviser minoritetsspråklige voksne deltakere i VGO.

4.1.2 N-studie

Utvalgsundersøkelser tar utgangspunkt i at det finnes et stort antall enheter som man kan og kanskje også burde undersøke for å få en fullstendig oversikt, men mangel på tid og ressurser gjør det vanskelig å undersøke alle (Jacobsen 2022, s. 115). En vanlig form for utvalgsundersøkelse er N-studie. En N-studie innebærer at man velger ut et lite antall enheter,

vanligvis ikke mer enn fem eller ti. N-studiene er ofte knyttet til områder der antallet enheter er naturlig avgrenset, slik som i dette tilfelle en fylkeskommune. Denne typen studie legger ikke vekt på å belyse et spesielt sted eller en hendelse, men fokuserer heller på et fenomen. Dette fenomenet kan igjen belyses fra flere ulike sider (Jacobsen 2022, s. 116).

I denne oppgaven er målet å kunne belyse hvordan fylkeskommunen behandler voksne minoritetsspråkliges søknader til VGO, og videre hvilke utfordringer det er i prosessen og hvilke konsekvenser dette kan få for deltakerne. Fenomenet er i denne sammenhengen VGO for minoritetsspråklige.

4.2 Valg av metode

Metoden for å innhente data i denne oppgaven vil være kvalitativ metode. En av undersøkelsesformene innen kvalitativ metode er intervju, som er metoden som benyttes i denne oppgaven.

Fordeler ved å benytte kvalitativ metode i innsamlingen av data er at den kvalitative metoden gir en åpenhet og en nærhet. En kvalitativ tilnærming vektlegger å møte de som undersøkes på deres premisser, ikke på forskerens. Dette vil gi en nærhet, og målet er å få informantens oppfatning om tema formidlet gjennom egne ord (Jacobsen 2022, s. 141). Denne nærheten i undersøkelsesmetode vil også kreve en stor grad av åpenhet. Det er de som blir intervjuet som avgjør hva slags informasjon forskeren får i løpet av intervjuet. Man kan med andre ord si at kvalitative data i liten grad legger føringer på den informasjonen en forsker får inn (Jacobsen 2022, s. 141). Det ligger også en fleksibilitet i den kvalitative tilnærmingen. Man jobber som forsker ut ifra en problemstilling som man ønsker å belyse, men denne problemstillingen kan endres når vi får mer informasjon. Undersøkelsens prosesser blir interaktive. Ofte vil skillet mellom datainnsamling og analyse være uklart, data kan analyseres underveis og ut ifra analysen kan vi endre den videre datainnsamlingen (Jacobsen 2022, s. 142). Selv om man har denne muligheten til å endre forskningsprosessen er det likevel vanlig å bygge opp forskningsprosessen med at man går fra problemstilling via design av opplegg og datainnsamling til analyse. Men mulighetene for å være fleksibel i forskningsprosessene er der.

Ulempene med en kvalitativ tilnærming er at den er tidkrevende. Å samle inn tilstrekkelig med kvalitativ data krever mye ressurser. Intervjuene tar ofte lang tid, og det samme gjør

bearbeidelsen av innsamlede data. Kvalitativ metode fører ofte til at man må begrense antall respondenter i undersøkelsene. Dette kan igjen føre til at man får problemer med den eksterne gyldigheten til undersøkelsen. Det blir vanskelig å generalisere svarene i undersøkelsen da man kun rekker over et visst antall respondenter i en mulig avgrenset kontekst (Jacobsen 2022, s. 142-143). Denne masteroppgavens omfang har gjort at jeg har begrenset antall respondenter, dette for at undersøkelsene og bearbeidelsen av data er håndterbart innenfor masteroppgavens rammer.

Kvalitativ data kan også gi utfordringer når vi skal tolke innsamlede data. Dataen er ofte ustrukturert, noe som kan føre til utfordringer med å organisere dataen i oversiktlige kategorier (Jacobsen 2022, s. 143). Jeg har i denne oppgaven valgt å strukturere intervjuene i kategorier ut ifra de fire fortolkningsrammene til Bolman & Deal (2018): Den strukturelle rammen, HR-rammen, Den politiske rammen og Den symbolske rammen. Intervjuguidene er også organisert ut ifra disse rammene og tematisert innenfor rammene for å lette arbeidet når materialet skal analyseres.

4.3 Gjennomføring av undersøkelsen

I denne delen av kapittelet vil jeg beskrive hvordan undersøkelsen er gjennomført, og fortelle hvordan informantene ble valgt ut. Jeg vil også beskrive hvilken metode som ble benyttet for å samle inn data, hvordan intervjuene ble gjennomført, og beskrive hvordan lydopptak ble brukt i intervjusituasjonen.

4.3.1 Utvalg av informanter

Informantene består av 3 ansatte på fylkeskommunalt nivå, og 3 lærere som underviser voksne minoritetsspråklige i VGO, alle innenfor samme fylkeskommune. Alle informantene er kvinner. Det var ikke et bevisst valg å kun intervju kvinner. Det faktum at alle informantene er kvinner, kan føre til at jeg går glipp av et perspektiv som en mannlig informant kunne tilført oppgaven. Av alle informantene jeg ble tipset om var det ingen menn som ble foreslått. Dette var heller ikke noe jeg spurte om, altså om noen kjente til en mannlig kandidat som kunne intervjues. Det burde jeg kanskje gjort for muligens å få et breiere perspektiv på tema. Det er ikke sikkert at resultatene ville blitt annerledes ved å intervju menn og kvinner, men det kan heller ikke utelukkes. Informantene er mellom 30 og 60 år gamle, og har ulik erfaring og fartstid med å jobbe med voksne deltakere i VGO.

Informantene på fylkeskommunalt nivå jobber på karrieresenter i ulike deler av fylkeskommunen og har ansvarsområder som til sammen dekker hele fylket. Jeg intervjuet en representant fra hver avdeling i fylket for å få et helhetlig innblikk i hvordan man behandler søknader til voksne minoritetsspråklige i videregående opplæring.

Lærerne som er intervjuet, kommer fra samme område som de fylkeskommunalt ansatte informantene. Dette gjorde jeg for å få innblikk i hvordan de fylkeskommunalt ansatte arbeider, og hva lærerne som arbeider med voksne erfarer innenfor samme område i fylket.

Intervjuene med ansatte i fylkeskommunen og lærere vil forhåpentligvis gi et innblikk i hvordan situasjonen er for voksne innvandrere i VGO, og kanskje også kunne si noe om mulighetene og utfordringene man står ovenfor.

4.3.2 Innsamlingsmetode

For å velge ut informanter til denne oppgaven har jeg benyttet snøballmetoden (Jacobsen 2022). Det vil si at jeg i første omgang tok kontakt med noen personer som jeg kjenner til som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er nødvendig for å besvare oppgavens problemstilling. Gjennom det første intervjuet fikk jeg videre tips og ideer til andre som kunne være relevant å intervju for å belyse temaet videre (Jacobsen 2022, s. 197).

Thagaard (2018, s. 56) peker på at en utfordring med denne metoden kan være at man risikerer å få flere informanter innen samme nettverk eller miljø. Jeg har derfor forsøkt å få et bredest mulig overblikk ved å intervju informanter som jobber på ulike steder spredt ut over fylket. En annen årsak til dette valget er at på denne måten kan jeg kanskje få frem om det er noen forskjeller i organiseringen innad i fylket i de ulike avdelingene. Dette gjelder både de informantene som jobber på fylkeskommunalt nivå, og de informantene som arbeider i videregående opplæring. Sånn sett kan man si at det er en litt kontrollert snøball i og med at jeg informerte om at jeg hadde et ønske om å intervju personer i ulike deler av fylket. En annen årsak til at jeg har valgt å intervju bredt geografisk i fylket, er for å få en oversikt over hvordan man arbeider i ulike deler av fylket og med ulik demografiske og geografiske forutsetninger.

4.3.3 Intervju

Intervju er en velegnet metode for å samle inn data fordi den kan gi oss kjennskap til hvordan personene som intervjues opplever og forstår sine omgivelser og seg selv (Thagaard 2018, s. 53). Det som presenteres i en intervjusituasjon kan sees på som en sosial handling, fordi informantene deltar i en interaksjon med forskeren når de setter ord på sine erfaringer om emnet som skal undersøkes (Thagaard 2018, s. 53). Når vi ønsker å få frem den enkelte informantens holdninger og oppfatninger, uten at det tas hensyn til den sosiale sammenhengen, kan man benytte personlig intervju. Personlig intervju vil si at informantene intervjues separat og individuelt. Det er da viktig å tenke på at informasjonen som kommer frem i intervjuene er hver enkelt informants personlige tanker om temaet. Det kan med andre ord være vanskelig å generalisere informasjonen informantene presenterer uten å få store problemer med gyldigheten (Jacobsen 2022, s. 163). I innsamlingen av data til denne oppgaven er det benyttet personlige intervju, ansikt til ansikt.

For å samle inn data har jeg benyttet semi-strukturerte intervju. Det å bruke delvis strukturert tilnærming i intervjuene vil si at man har fastlagt temaene på forhånd, men rekkefølgen på temaene bestemmes underveis i intervjuet (Thagaard 2018, s. 91). Intervjuet har på denne måten en fleksibel struktur hvor den som intervjues kan snakke fritt om temaene, samtidig som forskeren har en intervjuguide som gjør at man kan følge med på at temaene som er viktig for problemstillingen blir belyst. Intervjuet blir på denne måten en samtale mellom forsker og intervjuobjekt som styres av både de temaene en ønsker å få kunnskap om, og de temaene den som intervjues tar opp (Thagaard 2018, s. 91).

Jacobsen (2022) peker på at man som forsker må tenke ut hvor man skal gjennomføre intervjuene. Han skiller mellom to ulike kontekster: en naturlig og en kunstig (Jacobsen 2022, s. 168-169). Et naturlig sted vil være et sted der den som intervjues føler seg hjemme. En kunstig kontekst kan for eksempel være undersøkerens kontor eller et annet nøytralt rom som verken intervjuer eller informant kjenner til (Jacobsen 2022, s. 169). Intervjuene i denne oppgaven ble gjennomført ansikt til ansikt. Jeg valgte også å reise til informantene og intervju dem der de ønsket. Dette for at informantene skulle intervjues i rammer som føltes naturlig for dem.

Intervjuene hadde en varighet på mellom 35 og 60 minutter. De fleste lå på mellom 45 og 60 minutter. Årsaken til at et par av intervjuene ble kortere var at respondenten ikke hadde

kjennskap til et av temaene som ble tatt opp i intervjuet. Det førte til at intervjuet ble kortere enn de andre.

4.3.4 Intervjuguide

En pre-strukturering av intervjuene innebærer at vi på forhånd bestemmer oss for hvilke elementer som vi skal konsentrere oss spesielt om i intervjuene. Dette kan for eksempel være at vi planlegger hvilke temaer som skal tas opp i intervjuet. Jacobsen (2022) peker på to argumenter til hvorfor pre-strukturering av intervjuet kan være en god ide. For det første vil det være vanskelig og ressurskrevende å analysere data dersom det ikke er noe struktur i innsamlingen. Et annet argument er at alle har noe med seg av før-dommer når de går inn i en intervjusituasjon, det vil derfor alltid være en form for pre-strukturering selv om den er ubevist. Derfor kan man like godt formalisere denne pre-struktureringen slik at forskeren selv, og leseren er bevisste på disse før-dommene forskeren har (Jacobsen 2022, s. 166).

En av de negative sidene ved å pre-strukturere et intervju er at man kan risikere at man låser seg i forhold til temaene som tas opp, og det som snakkes om i intervjuet. Dersom man går inn i en samtale helt åpent, vil det kunne være andre tema som kommer opp, og nye interessante perspektiver som tas opp av informantene. Det at man strukturerer intervjuet på forhånd betyr ikke at man lukker datainnsamlingen, det vil fremdeles være mulig å opprettholde en stor grad av åpenhet. Jacobsen (2022) peker på at man bør betrakte struktureringen som en glidende skala fra et ytterpunkt til et annet, helt lukket til helt åpent. Helt lukket vil si at man har spørsmål med faste svaralternativer og at spørsmålene kommer i en fast rekkefølge. Et helt åpent intervju vil si en samtale uten intervjuguide og uten sekvens i samtalen. Mellom disse to ytterpunktene skisserer Jacobsen at det er tre variasjoner til for organisering av et intervju (Jacobsen 2022, s. 166).

I forkant av intervjuene som ble gjennomført i denne masteroppgaven ble det utarbeidet to intervjuguider. En intervjuguide som ble brukt til intervjuene med ansatte i fylkeskommunen og en intervjuguide som ble brukt i intervjuene med lærere. Begge intervjuguidene har samme tema som berøres, men har litt ulik tilpassing siden det er snakk om to ulike grupper informanter. Støttespørsmålene innenfor hvert av temaene er også tilpasset de to ulike gruppene. Temaene og spørsmålene i intervjuguiden er relativt strukturert, samtidig gjennomførte jeg åpne intervju, som en samtale. Intervjuguiden ble brukt som en støtte for å sikre at jeg fikk svar på det jeg ønsket i løpet av samtalen. Rekkefølgen på temaene i

intervjuguiden var ikke styrende for samtalen, og det var rom for at respondenten selv kunne ta opp temaer (Jacobsen 2022, s. 166-167).

4.3.5 Lydopptak av intervju

Alle intervjuene i undersøkelsen ble tatt opp på lydopptak. Ved å benytte lydopptak har man som forsker muligheten til å delta i samtalen på en bedre måte enn hvis man bare noterer. En god samtale krever at man har øyekontakt og responderer på det informantene sier. Det vil også være enklere å være helt og fullt til stede i samtalen når man ikke har fokus på å notere ned alt som blir sagt. Når vi benytter lydopptak i en intervjusituasjon kan vi få med alt intervjuobjektet sier, helt ordrett. Den innsamlede data kan videre transkriberes ordrett, på denne måten vil det også være mulig for andre å gå inn i dataen, og man får en mulighet til å sjekke og kontrollere ulike utsagn og tolkninger (Jacobsen 2022, s. 170).

En av ulempene med å benytte lydopptak kan være at mange reagerer negativt på dette. Det må derfor alltid spørres om tillatelse for å ta opptak av et intervju. I mitt tilfelle valgte jeg å informere om at lydopptak skulle benyttes når jeg henvendte meg til mulige informanter slik at de var forberedt. En annen ulempe med lydopptak er at det kan føre til at forskeren slapper for mye av i intervjusituasjonen og lener seg på at det spilles inn. Det er alltid lurt å notere underveis slik at man lettere kan finne frem i lydopptakene og den transkriberte dataen i etterkant (Jacobsen 2022, s. 170). Det ble notert noe underveis i intervjuene som ble gjennomført i dette masterprosjektet, da hovedsakelig direkte i intervjuguiden som ble benyttet til den aktuelle respondenten.

4.4 Analyse av datamaterialet

For å analysere den innsamlede data har jeg valgt å bruke Bolman og Deal (2018) sine fire fortolkningsrammer. Disse rammene er presentert i kapittel 3. De fire fortolkningsrammene er: Den strukturelle rammen, HR-rammen, den politiske rammen og den symbolske rammen. Temaene i undersøkelsene er også strukturert ut ifra disse rammene, og analysen av den innsamlede data vil også presenteres tematisk innenfor de fire rammene.

For å strukturere analysen og drøftingen av den innsamlede data har jeg valgt å gjøre det på følgende måte: Hver av rammene analyseres og drøftes hver for seg. I hver av rammene vil data fra de ulike temaene som hører inn under den spesifikke rammen presenteres, analyseres og drøftes. Denne måten å gjennomføre analyse og drøfting har en tematisk struktur.

Beskrivelse av funn, analyse og diskusjon/drøfting av funn skjer samtidig. De funnene som

trekkes frem og drøftes vil beskrives ved hjelp av relevant faglitteratur og forskning på feltet, samt ved hjelp av teori.

Kvalitativ forskning kan analyseres ved å benytte en induktiv eller en deduktiv tilnærming. Induktiv fremgangsmåte baserer seg på å utvikle teoretiske perspektiver på grunnlag av analysen av data fra det enkelte prosjektet. Data kan videre suppleres med datamateriale fra andre studier for å utvikle mønster og sammenhenger. I en deduktiv tilnærming tar man utgangspunkt i teoretiske perspektiver i analysen av data. I tillegg til induktiv og deduktiv tilnærming finnes det en tredje måte å tilnærme seg data på, abduksjon. I en abduktiv tilnærming bidrar analysen av data til at vi kan utvikle teoretiske perspektiver. De teoretiske forankringene kan igjen gi innspill til hvordan forskeren kan utvikle en forståelse av data. Forskeren må i en aduktiv tilnærming både utvikle teorier og tolke data i lys av eksisterende teorier (Thagaard 2018, s. 184). Analysen i denne oppgaven struktureres ved å bruke Bolman og Deal (2018) og deres fire fortolkningsrammer. Ved å kategorisere analysen gjennom eksisterende teori benyttes en deduktiv tilnærming. Samtidig har jeg i analysen utviklet ulike underkategorier for å tematisere data fra undersøkelsene og knytter funnene opp mot datamateriale fra tidligere studier for å vise sammenhenger og mønstre. Derfor kan man kanskje argumentere for at det er innslag av aduktiv tilnærming i analysen av data for denne masteroppgaven, altså at tilnærmingen i analysen plasserer seg mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming.

4.5 Litteratursøk

For å finne tidligere relevant forskning på tema har jeg benyttet ulike søketjenester for å finne relevant forskning på feltet. Et utvalg av søkemotorene som er benyttet er: Google Scholar, Idunn, og utdanningsforskning. Det har vært utfordrende å finne relevant tidligere forskning på tema, i hvert fall som inneholder målgruppen voksne i videregående opplæring. Det finnes flere artikler som omhandler ungdommer, og minoritetsspråklig ungdom i videregående opplæring, men det er mindre å finne som omhandler de voksne deltakerne. Jeg har også gjort søk på ulike offentlige sider som; imdi.no, hkdir.no, ssb.no, nifu.no og regjeringen.no. Veien videre har derfor vært å søke igjennom litteraturlistene til ulike NOUer, reformer og rapporter, og søke opp litteratur som disse henviser til. I de tilfellene hvor jeg fant relevant litteratur for mitt emne, har jeg gjort nye søk i litteraturlisten til den aktuelle teksten for å se om jeg kan finne mer litteratur som omhandler emnet. Ved å gå den veien har jeg funnet en del litteratur på feltet som omhandler de voksne minoritetsspråklige deltakerne i videregående opplæring.

Tidligere forskning på feltet er presentert i kapittel 2 i denne oppgaven. Litteraturen denne masteroppgaven støtter seg på er ulike NOUer, reformer, undersøkelser, rapporter, samt vitenskapelige artikler, lærebøker og notater som omhandler tema.

