



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MSP- masterstudium i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2016  Åpen
Forfatter: Stine Madeleine Svendsen	<i>Stine M Svendsen</i> ..... (signatur forfatter)
Veileder: Torunn Tinnesand og Janne Støen	
Tittel på masteroppgaven: Hvordan øke motivasjonen til skoletrøtt ungdom slik at de gjenopptar skolegangen eller kommer seg ut i arbeid?  Engelsk tittel: How to increase the motivation of school tired youth so that they resume their education or get a job?	
Emneord: <ul style="list-style-type: none"><li>- Motivasjon</li><li>- Mestring</li><li>- Selvoppfatning</li><li>- Relasjoner</li></ul>	Antall sider: 67 + vedlegg/annet: 3  Stavanger, 13.05.2016 dato/år

## Forord

Da er masterstudiet ved veis ende. Det har vært noen fine år hvor jeg har lært masse. Masteroppgaveskrivingen har vært en krevende prosess, men jeg kom i mål til slutt. Ironisk nok så har ikke motivasjonen vært på topp hele veien, og man skulle vel tro at alt det jeg har lært om motivasjon gjennom dette prosjektet ville hjulpet meg. Dette prosjektet har gjort meg mer interessert i hvordan man kan forebygge frafallet i videregående opplæring.

Det er flere som har hjulpet meg som jeg ønsker å takke.

Takk til mine to veiledere Torunn Tinnesand og Janne Støen for veiledning og gode tilbakemeldinger.

Takk til Tine, Katrine og Maylinn som har hjulpet meg med å holde motet oppe og gitt meg mange tips og tilbakemeldinger.

Sarpsborg, 12.05.2016

Stine Madeleine Svendsen

## **Sammendrag**

### **Tittel**

Hvordan øke motivasjonen til skoletrøtt ungdom slik at de gjenopptar skolegangen eller kommer seg ut i arbeid?

### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å belyse hvordan man kan hjelpe ungdom utenfor skolesystemet og arbeidslivet med å gjenoppta utdanningsløpet eller komme seg ut i arbeid. Hovedformålet er å finne hvilke ulike faktorer som bidrar til å øke ungdommenes motivasjon.

### **Metode**

Dette prosjektet har en kvalitativ tilnærming. Dataene ble samlet inn i form av fire intervju. Informantene var voksne som jobber direkte med ungdommer som stod utenfor skolesystemet og arbeidslivet. Funnene blir presentert i form av sitater, som er analysert og deretter kategorisert. De ulike kategoriene blir drøftet i lys av teori og tidligere forskning.

### **Funn**

De viktigste funnene som ble gjort i dette prosjektet er: En god relasjon mellom den voksne og ungdommen, og opplevelsen av mestring er essensielt for å øke motivasjonen til å gjenoppta skolegangen eller komme seg ut i arbeidslivet. Ved at ungdommenes selvpoppfatning øker, at de føler seg sett, får tilbakemeldinger og at de mestrer ulike oppgaver blir sett på som viktige faktorer for å øke motivasjonen.

## Innhold

1.0 Innledning .....	6
Prosjektets problemstilling og formål .....	6
Oppgavens struktur .....	7
2.0 Teori.....	8
2.1 Ytre og indre motivasjon .....	9
2.2 Behavioristisk og humanistisk tilnærming.....	9
2.3 Kognitiv tilnærming.....	11
2.4 Sosiokulturelle tilnærminger.....	14
2.5 Sosial-kognitiv tilnærming.....	17
3.0.Målorientering.....	20
3.1 Selvoppfatning .....	22
3.2 Voksenrollen .....	23
4.0 Hvordan øke motivasjonen .....	25
5.0 Metode .....	30
5.1 Det kvalitative intervjuet.....	31
5.2 Fenomenologisk metode .....	32
5.3. Tematisering .....	32
5.4. Planlegging .....	33
5.5 Gjennomføring av intervjuet.....	34
5.6 Transkribering .....	35
5.7 Analysering .....	36
6.0 Validitet, reliabilitet og generalisering .....	38
7.0 Etske hensyn.....	39
7.1 Prosjektinformasjon.....	40
7.2 Samtykke.....	40
7.3 Konfidensialitet.....	40

8.0 Presentasjon av funn .....	41
8.1 Indre og ytre motivasjon .....	41
8.2. Attribusjon .....	42
8.3 Individ- og gruppenivå.....	43
8.4 Mestring .....	46
8.5 Mål .....	48
8.6 Selvoppfatning .....	49
8.7 Voksenrollen .....	52
8.9 Oppsummering av funn.....	55
9.0 Drøfting av funn .....	56
9.1 Indre og ytre motivasjon .....	56
9.2 Attribusjon .....	57
9.3 Individ- og gruppenivå.....	58
9.4 Mestring .....	61
9.5 Mål .....	65
9.6 Selvoppfatning .....	66
9.7 Voksenrollen .....	68
10.0 Avsluttende kommentar.....	71
10.1 Oppsummering og konklusjon .....	71
10.3 Vurdering av prosjektet.....	71
10.2 Veien videre .....	72
11 Litteraturliste .....	73
Vedlegg 1:.....	77
Vedlegg 2:.....	79
Vedlegg 3:.....	81

## 1.0 Innledning

Å ha gjennomført videregående opplæring har stor betydning for en aktiv deltakelse i samfunnslivet. Tre av ti fullfører ikke videregående opplæring (Statistisk sentralbyrå, 2011). Forskning viser at forløperen til å avbryte opplæringen er for mange sviktende motivasjon og svake ferdigheter på ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det er mange faktorer som påvirker ungdom i forhold til om de gjennomfører eller ikke, for eksempel studieretning, foreldrenes utdanning, kjønn og sosial bakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2011). Dette gir konsekvenser, da fullført videregående opplæring er en inngangsbillett til arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Frafall kan bli et problem ved anskaffelse av jobb, da man mangler kvalifikasjoner og sannsynligheten for å benytte offentlige stønader og trygd øker (Wollscheid, 2010). I Norge og flere andre land ønsker man å redusere frafall i videregående opplæring. I Norge har det blitt utarbeidet flere tiltak som har blitt iverksatt i utdanningsløpet, blant annet karriereveiledning på ungdomskolen og tilpasset opplæring i videregående skole (Markussen, 2011).

