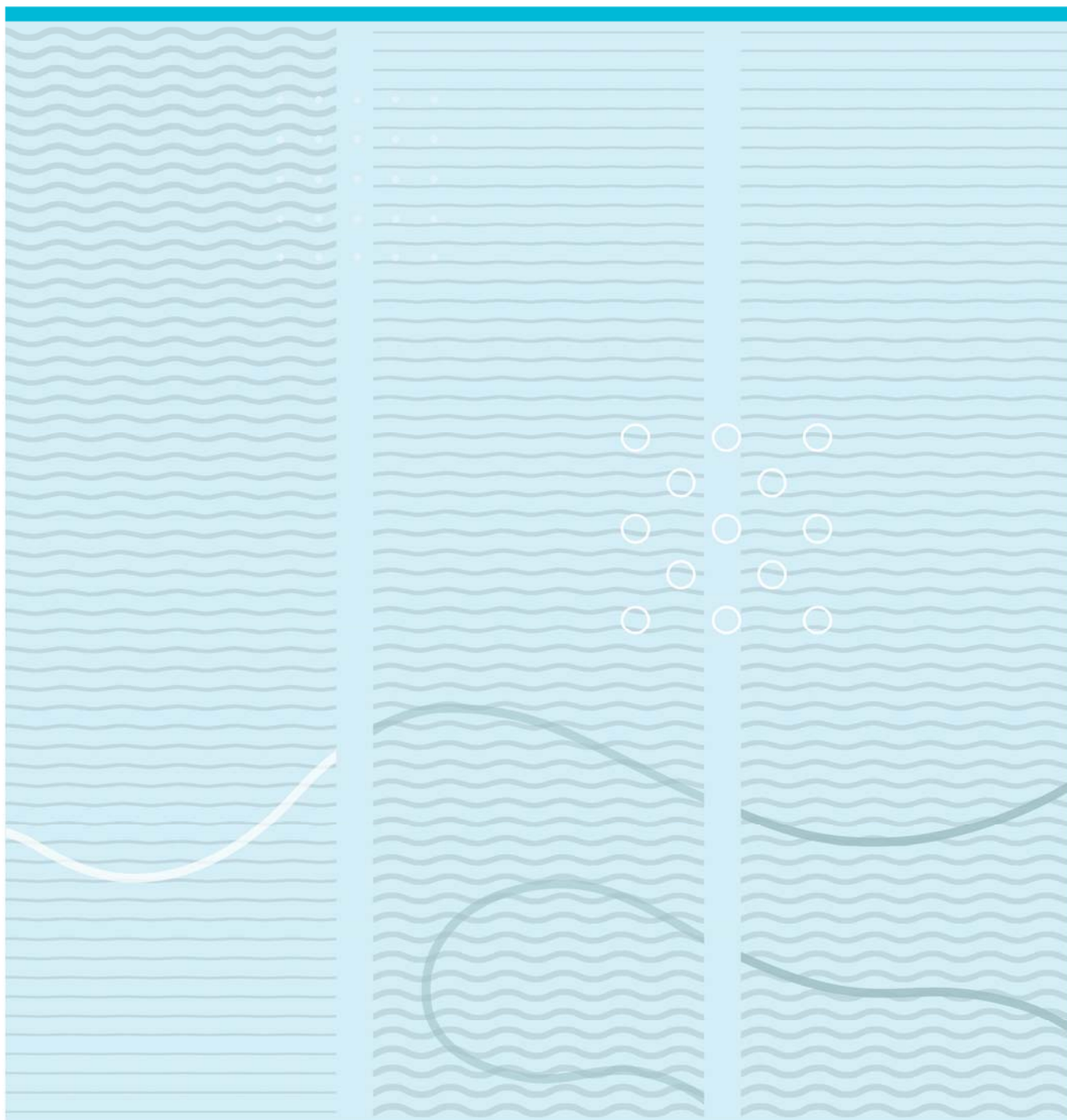


Fredric Johnsen

## Hva motiverer unge til å fullføre videregående skole?

En kvalitativ studie av ungdoms skolemotivasjon



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for helse- og sosialvitenskap  
Institutt for sosialfag  
Postboks 235  
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Fredric Johnsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

# Sammendrag

## Tittel:

**Hva motiverer unge til å fullføre videregående?** – En kvalitetsstudie av videregående elevers skolemotivasjon

## Bakgrunn for valg av tema:

Det norske arbeidsmarkedet stiller i dag høyere krav til arbeidstakers kvalifikasjoner enn tidligere og utdanning regnes som en stadig viktigere faktor for å komme inn på arbeidsmarkedet. Å ikke fullføre videregående opplæring, den laveste formen for frivillig utdanning, sees som risiko en for å bli ekskludert fra arbeidslivet og er forbundet med dårligere helse (Frønes, 2010). De samfunnsmessige kostnadene ved frafall er estimert til å koste om lag 5 milliarder kroner årlig per årskull. En økning i gjennomstrømningen i videregående opplæring synes å være positivt på både individ og samfunnsnivå. En økt gjennomstrømningen med 10 prosent poeng, det vil si at 80% av elevene gjennomfører videregående istedenfor 70 %, er det beregnet en samfunnsmessig kostnad besparelse på et beløp mellom 5,4 og 8,8 milliarder årlig (Utdanningsforskning, 2015). Det er uttalt politisk mål å redusere frafallet i videregående opplæring (Utdanningsforbundet, 2009). I artikkelen «*Brukte 726 mill. på å stoppe frafall - elever dropper ut som før*» fra Verdens Gang, fremkommer det at mange tiltak har vært iverksatt for å forhindre frafall i videregående skole, men at det fremdeles er 1 av 3 elever som faller fra (Ertesvåg, 2015). De iverksatte tiltakene ser ikke ut til fungere. Kunnskapsminister Røe Isaksen kommenterer saken og sier at han vil sette i gang en rekke forskningsprosjekter for å finne ut hvilke tiltak som fungerer. Han minner om at det vil være god samfunnsøkonomi om flere elever gjennomfører videregående og forteller at en av problemstillingene med frafallet er at mange av elevene som dropper ut ofte havner på NAV og blir kostnad for samfunnet.

NAV (2016) skriver at Telemark ligger i Norgestoppen i antall uføretrygdete i befolkningen, spesielt i forhold til de unge. Per 01.07.2016 var Telemark det fylke med 4 høyest andel uføretrygdete med 11,7. Til sammenligning hadde Akershus den laveste andelen med 6,6 prosent. I aldersgruppen 18 -29 år, som representerer «de unge», er Telemark det fylket med nest høyest andel uføretrygdete. Andelen «unge uføretrygdete» er en økende tendens. Vi vet at manglende utdanningskompetanse er

forbundet med økt risiko for å ikke komme inn på arbeidsmarkedet, og det er bekymringsfullt at så mange som 41 % av elever på yrkesfag står uten formell kompetanse etter fem år (Berntsen, 2016). Fokuset i denne avhandlingen har vært hva unge i videregående utdanning selv beskriver som motiverende på yrkesrettet utdanning. Avhandlingen er skrevet under rammene til det longitudinelle forskningsprosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark». Prosjektet følger ungdom rekruttert fra videregående skole og NAV over en 10 års periode. Studiens formål er å samle inn prosessuelle data over tid og gjennom det granske forløp som leder til frafall eller gjennomstrømning i videregående skole. Studiens problemstilling er: «*Hva er det som gjør at det blant ungdom med tilsynelatende samme forutsetninger, er det noen som gjennomfører, mens andre opplever avbrudd?*» Min avhandling knyttet seg til det longitudinelle prosjektet i 2014 og bygger på data fra prosjektets første og andre år.

### **Problemstilling:**

Avhandlingen fokuserer på informantens beskrivelser av forhold som har bidratt til økt motivasjon i videregående opplæring, og har følgende problemstilling: *Videregående er unges første møte med valg av utdanning. Hva forteller informantens livshistorier om skolemotivasjon i den videregående skolen?*

### **Metode:**

Den valgte metoden for å samle inn datamateriell er felles for alle deltakerne i prosjektet. Hvert år rekrutteres de samme informantene av prosjektledere eller nye studenter som har fått opplæring i den aktuelle metoden. Det er valgt ustrukturert intervju som metode basert på en narrativ og hermeneutisk teori hvor hvert intervju behandles som deltakende observasjon (Geir H Moshuus & Bunting). Intervjuene tok utgangspunkt i en ferdig utfylt tema-guide. Det var totalt 7 temaer som måtte gjennomgå under intervjuene. Det var en fleksibel struktur på intervjuguiden. Etter hvert intervju ble det nedskrevet et utfyllende erindringsnotat. Gjennom samtalene skulle vi forsøke å få et innblikk i informantens livshistorie og få tak i beskrivelser som informantene peker på som betydningsfulle.

## **Resultater:**

Totalt var det datamateriell fra 25 informanter som var intervjuet i 2013/2014 og 2014/2015 (Berntsen, 2016). Av de 25 informantene som var tilgjengelig tar analysen utgangspunkt i seks informanter som ble intervjuet to ganger med et års mellomrom og beskriver deres erfaringer fra 1 og 2 studieår på videregående skole.

Funnene gir et komplekst bilde av informantenes beskrivelser av forhold som er motiverende på videregående. Fellestrekkene er at alle seks informantene forteller om økt motivasjon og lærelyst på videregående sammenlignet med ungdomskolen. Tendensen i materialet var at informantene opplevde ungdomsskolen som lite variert, veldig teoretisk og kjedelig. Alle informantene beskriver økt variasjon i undervisningen som motiverende på videregående. Noen av informantene vektlegger deres interesse for de praktiske fagene som motiverende, andre beskriver en annen undervisningsstruktur som motiverende.

Flere av informantene beskrev videregående som en mer inkluderende arena, hvor undervisningssituasjonen opplevdes som mindre truende sammenlignet med ungdomsskolen. En god lærer oppleves som motiverende. Andre informanter fortalte om nye relasjoner og bekjentskap som motiverende, mens noen informanter beskrev økt mestringserfaringer som motiverende. Alle informantene fremstår som bevisste på samfunnsutviklingen, og beskriver utdanning og kompetanse som viktige komponenter for å få innpass i arbeidslivet. I tillegg gir flere av informantene uttrykk for at klare mål for fremtiden er motiverende.

# Abstract

## Title:

**What motivates young people to complete high school?** – A quality study in high school students' school motivation.

## Reason for choosing the theme:

Compared to the past, today's Norwegian job market has high demands of the employees' qualifications, and education is an increasing important factor in being able to enter the job market. Not completing high school education, the lowest form of voluntary education, is considered as a risk to become excluded from the job market and is associated with poor health (Frønes, 2010). The social costs by dropping out of school are estimated to be around NOK 5 billion per year per yearly groups. An increase in flow through high school education seems to be positive for both the individual and the society. An increased flow of 10 percentage point, as in 80 % of the students completing high school instead of 70 %, is calculated to save society an amount between 5.4 and 8.8 billion per year (Utdanningsforskning, 2015). It is a common political goal to reduce the dropout in high school education (Utdanningsforbundet, 2009). In the article "Brukte 726 mill. på å stoppe frafall – elever dropper ut som før" from *Verdens Gang*, it is apparent that many measures have been implemented to prevent high school dropout, but still 1 of 3 students drop out (Ertesvåg, 2015). It seems that implemented measurements are not working. Minister of Education and Research Røe Isaksen commented on the case and said that he will start several research projects in order to find out which of the measurements are working. He reminds people that it would be good for social economy if more students complete high school and tells that one of the many problems of dropping out is that many students end up at NAV and become a burden to society.

NAV (2016) writes that Telemark's population is at the top in Norway with the highest group of disabled people, especially when it comes to younger people. As of 01.07.2016, Telemark had the 4<sup>th</sup> highest share of unemployed of 11.7. In comparison, Akershus has the lowest share of 6.6 percent. In the age group 18-29 year olds, which represents "the young", Telemark County has the second highest group of disabled people. The share of "young disabled people" is an increasing trend. We know that the

lack of education is associated with increased risk of not being able to enter the job market, and it is worrying that as many as 41 % of the students with vocational education have no formal expertise after five years (Berntsen, 2016). The focus in this thesis has been what young people themselves in high schools describe as motivating in vocational aimed education. The thesis is written under the directions of the longitudinal research project “Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”. The project follows youth recruited from high schools and NAV over a 10 year span. The study’s goal was to collect procedural data over time and with it, the sequence which leads to dropout or flow through high schools. The study’s research question is: *“What are the reasons among young people with apparently the same prerequisites that some people complete while others experience interruptions?”* My thesis is connected to the longitudinal project in 2014 and is built on data from the project’s first and second year.

### **Research question:**

The thesis focus on the informant’s description of circumstances that has helped to increase motivation of high school education, and has the following research question: *High school is the first encounter of selected education. What does the informant’s life history tell about school motivation in high school?*

### **Method:**

The chosen method in the order of collecting data is common for all participants in the project. Each year the same informants are recruited by project leaders or new students that receive the same education in the current method. The chosen method is unstructured interview based on the narrative and hermeneutic theory where each interview is a participating observation (Geir H Moshuus & Bunting, 2013). The interviews’ point of view is based on a pre-filled topic guide. Totally there were 7 topics that had to be reviewed during the interviews. The interview guide has a flexible structure. After each interview, a complete memory note was written. Through the conversations, we were supposed to get an insight in the informants’ life stories and get a hold of what the interviewees considered as momentous.

### **Results:**

Totally, there was data from 25 informants that were interviewed in 2013/2014 and 2014/2015 (Berntsen, 2016). Of the 25 informants that were available, the analysis is

based on six informants that were interviewed twice with a year in between and a description of their experiences from 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year of study in high school.

The findings give a complex picture of the informants' description of circumstances that are motivating in high school. Common features are that all six informants tell about an increased motivation and lust for learning in high school compared to junior high school. Tendencies in the material show that informants experience that junior high school has little variations - very theoretical and boring. All the informants describe the increased variation in the high school's lectures as motivating. Some of the informants emphasize that their interests for the practical subjects as motivating, other describes that a different teaching structure as motivating.

Several of the informants describe high school as a more including arena, where the teaching situation is experienced as less threatening compared to junior high school. A good teacher is considered as motivating, while other informants describe increased mastering experience as motivating. All informants seem conscious of society's developments, and describe education and expertise as important components to get an entry into the job market. In addition, several of the informants express clear goals for the future as motivating.



# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning .....</b>	<b>13</b>
1.1 Om prosjektet .....	13
1.2 Ungdom og frafall i videregående skole i Telemark.....	14
1.3 Historien om Telemark fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn .....	15
1.3.1 Industrisamfunnet .....	15
1.3.2 Arbeiderklassen .....	16
1.3.3 Epokeskifte 1965, dramatiske endringer i Telemark .....	17
1.3.4 Kunnskapssamfunnet.....	18
1.4 Ungdom og muligheter i arbeidsmarkedet.....	18
1.5 Konsekvenser ved frafall .....	19
1.5.1 Årsaker til frafall .....	20
1.6 Fra tema til problemstilling.....	21
1.7 Hva er motivasjon? – ulike perspektiver.....	22
1.7.1 Hvordan undersøke informantens motivasjon? .....	24
<b>2 Metode .....</b>	<b>25</b>
2.1 Forskningsmetode og design.....	25
2.2 Gjennomføring av intervjuende .....	26
2.3 Kvalitativ metode .....	27
2.4 Intervju som metode.....	28
2.4.1 Uformell intervjuing .....	29
2.5 Fenomenologi.....	30
2.6 Hermeneutikk.....	31
2.7 Etnografisk design.....	34
2.8 Narrativt preg .....	35
2.9 Etnografisk intervju – Fra tekst til kontekst.....	37
2.10 Longitudinelt design. ....	42
2.11 Vitenskapelige krav.....	42
2.11.1 Intersubjektivitet .....	42
2.11.2 Reliabilitet .....	43
2.11.3 Validitet .....	44
2.12 Ethiske refleksjoner.....	45
2.13 Forarbeid .....	47
2.14 Forforståelse .....	47

2.14.1	Utvalg og tilgang til felt .....	48
2.14.2	Kontakt etablering .....	48
2.14.3	Intervju guide.....	49
2.14.4	Prøveintervju .....	50
2.15	Gjennomføring av intervjuene .....	50
2.16	Etterarbeid.....	52
2.16.1	Transkribering .....	52
2.16.2	Analyse .....	53
2.17	Kritisk blikk på metoden og egen gjennomførelse .....	54
2.18	Oppsummering.....	56
<b>3</b>	<b>Ungdommers fortellinger om skolehverdagen .....</b>	<b>57</b>
3.1	Anders .....	57
3.1.1	Trives bedre med det sosiale. ....	60
3.1.2	Læreren .....	60
3.1.3	Fremtidsplaner .....	61
3.2	Aron .....	61
3.2.1	Fremtids orientering .....	63
3.3	Erik.....	65
3.3.1	Gode karakterer. Ny mestring på videregående .....	67
3.4	Trond.....	70
3.4.1	Relevant faglig fokus.....	71
3.4.2	Bedre miljø på videregående .....	72
3.4.3	Fremtidsplaner .....	73
3.5	Thea.....	74
3.5.1	Thea om valget av videregående « jeg orker ikke tre år til med bare fag» .....	75
3.6	Petter .....	78
3.6.1	Ønsker ikke å gjøre det dårligere enn sine brødre.....	80
3.6.2	Fremtidsplaner .....	81
3.7	Oppsummering av informanthistoriene .....	82
3.7.1	Mestring.....	82
3.7.2	Det psykososiale miljøet.....	83
3.7.3	Tilpasset opplæring .....	84
3.7.4	Indre motivasjon .....	85

3.7.5	Fremtidsplaner .....	85
<b>4</b>	<b>Videregående, en ny start, en ny giv? .....</b>	<b>86</b>
4.1	Den kjedelige ungdomsskolen? .....	86
4.2	Videregående, en mer autonom arena? .....	88
4.2.1	«Funnet noe jeg trives med» .....	89
4.2.2	Autonomi .....	91
4.2.3	«Kan sprengte hele Porsgrunn i luften» .....	92
4.3	Et nytt miljø «Har aldri følt så god kontakt med klassen min tidligere» .....	95
4.3.1	Lærere, den signifikante andre? .....	100
4.4	Ny mestring «Karakterer gjør at jeg føler meg bedre» .....	103
4.5	Flinke søsken, jeg vil ikke bli dårligere .....	103
4.6	To tradisjoner .....	104
4.6.1	Selvvurderings tradisjonen, «undervisningen blir morsommere for meg» .....	105
4.6.2	« Jeg visste ikke at jeg kom til å mestre det» .....	107
4.7	Holdninger til utdanning i Telemark .....	110
4.8	Fremtidsplaner .....	112
<b>5</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>113</b>

## Forord

Tusen takk til alle informanter som var villig til å stille opp, uten dere hadde ikke dette gått. Samtalene med dere var veldig lærerike, men også morsomme, spennende og kanskje det artigste under hele prosessen. Transkriberingsprosessen var dog et annet kapittel og var muligens det som var mest tilfredsstillende å bli ferdig med. Takk til alle medstudenter for hyggelige samtaler. Det har vært fint å utvekslet erfaringer med dere i denne krevende prosessen. En stor takk til Master gruppen for godt humør og trivelig samarbeid. Takk til Silje fra IT avdelingen som alltid har stilt opp ved tekniske utfordringer. Takk til Geir for god veiledning og konstruktive tilbakemeldinger under prosessen. Takk for at du ga meg et dytt i rett retning når pausene mine ble litt for lange. Takk til andre som har bidratt underveis. Takk til alle i familien som har bidratt på ulike måter. En spesiell takk til Marit som har bidratt med støtte, positiv energi, konstruktive tilbakemelding og gode ideer.

<Skien, sommeren 2017>

<Fredric Johnsen>

# 1 Innledning

## 1.1 Om prosjektet

Flere unge i Telemark har hatt problemer med å komme inn på arbeidsmarkedet og å fullføre et utdanningsløp (Nav 2016). Telemark fylkeskommune har et pågående prosjekt som startet opp i 2009 på initiativ fra Nav direktør Terje Tønnessen på grunn av høyt antall unge i alderen 16-24 år i Nav sine systemer. Denne avhandlingen skrives under rammene til det longitudinelle forskningsprosjektet «Ungdom gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark». Innledningsvis synes det å være hensiktsmessig å presentere hovedprosjektet avhandlingen er knyttet opp til for å vise intensjonen med avhandlingen og hvilke rammebetingelser arbeidet forplikter seg til. Prosjektet «Ungdom gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark» ble utviklet i samarbeid med Nav, Telemarks fylkeskommune, talenter for fremtiden og er en del av FoU satsingen «Ung i Telemark». Forskningsprosjektet sikter mot å følge informantene over en 10 års periode og forventes avsluttet i 2023. Ved prosjektets oppstart i 2013 ble det rekruttert 71 informanter fra NAV og videregående skoler i Telemark. Prosjektet er et tverrfaglig samarbeid mellom profesjon og masterstudiene ved HS, institutt for sosialfag og institutt for pedagogikk, Høgskolen i Sør-Øst Norge avdeling Telemark. Prosjektet er tilknyttet en doktorgradsstipendiat og flere mastergradsavhandlingsarbeid (Geir H Moshuus & Bunting)<sup>1</sup>. Masteravhandlingsarbeidene er knyttet opp mot prosjektets hovedproblemstilling med ulike fokusområder «*Hva er det som gjør at det blant ungdom med tilsynelatende samme forutsetninger, er det noen som gjennomfører, mens andre opplever avbrudd?*» Eksempler på aktuelle temaer som undersøkes opp mot prosjektets hovedproblemstilling handler om hvordan ungdommers sosiale bakgrunn, motivasjon og mestring, psykisk helse, idrett og ungdomskulturer og skolen som inkluderende arena kan ha betydning for deres holdninger til utdanning. Flere studier er fullført og publisert. Som en av flere masterstudenter fikk jeg anledningen til å knytte masteravhandlingen til det longitudinelle prosjektet i 2014. Denne avhandlingen bygger på datamateriell fra intervjuer og erindringsnotat gjort i 2013 og 2014. Jeg har selv intervjuet fem informanter, men har kun valgt å ha med to av dem til analysen av

---

<sup>1</sup>Dokumentet det henvises til er et notat/informasjonskriv om forskningsprosjektet av Moshuus og Bunting. Det er vedlagt som eget vedlegg (vedlegg 5)

elevers skolemotivasjon i videregående skole. Selektionsprosessen av informanthistorier utdypes senere i avhandlingen.

I avhandlingen er det henvist til arbeid fra tidligere masterstudenter tilknyttet samme forskningsprosjekt. Spesielt metodekapittelet bygger på inspirasjon fra tidligere avhandlinger. Utforming av design og oppsett er også inspirert av tidligere avhandlinger som er publisert av Lindkvist (2015), Mæhlum (2014) og Zielinski (2014). I analysen har jeg sett på funn i Berntsen (2016) avhandling, «*Med mål i sikte*» opp mot egne funn. Hun har sett på hva som kjennetegner motiverte elever i videregående, og berører derfor samme tematikk.

## **1.2 Ungdom og frafall i videregående skole i Telemark**

Telemark er kjent for å ha en sterk arbeidsklassekultur. I en artikkel av Berntsen i TA mener Jørund Ruud som er leder for fylkets hovedutvalg for kompetanse at det er manglende kultur for utdanning i Telemark. Han uttaler at mange ungdommer som tidligere har hatt yrkesrettet skole har valgt å gå ut i arbeid som 16-17 åringer i stedet for å fullføre utdanningen. Frafallet har sunket noe fra 2010, men Telemark ligger fortsatt høyere enn landsgjennomsnittet (Berntsen, 2012).

En stor andel unge søker seg til yrkesfaglig utdanning kontra allmennfaglig studieretning. I artikkelen "Disse skolene kan få egne NAV-kontor" av Lars Ravn i Telemark Arbeiderblad kommer det fram at flere av de videregående skolene i Telemark har betydelig frafallsproblematikk. Frafallet er størst på yrkesfag. 80 prosent av elevene i studiespesialisering fullfører og består etter 5 år, mens det på yrkesfaglig studieretning er 55 prosent av guttene og 60 prosent av jentene som fullfører og består etter 5 år. I samme artikkel viser Ravn til et utdanningsprosjekt som åpner for NAV veiledere i den videregående skolen. Målet med prosjektet er å hindre frafall og hjelpe flere elever til å gjennomføre videregående skole

Prosjektet har høstet mange lovord. Fylkesdirektør Terje Tønnessen sier at mye av frafallet kan handle om feil yrkesvalg og mener at Nav kan veilede elevene til å sett klare mål for fremtiden og gi dem kunnskap om kravene de kan møte i arbeidsmarkedet (Ravn, 2015)

I artikkelen "Derfor dropper elever ut" uttaler Jørgen Svarstad at elever stryker og slutter i videregående skole på grunn av svak motivasjon og lite engasjement for skolen.

Flere av elevene får ikke førsteønsket sitt oppfylt. Flest elever avbryter yrkesfag etter 2 studieår når de skal ut i lære. Spesielt elever som er skolefaglig svake står uten lærlingplass (Svarstad, 2015).

Markussen og Seland (2012), bekrefter Svarstad når han sier at forskning viser at motivasjon er en av de største årsakene til at ungdom dropper ut av skolen.

### **1.3 Historien om Telemark fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn**

Telemark fylke har siden begynnelsen av 1900 tallet vært sterkt preget av industrisamfunnets oppblomstring og har i senere år gjennomgått dramatiske forandringer på grunn av omstillingskrisen og overgangen til dagens informasjons – og kunnskapssamfunn. Vike (2014, s. 124) skriver at fylket er et av de mest omstillingsintensive fylkene i landet vårt. Allerede før 1905 var industrien solid etablert i fylket. Regnet ut fra arbeidsstyrke og dagsverk rangerte Telemark fylke som nr. 6 i landet da tungindustrien gjorde sitt inntog i fylket (Kjeldstadlie, 2014, s. 15). En småbrukersønn sa følgende om industrien da han så tilbake på livet sitt:

*”Det e so rart med industrien. Den har lyft opp arbeidsfolkje fra den armoa dei levde i og på mange måter skape et kameratskap”*

---

(Kjeldstadlie, 2014, s. 15)

#### **1.3.1 Industrisamfunnet**

Telemark fylke knyttes til industriell revolusjon. Fylket er rikt på attraktive naturressurser i form av mye produktiv skog, jord og fosser som gir elektrisk energi (Vike, 2014, s. 108). Allerede før 1905 var industrien solid etablert, først og fremst med skogbruk og tømmerforedling. Den andre industrielle revolusjonen var knyttet til giganten Hydro. Det industrielle gjennombruddet kom da industrigründeren Sam Eyde i 1904 søkte mulighetene i naturressursene i fylket og startet industrigiganten Norsk Hydro. Fossekraften var et potensial for utnyttbar elektrisk energi. Norsk Hydro trengte de store fossene som gav elektrisk energi. Svelgfoss var på denne tiden et imponerende byggverk og verdens største kraftstasjon inntil den kjente kraftstasjonen Vemork på Rjukan stod ferdig i 1911. Dette var starten på det moderne Telemark, hvor fylket fikk merkenavn som industrifylke i Norge. Hydrosamfunnet skapte 2 bysamfunn, Notodden

og Rjukan. Før det store industrikonsernet Hydro kom var Rjukan isolert og fraflytningstruet. Et helt nytt industrisenter ble bygget (Rovde et al., 2014, s. 9)

Herøya Industripark i Grenland ble etablert av Norsk Hydro i 1928-29. Herøya var viktig identitet for industrisamfunnet i Telemark (Kjeldstadlie, 2014, s. 18). Tørre sa følgende om Herøya:

*”Et helt samfunn var det. Herøya var å sammenligne med New York, Chicago og eller London”*

---

(Tørre gjengitt i Kjeldstadlie, 2014, s. 70)

Hydro var et lokomotiv i industrisammenheng. Etableringen av Hydro var et gjennombrudd for det moderne samfunnet og førte til økt levestandard (Kjeldstadlie, 2014, s. 80). Behovet for arbeidskraft var så stort at de sendte ut agenter for å verve arbeidstakere. 53 prosent av den mannlige befolkningen jobbet i industrien i 1950 (Kjeldstadlie, 2014, s. 55) Industrien brakte med seg mye velstand og bidro til utbygging av velferdskommunen. På grunn av store inntektsforskjeller på gårdsbruk og industri valgte unge å dra av sted på anleggsarbeid istedenfor å bli på gårdene (Kjeldstadlie, 2014, s. 33). Mange unge valgte jobb i industrien istedenfor å velge utdanning fordi den gav mulighet til sikkert arbeid og gode inntekter.

Industriarbeiderkulturen stod sterkt i Telemark, og Kjeldstadlie (2014, s. 72) skriver at en kan spekulere om den stoltheten arbeiderne hadde til industrien kan stå sterkere enn boklærdom.

### **1.3.2 Arbeiderklassen**

Karakteristisk for Telemark fylke i det 20 århundre var Hydrosamfunnet. En sterk, radikal arbeiderbevegelse vokste fram (Kjeldstadlie, 2014, s. 41). Telemark har i større grad enn andre fylker i landet vært preget av den moderne industrikapitalismens historiske ekspansjon og avvikling (Vike, 2014, s. 124). Både i Grenland, Rjukan og Notodden fikk industriklassearbeiderne en sterk posisjon og gjorde sosialismen til en sterk politisk retning. Arbeiderpartiet fikk derved en førende stilling i fylket.

Industrialiseringen skapte motsetninger mellom forskjellige klasser og sosiale grupper, og når rallerne kom til Notodden og Rjukan førte det til sterke motsetninger i den ellers så sterke, etablerte arbeiderklassen (Rovde et al., 2014, s. 10)



### 1.3.3 Epokeskifte 1965, dramatiske endringer i Telemark

Målt i sysselsetting var Hydro den største industribedriften i landet fram mot 1960 tallet. Etter denne tid og fram mot vår tid gikk ”Hydrosystemet” i oppløsning. Følger av omstillingskrisen fra det sterke industrisamfunnet som Telemark var førte til betydelig fraflytning og arbeidsløshet noe som også rammet ungdom. Kjeldstadlie (2014, s. 70) peker på at fastlåste tenkemåter og verdier fra bondesamfunnet og industrisamfunnet var en delårsak til omstillingskrisen. I og med at mange unge hadde valgt arbeid i industrien framfor utdanning var det vanskelig å tilpasse seg jobbmulighetene i det moderne kunnskapssamfunnet (Rovde et al., 2014, s. 12).

Rjukan og Notodden var begge kommuner som gikk gjennom store omstillingsprosesser fra begynnelsen av 1900 tallet og fram mot år 2000. Epokeskifte og avindustrialisering som fulgte rammet spesielt hardt. Notodden, omtalt som ”trygdebyen” er et eksempel på hvordan avindustrialiseringen førte med seg store menneskelige omkostninger (Vike, 2014, s. 119). Spesielt mange unge mennesker slet med å finne sin plass i arbeidslivet. Ordfører Bakken gir uttrykk for at sosial arv kan ha mye av skylden for at Notodden har cirka 50 prosent av den voksne befolkning på trygd.

*”Jeg tror sosial arv kan være en del av årsaken. Mange har vokst opp i hjem hvor foreldrene ble arbeidsledige og senere uføretrygdet. Det kan se ut som om den nye generasjonen følger i sine foreldres fotspor”*

---

(Strand, 2005).

Professor Tor Selstad mener at Notodden i de siste 15 årene har hatt en gunstig utvikling og at sysselsettingen er oppadgående. I motsetning til Bakken er han av den oppfatning at det kan ligge en del læringseffekt i at unge mennesker kan arve foreldrenes trygdetilværelse, men at de faktiske tallene viser at det ikke er tilfelle (Pedersen, 2007)

*Etter den omfattende avindustrialiseringen i Telemark er det kommunenes aktive rolle i ”å reprodusere betingelsene for et bærekraftig lokalsamfunn” som har bidratt til utvikling vi ser i fylket i dag (Vike, 2014, s. 124).*

### **1.3.4 Kunnskapssamfunnet**

I kunnskapssamfunnet stilles det krav til formell utdanning og kompetanse, mens godt lønnet arbeid for lavutdannede og de som ikke mestret skolen var mulig i industrisamfunnet fordi det alltid var jobbmuligheter som ventet (Frønes & Strømme, 2010, s. 23).

Frønes gir uttrykk for at utdanning i industrisamfunnet var mye verd, men ikke nødvendig. Det var mulig å velge arbeid eller utdanning, men det var arbeidet som var inngangsbilletten til den voksne verden. I kunnskapssamfunnet derimot er formell utdanning utover videregående skole ofte en forutsetning for å komme inn på arbeidsmarkedet selv om den ikke skaper nødvendig kvalifisering (Frønes & Brusdal, 2000, s. 30).

I sin bok Risiko og marginalisering konkluderer Frønes og Strømme (2010) at kravene til kompetanse i kunnskapssamfunnet kan komplisere inngangen til voksenlivet og at risikoen for sosial ekskludering er stor ved ikke å fullføre videregående skole.

## **1.4 Ungdom og muligheter i arbeidsmarkedet**

Tabeller Nav direktør Terje Tønnessen er bekymret for ungdom i Telemark. Han forklarer at "Rundt 1000 unge under 25 år i Telemark tar ikke utdanning og har ikke jobb, enda de er arbeidsføre" (Frønes & Strømme, 2010).

I en pressemelding fra NAV kommer det fra at Telemark har høyest ledighet i Norge . Arbeidsledigheten i fylket er på 3,4 prosent. "Tønnessen uttaler at det har vært mange permitteringer og oppsigelser blant mindre bedrifter den seneste tiden og konkluderer med at Telemark fylke er sårbart i forhold til endringene som ses i den økonomiske situasjonen nasjonalt" (Varden, 2014).

Angående levekårssituasjonen i Telemark sier Tønnessen at "det er mange yrkesgrupper vi ikke finner folk til". Han mener NAV og skolen må jobbe tettere sammen, og skolen må søke seg inn mot næringslivet (NAV, 2015).

Det er viktig at unge i forstår hvor nødvendig det er å være motivert for videre skolegang og fullføre den for å øke mulighetene til et framtid arbeidsliv. Men er det fortsatt slik at overgangen fra et samfunn preget av industri med arbeidsplasser til alle til et samfunn hvor utdanning fungerer som inngangsbillett til arbeidslivet fortsatt kan prege ungdom og deres valg i Telemark?

## 1.5 Konsekvenser ved frafall

Hernes (2010) skriver at frafall i videregående skole er et stort problem, men ikke et nytt et. Gjennomføringen på videregående ble forbedret fra 30% til om lag 60 % på midten av 90 tallet, men har ligget relativt stabilt etter den tid (Hernes, 2010). Tall viser at omtrent alle elever starter i videregående utdanning (95 %), men at det er cirka en tredjedel av elevene som ikke fullfører utdanningen (Hernes, 2010). Hovedutfordringen med frafallet er ikke at frafallet har økt, men at konsekvensene ved å droppe ut er blitt større. Å ikke gjennomføre videregående skole som er det laveste nivået av frivillig utdanning omtales i USA som «The silent epidemic», og knyttes til utfordringer på individ og systemnivå (Frønes, 2010). På individnivå utgjør manglende utdanningskompetanse en risiko for framtidig sosial eksklusjon og medfører negative konsekvenser som redusert mulighet til arbeid, dårligere levekår og helse (Hernes, 2010). På systemnivå utgjør manglende kompetanse et økt behov for trygde og stønadsordninger. De samfunnsmessige kostnadene for hvert årskull er beregnet til å være omtrent fem milliarder kroner for hvert årskull (Hernes, 2010).

I følge Falch, Johannesen og Strøm (2009) vil en reduksjon av frafallet på den videregående utdanning medføre en bedre arbeidsmarkedstilknytting til en stor andel av ungdommen. Om det er slik at arbeidstakere med fullført videregående opplæring er mer produktive enn de som ikke har det, kan samfunnet tjene på å redusere frafallet. Det vil redusere omfanget på bruk av offentlige trygde- og stønadsordninger og det kan redusere inntektsforskjellene i samfunnet. Redusert frafall kan derfor synes å ha et potensial til økt velferd (Falch et al., 2009). Hvis det er tilfellet vil et redusert frafall i videregående være positivt for både enkeltindividet og samfunnet. Et estimat Falch et al. (2009) gjorde i rapporten «Kostnader ved frafall i videregående opplæring» viste at en frafallreduksjon på 10 % vil redusere årligere kostnader fra 1,1 til 5,4 milliarder kroner årlig per årskull. Anslaget tar utgangspunkt i et livsløpsperspektiv hvor utdanning antas å ha konsekvenser for enkelt individer gjennom hele yrkeskarrieren. Samfunnets tap av mulig inntekt, reduserte trygde og stønadsordninger samt ekstra kostnader ved flere elever i skolen etter tatt med i anslaget. Et redusert frafall i videregående synes uansett å være positivt både på individ og samfunnsnivå.

### 1.5.1 Årsaker til frafall

I rapporten «Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar?» skriver Markussen og Seland (2012) om ulike årsaker til at elever velger bort eller avbryter skoleforløpet.

Datamaterialet i undersøkelsen er to delt, den består av en kvantitativ del som tar utgangspunkt i registerdata som gir en oversikt over gjennomføring og kompetanseoppnåelse i Akershus fylke. Markussen og Seland (2012) fant at det var 599 elever som sluttet året de startet i videregående høsten 2010. Det tilsvarer 3,1 prosent av de 33 skolene som inngår i undersøkelsen. De elevene som har gjennomført skoleåret i 2010 og som er forventet å fortsette i 2011, men som ikke lenger var en del av utdanningen 01.10.2011 regnes som overgangssluttere i rapporten. Markussen og Seland (2012) fant at overgangssluttere utgjorde den klart største gruppen av alle elever sluttet eller valgte bort skolen i studieåret 2010-2011. Den største gruppen av overgangssluttere var elever som hadde fullført sitt 2 år på yrkesfag, men sluttet i overgangen til 3 studieår når de skulle ut i lære.

Den kvalitative delen av rapporten består av intervjuer av elevene som sluttet eller valgte bort skolen i samme år de startet. Basert på intervjuer og informasjon fra skolene om hvorfor elevene sluttet i skolen, utarbeidet Markussen og Seland (2012) en oversikt over ulike årsaker til at elever har sluttet i skolen. Kategorien «skolelei, lav motivasjon» utgjorde den nest største årsaken til bortvalg fra videregåendeopplæring. Markussen og Seland (2012) forklarer at tabellen som gir oversikt over årsaker til at elever sluttet i videregående skole tar utgangspunkt i elevenes eller skolens forklaringer. Tabellen gir derfor ikke innsikt i årsaksforklaringer som fanger opp kompleksiteten til hvorfor elevene har sluttet i videregående. Når elevene oppgir at de har sluttet i skolen fordi de er skolelei eller har lav skolemotivasjon, fremkommer ikke informasjon om hvorfor de er skolelei eller har lav motivasjon, men tabellen gir en indikator på at lav skolemotivasjon er hyppig årsak til frafall i videregående. I tabellen operer Markussen og Seland (2012) med kategorier som «feilvalg», «psykisk syk, psykososiale problemer» og «faglige vansker/ utfordringer». Alle disse kategoriene kan ha sammenheng med elevers motivasjon i skolen basert på hvordan motivasjonsbegrepet blir brukt. I denne undersøkelsen vil jeg inkludere elevers opplevelse av det psykososiale miljøet i skolen som en del av motivasjonsbegrepet, som kan tenkes ha fellestrekk med «psykososiale problemer», samt mestring som sier noe om hvordan faglige vansker og utfordringer kan ha sammenheng med elevers motivasjon til å

arbeide med skolen. Jeg kommer nærmere inn på hvordan motivasjon blir brukt i denne undersøkelsen senere i oppgaven.