4.6 Intern gyldighet (validitet)

Validitet blir knyttet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Det handler om gyldigheten av de tolkningene som forskeren kommer frem til. «*I en pragmatisk tilnærming betyr dette at vi stiller spørsmål ved hvorvidt det er samsvar mellom virkeligheten og forskerens beskrivelse av denne virkeligheten*» (Jacobsen 2022, s. 240). I følge Alvesson (2011) må man som forsker være klar over at man i kvalitativ datainnsamling ikke kan ta for gitt at det informantene sier og gjør faktisk representerer deres virkelighet. Ofte kan det være at mennesker verken kan eller vil avsløre den virkeligheten de er i. Jacobsen (2022, s. 240-249) viser til et sett med spørsmål som enn som forsker kan bruke for å hjelpe til i refleksjonen rundt dataens validitet. Man må som forsker stille spørsmål ved om man har fått tak i riktig kilde for å kunne belyse tema og om disse kildene gir riktig informasjon. Innenfor disse spørsmålene må man vurdere om kildene har den kunnskapen som trengs for å belyse det aktuelle fenomenet. I denne oppgaven er respondentene ansatte som jobber direkte med gruppen som undersøkes. De har derfor kjennskap til og kunnskap om voksne deltakere i VGO, men på ulik måte. Det at undersøkelsene omhandler et visst antall respondenter kan være begrensende for resultatene. Ved å ha et større antall respondenter vil kanskje gyldigheten av prosjektet være større, men på grunn av tidsbegrensninger og rammene rundt masteroppgaven har det vært nødvendig å begrense antallet respondenter. Data som presenteres er derfor informantenes egne meninger og tanker rundt tema, og vil vanskelig kunne generaliseres til sannhet som gjelder andre steder enn der data er samlet inn.

Som forsker må man også reflektere over når i undersøkelsesfasen data blir samlet inn. Etter hvert som forskeren tilegner seg mer kunnskap om fenomenet de undersøker noe som igjen kan medføre at forskeren blir mer fokusert og blir klarer på hva det er man leter etter. Alle intervjuene i denne oppgaven ble utført innen et tidsrom på 3 uker. Etter hvert som intervjuene ble gjennomført tilpasset jeg noe i intervjusammenhengene for å sikre at alle områdene som undersøkes ble belyst. Jeg føler likevel at jeg har holdt med innenfor temaene og rammene i alle intervjuene, og funnene som presenteres i analysen og drøftingen er nokså jevnt fordelt mellom respondentene.

Forskere må også reflektere over hvordan informasjonen kommer frem. Dette gjelder ifølge Jacobsen (2022) spesielt i intervjuer hvor informasjon kommer frem på to ulike måter. Den kan komme som en direkte reaksjon på et spørsmål eller informasjonen kan komme spontant fra respondenten. Når informasjonen kommer som en reaksjon på et spørsmål, kan spørsmålet virke førende på informasjonen respondenten gir. Den spontane informasjonen vil derfor ofte tillegges større gyldighet. I intervjuene vekslet jeg gjennom å la respondentene snakke fritt og stille spørsmål. Det ble også stilt noen oppfølgingsspørsmål på informasjonen respondentene kom med dersom noe var uklart eller jeg som forsker ville høre mer om deler av det som ble sagt. Spørsmålene mine la føringer på hvilke tema som ble snakket om i intervjuet, men det var også rom for at respondentene kunne snakke fritt. Samtidig er det viktig at jeg som forsker sikrer at oppgavens problemstilling blir belyst i intervjuet, noe som gjør at enkelte føringer for samtalen må legges.

For å validere data må man reflektere over om forskeren gir en sann representasjon av data. I en bearbeidelse av funnene vil forskeren i noen tilfeller kutte ut noen detaljer i datamaterialet. Materialet vil også forenkles og systematiseres og i denne prosessen kan forskeren bevege seg stadig lengre bort fra kildene til data. Jacobsen (2022) peker på to tiltak som kan gjennomføres, konfrontere studieobjektene med forskerens tolkninger eller at forskeren selv foretar en kritisk gjennomgang av resultatene. Jeg forsøker i denne oppgaven å validere gjennom en kritisk drøfting av sammenhenger. Det vil si at i en kvalitativ analyse har data som i stor grad beskriver hvilke mekanismer forbinder kategorier eller hendelser. Den kritiske drøftingen ligger i at selv om man kan påvise en samvariasjon og kan argumentere for at det er en sammenheng, kan man aldri ta en slik konklusjon for gitt. Dette gjelder også i denne oppgaven. Data materialet viser ulike sammenhenger innenfor de ulike temaene, men dersom respondentene hadde vært noen andre, eller undersøkelsene hadde blitt utført i en annen fylkeskommune, ville ikke nødvendigvis resultatene blitt de samme.

Det siste spørsmålet en forsker må stille seg selv er i hvor stor grad resultatene gjenspeiler virkeligheten. Funnene fra denne oppgaven er hver og en respondents egen erfaring og kjennskap til de ulike temaene som blir tatt opp. For å styrke validiteten av funnene trekker jeg inn tidligere relevant forskning som har kommet fram til lignende funn eller konklusjoner.

4.7 Pålitelighet (reliabilitet)

Når man samler inn data, må man spørre seg selv om måten en har gjennomført undersøkelsene på er årsaken til de resultatene en får til slutt. De som undersøkes påvirkes av den som utfører undersøkelsene. Den som utfører undersøkelsene, blir samtidig påvirket av relasjonene som oppstår i selve innsamlingsprosessen av data (Jacobsen 2022, s. 250). For å få mest mulig pålitelig informasjon i intervjuene ble derfor lydopptak benyttet. Konteksten rundt intervjuene var naturlige, i og med at jeg valgte å la informantene bestemme hvor undersøkelsen skulle gjennomføres. Intervjuene var planlagt i god tid på forhånd, i tillegg fikk informantene informasjon om prosjektet og samtykkeerklæring i forkant av intervjuet (Jacobsen 2022, s. 254-255).

Begrepet reliabilitet er godt innarbeidet i kvantitativ forskning og brukes til å stille spørsmål om en annen forsker, som bruker de samme metodene, vil komme frem til samme resultat. I Kvalitativ metode er det ikke det samme kravet om at man skal kunne reprodusere resultatene i undersøkelsen (Thagaard 2018, s. 187). I kvalitativ metode må forskeren: «... *argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen*» (Thagaard 2018, s. 188). Man kan som forsker styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen transparent. Man må som forsker være konkret og spesifikk når man beskriver fremgangsmåten en har benyttet for å utvikle data i prosjektet. I analysen og drøftingen av data vil det derfor komme tydelig frem hva som er primærdata i form av direkte sitat fra intervju fra de ulike deltakerne i prosjektet. Det vil også komme frem hva som er mine egne vurderinger og kommentarer i analysen og drøftingen (Thagaard 2018, s. 188). Jeg har også hatt med meg i tankene at denne primærdataen som blir presentert i oppgaven er innhentet i kontakt/samtale med deltakere i felten. Det vil si at samtalen jeg har hatt med hver enkelt deltaker preges av hvordan jeg som forsker forstår og hører det som blir sagt (Thagaard 2018, s. 188). Det er derfor viktig at jeg gjennom analysen av data prøver å være så objektiv som mulig i min tolkning slik at jeg ikke ilegger intervjuobjektene en mening de kanskje ikke har.

4.8 Ekstern gyldighet (overførbarhet)

«Mens intern gyldighet og pålitelighet går på om vi har beskrevet et fenomen på riktig måte, dreier den eksterne gyldigheten seg om i hvilken grad funnene fra undersøkelsen kan generaliseres til andre enn dem man faktisk har undersøkt» (Jacobsen 2022, s. 255). I denne

undersøkelsen undersøker jeg hvordan ansatte i en fylkeskommune behandler søknader fra voksne minoritetsspråklige deltakere i VGO. Jeg ser på hvordan videregående for voksne er organisert i den samme fylkeskommunen og undersøker hvilke erfaringer lærere som underviser voksne deltakere i videregående opplæring har om gruppen. Siden undersøkelsene kun er gjort innenfor et fylke, vil det være vanskelig å generalisere funnene for å si noe om hvordan man jobber med denne gruppen i andre fylker i Norge. Demografi, geografi, økonomi og organisasjonsstruktur kan spille inn på hvordan organiseringen er i andre deler av landet, som igjen kan gjøre at det ikke er sammenlignbart med funnene fra denne undersøkelsen. Men, siden jeg har utført undersøkelser i alle avdelingene som jobber med å behandle søknader til voksne deltakere i VGO, håper jeg på å kunne presentere et bilde på hvordan det gjøres i denne fylkeskommunen.

Lærerne jeg har intervjuet kommer fra ulike skole i ulike deler av fylket og vil på denne måten være med på å bygge opp under hvordan situasjonen er for voksne minoritetsspråklige i videregående opplæring. Men det er viktig å erkjenne at det kan være andre måter å organisere opplæringen på i andre skoler og av andre lærere enn de jeg har snakket med. Begrensningen av antall informanter gjør at det vil kunne være variasjoner som ikke er avdekket av forskeren, og da heller ikke kommer med i dette prosjektet. Det er også slik at andre ansatte, både i skole og i fylkeskommunen, kan ha andre erfaringer med voksne minoritetsspråklige i VGO enn det som kommer frem av informasjon fra respondentene i denne oppgaven. Data må derfor sees i sammenheng med at det er disse informantenes mening som presenteres, og at det er deres erfaringer som kommer til uttrykk gjennom analysen og drøftingen.

4.9 Forskningsetiske vurderinger

Ifølge Jacobsen (2022) er det noen helt sentrale elementer som kan trekkes frem som metodebruk, som også er en del av de etiske kravene som stilles når man forsker. Det stilles blant annet krav til åpen refleksjon over egne verdier og holdninger og hvordan disse kan påvirke valg av problemstilling, metode og tolkning av resultater. Det stilles krav til en åpenhet i dokumentasjon og om hvordan data er samlet inn, målt og behandlet. I tillegg stilles det krav til hvilke prinsipper som ligger til grunn for tolkning og konklusjoner i datamaterialet. Det stilles også krav til forskeren om å være åpen om usikkerheter knyttet til både metode og funn (Jacobsen 2022, s. 48). Et annet grunnleggende etisk krav til forskningen er at den skal være fri. Med fri mener man at man ikke skal legge press på

forskningen, eller sagt på en annen måte, at noen skal kunne bestille seg en ønsket konklusjon (Jacobsen 2022, s. 48).

Det at jeg selv jobber med voksne minoritetsspråklige i videregående opplæring gjør at jeg har med meg erfaringer fra egen praksis inn i dette masterprosjektet. Det er derfor viktig at jeg er det bevisst i mitt møte med blant annet informantene jeg har snakket med i prosjektet. I intervjusituasjonene har jeg derfor forsøkt i minst mulig grad å påvirke det som blir fortalt til meg av informantene slik at ikke mine egne meninger eller erfaringer skinner igjennom. Jeg har i størst mulig grad forsøkt å la informantene snakke om sine erfaringer uten at jeg har trukket inn mine egne erfaringer fra feltet. Samtidig så har det at jeg er en fagperson som kan en del om fagfeltet jeg forsker på gjort at jeg har en forståelse for begreper og fagterminologi som igjen ikke trenger å forklares noe mer i samtalene. Jeg har også forsøkt å være bevisst på at min kjennskap til feltet kan påvirke for eksempel hvilken type litteratur jeg søker opp og velger ut til å støtte opp under prosjektet.

4.9.1 Informasjon, samtykke og konfidensialitet

Å behandle forskningsdata konfidensielt innebærer at man som forsker skal kunne garantere så langt det er mulig at data blir behandlet slik at personlige opplysninger ikke kommer på avveie (Jacobsen 2022, s. 50). Måter enn som forsker kan bidra til å sikre konfidensialitet er at man aidentifiserer data, både i registreringen, lagringen og presentasjonen av opplysningene, slik at de ikke kan brukes til å identifisere personen. Jeg har i denne oppgaven valgt å ikke navngi fylkeskommunen undersøkelsene er gjennomført i, for å nettopp forsøke å sikre en konfidensialitet hos informantene. Jeg har også valgt å kode data fra informantene med følgende kode: F1, F2 og F3 for de fylkeskommunalt ansatte, og L1, L2 og L3 for lærerne.

Konfidensialitet er i stor grad tillitsbasert, og en måte som benyttes for å bygge en slik tillitt er å anvende taushetsplikt (Jacobsen 2022, s. 52). Et annet viktig prinsipp innen datainnsamling er at all forskning på mennesker forutsetter at deltakelse skal være frivillig. I dette masterprosjektet sendte jeg ut en henvendelse til mulige informanter med informasjon om prosjektet. Alle informantene fikk også tilsendt et informasjons- og samtykkeskriv i forkant om formålet med prosjektet og informasjon om hva det vil si å delta i prosjektet.

Samtykkeskjemaet inneholdt også informasjon om hvordan personvernet ivaretas i prosjektet og hvilke rettigheter informantene har. Deltakerne ble også informert om at all transkribert data vil være anonymisert og at all data lagres i tråd med SIKT (tidligere NSD) sine

retningslinjer. Samtykkeskjema ble underskrevet i forkant av intervjuet av deltakerne. Masterprosjektet er meldt inn i SIKT, og innsamling av data er godkjent.

All e-post korrespondanse mellom forsker og informant ble umiddelbart slettet, samtykkeskjema er lagret innelåst og separat fra annet materiale som er benyttet i prosjektet. Den transkriberte dataen er anonymisert, og lydfilene ble lagret på en passordbeskyttet OneDrive server.

I teksten har deltakernes konfidensialitet blitt beskyttet ved å bytte ut gjenkjennbar informasjon med anonymisert informasjon. Dersom sitatet inneholder gjenkjennbar informasjon som kan avsløre deltakerne, er det gjort tilpassinger i sitatet. Dette er gjort uten at sitatet mister sin opprinnelige mening. Innholdet og meningen i sitatet er bevart.

Kapittel 5 – Analyse og drøfting

I de neste 5 kapitlene av oppgaven vil jeg analysere funnene fra innsamlingen av data og drøfte disse funnene i lys av teori og tidligere forskning på feltet. Jeg har valgt å gjennomføre analysen og drøftingen samtidig gjennom en tematisk analyse av data, for å belyse oppgavens hovedproblemstillinger;

På hvilken måte behandler ansatte i fylkeskommunen søknader fra voksne minoritetsspråklig deltakere i videregående opplæring?

Hvilke utfordringer oppstår i behandlings- og tilbudsprosessen, og hvilke utfordringer og konsekvenser kan dette medføre for de voksne deltakerne i videregående opplæring?

Med utgangspunkt i hovedproblemstillingene har jeg formulert flere underforsknings spørsmål. Disse underforsknings spørsmålene er tematisert innenfor hver sin fortolkningsramme ved å bruke Bolman og Deal (2018) og deres fire fortolkningsrammer; Den strukturelle rammen, HR-rammen, den politiske rammen og den symbolske rammen. Hver og en av disse rammene vil bli analysert og drøftet i et kapittel for seg selv.

Under den strukturelle rammen har jeg valgt å diskutere den praktiske organiseringen av behandlingen av søknader til VGO. I tillegg til den praktiske organiseringen av behandlingen av søknader vil jeg undersøke hvordan ansatte organiserer voksne deltakere i VGO på skoler og i klasser. Jeg vil også undersøke hvordan ansatte bruker ulike lovverk og retningslinjer i behandlingsprosessen.

I HR-rammen har jeg valgt å diskutere hvordan ansatte opplever deltakernes bevissthet rundt valg av studieretning og i hvor stor grad blir dette tatt hensyn til i søknadsprosessen. Videre vil jeg undersøke hvordan ansatte bruker realkompetansevurdering i videregående opplæring av de voksne minoritetsspråklige. Til slutt vil jeg undersøke om deltakernes tidligere skolebakgrunn påvirker utdanningen.

Under den politiske rammen har jeg valgt å diskutere hvordan politikk påvirker strukturen, organiseringen og arbeidet med voksne i videregående opplæring. Jeg vil undersøke hvilke samarbeid man har rundt de voksne deltakerne og, i forlengelse av det, se på hvordan man opplever dette samarbeidet.

I den symbolske rammen vil jeg diskutere hvordan motivasjon og inspirasjon kan påvirke deltakerne i opplæringen. Jeg vil komme inn på hvordan motivasjonen kan påvirke læringsmiljøet i en klasse, positivt eller negativt.

Jeg vil presentere en og en ramme og analysere og drøfte underforskningsspørsmålene tematisk. For å styrke funnene fra den innsamlede data, vil jeg trekke inn relevant teori og tidligere forskning på feltet.

Kapittel 6 – Analyse og drøfting av den strukturelle rammen

Den strukturelle rammen til Bolman og Deal (2018) handler om hvordan strukturen og organiseringen er i en organisasjon. En organisasjon må ha et felles mål som man jobber mot, og organiseringen innad i organisasjonen må være hensiktsmessig, slik at arbeidsoppgavene blir løst på en mest mulig effektiv måte. Ved å fordele roller og ansvar vil man på en best mulig måte hindre avledninger, slik at hver enkelt kan yte maksimalt.

Den strukturelle rammen vil i denne oppgaven handle om hvordan fylkeskommunen behandler søknader fra voksne søkere i VGO. I tillegg vil organiseringen i de videregående skolene være en del av tema som tas opp. Jeg vil også se på hvordan lovverk og ulike retningslinjer påvirker og setter føringer for behandling av søknader og organisering av videregående opplæring for de voksne deltakerne.

6.1 Organisering av behandling av søknader

I denne delen vil jeg undersøke; *Hvordan praktisk organiserer ansatte behandlingen av søknader til VGO?*

Funnene fra undersøkelsen viser at søknadsprosessen til de voksne er slik at de sender inn en søknad i Vigo. Denne søknaden må manuelt sjekkes av de ansatte på karrieresenterne i fylkeskommunen opp mot retten til VGO for voksne, som er forankret i Opplæringsloven paragraf 4A-3. Neste steg i prosessen er å avgjøre om søkerne er kvalifisert til videregående skole. Dette gjøres ved å sjekke dokumentasjon på fullført grunnskole i Norge eller tilsvarende. Alle voksne søkere til VGO søker på sluttkompetanse. De har også, så langt det lar seg gjøre, rett til å komme inn på den sluttkompetansen de ønsker. Dette trekkes frem som utfordrende innenfor enkelte sluttkompetanser, enten på grunn av antall søkere eller manglende plass i VGO blant ungdommene. Det pekes på som en utfordring at det ikke tilbys opplæring for voksne innenfor alle sluttkompetansene i VGO.