### Prosjektets problemstilling og formål

Hva kan gjøres for å få ungdommene som har valgt bort videregående opplæring til å fullføre utdanningen eller få seg jobb? En faktor jeg skal se nærmere på i dette prosjektet er motivasjon. Motivasjon får oss i gang med en aktivitet, hjelper oss å bli i aktiviteten og hjelper oss dermed til å fullføre aktiviteten (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Forskning gjort på motivasjon i skolen forteller at mestring, tilhørighet og sosial støtte fremmer motivasjon (Frederici & Skaalvik, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2013). Skole er en stor del av barn og unges liv, og i dagens samfunn er utdanning viktig for senere arbeidsliv. Samfunnet stiller høyere krav til utdanning enn tidligere, likevel er det flere som ikke gjennomfører videregående opplæring (Wollscheid; 2010). Hvordan ungdommene kan få økt motivasjon, danner grunnlaget for denne prosjektoppgaven. Skolene kan gjøre tiltak for å redusere dette frafallet, men hva med de elevene skolen ikke klarer å fange opp og som slutter på skolen? To prosjekter på vestlandet hjelper ungdommer med å komme tilbake i videregående opplæring eller ta del i arbeidslivet. Begge prosjektene har som mål at ungdommene skal få tro på seg selv og komme tilbake til skolen eller ut i jobb. Ungdom som verken har arbeid eller er i opplæring, får tilbud om oppfølging gjennom disse to prosjektene. Formålet med dette prosjektet er å belyse hvordan man kan hjelpe ungdom utenfor skolesystemet og arbeidslivet med å gjenoppta utdanningsløpet eller komme seg ut i arbeid. Hovedformålet er å finne hvilke ulike faktorer som bidrar til å øke ungdommenes motivasjon.

I forhold til disse to prosjektene vil jeg se på informantenes erfaringer med å øke motivasjonen til ungdommene, gjennom bruk av intervju som metode. På bakgrunn av dette er min problemstilling;

*«Hvordan øke motivasjonen til skoletrøtt ungdom slik at de gjenopptar skolegangen eller kommer seg ut i arbeid?»*

Skoletrøtt ungdom er her en definisjon på ungdom som ikke har fullført videregåendeopplæring og som står uten jobb. Begrepet motivasjon vil bli beskrevet i kapittel 2.

### **Oppgavens struktur**

Oppgavens teoridel er inndelt i tre kapitler. I den første delen (kap.2) i teorikapittelet blir det gjort rede for ulike teoretiske tilnæringer til motivasjon. I den andre delen (kap. 3) blir det presentert ulike faktorer som kan bidra til å øke motivasjonen; mål, selvoppfatning og voksenrollen. Den tredje delen (kap. 4) tar for seg hvordan motivasjonen kan økes utfra de ulike tilnærmingene. Disse ulike tilnærmingene bidrar til å belyse oppgavens problemstilling. I metodekapittelet (kap.5,6 og 7) presenteres prosjektets ulike faser, hvilke forskningsdesign som har blitt benyttet og etiske hensyn. Prosjektets funn blir presentert i kapittel 8. I drøftingskapittelet (kap. 9) blir de ulike dataene sett i lys av teori. Avslutningsvis blir oppsummering, svar på problemstillingen og muligheter for videre undersøkelser presentert.

## 2.0 Teori

«Jeg er veldig motivert om dagen!», «Jeg er ikke motivert til å gjøre noe» eller «Undervisningen er så lite motiverende». Disse utsagnene har nok de fleste sagt en eller annen gang, men hva vil det egentlig si å være motivert, hva er motivasjon?

Motivasjon er et viktig begrep som diskuteres innenfor både pedagogikk og psykologi; hva er motivasjon, hva påvirker motivasjonen, hvordan fungerer motiverende prosesser, hvordan kan motivasjon forbedres og hvilke effekter har motivasjon på prestasjoner og læring? Begrepet motivasjon kommer fra det latinske verbet *movere* (å bevege/flytte). Motivasjon får oss i gang med en aktivitet, hjelper oss å bli i aktiviteten og dermed hjelper oss til å fullføre aktiviteten. Motivasjonens natur er det likevel mye uenighet om og det finnes ulike tilnærminger (Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Hvorfor atferd blir innledet, vedvarer og avsluttes, hvilke tanker og handlinger avgjør hvilke valg vi tar, er det studier av motivasjon handler om (Weiner, 1992).

Begrepet motivasjon blir vanligvis definert som en indre tilstand som forårsaker, opprettholder og styrer atferd (Woolfolk, 2004). Motivasjon kan forklares ut fra ordet *motiv*. Motiv brukes i samfunnsvitenskapene om en tilstand i en organisme som bestemmer en viss atferd. Atferden kan være et ønske om å nå forskjellige mål eller å søke seg bort fra målene. Et motiv eller en drivkraft får et individ til å utføre en viss handling(er) (Bø & Helle, 2008). Motivasjon er en prosess vi ikke kan observere direkte, men antyde ut fra handlinger og muntlig tale. Motivasjon består av både emosjoner (engasjement, interesse, glede eller angst), kognisjoner (individets tanker, mål og forventninger) og atferd (valg, innsats konsentrasjon, utholdenhet og oppmerksomhet) (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Motivasjon krever dermed fysisk aktivitet (innsats, utholdenhet eller tydelig handling) eller psykisk aktivitet (planlegging, organisering, løse problemer, ta beslutninger) (Schunk et al., 2008).