## 1.6 Fra tema til problemstilling

Nesten alle elever starter i videregående skole, men omtrent 30% klarer ikke å fullføre og blir en del av frafallsstatistikken (Markussen & Seland, 2012). Det bekymringsfullt med tanke på at utdanning regnes som en viktigste forutsetningene for å komme inn på arbeidsmarkedet i dagens samfunn (Hernes, 2010). Som en del av et større prosjekt, søker denne avhandlingen forståelse for hvorfor noen elever med tilsynelatende like forutsetninger fullfører videregående utdanning mens andre dropper ut og faller fra. Datagrunnlaget for denne avhandlingen bygger på en kvalitativ intervju undersøkelse med unge som har deltatt i forskningsprosjektet « ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark ». Etter å ha lest gjennom datamaterialet fra prosjektets første og andre runde, utmerket flere av informanthistoriene seg ved et spennende fellestrekk. Elevene snakket om økt mestring og lærelyst på yrkesfagligstudier. Felles for informantene som ble valgt ut i denne avhandlingen, var at alle snakket økt skolemotivasjon på videregående. Og hvorfor er det slik? Hva har bidratt til at elevene opplever mer motivasjon på videregående? Er det strukturelle forhold på skolen som bidrar til økt motivasjon? Som mer ansvar, større frihet og flere valgmuligheter? Er det et annet læringsmiljø som motiverer? Er praksisen mer tilpasset elevenes forutsetninger for læring? Er det slik at informantene har blitt mer bevisst på utdanningens verdi med alderen? Eksempelvis at det er viktig med utdannelse for fremtidige arbeidsmuligheter? Finnes det noen fellestrekk i historiene som sier noe om hvorfor motivasjon har økt på videregående? Videregående skole er unges første møte med utdanningsvalg. De kan velge utdanningslinjer som passer for dem. Hva gjør det med unges motivasjon til å jobbe med skolen? I søken etter forståelse for hvorfor noen elever fullfører, mens andre faller fra i videregående utdanning, ønsker jeg med dette bidraget å fokusere på de prosessene som har bidratt til at elevene opplever mer motivasjon på videregående. Det ledet frem til følgende problemsstilling

*Videregående er unges første møte med valg av utdanning. Hva forteller informantens livshistorier om skolemotivasjon i den videregående skolen?*

## 1.7 Hva er motivasjon? – ulike perspektiver

Skaalvik og Skaalvik (2005) skriver at det finnes mange teorier om motivasjon. Noen av teoriene overlapper hverandre, mens andre er motstridende. Det vil derfor være nødvendig å foreta en begrensning og forklare hvilke aspekt ved motivasjon som brukes i avhandlingen. Forskjellene i teoriene skyldes at teoriene belyser ulike aspekt ved motivasjon og begrunner årsakene til atferden ulikt. Fra et behavioristisk perspektiv blir motivasjon forstått som et resultat av ytre påvirkning. Mekanismer som belønning og straff blir brukt for å kontrollere atferden. Belønning blir brukt for å øke ønsket atferd, mens straff blir brukt for å redusere uønsket atferd. Eksempler på behavioristiske metoder er lett å identifisere i skolen. Lærere som gir ros for å belønne ønsket atferd, foreldre belønner barna med penger for gode prestasjoner og karakterer som blir brukt for motivere elevene. Men en utfordring med behavioristiske metoder er at man ikke alltid på forhånd kan forutse hva som oppleves som belønning for elevene. For noen elever kan karakteren 3 oppleves som positivt og derved oppleves som belønning og styrke motivasjon. For de elevene som vurderer karakteren 3 negativt kan det tenkes to ulike utfall. For de elevene som tror de kan gjøre det bedre, kan karakteren (straffen) virke stimulerende og gi motivasjon til å gjøre det bedre neste gang. For andre elever kan karakteren 3 resultere i at elevene mister troen på at de kan gjøre det bedre neste gang. På den måten reduseres motivasjonen til å gjøre en innsats videre. Eksemplet viser hvordan motivasjon ikke kan forstås uten å ta hensyn til elevens kognisjoner som inkluderer deres oppfatninger, tolkninger, erfaringer og ambisjoner. Derfor vil nyere kognitive motivasjons teorier vise sammenheng mellom elevens kognisjoner og motivasjon til å arbeide med skolen samt forskning på områder som benyttes som teoretisk utgangspunkt til å analysere ungdommens motivasjon til å arbeide med skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 134,135).

Motivasjon kan også forstås som en statisk tilstand som er påvirket av tidligere erfaringer fra tidlig barndom. En slik forståelse tar utgangspunkt i kognitive prosesser, men vil ikke benyttes i analysen. I denne oppgaven fokuseres det på informanter som har opplevd økt motivasjon på videregående. Det synes derfor ikke nyttig å behandle motivasjon som en statisk tilstand. Motivasjonsteoretikere i dag ser motivasjon som en situasjonsbetinget tilstand som påvirkes av verdier, autonomi, erfaringer og forventninger. Jeg ta utgangspunkt i motivasjon som en dynamisk tilstand. Teori og forskning som benyttes beskriver hvordan forhold som verdier, holdninger,

mestringserfaringer, autonomi og forventninger influerer på elevens motivasjon til å arbeide med skolen. Jeg vil kort gjøre rede for teoretiske perspektiver som benyttes i analysen.

Banduras teori om forventninger til mestring har betydning for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet. Mestringsforventninger og attribusjon fra tidligere resultater som Bandura sin teori om mestringsforventninger regnes som en sosialkognitiv teori og vektlegger de kognitive prosessene som knytter seg til læring. Eksempelvis vil elevens tidligere mestringserfaring påvirke deres mestringstro noe som igjen har betydning for deres motivasjon (Skaalvik & Skaalvik 2005). Sosiallæringsteori gir innsikt i en form for læring som for eksempel modell-læring. Den viser hvordan atferds tendenser, fremgangsmåter, strategier og holdninger kan læres gjennom modell-læring. Teorien gir innsikt i kunnskap som er viktig for sosialisering på det generelle plan (bevisst og ubevisste former for læring) samtidig som den gir en forståelse av læringsprosesser som knytter seg til læring i ulike former for arbeidsfellesskap. Et eksempel på en slik teori er Banduras teori om modelllæring. Motivasjon fra et slik perspektiv blir et resultat av hvordan elever henter motivasjon fra andre modeller de ser opp til eller sammenligner seg med. Eksempler på modeller kan være venner, familiemedlemmer eller andre forbilder.

Behovsteorier tar utgangspunkt i at menneske er motivert til å tilfredsstille sine behov eller å redusere ubehaget som skapes av å ikke tilfredsstille behov. Eksempler på slike teorier finner vi i Maslow sin behovshierarki og i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Menneskers motivasjon til handling er drevet av iboende ressurser i individet. Mennesker tenderer til å engasjere seg i aktiviteter som tilfredsstiller menneskers iboende behov (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I et intervju i ukeavisen Dagens Perspektiv forklarer en av verdens fremste motivasjons forskere Edvard L Deci motivasjon slik:

«Motivasjon i sin enkleste form er den energien som skal til for å skape handling. Det er det som får deg opp om morgenen og beveger deg gjennom dagen.» (Deci gjengitt i Myklemyr, 2012)

---

I samme artikkel forklarer han at det finnes ulike former for motivasjon og at det viktigste skillet er mellom autonom motivasjon og kontrollert motivasjon. Deci forklarer at autonom motivasjon er basert på selvbestemmelse og valgfrihet og viser til studier som bekrefter de positive effektene av denne formen for motivasjon. De positive

effektene han viser til er økt utholdenhet, fleksibilitet, frivillighet og lysten vi mennesker har til å engasjere oss i en oppgave. En kontrollerende motivasjon springer derimot ut fra forpliktelser og en følelse av å bli kontrollert. Ifølge forskere vil denne formen for motivasjon gi en følelse av forpliktelse, press og kontroll og vi vil trives dårligere og få dårligere relasjoner til mennesker vi har rundt oss. Deci og hans kollegaer er opptatt av at motivasjon er en kjernefaktor i all læring og at optimal motivasjon bygger på tre grunnleggende psykologiske behov alle mennesker har, følelsen av kompetanse, autonomi (selvbestemmelse) og relasjoner til andre mennesker (Deci gjengitt i Myklemyr, 2012) Fra et slikt perspektiv betraktes motivasjon som noe som springer ut av individet. Et eksempel på en slik teori er Deci og Ryans selvbestemmelses teori som beskriver hvordan motivasjon springer ut av iboende egenskaper hos individet. Forhold som tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse påvirker motivasjon. Analysen tar ikke utgangspunkt utelukkende i en spesifikk teori, men forskning og teorier som viser sammenhengen mellom motivasjon.

### **1.7.1 Hvordan undersøke informantens motivasjon?**

Et sentralt spørsmål er hvordan jeg som forsker kan få tilgang informantenes motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2005) argumenterer for at observasjon av motivasjon vil gi begrenset informasjon. Gjennom observasjoner vil en eksempelvis ikke få tilgang til elevens opplevelser og begrunnelser for deres motivasjon i skolen. Derfor vil ikke motivasjon behandles som en kvantitativ dimensjon, altså hvor motiverte elevene er, men en kvalitativ dimensjon. Da handler det om hva elevene er motivert for (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Skolemotivasjon kan forståes som elevenes motivasjon for læring og viser seg gjennom deres handlinger. Hvordan snakker elevene om skolen, hva slags erfaringer har de gjort seg i et langt utdanningsløp? Flere av informantene har gitt uttrykk for at deres motivasjon til å arbeide med skolen har økt fra grunnskolen til videregående. I denne oppgaven ønsker jeg å sette søkelyset på de prosessene som har bidratt økt skolemotivasjon på videregående skole. Hva forteller informantene om deres fra erfaringer fra ungdomsskole til videregående og hvordan har dette påvirket deres motivasjon til å arbeide med skolen? I prosjektet tas det utgangspunkt i motivasjon som en kvalitativ dimensjon. Spørsmålet blir ikke om hvor motiverte ungdommene er til å gjøre en innsats i skolen, men hvorfor de er det. Det fokuseres på hvorfor ungdommene er motivert til å jobbe med skolen, hva de er motivert for og hva som er deres mål.



## 2 Metode

I dette kapitlet presenteres den metodiske fremgangsmåten som er benyttet i undersøkelsen. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for formål med undersøkelsen, forskningsmetode og design. Ved bruk av utdrag fra intervjuene, vil jeg vise hvordan metoden har gjort seg gjeldende i dette prosjektet og forklare hvorfor den er relevant til å svare på problemstillingen min. Deretter gjøres det rede for hvilke forskningstradisjoner metoden bygger på, for så å vise hvordan de vitenskapelige kravene er forsøkt ivaretatt. Thagaard (2013, s. 84) uttrykker at prosjekts troverdighet øker ved å gjøre prosessen transparent. I kapitlet vil jeg gjøre rede for framgangsmåten i undersøkelsen hvor jeg ser tilbake på prosessen med et kritisk blikk. Hvordan gikk intervjuene? Hvilke forhold har påvirket meg underveis? Avslutningsvis vil jeg reflektere over den kontekstuelle rammen rundt innsamlingen av data, og være åpen om de vurderinger og avgjørelser som har ledet fram til forskningsresultatene (Thagaard, 2013, s. 203).

### 2.1 Forskningsmetode og design

Forskningsprosjektet “Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark” er en longitudinell kvalitativ studie av 70-80 ungdommer, som følges over en 10 års periode. Informantene rekrutteres fra NAV og den videregående skolen i Telemark. Undersøkelsen inkluderer både elever som opplever skoleavbrudd og elever som ikke bryter ut av skolen. Studiens overordnede mål er å granske forløp som leder til gjennomføring eller frafall i den videregående skolen med utgangspunkt i ungdommens egne fortellinger. Hensikten er å få økt kunnskap om forhold mellom skole, fremtidsplaner, utdanningsvalg, frafall og marginalisering. Metoden som benyttes i prosjektet er konstruert for å innhente kvalitativ data og oppdage de referanserammer som informantene bruker til å fortelle sine historier. På den måten kan en få forståelse av hvilke prinsipper, verdier eller erfaringer som ungdommens handlinger og synspunkter bygger på. I dette prosjektet er det valgt et kvalitativ intervju, basert på hermeneutisk grunnlagsteori hvor hvert intervju behandles som deltakende observasjon. Jeg vil nedenfor gjøre rede for metoden og hvordan den har gjort seg gjeldende i mitt prosjekt.

## 2.2 Gjennomføring av intervjuende

Gjennom dette forskningsarbeidet håper jeg å kunne få innblikk i ungdommens historier og livserfaringer. Ved å bruke disse som utgangspunkt vil jeg se nærmere på hva disse fortellingene sier om elevers motivasjon til å gjøre en innsats i skolen. Jeg ønsker å finne ut av hva som motiverer elevene til arbeid med skolen. Er fagene interessante? Gir gode resultater i skolen status blant medelever? Er drømmen om en fremtid med høye lønninger og attraktive stillinger drivkraften for å arbeide med skolen? Eller er det andre forhold som påvirker elevenes innsats i skolen? Hva skaper motivasjon, og hva står i veien for det? I undersøkelsen vil jeg se nærmere på ulike perspektiv på motivasjon knyttet opp elevenes fremtidsplaner, selvoppfatning og mestringsopplevelser.

For å illustrere hvordan metoden har gjort seg gjeldende i prosjektet og samsvarer med den valgte problemstillingen vil jeg innlede kapittelet med å vise et par utdrag fra en av intervjuene som er gjort i undersøkelsen. Formålet med undersøkelsen er å samle inn data som omfatter aspekter ved ungdommens liv, sett fra deres perspektiv. I dette første utdraget fra den innledende runden av intervjuet med ”Erik” vil jeg vise hvordan metoden søker etter informanthistorier. Ved å stille Erik et åpent spørsmål om hva han gjør på fritiden, fikk jeg høre om hans interesse for fotball. Erik forklarte meg at han har vært engasjert i fotball siden han var liten. Interessen kommer fra familien. De fleste av vennene hans spiller også fotball: *«på fritida så pleier jeg å være med venne(...) Jeg bruker mest, eh ja fritida på det. Og så er det mye fotball og trening. Eh.. Og så legger jeg inn en liten tid til skole da(...)I:liten tid til skole?Ja, men det er mer på grunn av at jeg ikke har behov for så mye, å ta så mye tid fra fritida mi da til skolearbeidet(...) jeg bruker meste tida på skolen.*

Erik var veldig opptatt av fotball og fortalte engasjert om det. Ifølge Erik kunne fotball være kjempe gøy, men pekte på at det ”*blir dårlig, svekka moral når ikke alle møter opp*”. Erik forteller om treninger hvor lagspillere uteblir, noe som virker å frustrere han. Han mener at ... ”*når du først har meldt deg på noe så skal du jo være med for fullt ikke sant.* Denne holdningen om å fullføre det du startet på, sier han gjelder på alle områder i livet. Har han samme holdninger om skolen? Metoden i undersøkelsen søker hele tiden mot å finne frem til temaer i samtalen hvor informantene føler seg hjemme. Meningen er at intervjuer ikke skal presse informantene til å snakke om det de ikke ønsker. Ved at forskeren tar utgangspunkt i det ungdommene selv bringer på banen får vi informasjon om de hendelser og handlinger som informantene selv peker på som betydningsfulle. Vi får et innblikk i deres verden ved å ta utgangspunkt i den

informasjonen ungdommen gir oss. På den måten kan vi oppdage referanserammene historiene utspiller seg innenfor og få en dypere forståelse av ungdommens situasjon (Zielinski, 2014, s. 25)

## 2.3 Kvalitativ metode

For å få tilgang til ungdommenes historier benyttes det en kvalitativ metode i undersøkelsen. Dalland (2010) skriver at kvalitative metoder sikter mot å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. I undersøkelsen fokuseres det ikke på antall dager elevene er på skolen i løpet av et år, men derimot hvilke tanker og følelser den enkelte tillegger skolen. Hva kan dette fortelle meg om skolemotivasjon? Ved å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse har en mulighet til å komme nærmere feltet og få en utdypende informasjon om bestemte temaer. Slik forskning omfatter få enheter. Det gir tilgang til utdypende informasjon om det fenomenet som studeres som er en forutsetning for å få forstå fenomenet som studeres. Jeg ønsker å forstå hvilke betingelser som knytter seg til elevenes innsats i skolen, gjennom å granske kvalitativ data som sier noe om hvordan de selv opplever det. I en prosess hvor en skal oppnå kunnskaper om fenomener som krever tillit mellom forsker og personer i felten, vil en kvalitativ metode egne seg (Thagaard, 2013). I undersøkelsen skal jeg intervjuer elever i videregående som befinner seg i risikogruppen for droppe ut av skolesystemet hvor målet er å få informasjon om de forhold som leder frem til gjennomføring eller frafall i den videregående skolen. Det kan både være krevende og vanskelig for deltakerne i prosjektet å snakke om forhold sentrert rundt utdanning, fremtidsplaner og tidligere skoleerfaringer. Derfor kan tilliten jeg greier å oppnå til ungdommen som intervjuer, ha stor innvirkning på datainnsamlingen. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at en forutsetning for en god samtale er at det er en trygg relasjon mellom forsker og informant. Ved å være oppmerksom, vise interesse og forståelse for det informantene sa, forsøkte jeg å skape en trygg atmosfære og skape en tillitsfull relasjon til ungdommene i undersøkelsen. Det kan tenkes at det er viktig for informantene å være trygg på intervjueren før de sier noe om sine opplevelser og følelser. Det vil også være et godt utgangspunkt før det snakkes om mer kompliserte og tyngre temaer som er viktig for datainnsamlingen i undersøkelsen. I følge Grønmo (2004) bør forskeren legge vekt på å finne en god form for samtalen, slik at informanten føler seg på bølgelengde med forskeren. Samtalen bør være mest mulig avslappet og dagligdags.

## 2.4 Intervju som metode

Intervju er en egnet metode om en søker informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2013, s. 13). De som intervjues kan fortelle om opplevelser de har i livet og hvordan de forstår sin situasjon. I intervjuet er forskerens primære oppgave å spørre hvorfor personen opplever og handler som de gjør og gjennom det skaffe seg forståelse av fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2009). For få en forståelse av situasjon informantene i undersøkelsen befant seg i, var det en forutsetning å få tak i ungdommens egne fortellinger om oppvekst, fritid, venner, familie, skole og fremtidsplaner. Under samtalene var min oppgave som forsker å hjelpe ungdommen til å uttrykke sine egne fortellinger og gjennom det få tilgang til deres følelser, opplevelser og mening bak deres handlinger. Jeg stilte spørsmål og lyttet til hva ungdommene sa. Jeg lot ungdommen uttrykke seg på sin måte for å få informasjonen jeg trengte og så det fra informantens perspektiv.

Datainnsamlingen ved kvalitativt intervju avhenger i stor grad av forskerens kvalifikasjoner. Under intervjuene måtte jeg bruke meg selv som instrument for å hente inn relevant informasjon til problemstillingen. Datainnsamlingen baseres på samtalene med ungdommen i undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2009, s. 177) skriver at en forskeren kontinuerlig må foreta avveininger i forhold til hva det skal spørres om, og hvordan det skal gjøres. Det må hele tiden vurderes hvilke deler av informantens svar som skal følges opp og hvilke som ikke skal følges opp. I dette utdraget fra intervjuet med "Petter" viser jeg hvordan forskeren må velge mellom to fenomener som informanten bringer på banen. Petter forteller både at han "gamer lenge" og at han er "ekte gamer". Begge disse forholdene ville være interessant å vite mer om. På en side ville det være interessant å vite hva han legger i å være ekte gamer. Det kunne gitt informasjon om hva slags rolle han identifiserer seg med. På en annen side vil informasjon om hva informanten mener med "lenge" gi mer konkrete beskrivelser. I dette eksemplet velger intervjuer å fokusere på tidsaspektet. Sitat fra Petter: *« gjør jeg mest om helgene da. Så jeg gamer ganske lenge egentlig da (...)så jeg er ekte gamer liksom(...)I:hva er lenge?(...) helgene så pleier jeg alltid å legge meg sånn klokka to om kvelden og sånt fordi jeg spiller med venner. Men de pleier å være oppe til fire om kvelden da. Eller om morgenen(..)Hvis det er helg så pleier jeg alltid å våkne elleve tolv.*

Informantenes beskrivelser bør i størst mulig grad være nyanserte ikke komme som fastlagte kategorier av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å være nysgjerrig og aktivt bruke oppfølgingsspørsmål til det informantene fortalte, var formålet å få nyanserte beskrivelser av deres livsverden. Nyanserte beskrivelser referer til forklarende beskrivelser av et fenomen. I utdraget fra intervjuet med "Petter" overfor viser jeg hvordan forskeren er opptatt av å få frem informantens beskrivelser av fenomenene han presenterer. Arne sier at gamer lenge. "Lenge" kan betraktes som et abstrakt begrep og det gir oss ikke særlig informasjon med mindre informanten forklarer hva han legger i det. Ved å spørre Petter om dette får intervjueren konkret informasjon om hvor mange timer gamingen opptar han i løpet døgnet. På den måten får forskeren utdypende informasjon om et fenomen. Desto mer utdypende og nyanserte beskrivelser vi får desto bedre kan vi forstå den informasjonen ungdommen gir.

#### **2.4.1 Uformell intervjuing**

I følge Thagaard (2013) kan et forskningsintervju utformes på ulike måter. I denne undersøkelsen utøvdes en uformell tilnærming til det kvalitative intervjuet. Metoden karakteriseres som fleksibel. Den sikrer at det snakkes om temaer som er viktig for prosjekts problemstilling samtidig som den følger informantens historie. Dette gjøres ved at de overordnede temaene i undersøkelsen er bestemt på forhånd, men ikke rekkefølgen. De bestemmes underveis avhengig av hvordan intervjuet utarter seg. Ved en slik inngangsvinkel vil forskningsintervjuet utformes som en samtale mellom forsker og informant hvor samtalen styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om. Fordelene ved et slikt intervju er at ungdommene selv kan bringe opp temaer de vektlegger som betydningsfulle.

Informasjonen en får ved uformell intervjuing avhenger om samhandlingen eller kommunikasjonen mellom forsker og informanten fungerer godt (Grønmo, 2004). Derfor er det viktig å etablere en god plattform for kommunikasjon. Grønmo (2004) uttrykker at forskeren bør være bevisst på valg av sted og tidspunkt for intervjuingen. Han fremhever at intervjuet bør foregå på et sted hvor informanten føler seg vel og på et tidspunkt han ikke har dårlig tid. Deltakerne i undersøkelsen fikk velge arena for hvor intervjuende skulle foregå. Mitt inntrykk var at de aller fleste bare ville ha et sted som var lett tilgjengelig. Kvale og Brinkmann (2009) mener at samtaler som er integrert i intervjupersonens naturlige omgivelser/ aktiviteter i dagliglivet gir et mer dekkende bakgrunnsbilde enn kontorbaserte oppfatninger. De fleste ungdommene som deltok i

undersøkelsen ble intervjuet på skolen.

## 2.5 Fenomenologi.

I fenomenologiske studier vektlegges ikke observasjoner av den ytre konteksten for personens handlinger, men den subjektive dimensjon i form av opplevelse og forståelse av konteksten er viktigere (Grønmo, 2004). Den fenomenologiske inspirasjon i dette prosjektet uttrykkes gjennom fokuset på informantens livshistorier. Deltakernes oppfatninger, erfaringer og opplevelser står sentralt i forskningen. Det blir vesentlig å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene som ungdommene har og få beskrivelser av verden slik de erfarer den. Fenomenologien bygger på en grunnleggende antagelse om at virkeligheten er slik man oppfatter den .

Der det er snakk om kvalitativ forskning er fenomenologien en retning som sikter mot å forstå sosiale fenomener ut i fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den ser ut for informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Forståelsen er at den virkeligheten er at slik folk opplever den.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) er formålet med fenomenologiske studier å undersøke fenomener slik de opptrer for mennesker i konkrete situasjoner i hverdagen, og gjennom det få en forståelse av fenomenene ut i fra aktørens egne perspektiver, og beskrive verden slik den ser ut for dem (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom samtalene med informantene i undersøkelsen var ønsket å finne fram til ungdommens egen forståelse av sine handlinger og hvilken mening de tillegger sine handlinger. Derfor ble det viktig å få frem deres perspektiver og synspunkter om ulike fenomener. Ved å samle inn data som ga informasjon om deres erfaringer knyttet til oppvekst, familie, skole, fritid og lokalmiljø ønsket jeg å danne meg et bilde av hvordan deres verden så ut. Lokalmiljø ble en viktig faktor for å forstå konteksten historiene til ungdommene springer ut av. Grønmo (2004) skriver at generell informasjon om hvordan personer erfarer, opplever og oppfatter kan bidra til at vi kan se intensjon med en handling i en større sammenheng enn det informanten selv klarer å uttrykke. I følge Thagaard (2013) har en handling en meningsladet indre side og en ytre atferds side. Meningen hver enkelt tillegger sine handlinger påvirkes av flere forhold. Thagaard (2013) beskriver ulike premisser som har innvirkning på hvordan vi handler og forholder oss til ting. For det første forholder vi oss til ting ut i fra den mening tingene har for oss. Kan det tenkes at ungdom forholder seg til skolen ut i fra den mening skolen har for dem? Hvordan vi forholder oss til ting er også påvirket av fortolkninger vi

foretar i sosiale situasjoner og meningsinnhold utvikles i samhandling med andre. En forutsetning for å avdekke forhold som kan gi en dypere forståelse av hvilken mening ulike handlinger har er å fange opp hvordan deltakerne i prosjektet kommuniserer med sine omgivelser. På den måten er det mulig å få tilgang til ungdommens referanseramme gjennom informasjon om deres sosiale bakgrunn og samfunnsmessige erfaringer som har påvirket deres forståelse av de fenomenene som studeres (Grønmo, 2004). En grunnleggende regel innenfor den fenomenologiske retningen er å gå til fenomenene selv slik de opptrer i en gitt naturlig samfunnsmessig eller kulturell kontekst .

I fenomenologiske studier er det viktig at forskeren er åpen for de erfaringene informantene deler. Viktigheten av å tone ned sine egne fordommer og forutinntatte oppfatninger bør være framtreddende (Grønmo, 2004). Et sentralt aspekt ved metoden var å være åpen for de erfaringene informantene kom med under intervjuingen. Fenomenologiske orienterte forskere beskriver felles trekk ved de erfaringer som deltakere i et prosjekt gir uttrykk for. I denne avhandlingen ønsket jeg å utforske de felles erfaringer som studentene møtte i sin skolehverdag. Videre er det ønskelig å trekke ut meningsbærende essenser fra fenomenet som studeres, gjennom å studere de erfaringene ungdommene har med fenomenet (Thagaard, 2013). I undersøkelsen skulle ungdommenes erfaringer om fenomenet ”skolemotivasjon” studeres nærmere. Jeg ville finne ut om det fantes noen fellestrekk i intervjuene jeg gjorde sammen med ungdommene som gav informasjon om skolemotivasjon. De felles erfaringene deltakerne gjorde seg danner grunnlaget for den forståelse jeg utvikler av fenomenet skolemotivasjon. Å være motivert i skolen representerer fenomenet som skal studeres, og analyser av elevenes erfaringer gir grunnlag for en forståelse av fenomenet.

## **2.6 Hermeneutikk.**

I følge Kvale og Brinkmann (2009) knytter hermeneutikken seg til fortolkning av tekster, diskurser og handlinger. Formålet med hermeneutiske studier er å få en gyldig og allmenn forståelse av fenomenene som studeres (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne avhandlingen ønsker jeg å få en bedre innsikt og en dypere forståelse av skoleelevers forhold til skolemotivasjon i videregående skole i Telemark. I likhet med fenomenologien tar hermeneutiske studier utgangspunkt i den andres egen forståelse og synspunkter når handlinger studeres. Men en hermeneutisk tilnærming skiller seg fra den fenomenologiske ved at den hermeneutiske fortolkningsprosessen foregår på et

bredere grunnlag og sees i en større sammenheng enn den fenomenologiske (Grønmo, 2004). I motsetning til fenomenologiske studier er ikke forskningen kun sentrert rundt informantenes egen forståelse av fenomenet som studeres. Forskerens oppfatninger og tolkninger er også viktige. I det en benytter sine egne erfaringer, opplevelser og forståelse som utgangspunkt til å forklare et fenomen, bruker man en hermeneutisk fremgangsmåte (Thurén, Gjerpe & Gjestland, 2009). Det uttrykkes blant gjennom forskerens for-forståelse som utgjør et viktig grunnlag for hvordan forskeren forstår og tolker dataene i forskningsprosessen (Grønmo, 2004, s. 373). Allerede før jeg startet arbeidet med masteroppgaven hadde jeg en forståelse av hvilke faktorer som påvirker elevers skolemotivasjon. Dette var basert på mine erfaringer som skoleelev selv, betraktningmetoder og inspirasjoner både i form av faglige begreper og tidligere forskningsarbeid som har formet den forståelsen jeg har tatt med meg inn i forskningsarbeidet. Samlet sett kan en si at disse faktorene har hatt innvirkning på hvordan jeg har forstått og tolket ungdommen og deres historier. Hele forskningsprosessen har gjennomgående vært preget av mine fortolkninger. Den hermeneutiske inspirasjonen i dette prosjektet uttrykkes gjennom mine fortolkninger av informantenes livshistorie. Alt arbeidet fra samtale til koding og analyse av data har blitt påvirket av mine tolkninger. I følge Thagaard (2013) kan hermeneutisk fortolkning foregå på flere plan. Fortolkningen på det første stadiet, omhandler at forskeren fortolker hendelser i kraft av de som deltar (Thagaard, 2013, s. 40). I denne avhandlingen handlet det om hvordan informantene i undersøkelsen fortolket og formidlet sin livssituasjon og mine fortolkninger av det informantene gav uttrykk for. På dette nivået var mine tolkninger knyttet til kommunikasjon med ungdommene. Siden intervjuguiden jeg brukte ikke var utstyrt med ferdiglagde spørsmål, måtte jeg hele tiden gjøre vurderinger underveis i samtale med informantene. Oppfølgingsspørsmålene jeg stilte, var ut i fra hvordan jeg tolket det informantene sa. Tolkningene jeg gjorde av informantene og deres utsagn, har i stor grad vært preget av mine tolkninger. Derav kan man si at mine tolkninger har vært med på å utforme datagrunnlaget jeg fikk ut fra de intervjuene jeg gjorde.

Et annet viktig aspekt ved hermeneutiske studier er helhetlig og kontekstuell forståelse (Grønmo, 2004, s. 374) Det legges vekt på å forstå fenomener som en del av en større helhet og i konteksten de inngår i, en hver tekst for sin mening fra sin kontekst (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 70). Gjennom fortolkning av informanthistorier søker jeg og fange opp den konteksten historiene fortelles innenfor, ungdommens referanseramme,



som igjen fortolkes i lys av min kontekst og referanseramme. I fortolkningen av informanthistoriene har jeg sett på isolerte utdrag som forteller om fenomenet skolemotivasjon. Men jeg har også sett på historiene i sin helhet og i sammenheng med andre meningsfulle forhold som kan hatt innvirkning på ungdommens forståelsesformer. Hvordan ungdommene oppfatter og forstår sin virkelighet har igjen betydning for hvordan de formidler den. Derfor har det vært viktig for meg å fange opp den konteksten historiene fortelles innenfor. All forståelse er betinget av den kontekst eller situasjon noe forstås innenfor (Thurén et al., 2009)

Ved å vise til et utdrag fra intervjuet Lars vil jeg nedenfor illustrere hvordan dette har gjort seg gjeldene i prosjektet mitt.

*I: Ja, stemmer. Mm. Ja. Hvordan har det vært på skolen opp igjennom syns du?*

*L: Nja, det har vel ikke, har vel ikke, jeg har ikke stor interesse for skolen akkurat.*

*I: Nei. Det er ikke din interesse?*

*L: Nei, ikke helt.*

*I: Nei. Hvorfor ikke?*

*L: Nei, det vet jeg egentlig ik, nei si, nei jeg er ikke så sikker egentlig. Det begynte vel noe rundt 6. Klasse tror jeg.*

*I: Mm.*

*L: Så bare mista interessen for det.*

*I: Mm. Syns du det er kjedelig?*

Ved å ta utgangspunkt i det Lars selv formidler får jeg et inntrykk av at han var skolelei først og fremst fordi han synes skolen er kjedelig. Det vekket ingen interesse hos han. Han tydeliggjorde akkurat det ved å si «..har bare mista interessen for det» da han snakket om skolen. Senere i intervjuet fortalte også Lars at han enkelte dager uteble fra skolen. Han ga uttrykk for at han ikke alltid klarte å være på der blant annet på grunn av kjedsomhet. Da intervjuer spør om årsaken til at Lars drar tidligere hjem fra skolen, svarer han: , «.. bare for det at jeg ikke har klart å være her eller jeg kjeder meg så mye, sånna ting». Men hva gjør at Lars ikke liker skolen? Kan det være han unnlater skolen fordi han ikke mestrer det? Dæhlen, Smette og Strandbu (2011) skriver om målorientering, en innfallsvinkel til å forstå motivasjon. Egoorientering handler om at eleven er opptatt å bli oppfattet som flink, eller unngå å bli oppfattet som dum (Dæhlen et al., 2011) Jeg undrer meg over om Lars kan være en av de egosentrerte elevene som er opptatt av å bli oppfattet som smart eller unngå å bli oppfattet som dum. Hvis Lars ønsker å bli oppfattet som smart eller unngå å bli oppfattet som dum vil det være

rasjonelt å vise lav innsats. Det vitner om bedre evner å lykkes uten stor innsats, og det vitner om svakere evner ved å gjøre det dårlig med høy innsats enn motsatt (Dæhlen et al., 2011). Kan det være at Lars unngår skolen nettopp fordi han ikke mestrer den? Kan hans holdninger til skolen, det at han synes skolen er kjedelig og lite interessant være en mestringsstrategi for unngå å komme i sårbar posisjon hvor han er taperen? Det er slettes ikke sikkert det er slik, men ved hermeneutiske studier får man tilgang til å fortolke på flere plan og i lys av teori som gjør at en kan få en dypere forståelse av det som studeres. Det finnes ingen garanti for at man har tolket fenomener riktig. Når man tolker andres opplevelser og følelser ut i fra sine egne befinner man seg på svært tynn is (Thurén et al., 2009).

## 2.7 Etnografisk design

Etnografiske studier handler om å beskrive, analysere og fortolke en fremmed kultur, sosialgruppe eller et sosialt system (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010). I denne sammenheng utgjør informantene i undersøkelsen en fremmed gruppe for mitt vedkommende. Elevene jeg intervjuet gikk sitt andre år på yrkesfag i videregående skole i 2014. Mine erfaringer som elev på samme plattform sporet tilbake til 2006. Jeg gikk på studiespesialiserende og yrkesfag var ukjent for meg. Det var en differanse mellom mine og informantenes erfaringer på videregående. I så måte beveget jeg meg i ukjent terreng da jeg studerte informantene. Fangen (2004) uttrykker at etnografi handler om å tre inn et ukjent univers for å studere hvordan sosiale handlinger kan forstås fra en annens perspektiv. Avhandlingen søker informasjon om hvordan «skolemotivasjon» kan forstås i lys av informantenes perspektiver.

Scott Sørensen, Høystad, Bjurström, Vike og Nordgård (2008, s. 117) uttrykker at etnografiske studier i sin opprinnelige form baserte seg på deltakende observasjon hvor konkrete beskrivelser av fenomener stod sentralt. I senere tid har «beskrivelsene» etnografien hvilte seg på blitt kritisert. Kritikken omhandler om hvor vidt det går an trekke en grense mellom tolkninger og beskrivelser. Det argumenteres for at virkeligheten aldri kan fremtre «sånn den egentlig er » i ren form for oss da den er preget av våres ubevisste fortolkningsprosesser. Argumentasjonen ledet fram til en fornyelse av etnografi som metode. I dag inkluderer etnografiske studier tilnærminger som bærer preg av forskerens fortolkningsprosesser. Scott Sørensen et al. (2008) skriver at etnografien hovedsakelig består av feltnotater eller transkriberinger av informanter som beskriver hvordan de opplever sin virkelighet. I samtalene med ungdommene

jobbet jeg aktivt for å få frem fortellinger som gav meg innblikk i deres livsverden. Informantens egne fortellinger om hvordan de opplevde og erfarte verden utgjorde grunnlaget for analysen i prosjektet. I etnografisk metode er det også ønskelig å se hvordan informantene samhandler med sine omgivelser (Zielinski, 2014). I dette prosjektet har sekvensene med feltarbeid vært begrenset (Lindkvist, 2015). Det begrenset seg til erindringsnotater som ble skrevet etter hvert intervju. Notatene inneholdt beskrivelser av informantens klesbruk, kroppsspråk, stemmeleie og andre non-verbale uttrykk som ikke lar seg fange opp av bånd opptakeren. Notatene beskrev også samspill situasjoner som oppstod mellom forsker og informant før og etter intervju, noe som også kunne gi verdifull informasjon om ungdommene vi studerte.

## 2.8 Narrativt preg

Kvale og Brinkmann (2009, s. 167) skriver at narrative intervjuer tjener ulike formål. De skriver at historier kan henvise til spesielle episoder eller hendelser som har hatt betydning for fortelleren, altså informantene. I tillegg kan narrative fortellinger gi tilgang til den intervjuedes livsverden, en historie sett fra deres perspektiv. Under intervjuene jeg foretok, søkte jeg etter ungdommens narrative fortellinger. Jeg var opptatt av å finne meningen bak de historiene ungdommene formidlet. For å få til dette, ble intervjuende utformet som en samtale mellom forsøker og informant. Kvale og Brinkmann (2009) henviser til Mishler som uttrykker at hverdagssamtaler ofte vil ha narrative trekk. I kraft av en samtale kan en få fortellinger som mennesker prøver å uttrykke mening og kunnskap gjennom. Fortellingene kan komme spontant under intervjuet eller bli fremkalt av intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 165). For å vise hvordan narrative fortellinger kan være nyttig i et prosjekt hvor formålet er å forstå eller fortolke sosiale forhold vil jeg vise til et utdrag fra samtalen med John. Historien handler om selvskading:

*I: ... Men sånn, når folk, eller når du driver med selvskading.*

*- Ja.*

*I: Gjør du. Er det...?*

*- Jeg vet ikke åssen jeg skal svare på det, for det er så. Det er forskjellig betydning for forskjellige mennesker hele tida.*

*I: Men hva betyr det for deg da?*

*- For meg så var det en måte å si til meg sjøl at alle tinga står på meg og det er min feil. Så derfor fortjener jeg å gjøre det.*

*I: Du straffa deg sjøl?*

*- Ja jeg straffa meg sjøl for handlingene som mora og faren min gjorde da.*

*I: Du følte et ansvar for at de ikke hadde fulgt deg opp eller?*

- Ja, det var. Jeg følte at grunnen til at faren min rusa seg og at mora mi var sur hele tida var på grunn av meg.

I: Du følte at det var på grunn av deg?

- Ja. Men jeg vet jo det nå da, at det ikke er det. Men jeg følte ikke det da

I dette utdraget får vi en historie om selvskading, i lys Johns sitt perspektiv. Historien beskriver en gutt som straffet seg selv, fordi han forbant morens ustabile humør og farens rusproblematikk med seg selv. Han påtok seg skylden for foreldrenes problemer. Johns historie ga meg en forståelse av hvorfor han skadet seg selv. Kvale og Brinkmann (2009, s. 166) skriver at forskeren i et narrativt intervju sammen med informanten kan forsøke å strukturere de ulike hendelsene det fortelles om til en sammenhengende historie. Ved å følge opp de hendelsene John fortalte om fikk jeg et innblikk i hvordan ustabile familieforhold hadde innvirkning på Johns forhold til skolen. Han fortalte at han på et tidspunkt ville droppe ut av skolen fordi det pågikk så mye på hjemmebane:

I: Men åssen har det vært sånn, og gå på skole og sånne ting, når alt det har pågått samtidig?

- Nei, det er det som har vært litt vanskelig da. Det var derfor jeg bestemte meg for å slutte og prøve å fikse opp i det først. Men så bestemte jeg meg for at.. Det er jo liksom ikke helt min feil, eller mitt ansvar egentlig.

I: Nei.

- Så da må jeg heller ta de tinga som er på meg, før jeg gjør noe annet.

I: Mhm. Men når du sier "fikse opp i det først".

- Ja

I: Hva hadde du tenkt, hva hadde du tenkt å fikse opp i da?

- Nei, tinga med mora og faren min, spesielt.

I: Mhm

- Først og fremst det. Og så liksom hvis det var ett eller annet som jeg kom på, så hadde jeg jo da hatt tid til det.

I: Fordi. Det er jo liksom. Jeg tenker å fikse opp i det, åssen er det du hadde tenkt til å gå fram da sånn ?

- Nei, det blir jo da å. Først blir det jo prøve å skaffe hjelp til faren min liksom.