Søknadsprosessen

I samtalene med informantene forklarer de fylkeskommunalt ansatte søknadsprosessen til de voksne deltakerne som søker seg inn i VGO. Den uformelle fristen for å søke seg inn på VGO er 1.mars, men det er mulig å sende inn søknader etter denne fristen også. Deltakerne søker i Vigo, som er søkeportalen for alle, unge og voksne, som søker seg inn på videregående

opplæring. Neste steg i prosessen er at de i fylkeskommunen, på karrieresenterne, går igjennom søknadene for å se hvem som har rett til VGO og hvem som ikke har det. Retten til videregående opplæring er forankret i opplæringsloven. To av informantene sier følgende om retten til VGO:

F1: *«Vi tar jo inn etter opplæringsloven paragraf 4a. Og da er det sånn at hvis ikke de har fullført videregående opplæring som er godkjent i Norge, så har de krav på opplæring».*

F2: *«I begynnelsen av mars blir det laget en oversikt over hva årets søkere søkte på. Videre sorteres søkerne på rett og voksenrett og ikke voksenrett og så videre. Og så ser en hvilke klasser det er behov for».*

Informantene sier at de sorterer søkerne på rettigheter. For å ha rett til VGO etter opplæringsloven paragraf 4A-3, må man ha fullført grunnskoleopplæring eller tilsvarende, og ikke ha fullført videregående opplæring fra tidligere. Har en deltaker rett til VGO så skal søkeren få tilbud om videregående opplæring. Det er en lovfestet rett som alle voksne har, dersom de ikke tidligere har fullført en utdanning på videregående nivå.

I denne delen av behandlingsprosessen er det lovverket som ligger til grunn for sorteringen av søknadene, for å finne ut av hvem som har rett til å få et tilbud i videregående opplæring. Ut ifra hva informantene mine forteller, virker det som at det er lite rom for skjønn i vurderingene rundt rettighetene til videregående opplæring hos de voksne. Opplæringsloven er også tydelig på hvilke kriterier som utløser retten til opplæring hos de voksne.

Uten rett til Videregående opplæring

Selv om fylkeskommunen kun er pliktig å gi et opplæringstilbud til de med rett til videregående opplæring, sier informantene mine at det er flere som ikke har rett til VGO som også får plass i opplæringen. Tre av informantene svarer dette på spørsmål om de voksne uten rett får et tilbud:

F2: *«Veldig ofte de siste par årene. Vi fikk en del midler som heter utdanningsløftet som kom i forbindelse med korona. Så da har vi fått midler som kan brukes til de voksne uten rett».*

F3: «Mange, ja det er det. Så det er kjempefint. Og mange uten rett ønsker egentlig studiekompetanse. Det er det mange ønsker på kveldstid. For de har jo gjerne en jobb».

F1: «Vi tar inn de uten rett også, men de må være kvalifisert. Så når vi har tatt inn de med rett, så fyller vi opp med de som ikke har rett, men er kvalifisert. Og det vil som regel si at de ikke har rett fordi de har fullført en utdanning tidligere».

Informantene sier at de forsøker å gi et tilbud til søkerne uten rett til videregående opplæring. De søkerne uten rett stiller bakerst i køen, og vil kun få et tilbud dersom det er plass. En av informantene sier at det er på grunn av ekstra midler de har mottatt at de har kunnet ta inn søkere uten rett i opplæringsløp. Det kan tyde på at økonomi spiller en rolle for om de uten rettigheter får et tilbud. Dersom karrieresenteret ikke hadde hatt disse ekstra midlene, er det ikke sikkert deltakerne uten rett hadde fått et opplæringstilbud. Midlene som nevnes av informanten er også midlertidig, det er noe de har fått i forbindelse med korona. Det kan føre til at det etter hvert blir vanskeligere å finansiere videregående opplæring for dem uten rettigheter når midlene er brukt opp. De andre informantene nevner ikke økonomi som en faktor i om deltakere uten rettigheter får et opplæringstilbud. Dette kan tyde på at det er noe ulik praksis innad i fylket.

En av informantene sier at årsaken til at noen av søkerne ikke har rett til opplæring er at de tidligere har fullført videregående opplæring. Mange voksne har, av ulike grunner, behov for å omskolere seg, andre ønsker å kvalifisere seg for høyere utdanning. Det at en gammel fullført videregående utdanning skal hindre voksne i å rekvalifisere seg i arbeidslivet, er en utfordring. I et arbeidsmarked i endring er det viktig at ansatte får mulighet til å utvikle kompetansen sin. Det kan for eksempel være i form av en ny yrkesfaglig utdanning for å møte behovet i arbeidsmarkedet. I fullføringsreformen (Mld.St.21) er en av endringene som er foreslått at det skal være mulig med en yrkesfaglig rekvalifisering, en såkalt rekvalifiseringsrett. Dette vil gi søkere som allerede har fullført studie- eller yrkeskompetanse muligheten til å ta en ny yrkeskompetanse. Dette vil kunne føre til at det er flere som kan ha rett til VGO, og muligens også føre til en øking i voksne deltakere i videregående opplæring fremover. Det kan også ha en positiv effekt på arbeidsmarkedet dersom flere voksne får muligheten til å oppnå en ny yrkeskompetanse.

Kvalifikasjoner

Etter at de ansatte på karrieresenteret har sortert søknadene fra de voksne på rettigheter, er neste steg i prosessen å undersøke om søkeren er kvalifisert til videregående opplæring. De ansatte må manuelt se igjennom søknadene og eventuelt etterspørre dokumentasjon på tidligere skolegang for å se om søkeren er kvalifisert til VGO. En av informantene sier følgende:

F1: «Men da må jeg lete etter er du kvalifisert. Og da leter jeg etter hvor mye grunnskole har du fra før av ...».

F1: «Jeg kan bare spisse det i det jeg ser i søknaden, og det er ikke alltid den er så veldig godt utfylt. Og da etterspør jeg all dokumentasjon som de har fra opplæring. Når jeg får det, så leter jeg etter engelsk, norsk, og norsknivå. Og matematikk».

Respondenten sier her at de etterspør dokumentasjon på fullført grunnskoleopplæring eller tilsvarende fra tidligere. Dersom søkeren kan dokumentere dette, viser de at de er kvalifiserte til VGO i Norge. I denne delen av prosessen kan man kanskje si at det er rom for skjønn, siden de ansatte manuelt går inn og vurderer innsendt dokumentasjon for å avgjøre om deltakeren er kvalifisert. Noen av søkerne er også i en prosess med å fullføre grunnskole for voksne i Norge. De vil automatisk ha rett til videregående opplæring. Det er viktig her å påpeke at det for de voksne ikke er krav til bestått grunnskole, kun fullført. Det vil si at en voksen søker til VGO kan ha karakteren 1 i alle fag fra grunnskole og likevel ha rett til videregående opplæring i Norge. Leirvik og Staver (2019), Dæhlen, Danielsen, Strandbu og Seippel (2013), Kjelaas og Ommeren (2022) sier alle noe om at deltakernes lave språklige forutsetninger er en utfordring i videregående opplæring. På bakgrunn av det, kan man stille spørsmål ved at det for å kvalifisere seg til videregående opplæring ikke stilles noen krav til språklige ferdigheter hos søkerne. Videregående opplæring, også yrkesfagene, krever en viss språkkompetanse for å kunne delta i opplæringen. Det burde kanskje derfor være krav til språklige kvalifikasjoner for søkerne.

Sluttkompetanse

De voksne søkerne til videregående opplæring skal ifølge opplæringsloven få et tilbud på den sluttkompetansen de ønsker, så langt det lar seg gjøre. En av utfordringene for å innfri ønske om sluttkompetanse er at studievalget de ønsker ikke nødvendigvis har mange nok søkere slik at fylkeskommunen kan starte en voksenklasse. Det er kanskje heller ikke mulig å tilby alle

studieretningene som ønskes, med tanke på tilbudsstrukturen. Alle de fylkeskommunalt ansatte informantene kommenterer at det er utfordrende å gi et tilbud i alle studieretningene for de voksne. Hvilke voksenklasser som startes kommer an på antall søkere og kapasiteten i den videregående skolen. En av informantene forteller følgende:

F1: «Der jeg jobber med inntak, så er det sånn at vi har noen klasser på noen bestemte sluttkompetanser».

F1: «Det er sånn at vi kjøper noen klasser 1. mars, da har vi en opptelling. Prøver å få tak i de klassene vi har behov for, og så er det noen sluttkompetanser som det kanskje bare er to søkere til, eller en søker til, da kan vi ikke starte en klasse. Det er heller ikke noe som vi vil få startet».

En annen informant forteller følgende om sluttkompetanse:

F3: «Det går jo på behov, ikke sant. Voksne har ikke noe søknadsfrist. Så det er derfor vi er ute på læringscenteret og snakker med dem. Det er for å få overblikk over hva det er folk ønsker. Og jo større og bedre overblikk vi har tidlig, jo lettere er det jo å stake ut behovet. Det er behov for en helseklasse, det er behov for en TIP klasse. Disse klassene er det behov for i år. Eller en halv klasse av det og en halv klasse av det. Og så kjøper vi det, da, i den videregående skolen».

På oppfølgingsspørsmål om hva de gjør dersom en voksen søker på en sluttkompetanse de ikke kan tilby, svarer informanten:

F3: «Vi pleier jo da å snakke med dem, ikke sant, og noen ønsker jo da å endre sluttkompetansen fordi de ønsker veldig å ha en plass. Andre ønsker jo da å se på andre muligheter for å komme seg til målet sitt. Så det er jo veldig forskjellig. Og noen ønsker jo å stå på venteliste, for vi tar jo inn helt til høstferien. Så noen ønsker jo bare å stå der og så plutselig så er det en ledig plass».

Informantene forteller at de kjøper voksenklasser i den videregående skole ut ifra søkertallene og behov. Dersom det er få søkere til en sluttkompetanse, er det utfordrende å få startet opp en voksenklasse i studieretningen. For å sikre en best mulig oversikt over hva de voksne ønsker, er karrieresenterne opptatt av tidlig dialog med de voksne for å kartlegge hva som er ønskelige studieretninger for neste års søkere. Jo tidligere de på karrieresenteret har en

oversikt over dette, jo lettere er det å planlegge hvilke klasser og antall klasser. En av informantene påpeker at det er utfordrende å gi alle den sluttkompetansen de ønsker, rett og slett på grunn av antall søkere. I de tilfellene hvor deltakerne ikke kan få tilbud innen ønsket sluttkompetanse, tar karrieresenterne kontakt med søkeren for å veilede i prosessen. Dette gjør de både for å finne ut av hvilke klasser det vil være behov for og for å veilede de søkerne der det vil være utfordrende å oppnå ønsket sluttkompetanse. Karrieresenteret må da se etter andre muligheter for å gi søkerne den opplæringen de ønsker. Et alternativ kan være å prøve å få plass i ungdomsklasse, eller søkeren kan ende opp med å forandre sluttkompetansen sin. Tønseth (2019) påpeker at det er viktig at de voksne får god og tilpasset informasjon om hvilke muligheter de har og hvilke tilbud som finnes i de ulike fylkeskommunene. Dette gjelder både tidlig/i starten av søknadsprosessen, men også dersom sluttkompetansen den voksne har ønsket seg ikke er en mulighet. Det er da viktig at søkeren får veiledning og informasjon om mulighetene de har og får gjennomgått ulike alternativ, som for eksempel bytte av ønsket sluttkompetanse. Det sier også informantene mine at de forsøker å gjøre gjennom veiledning av søkerne i prosessen.

6.2 Organisering i videregående opplæring

I dette avsnittet vil jeg undersøke: *Hvordan organiserer man voksne deltakere i VGO på skolene og i klasser?*

Når det kommer til organisering i den videregående skolen, viser undersøkelsene at de voksne i VGO stort sett går i ordinære videregående skoler, sammen med ungdommen, men i egne klasser for voksne. Når det kommer til kapasiteten, kan det være utfordrende å få inn nok voksenklasser i de videregående skolene. Noen av informantene peker på at det fysisk er trangt om plassen i de videregående skolene, og andre informanter peker på at det også kan være problematisk at de unge har fortrinnsrett i VGO, slik at de voksne ikke kommer inn på ønsket sluttkompetanse. Det siste tema som tas opp her er tilpassinger i videregående opplæring for voksne. Funnene viser at det er lite tilpasninger til de voksnes livssituasjon i den videregående skole. De voksne minoritetsspråklige deltakerne har ikke rett til særskilt norskopplæring, slik de unge har i VGO. De voksne må også tilpasse seg en ordinær skolehverdag og delta i vanlige undervisningsopplegg i skolen.

Organisering i den videregående skole

Informantene jeg har snakket med i denne undersøkelsen forteller meg at videregående skole for voksne stort sett organiseres innenfor rammene til ordinær videregående skole. Det vil si at de voksne går på samme videregående skole som ungdommen, men at de er organisert i egne klasser for voksne. Informantene forteller at de prøver i størst mulig grad å bruke sine egne videregående skoler som opplæringsinstitusjon for de voksne. Det er her de starter voksenklasser, og de voksne har undervisning i samme lokaler som de unge. En informant sier følgende om prosessen med voksenklasser:

F2: «Forberedelsene starter egentlig i september for kommende skoleår. Hva ønsker vi å sette i gang, hva mener fagopplæringen at er lurt? Og kan skolen tilby det? For vi prøver i størst mulig grad å bruke våre egne skoler ... av og til andre».

En annen informant forteller følgende om utfordringer som kan oppstå i prosessen for de voksne:

*F1: «Noen søker en sluttkompetanse som jeg vet at vi bare kan gi VG1. Så må jeg ut på VG2 og lete i ungdomsklasse. Det er sånn at vi kjøper noen klasser 1. mars, da har vi en opptelling. Prøver å få tak i de klassene vi har behov for, og så er det noen sluttkompetanser som det kanskje bare er to søkere til, eller en søker til, da kan vi ikke starte en klasse. Det er heller ikke noe som vi vil få startet. Da må jeg ut i ungdomsklasser. Og sånn det har vært for meg, så har jeg, i *** er det så fullt, så jeg har ikke fått reservert noen plasser disse årene. Så etter skolestart har jeg måttet kontakte de videregående skolene for å høre, og for å si det at jeg har en voksen som ønsker det og det ... er det mulighet. Og det har for eksempel vært på apotek, tannhelse og helsesekretær, hvor jeg har fått inn noen tidligere. Men det er det stopp på nå, for det er veldig populært blant de unge».*

Informanten forteller videre om hvordan de har forsøkt å løse denne utfordringen:

*F1: «I år har jeg to som tar VG3 tannhelsesekretær på NKI, da skaffer de Pc og bøker. Så det er veldig spennende å se hvordan dette blir. De studerer hjemme og har fikset praksis og skal gå opp som privatister. Helsesekretærene har et kveldskurs to kvelder i uka i ***, hvor de får opplæring i programfagene i Vg3, også i laboratoriet. De må også gå opp som privatist. Så vi har liksom måttet prøve å tenke litt kreativt på noe».*

Informanten sier at det kan være utfordrende å tilby et hele løpet innenfor enkelte studieretninger. De sluttkompetansene som trekkes frem her som eksempel er apotektekniker, tannhelsesekretær og helsesekretær. Det at enkelte linjer er fulle har med andre ord ført til at man ikke kan tilby enkelte voksne opplæring ut over vg1 eller vg2. For å kunne tilby den voksne et videre løp på sluttkompetansen, har informanten måttet kontakte den videregående skole for å sjekke mulighetene for å få inn en voksen deltaker i ungdomsklasse. Tidligere har dette ordnet seg for noen, men som informanten sier, er det nå stopp fordi de enkelte studieretningene er fylt opp av ungdommen. Informant F2 sier at de i størst mulig grad prøver å bruke egne videregående skoler til voksenklassene, men at det er rom for å bruke andre aktører dersom det er nødvendig. Årsaken til at man har måttet prøve ut alternative løsninger på enkelte studieretninger er rett og slett kapasiteten i de videregående skolene. Ungdommene har fortrinnsrett foran de voksne, og det er ikke nok plasser på enkelte studieretninger slik at de voksne kan få plass. Siden de unge har fortrinnsrett foran de voksne, gjør det at de prioriteres når det kommer til inntak. Det er derfor ikke slik at man kan tilby opplæring innen alle sluttkompetanser i fylket. Dette påpeker også Leirvik og Staver (2019). De sier at det er en utfordring at det ikke tilbys opplæring for voksne i alle fylkeskommuner og kommuner i alle sluttkompetansene innen fag- og yrkesopplæring. Det betyr jo i realiteten at de voksne har en begrensning på hvilke sluttkompetanser de har mulighet til å søke på, dersom de ønsker å gå i klasser organisert for voksne. Da har de egentlig kun mulighet til å velge en sluttkompetanse de vet, eller som med stor sannsynlighet, kommer til å tilbys for voksne i fylket for å være sikret en plass sammen med andre voksne. Da blir valgene deres begrenset på grunn av tilbudsstrukturen. De har dermed mer begrensede muligheter enn ungdommen i videregående opplæring.

Kapasitet i den videregående skole

En annen utfordring som trekkes frem av informantene er den fysiske plassen i de videregående skolene. At de rett og slett ikke har rom eller fasiliteter nok til å ta imot flere voksenklasser. En av informantene forteller følgende:

F2: «Skolene er velvillige og ønsker å ha voksne. Så det er i grunnen det fysiske. For lærere klarer de jo, det er sjeldent en begrensende faktor. For det kan en jo på en måte

ansette og skaffe nye lærere. Så det er i grunnen den plassen som kan gjøre det litt vanskelig».

Her er det fysiske hindringer som trekkes frem av informantene. En annen informant beskriver situasjonen slik:

F1: «Det er ikke lett å få klasser i VGO. Men der er det veldig forskjell i fylket. Her hos oss er det sprengt på skolene, altså kapasitet. Og det er heller ikke folk ... lærerne har ikke søkt jobb der for å jobbe med de voksne».

Begge informantene peker på fysiske hindringer i de videregående skolene, de har rett og slett ikke kapasitet. En av informantene peker også på at det å finne kvalifisert og motivert personell til å jobbe med de voksne kan være en utfordring. De voksne skal altså helst gå i egne voksenklasser i de ordinære videregående skolene. Dette krever at skolene har plass til de voksne på skolene. Slik det er i dag, forteller informantene at dette er utfordrende, fordi den videregående skole i utgangspunktet er fylt opp av ungdommer. De voksne kommer liksom på toppen av ungdomsklassene, og da kreves det at det er plass til dem. Når det er utfordrende med plassen, og det kan variere fra år til år hvor mange klasser det er plass til i VGS, vil det også føre til at det kan være lite kontinuitet i opplæringstilbudet.