Motivasjonsteoretikere måler og observerer hvilken atferd individet velger og hva den enkelte gjør. Hvor lang tid brukes på å bestemme seg for å utføre en aktivitet, hvor hardt arbeides det, hvor lenge holder individet på med aktiviteten, og hvilke følelser er gjeldene før, under og etter aktiviteten (Weiner, 1992). Det finnes flere forklaringer på hva som aktiviserer og styrer atferden vår, for eksempel drifter, behov, interesse, frykt, nysgjerrighet, sosialt press, forventninger, egenskaper, følelser, tanker og/eller holdninger. Tilnærmingene er til dels motstridende, men overlapper også hverandre. Forskjellene skyldes at teoretikerne tar utgangspunkt i ulike forklaringer for atferden og ulike aspekter ved motivert atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hvorfor noen har høy motivasjon mens andre har lav motivasjon for



skolegang er avhengige av ulike faktorer, og det finnes flere ulike teoretiske tilnæringer som belyser dette. Noen av disse er behavioristiske-, humanistiske-, kognitive-, sosial-kognitiv- og sosiokulturelle tilnæringer (Woolfolk, 2004). Det er vanlig å dele motivasjon inn i indre- og ytre motivasjon (Woolfolk, 2004; Wiener, 1992).

## **2.1 Ytre og indre motivasjon**

Ytre motivasjon innebærer at vi gjør en aktivitet for å få belønning eller unngå straff. Eksterne faktorer skaper motivasjonen. Man er ikke interessert i aktiviteten i seg selv, men hvilken gevinst den vil gi oss (Woolfolk, 2004). For eksempel er karakterer på prøver en form for ytre motivasjon, eller å få penger i belønning for å rydde rommet. Teoretikere innenfor indre motivasjon hevder at ytre forsterkning ikke er nødvendig, fordi mennesker har en medfødt og iboende disposisjon for å engasjere seg og utvikle ferdigheter i læringsaktiviteter (Stipek, 1998). Når en handling er fri for press, kompetansegivende og selvbestemt, oppstår indre motivasjon (Strandkleiv, 2006). Indre motivasjon vil si at individet engasjerer seg i aktiviteter som interesserer dem, for så å lære, utvide og utvikle sine kunnskaper (Ryan & Deci, 2000). Motivasjonen for aktiviteten fungerer som belønning i seg selv og man trenger ingen ekstern belønning eller straff for å utføre aktiviteten (Woolfolk, 2004). Det er umulig å bestemme om en atferd er indre eller ytre motivert ved første øyekast. Forskjellen på indre og ytre motivasjon er hvilken grunn vi har for å utføre en handling, om årsaken lokaliseres i eller utenfor oss selv. Aktivitetene vi utfører bør ikke absolutt være selvbestemte (indre motiverte) eller bestemt av andre (ytre motiverte), men kan overlape hverandre (Covington & Mueller ref. i Woolfolk, 2004). Harackiewicz og Sansone (2000) mener at den samme ytre motivatoren kan sette i gang prosesser som både fører til økt indre motivasjon og/eller økt ytre motivasjon, avhengig av enkeltpersonene og omstendighetene.

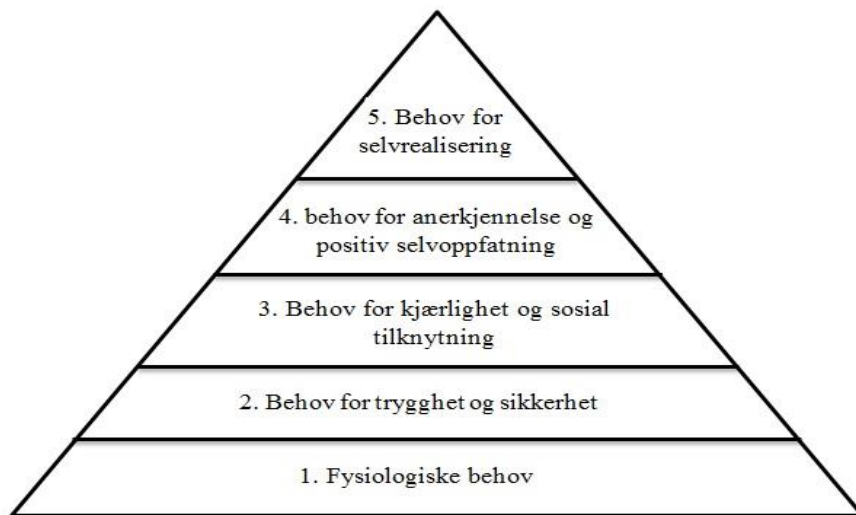
## **2.2 Behavioristisk og humanistisk tilnærming**

Behavioristisk tilnærming ble utviklet i første halvdel av 1900-tallet i USA og sentrale teoretikere er Skinner, Thorndike og Watson. Aristoteles, Locke og Hume's filosofi var grunnlaget for behavioristiske teorier; Sann vitenskap kan kun observeres. Hva som foregår inni individet kan vi ikke vite noe om, vi kan kun observere hva som påvirker et individs atferd. Behavioristene ser på mennesket som en slags robot, noe som er mekanisk og reaktivt. Menneskers indre liv kan ikke observeres og er dermed ikke et forskningsobjekt (Imsen,

2005). Behavioristene vektlegger at individer lærer ved hjelp av de konsekvensene som følger av deres handlinger (Manger, Hansen, & Nordahl, 2012). Konsekvensen som blir gitt avgjør om et individ kommer til å gjenta atferden eller ikke. Hvilke konsekvenser og tidspunktet de inntreffer, kan svekke eller forsterke atferden (Woolfolk, 2004). Behavioristene mener altså at resultatet av belønning og straff forklarer læring. Belønning og straff blir definert av behavioristene som positiv og negativ forsterkning. Hvis et individ får en positiv forsterkning antas atferden å øke. Hvis individet derimot får en negativ forsterkning vil atferden minke. På bakgrunn av dette kan endring av atferd oppfattes som både motivasjon og læring. Om en belønning vil ha en forsterkende virkning kan vi på forhånd ikke avgjøre, ulike forhold spiller inn (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Behavioristisk motivasjonsteori preges altså av nytteprinsippet: Individet søker glede og prøver å unngå smerte, og atferden gjenspeiles i individets egen interesse (Imsen, 2005).