Ved at intervjuer stiller John et spørsmål hvordan det har vært på skolen med alt som pågått hjemme ledet det frem til en ny fortelling, en fortelling som viser at John vurderte å droppe ut av skolen. Ikke fordi han ikke trivdes på der, men fordi han ville sette av tid til han hjelpe familien med å løse problemene hjemme. Ved å benytte seg av narrative fortellinger er en først fremst opptatt av hva fortellingene uttrykker i seg selv og ikke generelle mønstre og store datamengder (Lindkvist, 2015). Dataene i undersøkelsen kan gi tilgang til en kontekstbasert dybdeforståelse av ungdommens forhold til skolemotivasjon. Historien til John er en historiene som gir innsikt på individ nivå. Da John fortalte om hendelser som å droppe ut av skolen og selvskading fikk jeg tilgang til meningsbetingelsene bak hans handlinger. Jeg fikk et innblikk i hans verden.

Zielinski (2014, s. 31) skriver at fortellinger kan sees på en måte hvor vi konstruerer vår virkelighet og at en gjennom fortellinger kan få tilgang til hvordan andre oppfatter verden, seg selv og andre.

## 2.9 Etnografisk intervju – Fra tekst til kontekst.

«Selv om deltakende observasjon ikke lenger regnes som gullstandarden for kvalitativ forskning, ville de fleste av oss ønske informasjon om hvordan informantene omgås med omgivelsene sine» (G. Moshuus & Eide, upublisert)<sup>2</sup>. I dette prosjektet benyttes et etnografisk intervju for å gjøre nettopp dette. Å oppdage hvordan informantene omgås med sine omgivelser handler om å fange opp deres referanseramme. Metoden er designet for å gå utover den konteksten som produseres i et intervju ved å fokusere mer på den konteksten som informanten opplever.

Intervjuende ble behandlet som etnografi. Men hva innebærer egentlig det? I enkelte fagtradisjoner blir etnografi ansett som et annet ord for deltakende observasjon (G. Moshuus, 2012). I den sammenheng er det feltnotater som utgjør datagrunnlaget fra undersøkelsen. Men slik behøver det ikke å være. G. Moshuus og Eide (upublisert) trekker frem Martin Forsey som et symbol på mye av den etnografiske forskning som er gjort i dag. Han argumenterer for å sidestille intervju med deltagende observasjon (Zielinski, 2014) Forsey hevder at feltarbeid kan sammenlignes med «en lang samtale», hvor forskeren først og fremst benytter tiden til å lytte til det informantene snakker om. Han argumenterer for at etnografiske studier baserer seg i like stor grad på hva som er hørt i feltet, til det som er sett der (G. Moshuus & Eide, upublisert). Men kan intervjuer i form av «engasjert lytting» sidestilles med feltarbeid ved etnografiske studier? Når forskerens visuelle tilstedeværelse reduseres fra feltarbeid til et enkelt intervju er det grunn til å tro at man sitter igjen med et smalere datagrunnlag fra undersøkelsen. Det kan tenkes at det blir vanskelig å vite noe om hvordan informantene samhandler med sitt miljø, uten å ha anledning til å være ute i feltet og observere det. I teksten «Skulle jeg latt være å intervju Sandra?» henviser G. Moshuus (2012) til Ortner, som uttrykker at etnografi dreier om forsøk på å forstå en annens livsverden gjennom at forskeren bruker seg selv som instrument. Ortner skriver at det viktigste ved etnografiske studier, er den «etnografiske posisjon», en posisjon hvor forskeren kan anvende ulike

---

<sup>2</sup> Den upubliserte artikkelen som henvises til er nå publisert av Moshuus og Eide. På grunn av store omforminger i artikkelen refereres det til det opprinnelige dokumentet.

metodeteknikker for å komme inn til informantens kontekst. Her er intervju en egnet metode for å avdekke informantens kulturelle kontekst (G. Moshuus & Eide, upublisert). Det gjøres ved at forskeren stiller spørsmål utover det som umiddelbart er interessant for problemstillingen (Zielinski, 2014, s. 33). For å vise hvordan denne tilnærmingen har kommet til uttrykk i dette prosjektet vil jeg vise til et eksempel fra samtalen jeg hadde med Erik:

«(...) du at du pleide å henge mye med venner på fritida?» Innledningsvis i samtalen med Erik snakket vi mye om hva han pleide å gjøre på fritiden. Jeg ble interessert i vennene hans og spurte hva de pleide å gjøre når de var sammen. Erik forklarte at de så mye film, spilte tv-spill og slappet av sammen. Ikke noe unikt med det tenkte jeg. Jeg vil tørre å påstå at de aller fleste ungdom i dag ville kjenne seg igjen i Eriks beskrivelse av å tilbringe tid sammen med jevnaldrende på. Det var først når jeg stilte Erik spørsmålet om vennene hans gikk på samme skole at jeg fikk et innblikk i en historie jeg ikke forventet. «Men er det. Er det kompiser fra skolen her eller?» spurte jeg. Erik forklarte at han gikk på samme skole som vennene sine, men at de var på to ulike avdelinger. Han hadde valgt å gå på yrkesfag, mens alle kompiserne hans hadde valgt studiespesialiserende. Det fikk meg til undre. Hva fikk Erik til å skille lag med vennene sine på videregående? Han virket jo tross alt som en sosial type, en som tilbragte mye tid sammen med andre på fritiden. Etter hvert spurte jeg Erik om nettopp dette hvordan det hadde seg at han ikke gikk på samme skole som sine venner. Jeg fikk et spennende svar: «... Eh, men det var jo på en måte derfor jeg valgte sør og da, eller yrkesfaglig. For å ikke være med de på skolen. For da vet jeg da hadde jeg ikke greid å fulgt med eller, eller gjort det jeg skulle da». Videre utdypet han: «... Så da valgte jeg heller yrkesfaglig sånn at de ikke trengte å distrahere meg eller noe. (puster dypt) Ved å gjøre lekser å sitte i timen og sånn, så er det bedre å ikke være sosial». Erik forklarte etter hvert at å ikke gå på samme skole som vennene var et bevisst valg fra hans side. Han hadde erfaringer med at venner i skolen kunne være et forstyrrende element. Erik hadde en forståelse av at et veiskille var nødvendig om han skulle lykkes i skolen. Samtalen mellom Erik og meg handlet om fritid og venner, men utviklet seg raskt til å handle om hans skoleerfaringer. Ved å stille et spørsmål som ikke umiddelbart var nyttig for problemstillingen fikk jeg allikevel et innblikk i hans forståelse av nåværende skolesituasjon og tidligere skoleerfaringer. I Zielinski (2014) sin avhandling «Under vingen» eller i «skuddlinjen»? beskriver hun en situasjon hvor hun stilte en informant et spørsmål om antall bøker de har hjemme. Det utløste en historie om

informantens fortid. Hun skriver at spørsmålet hun stilte frembrakte refleksjoner hos ungdommen som hun ikke hadde forutsett på forhånd. På samme måte opplevde jeg at et spørsmål om venner i skolen gav informasjon om informantens valg av studieretning på videregående skole. Responsen på spørsmålet jeg stilte overrasket meg. Jeg kunne ikke forutse at Erik assosierte venner i skolen med problemer. Det gav meg et innblikk i informantens historie og en forståelse av hva han vektlegger for å lykkes i skolen. Zielinski (2014) skriver at intervjuer ikke alltid kan vite hvilke spørsmål som er relevant å stille. Hvis intervjuer kun stiller spørsmål han selv synes er interessante risikerer han å lede forskningen inn på egne forhåndsoppfatninger og tape relevant informasjon (Zielinski, 2014, s. 33). Ville jeg fått tilgang til Eriks historie om jeg hadde møtt han med et intervju preget av fastlagte kategorier og spørsmål?

Det var gjennom eget forskningsarbeid at G. Moshuus og Eide (upublisert) erfarte at man gjennom tilfeldigheter kan få svar på spørsmål man aldri hadde tenkt til å stille. Tilfeldighetene G. Moshuus og Eide (upublisert) opplevde ble forløperen til den spesifikke metoden som benyttes i denne oppgaven. I prosjektet benyttes det en indirekte metode som står i kontrast til mange av de konvensjonelle tilnærmingene man møter i kvalitative studier hvor datamateriale i undersøkelsen blir et produkt av informantens svar på forskerens spørsmål. Ved å bruke en indirekte tilnærming i intervjuet søkes det etter det (G. Moshuus & Eide, upublisert) omtaler som tilfeldigheter, en situasjon som snur opp ned på rollene mellom forsker og informant. G. Moshuus og Eide (upublisert) argumenterer for at tilfeldigheter som oppstår er viktige fordi det endrer vår måte å være publikum på. Det gjør oss til publikum til historier som vil gi oss bedre tilgang til informantens kontekst. Vi kan tenke oss informanten som en lærer og forskeren som en ivrig elev på skolen. En elev som har lyst tilegne seg kunnskap gjennom å være nysgjerrig kan hele tiden stille oppfølgingsspørsmål til lærerens historie. Ved å innta en slik posisjon kan forskeren lære om verden slik informantene oppfatter den. Slik kan vi bli introdusert for informantens perspektiver, og avdekke deres referanseramme gjennom historier om personer eller miljøer de idealiserer (Lindkvist, 2015, s. 27) . Under samtalene jeg hadde med ungdommene var målsetning å få tilgang til ungdommens historier. Aller helst var ønsket at de skulle styre samtalen ved å snakke om temaer som opptar dem og gjennom det få tilgang til deres referanserammer. For å få det til var det nødvendig å finne noe som informanten er konge på (Geir H. Moshuus, 2007) .

Samtidig kan en indirekte tilnærming egne seg i situasjoner hvor forsker og informant ikke deler samme referanseramme (G. Moshuus & Eide, upublisert). Med et sett av ulike erfaringer og forskjeller på hvordan en ser og oppfatter verden mellom forsker og informant kan det være problematisk for forskeren å forstå informantens posisjon, uten å kjenne til konteksten og rammene rundt deres liv (Zielinski, 2014, s. 34) En annen utfordring mellom forsker og informant er det a-symmetriske maktforholdet mellom dem, et forhold som kan resultere i at forskeren ikke får tilgang til informantens historie (Mæhlum, 2014) . Metoden i dette prosjektet er designet for å utjevne disse forskjellene. Gjennom at forskeren viser interesse for de temaene informantene i undersøkelsen selv bringer på banen er målet å samle inn kontekstuell informasjon som sier noe om situasjonen de befinner seg i. Mæhlum (2014) skriver at en som forsker kan få tilgang til historier som sier mye om en persons tanker, følelser og handlinger gjennom å være interessert og søkende til de temaene informantene introduserer. Det er nærliggende å tro at forskerens muligheter for å komme i en tillits-posisjon øker gjennom å vise en genuin interesse for det informantene sier. En slik posisjon er viktig å oppnå for det kan gi tilgang til innholdsrik informasjon om den situasjon ungdommene befinner seg. Vi har intervjuet elever på yrkesfag, en studieretning på videregående som er forbundet med høyt frafall. Noen av informantene i undersøkelsen befinner seg i det man kan betrakte som marginaliserte posisjoner, en liten gruppe som ikke mestrer det flertallet gjør, nemlig skolen. I følge Mæhlum (2014, s. 34) kan det oppfattes som både truende og nedverdiggende at vi kommer fra høgskolen for å gjøre forskning på en gruppe som befinner seg i risikogruppen til å droppe ut av skolen. Vi gikk ungdommene i møte med en bakgrunn som tilsier at vi har mestret skolesystemet. På andre siden kunne vi møte elever som opplevde motgang i skolen, og sammen skulle vi drøfte akkurat dette, om skolen. Derfor var det veldig viktig i en slik situasjon å forsøke og etablere en tillitsfull relasjon med ungdommene, gjennom å anerkjenne, se og vise interesse for de temaene som var viktige for dem (Mæhlum, 2014, s. 34). G. Moshuus og Eide (upublisert) skriver at indirekte tilnærming vil egne seg i møte med mennesker som befinner seg i marginaliserte posisjoner. Jeg vil nedenfor vise hvordan en indirekte tilnærming kan gi tilgang til informasjon som kan være vanskelig for informantene å snakke om. Med å ta utgangspunkt i et tema som engasjerer informantene, noe som ufarlig å snakke om, kan det etter hvert oppstå øyeblikk hvor informantene inviterer oss inn i deres verden, noe som også inkluderer de vanskelige øyeblikkene. I dette utdraget viser jeg hvordan en samtale med John utvikler seg fra å handle om valg av yrkeskarriere, til noe helt annet:



*I: Når du begynte på videregående, hva var det du egentlig bestemte deg for å bli da?*

*- Nei, da tenkte jeg Jeg går TIP for det er mye, det er mye man kan bli etter det.*

*I: Ja.*

*- bare innså jeg at jeg kunne gå IKT etter det. Og så bare satt jeg jo på pc'n hele tida. Så jeg hadde ikke noe å gjøre uansett. Så da gikk jo jeg det, og så begynte det å endre seg da. Men jeg tenker jeg bare gjør ferdig det jeg har starta.*

*I: Mhm. Det er nok sikkert lurt. Men hva var det som gjorde at du, at du forandra sånn etter hvert ?*

*- Det var, det var mye som skjedde ved siden av. Hjemme liksom. Med familie. Og jeg endra meg på angående hva jeg gjorde på fritiden og sånne ting, så gikk det utover skolen, og så mistet jeg motivasjonen til å gå på skole. Så var det en liten periode jeg bestemte meg egentlig for å droppe ut. Men så tenkte jeg litt nå for litt sida at jeg får bare gjøre ferdig året, og så skaffe meg lærlingplass, fordi.. For det går egentlig ganske greit når jeg først er ute i praksis, men det er liksom når jeg må på skolen hele tida så blir det ikke det samme.*

*I: Ja. Men har det vært mye stress da eller ? Ved siden av..*

*- Ja, det har vært eh. Faren min har vært narkoman og greier. Så han holdt seg i et halv annet år, og så plutselig begynte han å drikke igjen og greier. Og så tar, ja. Også hadde ikke jeg prata med moren min på 11 måneder, og så plutselig så hadde hun tatt kontakt en uke etter at vi fikk vite det med faren min.*

John styrer samtalen med emner han er komfortabel med å snakke om, men kommer etter hvert inn på andre temaer som mange vil oppleve som vanskelig å snakke om.

Hvorfor fortalte John meg disse tingene? Jeg tror det handlet om tillit, et forhold som vi gradvis bygde opp under samtalen. Ved hele tiden å vise interesse for det John pratet om fikk jeg tilgang til sentral informasjon om hans livsverden. Lindkvist (2015, s. 28) skriver i sin avhandling at grensen for hvor langt man kan pushe informantene avhenger av relasjonen en klarer å oppnå under samtale. Da John fortalte meg at hendelser i hjemmet hadde innvirkning på skolesituasjonen måtte jeg foreta en avveining. Skulle jeg følge det opp? Eller ville det være for tidlig? – I dette tilfellet valgte jeg å gjøre det, og det gav meg inngang til en historie som var en vesentlig betydning for å forstå hans situasjon. Dette er avveiningene en må foreta i løpet av et intervju, og det avhenger i hvilken grad samtalen er preget og tillit og trygghet (Lindkvist, 2015). Desto større tillit en greier å oppnå til sine informanter desto større er mulighetene til å få god og utdypende data som sier noe om deres livsverden.

## **2.10 Longitudinelt design.**

Grønmo (2004, s. 377) skriver at analyser av prosesser og utviklingsforløp kalles longitudinelle studier. Slike analyser kan handle om hvordan små eller store sosiale prosesser forløper, både kortvarige prosesser eller endringer, mens andre prosjekter kan ta for seg svært langsiktige trender eller utviklingstendenser. I denne avhandling som fokuserer på elevers motivasjon vil jeg benytte meg av datamateriell fra det longitudinelle prosjektets første og andre intervjurunde. Kan summen av disse fortellingene skissere et sammensatt bilde av informantens situasjon? Jeg vil analysere datagrunnlaget fra de ulike intervjurundene som er gjort for å få en forståelse av informantenes utviklingsforløp. Ved å analysere to intervjuer med et års mellomrom vil det være anledning til å se hvordan sosiale prosesser har utviklet seg over tid. Ungdommenes fortellinger på de ulike tidspunktene kan fange opp betydningsfulle forhold som kan hatt innvirkning på deres atferd og holdninger til skolen i dag. Ved å følge ungdommen over tid ønsker jeg å få en dypere forståelse for de prosesser som har bidratt til økt motivasjon på videregående.

## **2.11 Vitenskapelige krav**

Vitenskapelige krav er til for å sikre at virksomheten i forskningsprosess er faglig forsvarlig (Grønmo, 2004, s. 27). Kravene kan betraktes som systematiske og planmessige fremgangsmåter for å etablere pålitelig og holdbar kunnskap. De vitenskapelige kravene knytter seg til både kvantitative og kvalitative studier. Disiplinene krever hver sin fremgangsmåte i forskningsprosessen, derfor vil også de ulike kravene som knytter seg til dem være forskjellig. Nedenfor vil jeg gjøre rede for de vitenskapelige kravene og vise hvordan de er forsøkt ivaretatt i dette prosjektet. Jeg vil vise hvordan kravene om intersubjektivitet, reliabilitet og validitet har gjort seg gjeldende i dette prosjektet.

### **2.11.1 Intersubjektivitet**

Kravet om intersubjektivitet i kvantitative studier knyttes til resultatlikhet og om resultatene kan kontrolleres og etterprøves av andre kompetente forskere (Wormnæs, 1996). I kvalitative studier er dette vanskelig å etterkomme, fordi resultatene formes av samspillet mellom den som forsker og den som studeres. Resultatene kan ikke gjentas eller etterprøves av andre forskere. Wormnæs (1996, s. 61) uttrykker at det

intersubjektive kravet kan ivaretas ved være kritisk til ulike faser i arbeidet som er gjort. I dette prosjektet har jeg forsøkt å være kritisk til den metodiske gjennomføringen av prosjektet. Jeg vil utdype dette senere i kapittelet.

### **2.11.2 Reliabilitet**

I følge Thagaard (2013, s. 201) handler reliabilitet om at forskning er gjennomført på en pålitelig måte. Reliabiliteten er høy hvis undersøkelsen og datainnsamlingen er pålitelig (Grønmo, 2004, s. 220) I utgangspunktet er «reliabilitet» et uttrykk for hvor stort samsvar det er i resultater mellom undersøkelser basert på de samme metodene. Grønmo (2004, s. 220) uttrykker at dette ikke er mulig i kvalitative studier fordi tilnærmingene kan være for fleksible eller komplekse til at datainnsamlingen kan gjentas på nøyaktig samme måte som tidligere. I et kvalitativt undersøkelsesopplegg styrkes reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen transparent, trinn for trinn (Thagaard, 2013, s. 202). Jeg har forsøkt å gjøre forskningsprosessen i prosjektet «gjennomsiktig» blant annet ved å skille rådata fra mine tolkninger. Det har jeg gjort ved å benytte direkte sitater i teksten og på den måten gi leseren innblikk i det som har utgjort grunnlaget for mine tolkninger (Mæhlum, 2014, s. 36) I kapittelet vil jeg også være åpen om hvilke forhold som har påvirket dataene i undersøkelsen. Det forutsetter at jeg er kritisk til gjennomføringen av undersøkelsen og har et reflektert forhold til hva som kan ha formet dataene. Det betinger at jeg reflekterer over spørsmålene jeg stilte, relasjonen jeg hadde til ungdommene og den kontekstuelle rammen rundt intervjuene. Det gjøres ved å stille spørsmål om hvordan intervjuene har gått, om jeg har stilt ledene spørsmål, hvordan relasjonen mellom ungdommen og meg var, og til slutt hvilken betydning disse forholdene har hatt for resultatene jeg fikk. Et viktig ledd for å fange opp den kontekstuelle datainnsamlingen i prosjektet var erindringsnotatene. Etter hvert intervju ble det skrevet ned observasjonsnotater som kunne gi utfyllende informasjon om forhold som formet dataene. Grønmo (2004, s. 220) skriver at reliabiliteten ansees som lav dersom variasjonen i undersøkelsen knytter seg til gjennomføringen av datainnsamlingen. Den ansees som høy hvis variasjonene i liten grad skyldes metodiske forhold, men hovedsakelig reflekterer naturlige variasjoner mellom analyseenheter. Jeg forsøkte å utføre alle intervjuer i tråd med den valgte metoden. Vi hadde en ustrukturert tilnærming til intervjuene med utgangspunkt i en tematisert intervju guide. Et av intervjuene jeg gjorde skilte seg fra de andre. En informant hadde med to venner som var tilstede da intervjuet pågikk. Dette var en variasjon som brøt med

undersøkelses opplegget. I så måte ble det intervjuet mindre pålitelig enn de andre. Det ble imidlertid skrevet ned et erindringsnotat som beskrev konteksten rundt det aktuelle intervjuet.

### 2.11.3 Validitet

Validitet handler om i hvilken grad undersøkelsesopplegget egner seg for å svare på den valgte problemstillingen (Grønmo, 2004). Validiteten er høy hvis undersøkelsen produserer data som er relevant for å svare på problemstillingen. I denne avhandlingen var målsetningen å samle inn kontekstuell data og oppdage og kartlegge informantenes referanseramme. For å gjøre dette utførtes individuelle intervjuer. Metoden anvendes for å fange opp informasjon om den referanserammen ungdommens historie utspiller seg innenfor ved å fokusere på det ungdommene selv forteller om omgivelsene de omgås i. I så måte kunne vi mistet informasjon om hvordan ungdommen interagerer i samspill med annen ungdom. Vi erfarer eller ser det ikke selv. Kunne en annen tilnærming egnet seg, for eksempel deltakende observasjon? Diskusjonen hvorvidt en tilnærming er en bedre egnet enn en annen er ikke viktig. Mer sentralt er om metodene vi har valgt undersøker det de er ment for å undersøke, og intervjuerne kan brukes til å få informasjon om informantenes kulturelle, historiske, sosiale og materielle livskontekster (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 297)

Det er viktig å reflektere over i hvilken grad intervjuene jeg gjennomførte var relevant for å svare på den valgte problemstillingen. I mitt prosjekt var jeg opptatt hva ungdommenes historier kunne si om skolemotivasjon. Intervjuende var utformet som en samtale. Og i samtaler kan det oppstå situasjoner som gjør det utfordrende å ivareta validiteten. For hva vet vi egentlig om at informantene snakker sant? Kvale og Brinkmann (2009, s. 253) skriver at validitet i en intervjusetting knytter seg til informantens troverdighet og at intervjuer kontinuerlig bør kontrollere informasjonen som gis. Fremfor å stille kontrollspørsmål til det informantene sa var det heller viktig å få tilgang til informantens virkelighet. Thagaard (2013, s. 205) skriver at vi kan presisere validitet ved å stille spørsmål om tolkningene vi er kommet frem til er gyldig i forhold til den virkelighet vi har studert. I denne avhandlingen handler det om hvorvidt mine tolkninger er gyldig i forhold til den virkeligheten ungdommen har presentert. I følge (Thagaard, 2013) kan validiteten styrkes ved at forskeren velger å gjøre fortolkningsprosessen transparent. Det handler om at forskeren tydeliggjør grunnlaget for undersøkelsenes konklusjoner. Jeg har forsøkt å ivareta validiteten ved å gjøre rede

for hva mine fortolkninger bygger på. Det har jeg gjort ved å trekke frem direkte sitater og vise hvordan jeg tolker dem.

Oppsummert kan en si at de vitenskapelige kravene i kvalitativ forskning knytter seg til at forskningsprosessen blir gjort så transparent som mulig. Det er også viktig at forskeren har et kritisk og reflektert forhold til omstendighetene rundt datainnsamlingen. Videre i dette kapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsprosessen i sin helhet. Jeg vil beskrive hvordan en kommer til forskningsresultatene.

## **2.12 Ethiske refleksjoner**

I følge (Grønmo, 2004) omfatter forskningsetikk et sett av normer som skal sikre at forskningen er etisk forsvarlig. De forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet for å hjelpe forskere til å reflektere over sine oppfatninger og holdninger, bli bevisst på konflikter og å styrke deres skjønn slik at de er rustet til å ta gode valg mellom motstridene hensyn (Kalleberg, 2006). De forskningsetiske retningslinjene kan betraktes som en rettesnor for hvordan forskeren skal opptre i forskningsprosessen. Denne studien reguleres av disse retningslinjene. I følgende avsnitt vil jeg gjøre rede for etiske utfordringer som knytter seg til undersøkelsen og hvordan et utvalg av de etiske kravene er forsøkt ivaretatt.

Informantene som ble rekruttert i undersøkelsen var ungdom som enten hadde valgt bort skolen eller gikk på linjer som var forbundet med høyt frafall. Noen av ungdommene vi møtte hadde negative erfaringer med skolesystemet og opplevde skolen som utfordrende. Derfor var det spesielt viktig å være bevisst på maktforholdet som var mellom forsker og informant i intervjusettingen. I tillegg til at forskeren bestemte premissene for samtalen stod forskeren i en a-symmetrisk posisjon i forhold til utdanning. Det satte rammene for enkelte av samtaleene fordi informanten ikke mestret det intervjuer mestret, eksempelvis ved prat om utdanning studerer intervjuer mastergrad mens informanten står i fare for å droppe ut av videregående skole. Metoden i studien er utviklet for bruk i situasjoner hvor forsker og informant ikke deler samme referanseramme. Under intervjuene ble det gjort forsøk på at møte mellom forsker og informant skulle bli en samtaleform hvor den informanten i stor grad skulle styre samtalen med sin fortelling (Zielinski, 2014). Ved at intervjuer aktivt stiller oppfølgingsspørsmål til det ungdommene selv bringer på banen var målet å finne frem til et tema i samtalen hvor informanten føler seg hjemme. For eksempel kunne det være et område informantene var eksperter på hvor de lærte intervjuer om noe de mestret. På

den måten forsøkt det å jevne ut det a-symmetriske forholdet mellom intervjuer og informant.

Selv om de forskningsetiske retningslinjene først og fremst er et hjelpemiddel for forskerne selv, og i så måte ikke har lik funksjon som lover er noen av de etiske retningslinjene forankret i norsk lov. Kravet om informert samtykke og konfidensialitet er eksempler på etiske krav som er nedfelt i lovverket. Kravet om konfidensialitet handler om at deltakere i studier har krav på at all informasjon om deres personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Det innebærer at sensitiv informasjon som kan identifisere deltakerne ikke må avsløres (Kalleberg, 2006, s. 18). Derfor stilles det strenge til hvordan lister med navn eller andre opplysninger skal oppbevares og tilintetgjøres. Før intervjuene startet ble alle informantene informert om at materialet ville bli behandlet anonymt og at personalia ville bli slettet ved prosjektets slutt. Det kan tenkes at det var viktig for informantene at å vite at intervjuene ville bli behandlet anonymt ettersom de kunne snakke om sensitive forhold som omhandlet deres liv. I de senere årene er kravene om deltakernes anonymitet skjerpet (Thagaard, 2013, s. 28) Av hensyn til deltakernes privatliv er det utarbeidet retningslinjer som innebærer at forskere må anvende pseudonymer eller kodenummer når intervjuer skal transkriberes. For å ivareta anonymiteten er informantens navn, alder og etnisitet byttet ut. Navn på idrettslag, skoler eller andre gjenkjennelige arenaer som nevnes under samtale er utelatt fra analysen (Mæhlum, 2014).

Som hovedregel skal studier av mennesker kun settes i gang etter deltakernes frie og informerte samtykke. Fritt samtykke innebærer at personen som samtykker har personlig handlingsfrihet og at vedkommende ikke utsettes for ytre press. Informert samtykke betyr at informasjonen som gis skal være tilpasset den enkeltes evne til å forstå. Retningslinjen for informert samtykke er forankret i personopplysningsloven §§ 8, 9 og 11 (Kalleberg, 2006, s. 13). Kvale og Brinkmann (2009) legger til at informert samtykke innebærer at de involverte i studiet er bevisst på at de deltar frivillig og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Selv om forskerne har fått deltakernes samtykke i startfasen av forskningsprosjektet er ikke nødvendigvis holdbart for å oppfylle kriteriene for informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). Før jeg startet intervjuende med informantene delte jeg ut info/samtykkeskrivet om undersøkelsen. De fleste av ungdommene skrev under uten å ta seg tid til å lese gjennom dokumentet. For å sikre meg om at de hadde forstått hva de hadde skrevet under på forklarte jeg de muntlig om undersøkelsen. De ble informert om at intervjuene

ville bli tatt opp og transkribert, om konfidensialitet og samtykke. Informantene ble forklart at samtykke ikke var bindene og at de når som helst kunne trekke seg om de ønsket det.

## 2.13 Forarbeid

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere framgangsmåten som har ledet fram til datagrunnlaget i undersøkelsen. Forarbeid utgjør en sentral del av den forskningsprosessen. Det inkluderer planmessige, etiske og juridiske forhold. Jeg vil utdype det i kommende kapittel. Nordgård og Svendsen (2014) skriver i sin masteravhandling at et grundig forarbeid øker sannsynligheten et vellykket forskningsarbeid.

## 2.14 Forforståelse

Neumann og Neumann (2012, s. 26) skriver at forforståelse er et resultat av forskerens livserfaringer, hverdagserfaringer og studieerfaringer. Disse forholdene kan ha påvirket resultatene jeg har kommet frem til i undersøkelsen. Grønmo (2004) skriver at forskerens sosiale bakgrunn og samfunnsmessige erfaringer kan ha innvirkning på hvordan han oppfatter og forstår de samfunnsforhold han studerer. Kunnskapen som forskeren utvikler er ikke bare et resultat av hvordan samfunnsforholdene «egentlig» er, men reflekterer også hans referanserammer og forståelsesformer. På den måten blir mine erfaringer og det jeg bringer inn av fordommer, kunnskaper og mening relevant for forskningssituasjonen. Derfor er det viktig å reflektere over hvordan min sosiale posisjon og tidligere erfaringer kan ha påvirket datamaterialet i undersøkelsen.

Nedenfor vil jeg gjøre rede forhold som kan ha påvirket resultatene i undersøkelsen. Da jeg intervjuet informantene i undersøkelsen var jeg 24 år gammel. Jeg er oppvokst i Telemark og mine erfaringer fra barn og ungdomsskole samt videregående er tilknyttet Telemarksdistriktet. På skolen har jeg stort sett klart meg helt greit. I min vennekrets ga det status å ha gode karakterer og vi konkurrerte nok litt om å gjøre det bra selv om ingen ville innrømme det. Jeg erfarte at mine egne skoleprestasjoner bedret seg i takt med den innsatsen jeg la ned. Dette har preget min forståelse av skolemotivasjon. Jeg har alltid tenkt at hvis en virkelig ønsker å lykkes i skolen, så lykkes en med det. Dette, samt det jeg har lest om skolemotivasjon har preget hvordan jeg har tolket datamaterialet og i så måte formet resultatene.

### **2.14.1 Utvalg og tilgang til felt**

Som en del av det longitudinelle prosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark» fikk jeg tilgang til feltet gjennom deres arbeid/ opplegg. Prosjektlederne utarbeidet en felles søknad som ble sendt til NSD i 2013. Etter at norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste innvilget søknaden ble prosessen med å rekruttere informanter til undersøkelsen satt i gang.

Utvalget består av elever som i 2013 var i sitt første studieår på videregåendeopplæring og ungdom som hadde opplevd skoleavbrudd og var tilknyttet NAV sine systemer.

Informantene fra skolen gikk på linjer som tradisjonelt blir forbundet med høyt frafall. Disse linjene tilhørte den yrkesfaglige studieretningen. Etter at prosjektlederne hadde vært i kontakt med rektorer og lærere fra skoler informantene befant seg på var masterstudentene fra 2013 – 2014 kullet deltakende i prosessen med å etablere kontakt med elevene fra yrkesfaglig studieretning. De oppsøkte de aktuelle skolene og avtalte intervju med informantene der. Informantene fra Nav ble rekruttert gjennom veiledere i virksomheten etter at prosjektlederne hadde vært inne og informert om prosjektet (Lindkvist, 2015, s. 37) Utvalget som var tilgjengelig for masterstudentene som knyttet seg til prosjektet i 2014 bestod av totalt 68 informanter (Lindkvist, 2015). Av disse var 45 rekruttert fra den videregående skole og de resterende 23 fra Nav sine systemer.

Informantene bestod av 18 kvinner og 50 menn. Til masteravhandling valgte jeg ut seks informanter som analysen i prosjektet bygger på. Informantene ble intervjuet i 2014 og 2015. For å finne de aktuelle informantene som analysen tar utgangspunkt i søkte jeg gjennom datamaterialet i undersøkelsen. De er lagret i det kvalitative analyseprogrammet Nvivo. Alle transkriberingene, erindringsnotater og lydfiler oppbevares der. Materialet er også kodet. Det var gjennom å søke på kodeord som knytter seg til skolemotivasjon jeg fant informantene jeg vil basere analysearbeidet på.

### **2.14.2 Kontakt etablering**

Kontaktetablering med informantene foregikk i regi av forskningsprosjektet jeg deltok i. Informantene var allerede rekruttert ved forskningsstudiens oppstart i 2013. Vi skulle etablere kontakt med informanter som var kjent med undersøkelsen fra året tidligere. Før vi kontaktet deltakerne i prosjektet leste vi gjennom datamaterialet fra fjorårets undersøkelser. Det gjorde at vi bli kjent med ungdommens historier. På den måten kunne vi velge ut de informantene som synes å være best egnet til å svare på problemstillingen i vårt prosjekt. Basert på ønskene vi hadde fikk vi utdelt seks



informanter hver. Den nødvendige informasjonen vi trengte for å etablere kontakt med informantene ble sendt på mail fra en av lederne i prosjektet. Mailen inneholdt beskrivelser av informantens personalia. De fleste av informantene ble kontakten over telefon og noen via mail. Det viste seg imidlertid å bli en krevende prosess å rekruttere samtlige informanter til undersøkelsen. Flere opplevde å ikke oppnå kontakt med sine informanter og noen ønsket ikke lenger å delta i prosjektet.

### **2.14.3 Intervju guide**

I dette prosjektet var en ferdig utfylt tema-guide utgangspunktet for de intervjuene jeg foretok. Det var en fleksibel struktur på intervjuguiden. Alle temaene i intervjuguiden ble dekket under samtalene. Men temaenes rekkefølge varierte mellom de ulike intervjuene, ettersom metodens mål var at informantene skulle styre intervjuet med sin unike livshistorie. Samtidig fungerte temaguiden som rettesnor for samtalene, slik at jeg kunne få utdypende informasjon om relevante temaer. Det var totalt syv temaer i intervjuguiden. Fokuset i det første temaet var å finne pågående samtaler som informanten tok del i, i sine vante omgivelser. Her var alle innfallsvinkler åpne. Målet var å finne frem til samtaler som ungdommen var engasjerte i. Felles for intervjuene jeg foretok var at jeg startet alle med å spørre ungdommen om hva de benyttet fritiden til. Formålet med å stille et ganske åpent spørsmål om fritiden var å gi ungdommene rom til å snakke om det de selv ønsker og engasjerer seg i. Andre tema handlet om ungdommens livshistorie. En livshistorie kan betraktes som en form for biografi eller tidslinje. Tidslinjen bestemmes av informanten. Her følger forskeren informantens historie med oppfølgingsspørsmål. Tredje tema handler om fremtiden. Hva er ungdommens fremtidsplaner? Her spurte jeg alle ungdommene om hvor de så seg selv om fem år. Det åpnet for en konkret beskrivelse av hvor ungdommene selv tror de er om fem år, ikke bare hva som var planene/ drømmene deres. Fjerde tema handlet om skolen før og nå. Ofte ble det snakk om hvordan ungdommene opplevde videregående i forhold til grunnskolen. Femte tema handlet om ungdommens bakgrunshistorier hvor de fikk anledning til å fortelle om forhold som har vært viktige for deres liv. Sjette tema handler om hverdagen på skolen. Hvordan trives dem? Syvende tema handlet om å oppsummere og samle trådene i samtalen. Under intervjuet med ungdommene dukket det ofte opp samtaleemner som var beslektet med temaene i intervjuguiden. For å utnytte muligheten vi fikk til å få utdypende informasjon om de temaene vi ønsket måtte vi ha temaguiden godt innarbeidet samt trening i å bruke intervjuguiden (Lindkvist, 2015).

## 2.14.4 Prøveintervju

I vår undersøkelse var den valgte metoden ny for de fleste av oss. Det var derfor viktig med gode forberedelser slik at vi ble kjent og trygg på metoden før vi startet med intervjuene ute i felten. Som en del av forberedelsene til datainnsamlingen lærte vi om ulike aspekt som knyttes til metoden på generelt grunnlag fra en av prosjektlederne som hadde god erfaring med intervjuing. Et annet ledd i forberedelsesfasen var prøveintervju. Kvale og Brinkmann (2009, s. 99) skriver at datamaterialet som produseres i et kvalitativt forskningsintervju fremskaffes i interaksjon mellom forsker og informant. Derfor vil kvaliteten på datamaterialet i undersøkelsen i stor grad være avhengig av intervjueres ferdigheter. Det kreves i følge Kvale og Brinkmann (2009) omfattende trening for å bli en kvalifisert intervjuer. Samtlige masterstudenter i prosjektgruppen gjennomførte et prøveintervju hver. For at prøveintervjuene skulle være så realistisk som mulig rekrutterte vi ungdommer fra videregående skole. Vi fikk kontakt med ungdommene via prosjektgruppens eget kontaktnett. En av studentene i prosjektgruppen hadde en søster som gikk videregående skole. Hun fikk med flere av sine bekjente fra samme arena til prøveintervju. Forskningsintervju kan læres ved å praktisere intervjuer, fortrinnsvis i et fellesskap av erfarne intervjuere (Kvale & Brinkmann, 2009). Prøveintervjuene vi foretok ble filmet og gjennomgått med tidligere masterstudenter som hadde erfaring med metoden fra året tidligere noe som var svært nyttig. Kvale og Brinkmann (2009, s. 105) skriver at god praksis innebærer mer enn å kunne utføre praktiske handlinger. Det forutsetter læring om hvilke kunnskaper og teknikker som skal benyttes når en handler i en gitt kontekst og står ovenfor forskjellige mål og verdier som krever veloverveide valg. Med utgangspunkt i filmene fra prøveintervjuende veiledet de tidligere masterstudentene oss i forhold intervjuferdigheter som relateres til den spesifikke metoden vi benytter i dette prosjektet. De fokuserte kontekstrelaterte ferdigheter som viktige for å gjennomføre et godt intervju er for eksempel ferdigheter som lengde på pauser, hvordan en lytter og fremstår ovenfor informantene. Med denne erfaringen følte jeg meg litt mer rustet før selve datainnsamlingen startet.

## 2.15 Gjennomføring av intervjuene

Alle i prosjektgruppen fikk utdelt seks informanter hver som vi skulle forsøke å rekruttere til undersøkelsen. Til å begynne med fikk alle i prosjektgruppen tildelt to

informanter hver av veileder. Etter at ungdommene var kontaktet og fått etablert kontakt med fikk vi tilgang til ytterligere informanter. Dette var for at vi skulle få litt mer erfaring med intervjuing før vi skulle snakke med informanter som befant seg i mer sårbare posisjoner. Alle ungdommene jeg snakket med var tilknyttet skolen, ingen fra Nav. Det viste seg å bli en krevende prosess å rekruttere informantene. Kun en av fem studenter klarte å gjennomføre alle seks intervjuene. Jeg intervjuet fem. Den sjette og siste informanten ble kontaktet over telefon. Da jeg kontaktet informanten for å spørre om han ville bli med kontret han meg med spørsmål om han måtte. Et øyeblikk var det fristende å si ja, men ettersom det strider mot de etiske og juridiske prinsippene avhandlingen bygger på valgte jeg å være ærlig og si nei. I det øyeblikket følte jeg at informanten var tapt. Det var da informanten ga uttrykk for at han ikke var interessert i å delta i undersøkelsen. På oppfordring fra veileder forsøkte jeg å kontakte informanten igjen. Denne gangen skulle jeg holde alle muligheter åpne. Jeg lyktes ikke med å rekruttere informanten til årets intervjurunde, men fikk hans samtykke til at andre representanter fra prosjektet kunne kontakte ham neste år.