Tilpasning i videregående opplæring

I denne delen vil jeg se på hvilke tilpasninger som gjøres i VGO for de voksne deltakerne. Informantene jeg har snakket med påpeker at skolehverdagen kunne vært bedre tilpasset de voksne. Flere av dem peker på organiseringen som et hinder for de voksne deltakerne i VGO. Det pekes blant annet på at skolen kan se etter andre måter å vurdere på enn tradisjonelle vurderingssituasjoner som brukes i dag. I tillegg bør man ta hensyn til at de voksne ofte har familie, og tilpasse opplæringen slik at det er mulig å jobbe både hjemmefra og på skolen. Andre tilpasninger som skolene kan gjøre er å tilby for eksempel Vg1 over to år. At deltakerne tar fellesfagene et år, og programfagene neste år. Her blir det imidlertid pekt på økonomiske utfordringer for å benytte ordningen. På spørsmål om den videregående skole er tilpasset de voksne, svarer en av informantene:

L1: «Nei ... Eller vi gjør jo så godt vi kan. Nå snakker man jo om litt mer sånn modulbasert læring og litt forskjellig som jeg tror hadde vært ... altså man kan organisere det bedre ...».

En annen informant sier følgende:

L2: «Nei det er veldig, jeg ser at det er bare å kaste ballen videre, ikke sant. Også kommer de jo ikke ut i lære Nei det er trist, det er trist på vegne av de voksne. For jeg tenker generelt sett at det skal være et annet løp som er mer tilpasset ... også som sagt, det skal jo være vurderinger, det er greit ... men på en annen måte. Og så må man ta høyde for at de har familier og sånn, at det er mulighet for å jobbe både hjemmefra og på skolen. Og så skal det ikke være strengt i forhold til fravær og sånn ... at det er litt mer fleksibelt. Men samtidig, igjen det er ikke bare programfag, det er fellesfag og så er det eksamen».

Informanten forklarer videre:

L2: «De kan jo ... jeg hadde ... jeg kjørte jo flere samtaler og jeg foreslo egentlig til enkelte elever at de kunne fordele vg1 over to år. At de kunne ta for eksempel programfag på et år og så neste år fellesfag eller motsatt. Men, de fleste sier nei til det, og det er på grunn av den økonomiske biten, fordi de får mindre stipend. Og det er jo de pengene de lever av. Det er jo igjen at de rammene gjør at, ikke sant, man klarer det ikke».

Informantene peker på at videregående opplæring for de voksne er for lite tilpasset gruppen. Det peker også Tønseth (2019) på som sier at forskningen viser at voksne er en gruppe med ulike behov, ulike forutsetninger og ulike vilkår. Tønseth (2019) sier videre at selv om forskningen viser dette, finner man de fleste voksne i standardiserte læringsopplegg med lite fleksibilitet når det kommer til tid, sted, tilrettelegging og individualisering. Mine informanter peker på det samme når de forteller at de voksne er i ordinært videregående løp som organiseres likt som for ungdommen. En av mulighetene skolen har for å tilpasse opplæringen er å fordele for eksempel Vg1 over to år. De kan for eksempel ta felles fagene et år og programfagene neste år. Det ville kanskje gjort det lettere å kombinere skole med eventuelle andre forpliktelser, og det kunne vært en fordel i forhold til språk. Dette er en tilpasning skolen kan gjøre for at skoleløpet for de voksne skal være lettere å gjennomføre ved at arbeidspresset ikke blir for stort. Det som trekkes frem som en hindring for å dele opp skoleåret over to år, er økonomien. De aller fleste voksne i VGO får støtte fra lånekassen for å gå på skole. Dersom de velger å studere mindre enn 100% fører det til at pengene de får utbetalt av lånekassen i form av lån og stipend blir vesentlig mindre. Dette kan være en

utfordring, da de voksne trenger å finansiere sitt eget og familiens livsopphold. Tilpasningen som kan gjøres ved at deltakerne tar VG1 over 2 år velges derfor bort på grunn av at man da får en lavere støtte fra Lånekassen. Leirvik og Staver (2019) rapporterer også om at informantene fra deres undersøkelser peker på utfordringer når det gjelder å dekke livsopphold, og da spesielt i de tilfellene hvor opplæringen blir tilbudt som deltidsstudier. Det kan derfor i enkelte tilfeller være økonomiske ordninger som er et hinder for å kunne tilpasse opplæringen, slik at flere voksne skal komme seg gjennom en videregående opplæring på en bedre måte.

6.3 Lovverk og retningslinjer

I dette avsnittet vil jeg undersøke: *Hvordan bruker ansatte de ulike lovverk og retningslinjer i prosessen?*

Som tidligere nevnt er retten til videregående opplæring forankret i opplæringsloven. Denne loven sier tydelig hvem som har rett til videregående opplæring og også da hvem som ikke har det. Det er dette lovverket de ansatte jobber ut ifra når de skal undersøke hvem som har rett til et tilbud om VGO. Informantene sier også at de voksne deltakerne er unntatt 10% fraværsregelen, som gjelder for de unge deltakerne i videregående opplæring. Dette ses på som en fordel av mine informanter, men det er også knyttet utfordringer i forhold til mye fravær hos de voksne deltakerne. Fortrinnsretten de unge har foran de voksne i videregående skole trekkes frem som en utfordring. Det at voksne ikke har mulighet til å få den sluttkompetansen de ønsker på grunn av at klassene fylles opp av de unge søkerne er et problem ifølge informantene. Alle informantene sier også at det bør være et språkkrav for de voksne for å komme inn i videregående opplæring. Språknivået gjør opplæringsløpet utfordrende og krevende, og det pekes derfor på at et språkkrav ville gjort det lettere for de voksne å fullføre opplæringen i den videregående skole.

Opplæringsloven

Alle informantene fra fylkeskommunen informerer om at de tar inn de voksne søkerne etter opplæringsloven paragraf 4A-3. Denne paragrafen sier hvem som har rett til videregående opplæring og hvem som ikke har det, og lovverket er ufravikelig.

F1: «Vi tar jo inn etter opplæringslovens paragraf 4a. Og da er det sånn at hvis ikke de har fullført videregående opplæring som er godkjent i Norge, så har de krav på opplæring».

Når de i fylkeskommunen skal finne ut av hvem som har rett til videregående opplæring, er det ut opplæringsloven paragraf 4A-3, som avgjør retten til videregående opplæring for voksne. Denne retten er tydelig beskrevet, og den sier noe om hvilke kriterier som må være fylt for å ha rett til VGO. Den er styrende for innsøkningsprosessen, og plassene tildeles de voksne ut ifra rett. De voksne skal også så langt det lar seg gjøre få oppfylt sitt førstevalg på sluttkompetanse. Som nevnt tidligere gis det ofte i denne fylkeskommunen også tilbud til søkere uten rett til videregående opplæring. De ønsker å gi et tilbud til flest mulige, også de som ikke har rett etter opplæringsloven. En av informantene mine sier at flere som søker videregående, ikke har rett på grunn av tidligere fullført videregående opplæring. Det kan igjen tyde på at det er et behov for at voksne kan få rettigheter gjennom en yrkesfaglig rekvalifisering. Myndighetene ønsker gjennom fullføringsreformen (Mld.St.21) å endre lovverket slik at alle dem med fullført studie- eller yrkeskompetanse kan få muligheten til å ta en ny yrkeskompetanse på videregående nivå. Det kan være flere grunner til at de voksne ønsker eller trenger en ny yrkesutdanning. Det vil også føre til at søkerne med rettigheter vil bli flere og at det vil bli et større behov for voksenklasser fremover.

10%-regelen

I videregående opplæring er det en 10%-regel i forhold til fravær i fagene, denne regelen gjelder ikke for de voksne deltakerne. To av informantene sier følgende:

F3: «... det fine er jo at de voksne ikke har den 10%-regelen, så det er jo litt mer tilrettelagt».

L3: «Det er jo ikke sånn, de har jo ikke 10%-en, ikke sant, så den er jo på en måte det (tilrettelegging)».

De voksne deltakerne er altså unntatt regelen om at man kun kan ha 10% fravær i VGO. Dette gir deltakerne en litt mer fleksibel skolehverdag, med tanke på at ikke fravær skal hindre gjennomføringen av videregående skole. De voksne har ofte familier, helseutfordringer, jobb eller andre utfordringer som gjør at fraværet er større enn i andre grupper. Dette er det gjort tilpasninger rundt i form av at de voksne ikke har den samme 10%-regelen som gjelder for ungdommen i videregående skole. Dette fører til en viss fleksibilitet, men krever på den andre siden at de voksne er flinke til å arbeide hjemme og følge med på digitale plattformer for å ikke falle alt for langt bak på undervisninger. Selv om informantene sier at unntaket fra 10%-

regelen er en fordel for de voksne, peker de likevel på en del utfordringer knyttet til fravær. En av informantene sier følgende:

L1: «Ja det er en utfordring, ja det er et problem. Og det vet jeg for hele klassen og begge trinnene. Mange faller fra, og det er mye fravær».

En annen informant sier følgende om fravær:

L2: «Det er mye. Det er mye. Og det skyldes at de har barn, ikke sant. Og det er minst tre barn og noen har fire og fem barn, og så, og da er det vanskelig for dem å følge hele løpet som vi på en måte har planlagt for. Og noen ganger kan jeg oppleve at det kommer 3 elever ikke sant, men de er flinke til å gi beskjed».

Så selv om det trekkes frem som positivt at de voksne er unntatt fraværsregelen på 10%, sier informantene at fravær er en utfordring i skolen. Når deltakerne ikke møter opp, går de glipp av mye. Det kan også være utfordrende for deltakerne selv å holde seg oppdatert på hva som er blitt gjort på skolen hjemme. Når deltakerne er mye borte, og i tillegg kanskje ikke klarer å følge med på de digitale plattformene til skolen, er det utfordrende å følge progresjonen i utdanningen. Slik skolesystemet i Norge er, med ansvar for egen læring, er det et viktig premiss at man som student holder seg oppdatert når man har hatt eller har fravær. Når noen av deltakerne ikke gjør det, er det heller ikke rart at utdanningen blir mer utfordrende. Det at 10%-regelen ikke gjelder for de voksne, er nok for mange helt nødvendig for å kunne fullføre skolen. Så kan utfordringen være at fraværet hos enkelte blir så stort at det går ut over læring og vurdering i faget.

Fortrinnsretten

Et annet element som ble tatt opp av informantene er fortrinnsretten, som gjør at det er en fast rekkefølge på hvordan opptaket til VGO gjøres, dersom man skal ha voksne deltakere inn i ordinær videregående opplæring blant ungdommene. En av informantene forteller følgende:

F3: «Så da må jo vi vente til hele kabalen er lagt blant de unge, til alle de har fått plass der de skal ha plass. Da er vi jo plutselig i begynnelsen av august. Så kan vi se etter en restplass her og en restplass der, og så får vi hundret de voksne inn. Da går det jo på rettigheter. Det er jo alltid de unge med ungdomsrett først, og så kommer de voksne med voksenrett, voksne uten voksenrett og de unge uten noen rett helt til slutt».

En annen informant sier følgende:

F1: «Ja, så det er liksom restene vi får. De tar inn alle med ungdomsrett, og før de tar inn ungdommer uten rett, så må de ta inn de voksne».

Disse to informantene skisserer at det er et hierarki på inntak i ordinær videregående opplæring, som gjør det utfordrende for de voksne. Dette hevder også Leirvik og Staver (2019) som sier at det fører til en utfordring i å møte alle ønskene for sluttkompetanse hos de voksne. Det er rett og slett ikke plass til dem etter at de unge er tatt inn.

Undersøkelseresultatene til Leirvik og Staver (2019) forsterkes av at mine informanter opplever situasjonen i fylkeskommunen de jobber i som lignende. Dersom en voksne søker en sluttkompetanse hvor de ikke har voksenklasser, og det ikke er mulig å starte en på grunn av få søkere, da må man ut og spørre i de videregående skolene om det er plass der. Da kan kun de voksne tas inn dersom det er ledige plasser etter at de unge har fått tildelt plass. Det er vanskelig å få inn voksne i ungdomsklasser pga. kapasiteten. Denne fortrinnsretten gjør også noe med det reelle tilbudet de voksne har. De vil kun få plass dersom det er ledig kapasitet etter at ungdommen har fått tilbud.

Språkkrav

Språk og språknivå er et tema mine informanter har snakket mye om. De nevner alle sammen språknivå hos de voksne som en utfordring i skoleløpet. En av informantene forteller følgende:

F1: «det vi står mest oppi nå er norsknivå. Det er det hullet som er i lovverket for inntak. Inntak er fullført grunnskole, ikke bestått grunnskole. Og gapet mellom fullført grunnskole og klar for VGO er så stort, og det er ingen som ivaretar det skikkelig. Det synes jeg er den største utfordringen. Å sende folk videre Jeg har veldig lyst til å sette et språkkrav, og så ønsker jeg at noen ivaretar de».

En annen informant beskriver språksituasjonen slik:

F2: «Ja, det er en stor utfordring melder skolene. Og også når de kommer ut i læretid. Selv om de da har bestått norsk og sånn så er det en utfordring for en del som er ute i lære. Men nå er det veldig fokus på at en må planlegge å få til mere tiltak i VG1 og VG2. Så det jobbes med nå. Med noe mer ressurser og så videre til norskundervisning. For vi tolker lovverket slik her at vi ikke kan stille krav. Vi anbefaler at de er på ... B1

nivå.. det anbefaler vi jo. Men vi tolker lovverket slik at vi ikke kan kreve det. Og vi er sikre på den tolkningen da».

En av informantene beskriver hvorfor hen mener det bør være et språkkrav:

L3: «Ja, for deres skyld. For de blir jo så lei seg, de blir så skuffet. For de har jo forventninger, de har jo lyst til noe. Så at det i hvert fall hadde vært noe mer, et minimum Sier ikke at disse bør ligge så enormt høyt, men det hadde jo vært lettere for de å komme igjennom».

Slik regelverket er i dag er det ikke mulig å sette et språkkrav til søkerne i videregående opplæring. Slik informantene tolker regelverket, er det ikke rom for å ikke gi et tilbud til en søker basert på språknivået. Det er fullført grunnskole i Norge eller tilsvarende som er kriteriene for å ha rett til videregående opplæring. Informantene sier at lovverket, slik det er i dag, er utfordrende, og de uttrykker et ønske om at det skal settes et språkkrav til søkerne i videregående opplæring. Uten et visst språknivå vil det være utfordrende for deltakerne å stå i yrkesfagopplæringen. Det kan også føre til utfordringer i læretiden og gi utfordringer med å komme inn i arbeidsmarkedet. Språknivået til de minoritetsspråklige i VGO blir også beskrevet i annen faglitteratur. I NOU 2019:25 påpekes det at det kommer stadig flere innspill om at minoritetsspråklige i VGO har for svake norskkferdigheter til å gjennomføre videregående opplæring. Dæhlen, Danielsen, Strandbu og Seippel (2013) viser også gjennom deres kartlegging at manglende språk og faglige forutsetninger er en utfordring i skolene. Dette støttes av informantene i denne undersøkelsen. Utfordringen ligger i hvordan man skal løse dette i den videregående skolen, og om det ville være til deltakernes beste å sette et språkkrav for å sikre et best mulig utgangspunkt for opplæringen. Flere av informantene mine ønsker å sette et B1-nivå som krav for inntak i videregående opplæring. Forutsetningen for å oppnå et B1-nivå vil være veldig ulik fra person til person, og for mange vil det være veldig vanskelig å oppnå. For disse vil et slikt språkkrav kanskje bety at de aldri vil kunne kvalifisere seg for VGO. Ved å sette et slikt språkkrav, vil mange søkere kunne miste retten de i dag har til opplæring. Det kan også føre til at flere deltakere blir værende i norskopplæring eller grunnskoleopplæring lenge, noe som igjen kan gjøre noe med motivasjonen til de voksne.

Særskilt norskopplæring og spesialundervisning

En tilpasning som kan gjøres i de videregående skolene er at skolen tilbyr ekstra norskundervisning til de som trenger det, i tillegg til fag og yrkesfag. De voksne deltakerne i VGO har ikke krav på særskilt norskopplæring eller spesialundervisning, selv om behovet ifølge mine informanter er stort. En av informantene sier følgende:

F1: «Og så er det jo sånn at de voksne skal ikke ha, de har ikke krav på spesialundervisning. Mange har behov for det.»

Behovet for særskilt norskopplæring eller spesialundervisning er der, men det er altså ikke et krav de voksne deltakerne har. I NOU 2019:25 påpeker man at fylkeskommunen bør ta et større ansvar for å tilby de voksne deltakerne norskopplæring og kanskje også norskopplæring rettet mot et spesifikt yrke. Dette kunne vært et ledd i å tilby et mer tilpasset opplæringstilbud for de voksne og det kunne kanskje også bidratt til at flere voksne fullførte og besto utdanningen. Informantene i denne undersøkelsen påpeker at språknivået er en utfordring i skolene, og at det bør gjøres noe for å styrke språkkompetansen hos deltakerne. Flere av mine informanter ønsker å sette et språkkrav for å komme inn på VGO. En annen tilpasning skolene kan gjøre er å tilby mer norskopplæring parallelt med fagopplæring. På denne måten vil skolen kunne tilby et opplæringsløp som ville styrket deltakernes språkkompetanse i tillegg til at de får yrkesopplæring. Utdanningsløpet blir muligens lengre dersom skolene gjør denne tilpasningen, men det vil kunne styrke deltakernes mulighet for å fullføre og bestå utdanningen. En slik løsning forutsetter at deltakerne er sikret livsopphold mens de er i utdanning. At de ikke får redusert støtten fra lånekassen på grunn av et utvidet opplæringsløp.

6.4 Oppsummering av den strukturelle rammen

I de foregående avsnittene har jeg presentert og drøftet funn fra den innsamlede data for å belyse den strukturelle rammen. For å oppsummere vil jeg trekke frem de viktigste funnene fra rammen før jeg går videre.

Data fra undersøkelsen viser at karrieresenterne som mottar søknadene fra voksne som søker VGO arbeider systematisk og på samme måte med å sile ut aktuelle søknader. Søknadene må vurderes manuelt, og man ser etter hvem som har rett til VGO ut ifra opplæringsloven paragraf 4A-3. Når man har sortert ut de med rett, er veien videre å undersøke om søkeren er kvalifisert for videregående. Dette gjøres ved å sjekke om deltakeren har dokumentert

grunnskoleopplæring fra Norge eller tilsvarende. Denne delen av søknadsprosessen styres av lovverket.

Retten til videregående opplæring er begrenset til å gjelde de som ikke tidligere har fullført videregående opplæring. Informantene sier at de får inn flere søknader fra voksne som tidligere har fullført VGO som ønsker en ny studie- eller yrkesutdanning. Denne søkergruppen er i dag uten rett til opplæring. Det er et behov i Norge blant de voksne for en rekvalifisering i VGO. Myndighetene ønsker å innføre en rekvalifiseringsrett for de voksne, som vil føre til at de voksne kan søke på en ny studie- eller yrkesutdanning på videregående nivå. Det viser undersøkelsene at det er behov for.