Humanistisk tilnærming legger vekt på individets indre følelser og tanker. Individer er meningssøkende, med fri vilje som må ta ansvar for sine handlinger. Åndelig vekst er en viktig faktor innenfor denne tilnærmingen (Imsen, 2005). Kjente teoretikere innenfor humanistisk tilnærming er Rogers, Deci og Maslow (Imsen, 2005; Woolfolk, 2004). Maslow's behovshierarki er sentral i forhold til motivasjon, se figur 1. Maslow referert i Skaalvik og Skaalvik (1996) betrakter mennesker som handlende og aktive, med fri vilje og behov for åndelig vekst. Mennesker er motivert for å oppnå åndelig vekst og ønsker å tilfredsstille behovene for å unngå ubehag. Maslow prøvde å forklare menneskers atferd ved å finne grunnleggende behov og fellestrekk. Mangelbehov og vekstbehov er to hovedkategorier (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Under disse kategoriene finner man fem grunnleggende behov som individer søker etter å få tilfredsstilt; Fysiologiske behov (1) er nødvendig for å kunne leve. For å bli motivert for noe som helst, må man tilfredsstille behovet for mat og drikke. Behov for trygghet og sikkerhet (2), handler om beskyttelse, sikkerhet, stabilitet, struktur, grenser og fri for frykt og angst. Disse behovene påvirker hele atferdsmønsteret til individet. Behov for kjærlighet og sosial tilknytning (3) springer ut fra følelsen av trygghet. Individet trenger å ha en oppfatning om seg selv som noe positivt. Det er her snakk om behovet for anerkjennelse og positiv selvoppfatning (4). Individet vil føle seg tilfreds om alle disse fire behovene er tilfredsstilt, men det blir da snakk om et behov for å realisere seg selv. I behovet for selvrealisering (5) blir det viktig å gjøre aktiviteter hvor evnene til individet blir utnyttet fullt ut i en meningsfull sammenheng (Imsen, 2005). Behovet for selvrealisering vil aldri bli helt tilfredsstilt slik som det fysiologiske behovet (Woolfolk, 2004). Disse grunnleggende

behovene er knyttet til det å overleve, og ingen av de andre behovene vil bli aktive før tidligere behov er tilfredsstillt. For at individer skal være motivert må disse behovene være tilstede (Manger et al., 2012).



Figur 1; Malows behovshierki.

(Maslow ref. i Imsen, 2005 s. 384)

### 2.3 Kognitiv tilnærming

Kognitiv tilnærming står i kontrast til behaviorismen ved at de er mer opptatt av de indre, høyere mentale prosessene. Tenking, hukommelse, problemløsning er sentralt (Imsen, 2005). Kjente kognitive teoretikere er Weiner, Graham og Piaget (Woolfolk, 2004). Kognitiv tilnærming vektlegger de indre prosessene som finner sted fra sansingen til individet får en reaksjon. Individer reagerer ikke automatisk på ytre stimuli, men tolker og vurderer ytre stimuli før det handler (Imsen, 2005). Mennesker er på leting etter informasjon for å løse problemer som er relevante for oss personlig, vi er aktive og nysgjerrige. Vi leter etter forklaringer og årsaker til vår egen og andres atferd. Vi prøver å skape mening, forstå hvorfor vi og andre lykkes og ikke lykkes (Woolfolk, 2004). Hvordan vi fortolker atferd påvirker vår framtidige motivasjon og framtidige prestasjoner. Forklarer vi vår atferd med ytre (omgivelsene) eller indre (personlige) forklaringer (Manger et al., 2012). Når vi opplever suksess eller nederlag kan vi tilskrive det til våre evner, innsats, kunnskap, flaks og så videre, vi attribuerer og fortolker (Woolfolk, 2004).

*«Attribusjonsteorien beskriver hvordan individets forklaringer, rettferdiggjøring og unnskyldninger virker inn på motivasjonen»* (Woolfolk, 2004 s. 278)

Weiner er en sentral teoretiker innenfor attribusjonsteorien. Hans teori kan ses som en videreutvikling av Rotters «locus of control». Attribusjonsteoretikere studerer hendelser som allerede har skjedd og fortolkningen eller årsaken til disse hendelsene. Locus of control teoretikere studerer hvilke forventninger individer har til fremtidige hendelser (Weiner, 1992). I følge Weiner (1992) kan de fleste tanker om årsaker til suksess og nederlag karakteriseres ved tre dimensjoner; lokalisering, stabilitet og kontrollerbarhet. Disse dimensjonene virker inn på ens selvværd og forventninger, og er dermed viktige for motivasjonen (Woolfolk, 2004; Weiner, 1992).

### *Stabilitet*

Stabilitetsdimensjonen er nært relatert til forventninger om fremtiden (Woolfolk, 2004). Årsaksforventninger forandres etter at en opplever suksess eller nederlag. Relativt stabile årsaker til en handling indikerer at de siste følgene av denne atferden vil bli gjentatt i fremtiden, mens ustabile årsaker vil bety at de endrer seg i fremtiden (Weiner, 1992). Stabile årsaker kan være fagets vanskelighetsgrad og egne evner/ferdigheter. Oppfatningen av egne evner kan nok endres, men det vil ta tid. Ustabile årsaker kan være humør, innsats eller flaks (Imsen, 2005; Weiner, 1992; Woolfolk, 2004). Om årsaksforklaringen oppleves som noe som ligger utenfor individets rekkevidde, eller som noe individet har makt eller kontroll over selv, er av stor betydning for hvilke forventninger man har (Imsen, 2005). For eksempel hvis et individ skylder på at han/hun ikke har ferdighetene til å gjøre det bra i norskfaget, vil han/hun også forvente å mislykkes i faget i fremtiden. Knyttes derimot resultatene i et fag til at det ble gjort en liten innsats i forkant av en prøve, vil man forvente et bedre resultat i fremtiden hvis en legger ned mer tid til å forberede seg (Weiner ref. i Woolfolk, 2004).