Intervjuene jeg gjennomførte fant sted på ulike arenaer. Samtalene ble gjennomført på steder som restaurant, biltur, grupperom på høyskole og i kantiner som var tilknyttet informantens egen skole. Noen av plassene var bedre egnet for unngå forstyrrelse enn andre. Grupperom og biltur var eksempel på dette. Fordelen med å sitte i bil eller grupperom var at vi var godt skjermet fra andre omgivelser. Det var ingen andre som kunne se at vi gjennomførte et intervju eller hørte hva som ble sagt under samtalen. Restauranten var en fin arena å utføre intervju på for å skape en god og uformell setting, noe som kan ha bidratt til at informanten var komfortabel til å dele sin historie med meg. Kantinen på skolen opplevdes også som en god arena å utføre samtalene på. Her befant ungdommene seg i kjente omgivelser. Samtidig kan det ha vært litt vanskelig for dem å snakke om temaer som de opplevde som sensitive fordi de av og til så bekjente under intervjuet.

Før jeg intervjuene startet ble det tid til smalltalk. Jeg benyttet anledningen til å forhøre meg om hvilke erfaringer de hadde gjort seg fra fjorårets intervjuer. Det var varierende hva informantene husket, men det fungerte uansett som en fin inngang til å kunne minne dem på at intervjuet ikke ville være preget av ferdigstilte spørsmål, men heller ta form som en samtale. Felles for alle samtalene var at de startet med hva ungdommene drev med på fritiden. Ellers var det varierende hvordan intervjuende forløp. På slutten av samtalene gikk jeg gjennom intervjuguiden sammen med ungdommene for å

oppsummere temaene vi hadde snakket om. På den måten kunne jeg forhøre meg om jeg hadde forstått det de sa rett, og spørre om de ønsket å utdype noe mer i forhold noen av temaene.

Etter hvert intervju ble erindringsnotater skrevet ned fortløpende (Mæhlum, 2014). Erindringsnotatene inneholdt beskrivelser av forskerens kontakt med informantene før og etter intervjuende. Samtidig ble forskerens observasjoner og refleksjoner rundt intervjusettingen notert. På den måten fikk vi tilgang til informasjon som båndopptakeren ikke hadde kapasitet til å fange opp. Erindringsnotatene beskrev den kontekstuelle settingen rundt intervjuene. I så måte fungerte notatene som en tilleggsinformasjon vi fikk fra informantene. Transkriberingene ble også forsøkt å skrevet fortløpende i etterkant av intervjuende.

## **2.16 Etterarbeid.**

Erindringsnotater og transkribering av de gjennomførte intervjuene utgjorde første ledd i fasen etter datainnsamlingen. Transkriberingsfasen var den mest tidkrevende prosessen i etterarbeidet. Da transkriberingen var ferdigstilt, startet arbeidet med å kode materialet i prosjektets felles database/analyseprogram NVIVO. I dette kapitlet vil jeg presentere prosessen etter datainnsamlingen var gjennomført.

### **2.16.1 Transkribering**

I dette prosjektet ble det benyttet en lydopptaker for å registrere intervjuene vi hadde med informantene. For å sikre god kvalitet på opptakene vi gjorde fikk alle deltakerne i prosjektgruppen låne diktafoner som leverte god akustisk kvalitet. Desto bedre kvaliteten er på opptakene desto større var mulighetene for at intervjuer hører og transkriberer riktig (Kvale & Brinkmann, 2009). Noen av intervjuene ble gjort på plasser med et relativt høyt støynivå. Det ble ekstra krevende å transkribere intervjuene fra bilturen og restaurantbesøket nettopp fordi det var mye bakgrunnsstøy på opptakene. Transkriberingene vi gjorde skulle være så nøyaktig som mulig. Vi forsøkte å skrive ordrett hva som ble sagt under samtalene. I tilfeller der det var utfordrende å høre hva som ble sagt ble det markert i teksten. Emosjonelle uttrykk som latter, stemmeleie og fliring ble også notert i transkriberingsdokumentet. Pauser som oppstod ble også skrevet ned. Kvale og Brinkmann (2009) uttrykker at transkriberingsprosessen er fortolkning i seg selv. Intervjueres vurdering av hva som er lange pauser, «nervøs

latter» og «anstrengt stemme» kan betraktes som subjektive. I så måte er ikke transkriberingsnotatene helt objektive, men de er også preget av forskers fortolkninger. Forskerens fortolkninger knytter også til vurderingen av hvilke ord og uttrykk som formidles. I dette prosjektet var det spesielt viktig å være bevisst på at denne tolkningsprosessen fant sted, ettersom datamaterialet deles med andre i forskningsgruppen. Kvale og Brinkmann (2009, s. 192) skriver at transkripsjonens reliabilitet sjelden nevnes i samfunnsvitenskapelige intervjuer. I dette prosjektet ble transkriberingene gjennomført i analyseprogrammet NVIVO. Et program som tillot oss å høre lydopptakene fra intervjuende samtidig som vi så teksten fra transkriberingene. På den måten ble påliteligheten til transkriberingsnotatene fra de gjennomførte intervjuene styrket ved å gjøre prosessen transparent.

### **2.16.2 Analyse**

Etter intervjuene var ferdig transkribert startet kodingen av materialet. Kodingen utgjorde første ledd i analysearbeidet. Alt av datamateriell fra undersøkelsen ble behandlet i prosjektets felles analyseprogram Nvivo. Programvaren var godt egnet til å strukturere forskningsprosjektets omfattende datamateriell. Grønmo (2004, s. 246) skriver datamaterialet fra kvalitative studier ofte vil være omfattende, komplekse og uoversiktlig. Av den grunn er nødvendig å forenkle og sammenfatte innholdet i tekstene for å få en oversikt over generelle mønstre og tendenser i materialet. Denne prosessen kan gjøres gjennom koding. Grønmo (2004, s. 246) skriver at koder kan betegnes som et stikkord som er beskrivende eller karakteriserende for setninger eller hele avsnitt i teksten (Grønmo, 2004). Ved å kode alt av data i Nvivo kunne vi se sammenhenger og tendenser i materialet på tvers av alle intervjuene som er gjort. Vi kodet intervjuene våre basert på de kodeordene fjorårets studenter hadde laget da forskningsprosjektet startet opp året tidligere. I tillegg supplerte vi fra årets prosjektgruppe med noen få kodeord som vi mente var nødvendig for at kodene skulle være dekkende for det materialet vi besatt. I dette prosjektet tok kodingen utgangspunkt i det empiriske grunnlaget fra studien. En såkalt åpen koding. Det innebar den empiriske dataen var bestemmende for hvilke koder som ble valgt. Kodingen beskrev de handlinger og opplevelser som ble beskrevet av informantene.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 208) skriver at koding er sentralt aspekt ved Grounded Theory. Formålet med Grounded Theory tilnærmingen er ikke å teste eksisterende teorier, men å utvikle en teori induktivt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209). Det vil si at

teorien utvikles med utgangspunkt i det empiriske datagrunnlaget. I mitt prosjekt betyr det at jeg har gjort analysen med utgangspunkt i informantens historier. Jeg var ute etter historier som både beskrev elever som jobbet mye med skolen, og de elevene som ikke gjorde det. For å finne frem til historiene, søkte jeg i det transkriberte datamaterialet ved å benytte meg av kodeordene som var mest relevant for min undersøkelse. På den måten fant jeg fram til de 6 historiene analysen bygger på.

## **2.17 Kritisk blikk på metoden og egen gjennomførelse**

I følge Thagaard (2013, s. 95) finnes det ulike perspektiver på hva intervjudata sier noe om. Et perspektiv ser forskeren som en nøytral mottager av informantens beskrivelser, mens det andre perspektivet anser intervjudata som et resultat av interaksjon mellom forsker og informant. Det sist nevnte perspektivet på hvordan intervjudata oppstår egner seg best til å beskrive metoden som ble brukt i denne undersøkelsen. Det ble det anvendt en ustrukturert tilnærming til intervjuet og datainnsamlingen noe som i stor grad har vært preget av interaksjonen mellom forsker og informant under intervjusituasjonen. I følge Kvale og Brinkmann (2009) krever det et høyt ferdighetsnivå hos intervjueren som har flere hensyn å foreta. Under samtalene må en kunne mestre kommunikasjonsferdigheter, for eksempel hjelpe informantene til å uttrykke sine historier og prioritere hvilke deler av informantens svar som skal følges opp eller ikke. Flere i prosjektgruppen hadde lite erfaring med bruk av metoden. Det kan ha resultert i at intervjuene som ble gjennomført ikke ble så gode som de kunne blitt om alle i prosjektgruppen hadde hatt mer erfaring med metoden. Grønmo (2004) skriver at typiske utfordringer med uformell intervjuing er at samhandlingen mellom forsker og informanten ikke fungerer optimalt noe som kan resultere i at informasjonsutvekslingen blir begrenset. Det hindrer forskeren å få tilgang til relevant informasjon. Personlig følte jeg at intervjuene stort sett gikk fint. Vi hadde gjort gode forberedelser på forhånd, og gjennomgått prøveintervjuene med veileder og studenter som hadde erfaring med metoden. På denne måten tilegnet oss kunnskaper om hvilke fallgruver vi måtte se opp for. Det var spesielt viktig å ikke møte informantene med ledende spørsmål eller ferdiglagde kategorier. Men noen intervjuer var mer krevende enn andre. Spesielt krevende var det første intervjuet jeg gjorde med informanten «Mikkel». Intervjuet ble gjennomført på restaurant. «Mikkel» ønsket å ha med en kamerat på intervjuet. I utgangspunktet var jeg skeptisk til dette, men sa ja ettersom alternativet var at han ikke ville delta på intervjuet. Da vi satte oss ned på restauranten kom en ytterligere en venn

av «Mikkel» som ble med i samtalen. Jeg var usikker på om jeg skulle godta dette siden det var utenfor den avtalen vi hadde inngått på forhånd. Samtidig fryktet jeg for at det ikke skulle bli noe intervju om jeg satte ned foten og sa nei. Derfor ble intervjuet utført med to av informantens venner tilstede. I etterkant av intervjuene satt jeg igjen med både gode og mindre gode opplevelser. Jeg fikk en følelse av at «Mikkel» i noen tilfeller tullet og jeg var usikker på om alt han sa hadde rot i virkeligheten. Grønmo (2004) skriver at utfordringer ved datainnsamlingen kan knytte seg til trekk ved informanten. De kan gi feilaktig informasjon om virkeligheten. I tillegg kan informantene ha gitt feilaktige opplysninger om handlinger eller meninger fordi de ønsker å fremstille seg i et bedre lys. Hadde jeg vært en mer erfaren intervjuer enn det jeg var da jeg intervjuet Mikkel kunne jeg kanskje fått en annen versjon av hans livshistorie? Kanskje Mikkel ville tatt intervjuet mer på alvor om jeg hadde vært tydeligere da jeg rekrutterte han? Men som fordel fikk jeg et inntrykk av hvordan «Mikkel» interagerer med sine venner. Samlet sett var det positivt å se hvordan Mikkel fremstod med sine venner tilstede. Det ga noe informasjon om hvordan han interagerer med sine omgivelser. Det kan være interessant å se Mikkels historie i lys av en transaksjonsmodell, en modell som beskriver hvordan aktørers egenskaper og væremåte utvikler seg i møte med andre (Gulbrandsen, 2006). Kan Mikkels holdninger til skolen reflektere hans venners holdninger til skolen? Det fikk jeg aldri vite noe om, men det var interessante erfaringer å ta med seg videre fordi det kan si noe oss om hvilken påvirkning elever har i møte med hverandre.

En annen utfordring som knytter seg til metoden var at en ikke fikk direkte tilgang til informasjon som belyste problemstillingen. Ved å fokusere på informantenes livshistorie søkte vi svar på spørsmål som vi ikke stilte. Det kan være en god måte å tilnærme seg mennesker på i en sårbar situasjon, men ulempen er at man kan risikere å sitte igjen med data som ikke svarer til problemstillingen (Lindkvist, 2015, s. 42). Selv om alle intervjuene ble utformet med utgangspunkt i den samme intervjuguiden ble mange av intervjuene veldig forskjellig. Det kan ha sammenheng med at livshistoriene til informantene var forskjellig. Men også at ulike intervjuere valgte å følge opp temaer som de synes var relevante for sin avhandling. Det kan ha gjort at jeg ikke har for fått så utfyllende informasjon om skolemotivasjon som jeg skulle ønsket.

En annen utfordring var at alle deltakerne i forskningsprosjektet kan benytte seg av det samlede datamaterialet i undersøkelsen. Analysekapittelet i denne avhandlingen bygger

både på intervjuer som andre i prosjektgruppen har gjennomført, samt intervjuer jeg har gjennomført. Ved å ikke være tilstede under intervjusituasjon hvor datamaterialet oppstod, kan en risikere å miste informasjon som kan hatt betydning for den informasjonen forskeren fikk. Grønmo (2004) skriver at når vi foretar et intervju, er det relevant hvordan vi opplever eller oppleves av de menneskene vi samhandler med. I praksis betyr det at forskningen kan ha påvirket informantene slik at de fremstår annerledes i intervjusettingen enn det de gjør i andre sammenhenger. Konsekvensen kan være at informasjonen som ble samlet inn ikke tegner et nøyaktig bilde av hvordan atferden egentlig er (Grønmo, 2004). Dette er viktig å ta i betraktning når vi benytter oss av andres datamaterialet. Det usagte og ugjorte kan være avgjørende for forskerens dataresultater. Både forhold som omfatter forskerens kjønn, alder og utseende kan påvirke de svarene vi får i en uformell intervjusetting (Grønmo, 2004). Etter hvert intervju ble det skrevet ned erindringsnotat som beskrev intervjusetting. De beskrev forhold som knyttet seg til informanten som skildringer av kroppsspråk, stemmeleie, konteksten rundt datainnsamlingen og informasjon som oppstod før og etter intervjusettingen. I så måte fungerte erindringsnotatene som en kompensasjon for den informasjonen en tapte ved å ikke være tilstede under datainnsamlingen. Men selv med utfyllende erindringsnotater var det vanskelig å sette seg inn i intervjusituasjonen.

## **2.18 Oppsummering.**

I dette kapittelet har jeg gjort rede for metoden som er benyttet i undersøkelsen. Jeg har vist hvordan prosjektets intensjon har vært å hente inn fyldig og omfattende data som sier noe om hvordan informantene forstår og opplever sin virkelighet over tid. Vår intervjudata representerer meningsinnhold, og blir brukt til å analysere meningssammenhenger for å gi en forståelse av det fenomenene som studeres. I denne oppgaven representerer det skolemotivasjon. Ved å ta utgangspunkt i det informantene selv forteller om sin virkelighet, kan jeg analysere hvilke meningsbetingelsene de tillegger sine handlinger og få en forståelse av hva som motiverer til innsats i skolen. Videre vil analysen i avhandlingen presenteres med utgangspunkt informantens historier i lys av relevant teori og forskning.



### 3 Ungdommers fortellinger om skolehverdagen

Materialet i undersøkelsen baserer seg på informantenes fortellinger om hvordan de forstår og oppfatter sin virkelighet. Informantene har blitt intervjuet to ganger med et års mellomrom av ulike intervjuere. Alle intervjuene er transkribert, og det er skrevet erindringsnotater fra hvert intervju. Det samlede datamaterialet er gjort tilgjengelig for samtlige deltakere i prosjektgruppen. Pr 02.01.2015 var det totalt 25 bidrag tilgjengelig fra informanter som ble intervjuet i 1. og 2. runde.

Strategien for valg av informanter var å velge ut de informanthistoriene som var mest interessante for å analysere fenomenet «skolemotivasjon». Ved å gjennomgå intervjuene fra 1. og 2. runde var hensikten å se på fellestrekk og ulikheter i informanthistoriene om elevenes motivasjon til å arbeide med skolen. Etter en grundig gjennomgang av materialet klarte jeg etter hvert å identifisere et spennende fellestrekk i informantenes fortellinger om deres erfaringer fra skolen. Flere fortalte de var skolelei på ungdomsskolen, men at de hadde opplevd økt motivasjon og lærelyst på videregående. Hvorfor er det slik? Ved å fokusere på informanthistorier som både gir et innblikk i hvorfor ungdommene opplevde å gå lei skolen på ungdomstrinnet samt hvorfor de opplevde at motivasjonen økte på videregående, ønsker jeg å få større forståelse av informantens oppfattelse av hvilke forhold som har bidratt til økt motivasjon i skolen. Interessante spørsmål som skal forsøkes å svare på i analysen er: Hva forteller ungdommens historier om forskjeller i grunnskole og videregående? Hvorfor gikk de lei på ungdomsskolen? Hva har bidratt til økt motivasjon på videregående? Hva motiver elevene til å gjøre en innsats i skolen? Jeg har valgt å legge vekt på beskrivelser av elevenes mestringsopplevelser, fremtidsplaner og erfaring med undervisningsstruktur og læringsmiljø på skolen. Analysen bygger på historiene til seks informanter som fortalte om ulike forhold til som har bidratt til økt motivasjon på videregående. Jeg vil presentere ungdommens fortellinger som narrativer for å få med den kontekstuelle rammen rundt sitatene. Det fokuseres på det informantene uttrykker om skolemotivasjon. Hva forteller informantene om grunnskolen? Hvorfor gikk de lei? Hvilke faktorer knytter de til innsats i skolen? Hva legger informantene til grunn for sine handlinger i skolen? Hvilke forhold har bidratt til at økt motivasjon og lærelyst?

### 3.1 Anders

Anders går andre året på restaurant- og matfag. Han trives på skolen og er motivert for å realisere sine mål om å arbeide som kokk i et fremtidig yrke. Skolen oppleves som lystbetont. Men slik har det ikke alltid vært. I det første intervjuet fortalte han en del om tidligere skoleerfaringer og nevnte at skolen ikke alltid har vært like enkel å forholde seg til. Han fortalte om vonde opplevelser på ungdomsskolen hvor mobbing var en del av hverdagen. Det hele startet da familien valgte å flytte til et nytt sted i kommunen og Anders måtte starte på en ny ungdomsskole. Perioden beskrives som en tid hvor han følte seg ensom og krenket. På spørsmål om han lærte mye på ungdomsskolen sa han ”*Nei, jeg hadde veldig mye fravær*”.

Selv om Anders betrakter seg som A- menneske, en som liker å stå tidlig opp, sa at han stadig kamuflerte skulkingen med diverse unnskyldninger for eksempel at han forsov seg. Men i realiteten var det andre årsaker som holdt Anders hjemme fra skolen. I: *Var fraværet knyttet til mobbingen*” Ja. *Det, og at jeg ikke var så glad i, eller er, så glad i liksom.. å liksom presentere ting da. Sånne ting (...) Framføringene eller at det var noe jeg gruet meg til eller skoleveien eller ja.. I: Så du gruet deg til skolen? A: Det var enklere ennå gå.*

Her kan det se ut som om skulkingen var en bevisst strategi for å unngå ubehaget som fremføringer og mobbing medførte. Men ved å ikke møte opp på skolen mistet Anders verdifull undervisning. Om oppfølging fra lærere da han slet som mest sa Anders ” *Det var en gang når jeg blei banka opp, da greip han veldig inn han ene husker jeg. Det var når det blei fysisk, ikke når det var sånn verbalt da.*

I: *Da lot han det bare fare?*

A: *Ja, stort sett.*

I: *Og det til tross for at vi skal ha så mye fokus på mobbing i dag.. Anders gir uttrykk for at lærerne burde slå hardere ned på mobbing enn hva han selv opplevde og utdyper ” Det er dårlig, det er veldig dårlig. De burde slå sterkere ned på mobbing, det er jo.. ja, det fører jo til litt av hvert.*

Ut i fra Anders sine opplevelser i ungdomsskolen kan det se ut som om mobbingen var ødeleggende for hans skoleprestasjoner. Å være borte fra skolen må kunne ansees som indikator på lav innsats i skolen (Øia, 2011).

Anders sitt første møte med videregående skole startet med 2 skoleavbrudd da han avbrøt studieforløpet på henholdsvis byggfag og salg og-service. Han forklarte at det

ikke var linjer for han uten å utdype det nærmere. Etter at han startet på restaurant – og matfag er historien en annen. Han er motivert for skolearbeidet og sier følgende om motivasjonsgrunnlaget for å være i skolen: ” *jeg er motivert da for å være her, det er noe jeg har lyst til å jobbe med(...) Det er noe jeg trives med å gjøre. For jeg har jo prøvd litt forskjellig(...) så jeg har funnet ut at blant annet byggfag ikke er helt min greie da, så ja.. Da er jeg her(...) jeg har jo alltid likt mat da. Å lage mat og prøve nye oppskrifter og snakke om mat, og liksom hele atmosfæren rundt det da.»*

Anders gir uttrykk for genuin interesse for mat og matlaging. Det er det som interesserer han mest « *..Jeg synes alt er liksom.. Det er morsomt å lære nye ting, prøve nye ting, smake nye ting, lage nye ting, ikke sant»*. Han forklarer at han engasjerer seg i internasjonale retter og synes det er spennende med det brede spekter av matretter « *Jeg er veldig glad i internasjonal mat da. Og nye smaker, nye sanser, ikke sant. Lukte, se.. alt det da. Det er veldig spennende, synes jeg da»*.... På skolen har de hatt litt om baking, og Anders meddeler at han nesten baker brød hjemme hver dag « *Vi har bare hatt bakemodul liksom. Så.. jeg synes baking også er veldig spennende da. Jeg baker veldig mye og sånn hjemme. Baker brød og.. vi kjøper aldri brød, så jeg baker»*. Har Anders interesse for matlaging bidratt til økt innsats i fagene på skolen? Selv sier han « *det blir mye lettere* » når han hadde interesse for det faglige og synes det er morsomt. Kontrasten fra tiden på ungdomsskolen hvor Anders skulket mye til dagens situasjon hvor han er på skolen hver dag er stor. Han jobber mye med skolen, også på fritiden. Et eksempel er når Anders forteller at trener en del, men at han ikke alltid har tid fordi han må jobbe med skolen « *(..) i ukedagene så blir det lekser og litt sånn som jeg må prioritere, så»*. Skolen er altså høyt prioritert. Resultatet? Mestring og bedre resultater. Til tross for at Anders har slitt med enkelte skolefag tidligere kan det se ut som matlaging er et område han ser ut til å mestre. I første intervju fortalte Anders om en konkurranse i Danmark hvor det var 7 elever fra Norge og 7 elever fra Danmark som møttes for å utveksle erfaring og kunnskap. I møte var det lagt opp til en matlagings konkurranse mellom to lag, blandet av begge nasjoner. Anders fortalte at laget hans vant. De hadde lagt til litt ekstra til hver porsjon noe som bidro til å vippe seieren i deres favør. Det var hans ide. Anders synes opplevelsen var artig. Er det et uttrykk for mestring?

Av realfagene var engelsk det faget Anders gjorde det best i, men også det faget han likte best. Han forklarte « *Blir liksom undervisninga lettere og gøyere for meg»*. Anders forklarte at han synes undervisningen blir morsommere når han mestrer det faglige.

Etter at Anders startet på kokkelinjen fremstår han som mer motivert til å arbeide med skolen enn tidligere. Engasjementet faglig gjenspeiler resultatene. Men mitt inntrykk er at Anders virker motivert for videre arbeid med skolen. På forespørsel om hvordan det går faglig svarer Anders: «*hvertfall programfaga da, eller..ja, de går veldig bra. Også har du de teorifaga, de går greit.. ja.*

*I: Og du har tenkt til å fortsette? Altså, kokkelinja er din linje?(..)*A: *Jajaja.*

### **3.1.1 Trives bedre med det sosiale.**

I det første intervjuet med Anders ble det snakket mye om hans tidligere skoleerfaringer. Vi fikk et innblikk i hvordan mobbingen var en sentral del av hverdagen på ungdomsskolen og at det var en tydelig årsak til at han uteble fra skolen. I andre intervjurunde sentrerte samtalen seg rundt hans trivsel i videregående. Han opplever klassemiljøet bedre enn hva han gjorde på ungdomsskolen. Han fortalte: «*det er jo veldig godt klassemiljø vil jeg si, så.(...) her er det liksom alle mer like(...) samme interesser og ja*».

Han forklarte også at det var mindre intriger nå enn hva han opplevde tidligere «*...stort sett virker det som om alle kommer godt overens og.. Aldri noe sånn intriger eller noe sånt.. så*»

### **3.1.2 Læreren**

Anders har en mening om lærerens betydning i skolesammenheng. Han sier han har vært heldig med lærerne sine på videregående. På spørsmål om hva som har vært viktig læringen i skolen, svarte Anders (...) «*bra lærere da, først og fremst.. Jeg synes de er veldig flinke de lærerne jeg har hatt til nå*». Han sa at lærerne har inspirert og motivert han til å lese mer og prøve ut nye oppskrifter til matlagingen. Anders gir uttrykk for at lærerne har gode instrumentelle ferdigheter, det vil si at de er faglig flinke og at det er viktig at lærerne forsøker å motivere elevene. Men da Anders fikk spørsmål om han kan beskrive hva som kjennetegner en god lærer trakk han også frem lærerens emosjonelle egenskaper: «*hva gjør at de er flinke? De kan det de snakker om da, først og fremst.. Det virker hvertfall sånn(...)*De tar hensyn da(...) De er veldig med hjelp.. Han, han.. Det var jo læreren min han du så som slapp oss inn her(...) han er veldig imøtekommende på en, han er veldig hyggelig og grei da. Veldig lett å snakke med(...)Hvis du har et problem så er det bare å gå til han.. Så.. Liksom.. Finner de ut av noe da».

Oppsummert trekker Anders frem følgende egenskaper som læreren må være i besittelse av når han beskriver hva som kjennetegner en god lærer, være imøtekommende, hyggelig, grei og enkel å snakke med. For Anders var det også viktig å ha en lærer som han kunne snakke med om han hadde problemer og som var tilstede og tok elevene på alvor.

### 3.1.3 Fremtidsplaner

Nå som Anders er inne i sitt andre år på videregående og har opplevd mestring og en stor opptur i skolesystemet kontra tidligere erfaringer i grunnskolen er det interessant å se hvilke ambisjoner han har for fremtiden sin. Om hans mål og framtidsplaner sier han at han først og fremst ønsker å få et fagbrev. I det første intervjuet var Anders noe usikker på om han ønsket å bli baker eller kokk, men i andre intervju hadde han landet på valget å bli kokk (etter praksiserfaringene hans). Anders forteller at det å sette seg mål har hjulpet han med skolen *«Det blir jo lettere å jobbe mot noe hvis du først setter deg mål»* og forklarer at man virkelig må være bestemt for å kunne gjennomføre de målene enn har satt seg og at det blir lettere hvis man har virkelig bestemt seg for det. Klare fremtidsplaner kan være motiverende. Slik Anders selv fremstiller det trives han veldig godt med matlaging og at det er noe han godt kunne tenke seg å leve av. Han mener også utsiktene ser gode ut for å arbeide som fremtidig kokk eller baker selv om det kanskje betyr at han må flytte på seg. Faktisk kunne han tenke seg å jobbe i utlandet ved en senere anledning. Han påpeker at det er interessen hans for matlaging som driver han mot et fremtidig yrke som kokk.

## 3.2 Aron

*« .. å sitte veldig mye på skolebenken og skrive og gjøre oppgaver hele tida, og det blir man dritt lei av»*

I det første intervjuet med Aron var han 16 år, han fortalte at han var en aktiv gutt som likte å bruke fritiden på aktiviteter hvor han fikk utløp for energien sin. Han engasjerte seg både i styrketrening og ekstremспорт på fritiden *«jeg har drevet litt med terrengsykling, sånn downhill, sånn i skogen og sånne ting, men jeg står åpen for alt som er ekstremспорт egentlig. Jeg synes alt sånt er gøy»*. Aron liker adrenalinrushet han får gjennom syklingen. I det første intervjuet var han elev på TIP, teknisk industriell produksjon, trivdes godt og likte de praktiske fagene. Om valget av linje fortalte Aron at

han trengte en forandring fra ungdomsskolen, han var skolelei: «*ja, det var ganske bevisst, for jeg var veldig skolelei (...) å sitte veldig mye på skolebenken og skrive og gjøre oppgaver hele tida, og det blir man dritt lei av*»

Aron var skolelei allerede før han begynte på videregående skole: Jeg siterer fra første intervjurunde: «*nei, det var før videregående. Lei av fag og kjedelige timer. Jeg er en person som må gjøre noe, jeg må ha adrenalin og jeg må finne på ting. Hvis jeg ikke får det adrenalinet og den spenningen som jeg trenger, så blir jeg skikkelig rastløs. Sitter og tripper og sånn. Det gjør jeg uansett, men jeg er håpløs liksom. Spesielt hvis jeg ikke får trenings, jeg blir ikke bra å være med, jeg blir irritert, lei og sinna.*

Aron ble frustrert dersom han ikke fikk utløp for all energien han satt inne med. Om årsaken til at han gikk lei av det han omtalte som kjedelige fag og timer på ungdomsskolen forklarte han: «*ja, sånn tidligere har det blitt litt sånn å sitte veldig mye på skolebenken og skrive og gjøre oppgaver hele tida, og det blir man dritt lei av (...) Det er ikke spennende, og du får ikke veldig mye utfordringer (...) jeg synes ikke de er veldig flinke til å tilpasse undervisninga*». Han likte bedre undervisningsformen på videregående. Det var først og fremst de praktiske fagene han trivdes med. Jeg siterer: «*(..) Jeg forstod deg rett hvis du sa at du trives bedre på skolen nå enn du gjorde på ungdomsskolen? ja, jeg gjør egentlig det. For nå får vi gjøre mye mer praktisk og stå mer på egne bein, litt friere tøyler og sånne ting. Og jeg jobber veldig bra på egen hånd. Jeg får til ting bra selv!*

Aron trivdes med friere tøyler og mer praktiskorientert undervisning hvor han mestret det faglige godt på egen hånd. Har trivsel og interesse for det faglige hatt innvirkning på hans innsats med på skolen? I utdraget nedenfor forteller Aron at han var lite motivert til å jobbe med fag han opplever som kjedelige og motsatt så legger han en større innsats i fag som interesserer han «*(..) Og hvis det er noe jeg interesserer meg for, da sitter jeg ofte å leser og leiter for å finne ut av ting (...) jeg bruker jo mye tid på ting som folk flest ikke har lyst til å bruke tid på da (...) altså, veldig mange ungdommer synes jeg er for seriøs da, at jeg tar ting for seriøst. For jeg prøver å gjøre ting bra på skolen, og bruker en del tid på det da. Fordi jeg har lyst til å komme meg til de målene jeg har satt meg da. Og jeg trener mye og sånne ting. Og de tenker sånn at, de synes jeg er så seriøs hele tiden da (...) men jeg synes jo jeg egentlig har det ganske bra, jeg koser meg jeg. Jeg gjør jo bare ting jeg har lyst til å gjøre liksom (...) hvis jeg ikke har lyst til å gjøre noe, da gidder jeg ikke heller.*

Aron var skolelei fordi han synes fagene og undervisningen var kjedelig på ungdomsskolen, men nye fag i videregående interesserte han noe som bidro til økt motivasjon og innsats. Han fortalte også at det som ikke interesserte han av fag og oppgaver lot han gå med mindre han ikke måtte gjøre det. Betyr det at han ikke gjør en like god innsats i fagene som han ikke finner interessante?

På spørsmål om hvordan det faglige gikk på videregående sa han:«( .. )*Det eneste jeg sliter med stort sett er, nå er det norsken tenker jeg. Men det er mest fordi jeg liker ikke norsk (...) så, det går litt opp i opp at jeg ikke liker det og sliter med det holdt jeg på å si. For jeg har ikke lyst til å jobbe med det. Jeg interesserer meg ingenting for det*».

Aron fant glede i skolearbeidet, også de teoretiske fagene han ikke fant interessante på ungdomsskolen, men på videregående så han relevansen med faglige innholdet og interessen økte:« (...) *å du kan putte ting sammen og skjønne hvorfor det funker liksom og da blir det moro, uansett om matte er kjedelig så blir det gøy når du skjønner det da. Og det er det de sliter litt med på ungdomsskolen fordi atte da lærer du og lærer og lærer men du hakke'no, du får ikke noe perspektiv på hva du skal med det og da blir det veldig tørt*».

Som utdraget viser ga Aron uttrykk for at motivasjonen til å arbeide med skolen økte da han så relevansen med arbeidet de gjorde på skolen. For eksempel forstod han ikke hvorfor han måtte ha matte i ungdomsskolen, heller ikke hvorfor det var viktig for fremtiden (...) *ser jo ikke hva du skal med det hvis du skal bli bilmekaniker liksom, hvorfor jeg skal sitte her og regne prosent*» Oppsummert kan det se det ut som Aron gjør et grundigere arbeid med arbeidsoppgaver i fag han synes er moro. Motivasjonen økte og en kan lure på hva som har endret seg siden ungdomsskolen? Selv sier han at *«når du kommer på videregående kan du velge den retningen du vil, og det er da det begynner å bli gøy*».

### **3.2.1 Fremtids orientering**

*« Jeg visste jo at når jeg kom på videregående, da må det gå bra, hvis ikke kommer jeg ikke dit jeg vil, og da blir det mye vanskeligere å få plasser, læringleplasser og sånn »*

Hvordan fremtidsplaner kan påvirke ungdoms innsats med skolefagene er et interessant tema å fokusere på i et prosjekt hvor elevers skolemotivasjon skal analyseres. I intervjuet forteller Aron at han ikke alltid var like motivert på ungdomsskolen. Han slet

med å motivere seg i en skole som opplevdes som teoretisk og kjedelig. Men på slutten av ungdomsskolen begynte det å gå bedre. Hvorfor? Aron forklarer: *altså, han læreren vi hadde, han var jo flink på en måte. Og så jobba jeg mye mer for å få det til. Jeg visste jo at når jeg kom på videregående, da må det gå bra, hvis ikke kommer jeg ikke dit jeg vil, og da blir det mye vanskeligere å få plasser, lærlingeplasser og sånn(...)og da tar jeg like godt fagbrevet, for det er jo kjempe greit å ha(...)hvis jeg eventuelt finner ut at jeg vil gå videre kan jeg bare ta påbygg(...)så da jobba jeg målbevisst, veldig mye og veldig hardt for å få det til. Da fikk jeg det til tilslutt også liksom.*

I andre intervjurunde fortalte Aron at han har gått et kryssløp fra teknisk industriell produksjon til automasjon på en annen skole i nærheten. Han går nå andre året på automasjon og forklarer at han i fremtiden skal jobbe med automasjonssystemer. Han skal gå på denne linjen i ytterligere to år fremover hvilket betyr at han må gå et år lenger på skole enn hva ellers måtte gjøre om han fortsatte studieforløpet på TIP. Lærling tiden varer 1,5 års tid, men det er få lærling plasser på automasjonslinjen og derfor stor konkurranse blant elevene. Det kun er de beste elevene som får plass. Men samtidig er man nesten garantert jobb innfor feltet «automatikk» hvis man først får fagbrevet. Gode skoleprestasjoner er en forutsetning. Hvordan dette påvirker Arons motivasjon til innsats med fagene sa han: *« nå leser jeg fra jeg kommer hjem til jeg legger meg flere dager i uka så (...) så nå er det full innsats(...)jeg skal ha lærlingplass! Så (ler litt)(...) altså for meg så er det ikke et tema å gjøre det dårlig.*

Aron ønsker å være blant de elevene som får lærlings plass noe som motiverer til økt innsats. Alt annet er uaktuelt som han selv sier. Basert på hva Aron sier om hvorfor han jobber med skolen kan ønske om framtidig arbeid innen automasjon forstås som en motivasjonsfaktor. Men samtidig kan det virke som om autonom motivasjon, selve interessen for fagene i seg selv motiverer Aron til å jobbe hardt med skolen.

I vennekreten beskriver Aron seg som en av de mest seriøse i forhold til skole. Han forklarer at han har mange venner som går på studielinjer i videregående hvor de har mindre lekser og mer fritid. Men for Aron er ikke aktuelt slakke på studiene selv om han blir ertet litt av vennene for å være «for seriøs» (...) *de sier vel ikke så mye, de mobber meg vel litt da(...)om jeg må lese så driter jeg i det, da leser jeg heller(...), jeg veit iallefall hva jeg skal i livet holdt jeg på å si, jeg har et mål å det skal jeg nå liksom.* Arons målsetning om framtidig arbeid innenfor automatikk ser ut til å være en stor motivasjonskilde for skolearbeidet hans, så stor at han gjør det motsatte av vennene sine. Han velger bort fritid for fremtid. Kan Arons innstilling til utdanning relateres til



et ønske om å jobbe i industrien i Telemark? Industrikulturen har alltid stått sterkt i Telemark. Tidligere krevdes det ikke kompetanse eller utdanning for å få en sikker jobb i industrien og flere unge valgte å dra på anleggsarbeid istedenfor gårdsarbeid på grunn av god inntjening. I dag derimot kreves både utdanning og kompetanse for å få jobb i industrien.

### 3.3 Erik

Erik gikk sitt første år ved teknisk industriell produksjon, TIP. Nå er han inne i sitt andre år på videregående og går på kjemi og prosess hvor han sikter seg mot et fremtidig arbeid som prosessoperatør. Han beskriver seg som en aktiv ungdom som er glad i sport og idrett. På fritiden tilbringer Erik mye tid sammen med venner. De spiller fotball og ser mange kamper sammen. De fleste av Eriks venner har valgt studiespesialiserende retning. Mange av dem går på idrettslinjen. I intervjuet fortalte Erik at han helt siden tidlig i grunnskolen hadde tenkt å gå på idrett når han kom på videregående, men slik endte det ikke. Erik valgte en annen vei. Om valget av yrkesrettet linje, TIP sa han :*« jeg føler jo det at det er det rette valget, og jeg har snakka med vennene mine etterpå, og de har sagt at det er flere av dem som ville gått på tipp(...)Men de går allmenn på grunn av det, eller idrett da på grunn av det sosiale(...),det er kjedelig at de tenker sånn da. Det er mye bedre å ha to år her(...),enn å gå tre år på skole å kose seg på skolen også og etter skolen vet du ikke helt hva du skal gjøre, sliter med penger å... finner deg ikke jobb så lett å...og kommer ikke inn på studier.*

Ut ifra hva Erik har fortalt i intervjuene kan det virke som han har reflektert mye rundt valget av videregående skole. Han framstår bevisst på samfunnsutviklingen hvor det stilles større krav til utdanning for å få innpass i arbeidslivet. I motsetning til vennene valgte Erik et utdanningsløp som ikke er bunnet i hans interesser, men en yrkesrettet utdanning som han mente var en tryggere vei inn i arbeidslivet. Første gang jeg møtte Erik til intervju forteller han hvordan familien har gjort det i arbeidslivet og utdanningssystemet tidligere. Om hans motivasjon for å gå på skolen sier han: *«Det må vel være det atte...Mamma da, hun gikk allmenn, og så fikk ho storesøsteren a mi da hun var tjue eller noe(...) da ble det vanskelig å gå tilbake til studier og sånn(...)så begynte hu å jobbe og etter det(...)jeg har ikke lyst at det skal være sånn at jeg skal slite økonomisk når jeg blir voksen(...) Det er bare pappa som hadde, eller som har jobb. Mamma har jobb hu også selvfølkelig, men det er han som har et fagbrev og som*

*jobber normalt da (...Jeg skal i hvertfall få meg en ordentelig jobb, så hvis jeg får meg en kone eller noe som ikke har jobb, så kan jeg forsørge hu og. Sånn atte da sliter jeg i hvertfall ikke økonomisk(...))Det er minste kravet mitt*

Kan motivasjonen for valget av skole være preget av et ønske om å lykkes eller frykt for å mislykkes i framtiden? Opprinnelig ønsket Erik å gå på idrettslinjen, men samtidig fryktet for at han ikke vil ha de samme muligheter for å få jobb etter 3 år og valgte derfor en yrkesrettet utdanning som han mener er en tryggere vei inn i arbeidslivet. Eriks motivasjonsfaktor både for valg av videregående og for å arbeide med skolen er ifølge han selv et ønske om sikker jobb i framtiden. Basert på Eriks fortelling om familien kan det virke som Erik ikke ønsket å følge i mors fotspor, en vei inn i yrkeslivet uten videre kvalifikasjoner fra utdanningssystemet. Erik fortalte også om hans to søstre som hadde gått allmennfag i videregående «*når jeg så på hva søstrene mine gjorde etter videregående så skjønnte jeg det at. At det er bedre å velge noe jeg.. Da er jeg ferdig liksom*». Han fortalte at begge søstrene slet med få gode karakterer på allmennfag og hadde et friår etter videregående. En av søstrene startet i jobb uten videre utdanning (høyere enn videregående) «*Ja. For hun kom seg ikke videre på studier (...) det er det jeg tror problemet mitt også hadde vært, at jeg ikke hadde kommet meg videre*». Ifølge Erik lykkes faren derimot med utdannelsen. Han har fagbrev og jobber som rørlegger.