En utfordring karrieresenterne møter på er tilbudsstrukturen i fylket. Det er begrenset med voksenklasser som startes opp, noe som kan føre til at det er utfordrende å tilby opplæring for alle i ønsket sluttkompetanse. Det er spesielt utfordrende å få inn voksne deltakere i ungdomsklasser. De unge har fortrinnsrett foran de voksne, og restplasser er ofte vanskelig å få tak i. Det reelle tilbudet til de voksne kan derfor i noen sammenhenger være begrenset i form av hvilke utdanningsvalg de voksne faktisk har.

Organiseringen av opplæringen trekkes også frem som en utfordring av flere av informantene. Selv om de voksne er unntatt 10% regelen på fravær, er det lite tilpasninger rundt de voksne i skolen. De har ikke rett til særskilt norskopplæring, slik som de unge har, selv om flere av de minoritetsspråklige voksne har utfordringer med språket. Alle informantene trekker frem norsknivå som en utfordring i opplæringen. Behovet for styrket norsk undervisning er ifølge informantene stort. En mulig løsning på dette er at man innfører retten til særskilt norskopplæring til å gjelde for de voksne også. Informantene i denne undersøkelsen har også uttrykt at et språkkrav kunne vært brukt som grep for å sikre at de voksne deltakerne som starter i VGO får et bedre utgangspunkt for å fullføre og bestå opplæringen.

Kapittel 7 – Analyse og drøfting av HR-rammen

HR-rammens perspektiv til Bolman og Deal (2018) handler om hva organisasjoner og enkeltmennesker gjør for hverandre og hva de gjør med hverandre. HR-rammen bygger på tanken om at en organisasjon eksisterer for å oppfylle menneskelige behov, ikke omvendt.

I denne oppgaven vil HR-rammen handle om bevisstheten deltakerne har på egne ønsker når det kommer til valg av studieretning, og i hvilken grad dette ønsket blir tatt hensyn til i søknadsprosessen. Jeg vil også se på hvordan man i fylkeskommunen veileder søkerne i søknadsprosessen. I tillegg vil jeg komme inn på realkompetansevurdering og se på hvordan man bruker realkompetansevurdering i VGO på de minoritetsspråklige voksne deltakerne.

7.1 Studievalg, hvordan oppnå en sluttkompetanse

I dette avsnittet vil jeg undersøke: *Hvor beviste er deltakerne på hva de selv ønsker i form av utdanning, og i hvor stor grad blir dette tatt hensyn til i søknadsprosessen?*

De voksne søker sluttkompetanse og fylkeskommunen skal så langt det lar seg gjøre gi de voksne søkerne det de ønsker i sluttkompetanse. Dette sier informantene at kan være krevende, i og med at de ikke har voksenklasser i alle sluttkompetanser og kapasiteten i de videregående skolene blant ungdommen er sprengt, i hvert fall enkelte steder. Det kan føre til at de voksne må kompromisse når det kommer til utdanningsvalg og velge en ny sluttkompetanse for å få en skoleplass. Karrieresenterne inngår dialog med de søkerne hvor det er utfordrende å få til ønsket sluttkompetanse. I samtale med søkerne legger de frem mulighetene søkeren har, og veileder søkeren i prosessen. Karrieresenterne har også mulighet til å bruke realkompetansevurdering av deltakere som har erfaring og relevant utdanning fra tidligere. Man bruker realkompetansevurdering for å få formalisert den tause kunnskapen de voksne har med seg gjennom sine erfaringer i for eksempel arbeidslivet. For å kunne realkompetanse vurdere en deltaker må de ha erfaring innen fagfeltet, hvis de ikke har det er det opplæring i skole som er veien å gå for deltakerne.

Veiledning

Veiledning er en lovpålagt tjeneste som fylkeskommunen må tilby voksne søkere til videregående opplæring. I denne fylkeskommunen er denne tjenesten lagt til karrieresenterne som også har ansvar for behandlingen av søknader fra voksne. Informantene har tidligere pekt på flere utfordringer med søknadsprosessen til VGO. Språknivå er et tema som alle informantene har snakket om som en utfordring. I tillegg er det ikke alle søkere som er like

bevisste på hva de ønsker som sluttkompetanse i VGO, eller om de har for eksempel godt nok språk for å kunne klare å fullføre det videregående løpet. Veiledning er derfor en viktig tjeneste for å gi søkerne god informasjon og kanskje også en realitetsorientering når det gjelder studievalg. En av informantene mine forteller:

F2: «Og det klart at det er en realitetsorientering. Hvis jeg ser at her høres det ikke ut som det er noen god plan, så gjelder det jo å informere om fakta og håpe at de da kanskje velger noe annet».

Dersom sluttkompetansen en søker ønsker seg ikke er mulig å innfri sier denne informanten at de gjør følgende:

F1: «De har fått en rett. Og da skal de ha tilbud. Da tar jeg kontakt med dem, og så tar vi en veiledning. Er det noe annet de kan tenke seg? Er det en annen måte og nå målet på?»?

Veiledning innebærer ifølge informantene å informere om mulighetene deltakerne har innen videregående opplæring. Noen av deltakerne har også behov for en realitetsorientering når det kommer til ønske om sluttkompetanse. Dersom noen av søkeren ikke får et tilbud innen ønsket sluttkompetanse, tar karrieresenteret kontakt med søkeren for å kartlegge om det er andre studieretninger de kan tenke seg. Karrieresenteret ser også på om det er andre muligheter for å nå målet. Det kan for eksempel være opplæring i bedrift, eller tilbud gjennom andre aktører som for eksempel nettstudier som tidligere er nevnt. Alle karrieresenterne tilbyr veiledning til de voksne søkerne, men ut ifra datamaterialet virker det som at de gjør det på litt ulik måte. Ved to av karrieresenterne må søkerne selv søke spesifikt om veiledning, dersom de har behov for det i innsøkningsprosessen. Ved det tredje karrieresenteret har de valgt å kalle inn alle søkerne, uansett om de har søkt spesifikt om veiledning eller ikke. Informanten forteller det slik:

F3: «Alle over 19 år som ikke er i skole er vårt ansvar. Så vi tar alle. Og derfor så tenker jeg at vi har en grei kontroll på gruppen vår. Så veien videre er da at hen merkantilen setter det opp i kalenderen vår, for vi har faste gule bokser i kalenderen som er våre veiledninger. Og så fyller hen inn der. Og da har de søkt, de har fått en time der de kan snakke med oss, og da er det vi som tar de videre og behandler de. Så da vil de få en rettvurdering og etter hvert vil de få et tilbud. Så det er egentlig veien».

For å sikre en god kontroll over søkergruppen velger de å innkalle alle søkerne til veiledning ved dette senteret. De gjør det for å finne ut av hvilket behov søkeren har, og for å prøve å ivareta det behovet i størst mulig grad. Tønseth (2019) peker i sin artikkel på at de voksne trenger mer informasjon om hvilke muligheter de har, og om hvilke tilbud som finnes. Uten denne informasjonen er det vanskelig for de voksne å ta gode valg for utdanningen. Ved det ene karrieresenteret forsøker de å sikre dette ved å tilby alle søkerne veiledning. Det burde kanskje også være rutine ved de andre senterne i fylkeskommunen. Utfordringen ved å kalle inn alle til veiledning ved de to andre senterne kan være kapasiteten. De ulike senterne i fylkeskommunen har ulik størrelse og tilbyr tjenester til forskjellig antall av befolkningen i fylkeskommunen. Det senteret som tilbyr veiledning til alle, er et mindre senter. Dersom alle skal få veiledning i hele fylkeskommunen, vil det være svært tidkrevende, og krever mye ressurser av de ansatte. Det kan være noe av årsaken til varierende rutiner, og avgjøre om alle får veiledning automatisk, eller om det må søke spesifikt om. For å sikre at deltakerne er godt nok informert om muligheten de har i videregående opplæring er min overbevisning at veiledning for alle er å foretrekke. Governance tankegangen om at samstyring gjennom dialog og samarbeid mellom det offentlige og brukeren kan også legges til grunn for å argumentere for veiledningen av alle søkere. Det bør være lik rutiner i fylket for veiledning for å sikre at hver enkelt søker får den informasjonen de trenger for å ta valg som passer deres individuelle ønsker og behov.

Realkompetansevurdering

Realkompetanse har som formål å anerkjenne en persons uformelle kompetanse.

Informantene jeg snakket med på karrieresenterne er positive til realkompetansevurdering og bruker realkompetansevurdering for å formalisere den uformelle kunnskapen deltakerne har. Karrieresenterne realkompetansevurderer deltakerne i enkelte fag, på hele skoleløp eller på enkelte klassetrinn. På spørsmål om hva som er positivt med realkompetansevurdering svarer en av mine informanter:

F1: «Ja.. altså jeg synes jo det er kjempebra. Det det gjør er jo at det gjør den uformelle, den tause kunnskapen formell. Så det er jo helt fantastisk. Men samtidig så må du ta fagprøven på norsk. Du kan ikke ta fagprøven på morsmål. Men inn mot fellesfag så er det absolutt mulig. Nei, jeg syns at realkompetansevurdering er kjempeflott. Jeg er veldig glad i det. For det er så mange... de kan så mye. Og bare det at voksne som kanskje ikke har greid et skoleløp før kan sitte i den uformelle

situasjonen det er. Og få papirer på at du kan mye. Dette her kan du, du trenger ikke gå på skole for å lære det. Det synes jeg er veldig flott».

En annen informant beskriver hvordan de jobber med realkompetansevurdering slik:

F2: «Vi jobber systematisk med det. Nå er det jo sånn i fylket at hvert av de tre sentrene har sine fagkonsulenter som vi deler på. Og etter hvert har vi delt så mye på det at vi føler vi eier det sammen. Så av de som er tilknyttet her, så har vi ca. 40 i forskjellige fag. Og vi har jevnlig kompetanseheving av de for å sikre at de ja, kjenner til oppdraget og ... hva skal jeg si, ikke er for snille, og ikke for strenge, altså at de gjør det de skal».

Informanten sier i sitatet her at hen er veldig positiv til realkompetansevurdering. Det at de voksne kan få den uformelle kunnskapen omgjort til formell kunnskap gjennom en realkompetansevurdering er informantene veldig positive til. Det er også en mulighet å ta realkompetansevurdering på eget morsmål. Utfordringen med dette er at deltakeren uansett må ta fagprøven på norsk, slik systemet er nå. Det er ikke en mulighet å ta fagprøven på morsmål. Deltakerne trenger derfor gode nok norskkunnskaper for å bestå en fagprøve på norsk for å få fagbrevet. Det kan føre til at man uansett må gå på skole for å lære språket, selv om man har den fagspesifikke kunnskapen allerede. Informanten sier likevel noe om hva det kan gjøre med deltakernes selvfølelse å få realkompetansen sin vurdert. De får et bevis på at de kan noe, og de kan få deler eller hele skoletiden avskrevet, dersom språket er på plass.

Informantene forteller også at man samarbeider på tvers av karrieresenterne i fylkeskommunen. Det er ulike fagkonsulenter som foretar realkompetansevurdering i fylket, og kompetansen deles på. Til sammen har fylket fagkonsulenter som kan realkompetansevurdere i ca. 40 forskjellige fag. Informanten påpeker også at de har jevnlig kompetanseheving for å sikre at fagkonsulentene kjenner til oppdraget, og for å sikre at alle gjør det som ligger innenfor rammene til en realkompetanse vurdering. Funnet her sammenfaller med det Dæhlen, Danielsen, Strandbu og Seippel (2013) skriver om i sin rapport, at fylkeskommunene har utviklet og bruker egne retningslinjer for realkompetansevurdering og at fagkonsulenter foretar vurderingen. Ved å ha felles retningslinjer og jevnlig kompetanseheving kan man i større grad sikre en lik og rettferdig vurdering av de ulike deltakernes kompetanse. Olsen, Bubikova-Moan, Aamodt, Skjelbred,

Elken, Waagene og Larsen (2018) rapporterer også at de gjennom casestudier kan vise til at det er utarbeidet gode systemer for realkompetansevurdering i den videregående opplæringen. Noe også informantene mine forteller.

Realkompetansevurdering og videregående skole

Informantene fra karrieresenterne forteller om hvordan de realkompetansevurderer de voksne deltakerne, og de sier også noe om på hvilket nivå de realkompetansevurderer. På et av karrieresenterne sier informanten at de realkompetansevurderer flest deltakere i Vg3 kompetansemålene:

F3: «Det er der det blir brukt mest, kanskje. At vi realkompetansevurderer læretiden som VG3, eller av noen som har vært i jobb lenge».

En annen informant sier følgende om realkompetansevurdering i Vg3 kompetansemålene:

F2: «Nei, ikke hos oss. Eller det vil si det er noen. Hvis skolen mener at «Kari» og «Mohammed» de er så gode de bør ikke ut i lære. De jobber kanskje på en fritidsklubb på kvelden. Da tar vi og vurderer de i Vg3 læreplanen. Men det er ikke sånn, hva skal jeg si, det er basert på at skolene melder oss det. Vi har ikke direkte systematikk omkring det. En kunne jo tenke seg at man gjorde det på alle, men det er jo et stort apparat».

Disse informantene forteller begge to at det gjøres realkompetansevurderinger av deltakere i Vg3 kompetansemålene, men i ulik grad. Den ene informanten sier at det er på dette nivået de fortar flest realkompetanser, mens den andre informanten forteller at de gjør det av og til, dersom skolene melder inn aktuelle kandidater for vurderingen. Det interessante i undersøkelsene er at informantene ved skolene har lite kjennskap til realkompetansevurdering. De visste lite om ordningen fra nåværende arbeid, og hadde lite kjennskap til prosessen rundt realkompetansevurdering. Det kan derfor tyde på at vurderingen om hvem som skal realkompetansevurderes ligger hos karrieresenterne. Det kan også forklare hvorfor informant F2 sier at de realkompetansevurderer lite på Vg3 målene, siden de baserer seg på tilbakemelding fra skolene. Hvis skolene ikke har god kjennskap til ordningen, vil de heller ikke kunne anbefale deltakerne en slik vurdering. Skolenes kjennskap til realkompetansevurdering i regionen kan selvfølgelig være ulik, og det er i denne oppgaven

gjort undersøkelser med et begrenset antall respondenter. Men ut ifra datamaterialet som er samlet inn til denne oppgaven kan det tyde på at økt kunnskap og informasjon om realkompetansevurdering kan være hensiktsmessig i skolene for lærerne. Dersom flere kjenner til realkompetanse som mulighet for voksne deltakere, kan man også veilede flere om ordningen. Det kan igjen føre til at flere deltakere kan få opplæringsløpet kortet ned. Det at deltakerne får god informasjon om ordningen er viktig, og det er viktig at man har et samarbeid på tvers av fylkeskommune og andre organisasjoner for å sikre at deltakerne som er relevant for realkompetansevurdering får den informasjonen de trenger. Dette påpeker også Dæhlen, Danielsen, Stranbu og Seippel (2013), som anbefaler et bredere samarbeid rundt realkompetansevurdering. Behovet for mer samarbeid i fylkeskommunen rundt realkompetansevurdering forsterkes også i funnene fra denne oppgaven.

7.2 Kulturellkompetanse

I dette avsnittet vil jeg undersøke: *På hvilken måte påvirker deltakernes tidligere skolebakgrunn utdanningen?*

Det kan være vanskelig å si noe om hvordan tidligere skolebakgrunn påvirker utdanningen, nettopp på grunn av språk. Det er flere av de voksne minoritetsspråklige som har behov for norskopplæring samtidig som de lærer fag. Dette gjør at gruppen blir likere, og skillet mellom dem som har bakgrunnskunnskaper og de som ikke har det blir derfor mindre. Samtidig er det slik at de som har en bred skolebakgrunn med seg fra hjemlandet har en del strategier for læring som gjør det lettere for dem å tilegne seg ny kunnskap. Språk og kulturforskjeller blir generelt trukket frem som utfordrende i læresituasjonen uavhengig av tidligere skolebakgrunn.

Tidligere skolebakgrunn

Deltakernes tidligere skolebakgrunn er varierende blant de voksne deltakerne i VGO. Noen av deltakerne har høyere utdanning fra hjemlandet, andre har gjennomført grunnskole, og noen har lite eller ingen skolebakgrunn. Dette kan føre til store variasjoner i klassene. På spørsmål om det er store variasjoner i skolebakgrunn på deltakerne og om det påvirker opplæringen, svarer en av informantene følgende:

L1: «Jeg tenker ... det er litt vanskelig å skille, nettopp på grunn av språkvanskene. Så det er veldig rart, man vet at kunnskapsnivået er skrekkelig forskjellig, men det er

akkurat som at det blir at de er på samme sted, for de klarer ikke å få formidlet det de kan».

Informanten forteller videre:

L1: «Så dessverre er det akkurat som at du i alle variasjonene som du ellers ville sett, den blir liten, for de skal igjennom denne dumme norske trakten, og da får du ikke utbytte av alt de kan. For du blir norsklærer altså, du får ikke dra nytte av det, i så stor grad som du ellers ville fått».

En annen informant sier følgende på spørsmål om tidligere skolebakgrunn har betydning for opplæringen:

F1: «Og så merker vi jo, eller det er det jo lærerne som merker, har du vært analfabet i ditt eget hjemland, at du ikke har hatt opplæring der, så er jo læringen vanskeligere som voksen enn de som har en høyere utdanning fra før av, eller som har videregående opplæring for den saks skyld som er i et annet land. De er vant til å lære».

Informantene peker på at det store spennet i tidligere utdanning har en innvirkning på læring. Dersom man tidligere har gått på skole, kanskje også tatt høyere utdanning i et annet land, så har man strategier for å lære. Det er mye vanskeligere for voksne uten denne erfaringen, med lite eller ingen formell skolegang fra tidligere, å sitte i et klasserom og lære. Samtidig peker en av informantene på at det ofte er utfordrende å se variasjonene i kunnskapsnivået hos de voksne deltakerne, nettopp på grunn av språket. Språket begrenser deltakerne slik at de ikke får vist den kunnskapen de har. Forutsetningene vil derfor være annerledes og variasjonene vil kunne være mye større i en voksenklasse enn i en ungdomsklasse. Som Hilt (2019) peker på oppfattes Norge som et kunnskapssamfunn, og utdanning er et viktig ledd i integreringen. Skolen skal også være en inngangsport til arbeidslivet og skal virke fellesskapsdannende. Det å passe inn i dette kunnskapssamfunnet kan for mange deltakere i videregående opplæring være vanskelig, nettopp på grunn av tidligere skolebakgrunn, eller mangel på dette. Språklige utfordringer er også til hinder for at deltakerne får vist kunnskapen de har. Å forvente at alle skal passe inn i en og samme mal er utfordrende og kanskje også urimelig. Det må større tilpasninger til for at flere voksne skal kunne fullføre og bestå VGO slik at de kan få et fagbrev.