### *Lokalisering*

Lokalisering dreier seg om hvor årsaken er lokalisert. Ligger årsaken i eller utenfor personen, er det en indre eller ytre årsak (Woolfolk, 2004). Det er en indre fortolkning hvis individet ser seg selv som ansvarlig eller som årsak til hendelsen. Legges årsaken til noe i miljøet eller andre personer, er det ytre fortolkning (Imsen, 2005). Denne dimensjonen er knyttet til selvfølelse og selvværd etter suksess eller nederlag. Indre årsaker vil øke positivt selvværdet ved suksess og øke negativt selvværdet ved nederlag (Weiner, 1992; Woolfolk, 2004).

### *Kontrollbarhet*

Kontrollbarhet refererer til den grad individet mener han/hun har kontroll eller innflytelse på årsaken til et utfall. Flaks er en ukontrollerbar faktor, men innsats er en kontrollerbar faktor (Alderman, 2004). Kontrollbarhet er knyttet til følelser som skyld, skam, sinne og takknemlighet. Individer kan føle skyld hvis en føler seg ansvarlig for å ha mislykkes, eller føle seg stolte når en føler seg ansvarlig for å ha lykkes (Woolfolk, 2004).

Et eksempel som kan forklare disse dimensjonene er; Ole bommer på mål på et avgjørende straffespark i en fotballkamp, og laget hans tapte. Ole tillegger straffemissen til at han har dårlige fotballevner. Evner ses som stabile, indre og ikke kontrollerbare. Fordi evner er en stabil og indre årsak vil Ole forutse gjentatte nederlag i fremtiden, og han vil føle seg håpløs og årsaken vil påvirke selvfølelsen og stoltheten hans. Fordi Ole skylder på lave evner, noe som ikke er kontrollerbart, vil han ikke føle skyld, men skam og ydmykelse. Han vil mest sannsynlig slutte på fotballaget (Weiner, 1992).

*Mislykkes → mangel på evner → ukontrollerbart → ikke ansvarlig → skam,  
forlegenhet → tilbaketrekning → prestasjonene blir dårligere*

(Woolfolk, 2004 s. 279)

Et annet eksempel kan være at en elev får dårlig karakter på en prøve. Eleven tilskriver årsaken til dårlig innsats. Denne årsaken er ikke stabil, men indre og kontrollerbar. Fordi årsaken ikke er stabil vil eleven forvente bedre resultatene på prøver i fremtiden. Innsatsen er kontrollerbar og eleven føler at den dårlige karakteren er hans/hennes feil, føler skyld. Eleven vil dermed legge ned mer innsats til neste prøve (Weiner, 1992).

*Mislykkes → Mangel på innsats → kontrollerbarhet → ansvarlig → skyld → innsats  
→ prestasjonene blir bedre .*

(Woolfolk, 2004 s. 279)

Som sett ut fra eksemplene over, vil mangelfulle ferdigheter være relatert til ydmykelse og skam, mens lav innsats vil være relatert til skyldfølelse (Weiner, 1992). Attribusjoner fører til følelsesmessige reaksjoner. Interne faktorer vil føre til mer stolthet og skam enn eksterne faktorer. Individer som tolker årsaken til suksess som evne eller innsats vil føle seg mer stolte, enn om tillegger det til flaks (Alderman, 2004).

Hvis et individ stadig opplever nederlag kan dette føre til lært hjelpeløshet. Lært hjelpeløshet vil si at et individ forventer at all innsats bare vil føre til at en mislykkes fordi tidligere erfaringer har manglet kontroll. Når individet har utviklet lært hjelpeløshet, tror de at utfallene

og hendelsene i livene deres for det meste er slik at de ikke kan kontrolleres (Woolfolk, 2004). Lært hjelpeløshet kan knyttes til attribusjon og forventning om at en ikke klarer oppgaver en står overfor. Attribueres årsaken til stabile ukontrollerbare faktorer, vil denne forventningen bli veldig sterk. At individet attribuerer til svake evner når en mislykkes og flaks når en lykkes, er et uheldig attribusjonsmønster for individer som ofte opplever nederlag (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Individet har lite tro på at han/hun klarer oppgaver neste gang, tenker at å prøve er forgjeves og gir opp (Skaalvik & Skaalvik, 1996; Adlerman, 2004). Individer som føler seg håpløse, er motvillige til å prøve hardere og er umotiverte (Woolfolk, 2004). Å attribuere sine prestasjoner til innsats blir betraktet som et bra attribusjonsmønster. Dette fordi attribusjon til innsats bidrar til å opprettholde troen på at det nytter når individet opplever suksess (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Hvis derimot innsats ikke er årsaken til nederlag men heller strategien som blir brukt for å nå et mål, attribueres det ofte til evner. Strategi er både en indre, kontrollerbar og ustabil faktor og vil sikre motivasjonen for videre innsats. Selv om individet har stor innsats og gjør noen feil vil attribusjon til strategi gi individet følelse av kontroll og mestringsforventning (Weiner ref. i Skaalvik & Skaalvik, 1996).

## **2.4 Sosiokulturelle tilnæringer**

Den sosiale samhandlingen som individet er en del av er viktig for individets motivasjon ifølge den sosiokulturelle tilnærmingen, der det legges vekt på menneskers deltakelse i ulike praksisfelleskap (Manger et al., 2012; Woolfolk, 2004). Den sosiokulturelle teorien bygger på flere kombinasjoner av teorier om at kunnskap ikke direkte blir overført fra barn til voksne men den konstrueres gjennom samhandling (Spurkeland, 2011). I denne tilnærmingen finner vi teoretikere som Vygotsky, Bathkin, Lave og Wenger (Imsen, 2005; Woolfolk, 2004). Vi kan ikke forstå et individs motivasjon for en handling uten å forstå hvilken rolle kulturen og språket i de sosiale omgivelsene spiller.