Hva ligger til grunn for Eriks holdning og usikkerhet om å ikke være god nok til å mestre idrett eller allmennfag? I andre intervjuer forklarer Erik hvorfor han valgte Tip istedenfor idrett som var hans opprinnelige ønske:«*det kommer jo fra det at jeg ikke hadde så bra karakterer generelt (...)og jeg sleit litt med å lære og. Sleit litt med å lese. Lesevansker og sånn da (...)og jeg sleit litt med å lære og. Jeg sleit jo med det først, og da var det sånn jeg trudde det ble for mye for meg rett og slett (...) Trengte ikke å være for vanskelig, men bare det blei alt for mye (...) For det er veldig mye arbeid på. på de linjene da*».

Tanker om framtiden har vært sentral i valget av videregående utdanning. Han forklarer intervjuer at han slet på skolen tidligere og det preget hans tro på om han kunne mestre studiespesialiserende linje i videregående skole. Han trodde det ville bli for mye arbeid og valgte derfor yrkesfag, en linje han visste han kunne mestre. Hva gjør det egentlig med Eriks motivasjon å arbeide med skolen dersom han egentlig ikke er interessert i det faglige? Om valg av utdanning sier han:«*Hvis du er lei av skolen er det en veldig enkel*

*vei å gå til for å få en sikker jobb (...) det er ikke noe jeg valgte på grunn av interessen(...) Det var bare noe jeg valgte for det at det var den enkleste måten å få et bra liv da. Og så kan jeg heller se hva annet jeg har lyst til å finne på seinere».*

Erik valgte ikke utdanning på grunn av interesse, men på grunn av arbeidsmulighetene. Det kan se ut som tanken på å mislykkes med en allmennfaglig studieretning som i verste fall kunne kulminere i en framtid uten utdanning og jobb skremte Erik fra å velge idrett. En yrkesfaglig studieretning virket som en tryggere vei inn arbeidslivet. En framtid som prosessoperatør betyr gode lønninger noe som ser ut til å være en solid drivkraft for å jobbe for gode resultater i skolen.

### **3.3.1 Gode karakterer. Ny mestring på videregående**

Til tross for at Erik egentlig ikke interesserer seg for det programfaget eller aktivitetene han har valgt på videregående jobber han med fagene for å få gode karakterer. Jeg siterer: *«Fordi det interesserer meg ikke på det jeg driver med (...)Det er jo bare det at karakterene, det er for karakterenes skyld(...)I: Det gir motivasjon(...) Ja»*

Erik fremstår også som bevisst på at det viktig å ha god kompetanse i yrke som prosessoperatør. Om sine erfaringer fra praksis sa han: *« (...)du må ha veldig god kompetanse da(...)selv om du ikke gjør så veldig mye, så må du vite veldig mye(...)Også må du være klar og oppegående når en alarm først går da. For da. Det kan være veldig. Altså hvis det hadde vært en. Det farligste som kunne skje fra Herøya for eksempel, er jo det at hele Porsgrunn hadde sprengt».*

Basert på Eriks erfaringer ute i praksisfeltet, har han også gjort seg noen meninger om rollen som venter på han i et fremtidig yrke som prosessoperatør. Han forklarer at det er viktig å være klar når en alarm går på jobb og at det kan gi fatale konsekvenser dersom i den ansvarlige ikke har tilstrekkelig kompetanse. Eriks fokus på kompetanse og karakterer virker å være større enn på ungdomsskolen. Kan det ha bidratt til ny mestring? Om skolen forteller han. (...) *«Sånn skolemessig så er det mye bedre(...) Eller jeg føler meg mer oppegående når jeg får bedre karakterer på skolen(...) det hjelper veldig med ehm.. (ler) Ja, jeg veit ikke hva det hjelper med egentlig. Jeg bare føler meg bedre når jeg får bedre karakterer»(...)*».

Som en ser av sitat gav gode karakterer Erik en bedre selvfølelse. Den positive holdningen han har til læring nå har betydning for motivasjonen og til å prestere bedre selv om interessen for fagene ikke er på topp. Selvfølelsen øker når han gjør det bra.

Ved forespørsel om Erik hadde en dårligere selvfølelse da han slet i fagene og det ikke gikk så bra på skolen tidligere svarte han « *Nei ikke dårlig. Men det er mer at jeg har driti i det da* ». Virket dårlige resultater demotiverende for Eriks innsats med fagene og motsatt at gode karakter virket motiverende? På ungdomsskolen ga Erik uttrykk for at han slet mer faglig « *når jeg ikke skjønnte det så bare gav jeg opp med en gang*. Å være motivert handler om å prestere enten for å oppnå suksess eller unngå fiasko (Markussen, 2010). Kan det tenkes at Eriks mestringserfaringer fra 1 år på videregående har endret hans syn på skolen? Han forklarer i intervjuet at dårlige erfaringer med skoleprestasjoner og karakterer fra ungdomsskolen gjorde han usikker på om han ville mestre allmennfaglig studieretning. Etter å ha fullført første år på teknisk industriell produksjon har hans syn på skolen endret seg. Han legger vekt på at det er resultatene han har oppnådd og opplevelsen av mestring som motiverer til større innsats i skolen, noe som også er viktig for hans personlige utvikling. Han har klart å jobbe mer med skolearbeidet etter at han kom på videregående noe han var usikker på om han ville klare etter gjentagende dårlige resultater på ungdomsskolen. Det har gitt han større tro på egne ferdigheter. Jeg siterer:«- *Og hvis du greier å mestre det (hoster) så har det egentlig ikke noe å si hvilken linje du velger(...).Jeg visste ikke jeg skulle greie å mestre det(...) derfor valgte jeg TIP*».

Etter å ha fått bedre karakterer og større tro på egne ferdigheter tror Erik at han hadde valgt idrett hvis han kunne velge om igjen. Etter ungdomsskolen slutt visste ikke Erik om han kom til å mestre skolen slik han gjør i dag. På spørsmål om hva som skal til for å få bra karakterer i skolen forteller han at han synes det er viktig med gode lærere. Om lærerens betydning sier han :« *læreren har veldig stor betydning. For det er veldig viktig å ha en lærer som du.. Som du er interessert i å høre på(...)* Også det er veldig viktig at en eh.. videregåendelærer har en veldig høy kompetanse da(...) Mener jeg i hvert fall. At det burde vært. Det er jo veldig stort krav å bli videregående lærer, men det burde være så stort krav da. Også bør det gå veldig mye på hvordan du greier å lære bort også. Ikke bare om du kan stoffet(...)

Erik liker lærere som gjør timene interessante og synes det blir vanskeligere å følge med i timen om læreren er kjedelig. Om forskjellene på en kjedelig og interessant lærer sier Erik:« *Det har veldig mye å si på hvem lærer du har, til hvem timer du har lyst til å være i da(...)*At læreren greier å forklare på en annen måte enn det det står i boka. For det at hvis. Hvis alle lærere skulle lest fra boka hver gang vi skulle ha time, så kunne vi like godt sittede å lest selv(...) Det er ikke noe vits at vi skal høre på at de bare

*gjenforteller noe som står i boka» Erik mener også at det viktig med en lærer som er god i det faget han underviser og at han klarer å formidle fagstoffet på en enkel måte «  
*Kjemi er jo så å si som matte(...) Det er jo mye enklere å forstå matta hvis de forklarer det på en veldig enkel måte(...) Og samme med kjemi. Hvis du har en bra kjemilærer da. Da blir det gøy, for da forstår du det mye lettere».**

Erik forklarer at en god lærer er en lærer som klarer å formidle fagstoffet utover det som står i lærebøkene. Om læreren klarer å bruke eksempler eller formidle fagstoffet på en måte som gjør det enklere for elevene å forstå faget blir det også morsommere å følge med sier Erik. Lærere som forsøker å bygge opp elevene og derved bidrar til å øke mestringsfølelsen hos den enkelte elev er bra. Erik sier følgende hvordan en lærer ikke burde være:(...) «*Du skal faktisk lære bort og hvis det er noen som ikke skjønner det, så må du prøve og forklare det på en annen måte og du må ha et annet syn på hvordan andre tenker. Kan ikke bare tenke at det her er enkelt. Det her burde dere kunne. Det er ikke noe morsomt å høre en lærer som sier at det her burde du kunne, og så kan du det ikke. Det er det mest demotiverende du kan høre».*

Han forklarer at det er demotiverende med lærere som forteller at elevene ikke er gode nok og å høre fra læreren «*det her burde du kunne»*. Etter Eriks mening bør læreren oppmuntre og motivere elevene til innsats: «*også når jeg lissom har det som jeg har det da. at jeg har god motivasjon hjemme og sånn og det er veldig behagelig å høre at jeg faktisk får det til, men det er ikke alle som har det sånn og da må jo lærerne ta det den jobben de og, og si det at vet du hva. Du er kjempe god, og så kan du si til de som ikke får det til atte. Vet du hva. Dette her kan du! Du bare må prøve og se, hva skal jeg si a...Du må prøve på en annen måte da eller se forskjellige måter å lære det på.*

Læreren skal ifølge Erik støtte elevene, sette seg ned med dem og vise at det finnes ulike måter å lære på.

Erik sier at hans største motivasjon for å arbeide med skolen er å sikre seg en fremtid med fast arbeid og god lønn. Prosessoperatør syntes å være en god løsning for å realisere det ønske. For som Erik fortalte i intervjuet var det derfor han valgte den linjen en enkel vei til gode penger. Felles med Arons historie er at de begge er fremtidsorienterte. De er bevisst konkurransen om lærlingplassene og arbeider hardt med skolen for å sikre seg en lærlingplass og en fot innenfor arbeidslivet. Et annet fellestrekk mellom historiene er mestringsfølelsen. I begge historiene forteller informantene at de mestrer skolen bedre på videregående enn ungdomsskolen. Ulikhetene mellom de to

er at Aron elsker yrket han utøver, mens Erik ikke deler samme interesse for fagene på TIP.

### 3.4 Trond

Trond er inne i sitt 2 år på yrkesfag og trives. Han liker fagene og synes det er morsomt å gå på skolen. I det første intervjuet med Trond fortalte han om tidligere skoleerfaringer og forklarte at han gikk lei på ungdomsskolen. Han var lite motivert for skolearbeid, spesielt i de teoretiske fagene, og han trengte en forandring. Valget landet den gang på teknisk industriell produksjon (TIP). Han fortalte: « (...) jeg valgte TIP for å få litt mere.. Andre sånn.. thh.. skolegreier (ler forsiktig)(...)i stede for allmenn og sånn, hvor de ehm.. flere år med skole igjen. Det er helt vanlig skole for meg, jeg har gått med i 8 år. Nei, 10 år.

Årene han gikk på barneskolen gjorde han det veldig bra. Han var leste mye og flink i de fleste fag. Moren hans var lærer, og de hadde mange barnebøker hjemme som han dro nytte av i skolesammenheng. Han presterte så godt på skolen at han i en periode ble omtalt som et «*vandrende leksikon*» blant medelever og lærere, fordi han kunne mye tilfeldig fakta om mye forskjellig. Men når Trond så tilbake på det synes han det var rart å tenke på at han fikk den omtalen fordi det er «*det stikk motsatte nå*» som han selv forklarte i første intervju. Motivasjonen på ungdomsskolen var dalene og han trengte en forandring for å få en ny giv på skolen. Fag han opplevde som morsomme på barneskolen var ikke lenger morsomt å jobbe med «*da var det slutt på gøy. Da var det ikke noe spesielt gøy for meg lenger*».

I: (...). handler det om motivasjon som du nevnte i stad eller?

T: -Enten det eller så var det bare det jeg ble lei av engelsk etter ni/ ti år. *Kjedelig rett og slett*»

Trond antydte at det var kjedelig å jobbe med de samme fagene etter 9-10 år. Kan det tenkes at dette hadde en innvirkning på Tronds innsats med fagene? «*Fulgte ikke altfor...fulgte ikke så veldig mye med i timen og... altså visse timer da. Det var flere timer som jeg prøvde å gjøre en innsats. Men altså var det noen som jeg ikke følte helt for å jobbe så veldig mye med*». Det var enkelte fag han ikke følte for å jobbe så mye med og begrunnet det med at synes fagene var kjedelige. Det svekket motivasjonen og reduserte det engasjementet han hadde tidligere. Etter Tronds første møte med noe nytt på videregående virket det som han fikk en ny giv på skolen. (...) *Det er jo mere gøy å holde på noe nytt. Noe du ikke har gjort i ti år i strekk. Å sitte bak en benk og skrive og*

*notater og lese.. kjedelige regnestykker hele tida, det er jo slitsomt. Når en først får oppleve noe nytt så er jo det veldig mye mere gøy å.. prøvd seg litt. Spesielt der du trenger å bruke litt sånn..* Trond ga uttrykk for at det var motiverende å gjøre noe annet enn hva han har gjort de 10 siste årene i grunnskolen.

### **3.4.1 Relevant faglig fokus**

En forskjell fra ungdomsskolen til yrkesfag på videregående var at det faglige innholdet var mer relevant for fremtidsyrket. I første intervju fortalte Trond at han slet i enkelte fag på ungdomsskolen, eksempelvis matte, et fag han synes det var vanskelig å motivere seg til *«(...) Det var noen fag som var greie å jobbe med og sånn(...) men det var noen som var litt sånn mere.. verre enn andre. For eksempel matte(...)har aldri vært mitt sterke område. Eh.. det er noen av det jeg sliter mest med og.. er minst flink i da. Så etter det kommer vell norsk. Så det er vel de to faga som jeg har subba litt.. mest med»*. Han gav nesten opp når han ikke fikk løst arbeidsoppgavene i matematikk - *(..) Det var vell mere meg som ikke hadde så god arbeidslyst. Når det var noen vanskelige stykk.. arbeidsstykker og jeg ikke fikk det til, så fikk jeg hjelpe til det da. Så var det fortsatt ikke noe særlig gøy å fortsette etter den, siden jeg ikke skjønnte neste deretter(...)*Liksom noe jeg nesten gav opp på. *Eh.. matte er jo veldig viktig å kunne så »*.

Kan den lave mestringsfølelsen Trond hadde i matematikk hatt negativ innvirkning på motivasjonen til å arbeide mer med faget? Eller kan dere være andre grunner til at akademiske fag som matematikk og norsk ikke oppleves interessante? Både Aron og Trond gir uttrykk for at akademiske/tradisjonelle fag oppleves kjedelige og at de er skoleleie.

På videregående var lysten til å arbeide med matematikk imidlertid større:*«(...)Den matta vi lærer her den er jo veldig enkel fordi vi bruker den jo i praksis(...) Da er det liksom greit.. enkelt.. eller.. nyttig å kunne. Nyttig å dreiem.. vite dreiemomentet til borret og vite hvor mye det skal være på i forhold til arbeidstykke(...)*så da er det litt enklere å holde på med matte nå(...). *Istedenfor masse sånne ligninger vi egentlig ikke har bruk for»*.

Trond ser ut til å se verdien av det faglige utbyttet på skolen. Kan det hatt en innvirkning på innsatsen? Selv sier han dette *«Noe av det(...) innsatsen min ble jo litt dårligere da. Men nå som jeg begynte på noe nytt her på videregående så prøver jeg litt mer da, fordi jeg... har jo lyst til å score så bra som mulig på de få åra vi har her. Det er jo ikke lenge til vi skal ut og jobbe. Og da trenger jeg litt mere kunnskap, ting som er*

nyttige. Det er viktig å.. hvis du ikke følger med her så har du ikke noe i industrien å gjøre». Trond forklarer her at det viktig å tilegne seg tilstrekkelig kunnskap før han skal ut i feltet og jobbe. Derfor er det viktig for han å gjøre en innsats i skolen slik at han er forberedt til å mestre et fremtid yrke i industrien.

I 2. intervjurunde forklarte han at han har gått videre fra teknisk industriell produksjon (TIP) til prosess og kjemi. I likhet med fjoråret trivdes han med det faglige på skolen.

Om fagene sier Trond:« *Det er vel det at jeg er litt interessert i hva vi lærer der, kanskje(...).Ja, de fleste av de*».

Men Trond fortalte også at han ikke synes alle fag er like interessante og ga uttrykk for at det er viktig med engasjerte lærere i skolen, og sa «*Det blir jo mere interessant desto mere engasjert man er*». Elektro var et av de fagene han slet mest med. Der hadde de også en lærer som han slet med å forstå:«*(...) det er vel det faget jeg gjør verst i, eller har det vanskeligst med(...). læreren(...). han er på en måte engasjert, men han er fra Afrika, og han snakker veldig gebrokkent, og det gjør at det blir veldig, veldig vanskelig når det er veldig tungt stoff(...). Det er veldig vanskelig å følge med og lære det han prøve å lære bort*

### **3.4.2 Bedre miljø på videregående**

I det første intervjuet med Trond fortalte han at han ikke trivdes så godt med det sosiale miljøet på ungdomsskolen. Etter barneskolen begynte han på en annen ungdomsskole med ukjent miljø. Trond gav uttrykk for at han ikke fikk så god kontakt med klassen sin «*Ja, for jeg kom i klasse hvor det kun var to/tre stykker fra den gamle skolen min. Så jeg kjente ingen, og det var veldig vanskelig for meg å.. knytte nye bånd med andre venner. Så jeg følte meg aldri.. Følte aldri at jeg passa ordentlig inn sammen med de*».

Men det endret seg etter han kom på videregående. På spørsmål om han hadde knyttet kontakter med andre medelever svarte Trond, «*Ja. For å si det sånn. Jeg føler meg mer(...). jeg føler meg mer at jeg passer inn i den klassen på videregående enn jeg noen gang har følt på de andre klassene jeg har gått i*». Han beskrev miljøet på skolen som veldig inkluderende, ingen ble holdt utenfor: «*(...) det er ikke en eneste en jeg vet om som mist.. misliker en eller annen i klassen.(...) Alle har en sånn gjeng å henge med sånn.. hvis folk går alene i kantina så kan de bare henge seg på med resten av flokken og han kan være med på.. være med de*.

I det andre intervjuet var også Tronds fokus på klassemiljøet fremtredende. Om klassen fortalte han «*det er vel egentlig bare at føler at jeg ikke har hatt så god kontakt med*



*klassen min før, som jeg hadde i fjor».* Trond ga uttrykk for at fjoråret var et av hans beste år på skolen frem til nå.

Trond opplevde en opptur i forhold til miljøet på skolen i første året på videregående og trivdes kjempe godt i klassen. I andre intervjurunde hadde han begynt i en helt ny klasse på kjemi og prosess, men til tross for det trivdes Trond fremdeles godt på skolen. Han hadde blitt kjent med flere andre og de fant på mye morsomt i skoletiden, hadde aldri en kjedelig dag:«(...) *det er vel heller det at vi tuller og kødder litt med hverandre og har det gøy alle sammen(...)*så, *det er aldri, aldri en kjedelig dag.*

### **3.4.3 Fremtidsplaner**

I det første intervjuet fortalte Trond at det var enklere å følge med i timen på videregående. En drøm om arbeidet i Nordsjøen var en motivasjonsfaktor:«(...) *Sånn.. drømmer var jo, eller er jo, plattform.. oljeplattform ute i Nordsjøen. For å oppnå drømmen så må vi jobbe her ikke sant. Hvis ikke du jobber her så får du jo.. er det ingen som har lyst til å ta deg inn. Det er jo noe av.. motivasjonen til å jobbe her. Gjøre en innsats».* Ved å fokusere på drømmen om Nordsjøen ble det enklere for Trond å følge med i timen. Han forklarte at det var noe av motivasjonen til å være i skolen og gjøre en innsats. Han fremstår som bevisst på hvilken betydning gode prestasjoner i skolen kan ha for fremtiden hans. Som han selv påpeker kan laber innsats gi dårligere resultater som igjen kan begrense muligheter for fremtiden hans. Det virker som om Trond har et bevisst forhold til at bedriftene prioriterer de lærlingene som har tatt skolen på alvor og prestert godt. Tanken på at gode prestasjoner i skolen kan åpne dørene til drømme jobben i Nordsjøen ser ut til å motivere Trond til å gjøre en innsats med fagene. Han påpeker at Nordsjøen ofte velger de flinkeste elevene som har minst fravær og fremstår som veldig bevisst på hva som kreves for en inngangsbillett til Nordsjøen. Da intervjuer spør Trond om hvorfor han ønsker å jobbe i Nordsjøen forklarer han at høye lønninger er en av grunnene « *Det er jo penger, og så veldig spennende og dra langt ut dit jeg har hørt snakk om i mange år. Sånn veldig spesiell jobb» .*

For Trond fremstår fremtids orientering som en motivasjonskilde til å innsats i skolen. I andre intervjurunde virker det som forventningene om lærlingplass i Nordsjøen har avtatt. Men Trond har fremdeles en drøm om å bli prosessoperatør på en god arbeidsplass i fremtiden. I utdraget nedenfor gir Trond uttrykk for at det er et begrenset antall lærlingplasser, men planene for fremtiden motiverer fremdeles til innsats i skolen.

Sitat fra intervjuet: «*Jeg tenker det kommer til å gå bra(...) Holde karakterene sånn midt på treet, så høyt jeg kan og prøver å stille til kriteriene de setter.*

Historien til Trond gir oss en innblikk i hvordan en elev med gode evner kan miste arbeidslyst og motivasjon i en skole som oppleves ensformig og kjedelig. Trond beskriver perioden i ungdomsskolen som lite motiverende, men engasjement og motivasjon økte på videregående fordi han så det faglige innholdet i undervisningen som relevant for hans kompetanse og fremtidige arbeid. Han fremstår også bevisst på at gode resultater i skolen er avgjørende for hvilke muligheter han får i arbeidslivet senere noe som motiverer også til økt innsats.

### 3.5 Thea

Tea kommer fra et lite tettsted i Telemark hvor hun gikk på en liten barneskole med få elever. Men når ferden gikk videre og Tea skulle starte på ungdomsskolen måtte hun starte på en mer sentralisert og større skole. Her fikk Tea flere venner og fortalte at det var færre intriger blant medelevene. Hun trivdes bedre. En av utfordringene knyttet til den nye på ungdomsskolen var at Tea begynte i en større klasse hvor det var fler elever enn hva hun var vant med. Hun var sjenert, vegret seg for å ta ordet i timen og gruet seg til fremføringer, noe som preget henne faglig. På spørsmål om det var noen fag hun absolutt ikke likte på ungdomsskolen forteller Tea fra første intervju at engelsk var et slikt fag. «*(...)det å være sjenert og ha sånne fag(...) Jeg tenker at det var det verste faget jeg visste (...) det var liksom om å gjøre å finne liksom unnskyldninger til ikke å være der og sånne ting (...) jeg skulket aldri og jeg møtte jo opp og gjorde så godt jeg kunne(...) så var det veldig mye sånn fremføringer, høytlesninger og sånne ting, og det var det verste liksom(...) Men det var ikke bare jeg heldigvis, det var også vennegjengen min, på, altså i den klassen så var det vel 4-5 stykker, og det var sånn ingen av oss likte det, og det var helt grusomt. Det var sånn at jeg kunne ligge å grue meg til det kvelden før og sånne ting. Det var faktisk så ille at.. ja det var ordentlig ille(...)det var det verste. Fordi jeg følte, altså alle de andre som var der, følte jeg var så veldig flinke og kunne alt og sånne ting, men det var jo ikke egentlig.. det var jo ikke sånn, men det var sånn jeg følte det da. Så da var det jo..ja»*

Etter Tea startet på videregående kom hun til et annet miljø og var ikke lenger like engstelig for å delta muntlig i engelsktimene. Hun forteller: «*Det er veldig annerledes. På ungdomsskolen var vi mye større klasse, og da var jeg veldig sjenert. Jeg ville ikke delta på noe, jeg ville ikke være aktiv eller noe som helst sånn(...) Men nå kom jeg hit*

*da, og da er det liksom(...)veldig mye greiere da(...)Det virker som alle er mer voksne, og det er liksom ikke noe.. det er ikke noe press sånn sett da.. å være best og sånne ting. Så det synes jeg er veldig, veldig deilig.*

*I: Var det mer sånn press på ungdomstrinnet?*

*T: Ja, det var.. ja. Det var sånn jeg fikk følelse av hvert fall, at det var liksom om å gjøre å være best og være penest og være mest populær og sånne ting. Og sånn er det ikke på videregående i det hele tatt, har jeg fått følelsen av i hvert fall, ikke i mitt miljø. Når intervjuer spør om hun får gode karakterer i engelsk, svarer Tea « Ja, jeg gjør det. Det er(... )men det tror jeg har mye med muntligen å gjøre også, enn skriftlig». Hun tror muntlig er årsaken til gode karakterer, mer enn skriftlig. Muntlig, Teas verste fiende på ungdomsskolen kan synes å ha blitt en ressurs på videregående. Hvorfor? På ungdomsskolen var Tea sjenert. Resultatet var at hun ikke klarte å være deltakende eller være aktiv i timene. Hun opplevde også et større press til å være best og populær på ungdomsskolen. Det gjorde hun ikke på videregående og forteller at hun synes det var veldig deilig.*

På videregående var hun heller ikke like sjenert. På spørsmål om hvorfor svarte hun «Jeg vet ikke. Det bare gikk over med en gang jeg startet her egentlig(...) jeg kjente jo nesten alle fra før, i klassen min(...)så vet jeg at alle i klassen min er sjenerte, så det går ikke an, tenkte jeg. Så da tenkte jeg får blåse egentlig i alt som jeg har brydd meg veldig mye om tidligere(...) det har jo gått veldig bra, for nå har jeg veldig bra karakterer da, synes jeg selv(...) Så da har tydeligvis det hjulpet veldig». Tea forklarte at følelsen av å være sjenert gikk over med en gang hun kom på videregående. Kan det relateres til miljøet? Eller kan overgangen til en mye større klasse i ungdomsskolen ha resultert i at Tea ble usikker og tilbaketrukket i læresituasjonen? Selv gir hun uttrykk for at hun kom inn i et nytt miljø på videregående, et miljø hvor hun følte mindre press og at medelever var mer voksne. Hun ble etterhvert mer aktiv i timen. Resultat? Ny mestring og bedre karakterer. Tea mener selv at gode karakterer har en sammenheng med at hun nå er mer aktiv i timene.

### **3.5.1 Thea om valget av videregående « jeg orker ikke tre år til med bare fag»**

Tea likte seg mye bedre på videregående. En ting hun trekker frem som positivt i forhold til linjen hun har valgt er at hun kan jobbe med fag hun interesserer seg for.

Mange av fagene er rettet mot noe hun har lyst til å jobbe med senere noe hun opplever motiverende og interessant. Jeg referer fra intervjuet:

*I: Ja. For du har vel matte og sånt noe, har du ikke det?*

*T: Ja.*

*I: Hvordan går det i forhold til de helsefagene eller programfagene du har da?*

*T: Ja, jeg liker egentlig de best, fordi at.. ja, matte og sånne ting. Men det har veldig mye med læreren å gjøre(...) han vi har i matte han er så morsom også veldig flink, og han er liksom bare snill og.. og da er det veldig moro å være med. Også har jeg liksom alltid egentlig likt matte(...) Men det er fordi at jeg, jeg synes det er veldig gøy(...) det er noe jeg liksom synes er litt interessant egentlig. Samme med naturfag da, og ja.. som er mine beste fag»*

Tea gjør det best i matematikk, naturfag og programfagene. Det er fag som interesserer henne. Men på ungdomsskolen like hun ikke matematikk og mener det kan ha en sammenheng med læreren. På spørsmål om matematikk var et av de beste fagene på ungdomsskolen også, sa Tea « *Eh, ikke på ungdomsskolen(...) da var jeg ikke så veldig glad i læreren vi hadde der heller. Det var liksom litt med det å gjøre også».*

Kan det være andre faktorer enn det faglige innholdet som bidratt til Theas manglende interesse for matematikk i ungdomsskolen? Selv forteller hun at det hadde sammenheng med at hun ikke likte læreren de hadde da. Hun fikk en ny lærer og ny giv i faget på videregående. Thea hadde lignende erfaringer fra en praksisperiode på skolen. I første intervju ga Thea uttrykk for at jobb i barnehage ikke var noe for henne etter hennes første praksisperiode grunnet varierende opplevelser fra praksisperiodene. Jeg referer: «*Å da var det liksom, eh jeg følte meg ikke så veldig (liten pause) ja inkludert på en måte sånn bortsett fra at jeg liksom gikk etter de andre å så hva de gjorde å sånn».* Da intervjuer møtte Tea til 2 intervju fortalte hun at hun hadde vært utplassert i en barnehage hvor hun trivdes. Hun forteller at miljøet er en viktig motivasjonsfaktor og sier at hun trives med å jobbe med barn og unge, spesielt i den barnehagen hun har vært utplassert i den siste tiden . Hun skryter av arbeidsmiljøet der, men at det ikke var like morsomt da hun var utplassert i annen barnehage i fjor hvor hun følte seg til bry: «*Men det er noe helt annet der jeg er nå for der er det liksom, (liten pause) de forklarer hele tiden liksom hva jeg kan gjøre og hva jeg gjør bra å det er liksom du får hele tiden sånn bekræftelser(...) Jeg føler jeg lærer mye mer fordi jeg har liksom god kontakt med de voksn(...) det føler jeg hjelper mye mer for da er det liksom ikke så skummelt å spør og, og liksom da vil jeg litt ha liksom konstruktiv tilbakemelding å liksom er det noe jeg kan*

*gjøre bedre liksom? Jeg føler liksom at jeg er mer åpen med de og da føler jeg at jeg lærer mye mer enn det jeg hadde gjort hvis ikke det var sånn da. Så absolutt jeg føler at jeg har lært kjempe mye av åssen man skal forholde seg til barn og voksne og alt det, jeg trives veldig godt med det.*

I motsetning til den første barnehagen Tea var i følte hun seg inkludert i miljøet, verdsatt og sett i den nye. Hun fikk også bekreftelser på hva hun gjorde bra noe som har bidratt til at hun føler at hun lærer mer. Teas opplevelse av å være trygg i læringsmiljøet kan se ut til å hatt innvirkning på hennes faglige og personlige utvikling. Det har stimulert til læring. På samme måte fortalte Tea at hun gjorde det bedre faglig da hun kom på videregående i et miljø hvor hun følte mindre press til å gjøre det bra. Det kan tolkes som om Tea har opplevd større mestring både i undervisning og i praksisperioder på videregående enn hva hun gjorde på ungdomsskolen. Har det gjort noe med hennes forhold til skolen? På spørsmål om hun er flink til å følge opp skolerutinene forklarer Thea «*Ja, jeg prøver å gjøre det så godt jeg kan og delta så mye som mulig, og være så aktiv jeg kan da.. for å få de beste karakterene. Så det er jeg veldig opptatt av. Og det har jeg ikke vært så veldig opptatt av før(...)*Men jeg føler at jeg får det til også, at jeg får de tilbakemeldingene jeg ønsker og.. ja»

Gode karakterer er viktigere for Thea nå. Hun forklarer ikke direkte hvorfor, men hun får de tilbakemeldingene hun ønsker og hun får det til på skolen. Økt mestring, bedre karakterer og økt trivsel er beskrivende for Theas nye hverdag. Det er ikke lenger slik at hun ikke vil gå på skolen:«*Ja, jeg trives kjempebra. Det er så mye deiligere her enn på ungdomsskolen synes jeg(...)* det er ikke sånn at jeg ikke vil på skolen lenger liksom(...)*Det er så mye mer fritt her, og du har liksom valgt noe du er interessert i. Så da er det jo liksom ikke samme greiene som det var på ungdomsskolen, hvor du bare kom for å lære alt mulig fag og sånne ting. Nå er det mer rettet til det du har lyst til å drive med senere da(...)*Nå har vi jo nesten ingen fag. Vi har jo bare sånn helserettede fag, og det synes jeg er veldig deilig.

I det andre intervjuet med Thea, fortalte hun at valgte helsefag fordi hun tenkte det virket spennende og fordi «*jeg orker ikke tre år til med bare fag*». Valget angret hun ikke på «*Ja. Jeg er veldig fornøyd(...)* jeg får det til her sånn, føler jeg da. Det er veldig greit og enkelt her sånn. Men det var jo mye fordi at allmenn, det følte jeg at det kom til å gå så dårlig, hvis jeg valgte det, på den tida, for jeg valgte jo det på ungdomsskolen, og da var det liksom... nei, jeg likte ikke timene hvor det var så mye prating og sånne ting, og det tenkte jeg det kom til å bli da hvert fall her. Men nå som jeg valgte helse så

*er det sånn at jeg får det til, og jeg synes det er helt greit å holde på med det. Men jeg kommer til å ta påbygg etterhvert, det gjør jeg».*

Tea gir uttrykk for at hun valgte helsefag fordi hun mente hun ville gjøre det bedre der enn på allmenn. Hun hadde erfart fra ungdomsskolen at hun ikke likte de typiske allmennfagenes spesielt hvor det var så mye prating. I første intervju ga Thea uttrykk for at hun kanskje ville gå videre på ambulansefag, men når vi møter henne til andre intervjurunde forteller Thea om at hun er bestemt på at skal ta påbygg for å holde mulighetene i fremtiden åpne:« *Mm, men jeg har tenkt å ta påbygg. Bare fordi jeg egentlig ikke vet (ler litt) hva jeg vil, jeg trenger liksom litt, et år til hvertfall* Nye mestringserfaringer har gitt Thea lyst til å studere videre. Hun har tro på egne ferdigheter og fremstår som motivert til å fullføre skolen. Hun er også bestemt å søke seg til studiespesialiserende påbygg for å holde fremtidsmulighetene åpne. Ville Thea hatt samme ambisjoner med dårlige resultater på skolen?

### **3.6 Petter**

Ved oppstarten prosjektet var Petter inne i sitt første år på restaurant -og matfag. Han trivdes på skolen og synes det faglige innholdet på skolen var enklere enn i ungdomsskolen. I motsetning til ungdomsskolen følte Petter seg nå som en av de smarteste i klassen:«*(..) Jeg føler meg smart i klassen da. (kniser)(..) for på ungdomsskolen, så var jeg liksom en av de dummeste».*

Basert på Petter sine uttalelser kan det virke som han opplevde mestring på yrkesfag. I det første intervjuet fortalte Petter at han ønsket å bli servitør. På spørsmål om hva fremtidsdrømmen var svarte Petter at han ikke hadde tenkt så mye over det, men ga uttrykk for at det kunne vært morsomt å jobbe som hoffservitør hos kongen.

Et år senere møtte vi Petter til et nytt intervju. Han inne i sitt andre år på restaurant og -matfag og trives fremdeles på skolen. Fremtidsplanene er nå endret og virker tydeligere. Han sikter seg mot en fremtid som servitør eller som kokk i et catering firma. Petter fortalte at han hadde forsøkt seg i feltet gjennom ulike praksisperioder og fortalte følgende om sine erfaringer fra første praksisperiode som kokk:« *Der var det sånn greit. (Mumler) Det var ikke tempo liksom(..) Jeg liker jo tempo(..)det var litt som, mer som bare stå der og steke biff. Også bare er du ferdig med det, så går du å kutter grønnsaker. Det var ikke tempo».*

Petter etterlyste tempo i arbeidet og fortalte at han var aktiv og ikke likte stillesittende arbeid. Han ønsker en jobb hvor han kan bruke kroppen. I andre praksisperiode jobbet

han som kokk i et cateringfirma. Dette gav mersmak, og han ytret ønske om et framtidig yrke her eller i et lignende firma. Petters utsagn: «*Jeg var nå utplassert så fikk vi tjue bestillinger på likt (...) Tjue forskjellig. Også da måtte vi lage. Løpe rundt og lage og sånt. Det liker jeg, tempo. (...) Og så noen ganger må du jobbe overtid for det er så mange bestillinger. Også slipper du å gjøre det neste dag. Også da liker jeg tempo da*». Petter forklarte at i et cateringfirma arbeides det med å lage mat til ulike arrangementer hvor de mottar bestillinger som skal leveres ut til de ulike kundene.

Arbeidet innebar tempo hvor han kunne være fysisk aktiv noe han trivdes godt med I det andre intervjurunde snakkes det en del om tidligere skoleerfaring og utdanningsvalg . Fysisk aktivitet og tempo preget valget til Petter. På spørsmål om Petters barndomsdrømmen var å bli kokk, svarte han : « *Nei egentlig ikke da (...) Når jeg gikk i tiende. Når jeg skulle søke til videregående (...) Var sånn jeg visste ikke hva jeg skulle bli (...) Også besøkte jeg allmenn da (,,) Det var bare vanlige fag og det var ikke noe for meg (...) Og så tenkte jeg på noe aktivt, tempo, kanskje idrett, så jeg besøkte der, men det var sånn. Det var sånn for mye idrett for meg (...) jeg er egentlig ikke helt aktiv person. Jeg vil bare holde kroppen min frisk (...) Så sjekket et kokk og servitør, så så jeg på servitørene da. Det var sånn, ja.. Da ville jeg prøve (ler)*».

Drømmen om å arbeide som fremtidig kokk/servitør var ikke i fokus da Petter valgte restaurant og matfag på videregående, men det viktigste fokuset var å finne en linje som kunne tilfredsstille Petters ønske om å bruke kroppen og være fysisk aktiv i kombinasjon med studiene. I utdraget ovenfor forteller Petter at han anså restaurant og matfag som best egnet for å fylle det behovet. Han gir også uttrykk for at et studie med akademiske fag/tradisjonelle fag ikke var noe for han. Hvordan opplevde han den tradisjonelle skolen: «*(...)Jeg fulgte ikke med i timen. Jeg var sånn bare ligge på bordet å sove for vi satt så lenge. Læreren vår, eller når timen startet, så var jeg litt sånn fulgte med (...) Men når slutten begynte å komme så begynte jeg å sove. Fordi den læreren jeg hadde han bare stod å snakka foran tavla hele tida så (...) Han var ikke så mye aktiv (ler)*»

I utdraget ovenfor spurte intervjuer Petter om hvordan han opplevde å sitte så mye stille i undervisningssituasjonen på ungdomsskolen. Han sa at timene var kjedelige og forklarte at han hadde lett for å sovne på slutten av timene når læreren kun stod ved tavla å snakket hele tiden. Petter gav uttrykk for at mye tavleundervisning med lavt fysisk aktivitetsnivå var en uheldig undervisningsmetode for han. Videre forklarte han at han ikke var en veldig «*jobbeperson*» på ungdomsskolen: «*Jeg var ikke helt sånn*

*jobbeperson, sånn fag da (...) Jeg er mer sånn jeg liker gym, kunst og håndverk. Gym når det kom var jeg sånn "Yes". Men når matte og norsk og sånt så var jeg sånn "åh gruer meg, kommer til å bli kjedelig time»,*

Videregående skole har gitt nye erfaringer og Petter liker flere av fagene.

Undervisningen byr på mer variasjon enn i ungdomsskolen. Det har blitt flere praktiske fag og større intervaller mellom de teoretiske fagene. De har kun teori to ganger uken og færre allmennfag og forholde seg til i hvert semester. Endringen opplevde Petter som positiv og motiverende. Da intervjuer spør om motivasjonen har økt etter ungdomsskolen svarer Petter: «*Ja. Ganske drastisk egentlig (...) Jeg fikk jo tre komma to (3,2) i snitt eller noe på ungdomskolen, men nå ligger jeg sånn fire (4), fire komma to (4,2)(...) det er fordi vi har fått bedre opplegg på skolen, sånn at jeg kan fokusere bare på matte og sånt (...) også er det mer. Masse fag som er gøy for meg da. Jeg liker faga (...) jeg gruer meg liksom ikke til noe liksom (...) Alt er liksom gøy.*

I det første intervjuet fortalte Petter at synes skolen hadde blitt lettere i og med at undervisningsopplegget er bedre. Andre gang vi møtte Arne fikk vi vite at karakterene hadde bedret seg. Oppsummert kan det se ut som en ny skole, nye fag og et annerledes undervisningsopplegg som har motivert Arne til økt innsats.

### **3.6.1 Ønsker ikke å gjøre det dårligere enn sine brødre.**

Da Petter fikk spørsmål om hva som har vært viktig for han i videregående, svarte han: «*Ha noen som gjør sånn jeg vil jobbe da*». Både i det første og andre intervjuet fortalte Petter at det har vært viktig å ha mennesker rundt ham som motiverte han til å jobbe med skolen. I første intervju får vi vite at Petter har fått en klassekamerat som han konkurrerte med på skolen og i neste intervjurunde forteller han at de fremdeles har en intern konkurranse med hverandre om å ha best karakterer og minst fravær i skolen.