7.3 Oppsummering av HR-rammen

I de foregående avsnittene har jeg presentert og drøftet funn fra den innsamlede data for å belyse HR-rammen. For å oppsummere vil jeg trekke frem de viktigste funnene fra rammen før jeg går videre.

Data fra undersøkelsene viser at deltakerne som søker videregående opplæring i varierende grad er bevisste på hva de selv ønsker i form av sluttkompetanse. Karrieresenterne tilbyr derfor veiledning slik at søkerne har mulighet til å snakke om mulighetene sine og ønskene sine for opplæring. Det er også slik at noen ønsker en sluttkompetanse hvor karrieresenterne ikke kan tilby opplæring i voksenklasser. I disse tilfellene tar karrieresenteret kontakt med søkeren for å se om de kan finne alternative måter for å nå sluttkompetanse, eller for å høre om søkeren ønsker å bytte sluttkompetanse til noe annet. Det er også et behov for å realitetsorientere enkelte søkere og forsøke å veilede dem inn i et studieløp hvor mulighetene for å oppnå en sluttkompetanse er større. I enkelte tilfelle er kanskje språket en hindring, eller det er andre hindringer som for eksempel livssituasjon som kan være et hinder for ønsket sluttkompetanse hos søkerne.

Informantene sier at de jobber systematisk med realkompetansevurdering, ut ifra felles retningslinjer i fylkeskommunen. Det er fagkonsulenter som gjennomfører realkompetansevurderingen, og de har jevnlig kompetanseheving for å sikre at fagkonsulentene er tydelig på hva oppdraget er, og for å sikre en mest mulig lik vurdering. Realkompetansevurdering brukes på flere nivå. Man kan realkompetansevurdere et helt løp, et enkelt fag, eller for eksempel læretiden (Vg3 kompetansemålene). Det er variasjoner rundt kjennskapen og kunnskapen til realkompetansevurdering hos informantene. De fylkeskommunalt ansatte har mye kjennskap og kunnskap om ordningen. Det er også deres ansvarsområde å organisere realkompetansevurderingen. Lærer informantene hadde mindre eller lite kjennskap til realkompetansevurdering. Det bør kanskje opplyses mer om ordningen slik at flere instanser og flere aktører i de voksnes opplæring kjenner til muligheten for realkompetansevurdering, slik at de kan veilede om dette der det er aktuelt. Dette vil kunne være med å sikre at de deltakerne som trenger det får informasjonen om ordningen, der de er.

I voksenklasser kan variasjonen være stor på hva slags skolebakgrunn deltakerne har med seg fra tidligere. Noen deltakere har tatt høyere utdanning, andre har fullført en grunnskole. Andre har lite eller ingen skolebakgrunn. Det er variasjoner i kunnskapsnivået, men på grunn av språk kommer ikke disse variasjonene nødvendigvis frem. Når deltakerne har utfordringen

med språket fører det til at de på videregående må jobbe dobbelt så hardt, de må både jobbe med språket og fag samtidig. Det kan være krevende, og muligens også påvirke deltakernes motivasjon i opplæringen. De deltakerne som har skolebakgrunn fra tidligere kanskje ha flere verktøy for å tilegne seg læring. De har lært å lære, noe som vil gjøre det lettere for dem i opplæringen.

Kapittel 8 – Analyse og drøfting av den politiske rammen

Den politiske rammen til Bolman og Deal (2018) beskriver hvordan enhver organisasjon er politisk. Mellom organisasjoner og innad i en organisasjon er det en kamp om knappe ressurser, noe som igjen gjør at makt og konflikter står sentralt i beslutningsprosesser. Man må i en organisasjon kjøpslå med andre for å få en andel av organisasjonens knappe ressurser.

I denne oppgaven vil jeg se på hvordan politiske beslutninger på fylkeskommunalt nivå påvirker arbeidet med voksne minoritetsspråklige i videregående opplæring. Jeg vil også undersøke hvordan og med hvem en samarbeider om de minoritetsspråklige voksne i VGO.

8.1 Politikk

I dette avsnittet vil jeg undersøke: *Hvordan påvirker politikken arbeidet med voksne i videregående opplæring?*

I denne delen av oppgaven vil jeg se på politikk på et fylkeskommunalt nivå.

Tilbudsstrukturen til VGS er oppe til politisk vurdering, og blir politisk vedtatt. Det er politikerne i fylkeskommunen som avgjør hvilke utdanningsprogram og hvor mange klasser som skal starte opp på de ulike skolene. Når tilbudsstrukturen legges gjør man det ut ifra et behov som baserer seg på årets søkertall. Tilbudsstrukturen for de unge og de voksne legges på samme tid, og må tilpasses hverandre ut ifra plass og kapasitet i de videregående skolene.

Tilbudsstrukturen i fylket

Hvert år arbeider fylkeskommunen med å legge en tilbudsstruktur for videregående opplæring. Denne tilbudsstrukturen er oppe til politisk vurdering og blir politisk vedtatt. Arbeidet med tilbudsstrukturen i fylket starter allerede høsten før kommende skoleår. Det blir lagt et foreløpig klasseoppsett ut ifra ønsker og muligheter i VGS. I tillegg forhører de ansatte på karrieresenterne seg med fagopplæringen som kommer med anbefalinger om hvilke utdanningsprogram det kan være gunstig å starte opp. En av mine informanter forteller følgende om prosessen:

F2: «Det allerede om høsten til politisk behandling sammen med ungdomsinntaket et foreløpig klasseoppsett. Så forberedelsene starter egentlig i september for kommende skoleår. Hva ønsker vi å sette i gang, hva mener fagopplæringen at er lurt. Og kan skolen tilby det. For vi prøver i størst mulig grad å bruke våre egne skoler ... av og til

andre. Så den prosessen foregår om høsten. Og så er det en politisk sak oppe i fylkestinget i begynnelsen av desember».

Informanten fortsetter etter spørsmål for å få bekreftet at det er tilbudsstrukturen hen snakket om i forrige sitat:

F2: «ja, stemmer det. Så blir den finpusset igjen i april politisk når man ser ut ifra hvem søkte innen 1 mars. Vi planlegger da klasser ut ifra de. Så søker noen i mai, juni, så får vi ofte med dem og. Men da må de ta litt der det er ledig plass. Så det er et omfattende ... ja ... og det.. ja ... det har jo på en måte blitt utviklet gjennom årene og blitt et godt opplegg».

Informanten forteller at man arbeider videre med tilbudsstrukturen etter 1. mars, som er en uoffisiell frist for de voksne å søke VGO. Da planlegges klassene ut ifra søkertall. Så er det opp til politikerne å vedta den endelige tilbudsstrukturen i fylkeskommunen og fordele klassene ut i de videregående skolene. Det er med andre ord flere elementer som spiller inn hvordan man organiserer tilbudet til VGO i fylkeskommunen, og videre hvilke linjer de voksne kan få tilbud til i voksenklasser. Man ser på behov som meldes inn av fagopplæringen, det må tas hensyn til kapasiteten i de videregående skolene, og søkertallene til de ulike studieretningene har innvirkning på hvordan tilbudsstrukturen blir. I tillegg skal politikerne ikke bare fordele voksenklasser, men også ungdomsklassene. Som Høst og Reegård (2019) viser til må fylkeskommunen avveie ulike hensyn som for eksempel eksisterende skolestruktur, søking, arbeidslivets behov og økonomi. Dette er også tilfelle i fylkeskommunen som undersøkes i denne oppgaven. Det er flere elementer som spiller inn når man skal legge tilbudsstrukturen for VGO, og for hvilke voksenklasser som skal startes opp og hvor. Kapasiteten i de ulike skolene, antall søkere, behovet i arbeidsmarkedet og ikke minst økonomi spiller en rolle når kabalen skal legges. Da kan man jo kanskje også risikere at helheten går ut over den enkeltes ønske og behov.

Tilbudsstruktur og kapasitet i videregående skole

En utfordring som jeg tidligere har vært inne på i analysen er det fysiske kapasiteten i den videregående skole. Dette kan også gi utslag på tilbudsstrukturen i fylket. En av informantene mine forteller følgende på spørsmål om det er plass til de voksne i den videregående skole:

F2: «Tja, altså de har plass, men det er alltid litt spennende. Sånn som i år får vi ikke til ... altså vi hadde tenkt å starte en vg1 klasse, det sto i den politiske saken i

desember. En halv klasse innen frisør. Men så fikk vi beskjed om at det ikke ble plass likevel. Så plassen kan være begrensende, sånn fysisk».

På oppfølgingsspørsmål om hvordan man løser det svarer informanten:

F2: «Ja da er jo dilemma, man kan spør om de kan få tak i rom andre steder ... Det virker vel ikke alltid som skolen har så lyst til det. Antageligvis medfører det nok mer arbeid enn vi tenker i forhold til det. Og hvis ikke så må vi jo da la være å ha de klassene ...».

En annen informant sier følgende om kapasiteten i den videregående skole:

F1: «Og når det er sagt, så har jo vi bestilt klasser på en videregående skole, og så har de sett når de skal sende ut tilbudene, inntaksavdelingene ... At ups, det er kjempemange ungdomssøkere til TIP. Da hadde jeg allerede sent ut tilbud til de voksne. Og så får jeg beskjed i ferien at den klassen får ikke du likevel, for nå er det så mange ungdomssøkere, at den tar vi. ... så de får førsteprioritet (ungdomssøkerne)».

Det virker som, ut ifra sitatene over, at selv om man får skissert en foreløpig tilbudsstruktur politisk, så kan likevel klassene stoppes av for eksempel kapasiteten i den videregående skolen. Det at karrieresenteret får forespeilet en klasse, eller en halv klasse, som senere ikke blir noe av på grunn av plass i skolene eller mange ungdomssøkere, gjør arbeidet med å fordele tilbud til de voksne vanskeligere. Tilbudene de voksne har blir mindre forutsigbare. Det at de unge har førsteprioritet blir i disse tilfellene en stor utfordring for karrieresenterne, og de voksne søkerne, og fører til mye merarbeid. Leirvik og Staver (2019) peker på at det er en utfordring at det ikke tilbys opplæring for voksne innen alle sluttkompetanser i alle fylkeskommunene. Disse utfordringene er også til stede i denne fylkeskommunen. Når de voksne opplever at de unge blir prioritert foran dem når det gjelder tilbud innen ulike sluttkompetanser, vil det være begrensende for de voksne. Kan man da snakke om at de har reelle valg når det kommer til sluttkompetanse? Som nevnt tidligere er det også utfordrende å få voksne inn i ungdomsklasser, på restplasser. Leirvik og Staver (2019) fremhever også dette og sier at det ofte ikke er plass til de voksne i ordinær videregående skole blant ungdommen. Tilbudet de voksne har begrenses derfor på mange måter i tilbudsstrukturen når det er en klar rekkefølge på hvilke grupper som prioriteres foran andre.

8.2 Samarbeid med andre etater

I denne delen av oppgaven vil jeg undersøke: *På hvilken måte er det samarbeid med andre etater? Og opplever man at ulike etater arbeider mot samme mål?*

I dette tema har jeg valgt å skille de fylkeskommunalt ansatte og lærerne, ved å presentere funnene hver for seg. Jeg vil først belyse hvordan de fylkeskommunalt ansatte samarbeider før jeg presentere hvordan lærerne samarbeider med andre etater. Årsaken til denne delingen er at det er et språk i hva slags type samarbeid de to gruppene har, og også hvordan de samarbeider.

Begge grupper informanter melder om samarbeid med andre etater. De fylkeskommunalt ansatte forteller at disse samarbeidene fungerer godt, og at man har en opplevelse av at man jobber mot samme mål.

Lærerne jeg har snakket med informerer også om samarbeid, men de er i større grad preget av å være interne samarbeid eller samarbeid i form av oppfølging av deltakere i opplæringen.

Samarbeid hos de fylkeskommunalt ansatte

For å få til gode rammer rundt de voksne deltakerne i videregående opplæring er gode samarbeid viktig. Alle informantene på karrieresenterne sier at de samarbeider med flere ulike etater rundt de voksne deltakerne i VGO. De nevner NAV og grunnskolene eller voksenopplæringene som samarbeidspartnere. I tillegg har de ulike tiltaksarrangører og andre interesseorganisasjoner de samarbeider med. På spørsmål om hvilke etater man samarbeider med i fylkeskommunene svarer to av informantene følgende:

F1: «NAV, er vel det vi har mest ... ja også grunnskolene. Vi har tett samarbeid med voksenopplæringene. Spesielt rundt dette med inntak. Ja, og så er det jo av og til det oppstår ting som vi må prøve å løse underveis. Nå må jeg tenke ... ja vi har jo mye samarbeid med fagopplæringen, men det er jo i fylkeskommunen. Men nå tenker jeg ut ifra min jobb da, så er det fagopplæringen, Nav, grunnskolene ... Jeg kommer ikke på noe mer».

En annen informant sier følgende:

F2: «Vi samarbeider med de andre kommunale voksenopplæringsentre. Og sånne private veiledningstjenester».

På spørsmål om informanten føler at de jobber mot samme mål svarer en av informantene følgende:

F3: «Ja, i de aller fleste tilfeller så vil jeg si det. Så er det av og til man møter litt motstand, men det er jo gjerne fordi at noen andre kanskje ikke forstår, ikke sant, så når de forstår hva tanken bak er og forstår, ja, så er mitt inntrykk at det er greit».

En annen informant sier følgende om samarbeidet:

F1: «Ja, det opplever jeg. Jeg opplever et kjempegodt samarbeid med nav. Det er klart at enn skulle jo ... jeg samarbeider nok mest med nav i forhold til enkeltpersoner og realkomp og ivaretagelse av restopplæring hvis de har behov for det. Det er nok der jeg har mest. Men også inn da mot selvfølgelig at de kommer, vi har en trekantsamtale om hva skal de gjøre for å kvalifisere seg for inntak. Kanskje noen egentlig ikke ønsker å gå på skole, men vi skal legge et løp for hvordan vi kan komme oss i mål likevel. Kjempegodt samarbeid ... Grunnskolene er helt topp. Jeg føler det er veldig godt samarbeid, vi jobber tett sammen ...».

Informanten føler at samarbeidene er gode, og at de ulike etatene stort sett arbeider mot samme mål. I de tilfellene hvor man møter litt motstand er det ofte forståelsen etatene imellom som må oppklares eller tydeliggjøres for at man skal finne en felles vei videre. Informanten peker på at det å jobbe sammen med andre for å hjelpe voksne videre i utdanningsløpet eller arbeidslivet er givende. Samarbeidene de har med NAV er ofte knyttet til deltakere som har behov for hjelp for å sikre livsopphold, eller ønsker å endre sluttkompetanse, vil omskoleres, eller har andre behov som krever et samarbeid på tvers av etatene. Samarbeidet med grunnskolene eller voksenopplæringene handler ofte om inntak og søknadsprosessen. Det å hjelpe de, veilede de i dette, samarbeides ofte om. Leirvik og Staver (2019) peker på hvor viktig det er med samarbeid på et interkommunalt nivå. Det at kommune og fylkeskommune kan jobbe sammen for å sikre at flest mulig voksne tar veloverveide valg når det kommer til videregående opplæring. Dette samarbeidet fungerer godt ifølge mine informanter i denne fylkeskommunen.

Dette samarbeidet på tvers av etater for å utvikle organisasjonene og for å sikre en best mulig opplæring for deltakerne passer godt med Governance tankegangen. Det at man søker dialog og samarbeid rundt brukerne, i dette tilfelle de voksne deltakerne i VGO er et viktig element i New Public Governance (Øgård 2014). Governance tankegangen er at ingen aktører kan løse

problemet alene, man må inkludere flere ulike aktører i prosessen. Det virker som, ut ifra funnene i undersøkelsen, at informantene har et fokus på samarbeid, og at man ønsker å samarbeide bredt med ulike etater for å nå målet som er å få flest mulig voksne deltakere gjennom en videregående utdanning.

Samarbeid hos lærerne

De videregående skolene som tar imot voksne deltakere i opplæring, har også behov for å samarbeide med andre for å sikre at de blir ivaretatt i skolen. På spørsmål om hvilke etater de samarbeider med svarer en av informantene følgende:

L1: «Det er jo Karrieresenteret, tett samarbeid med dem ... og frivillighetssentralen litt ...».

På oppfølgingsspørsmål om hva de samarbeider med karrieresenteret om svarer informanten:

L1: «Ja, det er det, men det er jo løpende dialog, der de ... men det er mye knyttet til: Hva videre? Hva skal neste år bringe?».

En annen informant sier følgende om samarbeid med andre etater:

L3: «Praksisplassene har vi jo samarbeid med. Jeg følger de jo opp i praksis og sånn, og det går som regel greit. Så det er jo litt bedrifter på den måten som man samarbeider med. Vi samarbeider en god del med rådgiverne her, hvis det er noe ekstra. Da jobber vi jo sammen, selvfølgelig også ledelse og avdelingsleder. Hvis vi kjenner på noe utfordring eller har noe så har vi jo absolutt de å gå det».

På oppfølgingsspørsmål og informanten har samarbeid med karrieresenteret svarer informanten følgende:

L3: «Ja, de er jo her inne av og til. Men hvis det er noe, så absolutt, så ringer jeg de. Det er veldig greit».

Jeg spør videre informanten videre om hva slags type samarbeid de har med karrieresenteret:

L3: «Enkelt elever. Ikke sant. Skal hun ha YFF, trenger hun det? Hvis det er noen som ikke kommer ... trenger litt ekstra ... så snakker vi om det».

Informantene i skolene informere om samarbeid med karrieresenterne og praksisplassene. De nevner også andre samarbeid som for eksempel frivillighetssentralen. I tillegg nevnes interne samarbeid innen på skolene, her er det ikke snakk om samarbeid med andre etater, men indre samarbeid i organisasjonen. Samarbeidet med karrieresenteret er ifølge informanten knyttet til at deltakerne har spørsmål rundt neste år og veien videre. Det kan være i forhold til læretiden, Vg3 skole eller det kan være at deltakerne har et ønske om å endre sluttkompetanse. Det virker som at det her er snakk om mer konkrete spørsmål som lærerne trenger hjelp av karrieresenteret for å få svar på.

Den siste informanten skiller seg litt ut med tanke på hvordan hen opplever samarbeid med andre etater. Informanten svarer følgende på spørsmål om hvilke andre etater de samarbeider med:

L2: «Ingen, det er ingen, og det er det som er Jeg maste litt ikke sant om traume ... hva er det det heter ... om traumekurs ... for det er mange som har kommet med traume, og så hadde vi en episode hvor det var en dame som falt og skrek, ikke sant. Og hva skal jeg gjøre, hva skal jeg som lærer gjøre? De har ikke tilgang til helsesøster, ikke noen helsetjenester ...».