### ***Språket og kulturelle redskaper***

Mennesker kan oppfatte samme fenomen helt forskjellig, fordi begreper konstrueres i forskjellige sosiale og kulturelle miljøer (Manger et al., 2012). Mennesker opprettholder sin identitet og sine mellommenneskelige forhold ved å engasjere seg i aktiviteter innenfor felleskapet (Woolfolk, 2004). I følge Vygotsky referert i Woolfolk (2004) kan ikke aktiviteter forstås isolert fra de kulturelle omgivelsene, da menneskelig aktivitet foregår i disse

omgivelsene og påvirkes av den. Samhandling med andre gjør at vi utvikler våre mentale prosesser og strukturer. Høyere mentale prosesser konstrueres gjennom felles aktiviteter med andre mennesker. Barn tilegner seg fellesskapte ideer fra kulturen ved å omgås voksne eller flinkere jevnaldrende. Barna utvikler kunnskap, holdninger, verdier og ideer fra andre, og lærer måtene en tenker og handler i kulturen (Woolfolk, 2004). Kunnskap konstrueres ved aktivitet hos den lærende (Spurkeland, 2011).

For å forklare hvordan mennesker sosialiseres, tilegner seg kulturen og felleskunnskaper bruker Vygotsky det han kaller kulturelle redskap (Imsen, 2005). Kulturelle redskaper gjør at mennesker kan kommunisere, løse problemer, tenke og utvikle kunnskap. Disse redskapene kan være datamaskiner, tall, språk og så videre. Vårt viktigste redskap mener Vygotsky er språket, men først og fremst talen (Woolfolk, 2004). Språket er et verktøy for både tenking og bevissthet, ikke bare kommunikasjon. All tenkning og intellektuell utvikling har utgangspunkt i sosial aktivitet, og språket som blir brukt blir bestemmende for hvordan en tenker og oppfatter verden (Imsen, 2005). Å bruke begreper er en del av menneskelig tenkning. I følge Vygotsky utvikler mennesker seg fra det sosiale (ytre) til det private (indre) (Wittek, 2012). Ytre utvikling vil si samspillet mellom mennesker, dette kalles interspsykisk. Mens indre utvikling, intrapsykisk, innebærer det enkelte menneskets tenkning og bevissthet. Barnet tilegner seg språket fra andre i samfunnet. Begrepene barnet begynner å bruke er fremmed og ikke forståelig, men etter hvert tilegner barnet seg dets betydning. De ulike begrepene blir også forbundet med hverandre. Når dette skjer omdannes språket til barnets personlige kognisjon. Læring skjer gjennom samspillet med andre (Wittek, 2012).

### *Den nærmeste utviklingssonen*

Barn utvikler seg fra en tilstand hvor de gjør ting sammen med andre, til å gjøre ting alene (Imsen, 2005). Vygotsky referert i Skaalvik og Skaalvik, (2013) forklarer dette ved å skille mellom oppnådd kompetanse (det barnet kan gjøre uten hjelp), fremtidig kompetanse (det barnet ennå ikke har forutsetning for å gjøre) og den nærmeste utviklingssonen (det barnet kan gjøre med veiledning og støtte). Den nærmeste utviklingssonen definerer de oppgavene og det nivået arbeidet bør konsentreres om. I den nærmeste utviklingssonen er barnet i stand til å gjøre oppgaver i samarbeid med voksne som hun eller han ikke hadde klart å gjøre på egenhånd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den voksne viser og forklarer hvordan oppgavene skal gjøres og blir dermed en slags medierende hjelper overfor barnet (Imsen, 2005). I den nærmeste utviklingssonen arbeider barnet med det han eller hun nesten behersker, men hvor det fortsatt er behov for støtte og hjelp. Støtte og veiledning kan betegnes som å bygge et

«stillas» til barnet som han eller hun kan støtte seg på. Veiledning og støtte bør gis ved forklaringer, hint, oppmuntringer og korrigeringer slik at barnet selv kan finne løsningen. Barnet er en bidragsyter eller medspiller i sin egen utvikling av kompetanse. Dette skjer gjennom dialogen eller samtalen. Den voksne kan veilede barnet gjennom dialogen ved å bringe frem kunnskap, fremgangsmåter, innsikt og løsninger som barnet ikke ville kommet opp med på egen hånd (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

### *Praksisfelleskaper*

I den sosiokulturelle tilnærmingen står også begrepet identitet sentralt (Woolfolk, 2004). Identitet defineres i denne sammenheng som noe formbart og fleksibelt (Dreier ref. i Wittek, 2012). Identitet er noe som varierer med ulike kontekster og er ikke som helhetlige og robuste sett av trekk ved et individs væremåte. Individets identitet er hele tiden i endring, sosiale og kulturelle erfaringer bidrar til å gjøre ens identitet stadig rikere. Et individ har et sett av identiteter som tilpasser seg i ulike kontekster (Wittek, 2012). Vi har en identitet innenfor en gruppe når vi ser på oss selv som elever, håndballspiller, pedagoger og lignende (Woolfolk, 2004). En læringsteori utviklet av Wenger (2004) viser hvordan deltakelse i praksisfelleskaper skaper identitet. I alle de sammenhenger hvor vi deltar, skapes og foregår læring. Læringen som skjer når individer deltar i et praksisfelleskap fører i større grad til at individer endrer seg som personer enn hvis de ikke skulle vært en del av dette fellesskapet (Wittek, 2012). Engasjement i bestemte aktiviteter med bestemte personer er ikke kun det deltakelse referer til. Deltakelse er en mer omfattende prosess hvor vi er aktive deltakere i sosiale fellesskapede praksiser. Å være del av en yrkesgruppe er både en måte å høre til på og en form for handling. Deltakelsen former hvem vi er og hvordan vi fortolker det vi gjør (Wenger, 2004). Gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles repertoar er i følge Wenger det som virkelig endrer oss (Wittek, 2012). Individer er motiverte til å lære hvis de er en del av et fellesskap. For eksempel så lærer vi å snakke og oppføre oss slik kulturen ønsker, vi er en del av et fellesskap (kulturen). Vi lærer altså av de vi omgås med (Grenno, Collins & Resnick; Rogoff, Turkains & Barlett ref. i Woolfolk, 2004).