*I: Men hva er det du kan vinne nå med å ta han?*

*P: Få bedre karakter i snitt.*

*I: Ja, du får bedre karakter i snitt?*

*P: Mhm. Jeg leder over han med fravær da. Så det er han som har gjort som at jeg holder ut på skolen.*

Petter opplever at den interne konkurransen mellom han og klassekameraten hjelper han med å holde ut i skolen. Men det er ikke bare klassekameraten som motiverer Petter. I det første intervjuet sa han at han jobbet hardt etter han kom på videregående for å ikke gjøre det dårligere enn eldste broren i familien «*Ja, jeg tar å jobber hardt fordi han som*



*har flytta ut han fikk høy karakter, 5 i snitt eller noe, så.. og jeg fikk jo 3,8.. så jeg føler meg liksom utenfor, så jeg bare prøver å bli smartere». Tanken om å ikke gjøre det dårligere enn sine søsken gjentar seg andre gang vi møter ham. Han ble inspirert av sine brødre. De fokuserte på fremtiden, jobbet hardt og fikk gode karakterer. Han ønsker ikke å gjøre det dårligere enn dem*

*P: (...) Men jeg tenker liksom hvis jeg ser på søsknene mine vet du.*

*I: Ja.*

*P: De jobber jo hardt og skal få bra fremtid og sånt.*

*I: Ja.*

*P: Så jeg. Liksom jeg tenker at sånn.. Jeg må ikke ligge bak dem.*

*I: Du må ikke ligge bak dem?*

*P: Jeg må liksom følge etter dem og..*

*I: Ja.*

*P: Gjøre det bra.*

*I: Ja fordi at ja. Ikke sant. Søsknene har inspirert deg litt til å gjøre det bra på skolen?*

*P: Mhm.*

### **3.6.2 Fremtidsplaner**

I det andre intervjuet forteller Petter at han kan se for seg at han jobber som kokk i en bedrift, helst i et catering firma i løpet av en 5 års periode, men har tanker om å ta høyere utdanning senere. Først og fremst vil han fokusere på å fullføre utdanning som kokk i frykt for å mislykkes på universitetsutdanning.

*P: Så hvis jeg ikke kommer på den skolen jeg vil, og jeg.. Det blir for mye fag.*

*I: Mhm.*

*P: Også så får jeg bare dårlig karakter, da.. Da går jeg tilbake til kokk.*

*I: Ja, så du har egentlig gått den kokkelinja litt for å lage en back up til å ta høyere utdanning?*

*P: Mhm.*

Petter forteller at han har valgt kokkelinjen som en back up plan for høyere utdanning. Om han ikke skulle mestre dette har han et yrke som kokk og falle tilbake på. Kan manglende mestring i teoretiske fag i ungdomsskolen ha bidratt til lav mestringstro på høyere studier? Petter er klar over er at han må gjøre en innsats på skolen for å kunne sikre seg en fremtiden med en fot innenfor arbeidslivet. Han forklarer at han synes lesing er blitt viktigere etter han kom på videregående.

*P: Ah.. Njaa. Nå så tenker jeg sånn lesing er viktig.*

*I: Ja!*

*P: Nå må jeg lese. Men ungdomskolen da var jeg mer sånn ”Lesing, Oh det.. Jeg blir så sliten av det, jeg blir så trøtt når jeg åpner opp en bok”*

*I: Ja. Men nå.. Har det sammenheng med at videregående litt nærmere jobb eller?*

*P: Ja, det er det. Jeg tenker liksom når en skal få jobb, så må jeg gjøre det bra. Da må. Karakterkortet det må jo se bra ut.*

*I: Mhm.*

*P: Så det er det.*

Oppsummert virker det som Petter tar skolen mer på alvor nå enn hva han gjorde på ungdomsskolen. På ungdomsskolen var han skolelei og slet med motivasjon. Det endret seg da han kom på videregående hvor han gikk på en linje som han synes var mer morsom og hadde et bedre undervisningsopplegg. Nå jobber Petter for en fremtid innenfor kokkestudiene. Men han har også planer om å ta påbygg, muligens begynne på høyere utdanning senere. Han vet at fremtidsmulighetene hans avhenger av at han gjør det godt i skolen noe som har gitt økt motivasjon.

### **3.7 Oppsummering av informanthistoriene**

Jeg har nå presentert seks historier fra elever i videregående som forteller om hva som motiverer dem til å jobbe med skolen. Det finnes ulikheter og fellestrekk mellom de ulike historiene informantene forteller. Felles for historiene er at alle seks informantene har opplevd økt motivasjon etter de startet i videregående. De oppgir at de trives bedre, har fått bedre karakterer og er mer opptatt av å få gode karakterer sammenlignet med ungdomsskolen. Forskjellene i historiene ligger i hva informantene vektlegger når de forklarer deres motivasjon til å jobbe med skolen. I oppsummeringen har jeg delt informantfortellingene inn i kategorier som viser til fellestrekk og ulikheter mellom informantenes motivasjons til å arbeide med skolen. Kategoriseringene bygger på hovedtrekk i informantenes historie og kan betraktes som grove kategorier, en forenkling av ungdommens fortelling (Zielinski, 2014, s. 69).

#### **3.7.1 Mestring**

Flere av informantene fortalte om økte mestringserfaringer på videregående. Erik beskrev sine skoleprestasjoner som bedre etter ungdomsskolen, han hadde fått høyere

karaktersnitt på yrkesfag. Han ga uttrykk for at mestringserfaringer på videregående ga motivasjon til videre innsats på skolen. Han forklarte at han følte seg bedre da han fikk gode karakterer og sa at han ikke ønsket å gjøre det dårligere på skolen når han først hadde gjort det så bra. Da jeg intervjuet Erik i prosjektets 2 år fortalte han at han hadde valgt idrett om han kunne gjort et om valg. Skolevansker på ungdomsskolen reduserte mestringstroen på å lykkes på studiespesialiserende linjer for at han turte å satse på det. Endret mestringstroen på å lykkes gjennom mestringserfaringer på videregående? I likhet med Erik har Petter også fått faglig løft på videregående. I det første intervju fortalte han at han følte seg som en av de smarte i klassen mens han på ungdomsskolen følte han seg som en av de dummeste. Også i det andre intervjuet fortalte han om mestringserfaringer på skolen. Petter fortalte at han hadde fått bedre karakter enn hva han hadde på ungdomsskolen og at han var blitt mer opptatt av å gjøre det godt på skolen. Har gode mestringserfaringer gitt mer lærelyst på videregående? Tea fortalte også om bedre mestring på videregående, hun mestret det muntlige bedre og har fått bedre karakterer. Samtidig trivdes hun bedre på skolen og synes det var godt å få de tilbakemeldingene hun ønsket. Kan det tenkes at Tea har fått en økt mestringsfølelse på skolen som har bidratt til større trivsel og lærelyst?

Anders, Aron og Trond beskriver også et faglig løft på videregående. Anders som i stor grad uteble fra undervisningen på ungdomsskolen har kommet seg på tilbake på skolebenken og gjør det bedre faglig sammenlignet med ungdomsskolen. Han forteller at han gjør det best i de praktiske fagene, men at han også presterer greit i de teoretiske fagene. I Aron sin fortelling fremkommer det at han mestrer det faglige på teknisk industriell produksjon bedre enn hva gjorde i grunnskolen. Han beskriver et større faglig engasjement på videregående som synes å ha gitt gode resultater og ny mestring. Han gjorde etter hvert et kryssløp fra TIP til automasjon. For Aron er det uaktuelt å gjøre det dårlig på skolen. Trond gikk veldig lei, men forteller om et faglig løft på videregående.

### **3.7.2 Det psykososiale miljøet**

I historien til Anders fortalte han om miljøet på videregående som bedre enn ungdomsskolen. Han ble mobbet på ungdomsskolen og gruet seg for fremføringer. Resultatet ble at han vegret seg for å dra på skolen og fant på unnskyldninger for å unngå det ubehaget som møtte han. Mobbingen opplevdes som hinder for læring. Anders fortalte at han trivdes bedre i miljøet på videregående, det var mindre intriger og

ingen som mobbet hverandre. Samtidig oppga Anders at han var mer motivert for skolearbeid. I likhet med Anders har Tea funnet seg bedre til rette i klassemiljøet på videregående. Hun fortalte at hun følte mindre press til å prestere og var mer komfortabel med det muntlige enn hva hun var på ungdomsskolen. Hun følte at gode prestasjoner muntlig hadde bidratt til at hun fikk bedre karakterer og mestret skolen bedre. I intervjuende med Trond kommer det fram at hans trivsel på skolen har bedret seg på videregående. Trond fortalte at han aldri fikk så god kontakt med klassekameratene på ungdomsskolen, men at dette endret seg på videregående. Her følte han at alle i klassen passet inn, et inkluderende miljø, som bidro til at han hadde det morsomt på skolen. I det andre intervjuet med Trond beskrev han hans første år i videregående som et av de beste skoleårene han har hatt noen gang. Petter gir også uttrykk for at han henter motivasjon fra sine sosiale nettverk. I begge intervjuende forteller han om klassekameraten han konkurrerer med om å ha best karakterer og lavest fravær. Klassekameraten er 20 år, noen år eldre enn Petter og kan kanskje betraktes som en rollemodell. Petter forteller at heller ikke ønsker å gjøre det dårligere enn sine søsknene på skolen.

### **3.7.3 Tilpasset opplæring**

Flere av informantene fortalte om variasjon i undervisningsstrukturen på videregående som motiverende. Trond, Tea, Petter og Aron forteller at de trives bedre med større variasjon i undervisningen. Trond var skolelei på ungdomsskolen, men fikk en positiv opptur på videregående. På videregående fikk han begynne starte med noe nytt fremfor å fortsette å jobbe med de samme oppgavene som han over tid gikk lei av i grunnskolen. Faglig relevans og interesse for praktiske fag ser ut til å være gode kilder til motivasjon i begge intervjuende. I likhet med Trond formidlet Tea i sin historie at hun gikk lei av tradisjonelle fag på grunnskolen og at hun trengte noe annet enn allmennfag når hun skulle videre fra ungdomsskolen. I det første intervjuet fortalte Tea at hun trivdes mye bedre på videregående fordi hadde fag som hun faktisk interesserte seg for. Hun syntes det var godt å ha et annet faglig fokus. Motivasjonen til Petter har også økt etter han kom på videregående. Variert undervisning som byr på mer praktiske fag har bidratt til økt motivasjon. Han synes også det var bra at han fikk mer utløp for energien sin på linjen han valgte på yrkesfag enn hva han gjorde på ungdomsskolen. Aron gir også i sin historie uttrykk for at han synes de har vært flinkere til å tilpasse undervisningen på videregående. Ungdomsskolen beskrev han som ensformig og kjedelig, mens

videregående opplevdes som mer variert og spennende. Han beskrev seg selv i likhet med Anders som en aktiv ungdom som fungerte best da han fikk utløp for energien sin.

### **3.7.4 Indre motivasjon**

Spesielt to av informantene kommuniserer om deres interesse for de praktiske fagene som drivkraft for skolearbeidet. I begge intervjuende virker Aron sin motivasjon preget av hans interesse for de praktiske fagene på skolen. I likhet med Aron er Anders et annet eksempel på en av informantene som legger stor vekt på hans interesse for det praktiske arbeidet på skolen. Han har tidligere opplevd to skoleavbrudd på videregående, men etter han begynte på restaurant og matfag har motivasjonen økt. I begge intervjuende formidlet Anders at hans interesse for matlaging var en stor motivasjon til å jobbe med skolen.

### **3.7.5 Fremtidsplaner**

Fokus på fremtiden ser også ut til å ha innvirkning på informantenes utdanningsvalg og innsats på skolen. I begge intervjuende med Petter fremstår han som fremtidsorientert og bevisst på at målrettet og god innsats er en forutsetning for å få en plass innfor arbeidslivet. Å ha bra «karakterkort» ser ut til være viktig for Petter, og det motiverer han til innsats på skolen.

I likhet med Petter, fokuserer Aron mye på fremtiden i hans fortellinger. Han fremstår som fremtidsorientert og fokusert på å gjøre det godt på skolen for å sikre seg en lærlingplass i industrien. I Trond sin fortellingen fremstår hans visjoner om fremtidig arbeid som en kilde til innsats på skolen. I det første intervjuet er drømmen om arbeid i Nordsjøen som prosessoperatør og høye lønninger en stor motivasjon til å arbeide med skolen. Men i andre intervju er ikke drømmen om Nordsjøen i fokus. Han fremstår allikevel som fremtidsorientert og bevisst på at han må holde karakterene oppe for å få lærlingplass. Eriks motivasjons grunnlag for å arbeide med skolen ser ut til å ta utgangspunkt i hans fremtidsplaner. I det første intervjuet får vi en historie om hans mor og to søstre som tidligere har mislykkes i utdanningssystemet. Den ”trenden” ønsket Erik å bryte med. Fokuset på å sikre seg en fremtid med fast arbeid og god lønn fremstår som motiverende i begge intervjurunder. Prosessoperatør syntes å være en god løsning for å realisere det ønsket. For som Erik fortalte i intervjuet var det derfor han valgte den linjen, en enkel vei til gode penger.

## 4 Videregående, en ny start, en ny giv?

I studiet er det presentert seks historier fra elever i videregående skole som forteller om hva som motiverer dem til å jobbe med skolen. Det finnes ulikheter og fellestrekk mellom de ulike historiene informantene forteller. Felles for historiene er at alle seks informantene har opplevd økt motivasjon etter de startet i videregående. De trives bedre, har fått bedre karakterer og er mer opptatt av å få gode karakterer sammenlignet med ungdomsskolen. Forskjellene i historiene ligger i hva informantene vektlegger når de forklarer deres motivasjon til å jobbe med skolen. Noen peker på fremtidsmål, andre knytter motivasjon til strukturer med et nytt miljø på videregående, mens andre snakker om undervisningsstruktur og mestring. Jeg har sett på fellestrekk og forskjeller mellom informanthistoriene og har kommet frem til fem temaer jeg ønsker å se nærmere på. Temaene jeg har valgt er tilpasset opplæring, interesse for det faglige, det psykososiale miljøet, mestring og fremtidsplaner.

### 4.1 Den kjedelige ungdomsskolen?

Damsgaard og Kokkersvold (2011) skriver at norsk skole skal være for alle elever og at det er en utfordring for skolen å inkludere og legge til rette for et stort mangfold av elever. Det skal legges til rette for elever med faglige vansker, tilpasningsvansker eller andre utfordringer. I opplæringsloven legges det føringer for at opplæringen som gis skal tilpasses den enkeltes elevs forutsetninger og evner. «*Opplæringa skal tilpassast evnene og førestnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat*» (Opplæringslova, 1998). Opplæringen som gis skal legges til rette for at den enkelte elev skal kunne oppleve glede gjennom mestring og måloppnåelse. Intensjonen er at alle elever skal møte utfordringer som de føler de kan strekke seg mot og som de kan mestre på egenhånd eller i samarbeid med andre. Det gjelder både for elever med særlige vansker og elever med talenter på ulike områder (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Flere av informantene ga uttrykk manglende mestring på ungdomsskolen. Petter følte seg som en av de dummeste i klassen. Erik forklarte at dårlige karakterer på ungdomsskolen gjorde at han ikke trodde han kom til å mestre studiespesialiserende linjer og at han derfor valgte å satse på yrkesfag. Anders følte at han ikke lærte noe på skolen og i likhet med Tea uttrykte han angst for læringssituasjonen.

Tilpasset undervisning skal skje gjennom variasjon og tilpasning til mangfoldet innenfor fellesskapet på skolen. De tiltakene skolen iverksetter for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen kalles tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det kan være tiltak som knytter seg til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og arbeid med læringsmiljø.

Utdanningsdirektoratet (2015a) skriver at tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremiddel, samt variasjon i intensiteten og organiseringen av opplæringen som gis. Opplæringen skal møte elevenes ulike forutsetninger, interesser og talent som et mangfold av utfordringer. Ved tilpasset opplæring skal elevene få være med i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Elevers deltakelse og vurdering av hva de oppnår med opplæringen er avgjørende for om opplæringen er tilpasset. Lærerplanverket inneholder føringer som kan sees i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring. Føringerne handler om å møte elevenes behov når det gjelder inkludering, variasjon, relevans, medvirkning og sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2016). Opplæringen skal legge til rette for at elever møter varierte arbeidsmåter i fagene, slik at elevene blir utfordret og utvikler evnen til kritisk tenking. Opplæringen skal ta hensyn til at det finnes ulike måter å lære på (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Til tross for at det er utarbeidet gode retningslinjer for at læring skal legges til rette for mangfoldet i en klasse, var det flere av informantene i undersøkelsen som beskrev ungdomsskolen som ensformig, lite variert og teoretisk. De opplevde å gå lei av skolen. Aron beskrev ungdomsskolen slik: *«ja, sånn tidligere har det blitt litt sånn å sitte veldig mye på skolebenken og skrive og gjøre oppgaver hele tida, og det blir man dritt lei av. Det er ingen som kan si at de ikke blir lei av det, for det er kjedelig! Det er ikke spennende, og du får ikke veldig mye utfordringer. Hvis du er veldig flink da, så får du ikke mye utfordringer i ungdomsskolen osv, for jeg synes ikke de er veldig flinke til å tilpasse undervisninga».*

Også informanten Trond var skolelei på ungdomsskolen. Han fortalte i begge intervjuene at han var ivrig og skoleflink på barneskolen. Men da han begynte på ungdomsskolen dalte motivasjonen. Han gikk lei av å ha de samme fagene og synes det var lite varierte oppgaver. Trond forklarte valget sitt til yrkesfaglige studier med at han trengte noe nytt *«(...)Det er jo mere gøy å holde på noe nytt. Noe du ikke har gjort i ti år*

*i strekk. Å sitte bak en benk og skrive og notater og lese.. kjedelige regnestykker hele tida, det er jo slitsomt. Når en først får oppleve noe nytt så er jo det veldig mye mere gøy å.. prøvd seg litt. Spesielt der du trenger å bruke litt sånn.»*

Tea forklarte valget sitt av videregående slik: «(..) jeg orker ikke tre år til med bare fag ».

På ungdomsskolen gikk Petter fort lei i timene og ga uttrykk for at det var kjedelig med den tradisjonelle tavleundervisningen. Han slet faglig i timene, og fortalte at han ved flere anledninger holdt på å sovne i timene «*Men når slutten begynte å komme så begynte jeg å sove. Fordi den læreren jeg hadde han bare stod å snakka foran tavla hele tida så»*.. I begge intervjuene uttrykte Petter at han misliker å sitte stille over tid og at han har behov for tempo i undervisningen. Han likte å bruke kroppen som instrument i undervisningen.. «*Jeg er mer sånn jeg liker gym, kunst og håndverk. Gym når det kom var jeg sånn "Yes". Men når matte og norsk og sånt så var jeg sånn "åh gruer meg, kommer til å være kjedelig time og»*

Utdanningsdirektoratet (2015a) skriver at tilpasset opplæring er et grunnleggende element i skolen. Det gjelder for alle elever og er et virkemiddel for at alle skal få et bedre læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2016). I begge intervjuer under fortalte informantene om økt motivasjon og lærelyst etter de kom på videregående. Predikerer informant historiene bedre tilrettelegging for læringsutbytte i den videregående skolen?

## **4.2 Videregående, en mer autonom arena?**

Videregående skole er unges første møte med frivillig utdanning. De får muligheten til å velge et utdanningsforløp som passer dem. Eller gjør de egentlig det? De svakeste elevene i den obligatoriske skolen stiller bakerst i rekken og har færre reelle valgmuligheter sammenlignet med de som gjør det godt i skolen (Utdanningsforskning, 2015). Markussen og Seland (2012) viser i deres undersøkelse at feilvalg er en årsak til at elever velger bort skolen. Anders sin fortelling illustrer hvordan feilvalg kan ha konsekvenser for gjennomstrømningen i videregående. Han valgte ikke feil bare en gang, men to ganger. I begge tilfellene endte Anders opp med å avbryte et påbegynt studieforløp. Erik er den eneste av informantene i undersøkelsen som fremstår som usikker på valg av utdanningsforløp. I det andre intervjuet forklarte Erik at han hadde valgt idrett om han kunne foreta et omvalg. Men samtidig gir han i begge intervjuene



uttrykk for at han trives på skolen han har valgt. Utdanningsforbundet (2009) skriver at feilvalg har en vesentlig sammenheng for elevers motivasjon. I dette materialet oppgav de fleste informantene at de var fornøyd med deres utdanningsvalg på videregående. Hva gjør «rett valg» med elevenes motivasjon?

#### 4.2.1 «Funnet noe jeg trives med»

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 67) vokste interessen for indre motivasjon frem som en reaksjon på atferdsteorien på 1970 tallet. Deci & Ryan (Gjenngitt i Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 142) beskriver to tilnærminger til å forstå indre motivasjon. Det ene forklarer at aktiviteter gjennomføres på grunn av individets interesse for aktiviteten i seg selv. Den andre tilnærmingen forklarer indre motivasjon som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov. De fokuserer på behovet mennesket har for å føle kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. På den måten henviser indre motivasjon til noe som er iboende i individet hvor individet utfører en handling eller aktivitet fordi de finner aktiviteten interessant eller morsom eller fordi det ønsker å lære, mestre og føle kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 141). Deci og Ryan kombinerer de to formene for indre motivasjon og forklarer at indre motivasjon som springer ut av individets interesse eller lyst for aktiviteten er viktig for å starte med den. Men for at aktiviteten skal gjentas eller vedvare må aktiviteten tilfredsstillende de psykologiske behovene for kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse. Jeg vil komme inn på disse tre komponentene i analysen. Deci og hans kollegaer mener vi er optimalt motivert når vi har tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske funksjonene. Først da vil vi få det bedre med oss selv, være i gode relasjoner til andre og ha følelsen av å være kompetent (Myklemyr, 2012).

Flere av informantene beskrev vansker med å engasjere seg i skolearbeidet på ungdomsskolen. Men etter en ny start på videregående har samtlige informanter gitt uttrykk for økt motivasjon for skolearbeidet. Kan elevers muligheter til å velge fag etter egen interesse hatt innvirkning på deres motivasjon til å arbeide med skolen? Spesielt Anders og Aron beskrev interessen for den praktiskfaglige delen på videregående som motiverende. Andy startet videregående med to skoleavbrudd. Han forsøkte seg først på byggfag og salg og service, men avbrøt begge utdanningsforløpene fordi han erfarte at det ikke var helt hans greie. Men på restaurant- og matfag fant han en yrkesretning han trivdes med. Anders om videregående: « (...) jeg er motivert da for å være her, det er noe jeg har lyst til å jobbe med». Hans genuine interesse og engasjement for matlaging

er gjennomgående i begge intervjuer. Skaalvik og Skaalvik (2005) skriver at indre motivasjonen i skolesammenheng kjennetegnes med elevens innsats og lærelyst. Kan det tenkes at gleden Andy opplevde gjennom matlaging har bidratt til økt innsats i faget? Gjennom et sitat hentet fra første intervju med Anders kan det virke som hans interesse for matlaging har bidratt til økt engasjement «*Vi har bare hatt bakemodul liksom. Så.. jeg synes baking også er veldig spennende da. Jeg baker veldig mye og sånn hjemme. Baker brød og.. vi kjøper aldri brød, så jeg baker*». Hans interesse og engasjement for matlaging er gjennomgående i begge intervjuer. Da Anders fikk spørsmål om hvordan det gikk på skolen forklarte han at de praktiske fagene gikk bra, mens realfagene gikk greit. Har Anders engasjement bidratt til bedre resultater? Om sine prestasjoner i skolen sa han: «*Hvert fall programfaga da, eller, ja, de går veldig bra. Også har du de teorifaga, de går greit* ». Anders gjør det bedre i de praktiske fagene enn de teoretiske. Kanskje det er hans interesse for praktiske fag som er årsaken til det? Deci & Ryan mener at desto mer kompetent en elev oppfatter seg selv desto mer indre motivert er eleven i skolesammenheng. Det vil imidlertid forutsette at oppgaven eller skolearbeidet som eleven skal gjøre må være optimalt utfordrende og eleven må ha tro på at han/hun kan påvirke resultatet (Jakobsen, 2012, s. 2).

I likhet med Anders tenderer også Aron til å prestere bedre i fagene han interesserer seg for. Aron var skolelei på ungdomsskolen, men fikk et løft på videregående og fortalte «*Når du kommer på videregående kan du velge den retninga du vil, og det er da det begynner å bli gøy*». Etter at han startet på videregående fortalte Aron at han gjorde det bra på skolen, men at det var et fag han slet mer med enn andre. *Det eneste jeg sliter med stort sett er, nå er det norsken tenker jeg. Men det er mest fordi jeg liker ikke norsk.*» Videre forklarte han hvorfor: «*så, det går litt opp i opp at jeg ikke liker det og sliter med det holdt jeg på å si. For jeg har ikke lyst til å jobbe med det. Jeg interesserer meg ingenting for det*». Kan Arons manglende interesse for norsk tolkes som årsak til lav innsats i faget? Videre i intervjuet utdypet han at det ikke var slik at han fikk veldig dårlig karakterer i de fagene, men det var bare at han ikke la ned mer innsats en det han følte var nødvendig. Å øve til prøve, gjøre lekser og komme forberedt til timen kan sees som oppgaver som gjøres av plikt, oppgaver Aron føler han må gjøre. Om fag han ikke interesserer seg for forklarer han «*så det blir jo sånn at jeg gjør det som interesserer meg og det jeg syns er gøy. Og så lar jeg det andre gå med mindre jeg ikke må gjøre det*». Aron forteller at han ikke engasjerer seg mer enn nødvendig i de oppgavene han

ikke interesserer for. I andre fag kan sitte mange timer å lese for å finne ut av det. Er det et uttrykk for at innsatsen øker med interessen?

I fag han interesserte seg for kunne han sitte i flere timer å jobbe « (...) *Og hvis det er noe jeg interesserer meg for, da sitter jeg ofte å leser og leiter for å finne ut av ting (...)*» I skolesammenheng kommer den indre motivasjonen til uttrykk gjennom engasjement i timen og i fagene (Strandkleiv, 2003). Både Anders og Aron forteller i sin historie om større engasjement i oppgavene de interesserer seg for, henholdsvis i matlaging og kjemi og prosess.

Deci & Ryan (Gjenngitt i Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 142) beskriver to tilnærminger til å forstå indre motivasjon. Det ene forklarer at aktiviteter gjennomføres på grunn av individets interesse for aktiviteten i seg selv. Ovenfor har jeg vist hvordan Anders og Aron sitt engasjement i skolen har sammenheng med deres interesse for de praktiske fagene. Anders fortalte at han laget mye mat hjemme og at han likte det meste som omhandlet matlaging. Arons indre motivasjon kommer til uttrykk gjennom hans interesse for de praktiske fagene han hadde på teknisk industriell produksjon og automasjon. Han forklarte at han kunne sette seg grundig inn i skolearbeidet fordi han hadde interesse for det.

#### **4.2.2 Autonomi**

Vi mennesker har tre medfødte psykologiske behov som er viktige for indre motivasjon, behovet for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Av disse tre legger Gagné og Deci (2005) størst vekt på selvbestemmelse. De skiller mellom autonom og kontrollert form for motivasjon (Gagné & Deci, 2005). Kontrollert form for motivasjon kan beskrives som situasjoner hvor mennesker motiveres av følelsen av press, forpliktelser og ytre kontroll (Myklemyr, 2012). Edward Deci gjengitt i Myklemyr (2012) gir uttrykk for at mennesker i noen tilfeller ved kontrollerte former for motivasjon kan være i stand til å løse rigide, rutinemessige og trinnvise oppgaver bedre. Men til tross for at den kontrollerte formen for motivasjon kan bidra til økt innsats og bedre resultater er listen over negative effekter ved den formen for motivasjon lang. Hvis en person kun er motivert av ytre mekanismer blir de i følge selvbestemmelsesteorien mer rigide i måten å tenke på, opplever mer spenning (ubehag) og press, trives dårligere og får dårligere relasjoner til medmennesker (Myklemyr, 2012). Autonom motivasjon derimot innebærer at individet har en følelse av valg. Det vil si at å ha mulighet til å engasjere

seg i aktiviteter fordi de finner det interessant for eksempel Anders sitt engasjement i matlaging og Arons engasjement i de praktiske fagene på videregående. Da vi møtte Trond til andre intervju fortalte han at han trivdes bedre på videregående enn hva han gjorde på ungdomsskolen. Han likte å gjøre noe nytt og fremstod som mer autonom i forhold til det faglige på skolen «*Det er vel det at jeg er litt interessert i hva vi lærer der, kanskje*». Tea fremstår også mer autonomt motivert på videregående: «*Ja, jeg trives kjempebra. Det er så mye deiligere her enn på ungdomsskolen synes jeg (...) det er ikke sånn at jeg ikke vil på skolen lenger liksom (...) det er så mye mer fritt her, og du har liksom valgt noe du er interessert i. Så da er det jo liksom ikke samme greiene som det var på ungdomsskolen, hvor du bare kom for å lære alt mulig fag og sånne ting. Nå er det mer rettet til det du har lyst til å drive med senere da, og det synes jeg er veldig deilig*».

I følge Gagné og Deci (2005) finnes det flere former for ytre motivasjon. En handling kan være relativt autonom selv om individet ikke har en indre interesse for det. Det betyr at individet har tatt til seg verdier, holdninger, normer og eller regler slik at de ytre påvirkningene er gjort om til en indre selvregulering av atferden. På denne måten er atferden styrt av andre mekanismer enn straff og belønning (Gagné & Deci, 2005). Selv om handlingene springer ut av ytre motiver kan de likevel oppleves som autonome. Oppsummert konkluderer forskerne med at den beste formen for motivasjon er den autonome. Flere av informantene ga uttrykk for at trivdes bedre på videregående.

### **4.2.3 «Kan sprengte hele Porsgrunn i luften»**

Første kategori handler om ytre motivasjon hvor belønning og straff er styrende og helt avgjørende for atferden. Et eksempel er bruk av karakterer, straff eller andre former for belønning som tidligere fri fra timen, mindre lekser og lignende. Neste kategori kaller Gagné og Deci (2005) for introjisert atferd hvor atferden styres av pliktfølelse. Den ytre reguleringen tas inn av personen, men har ikke blitt akseptert som han eller hennes egenskap. Skaalvik og Skaalvik (2005) trekker frem et eksempel om en jente som skifter på sengen hver 14 dag i voksen alder. På bakgrunn av hennes erfaringer fra barndommen hvor hun ble straffet fikk hun ikke lov til å dra ut å leke med venner om hun ikke hadde skiftet på sengen etter to uker. Det hadde hun ikke gjort seg fortjent til. Hvis hun ikke skifter på sengen omtrent 14 dag i voksen alder vil hun få en følelse av skam. I skolesammenheng kan den introjiserte ytre motivasjonen komme til uttrykk i

situasjoner hvor elever følger godt med på undervisningen til tross for at de synes tema eller undervisningsformen er kjedelig. Årsaken til at elevene velger å følge med kan være dårlig samvittighet eller at de føler seg respektløse og uverdige om de ikke gjør det. Gjennom sanksjoner, tilsnakk og veiledning har eleven lært at det er viktig å følge med når andre underviser både for egen læring skyld, men også av respekt for den som snakker. Hvis en person har tatt til seg de ytre påvirkningene gjennom sanksjoner fra miljøet og følelsene hans omkring hans selvverd er styrende for atferden kan de ytre påvirkningene sies å være introjisert av individet. Gagné og Deci (2005) skriver at introjisert regulering er ganske interessant fordi det er en relativt kontrollert form for internalisert atferd. På deres kontinuum av internalisert regulering av ytre påvirkninger kan introjisert atferd sies å være den mest kontrollerte formen for ytre regulering. Den andre formen for internalisert atferd som beskrives er en identifisert regulering (Gagné & Deci, 2005). Med en identifisert indre regulering føler menneskene en større valgfrihet fordi atferden gjenspeiler individets personlige mål og identitet (Gagné & Deci, 2005) Et eksempel som Gagné og Deci (2005) selv trekker frem er hvis en sykepleier gjennomfører oppgaver som er relativt autonome til tross for at hun i utgangspunktet synes oppgavene er ganske ubehagelig for eksempel det å stelle pasienter. Men siden sykepleieren har kunnskaper om og en forståelse for at pasientens velvære og komfort er viktig for deres livskvalitet vil sykepleierens handlinger være relativt autonome til tross for at oppgavene i seg selv ikke er så veldig interessante.

Den tredje formen for internalisert atferd, er det Gagné og Deci (2005) kaller for integrert atferd og er den formen for ytre motivasjon som står nærmest til den indre motivasjonen. For å kunne si at en atferd er integrert må atferden reflektere individets identitet og personlige mål (som på identifisert atferd), men gjelder også på andre områder i livet enn i arbeidssammenheng. Sykepleieren vil ikke bare identifisere seg med viktigheten av å ivareta sine pasienter, men også handle på måter er beslektet til yrke sitt på andre områder i livet. Når sykepleier har integrert atferden vil hun få et større fokus på omsorg og ivaretagelse av andre medmennesker på generelle områder i livet. Atferden er blitt en av sykepleierens personlige mål og væremåte. Oppsummert kan en si at en integrert regulering blir mer inngripende enn identifiserbar og vil være mer sentral for individets liv (Gagné & Deci, 2005). Modellen beskriver ulike typer regulering av ytre motivasjon. Den mener ikke at menneske må gå gjennom de ulike kategoriene trinnvis for å bli indre motiverte, men beskriver prosessene individet

gjennomgår for å bli indre motivert (Jakobsen, 2012). Teoriene fokuserer på de sosiale prosessene som fører til integrering og internalisering av verdier og mål.

I intervjuene med Trond fortalte han at valgte yrkesfaglig programfag fordi han trengte noe annet enn de teoretiske fagene han gikk så lei på ungdomsskolen. Et av fagene han slet mye med var matematikk. Men på videregående endret det seg, faget hadde fått en annen betydning «(...)Den matta vi lærer her den er jo veldig enkel fordi vi bruker den jo i praksis». Trond mente matematikken ble mer interessant på videregående fordi han skjønnte hvorfor den var viktig for praksisarbeidet. Han så nytteverdien av faget og kunne forestille seg hvordan han kunne bruke det på verksted senere. Det ga motivasjon til å jobbe med faget. Trond gav også uttrykk for at god kompetanse var viktig som industriarbeider : «(...) nå som jeg begynte på noe nytt her på videregående så prøver jeg litt mer da, fordi jeg... har jo lyst til å score så bra som mulig på de få åra vi har her. Det er jo ikke lenge til vi skal ut og jobbe. Og da trenger jeg litt mere kunnskap, ting som er nyttige. Det er viktig å.. hvis du ikke følger med her så har du ikke noe i industrien å gjøre»

Erik har i likhet med Trond fokus på at kompetanse er en viktig forutsetning for å arbeide i industrien. Da vi møtte Erik til andre intervjurunde fortalte han om erfaringer fra praksis. Han sa at veldig god kompetanse var viktig for å arbeide ute i feltet. Selv om det ikke er all verden en gjør på jobben en dag må man allikevel ha mye kunnskap om prosessene på jobb. Hvis ikke kan det skje noe fatalt: «du må ha veldig god kompetanse da (...)også må du være klar og oppegående når en alarm først går da. For da. Det kan være veldig. Altså hvis det hadde vært en. Det farligste som kunne skje fra Herøya for eksempel, er jo det at hele Porsgrunn hadde sprengt».

Kan sitatene ovenfor være et uttrykk for at Trond og Erik har integrert verdien teoretisk kompetanse? I selvbestemmelsesteorien forklarer Gagné og Deci (2005) at mennesker kan foreta et ytre regulering hvor de indentifiserer seg med verdien av teoretisk kunnskap og gjøre det til et personlig mål. Kan Trond og Erik forbinde en kompetent industriarbeider med en som har gode teoretiske kunnskaper og har begge personlig mål om å fylle rollen som en kompetent industriarbeider i fremtiden? I sitatet forteller Trond at han forsøker å jobbe litt mer på videregående fordi han ønsker å score så godt som mulig. Han er også opptatt av å ha gode kunnskaper før han skal ut i arbeid og gir

uttrykk for at en ikke har noe å gjøre i industrien om en ikke følger med i timene på skolen. Erik har i likhet med Trond gitt uttrykk for at kompetanse er en viktig forutsetning for å arbeide i industrien. Hans innsats med fagene gjenspeiler dette og karakterene er bedre. Internalisert ytre motivasjon kan ha likhetstrekk med indre motivasjon. Fellestrekkene er at handlingene springer ut av personen selv, de oppleves som relativt autonome. Forskjellene er at indentifisert og integrert motivasjon springer ut av og er viktig for individets personlige mål, den kjennetegnes ikke ved individets interesse for aktiviteten. Har Trond og Eriks engasjement i skolen har blitt mer autonome på yrkesfag?

Selvbestemmelsesteorien beskriver også hvordan mennesker kan ta til seg og internalisere ytre motiver (Jakobsen, 2012). Det handler om hvordan mennesker integrer de ytre motivene til handling og på den måten tilfredsstiller de psykologiske behovene. Desto større grad individet har internalisert den ytre reguleringen desto mer vil individet engasjere seg i aktiviteten. De vil bruke mer tid på aktiviteten og kvaliteten på deltakelsen vil derved bli bedre (Jakobsen, 2012). Teorien tar utgangspunkt i at eleven søker etter å internalisere og tilegne seg sosiale reguleringer.

Teorien tar utgangspunkt i at menneske søker etter å internalisere og tilegne seg sosiale reguleringer. Desto større grad individet har internaliserer ytre motiver desto større grad vil atferden være selvbestemmende.

### **4.3 Et nytt miljø «Har aldri følt så god kontakt med klassen min tidligere»**

Deci og Ryan (2000) beskriver tilhørighet som en av tre grunnleggende behov som må være tilfredsstilt for at elevene skal bli indre motivert, engasjert og vise interesse for fagene. Federici og Skaalvik (2013) skriver i deres artikkel at en rekke studier har vist at det er en sammenheng mellom elevens motivasjon og følelse av tilhørighet i skolemiljøet. Individer som opplever stor grad av tilhørighet viser større innsats, engasjement og utholdenhet med skolearbeidet. Opplevelsen av sosial støtte og tilhørighet i skolen påvirkes hovedsakelig av to forhold, lærer-elev- relasjonen og elevens forhold til det generelle læringsmiljøet på skolen. Et læringsmiljø som fremmer elevens følelse av tilhørighet kjennetegnes ved anerkjennelse, omsorg og trygghet (Federici & Skaalvik, 2013). Fokuset på at elever skal oppleve skolemiljøet som trygt og inkluderende er lovfestet i opplæringsloven hvor det står at «Skolen skal aktivt og

*systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør» (Opplæringsloven, 1998).* Alle elever har rett til et godt psykososialt miljø. Det psykososiale miljøet referer til de mellommenneskelige forholdene i skolen og handler om hvordan elever og lærere opplever det sosiale miljøet i skolen. Det handler også om hvordan elevene opplever læresituasjonen. Alle elever har rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helsen, trivselen og læringen til elevene. God opplæring i trygge psykososiale miljøer som preges av trygghet, sosial tilhørighet og inkludering skaper gode forutsetninger for læring (NOU: 15, 2015). Det psykososiale miljøet i skolen kan ikke vurderes ut i fra en helhetlig vurdering fra en klasse, men fra elevens egne opplevelse av det psykososiale miljøet hvor helse, læring og trivsel er avgjørende. Det er altså elevens opplevelse av det miljøet på skolen som står i sentrum når en vurderer det psykososiale miljøet på skolen.

Trond, Anders og Tea fortalte at de trivdes bedre i miljøet på videregående enn på ungdomsskolen. Anders er den eneste av informantene som forteller en historie om mobbing. Han ble mobbet i perioden på ungdomsskolen. Den tiden opplevde han som vanskelig. I Opplæringsloven (1998) står det *«Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn».* Anders nevnte at oppfølgingen han fikk på ungdomsskolen i forbindelse med mobbingen var mangelfull. Han sa følgende *«Det var en gang når jeg blei banka opp, da greip han veldig inn han ene husker jeg. Det var når det blei fysisk, ikke når det var sånn verbalt da».* Han fortalte han synes det var dårlig at lærerne ikke tok mer tak i det og synliggjorde mobbing og at mobbing kunne medføre litt av hvert. Hvordan opplevde Anders mobbingen? Hadde det noen konsekvenser faglig?