På oppfølgingsspørsmål om informantene har samarbeid med karrieresenteret svarer hen følgende:

L2: «Nei, karrieresenteret, ingen møter. Og jeg sa før dere sender elever til oss, hvis jeg vet at jeg er kontaktlærer og at jeg jobber i voksenklasse, må jeg ha informasjon om eleven. De kommer til oss som hvite ark. Jeg vet ingenting».

Denne informanten forteller at hen ikke opplever at de har noe samarbeide med andre rundt de voksne deltakerne i videregående skole. Hen påpeker også at de voksne ved skolen ikke har tilgang på helsesøster eller helsetjenester i regi av skolen, noe som er utfordrende da flere kunne hatt behov for det. Informanten sier også at det er ønskelig med mer deling av informasjon rundt de voksne deltakerne.

Ut ifra funnene er det litt sprikende hva lærerinformantene tenker rundt samarbeid med andre etater. To av informantene mener at de samarbeider med andre om de voksne, mens en av informantene føler at samarbeidet er ikke eksisterende rundt de voksne i videregående opplæring. Ut ifra funnene og disse informantenes erfaringer, virker det som at lærernes

opplevelse av samarbeid er i en mindre skala enn det de fylkeskommunalt ansatte forteller om. Lærerne oppgir kort hvem de samarbeider med og sier litt om hva det gjelder. Samarbeidene er da ofte preget av at enten lærerne eller deltakerne har noen spørsmål de ønsker å få svar på. Det er også færre etater som nevnes i samarbeid av lærerne, og samarbeidene er mer knyttet direkte til skole, som for eksempel praksisplasser, ledelse, rådgivere og karrieresenterne. En av informantene sier tydelig at hen ønsker mer samarbeid og et bredere støtteapparat rundt de voksne deltakerne i VGO. Som Leirvik og Staver (2019) sier i sin rapport, er det et behov for et tettere samarbeid om de voksne deltakerne. De skisserer et behov om et tettere interkommunalt samarbeid mellom fylkeskommune og kommune. Ut ifra data fra denne undersøkelsen kan det virke som at samarbeidene fungerer bedre interkommunalt, altså mellom fylkeskommunen gjennom karrieresenterne og grunnskole, voksenopplæring og NAV. Samarbeid innad i fylkeskommunen mellom videregående skole og andre etater virker som et felt hvor det bør fokuseres mer på samarbeid, i hvert fall ut ifra data fra denne undersøkelsen. Samarbeid rundt de voksne i de videregående skolene kan kanskje være et felt hvor det bør gjøres flere og større undersøkelser for å kartlegge behovet.

8.3 Oppsummering av den politiske rammen

I de foregående avsnittene har jeg presentert og drøftet funn fra den innsamlede data for å belyse den politiske rammen. For å oppsummere vil jeg trekke frem de viktigste funnene fra rammen før jeg går videre.

Arbeidet med å legge tilbudsstrukturen for videregående opplæring starter ifølge informanten allerede om høsten for kommende skoleår. Tilbudsstrukturen for ungdommer og voksne blir foreløpig skissert på dette tidspunktet, dette er oppe til politisk vurdering i fylkeskommunen. Videre lager man en oversikt over årets søkere i mars for å se hvilke programfag man skal starte for kommende skoleår. Selv om tilbudsstrukturen er skissert tidlig, kan det skje endringer i voksenklassene når søkertallene kommer inn. Funnene viser at det ikke alltid er slik at de voksenklassene det er planlagt for startes opp. Det kan skyldes endring i antall søkere på den bestemte opplæringen blant de unge eller rett og slett kapasiteten i den videregående skolen.

Både de fylkeskommunalt ansatte og lærerne informerer om at det er samarbeid rundt de voksne med ulike andre etater. De fylkeskommunalt ansatte nevner samarbeid med NAV, grunnskolene eller voksenopplæringssettene, fagopplæringen og andre tiltaksaktører. Det er

også en opplevelse blant de fylkeskommunalt ansatte om at man jobber mot et felles mål. Informantene skisserer et interkommunalt samarbeid som fungerer godt i fylket. Samarbeidene som skisseres skiller seg litt ut fra hva lærerne forteller om samarbeid. Lærerne forteller også om samarbeid, men flere av samarbeidene som nevnes er interne. I tillegg forteller de om samarbeid med praksisplassene og karrieresenterne rundt de voksne deltakerne. Samarbeidet beskrives ikke like positivt blant alle lærerne, og en av informantene mener at samarbeidet rundt de voksne er meget mangelfullt, og uttrykker et ønske om mer samarbeid og et større apparat rundt de voksne minoritetsspråklige i videregående opplæring. Det kan virke som det er et behov for flere samarbeidspartnere rundt de voksne i den videregående skole. Både for å styrke arbeidet som gjøres av lærerne, men også for å sikre at deltakerne i størst mulig grad blir ivaretatt i opplæringen.

Kapittel 9 – Analyse og drøfting av den symbolske rammen

Den symbolske rammen til Bolman og Deal (2018) handler om stammeaspektet ved en organisasjon. Kulturen er limet i en organisasjon og er med på å knytte alle sammen. Det som former organisasjonen, er hver og ens organisasjon særegne karakter og identitet.

Den symbolske rammen vil i denne oppgaven handle om hvordan man opplever motivasjonen til de voksnes deltakelse i VGO. Motivasjon kan knyttes opp til å finne en mening med aktivitetene og læringssituasjonene som oppstår i videregående opplæring. Det kan også knyttes opp mot læringsmiljø og læringskultur i en klasse og i en opplæringssituasjon.

9.1 Inspirasjon og motivasjon

I dette avsnittet vil jeg undersøke: *Hvordan er deltakernes motivasjon i opplæringen?*

De voksne deltakerne i videregående opplæring har ifølge denne undersøkelsen ulike former for motivasjon og ulik grad av motivasjon for opplæringen. Noen av deltakerne er motiverte og jobber hardt for å oppnå sluttkompetansen de har søkt på. De er drevet av en indre motivasjon om å komme seg ut i arbeid og få en jobb etter endt utdanning. Andre viser mindre motivasjon og har kanskje en økonomisk begrunnelse for å delta i videregående opplæring. Noen av deltakerne har tatt veloverveide valg når det kommer til sluttkompetanse, mens andre virker som de er i opplæringsløp mer eller mindre som en tilfeldighet.

Motivasjon for opplæring

I intervjuene sier en av informantene at i hans klasse er deltakerne veldig motiverte for utdanningen de er i. De viser at de ønsker å lære, de følger med på digitale plattformer og møter forberedt til timene. Informanten kommenterer selv at årsaken til at motivasjonen er høy kan være valget av studieretning, og at motivasjonen ikke nødvendigvis er like høy innenfor andre opplæringsløp.

L1: «Veldig sterk på de jeg har. Så jeg har vært heldig. Det er sikkert fordi de har valgt administrasjon istedenfor salg kanskje. ... Jeg synes det er helt nydelig å jobbe med dem, for de vil så gjerne og gjør det de skal og følger med på det som er lagt ut. Jeg trenger aldri si det, jeg trenger aldri si det som er planen for timen er for den har de sett før de kom. Og det er jo nydelig, det er jo luksus».

En annen informant forteller følgende om motivasjonen til deltakerne:

L2: «Noen, noen er motiverte. Noen samarbeider, ja jeg skal gjennomføre, jeg skal gjøre det og det. For voksne, det er jo ikke bare utenlandske, vi har jo også norske. Og noen er motiverte, de skal lære. Og det er hele tiden spørsmål, hvorfor, hvorfor, hvorfor, for de er nysgjerrige og skal lære. Og noen, de kommer til klassen bare for å få lånekasse støtte. Det er den eneste inntektskilden for de, derfor er de til stede. Og så får de 2 og de er fornøyde. Men det er mange som stryker og da skjønner de ikke konsekvensen at det er lånekasse som skal betales og så videre. Og da prøver vi å kjøre samtale med de der vi ser at det virkelig ikke går».

Informanten forteller videre:

L2: «Nei. Og det igjen, det er jo noen som ikke en gang vet hva salg og service er ... fordi ikke sant, du tar imot elever og så spør du, du kjører oppstarts samtalen for å finne ut av ting og tang, og da er det mange som sier at nei ... jeg bare søkte for å søke. Og det er ikke alle som kommer inn på det de vil. Det var en som ville ha byggfag eller noe sånt, og som ikke kom inn og da ble det salg og service».

Variasjonen i motivasjon støttes også av en annen informant som sier følgende:

L3: «Jeg tror det er veldig variert. Jeg tror de første årene så var det noen, det var enkelte som var der, for de fikk vel støtte fra nav. Men de siste årene har jeg ikke opplevd sånn. De ønsker å bli der, eller de ønsker å få seg jobb. De vet ikke alltid hva de skal bli når de begynner på vg1, for de kan jo velge ulike retninger, men det som er litt felles er at de ønsker en jobb. De ønsker å tjene penger. Og det er klart at det gir, da har de en indre motivasjon til å være der. Hvis det er penger fra nav som spiller inn, da er de jo ikke motiverte, da kan de sitte nesten å sove, og lage ugreit for andre da».

Den første informanten som siteres her sier at i hans klasse er deltakerne motiverte for utdanningen, og viser det i undervisningen og gjennom arbeidet sitt. Informanten peker også på at det kan være valg av studieretning som gjør at deltakerne i denne klassen er motiverte. De har valgt en retning de virkelig ønsker som sluttkompetanse. De to andre informantene skisserer en varierende motivasjon blant deres deltakere. Noen er motiverte, andre er mindre motiverte. Noen har en indre motivasjon for utdanning, mens andre kanskje har økonomiske årsaker for å velge å være i et videregående løp, at de sikrer en inntekt gjennom opplæring,

enten fra NAV eller lånekassen. Informantene peker på at de deltakerne som styres av økonomi for å ta studie ikke alltid forstår konsekvensen av å gå i en opplæring uten motivasjon for å få økonomisk støtte. Hvis utdanningen finansieres gjennom lånekassen, og deltakeren stryker i et eller flere fag, kan konsekvensen være at deltakerne får et stort lån som må betales tilbake.

Det at deltakernes motivasjon varierer kan også føre til at arbeidsmiljøet eller læringskulturen i klassen påvirkes av at det er enkelte deltakere som ikke er motivert for utdanning. Dette kan smitte over på de andre deltakerne eller gjøre det vanskeligere for de andre deltakerne å motivere seg selv, og lære. Det pekes også på at noen deltakere bare har søkt for å søke, eller ikke har kommet inn på den ønskede sluttkompetansen. De deltakerne ender derfor opp med å starte på en sluttkompetanse de ikke nødvendigvis ønsker. Det vil igjen føre til at det kan være flere i en klasse uten ønske eller motivasjon til å lære. Det vil påvirke en klasse og miljøet i den klassen.

For å sikre at de voksne deltakerne tar utdanning som motiverer dem, kan man kanskje tenke at det bør være et større fokus på veiledning, både i forkant av utdanningsvalg, og kanskje også underveis i prosessen. Tønseth (2019) peker på at de voksne trenger mye informasjon om hvilke muligheter de har, og hvilke tilbud som finnes i de ulike fylkeskommunene. Ut ifra funnene i denne oppgaven kan det tyde på at det er behov for mer informasjon om utdanningsvalg, muligheter, og også konsekvenser ved å bruke opp voksenretten på en opplæring du egentlig ikke ønsker. Funnene kan også tyde på at deltakerne i VGO trenger å bli opplyst om konsekvensene av å benytte for eksempel lånekassen for å finansiere livsoppholdet sitt, dersom det skulle vise seg at de ikke klarer å bestå enkelt fag eller utdanningen. Et resultat av bredere veiledning og informasjon kan da føre til at man får voksenklasser hvor deltakerne er mer motiverte og har tatt mer bevisste valg i forhold til sine ønsker for sluttkompetanse.

9.2 Oppsummering av den symbolske rammen

I de foregående avsnittene har jeg presentert og drøftet funn fra den innsamlede data for å belyse den symbolske rammen. For å oppsummere vil jeg trekke frem de viktigste funnene fra rammen før jeg går videre.

Motivasjonen til de voksne deltakerne i videregående opplæring er ifølge mine informanter varierende. Noen av deltakerne er veldig motiverte for opplæringen, mens andre virker som

de er i opplæring mer eller mindre ved en tilfeldighet. Andre kan ha økonomiske motivasjoner for å starte opplæringen, da det utløser at de kan søke lånekassen om støtte som igjen finansierer livsoppholdet. Det er tydelig forskjell på deltakere med indre og ytre motivasjon for opplæring. De som er i opplæring med en ytre motivasjon kan påvirke læringskulturen og læringsmiljøet negativt, ved at de bidrar lite og påvirker klassen negativt. Har man deltakere med en indre motivasjon for å være i opplæring vil det kunne føre til det motsatte. Gode læringsmiljø, og en god læringskultur i klassen. Veiledning og informasjon til de voksne deltakerne om muligheter og konsekvenser bør kanskje derfor i større grad gjennomføres og tilbys både før deltakerne startet i utdanningen og underveis.

Kapittel 10 – Avsluttende kommentarer og veien videre

Temaet for denne oppgaven er voksne minoritetsspråklige deltakere i videregående opplæring. For å belyse tema har jeg jobbet ut ifra følgende problemstilling:

På hvilken måte behandler ansatte i fylkeskommunen søknader fra voksne minoritetsspråklig deltakere i videregående opplæring?

Hvilke utfordringer oppstår i behandlings- og tilbudsprosessen, og hvilke utfordringer og konsekvenser kan dette medføre for de voksne deltakerne i videregående opplæring?

For å kunne besvare denne problemstillingen har jeg brukt rammeverket til Bolman og Deal (2018) disse rammene er; Den strukturelle rammen, HR-rammen, Den politiske rammen og den symbolske rammen. Innenfor hver av disse rammene har jeg formulert underspørsmål for å kunne tematisere den innsamlede data og besvare hovedproblemstillingen.

Bolman og Deal (2018) og deres rammeverk har en sentral plass i denne oppgaven. Ikke bare teoretisk, men også som et redskap for å utarbeide intervjuguidene, for å organisere temaene som tas opp i oppgaven, og for å analysere og drøfte den innsamlede data. Rammeverket har på mange måter vært med å strukturere oppgaven og har vært en hjelp for å samle inn og behandle datamaterialet.

10.1 oppsummering av analyse og drøfting

Analysen av funnene i undersøkelsen viser at fylkeskommunalt ansatte behandler søknadene fra voksne søkere i videregående opplæring ut ifra opplæringsloven. De skiller mellom de søkerne som etter opplæringsloven paragraf 4A-3, har rett til videregående opplæring og de som ikke har det. De som har rett til VGO vil få et tilbud i VGO på ønsket sluttkompetanse, så langt det lar seg gjøre. Videregående for voksne er organisert slik at de voksne går i egne voksenklasser i ordinær videregående skole. Det er bare unntaksvis at de voksne går i klasser sammen med ungdommen.

Et viktig funn fra oppgaven er at kapasiteten i den videregående skole er en begrensende faktor for voksenklassene. På noen skoler er kapasiteten sprengt når de unge er tatt inn, slik at det rett og slett ikke er plass til de voksne. Ungdommen blir også prioritert foran de voksne, noe som kan føre til at de voksne ender opp med å ikke få den sluttkompetansen de ønsker på grunn av kapasitet.

Undersøkelsene viser at de voksne deltakerne i varierende grad er bevisste på hva slags sluttkompetanse de ønsker, og kanskje har de ikke heller oversikt over hvilke muligheter de har. Karrieresenterne bruker veiledning for å gi søkerne informasjon om mulighetene de har, og veilede dem i valg av sluttkompetanse. Realkompetansevurdering er også en mulighet for å formalisere den uformelle kunnskapen deltakerne har med seg fra tidligere. Gjennom realkompetansevurdering kan de som har erfaring og kunnskaper om et fagfelt raskere komme seg gjennom opplæringen og komme i lønnet arbeid. Karrieresenterne i fylkeskommunen utfører realkompetansevurdering i stor grad på de voksne som er kvalifisert for det.

De voksnes tidligere skolebakgrunn har også en innvirkning på deltakernes opplæring. De deltakerne som har skolegang fra tidligere, vil lettere kunne tilegne seg ny kunnskap, de har lært å lære. En av utfordringene kan være språknivå, dette kan føre til at variasjonene i kunnskapsnivået hos deltakerne ikke blir så synlig fordi språket blir en begrensende faktor. Lærerne som underviser i ulike fag blir i stor grad norsklærere, ikke faglærere.

Språk blir trukket frem som en utfordring hos alle informantene, og deltakernes språklige nivå ligger ofte lavere enn det informantene mener er tilstrekkelig for å være i videregående utdanning. Flere av informantene sier at de ønsker å sette et språkkrav som kvalifikasjon for å kunne starte videregående opplæring. En del av informantene mener at dette språkkravet bør ligge tett opp mot eller på B1 nivå. En annen mulig tilpasning i forhold til språk kan være kombinert språkopplæring med fag og yrkesopplæring. Dette vil kanskje føre til at deltakerne får et lengre videregående løp, og det bør derfor ses på hvordan man kan sikre deltakernes livsopphold dersom denne tilpasningen gjennomføres.

Mulighetene de voksne deltakerne har i form av studievalg avhenger i stor grad av tilbudsstrukturen i den videregående skolen i fylkeskommunen. Tilbudsstrukturen blir lagt ut ifra søkertallene som kommer inn før 1 mars. Fylkeskommunen har flere hensyn å ta når tilbudsstrukturen skal legges. Det må tas hensyn til eksisterende skolestruktur, søking, arbeidslivets behov og økonomi. Det kan føre til at antall voksenklasser og opplæringsmuligheter for de voksne kan variere og det kan være vanskelig å tilby opplæring innen alle sluttkompetansene for de voksne. Det er en utfordring at de voksne potensielt må gå på kompromiss av ønskene sine fordi mulighetene deres er begrenset sammenlignet med de unge.

Det samarbeides på tvers av fylkeskommunen og mellom fylkeskommunen og andre etater rundt de voksne deltakerne i VGO. Samarbeid som nevnes er med NAV, grunnskolene eller voksenopplæringene, fagopplæringen og andre aktører. De fylkeskommunalt ansatte anser samarbeidene som gode og har en opplevelse av at de jobber mot samme mål. Lærerne rapporterer også om samarbeid, men det er en del interne samarbeid, og ikke alle informantene synes at samarbeidet og apparatet rundt de voksne er godt nok.

Motivasjonen til de voksne deltakerne i VGO er ifølge informantene i denne undersøkelsen varierende. Noen er veldig motiverte for utdanningen, og har et sterkt ønske om å fullføre for å komme seg i arbeid. Andre har havnet på en sluttkompetanse mer tilfeldig, de har bare søkt på noe, mens noen er i utdanning for å få økonomisk støtte fra lånekassen for å sikre livsopphold. Det er motivasjonen blant deltakerne er varierende vil kunne ha en innvirkning på læringskulturen og læringsmiljøet i klassene. Veiledning og informasjon til deltakerne om konsekvensene av å være i en utdanning man ikke er motivert for bør gjennomføres i stor grad for å sikre at flere kan gjennomføre videregående utdanning.