Wengers læringsteori består av fire faktorer; *1) fellesskap, 2) identitet, 3) mening og 4) praksis* (Wenger, 2004). Alle disse faktorene er bundet sammen som en helhet.

*1) Fellesskap* handler om de erfaringene individet får med seg ved å delta i et praksisfelleskap. En del av læreprosessen er når en gruppe arbeider med en oppgave sammen og bruker de redskapene som inngår i den. Alle bidragene som deltakerne kommer med er verdifulle og viktige (Wittek, 2012). Vår deltakelse er anerkjent som



kompetanse og aktivitetene vurderes som verdt å bruke tid på (Wenger, 2004).

2) *Identitet* handler om at individet utvikler seg gjennom å være deltaker i praksisfellesskapet. Individet utvikler en identitet gjennom det som gruppen gjør sammen og arbeidet vil oppleves som meningsfylt.

3) *Mening* handler om at deltakerne i praksisfellesskapet knytter felles forståelse til det de holder på med, mening skapes innenfor fellesskapet. Ved å lese, tolke og diskutere kommer deltakerne frem til meninger som er relevant for å løse arbeidet de er i gang med. Hele gruppen er med på en læringsprosess.

4) Den siste faktoren er *praksis* og viser til det som faktisk blir gjort. Hvilke redskaper som blir benyttet, hvordan de blir brukt og hvordan deltakerne skaper mening.

Alle disse faktorene kan kun forstås som en helhet, alle faktorene er vevd sammen. Læring må skje innenfor et praksisfellesskap for at individer skal endres, lære noe nytt (Witteck, 2012). For at et individ skal være motivert for lære noe nytt er forventninger om mestring sentralt. Hvordan mestring påvirker motivasjonen vil nå bli presentert gjennom Banduras mestringsforventingsteori.

## 2.5 Sosial-kognitiv tilnærming

I den sosial-kognitive tilnærmingen beskrives individets atferd utfra et kontinuerlig gjensidig samspill mellom personlige, atferdsmessige og miljømessige faktorer. Individer påvirker aktivt sine omgivelser ved å velge, organisere og forandre erfaringene de opplever (Bandura, 1977). I det gjensidige samspillet mellom miljø (ressurser, konsekvenser av handling, sosial og fysisk miljø), personlige faktorer (holdninger, forventninger og oppfatninger) og atferd (valg, handlinger og utsagn) skjer læring, dette samspillet kalles den resiproke determinisme (Manger et al., 2012; Woolfolk, 2004). I sin forskning fant Bandura referert i Manger et al. (2012) at forventning om mestring er en viktig faktor for å forstå et individs atferd. Bandura er en sentral teoretiker innenfor sosial-kognitiv tilnærming. Han er opptatt av forventninger om mestring som spiller inn på vår motivasjon. Bandura definerer mestringsforventinger («self-efficacy») som;

«en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver»

(Bandura ref. i Skaalvik & Skaalvik, 1996 s.25).

Et individs tro på egne evner påvirker forventninger om fremtidige handlinger som vil påvirke motivasjonen (Alderman, 2004). Mestringsforventninger har betydning for læringsaktiviteter på alle nivå, også etter å ha gjennomført grunnskolen. Hvilke mestringsforventninger individet har til skolen vil ha betydning for videregående utdanning. Forskning har vist at det er sammenheng mellom mestringsforventning, gjennomføring av utdanningen og utdanningsvalg. Individer som har lave forventninger om mestring vil droppe ut av videregående opplæring hvis de møter vanskeligheter i skolefag (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Mestringsforventning påvirkes av den situasjonen (miljøet) individet er i og er dermed ikke en stabil egenskap ved individet. Faktorer i miljøet kan være lærerens ros og ris, jevnaldrerens verdier eller foreldrenes oppdragelse. Mestringsforventning innebærer om en kan klare å løse en konkret oppgave, ikke hvor flink en selv er på et område (Manger et al., 2012).

Bandura skiller mellom to mestringsforventninger; «efficacy expectations» og «outcome expectations». Forventninger om at man kan lykkes med å utføre en bestemt oppgave kalles efficacy expectations/mestringsforventning. Forventninger en person har til hva som vil skje hvis en utfører en oppgave kalles outcome expectations (Bandura, 1977). I følge Bandura har begge disse forventningene betydning for vår motivasjon, atferd og tankemønstre (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Forventninger om mestring kan beskrives ut fra fire hovedkilder; autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologisk tilstand (Bandura, 1977; Stipek, 1998).

Autentisk mestringsopplevelser går ut på at individer er i et læringsmiljø hvor de kontinuerlig lærer å mestre krevende oppgaver og får presise tilbakemeldinger på disse (Manger et al., 2012). Tidligere suksess og nederlag er en viktig kilde for autentisk mestringsforventning (Stipek, 1998). Suksess øker mestringsforventningen og nederlag reduserer den. Motivasjonen og mestringsforventningen vil øke om individet har opplevd nederlag tidligere men senere lykkes med å utføre oppgaven på grunn av god innsats (Bandura, 1977). Hvis individet ser på oppgaven som lett eller at det ikke ble gjort en innsats for å nå målet, vil mestringsforventningen reduseres (Earley & Lituchy ref. i Stipek, 1998).