I det første intervjuet var historien om mobbing på ungdomsskolen fremtredende. Da Anders fikk spørsmål om hvordan han presterte faglig i tiden på ungdomsskolen svarte han at det ikke gikk så bra fordi at han hadde mye fravær. Han ofte kom for sent til skolen for unngå ubehaget som møtte han på skoleveien. Framføringer gruet han seg også til *«Framføringene eller at det var noe jeg gruet meg til eller skoleveien eller ja..».* Som et resultat av skulkingen gikk han glipp av mye undervisning. I den kvantitative undersøkelsen «Ungdomsskoleelever», har Øia (2011) operasjonalisert



motivasjonsbegrepet med utgangspunkt i tre faktorer. De tre kategoriene som brukes for skolemotivasjon i undersøkelsen er skulk, om elever ønsker å slutte i skolen og mangel på konsentrasjon. Basert på denne forståelsen av motivasjonsbegrepet viser Øia (2011, s. 191) at unge som utsettes for mobbing har lavere skolemotivasjon og at mobbing gir klare utslag på karakterer. Samsvarer Anders sin fortelling med Øia (2011) sin undersøkelse? I fortellingen til Anders forklarte han at ubehaget han følte med å være på skolen til tider var så stort at det var lettere å utebli enn å dra. Han forklarer altså årsaken til uteblivelse fra skolen med utgangspunkt i mobbing. Han forklarte dårlig prestasjoner med stort fravær. Anders opplevde altså at mobbingen hadde faglige konsekvenser på ungdomsskolen.

I andre intervjuer fortalte han at han trivdes bedre på videregående. Klassemiljøet var godt og det ikke var noen intriger blant elevene. Mobbing var ikke lenger et problem. Brophy (1987) i Skaalvik og Skaalvik (2005) skriver at et godt sosialt klassemiljø er viktig for at elevene kan prestere faglig ut fra sine forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Kan opplevelsen av et godt klassemiljø hatt betydning for Anders sin motivasjon i skolen? Han vegret seg for å dra på skolen og følte han ikke lærte noe særlig. Anders fortalte at han engasjerte seg mer i det faglige på yrkesfag og var motivert for å være på skolen. De teoretiske fagene gikk greit, mens de praktiske fagene gikk veldig bra. Han opplevde det sosiale miljøet bedre og har samtidig blitt mer motivert og fått et faglig løft. Han er ikke alene om det. Både Trond og Tea har fått bedre resultater på videregående og fremstår som mer motivert parallelt med bedre trivsel i skolen. I fortellingen til Trond får vi innblikk i hans erfaringer fra den obligatoriske skolen.

Øia (2011) viser også at det er sammenheng mellom elevers skolemotivasjon og sosiale nettverk i skolen. Elevene som oppgir at de har et omfattende og stabilt nettverk av andre unge er mer skolemotivert. Motsatt er de elevene med lavest skolemotivasjon de som oppgir at de lite sammen med andre jevnaldrende. Samtidig viser undersøkelsen en sammenheng mellom elevers karakterer og sosiale forhold i skolen. De elevene som har høyest snittkarakterer i norsk, engelsk og matematikk er de elevene som oppgir at de har vennegjeng på skolen. Elevene med lavest snittkarakterer i disse fagene er elever som oppgir at er mindre sammen med jevnaldrende. Øia (2011) skriver at resultatene kan

forståes som elever som gjør bra på skolen har lettere for å få venner. Mens de som gjør det dårlig kan ha en tendens til å bli stigmatisert og støtt ut av fellesskapet.

I likhet med Anders opplevde Trond at han ikke helt passet inn i miljøet på ungdomsskolen «*Ja, for jeg kom i klasse hvor det kun var to/tre stykker fra den gamle skolen min. Så jeg kjente ingen, og det var veldig vanskelig for meg å.. knytte nye bånd med andre venner(...)*følte aldri at jeg passa ordentlig inn sammen med de». På ungdomsskolen var Trond i et miljø hvor han ikke følte at han passet helt inn. Han synes det var vanskelig å knytte nye bånd med andre venner. Er det uttrykk for at han følte manglende tilhørighet på ungdomsskolen? I samme periode som Trond følte at han ikke passet inn i klassen gikk lei skolen. Enkelte dager nektet han nesten å dra på skolen «*(..) det var jo flere ganger hvor jeg absolutt nesten nekta å dra på skolen (...)*» Men på videregående trivdes Trond bedre.. «*Ja. For å si det sånn. Jeg føler meg mere.. jeg føler meg mer at jeg passer inn i den klassen på videregående enn jeg noen gang har følt på de andre klassene jeg har gått i*». I begge intervju rundene med Trond fortalte han om videregående som en inkluderende arena hvor han trivdes godt. Det var også blitt morsommere å dra på skolen. Elevene i klassen tullet mye med hverandre og de hadde det stort sett gøy på skolen «*Så, det er aldri, aldri en kjedelig dag*». Trond gir uttrykk for at han er mer motivert til å arbeide med fagene på skolen, han prøver litt mer. Har Tronds opplevelse av et inkluderende miljø har bidratt til økt motivasjon? Skaalvik og Skaalvik (2005) skriver at en i en inkluderende skole, hvor et aksepterende og inkluderende miljø er rådene, vil elevene bli godtatt som de er og det er ”lov” å avvike fra gjennomsnittet og være annerledes. Forskning viser at inkluderende og sosiale miljøer øker elevenes trivsel, selvoppfatning og motivasjon for skolearbeidet. Elevene vil ha større faglig engasjement og mindre frafall i videregående skole. Motsatt kan et ekskluderende miljø føre til utrygghet og angst hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 206).

Tea gikk i barneskolen på et lite tettsted i Telemark. Hun var vant til en klasse med få elever og opplevde utfordringer ved overgangen til en mer sentralisert og større skole på ungdomstrinnet. Hun fikk flere venner og trivdes godt i det sosiale miljøet, men fortalte at presset på ungdomsskolen var større ”*det var sånn jeg fikk en følelse av i hvertfall, at det var liksom om å gjøre å være best og være penest og være mest populær og sånn*” Tea var sjenert og vegret seg til framføringer og høytlesing noe som preget henne

faglig. Hun sa selv at hun opplevde et større press til å være best og populær. I intervjuet nevnte hun at engelsk var et fag hun slet med ”(...) *det verste faget jeg visste (...)det var sånn at jeg kunne i ligge å grue meg til det kvelden før (...) fordi jeg følte, altså at alle andre som var der, følte jeg var så veldig flinke og kunne alt (...) det var jo ikke sånn.*”

Hun søkte seg inn på helse- og sosialfag etter ungdomsskolen. Sjenansen forsvant og da intervjuer spurte om hvorfor svarte hun ”*Det bare gikk over med en gang jeg startet her egentlig (...)jeg kjente jo nesten alle i klassen min fra før (...) alle i klassen min er sjenerte (...)jeg får blåse i egentlig i alt det jeg har brydd meg om tidligere. Og det har jo gått veldig bra (...) Nå har jeg en av ... veldig bra karakterer da. Fagene Tea har nå synes hun er interessante fordi de er rettet not noe hun gjerne vil jobbe med. Hun gjør det best i fagene hun interesserer seg for, matematikk, naturfag og programfagene ”*jeg synes det er veldig gøy (...) samme med naturfag da og ja....som er mine beste fag.* Øia (2011) viser i Nova Rapporten « ungdomsskoleelever » at venner og trivsel har sammenheng med motivasjon og gode karakterer Thea hadde gode venner på videregående som hun assosierte seg med. Skolemotivasjonen har økt og karakteren er blitt bedre.*

I videregående har Tea vært i 2 praksisperioder. Første praksisperiode gav ikke de forventningene hun hadde til praksis. Tvert i mot gav hun uttrykk for at barnehage ikke var noe hun ville satse på. I andre praksisperiode var tonen en annen. Hun var denne gang utplassert i en barnehage hvor hun skryter av arbeidsmiljøet og føler aksept fra kollegaer «*Jeg føler jeg lærer mye mer fordi jeg har liksom god kontakt med de voksne (...) det er liksom ikke skummelt å spørre (...) jeg føler at jeg har lært kjempe mye av åssen man kan forholde seg til barn og voksne og alt det der, jeg trives veldig godt med det*» Csikszentmihalyi forklarer trivsel ut fra begrepet flow. Han mener at vi mennesker er avhengige av glede og trivsel for å oppnå vekst og at det er flere forutsetninger som må være tilstede for å optimalisere motivasjon. Han nevner at aktiviteten eleven skal gjøre må være utfordrende, kreve ferdigheter, ha klare mål og konsentrasjon om oppgaven må være tilstede, samt en følelse av kontroll. Glede og indre motivasjon kan gi en opplevelse av flyt. Tea vokste i den andre praksisperioden og gledet seg over den kunnskapen hun fikk der.

### 4.3.1 Lærere, den signifikante andre?

En analyse av internasjonal forskning viser at sosial støtte og elevens følelse av tilhørighet er viktig for deres motivasjon i skolen (Federici & Skaalvik, 2013). Det er blitt et økende fokus på elevers relasjon til lærere, ettersom en økende antall studier har vist at forholdet mellom lærer og elev er en sentral faktor for elevers motivasjon og læring (Federici & Skaalvik, 2013). Sosial støtte referer til de prosessene som bidrar til den enkelte elevs sosiale og faglige utvikling. Federici og Skaalvik (2013) skriver at vi kan skille mellom elevens opplevelse av sosial støtte og observasjoner av hva lærerne faktisk gjør. Videre skriver de at det aller viktigste er elevens opplevelse av sosial støtte. Der skilles det mellom instrumentell og emosjonell støtte. Emosjonell støtte handler om i hvilken grad elevene føler seg sett, oppmuntret, verdsatt, akseptert, respektert og trygge sammen med lærerne. Instrumentell støtte handler om å få konkrete råd eller praktisk veiledning i forhold til skolearbeidet. Disse to kan sees på som to ulike former for støtte. Men forskning viser at de to formene for støtte er korrelert med hverandre. Dette kan bety at elever som opplever lærere som emosjonelt støttende også tenderer lærerne som instrumentelt støttende. Samtidig er det viktig å fremheve at elevene kan oppleve noen lærere som emosjonelt støttende og andre som instrumentell støttende. En positiv lærer – elev – relasjon i form av instrumentell (støtte og veiledning) og emosjonell støtte (omsorg ) fremmer elevens motivasjon, læring og trivsel i skolen. Federici og Skaalvik (2013) skriver at elever som opplever **emosjonell støtte** fra sine lærere er mer engasjerte i timene, tar oftere initiativ og har høyere mål. Samtidig har disse elevene høyere forventninger om å mestre skolearbeidet, bedre faglig selvpoppfatning og bedre faglig og sosial kompetanse enn elever som opplever mindre sosial støtte. Fjell og Olaussen (2013) bekrefter Federici og Skaalvik (2013) i at lærer-elev relasjonen er viktig for elevenes motivasjon, trivsel og framgang i skolen. En god relasjon til elevene vil også kunne ha betydning for å hindre ”drop out”. Pomeroy (1999) intervjustudie med ungdommer viser at elever som dropper ut av skolen har en felles historie med dårlig relasjon til lærerne og forklarer at hvis dårlige relasjoner får fotfeste kan det hindre elevene i å delta i sosiokulturelle prosesser hvor læring skjer (Pomeroy i Fjell & Olaussen, 2013).

På ungdomsskolen opplevde Anders mangelfull oppfølging fra lærerne i forhold til mobbingen. I den perioden skulket han mye og hadde høyt fravær. Men på videregående trivdes han bedre og var mer motivert. I intervjuet fortalte Anders at han

var veldig fornøyd med lærerne han hadde på yrkesfag. På spørsmål om hva som kjennetegner en god lærer svarer Anders «*Han er veldig imøtekommende (...) veldig hyggelig og grei, lett å snakke med (...) Hvis du har et problem er det bare å gå til han*» Petter trekker frem at lærerens emosjonelle egenskaper og å ha en lærer som ser og støtter deg er viktig for motivasjonen. Fjell og Olaussen (2013) viser til forskning hvordan lærer-elev relasjonen utvikles og styrkes. «Supportive teachers» eller på norsk «støttende lærere» er et nøkkelord som forklarer hvordan lærerens støtte til å løse oppgaver hjelper elevene til å oppleve mestring og derved utvikle tro på egen innsats. I rapporten trekkes det fram tre kategorier som kan gi bidra til framgang i skolen. Den første kategorien handler om sensitivitet og at læreren forstår hva elever tenker og føler og kan benytte det i undervisningen. Neste kategori «relatedness» handler om hvordan nærhet og aksept kan gi varm atmosfære i lærer-elev relasjonen. Den siste kategorien «gentle dicipline» er sosialiseringens strategi hvor læreren veileder elevene til å gjøre fornuftige valg (Reeve i Fjell & Olaussen, 2013) I det andre intervjuet med Erik fortalte han at det var viktig med en lærer som forsøkte å bygge opp elevene :« *det er veldig behagelig å høre at jeg faktisk får det til (...) Dette her kan du! Du må bare prøve å se...du må bare prøve på en annen måte da eller se forskjellige måter å lære det på*».

Bandura i Skaalvik og Skaalvik (2005) gir uttrykk for at sosial overtakelse er en måte å styrke individets tro på at de har det som trengs for å lykkes. Folk som blir verbalt overbevist om at de har evner til å mestre gitte aktiviteter vil sannsynligvis klare å mobilisere større innsats og opprettholde større tålmodighet med arbeidet enn de som tviler på egne evner og dveler ved personlig svakheter når det oppstår problemer. I den grad individet blir overbevist av den verbale tilbakemeldingen øker sjansen for at tilbakemeldingen gir individet stor nok mestringstro til at det forsøker hardt nok for å lykkes med aktiviteten som igjen fremmer utvikling av ferdigheter og gir en følelse av kompetanse. Elever som har blitt overbevist om at de har svake eller dårlige evner tenderer til å unngå utfordrende oppgaver og gir raskere opp i møte med oppgaver som oppleves som vanskelig. Ved å unngå vanskelige oppgaver undergraves motivasjonen, og individet mister tro på egen kompetanse.. Jeg siterer Erik: (..)«*Det er ikke noe morsomt å høre en lærer som sier at det her burde du kunne, og så kan du det ikke. Det er det mest demotiverende du kan høre*» (..) Gagné og Deci (2005) trekker frem positive verbale tilbakemeldinger som et virkemiddel som kan fremme den indre motivasjonen. Elever som føler seg ansvarlig for en vellykket oppgave vil sannsynligvis ha økt den

indre motivasjonen. Det er grunn til å anta at de vil føle seg mer kompetente etter positive tilbakemeldinger etter deres innsats med oppgaven. Negative tilbakemeldinger vil redusere motivasjonen. Vi alle har behov for å føle oss kompetente (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 143).

Elever som opplever instrumentell støtte i form av praktisk veiledning og råd fra lærerne har høyere trivsel og motivasjon i tillegg til faglig kompetanse. Federici og Skaalvik (2013) beskriver en lærer med gode instrumentelle egenskaper som en lærer som er god på faglig tilrettelegging, veiledning, råd og demonstrasjon av framgangsmåter. Informanten Erik gir uttrykk for at læreren er viktig for å få bra karakterer i skolen. *”Ja, læreren har veldig stor betydning. For det er veldig viktig å ha en lærer som du...som du er interessert i å høre på (...) også det er veldig viktig at en eh videregående lærer har en veldig høy kompetanse da (...)det er jo mye enklere å forstå matta hvis de forklarer det på en enkel måte (...) hvis de har en bra kjemilærer da. Da blir det gøy for da forstår du det mye lettere”*. I utdraget ovenfor snakker Erik om verdien av lærerens instrumentelle støtte, lærerens evne til å veilede og lære bort. Han fremhever lærerens kompetanse som en viktig faktor for hans trivsel og interesse på skolen.

Etter at Tea begynte på yrkesfag ble hun mer komfortabel til å ta ordet i klassen og beskrev seg som mindre sjenert enn på ungdomsskolen. På spørsmål om hvilke fag hun trivdes best med, forklarte hun at fagene hun likte de praktiske fagene best, men også matematikk *«Ja, jeg liker egentlig de best, fordi at.. ja, matte og sånne ting. Men det har veldig mye med læreren å gjøre, eller jeg.. Altså jeg liker læreren veldig godt og sånne ting, men altså han vi har i matte han er så morsom også veldig flink, og han er liksom bare snill og.. og da er det veldig moro å være med (...)*» På videregående likte Tea matematikken og forklarte at det hadde en sammenheng med læreren hun hadde i det faget. På spørsmål om matematikk var en av hennes favorittfag på ungdomsskolen også svarte Tea *« Eh, ikke på ungdomsskolen. Da var det liksom.. da var jeg ikke så veldig glad i læreren vi hadde der heller. Det var liksom litt med det å gjøre også»*. Teas erfaringer med hvordan læreren var hadde betydning for hvor godt hun likte matematikk.

Å bli sett og anerkjent er vesentlig for å utvikle en positiv innstilling til skolen, lærerne og medelever. Deci & Ryan (2000) mener at læringsmiljøer som fremmer elevenes

følelse av tilhørighet kjennetegnes av anerkjennelse, trygghet og omsorg Federici og Skaalvik (2013). Nordahl (2002) skriver at det som karakteriserer en god relasjon mellom lærer og elev er at læreren forstår elevene, kjenner til deres interesser og erfaringer og anvender dette i undervisningen (Nordahl i Fjell og Olaussen, 2012).

#### **4.4 Ny mestring «Karakterer gjør at jeg føler meg bedre»**

Ryan og Deci forklarer at mennesker har behov for å føle seg kompetente (Myklemyr, 2012). Får elever stadig påminnelse eller blir fortalt de er inkompetente går det utover både selvtillit og trivsel. Hvis de derimot føler seg kompetent vil de ha det bedre med seg selv og enklere engasjere seg i aktiviteter og bli interessert og involvert i oppgaver som skal løses (Myklemyr, 2012). Desto mer kompetent en elev oppfatter seg selv desto mer indre motivert vil han være (Jakobsen, 2012). Skaalvik og Skaalvik (2005, s. 72) skriver at det er sammenheng mellom elevens selvoppfatning og motivasjon. Den oppfatningen en person har av seg selv, er viktig for personens tanker, følelser, motiver og handlinger. Oppfatningene en person har av seg selv springer ut hans eller hennes tidligere erfaringer. Disse erfaringene er subjektivt tolket og kan derfor avvike fra hvordan andre oppfatter personen gjennom observasjoner. Alle informantene fikk et løft da de startet i videregående utdanning og opplever mestring på ulike måter og de har fått tro på at egen innsats kan bidra til et framtidig yrke de ønsker. I dette kapittelet vil jeg se på forholdet mellom elevenes selvoppfatning, mestring og motivasjon.

#### **4.5 Flinke søsken, jeg vil ikke bli dårligere**

”Med selvoppfatning menes en hver oppfattelse, vurdering, tanke, forventning, tro eller viten en person har om seg selv” (Skaalvik & Skaalvik, 2005 s. 75). Begrepet kan best forstås som en fellesbetegnelse på en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 15). Rosenberg kaller en videre forståelse av selvoppfatningen for egoutvidelse. Det vil si at selvoppfatning ikke utelukkende omfatter egen kropp og egne evner, men også eiendom, klær og familie. I en undersøkelse fant han at 89 % av en ungdomsgruppe opplevde det som et angrep på seg selv hvis noen kom med negative omtale rettet mot deres familie (Skaalvik & Skaalvik, 2005 s.77) Emosjoner, eksempelvis følelse av stolthet eller skam, kan også knyttes til egoutvidelse. En elev kan føle stolthet på vegne av familien sin og derved bli en del av hans egoutvidelse. Familiens suksess eller nederlag kan derfor enten styrke

eller svekke selvværdet (Skaalvik & Skaalvik, 2005 s. 78 ) Informanten Petter fortalte at han jobbet hardt etter han kom på videregående for ikke å gjøre det dårligere enn sine søsken. Han hadde observert at de jobbet mye med skolen for å sikre seg en bra fremtid: « *De jobber jo hardt og skal få bra fremtid og sånt* ». Petter ville oppnå gode karakterer for å ikke føle seg utenfor ”*Ja, jeg jobber hardt fordi han som har flytta ut han fikk høy karakter, 5 i snitt eller noe, så... og jeg fikk jo 3.8..så jeg føler meg liksom utenfor, så jeg prøver bare å bli smartere*”. Kan Petters observasjon av sine søsken som lykkes i utdanningssystemet gjennom innsats ha styrket hans tro på at han kan gjøre det samme? Erik fortalte at han hadde sett hvordan det hadde gått med sine søstre på videregående, og konkluderte med at videregående kom til å bli for vanskelig for han. Kan det tenkes at søstrenes nederlag svekket hans tro på egne akademiske ferdigheter? Erik om søsteren: « *For hun kom seg ikke videre på studier. Og det er det jeg tror problemet mitt også hadde vært. At jeg ikke hadde kommet meg videre* ». Ut fra perspektivet om egoutvidelse kan Eriks strategi om å velge yrkesfaglig utdanningsforløp sees som konsekvens av familiens nederlag. Han har observert søsteren slite på allmennfag, deretter å ikke kom inn på videre studier og konkluderte med at han trodde det samme ville skjedd med han.

## 4.6 To tradisjoner

Den pedagogiske forskningen på selvpoppfatning har vært konsentrert om selvpoppfatning som knytter seg til prestasjoner og forventning om prestasjoner. I dette landskapet har det utviklet seg to teorier som Skaalvik og Skaalvik (2005) kaller «selvvurderingstradisjonen» og «forventningstradisjonen», og begge er opptatt av at selvpoppfatning knyttes til prestasjoner og derfor har stor betydning for læring og motivasjon i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2005 s. 83).

Både «selvvurderingstradisjonen» og «forventningstradisjonen» omhandler ulike aspekt ved selvpoppfatning og i så måte kan de overlappe hverandre. Forskning har også vist at det er sammenheng mellom de ulike tradisjonene. Men likevel skiller de seg fra hverandre fordi de vektlegger ulike områder. En kan si at selvvurdering knytter seg i større grad til det affektive (følelsene) mens forventninger knytter seg i større grad til kognitive (tenking, oppmerksomhet, erkjennelse, resonering). Sammenheng mellom de ulike tradisjonene beskrives som moderat. En elev kan for eksempel ha forventning om å løse en bestemt oppgave fordi hun/han har løst lignende oppgaver tidligere. Men



eleven kan også ha store forventninger om å kunne løse en oppgave i matematikk til tross for at hun ikke føler (affektiv) seg god i faget. Forventninger og selvvurdering eleven gjør seg får derfor betydning for læring og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 26)

#### **4.6.1 Selvvurderings tradisjonen, «undervisningen blir morsommere for meg».**

Selvvurderingstradisjonen har rettet oppmerksomheten mot individets generelle verdsetting av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 83). Selvverd er et resultat av selvvurderingene en person gjør av seg selv på ulike områder. Skaalvik og Skaalvik (2005) skriver at selvverd er et resultat av selvvurdering på fire områder. Akademisk, sosial, emosjonell og fysisk. Den akademiske selvvurdering er enda mer avgrenset og bygger på elevens vurdering av egen atferd på ulike områder og spesifikke situasjoner. For eksempel kan en elev vurdere seg som god i praktiske fag, men dårlig i teoretiske fag. Jo mer generell en selvvurdering er desto mer stabil vil den være. En elevs opplevelse av å være flink på skolen vil for eksempel være mer stabil en hans opplevelse av å være flink i matte. En elevs opplevelse av å være flink i matte vil igjen være mer stabil enn elevens opplevelse av å være flink i prosentregning. Selvverd handler om å akseptere seg selv. Personer med godt utviklet selvverd har en ballast av trygghet som gjør at de våger å utforske sine sterke og svake sider. Elever med godt utviklet selvverd er tryggere i undervisningssituasjonen. Motsatt vil elever med et lavt selvverd mer utrygge i skolesituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Rosenberg har utarbeidet en teori for å forklare hvordan elever opptrer i skolesammenheng (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Teorien bygger på at mennesker har behov for å beskytte seg selv og de vil derfor beskytte selvverdet hvis det blir truet. Evner, innsats og prestasjoner har betydning for elevenes selvverd. Evner tillegges stor betydning fordi de er en forutsetning for gode prestasjoner og øker elevenes selvverd når de for eksempel behersker en vanskelig oppgave. Innsatsen elevene legger i en oppgave vil øke sannsynligheten for å mestre den. Skaalvik og Skaalvik (2005) skriver at forventninger spiller en rolle i selvverdsteorien og forklarer at elever som har lave forventninger om å lykkes kan yte mindre innsats for å unngå nederlag og derved svekke selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2005)

Både Anders og Tea uttrykte angst for læringssituasjonen på ungdomsskolen. Anders fortalte han hadde mye fravær og følte at han ikke hadde lært så mye i den perioden. En grunnene til at han uteble fra skolen var at han gruet seg til framføringer « *og at jeg ikke var så glad i, eller er, så glad i liksom.. å liksom presentere ting da* ». Kan det tenkes at Anders hadde et svekket selvverd og skulkingen på ungdomsskolen var en strategi for unngå framføringer som han synes var skremmende?

I likhet med Anders fortalte Tea at hun engstet seg for deler av undervisningen på ungdomsskolen. « *(..) det veldig mye sånn framføringer, høytlesninger og sånne ting, og det var det verste liksom... Men det var ikke bare jeg heldigvis, det var også vennegjengen min, på, altså i den klassen så var det vel 4-5 stykker, og det var sånn ingen av oss likte det, og det var helt grusomt. Det var sånn at jeg kunne ligge å grue meg til det kvelden før og sånne ting. Det var faktisk så ille at.. ja det var ordentlig(..) det var det verste(..) altså alle de andre som var der, følte jeg var så veldig flinke og kunne alt og sånne ting, men det var jo ikke egentlig.. det var jo ikke sånn* »

Tea fortalte hun kunne grue seg for timene med framføringer og høytlesning dagen i forveien. Hun følte at alle andre i klassen var så flinke. Vurderte hun seg selv som dårligere enn de andre elevene på ungdomsskolen? Tea fortalte at hun ikke deltok så mye i muntlig i tiden på ungdomsskolen. Var det en konsekvens av hennes vurdering av hennes ferdigheter i faget i forhold til de andre elevene?

Elever som ikke verdsetter seg selv eller har lav selvoppfatning, det vil si at individet har lave tanker om seg på en generelt plan, kan være uheldig i skolesammenheng. I følge Skaalvik og Skaalvik (1996) vil elever med lav faglig selvoppfatning være mer stresset og ha mer angst knyttet til læresituasjonen enn elever med høyere faglig selvoppfatning. Eksempelvis kan prøver og tester oppleves som mer truende for elever med lav faglig selvoppfatning fordi de ikke forventer å mestre oppgaven de står ovenfor. På bakgrunn av et sterkt behov for å ha en positiv selvoppfatning vil det lett oppstå et behov for forsvar av selvverd. Forsvaret kan resultere i selvpålagte handikap i læringssituasjonen. Elevene blir derfor mindre motiverte for skolearbeid og har mindre utholdenhet når de møter vansker. Var Tea og Anders redde for å dumme seg ut ved framføringer eller høytlesning og hadde de liten tro på mestre situasjonen de stod ovenfor? Utfra perspektivet Skaalvik og Skaalvik (1996) skisserer om sammenhengen mellom selvverd og motivasjon kan Anders uteblivelse fra skolen og Teas unnvikende

deltakelse i engelsktimene sees som «selvpålagte handikap» for å beskytte selvfølelsen. De vil da være mindre motivert og gi raskere opp når de møter vansker.

Elever tenderer til å vektlegge fag de mestrer godt og legge mindre vekt på fag som oppleves vanskelige (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 152) Flere av informantene i dette materialet fortalte at de liker de praktiske fagene i større grad enn de teoretiske. Anders har tidligere hatt to skoleavbrudd og går nå andre året på restaurant -og matfag. Han er motivert for å realisere sine mål om å arbeide som kokk. Om motivasjon sier han ”*jeg er motivert da for å være her, det er noe jeg har lyst å jobbe med (...) jeg har funnet ut at byggfag ikke er helt min greie (...) jeg har jo alltid likt mat da. Å lage mat og prøve nye oppskrifter, og liksom hele atmosfæren rundt det da.* Av de teoretiske fagene likte Anders engelsk best og sa «*Blir liksom undervisninga lettere og gøyere for meg*». Er det et uttrykk for at han mer motivert i de fagene han har interesse for?

I likhet med Anders synes også Tea at det var morsomt med fagene hun gjorde det godt i: «*Vi har jo bare sånn helserettede fag, og det er veldig deilig*». (...)«*(...) jeg synes det er veldig gøy, også har jeg.. det er noe jeg liksom synes er litt interessant egentlig. Samme med naturfag da, og ja.. som er mine beste fag*». Selvverds teorien tar utgangspunkt i at elever vil velge å verdsette høyest de fagene og oppgavene de gjør det best i og verdsette minst det de opplever å være dårligst i nettopp for å beskytte selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Aron fortalte at han stort sett gjorde det godt i alle fag foruten norsk. Det var også det faget han verdsatt minst «*jeg synes det er så uinteressant, det interesserer meg ingenting liksom*». Kan Arons beskrivelse av norsk som uinteressant være en beskyttelsesfaktor for hans selvverd?

#### **4.6.2 «Jeg visste ikke at jeg kom til å mestre det»**

Forventningstradisjonen har sitt tyngdepunkt på det kognitive området (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 25) Denne tradisjonen er opptatt av elevens forventninger til å mestre bestemte oppgaver. Bandura definerer «forventning om mestring» som individets bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre en bestemt type oppgave. Forventningstradisjonen er opptatt av spørsmål som sier noe om personen tror han kan klare å mestre en oppgave han står ovenfor, for eksempel «kan jeg greie det?» «vil jeg greie det?». I denne tradisjonen skiller det mellom om eleven faktisk er god til å gjennomføre oppgaven og troen hans på at han kan mestre den. De er kun opptatt av personens tro på at han vil kunne

gjennomføre oppgaven. En vurdering kan for eksempel knytte seg til en elevs vurdering om han eller hun vil kunne mestre en matteoppgave. Vurderingen / forventningen gjelder kun spørsmålet om eleven vil greie å løse problemet, ikke om en han eller hun vurderer seg som flink i matte.

I følge Bandura (1994) er det en viktigste kilden til å etablere en sterk tro på egne ferdigheter gjennom gode mestringserfaringer. Hvis elever tidlig gjør seg negative erfaringer med å ikke mestre oppgaver kan det resultere i svekket tro på at de skal kunne løse fremtidige utfordringer. Hvis elever derimot gjør gode mestringserfaringer når de skal lære oss noe nytt, vil det styrke forventningen om å mestre oppgavene de arbeider med. Bandura skiller mellom to aspekter ved mestringserfaringer, reell og opplevd mestring. Reell mestring er en objektiv form for mestring som kan måles og registreres eksempelvis ut fra et resultat fra en prøve eller test. Opplevd mestring, som er den viktigste, er mestring slik eleven opplever den selv. Forventning om mestring påvirkes først og fremst av opplevd mestring, men den opplevde mestringen pleier å samsvare med og være et resultat av det reelle mestringsnivået. Elevenes forventning om mestring vil ofte være avgjørende for deres innsats og utholdenhet med skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hadde prestasjoner og mestringstro innvirkning på informantens innsats?

Flere av informantene beskrev forhold som knyttet til lav mestringstro. Trond forklarte at matematikk var tungt på ungdomsskolen og var det faget han var minst flink i. Til tross for hjelp av læreren slet han med å motivere seg til å gjøre innsats i et fag han strevde i «(..) *Det var vell mere meg som ikke hadde så god arbeidslyst. Når det var noen vanskelige arbeidsstykker og jeg ikke fikk det til, så fikk jeg hjelpe til det da. Så var det fortsatt ikke noe særlig gøy å fortsette etter den, siden jeg ikke skjønnte neste deretter*».

Trond gav også uttrykk for at dårlig resultater på ungdomsskolen hadde innvirkning på hans innsats og engasjement i fagene. «(..) *det er mer at jeg har driti i det da*» forklarte Trond da han fikk dårlig resultater. I møte med utfordringer han ikke mestret umiddelbart gav han raskt opp «*når jeg ikke skjønnte det så bare gav jeg opp med en gang*».

Mestringstro påvirkes av måloppnåelse og nederlag kan resultere i en omlegging av personlige mål. Mestringstro bidrar til motivasjon på flere måter. De bestemmer målene

en person har satt for seg selv, hvor mye innsats de bruker og hvor lenge de holder ut i møte med vanskeligheter for å nå målene de har satt for seg selv (Bandura, 1994).

Elever som har høye forventninger til mestringstro vil lettere løse vanskelige oppgaver og ha større utholdenhet når de møter på problemer enn elever med lave forventninger om mestring. De vil lettere gi opp og senke innsatsen når de møter problemer eller får oppgaver de føler de ikke mestrer. Høy mestringserfaring øker forventningene om å mestre oppgaver mens negative erfaringer svekker forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 147) Flere av informantene fortalte om bedre mestringserfaringer på videregående sammenlignet med ungdomsskolen. Samtidig var de mer engasjert og opptatt av å gjøre det bra i skolen.

Erik fortalte at han slet med skolevansker på ungdomsskolen. Det hadde innvirkning på valget av utdanningsforløp. Til tross for at han egentlig ville gått på idrettslinjen sammen med venner valgte han yrkesfag fordi han ikke trodde han kom til å mestre studiespesialiserende linje. Men på videregående fikk han et faglig løft på videregående (...) «*Sånn skolemessig så er det mye bedre. Også blir jeg mer. Hva skal jeg si? Eeh. oppegående da. Eller jeg føler meg mer oppegående når jeg får bedre karakterer på skolen. Og da. Det hjelper veldig med ehm.. (ler) Ja, jeg veit ikke hva det hjelper med egentlig. Jeg bare føler meg bedre når jeg får bedre karakterer*»(...) Gode karakterer gav han motivasjon og bedre selvfølelse til å gjøre en bedre innsats på skolen. Etter positive mestringserfaringer på videregående fortalte Erik at hadde han hadde valgt idrett om han kunne valgt om igjen, men som han selv sa «*Jeg visste ikke at jeg skulle greie å mestre det*». Hans erfaringer fra skolen hadde innvirkning på hans valg av utdanningsforløp.

Informanten Petter fortalte også om positive mestringserfaringer på videregående. Han hadde gått opp en hel karakterer i snitt og sa at motivasjonen hans hadde gått opp ganske drastisk siden ungdomsskolen. Samtidig fortalte han at han trivdes bedre på skolen og at det var «*(..) Masse fag som er gøy for meg da. Jeg liker faga (..)*». Etter å ha fått bedre resultater, har motivasjonen økt. I intervjuende forklarer han at han har blitt mer opptatt av å få gode karakterer.

Tea fortalte at hun valgte helsefag fordi hun følte hun kom til å prestere bedre der enn på studiespesialiserende linjer. Hun ga uttrykk for at hun følte mestring på videregående «*jeg får det til her sånn, føler jeg da. Det er veldig greit og enkelt her sånn*». På

ungdomsskolen vegret Tea seg for å delta i muntlig på skolen og uttalte at hun ikke likte fag hvor det var så prating. Samtidig som hun opplevde mer mestring på videregående, ble hun mindre engstelig for læresituasjonen og mer opptatt av å få gode karakterer «*Ja, jeg prøver å gjøre det så godt jeg kan og delta så mye som mulig(...) det er jeg veldig opptatt av(...) jeg får det til også, at jeg får de tilbakemeldingene jeg ønsker og*»

I likhet med Tea kan det virke som Anders sin angst for deltakelse i skolen har endret seg. Han fortalte om en matlagingskonkurranse i Danmark hvor 7 elever fra Danmark og 7 elever fra Norge deltok. De deltok for å utveksle erfaringer og kunnskap.

Konkurransen besto av to lag blandet av begge nasjoner. Anders sitt lag vant. De hadde laget litt ekstra til hver porsjon noe som bidro til å vippe seieren i deres favør. Ideen var Anders sin, noe han synes det var artig. Hadde Anders som vegret seg for fremføringer på ungdomsskolen tort å fremme et slik forslag i plenum?

Bandura (1994) er av den oppfatning at mennesker med stor tro på egne evner tilnærmer seg vanskelige oppgaver som en utfordring som skal mestres fremfor enn en trussel som bør unngås. I følge Bandura (1994) vil slik tro på egne evner skape interesse og engasjement i aktiviteter. I en undersøkelse viste Bandura at personer med stor mestringstro (tro på egne evner) satte seg mer utfordrende mål og opprettholdt et sterk engasjement for å nå dem. De tilnærmet seg utfordrende oppgaver med tro på at de kunne mestre dem. Et slik positivt syn bidrar til gode prestasjoner, reduserer stress og senker sårbarheten for depresjon.

## **4.7 Holdninger til utdanning i Telemark**

I en artikkel fra Nordahl og Sunnevåg (2008) kommer det fram at det er en klar sammenheng mellom elevers handlinger, virkelighetsoppfatning, mål og verdier i livet. Unges handlinger bør forstås i lys av at de er handlende individer med subjektive meninger. Mennesker er formet av tidligere erfaringer og opplevelser og har ulike oppfatninger av hvordan samfunnet fungerer, ulikt syn på skolen som institusjon og livet generelt. Elevenes oppfattelse og forståelse av hvordan samfunnet, skolen og framtiden er ser derfor ut til å variere og det vil prege den enkelte elev hvordan de håndterer læringssituasjonen og skolen. Forfatterne av artikkelen påpeker at elevers subjektive oppfatninger er viktige å forstå fordi det i mange situasjoner danner grunnlaget for hvordan de handler (Nordahl & Sunnevåg, 2008, s. 98). For å forstå informantenes handlinger i form av oppførsel, skoleinnsats og læring i skolen er det

viktig å identifisere deres verdier og holdninger til skolen. Ulike perspektiv i enkelte miljøer kan skoleprestasjoner ha stor betydning og tillegges stor verdi, mens det i andre miljøer kan det bety lite. I et miljø hvor skoleprestasjoner blir høyt verdsatt vil gode skoleprestasjoner bli vurdert som positivt både av seg selv og andre, mens vurderingene ikke vil bli like gode i andre miljøer som legger liten vekt på skolen. I en bestemt kultur tillegges de fleste beskrivende kategorier en verdi og disse verdiene vil eleven lære. I de fleste miljøer i Norge og på et generelt grunnlag kan en si at gode skoleprestasjoner er verdsatt (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Telemark er det fylket i landet hvor flest elever søker seg til yrkesfag. Fylket er fra tidligere kjent som industrisamfunn med gode arbeidsmuligheter og velstand som fulgte da Hydro gjorde sitt inntog i 1909 på Rjukan og da Herøya Industripark åpnet i 1928/29. På den tiden valgte de fleste unge jobb framfor formell utdanning. Jørund Ruud (2012) skriver at det er manglende kultur for utdanning i Telemark og at mange ungdommer som tidligere har hatt yrkesrettet utdanning har valgt å gå ut i arbeid som 16-17 åringer i stedet for å fullføre utdanningen. Skaalvik & Skaalvik (2005 s. 113) skriver at miljøet eleven vokser opp i ikke er avgrenset til familien, men også venner, medelever og vurderinger i samfunnet. Holdninger og verdier er et ledd i sosialiseringprosessen og blir overtatt av barn og ungdom. Hvordan snakker informantene fra yrkesfagligstudie retninger i Telemark om utdanning?

I samtalene med Erik og Trond vektlegger begge kompetanse gjennom utdanning som en viktig forutsetning for å kunne jobbe i industrien. Erik fortalte at manglede kompetanse som prosessoperatør i verstefall kunne resultere i at hele Porsgrunn sprengte. Trond sa at hvis du ikke fulgte med i timen på skolen, hadde du ingen ting i industrien å gjøre.

Berntsen (2016) har også skrevet avhandlingen sin under rammene til forskningsprosjektet «*Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark*» og fant i sin undersøkelse at samtlige informanter i utvalget vektla formell kompetanse i form av fagbrev eller høyere utdanning som nøkkelen til arbeid. Hun skriver at mulig årsak funnene er at 96 prosent av arbeidslivet er utilgjengelig for dem, dersom de mangler formell kompetanse. I tillegg fant hun at alle informantene hadde fremtidsplaner, og at målene de satt seg påvirket innsatsen. Informantene i dette materialet prater også om fremtidsplaner som motivasjonsfaktor.