10.2 Avsluttende kommentarer

Bolman og Deal (2018) og deres fire fortolkningsrammer har vært sentrale gjennom hele oppgaven. De har fungert som rammeverk og utgangspunkt for utforming av intervjuguide, for å lage underforsknings spørsmål og for å analysere og drøfte funnene fra analysen. Teorien som rammeverk har fungert godt ved at det har gitt meg knagger/kategorier og analysere informasjonen fra datainnsamlingen på en strukturert måte. På den andre siden har det ført til at det er mange tema som tas opp i analysen og drøftingen. Ved å bruke alle de fire rammene har oppgaven mange tema. Det kan være positivt med tanke på at jeg får vist et bredt bilde på hvordan det er for de voksne deltakerne i VGO i denne fylkeskommunen. På den andre siden kan det ha ført til at noen av temaene mangler dybden de ellers kunne fått hvis jeg brukte færre rammer og dermed også færre tema.

Undersøkelsene er gjennomført i en fylkeskommune. Det er derfor ikke nødvendigvis slik at funnene fra denne undersøkelsen ville vært det samme hvis undersøkelsen var gjort i en annen fylkeskommune. I tillegg har jeg kun intervjuet seks personer til sammen. Det vil si at det kan være variasjoner i svarene dersom jeg hadde hatt flere respondenter. På grunn av tidsaspektet og rammene rundt oppgaven, var det utfordrende å gjennomføre flere intervjuer på grunn av tidsressursen.

Arbeidet med masteroppgaven har hatt en tidsramme på litt under et år. Det har derfor vært begrensende for innsamlingen av datamateriale, det har ikke vært nok ressurser til å analysere et større datamateriale. Selv om antall respondenter er begrenset, viser funnene i datamaterialet hvordan ansatte i fylkeskommunen og lærere i den videregående skolen arbeider med de voksne i VGO og deres erfaringer i dette arbeidet. Det er enkeltinformantenes meninger og erfaringer som er presentert i funnene, og som er med på å belyse problemstillingen til denne masteroppgaven.

10.3 Videre forskning

I denne oppgaven har jeg redegjort for tidligere forskning på feltet. Det har vært utfordrende å finne faglitteratur som omhandler voksne minoritetsspråklige i videregående skole. Dette er et felt jeg mener det bør forskes mer på. Det er flere aspekter innen dette området det kunne vært interessant å forske videre på, som for eksempel språk, motivasjon, sikring av livsopphold eller tilpassinger i videregående opplæring.

Fullføringsreformen som blir innført i 2024 vil føre med seg vesentlige endringer i organiseringen av de voksne deltakerne i VGO. Det vil derfor være interessant å foreta videre forskning på hvilke innvirkninger innføringen av denne reformen har på de voksne når reformen er innført og har fått etablert seg i organisasjonene. Kanskje vil denne reformen kunne gjøre opplæringsløpet for de voksne mer tilpasset situasjonen de voksne er i, og føre til at flere gjennomfører og består videregående opplæring.

Litteraturliste

Andersen, L. B. Greve, C. Klausen, K. K & Torfing, J. (2020) *Offentlige styringsparadigmer: Konkurrence og sameksistens*. (2 udgave, 2 opplag). Djøf Forlag.

Alvesson, M. (2011). *Interpreting Interviews*. London. Sage.

Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritetselever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* Rapport nr. 1/2018. NOVA.

Bolman, L.G & Deal, T.E. (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. (6. utgave, 1. opplag). Gyldendal Norsk Forlag AS

Cummins, J. (2017). Flerspråkiga elever. *Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur Kultur Akademisk.

Dæhlen, M., Danielsen, K., Strandbu, Å., Seippel, Ø. (2013). *Voksne i grunnskole og videregående opplæring*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA. [6820_1.pdf \(oslomet.no\)](#)

Forskrift til opplæringsloven (2013). Kapittel 6. Inntak til videregående opplæring. Hele kapittelet endret ved forskrift 1. sep 2013 nr. 1046. I kraft 3 sep 2013.

https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8

Gujord, A.K.H & Randen, G.T (Red.). (2018). *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm.

Hilt, L.T (2016). «They don't know what it means to be a student»: Inclusion and exclusion in the nexus between “global” and “local”. *Policy Futures in education*, 14 (6), 666-668.

Hilt, L.T. (2019). *Integrering og utdanning*. Fagbokforlaget.

Høst, H. & Reymert, I. (2017). *Modeller for fagopplæring for voksne innvandrere* Arbeidsnotat 2017:3. NIFU.

- Høst, H. & Reegård, K. (2019). *Dimensjonering av videregående opplæring: Fylkeskommunens politikk og prioriteringer*. (NIFU-rapport ; 2019 :23).
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? – innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (4 utgave. 1 opplag). Cappelen Damm AS.
- Kjelsaas, I. Eide, K., Vidarsdottir, A.S. og Hauge, H.A (2020). *Å føle seg angrepet intellektuelt: Språkkartlegging av minoritetspråklige elever i videregående opplæring*. Acta Didactica Norden, 14 (1). <https://doi.org/10.5617/adno.7871>
- Kjelsaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget
- Kjelaas, I. & Van Ommeren, R. (red.). (2022). *Andrespråksopplæring – For nyankomne ungdommer. Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. (1. utgave, 1. opplag). Vigmostad & Bjørke AS. Fagbokforlaget.
- Leirvik, M. S. & Staver, A. B. (2019) *Fag- og yrkesopplæring for voksne minoritetspråklige – hvordan inkludere flere flyktninger fra introduksjonsprogrammet?* (NIBR-rapport 2019:2). By- og regionforskningsinstituttet NIBR. Oslo metropolitan university storbyuniversitetet. [2019-2.pdf \(oslomet.no\)](https://www.oslomet.no/2019-2.pdf)
- Markussen, E. (2009). *Videregående skole for (nesten) alle*. Cappelen Damm Akademisk.
- Monsen, I M & Pàjaro (red.) (2021). *Andrespråkslæring hos voksne: vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner*. Cappelen Damm.
- NOU 2018:13. *Voksne i grunnskole- og videregående opplæring — Finansiering av livsopphold*. Utvalget ble oppnevnt ved kongelig resolusjon 5. mai 2017. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 30. november 2018.
- NOU 2018:15. *Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 1. september 2017. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 10. desember 2018.
- NOU 2019:25. *Med rett til å mestre - Struktur og innhold i videregående opplæring*. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 1. september 2017. Avgitt til

Kunnskapsdepartementet 17. desember 2019.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/?ch=1>

Nyseter, T. (2015). *Velferd på avveie – reformer, verdier, veivalg*. (1. utgave, 1 opplag). Res Publica.

Olsen, D.S. Bubikova-Moan, J. Aamodt, S-E. Skjelbred, M. Elken, E. Waagene & E.H Larsen. (2018). *Realkompetansevurdering: En studie av systemet for vurdering av realkompetanse i utdanning og arbeidsliv*. (NIFU-rapport; 2018:10).

Opplæringsloven. (2000). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven)*. LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§4a-3>

Regjeringen.no. (2021). *Voksnes rett til opplæring*. Artikkel. Sist oppdatert: 21.10.2021. https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/voksnes_laering_og_kompetanse/artikler/rett-til-opplaring/id213311/

Røiseland, A. Vabo, S. I. (2012). *Styring og samstyring – Governance på norsk*. Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave 2018 / 2. opplag 2019. Vigmostad & Bjørke AS.

Tønseth, C. (2019). *Utdanningsreformer og voksnes læring. Gap mellom intensjoner og resultater når ideologi og politikk fyller kunnskapshullene*. September 2019 in Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis.

Udir.no. (2021) *Nasjonale retningslinjer for realkompetansevurdering av voksne i videregående opplæring*. Sist endret: 16.03.2021. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/dokumentasjon/realkompetansevurdering/nasjonale-retningslinjer-for-realkompetansevurdering-av-voksne-i-videregaende-opplaring/>

Øgård, M. (2019). *Fra New Public Management til New public Governance*. Baldersheim, Harald og Rose, E. Lawrence (red.) Det kommunale Laboratorium – teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering. (3. utgave 2014/2. opplag 2019). Vigmostad & Bjørke AS.

Figurer

Figur 1. De fire fortolkningsrammene. (Boldman&Deal 2018. S:47)

Vedlegg:

Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Intervjuguide fylkeskommunalt ansatte (Karrieresenter)

Vedlegg 4: Intervjuguide lærere i videregående opplæring

Vil du delta i undersøkelse til Masteroppgave?

«Voksne minoritetsspråkliges deltakelse i videregående opplæring»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å gi en situasjonsbeskrivelse av hvordan videregående opplæring for voksne minoritetsspråklige organiseres i fylkeskommunen. Jeg vil hente inn erfaringer på fylkeskommunalt nivå og fra lærere som jobber med voksne minoritetsspråklige i skolene og peke på muligheter og utfordringer ved nåværende organisering.

Formål

I denne masteroppgaven vil jeg undersøke hvordan fylkeskommunen arbeider med behandling av søknader til videregående opplæring. Jeg vil videre undersøke hvilke muligheter og utfordringer det er ved nåværende organisering. I undersøkelsen vil jeg legge vekt på erfaringene og opplevelsene til ansatte i fylkeskommunen og hos lærere i videregående opplæring.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Universitetet i Agder, Fakultet for Samfunnsvitenskap er ansvarlig for masterprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dersom du får spørsmål om å delta kan dette være fordi jeg kjenner til deg fra fylkeskommune eller en videregående Skole, eller jeg kan ha fått navnet ditt via kontakter på ditt arbeidssted. Jeg henvender meg til deg fordi jeg tror du kan ha erfaring og informasjon som kan bidra til å belyse temaene som tas opp i denne studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du vil bli spurt om å delta på et intervju hvor jeg vil snakke med deg om ulike temaer knyttet til dine erfaringer med voksne minoritetsspråklige deltakere i videregående opplæring. Intervjuets varighet er beregnet til 30-60 minutter. Jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuet, og noter underveis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Forsker i prosjektet og studentassistenter som transkriberer vil ha tilgang til materialet. Alle disse er bundet av taushetserklæring.*
- *Ditt navn vil ikke oppgis i intervjuet, men lagres separat.*

Deltagerne og arbeidssted vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven som kommer ut av prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.12.2023

Opptak og ditt navn vil slettes etter prosjektets avslutning. Alt transkribert materiale vil da være anonymisert. Dette materialet vil kunne brukes for å avslutte masteroppgaven.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitet i Agder* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Maria Nærdal, masterstudent ved Universitetet i Agder – Fakultet for samfunnsvitenskap. Telefon: 95200091.*

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Masterprosjektansvarlig

Maria Nærdal

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Voksne minoritetsspråkliges deltakelse i videregående opplæring», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.12.2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema / Voksne minoritetsspråkliges deltakelse i videregående opplæring /
Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

803274

Vurderingstype

Automatisk

Dato

21.01.2023

Prosjektittel

Voksne minoritetsspråkliges deltakelse i videregående opplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for statsvitenskap og
ledelsesfag

Prosjektansvarlig

Ronald Mayora Synnes

Student

Maria Nærdal

Prosjektperiode

15.08.2022 - 15.12.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.12.2023.

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning²
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår mal til informasjonsskriv.

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 3: Intervjuguide fylkeskommunalt ansatte (Karrieresenter)

Utarbeidet 14.01.2023

Dato for intervju:

Kjønn:

Del 1 – Bakgrunn

1. Hvor lenge har du jobbet i denne stillingen?
2. Hva er din faglige bakgrunn? Utdannelse – tidligere arbeidserfaring?
3. Hva opplever du som utfordrende med jobben?
4. Hva opplever du som positivt med jobben?

Del 2 – Behandling av søknad (Den strukturelle rammen)

5. Kan du fortelle litt om hva dere jobber med her, og hvordan dere jobber?
6. Hvordan er behandlingsprosessen for voksne til deltakelse i VGO?
7. Hvordan blir skoleplassene tildelt, hvilke kriterier/lover/regler jobber dere ut ifra?
8. I hvilken grad styrer strukturelle retningslinjer jobben du gjør i behandlingen av søknaden?
9. I hvilken grad styrer politikk/lovverket jobben du gjør behandlingen av søknaden? Og hvordan bruker dere de ulike lovverkene og retningslinjene i prosessen?
10. Hva avgjør om deltakerne blir plassert i rene voksenklasser eller i blandede klasser? Gjøres det noen særskilte avveininger angående dette når skoleplass tildeles?
11. Hvordan er tilbudsstrukturen i fylket? Tilbys det utdanning innenfor alle programområdene hvert år?
12. Hvis ikke, hva gjør man da med de søkerne som ikke får tilbud innenfor ønsket sluttkompetanse?
13. Hvordan er kapasiteten i de videregående skolene. Er det rom for, og plass til de voksne deltakerne?

Del 3 – Motivasjon (Den symbolske rammen)

14. Hvordan opplever dere at motivasjonen til søkerne er for studie/studieretning? Hvilken rolle spiller motivasjon inn i søknadsprosessen og veiledningen?
15. Hva opplever dere som utfordrende i veiledningssituasjonene med søkerne?

16. Hvor beviste er søkerne på mulighetene sine og ønskene sine i valg av studieretning?
17. Hva opplever du at deltakerne har behov for, for å kunne fullføre og bestå skolegangen?

Del 3 – Veiledning og Realkompetansevurdering (HR-rammen)

18. Hvordan organiseres veiledningen hos dere?
19. I samtalene med søkerne, hvordan kartlegger man ønsket sluttkompetanse?
20. Hvordan veileder dere søkerne i forhold til ønsket sluttkompetanse med tanke på språknivå? Altså hvis søkerens norsknivå for eksempel er en utfordring?
21. Realkompetansevurdering trekkes frem som et ledd i å tilpasse opplæringen til den enkelte voksne. Hvordan jobber dere med realkompetansevurdering?
22. Hvilke deltakere blir realkompetansevurdert?
23. På hvilket nivå (før VGO, i løpet av VGO, før fagbrev...) er det vanlig å realkompetansevurdere deltakerne?
24. Hvilke fordeler er det ved å realkompetansevurdere deltakerne?
25. Hvilke utfordringer er det ved realkompetansevurdering?
26. Hvordan spiller tidligere skolegang inn på deltakerne som realkompetansevurdering?

Del 3 - Samarbeid med andre etater (Den politiske rammen)

27. Hvilke etater/institusjoner har dere et samarbeid med rundt de voksne deltakerne?
28. I hvilken grad opplever du samarbeidet som fungerende?
29. Opplever du at det er en god dialog i møtet med andre etater knyttet til deltakerne?
Opplever du at dere arbeider mot samme mål?
30. Hvordan/ i hvilken grad følger dere opp deltakerne etter at de har startet i videregående skole?
31. Hvem sitt ansvar er det å følge opp deltakerne i videregående skole?
32. Ut ifra det du vet: Opplever du at deltakerne får god nok oppfølging i skolen?

Avslutning

Er det noe vi har utelatt som du ønsker at skal være med?

Vedlegg 4: Intervjuguide lærere i videregående opplæring

Utarbeidet 14.01.2023

Dato for intervju:

Kjønn:

Del 1 – Bakgrunn

1. Hvilken gruppe jobber du med? Studieretning, klassetype
2. Hvor lenge har du jobbet i denne stillingen?
3. Hva er din faglige bakgrunn? Utdanning og arbeidserfaring?
4. Hva opplever du som utfordrende med jobben?
5. Hva opplever du som positivt med jobben?

Del 2 – Organisering i skolen (Den strukturelle rammen)

6. Kan du fortelle litt om hvordan dere jobber med de minoritetsspråklige voksne ved skolen?
7. I hvilken grad er skolehverdagen tilpasset de voksnes livssituasjon?
8. Blir de voksne deltakerne behandlet annerledes? Er det for eksempel en større forståelse knyttet til fravær, hvordan de arbeider i timene eller lignende?
9. Har dere egne tiltak knyttet til de voksne deltakerne i skolen? For eksempel, tilrettelagt undervisning, ekstra norsk opplæring eller annet?
10. I hvilken grad styrer strukturelle retningslinjer jobben du gjør?
11. I hvilken grad styrer politikk/lovverket jobben du gjør? Og hvordan bruker dere de ulike lovverkene og retningslinjene?

Del 3 – Skolegang (Den symbolske rammen)

12. Opplever du utfordringer knyttet til de voksne deltakernes skolegang? I så fall hvilke?
13. Hva er positivt med å undervise i voksenklasse/blandet klasse?
14. Hva er utfordrende med å jobbe i voksenklasse/blandet klasse?
15. Ulik kulturell bakgrunn på deltakerne, spiller det inn/påvirker det læringsmiljøet? Positivt eller negativt?
16. Påvirker deltakernes tidligere skolebakgrunn opplæringen i VGO. Er det noen utfordringer eller muligheter knyttet til dette?

17. Opplever du at de voksne deltakerne mestrer en ordinær skolehverdag i VGO?
18. Hvordan opplever du motivasjonen hos de voksne deltakerne? Med tanke på studieretning og motivasjon i skolehverdagen?
19. Hva opplever du at deltakerne har behov for, for å kunne fullføre og bestå skolegangen?
20. Hvilken rolle opplever du at skolen har i å få de voksne deltakerne til å fullføre skolegangen?

Del 4 – Myndiggjøring og realkompetansevurdering (HR-rammen)

21. Har deltakerne kommet inn på den studieretningen de ønsket? Er de på vei mot ønsket sluttkompetanse?
22. De som eventuelt ikke er på den studieretningen de ønsker, hva er årsakene til det?
23. Jobbes det mot å eventuelt bytte studieretning til ønsket sluttkompetanse?
24. Hva er dine erfaringer med realkompetansevurdering?
25. Hvem av deltakerne er det som blir realkompetansevurdert?
26. Hva tenker du er positivt med realkompetansevurdering av de voksne deltakerne?
27. Hva er eventuelt utfordringene ved realkompetansevurdering?
28. Hvordan spiller tidligere skolegang inn på deltakerne som realkompetansevurdering?

Del 5 – Samarbeid med andre etater (Den politiske rammen)

29. Hvilke etater/institusjoner har dere et samarbeid med rundt de voksne deltakerne?
30. I hvilken grad opplever du samarbeidet som fungerende?
31. Opplever du at det er en god dialog i møtet med andre etater knyttet til deltakerne?
Opplever du at dere arbeider mot samme mål?
32. Hvem sitt ansvar er det å følge opp deltakerne etter at de har startet i videregående skole?
33. Er det flere etater som er involvert i oppfølings arbeidet?
34. Opplever du at deltakerne får god nok oppfølging i skolen?

Avslutning

Er det noe vi har utelatt som du ønsker at skal være med?