## 4.8 Fremtidsplaner

Mange av informantene er opptatt av hva framtiden vil bringe, lærlingplass, jobb i sikte og høyere utdanning. Dæhlen, Strandbu, et al (2011) skriver at elevenes holdninger til utdanningssystemet trolig reflekterer deres innsats med skolefagene. I deres kvalitative studie «*ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon*» viser forskningsresultatene til en variasjon i hvilken grad elevene knyttet skoleinnsats til fremtidsplaner. I dette materialet framstod alle informantene bevisste på at gode karakterer gav flere valgmuligheter i møte med arbeidslivet. De fortalte også at de ble motivert av fremtidsplaner. Aron framstår som fremtidsorientert og motivert til å gjøre en innsats på skolen for å sikre seg en lærlingplass i industrien. Jeg siterer: «*(...) nå er det full innsats (...) jeg skal ha lærlingplass*». Han sa at innsats gir gode karakterer, og han har klare mål for framtiden som han strekker seg mot. I likhet med Aron er også Trond og Erik opptatt av å gjøre det godt på skolen for å sikre seg lærlingplass. Thea forklarte at hun har bestemt seg for å ta påbygg for å holde mulighetene i framtiden åpne. Petter synes det var viktig å ha gode karakterer med jobb i sikte: «*Ja, det er det. Jeg tenker liksom når en skal få jobb, så må jeg gjøre det bra. Da må. Karakterkortet det må jo se bra ut*». I en avisartikkel skriver Skaar (2009) at drømmer og fantasier er det som skal til for å få gløden tilbake hvis eleven er skolelei. Merkesdal (siteret i Skaar, 2009) uttrykker at høye målsetninger og spennende drømmer om framtiden genererer energi. Desto større drømmer, desto større energi. Merkesdal er karriereveileder og forklarer at sjansene for at elevene når drømmene sine om en spennende fremtid øker hvis de setter seg høye mål. Det er viktig å ha mål og aktiviteter som motiverer. På den måten kan skoletrøttheten erstattes med glød og engasjement. Basert på hennes utsagn kan elevenes drømmer og mål forstås som viktig for skolemotivasjonen. Trond uttrykte at drømmen om å arbeide i Nordsjøen som motiverte til innsats «*(...) Sånn.. drømmer var jo, eller er jo, plattform.. oljeplattform ute i Nordsjøen. For å oppnå drømmen så må vi jobbe her ikke sant. Hvis ikke du jobber her så får du jo.. er det ingen som har lyst til å ta deg inn. Det er jo noe av.. motivasjonen til å jobbe her. Gjøre en innsats*». I likhet med Trond, uttrykte Anders at ambisjoner var viktig for motivasjonen «*Det blir jo lettere å jobbe mot noe hvis du først setter deg mål*» Han påpeker at det er interessen hans for matlaging som driver han mot et fremtidig yrke som kokk. Merkesdal forklarer at det ikke går an å ha for store ambisjoner, tvert imot er det større fare å ha lave ambisjoner avslutter hun (Skaar, 2009)



## 5 Avslutning

Telemark har siden begynnelsen av 1900 tallet vært sterkt preget av industrisamfunnets oppblomstring og har i senere år gjennomgått dramatiske forandringer på grunn av omstillingskrisen til dagens samfunn (Kjelstadlie, 2014). Mange unge førstegangssøkere til videregående utdanning velger yrkesfag i fylket. Telemark har betydelig frafallsproblematikk og det er størst frafall på yrkesfaglig studieretning, bare 55 % av guttene og 60 % av jentene består og fullfører etter 5 år (Ravn, 2015). Arbeidsmarkedet og samfunnet i dag er i ferd med å endre seg. I industrisamfunnet var det mulig for dem som ikke mestret skolen å få godt lønnet arbeid fordi det alltid var jobbmuligheter som ventet. I dagens samfunn stilles det større krav til formell utdanning og kompetanse (Frønes & Strømme, 2010) Frafallet i skolen er et stort samfunnsproblem og kan øke sannsynligheten for framtidig sosial eksklusjon og reduserte muligheter til arbeid, dårligere levevilkår og helse (Hernes, 2010). Markussen og Seland (2012) viser til en oversikt hvor det kommer fram at skole motivasjon er en hyppig årsak til frafall i videregående skole.

Jeg fikk anledning til å knytte min masteravhandling til forskningsprosjektet «ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark» i 2014 og har valgt ut seks informanter som har opplevd økt motivasjon og lærelyst på videregående skole i min analyse. Problemstillingen jeg valgte var: «*Videregående er unges første møte med valg av utdanning. Hva forteller informantenes livshistorier om skolemotivasjon i den videregående skolen*»?

Informanthistoriene gir leseren innsikt i hva som motiverer dem til å jobbe med skolen. Alle ungdommene jeg har intervjuet har opplevd økt motivasjon etter at de kom på videregående skole. Funn i avhandlingen er økt trivsel hos ungdommene og flere har fått gode karakterer. Noen peker på fremtidsmål som motivasjonsfaktor, mens andre knytter motivasjon til det psykososiale miljøet. De fleste ungdommene peker på at sosial støtte fra læreren og motivasjon som læreren kan skape er viktig for å lykkes i skolen. Forskning viser også at sosial støtte og elevenes følelse av tilhørighet er viktig for deres motivasjon i skolen (Federici & Skaalvik, 2013) Ungdom i Telemark i dette materialet tenderer til å velge praktisk orienterte fag fremfor teoretiske/akademiske fag, men de prater likevel om utdanning som viktig både for å få en fot innenfor arbeidslivet og samtidig en viktig forutsetning for arbeid i industrien.

## Referanser/litteraturliste

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.s. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81.
- Berntesen, C. (2012, 24.08). Telemark er dårligst i landet *Telemarksavisa* Hentet fra <https://www.ta.no/nyheter/telemark-er-darligst-i-landet/s/1-111-6203286>
- Berntsen, S. C. (2016). *Med mål i sikte* (Masteravhandling, Høgskolen i Telemark). Silje Carine Berntsen, Porsgrunn
- Dalland, O. (2010). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (Metode og oppgaveskriving, 4. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Damsgaard, H. L. & Kokkersvold, E. (2011). Skolen som risiko eller beskyttelse. *Bedre Skole.*, 1, 30-33.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Dæhlen, M., Smette, I. & Strandbu, Å. (2011). *Undomskoleelvers meninger om skolemotivasjon :En fokusgruppestudie* (Vol. 4/11.). Hentet fra [http://www.nova.no/asset/4538/1/4538\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/4538/1/4538_1.pdf)
- Ertesvåg, F. (2015, 01.01). Brukte 726 mill. på å stoppe frafall - elever dropper ut som før. VG. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/brukte-726-mill-paa-aa-stoppe-fracfall-elever-dropper-ut-som-foer/a/23364373/>
- Falch, T., Johannesen, A. B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring* (SØF-rapport "Personer som slutter i videregående opplæring – hva skjer videre?", Bind nr. 08/09). Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforl.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen ; betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*.
- Fjell, K. & Olaussen, B. S. (2013). Utvikling av lærer-elev-relasjoner i klasserommet : læreropfatning sammenlignet med en teoribasert analyse.

- Frønes, I. (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet (s. s. 31-45). Oslo: Gyldendal akademisk, 2010.
- Frønes, I. & Brusdal, R. (2000). *På sporet av den nye tid : kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen: Fagbokforl.
- Frønes, I. & Strømme, H. (2010). *Risiko og marginalisering : norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. doi: 10.1002/job.322
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L. M. (2006). Kulturpsykologiske tilnærminger til barns utvikling. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling - innføring i psykologiske perspektiver* (s. 247-271). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Vol. 03/2010.). Hentet fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf>
- Jakobsen, A. M. (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. Hentet fra <http://idrottsforum.org/jakobsen121010/>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Kjeldstadlie, K. (2014). De tre samfunn. Arbeid, næringsliv og hverdagsliv etter 1905. I O. Rovde & I. Skobba (Red.), *Telemarks historie 3* (s. 15-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (Bind 2). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindkvist, I. (2015). *I foreldrenes fotspor eller på klassereise? : En kvalitativ studie av ungdommer i Telemarks fortellinger om sosial bakgrunns betydning for holdninger til utdanning og utdanningsambisjoner*. (Masteravhandling, Høgskolen i Telemark). Ida Lindkvist, Porsgrunn
- Markussen, E. (2010). *Frafall i videregående opplæring i Norge: Forskning, omfang, hva kan gjøres og hva virker?* (Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden).

- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011.*
- Moshuus, G. (2012). Skulle jeg latt være å intervju Sandra? En etnografi på barnefattigdom og snøballen som stoppet. I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Moshuus, G. & Eide, K. (upublisert). The indirect approach to marginal man: How to make text discover context when interviewing.
- Moshuus, G. H. (2007). Konge og taper - historien om Vat: etnografi på gata og kulturoversettelse (s. S. 188-208). Oslo: Pax.
- Moshuus, G. H. & Bunting, M. Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark
- Myklemyr, A. (2012, 16.11). Slik er motivasjonen vår skrudd sammen . *Dagens Perspektiv.* Hentet fra <http://www.dagensperspektiv.no/slik-er-motivasjonen-v%C3%A5r-skrudd-sammen>
- Mæhlum, S. (2014). *En skole for alle - en vakker idè? :En kvalitativ studie om yrkesfaglige elevers opplevelser av skolen som en inkluderende og likeverdig arena* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Telemark). Siri Mæhlum, Porsgrunn
- NAV. (2015). Telemark har høyest ledighet i Norge. Hentet fra <https://www.nav.no/no/Lokalt/Telemark/Pressemeldinger/telemark-har-h%C3%B8yest-ledighet-i-norge>
- NAV. (2016). Telemarks store utfordring. Hentet fra <http://www.navtelemark.no/2016/10/12/telemarks-store-utfordring/>
- Neumann, I. B. & Neumann, C. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen - en metodebok om situering.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2008). Barnet som aktør - virkelighetsoppfatninger og mestringsstrategier. I V. Glaser & J. Bølstad (Red.), *Moderne oppvekst : nye tider, nye krav.* Oslo: Universitetsforl.
- Nordgård, A. & Svendsen, C. W. (2014). *I NAV sine hender En undersøkelse av perspektivene til unge som har behov for bistand.*
- (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Telemark). Anette Nordgård

- Charlotte Wachs Svendsen, Notodden
- NOU: 15. (2015). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61 - KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61 - KAPITTEL_1)
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11)
- Pederesen, J. (2007, 13.03). Notodden er ikke «trygdeby» lenger. *Telemarksavisa*. Hentet fra <https://www.ta.no/nyheter/notodden-er-ikke-trygdeby-lenger/s/1-111-2645343>
- Ravn, L. (2015, 28.02). Disse skolene kan få egne Nav-kontor. *Telemarksavisa*. Hentet fra <https://www.ta.no/nav/skogmo-videregaende/porsgrunn/disse-skolene-kan-fa-egne-nav-kontor/s/5-50-44672>
- Rovde, O., Agøy, N. I., Schrumpf, E., Rian, Ø., Skobba, I. & Holm, J. (2014). *Telemarks historie : 3 : Etter 1905* (Bind 3). Bergen: Fagbokforl.
- Scott Sørensen, A., Høystad, O. M., Bjurström, E., Vike, H. & Nordgård, Y. (2008). *Nye kulturstudier : en innføring*. Oslo: SAP Spartacus.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Strand, T. (2005, 27.08). Halve byen går på trygd. *Bergens tidene*. Hentet fra <http://www.bt.no/nyheter/innenriks/Halve-byen-gar-pa-trygd-97282b.html>
- Strandkleiv, O. I. (2003). Indre motivasjon. Hentet fra <http://www.elevsiden.no/motivasjon/1098312650>
- Svarstad, J. (2015, 20.08). Derfor dropper elever ut av skolen. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/norge/Derfor-dropper-elever-ut-av-skolen-31848b.html>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thurén, T., Gjerpe, K. & Gjestland, D. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (Vitenskapsteori för nybörjare, 2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Prinsipper for opplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Tilpasset opplæring, arbeid med læreplaner og vurdering. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/lareplaner-og-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsforbundet. (2009). Frafall i fagopplæring - slik yrkesfaglærere ser det. *Rapport 1/2009*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdanningsforskning. (2015). Kapittel 1 av 7 i Kunnskapssenter for utdanning sin oversikt om frafall i videregående opplæring. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/frafall-i-videregaende-opplaring---effektstudier-og-gode-beskrivelser-av-intervensjoner/>
- Varden. (2014, 05.09). «Rundt 1000 unge under 25 år i Telemark tar ikke utdanning og har ikke jobb, enda de er arbeidsføre» *Varden*. Hentet fra <http://www.varden.no/nyheter/rundt-1000-unge-under-25-ar-i-telemark-tar-ikke-utdanning-og-har-ikke-jobb-enda-de-er-arbeidsfore-1.1320402>
- Vike, H. (2014). Folkestyre og forvaltning. I O. Rovde & I. Skobba (Red.), *Telemarks historie 3* (s. 107-124). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wormnæs, O. (1996). *Vitenskap - enhet og mangfold*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Zielinski, H. A. (2014). "Under vingen" eller "i skuddlinjen"? : En studie av ungdom i Telemark og deres fortelling om lærere (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Telemark). Helle Aspheim Zielinski, Porsgrunn
- Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever: Motivasjon, mestring og resultater* (Vol. 9/11.). Hentet fra [http://www.nova.no/asset/4604/1/4604\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/4604/1/4604_1.pdf)

# Oversikt over vedlegg

## **Vedlegg 1:** NSD

søknad

## **Vedlegg 2:**

Innmeldingsskjema

## **Vedlegg 3:** Tematisk intervjuguide

## **Vedlegg 4:** Informasjonsskriv og

samtykkeerklæring

## **Vedlegg 5:** Informasjonsskriv om prosjektet

«Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i

Telemark»

# Vedlegg 1

## Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Havard Hørløjes gate 2  
N-5007 Bergen  
Narvik  
Tel. +47 55 58 21 17  
Fax. +47 55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Geir H. Moshuus  
Institutt for sosialfag  
Høgskolen i Telemark  
Postboks 203  
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 16.09.2013

Vår ref:35202 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.08.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35202 *Ungdom og skoleavbrudd i Telemark. En longitudinell undersøkelse av unges  
bortvalg av skoledeltakelse*  
Behandlingsansvarlig *Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder*  
Daglig ansvarlig *Geir H. Moshuus*

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

Personvernombudets tilrådning forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2023, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Anne-Mette Somy

Kontaktperson: Anne-Mette Somy tlf: 55 58 24 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices  
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055, Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47 22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHØM: NSD, Høgskolen i Nord-Norges universitet, 7401 Trondheim. Tel. +47 73 59 19 02. kjerne@hivt.ntnu.no  
TRONNES: NSD, SIVA, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47 77 54 43 36. nsd@iuhv.uib.no



## Personvernombudet for forskning

### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35202

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Det vil i prosjektet bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2023 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Forskningsprosjektet er et FoU prosjekt ved høgskolen med flere involverte. Følgende ansatte forskere skal ha deltakelse i hele forskningsperioden (det kan komme til flere og endringsmelding om dette vil bli sendt inn): Mette Bunting, Ketil Eide, Irmelin Kjelaas, Torill Aagot Halvorsen

Følgende mastergradstudenter skal delta i perioden 2013-2014 (Endringsmelding om nye studentdeltakere vil bli sendt inn): Line Jonsås, Kjerstin Eriksen, Pernille Bjørnsen, Helle Aspheim, Siri Gundersen, Anette Nordgård, Charlotte Wachs Svendsen, Ayaanle Daha Gobdoon, Maud  
● Christine Langkaas.

## Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



### MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjektittel		
Tittel	Ungdom og skoleavbrudd i Telemark. En longitudinell undersøkelse av unges bortvalg av skoledeltakelse.	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskolen i Telemark	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for helse- og sosialfag	
Institutt	Institutt for sosialfag	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Geir Harald	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Moshuus	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Førstemanuensis	
Arbeidssted	Høgskolen i Telemark, Institutt for sosialfag	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Adresse (arb.sted)	Kjølnes Ring 56	
Postnr/sted (arb.sted)	3914 Porsgrunn	
Telefon/mobil (arb.sted)	40044410 / 40044410	
E-post	geir.moshuus@hit.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	Vi skal intervju unge som avbryter skolen sammen med ungdom som ikke gjør dette. Det skal avtales oppfølging med nye intervjuer med de samme informantene hvert år i en periode på inntil ti år. Etnografisk/narrativ fremgangsmåte hvor intervju situasjonen brukes til å utforske de meningssammenhenger som kan tenkes å ramme inn informantenes opplevelse av skole, utdanningsvalg og fremtidsplaner. Forsknings spørsmål: Hvem er de unge som avbryter utdanningen mens de går på videregående skole? Hva kjennetegner dem i forhold til andre unge på samme alder? Hva kjennetegner deres skole- og oppveksterfaringer i forhold til andre unge på samme alder? Hvilke forhold avtegnes over tid mellom ungdoms utdanningsfortellinger og deres oppveksterfaringer?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forsknings spørsmål e.l.  Maks 750 tegn.
6. Prosjektomfang		
Velg omfang	<input checked="" type="radio"/> Enkel institusjon <input type="radio"/> Nasjonalt samarbeidsprosjekt <input type="radio"/> Internasjonalt samarbeidsprosjekt	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
7. Utvalgsbeskrivelse		

Utvalget	Ungdom i Telemark født i 1995-97 som avbryter sin skolegang høsten 2013 eller som går på videregående skole på studieretninger hvor mange faller fra.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Informantene rekrutteres fra NAV-kontorer, Oppfølgningstjenesten og de videregående skolene i fylket.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Kontaktpersoner på skolene, oppfølgningstjenesten og NAV-kontorene i fylket.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den.  Les mer om dette på temaside Hva skal du forske på?
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input checked="" type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	Opptil 60-70 informanter	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse

#### 8. Metode for innsamling av personopplysninger

Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar		

#### 9. Datamaterialets innhold

Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Temaguide med tema som tar sikte på å gi brede livshistoriefortellinger med utgangspunkt i konkrete hendelser og interesser som opptar informantene.	Spørreskjema, intervju-temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet.  NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input checked="" type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er  NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger innhentes/registreres i forbindelse med prosjektet.
Spesifiser hvilke	Navn, bostedsadresse, mobiltelefonnummer og epost	
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom

Hvis ja, hvilke?		bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
<b>10. Informasjon og samtykke</b>		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		<p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg.</p> <p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Last ned vår veiledende mal til informasjonsskriv</p>
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
<b>11. Informasjonssikkerhet</b>		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkel og hvem har tilgang til den?	Oppbevares på en egen minnepinne i låst arkivskap. Arkivet vil være tilgjengelig for Geir H Moshuus, Mette Bunting og Ketil Eide. Forskere ansatt ved Høgskolen i Telemark og tilknyttet prosjektet.	NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		

Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p>
Annen registreringsmetode beskriv	Alle lydfiler, dokumenter og transkriberte intervjuer blir samlet i databasen til forskningsprogrammet Nvivo som lagres på minnepenn. Tilgangen til denne er lisens- og passordbelagt. Alle data på minnepennen er kun tilgjengelig for de navngitte forskerne ansatt ved Høgskolen. Masterstudentene som deltar har kun tilgang til de data fra prosjektet som brukes i deres masteroppgaver.	
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/>	<p>Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil.</p> <p>Les mer om behandling av lyd og bilde.</p>
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Digitalt datamateriale oppbevares i eget arkiv med passordtilgang på intranett på Høgskolen. I tillegg benyttes Nvivo med passordtilgang, se ovenfor.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbare datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke		NBI Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/>	
Hvis ja, hvem?	<p>Forskere: Mette Bunting, Ketil Eide, Irmelin Kjelaas, Studenter: Line Jonsås, Kjerstin Eriksen, Pernille Bjørnsen, Helle Aspheim, Siri Gundersen, Anette Nordgård, Charlotte Wachs Svendsen, Ayaanle Daha Gobdoon, Maud Christine Langkaas</p>	
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?	Transkriberingsassistent vil motta lydfiler fra enkeltintervjuer.	
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/>	<p>Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontrakteres/reguleres</p> <p>Les mer om databehandleravtaler her</p>
Hvis ja, hvilken?	Det kan bli aktuelt å benytte transkriberingsassistent på noen av de innsamlede intervjuene.	
<b>12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser</b>		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om

Kommentar		dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes  Regional komité for medisinsk og helsefaglig
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
<b>13. Prosjektperiode</b>		
Prosjektperiode	Prosjektstart:01.11.2013  Prosjektslutt:31.12.2023	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter.  Prosjektslutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres. <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata.  Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Koblingsnøkkel destrueres. Digitale lydfiler slettes.	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet.  Les om arkivering hos NSD
<b>14. Finansiering</b>		
Hvordan finansieres prosjektet?	Første fase finansieres av FoU midler ved høgskolen. Det vil søkes ekstern finansiering for videre innsamlinger.	
<b>15. Tilleggsopplysninger</b>		
Tilleggsopplysninger	Forskningsprosjektet er et FoU prosjekt ved høgskolen med flere involverte. Følgende ansatte forskere skal ha deltakelse i hele forskningsperioden (det kan komme til flere og endringsmelding om dette vil bli sendt inn):  Mette Bunting, Ketil Eide, Irmelin Kjelaas, Torill Aagot Halvorsen  Følgende mastergradsstudenter skal delta i perioden 2013-2014 (Endringsmelding om nye studentdeltakere vil bli sendt inn): Studenter: Line Jonsås, Kjerstin Eriksen, Pernille Bjørnsen, Helle Aspheim, Siri Gundersen, Anette Nordgård, Charlotte Wachs Svendsen, Ayaanle Daha Gobdoon, Maud Christine Langkaas	

16. Vedlegg	
Antall vedlegg	2

## Vedlegg 3

### Vedlegg 3

Tematisk intervjuguide



**Høgskolen i Telemark**

”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”

#### **Tematisk intervjuguide - Andregangssamtale**

Denne temaguiden er inndelt i en innledning og syv tema for samtalen vi ønsker å ha med deg.

**Innledning** om prosjektet, om anonymitet, om samtykke og muligheten til å trekke seg underveis, om bruk av lydopptaker.

##### **Første tema**

###### **Hva holder du på med nå?**

Her vil vi være opptatt av å finne fram til pågående samtaler du er ofte deltar i med dine omgivelser.

Her gjør vi bruk av populærkultur, aktuelle ungdomstema lokalt, forhold knyttet til stedet hvor vi møtes, sport og idrett lokalt og nasjonalt. Alle innfallsmåter er åpne her. Målet er å treffe på samtaler du er engasjert i for du møtte oss.

##### **Andre tema**

###### **Hvordan går det?**

Her vil vi høre mer om livshistorien din.

##### **Tredje tema**



Her handler det om hvordan du ser på framtiden.

#### **Fjerde tema**

Her handler det om skolen. Om før og nå.

#### **Femte tema**

Her handler det om bakgrunnshistorier, eller det bakteppe, du tenker deg er viktig for ditt liv.

#### **Sjette tema**

Her handler det om skolebruddet eller om din hverdag på skolen.

#### **Syvende tema**

Her handler det om å oppsummere og samle trådene i samtalen. Her kan vi komme inn på detaljer og forhold som samtalen ikke har vært innom til nå.

Her er stikkord som vi kan komme til å spørre deg om i denne siste runden:

- Familie
- Venner
- Skoledeltakelse
- Arbeidsdeltakelse
- Mor og far
- Klassekamerater
- Lærere
- Andre voksne
- Bruk av data og mobiltelefon
- Bruk av sosiale medier
- Bøker hjemme
- Soverom
- Økonomi

## Vedlegg 4

### Vedlegg 4

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informantene



Høgskolen i Telemark

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### ”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”

##### Bakgrunn og formål

Vi ønsker å intervju unge som velger bort skolen sammen med ungdom som ikke gjør dette. Vi ønsker å få vite mer om unge som avbryter sin skolegang og hvilke planer de har og hvordan de ser på framtiden. Det skjer mye i ungdomsårene og vi ønsker derfor å få lov til å spørre deg igjen senere også. På den måten vil vi lære mer om hvordan utdanningsfortellinger og oppveksterfaringer former unges vei inn i voksenlivet.

Forskningsprosjektet foregår innenfor rammen av paraplyprosjektet ”Ung i Telemark” og er et samarbeid mellom Fakultetet for Helse og Sosialfag og Fakultet for Estetiske fag, Folkekultur og Lærerutdanning ved Høgskolen i Telemark. Prosjektet skjer i samarbeid med Talenter for Framtida Telemark. På prosjektet deltar flere masterstudenter ved høgskolen og ansatte forskere.

##### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakerne til dette forskningsprosjektet blir kontaktet gjennom NAV-kontorer, Oppfølgingstjenesten og de videregående skolene i fylket. Du som inviteres til å delta blir kontaktet fordi du har avbrutt din skolegang eller fordi du går på en studieretning hvor tidligere forskning har vist at flere har valgt å avbryte sin skolegang.

Undersøkelsen vil bestå av intervjuer. Disse intervjuene vil ha form som samtaler hvor vi vil være ute etter å få vite hva du holder på med til daglig, hva du interesserer deg for, hva du tenker at du vil gjøre framover og vi vil gjerne vite hva du har holdt på med tidligere. Dersom du gir din tillatelse vil vi ta digitale opptak av samtalen. Lydopptakene vil senere bli nedskrevet.

##### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydopptakene og de nedskrevne samtalen vil være tilgjengelige for prosjektgruppen som deltar som intervjuere og de databehandlerne som vil hjelpe oss å skrive ned opptakene. De digitale lydopptakene vil deretter slettes og personopplysningene erstattes med en koblingsnøkkel som vil oppbevares adskilt fra det som er skrevet ned. Prosjektgruppen består av masterstudenter i perioden hvor de skriver sine mastergradsavhandlinger, deres veiledere og forskerne ansatt på høgskolen som deltar i innsamlingen av intervjuene.

Alle deltakere i prosjektet vil anonymiseres i alle publikasjoner fra prosjektet slik at ingen kan gjenkjennes. Publikasjonene vil være mastergradsavhandlinger og vitenskaplige artikler.

Prosjektet vil følge deltakerne i studien over flere år og skal avsluttes 31. desember 2023. Da vil koblingsnøgkelen med navneliste ødelegges. Da vil datamaterialet være anonymt.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. De som kontaktet deg på våre vegne vil ikke få vite om dette.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med oss som leder prosjektet:

Mette Bunting  
Førstelektor i Pedagogikk  
Høgskolen i Telemark  
Telefon 41471590  
[mette.bunting@hit.no](mailto:mette.bunting@hit.no)

Geir H Moshuus  
Førsteamanuensis, Dr.polit  
Høgskolen i Telemark  
Telefon 40044410  
[geir.moshuus@hit.no](mailto:geir.moshuus@hit.no)

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

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark

---

*Ved førsteamanuensis Geir H Moshuus (HS) og førstelektor Mette Bunting (EFL).*

Gjennomstrømmingen av elever i videregående opplæring er svak i Norge, og skolen reproducerer samfunnets sosiale ulikheter. Unge med foreldre med høy utdanning og høy inntekt har mange ganger så høy sannsynlighet for å lykkes i utdanningssystemet som de som kommer fra hjem hvor foreldrene har lite utdanning og lav inntekt (Falch & Nyhus 2011, Markussen 2012, Sletten & Hyggen 2013). Til tross for mange tiltak, har prosentandelen som fullfører etter fem år ikke økt siden 1990-tallet. Totalt sett er det 30 % som ikke når studie- eller yrkeskompetanse. Samtidig er behovet for ufaglært arbeidskraft kraftig redusert. Når så mange ikke fullfører samtidig som jobbene som ikke krever utdanning forsvinner, kan man spørre seg om vi har å gjøre med systemfeil (Frønes 2010, Frønes & Strømme 2010). Systemfeil som rammer de svakeste. Vi vet at lav gjennomstrømming i videregående opplæring henger tett sammen med høy ungdomsarbeidsledighet og ser at dette blir et samfunnsproblem (NOU 2009:18). Tall fra NAV og SSB viser i tillegg at de unge i Telemark som opplever skoleavbrudd klarer seg dårligere enn unge i samme situasjon i andre deler av landet. Vår region står i fare for å skape økende marginalisering og sosial eksklusjon; unge fra Telemark med foreldre med lav utdanning og lavere inntekter og som i tillegg kommer ut av ungdomsskolen med dårlige skolekarakterer, står i stigende grad i fare for å oppleve utenforskap som voksne.

Den foreliggende forskningen i feltet er først og fremst kvantitativ og peker stort sett på faktorer som fører til frafall og ikke på det som fører til gjennomføring. Begrepsbruken varierer. "Skoleavbrudd", "frafall fra skolen", "bortvalg av skolen" og "sluttere som forsvinner fra skolen" er eksempler på ulike begrep om det samme faktum. De mange begrepene om det samme reiser spørsmålet: Skyves de unge ut av skolen eller velger de selv bort opplæringen? Forskningen kommer lite inn med ungdommenes egne historier, og har heller ikke belyst hvordan videregående skole kan sees som system hvor unge inngår og hvor noen faller utenfor. Internasjonalt har forskningen pekt på lærerens kompetanse og relasjon til elevene som avgjørende for unges læring. Det er også behov for mer forskning på læringsmiljøet i skole og bedrift. Dette er også lite til stede i norsk forskning.

#### **Problemstilling og forskningsspørsmål**

I dette forskningsprosjektet vil vi ha fokus på ungdommenes historier og livserfaringer på ulike tidspunkter, og med utgangspunkt i disse se på systemene rundt læring; utdanning, NAV og barnevern. Vi vil utdype tilgjengelig forskning og produsere tverrfaglige regionale analyser av hva som fører til gjennomføring eller avbrudd hvor vi kombinerer kvalitative intervjudata med profesjonsanalyser fra utdannings-case, og fra NAV og barnevern.

*Studiets problemstilling:*

*Hva er det som gjør at det blant ungdom med tilsynelatende samme forutsetninger, er det noen som gjennomfører, mens andre opplever avbrudd?*

*Forsknings spørsmål:*

- *Hvilke beskrivelser har ungdommen om gjennomføring av videregående opplæring?*
- *Hvilke beskrivelser har ungdommen om avbrudd av videregående opplæring?*
- *Hvordan beskriver ungdommen NAV, barnevernet og/eller utdanningens rolle?*
- *Hva beskriver NAV, barnevern og utdanningen sin rolle i ungdommens liv?*
- *Hvilke systembilder avtegnes i sentrale gjennomføringshistorier?*
- *Hvilke systembilder avtegnes i sentrale avbruddshistorier?*
- *Hvilke systembilder avtegnes i sentrale historier som inkluderer NAV og barnevern?*

Prosjektet er en longitudinelt kvalitativ studie av 70 – 80 ungdommer i Telemark. Det er et tverrfaglig samarbeid mellom profesjons- og masterstudiene ved fakultetene HS, institutt for sosialfag og EFL, institutt for pedagogikk, Høgskolen i Telemark. Prosjektet følger ungdom rekruttert fra videregående skole og NAV over en ti-års periode og har som formål å fokusere på historiene de unge forteller om gjennomføring og skoleavbrudd samtidig som prosjektet følger de utdanningsvalg, arbeidslivserfaringer og livsløpshendelser som på hvert undersøkelsestidspunkt former deres liv. I tillegg vil datamaterialet som samles inn være utgangspunkt for nettverksstudier som vil drives parallelt, knyttet opp til de samme informantene, og resultere i case-beskrivelser med fokus på de unges forhold til NAV, barnevern og utdanning. Disse casene skal utvides med innhenting av relevant datamateriale fra andre kilder med sikte på å skape brede regionale systemanalyser knyttet til ungdom, skole, NAV og barnevern.

Prosjektet utvikles i et samarbeid med NAV, Telemarks fylkeskommune og deltakerne i den tverrkommunale satsingen ”Talenter for fremtiden”, og er en del av FoU -satsingen ”Ung i Telemark” ved HS. ”Ung i Telemark” gjør periodisk bruk av det elektroniske spørreskjemaverktøyet UNGdata i samarbeid med fire kommuner: Drangedal, Kragerø, Porsgrunn og Skien. Informanter i dette prosjektet kommer fra disse kommunene. Til ”Ung i Telemark” er det tilknyttet en doktorgradsstipendiat og flere mastergradsavhandlingsarbeid. Fokuset på profesjonshåndteringen i prosjektet vil generere kunnskap som vil være med på å utvikle både profesjonsstudiene ved fakultetene og hos samarbeidspartnerne i kommunene som NAV, barnevern og utdanningsinstitusjoner.

### **Metode**

Studien har som mål å finne og samle inn gode prosessdata, gjennom gransking av forløp som leder til gjennomføring eller frafall. Metoden vi bruker må derfor oppdage og kartlegge de referanserammer som informantene – over tid – bruker til forklare de hendelser og handlinger som leder fram til gjennomføring eller frafall. Verdien av disse historiene for vår forståelse av kompleksiteten knyttet til skoleavbrudd vil øke når vi utvider vårt datatilfang med nettverksstudier. Nettverkstudiene vil resultere i case-studier av regionalt baserte utdanningsinstitusjoner, barnevern og NAV.

1. **Intervjumetode.** Vi har valgt en intervjumetode, basert på en narrativ og hermeneutisk grunnlagsteori, hvor hvert intervju behandles som deltakende observasjon (Moshuus & Eide 2013 innsendt paper, Moshuus 2012, Moshuus m.fl.

2010, Moshuus 2005a, Moshuus 2005b, Moshuus 2004). Metoden er utviklet for bruk i situasjoner hvor forsker og informant ikke deler den samme referanserammen og hvor det også er mulig at referanserammene til forsker og informant konkurrerer med hverandre (se f.eks. Bourgois 1995, 2004, Wacquant 2002). Prosjektet vil følge informantene i en årrekke og danne grunnlag for et sammensatt bilde av deres oppvekst hentet fra deres historier fortalt på flere tidspunkter.

2. **Nettverkstudier rettet mot bestemte arenaer;** utdanningsinstitusjoner, barnevern og NAV. Etter første runde med intervjuer vil vi søke informantenes tillatelse til å følge deres sosiale nettverk i to retninger; til deres lokale oppvekst arenaer og til deres utdannings situasjoner med vekt på å oppdage hvilken rolle utdanningsinstitusjoner, barnevern og NAV spiller. Nettverksstudiene vil gjennomføres med bruk av snøballmetoden (Andrew & Vassenden 2007, Moshuus 2012) og gjennom analyser av sosial kapital og nettverk (Engebrigtsen & Fuglerud 2009).
3. **Case-studier.** Forskningsfunn fra nettverkstudiene vil danne utgangspunkt for case-studier av utdanningsinstitusjoner, barnevern og NAV regionalt hvor allerede innhentet intervjudata vil kombineres med relevant datatilfang som bidrar til å gi systembeskrivelser (Stake 1978). Forskningsdesign på case-studiene utvikles i samarbeid med og masterstudiet og profesjonsstudiene ved EFL og HS.

## Relevans

Prosjektet knytter seg nært opp til profesjons- og masterstudiene både ved HS og EFL, og tar sikte på å utvikle forskningskunnskap som vil trekke veksler på ulike metodekompetanse tilstede på de to fakultetene: Kunnskap om intervju og deltakende observasjon av marginale ungdomsmiljøer vil kombineres med studier av undervisningssituasjoner og pedagogiske miljøer. Ni masterstudenter, to fra EFL og syv fra HS, er allerede involvert i en forløper for hovedprosjektet. I denne forløperen etableres første kontakt med informantene som vi planlegger å følge i hovedprosjektet. Denne praksis med bruk av masterstudenter fra begge fakultet vil vi videreføre gjennom hele forskningsperioden. I tillegg vil prosjektet bidra til en forskningsbasert undervisning på sentral tematikk; marginalisering og utdanningsdeltakelse blant unge i Telemark. Prosjektet støtter også opp om kompetanseutviklingen ved Høgskolen fordi vi ønsker å knytte til oss to nye doktorgradsstipendiater knyttet til HiT's egen doktorgradsprogram i Bø, samt at flere forskere ved HiT kan ha forskningsintensive perioder. På den måten støtter prosjektet både opp mot Strategisk plan for høgskolen, fakultetenes satsingsområder samt støtter og utvikler masterprogrammene og profesjonsutdanningene.

Telemark fylke er en av fem fylkeskommuner med størst andel av ungdom med skoleavbrudd som heller ikke fortsatt er i utdanning, under opplæring eller er i arbeid. Dette forskningsarbeidet vil være av stor interesse i arbeidet med å redusere og forebygge frafall/bortvalg og bedre støttetjenestene rundt ungdommen. I så måte er studiet av regional betydning. Vi vet at de samme faktorene for skoleavbrudd gjelder både nasjonalt og i Norden (Markussen 2012), slik at resultatene vil være av interesse utover vår egen region. I arbeidet knytter vi oss til nordiske og internasjonale nettverk og miljøer med fokus på skole og utdanning, ungdomsforskning og marginalisering.

## Litteraturliste

- Andrews, T. og Vassenden, A. (2007) Snøballen som ikke ruller. Utvalgproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, vol. 15: 151–163
- Bourgois P (1995) *In search of respect : selling crack in El Barrio. Structural analysis in the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourgois P (2004) US Inner-City Apartheid: The Contours of Structural and Interpersonal Violence. In: Bourgois P and Scheper-Hughes N (eds.) *Violence in war and peace*. Oxford: Blackwell. 301-307.
- Engebrigtsen A & Fuglerud Ø (2009) Kultur og generasjon. Universitetsforlaget
- Falch, T. & Nyhus, O. H. (2011). Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting og inaktivitet blant unge voksne. *Søkelys på arbeidslivet*. Vol. 28(4).285-299.
- Frønes, I og Strømme H. (2010) Risiko og marginalisering: norske barns levekår i kunnskapssamfunnet. Gyldendal Akademisk
- Frønes, Ivar (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet., I: Edvard Befring; Ivar Frønes & Mari-Anne Sørle (red.), *Sårbare unge : Nye perspektiver og tilnærminger*. Gyldendal Akademisk.
- Hammer T og Hyggen C (red) (2013) Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenliv Gyldendal Akademisk
- Hernes, Gudmund (2010) Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. Oslo: Fafo, (Rapport nr. 3).
- Kunnskapsdepartementet (2012): *Gjennomføringsbarometeret*
- Kunnskapsdepartementet (2013): *Gjennomføringsbarometeret*
- Markussen, E., Frøseth, M.W, Lødding, B, & Sanberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Oslo: Nifustep, (Rapport 13)
- Markussen, Eifred & Seland, Idunn (2012): Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? Rapport 6/2012, Akershus: NIFU.
- Markussen, Eifred (2012): *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden*, København, TeamNord, 2012:517.
- Moshuus G H (2004) Samtale med Aki. Det jeg lærte av å lære om Gangsta Rap. In: Fuglerud Ø (ed.) *Andre bilder av de «andre». Transnasjonale liv i Norge*. Oslo: Pax.
- Moshuus G H (2005a). The Gangster as Hero: Ethnic Identity Management on the Streets of Oslo. In: Sasasuo, P L M (ed.). *Drugs and Youth Cultures – Global and Local Expressions*. Oslo: NAD Publications, Nordic Council for Alcohol and Drug Research. 147-164
- Moshuus G H (2005b). *Young immigrants on heroin: an ethnography of Oslo street worlds*. Oslo: University of Oslo
- Moshuus G H (2012) Skulle jeg latt være å intervju Sandra? i Backe-Hansen E & Frønes I (red) *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* Gyldendal Akademisk, Oslo
- Moshuus G H og Eide K (2013, unpublished paper) The Indirect Approach to Marginal Man: How to make text discover context when interviewing.
- Moshuus, G. H, Backe-Hansen, E., Kristiansen, I.H. & Suseg, H. (2010) *Verdighetsforvaltning i liv på grensen. Et kvalitativt studie av barn og foreldre i familier med vedvarende lavinntekt. NOVA-rapport 16*
- NOU 2009: 18 Rett til læring Kunnskapsdepartementet
- Sletten, A.M. og Hyggen, C. (2013): *Ungdom, frafall og marginalisering*, temanotat, Forskningsrådet
- Stake , R (1978) The Case Study Method in Social Inquiry, *Educational Researcher* Vol. 7, No. 2 (Feb., 1978), pp. 5-8
- Wacquant L (2002) Scrutinizing the street: Poverty, morality, and the pitfalls of urban ethnography. *American Journal of Sociology*, 107. 1468-1532.