Mestringsforventningen blir påvirket av hvilken årsak en tillegger resultatene (Stipek, 1998). Autentisk mestringsforventning kan deles inn i reel mestring og opplevd mestring. Reel mestring er resultater på en prøve eller en observatørs tilbakemelding. Opplevd mestring er mestring slik eleven selv opplever den. Mestringsforventning blir i første omgang påvirket av individets opplevde mestring, men opplevd mestring er ofte et resultat av reel mestring (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

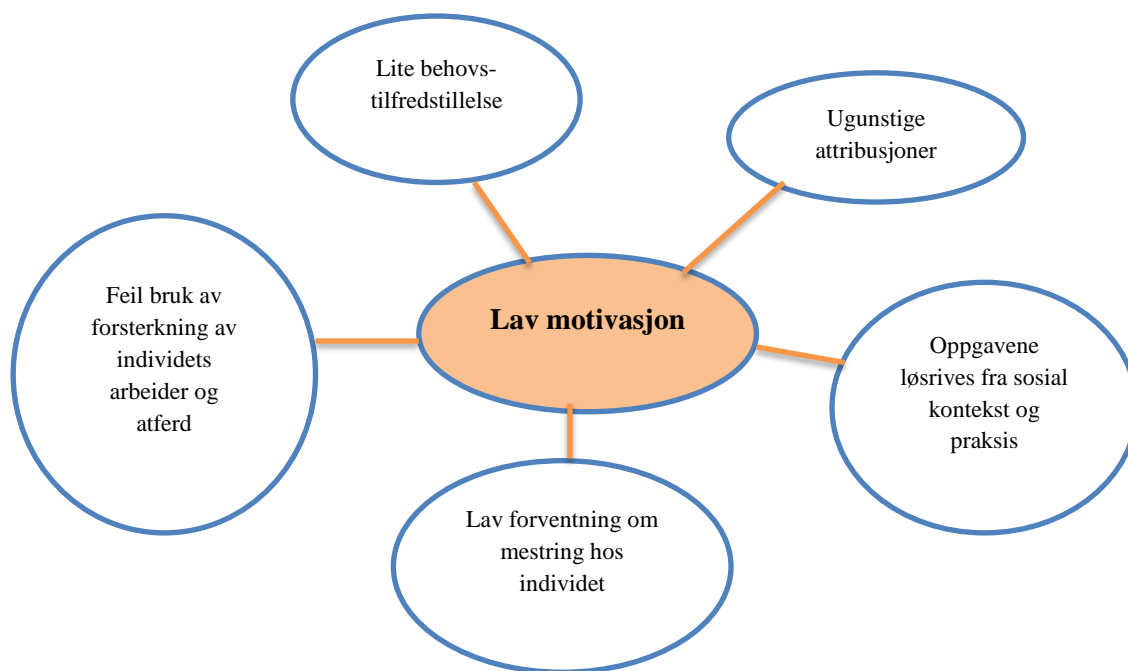
Vikarierende erfaringer eller modelløring påvirker mestringsforventningen. Det å se at andre lykkes med å utføre en oppgave, påvirker ens egen mestringsforventning. Individet kan bli overbevist om at han/hun også kan lykkes med oppgaven (Bandura, 1977). Individet tar med seg sine vikarierende erfaringer når de mestrer en oppgave (Manger et al., 2012; Stipek, 1998). For eksempel ved å se en annen jevnaldrende lære seg å lese, tar individet med seg de observerte erfaringene i sin læringsprosess. I situasjoner der individet har liten personlig erfaring med oppgaven vil vikarierende erfaringer være mest innflytelsesrike (Stipek, 1998).

Den tredje faktoren som påvirker mestringsforventning er verbal overtalelse. Verbal overtalelse blir brukt for å prøve å få individet til å nå sine mål ved å få han eller henne til å tro at en kan klare en bestemt oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 1996; Stipek, 1998). Det er her viktig at den personen som skal overtale individet vet hvilke forutsetninger individet har for å klare oppgaven. Urealistisk tro på individets kapasitet vil føre til nye nederlag og dette vil negativt påvirke individets mestringsforventning (Manger et al., 2012). Oppmuntre individet ved å for eksempel si at «jeg vet du kan klare dette» vil styrke individets selvtillit for en ny oppgave, og kan dermed ses som et motiveringstiltak (Skaalvik & Skaalvik, 1996; Stipek, 1998). Overtalelse kan bidra til økt innsats der og da, og individets mestringsforventning vil bli styrket hvis innsatsen fører til mestrings erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Den siste faktoren er fysiologiske tilstander. De fysiologiske tilstandene kan påvirke mestringsforventningen både ved å fremme og redusere den (Bandura, 1977). Her handler det om at angst og usikkerhet vil svekke gjennomføringen av en bestemt oppgave og individets mestringsforventning reduseres. Fravær av angst, spenning og redsel vil øke mestringsforventningen, kroppen viser at individet kan mestre oppgaven (Bandura, 1977; Manger et al., 2012). For eksempel kan Ida oppleve at håndflatene blir svette og hjertet banker fort når hun står ovenfor en oppgave. Hvis Ida har opplevd dette tidligere og forbinder dette med dårlige prestasjoner, kan hun miste tillit til sine egne evner for å utføre oppgaven (Stipek, 1998). Disse fysiologiske tilstandene signaliserer til Ida at hun ikke behersker situasjonen. Dette vil føre til at Ida føler seg inkompetent, og mestringsforventningene blir små (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Individer som arbeider ivrig og ser på oppgaver som utfordrende, har høy mestringsforventning. Individer med lav mestringsforventning vil unngå situasjoner som stiller krav de ikke tror de kan innfri, og individet bruker liten til ingen innsats for å klare oppgaven (Manger et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 1996). Bandura referert i Skaalvik &

Skaalvik (1996) ser på hvordan mestringsforventninger påvirkes av individets måte å betrakte sine evner. Hvis individet mener at evner erverves gjennom innsats, og det å gjøre feil er en del av læringsprosessen, så vil ikke nederlag virke negativt på mestringsforventningene. Ses evner som en stabil faktor, vil nederlag underveis redusere mestringsforventningene, individet vil lettere gi opp (Skaalvik & Skaalvik, 1996). For å få en oversikt over de teoretiske tilnærmingene som til nå har blitt presentert og hvordan de påvirker i forhold til lav motivasjon, se figur 2.



Figur 2; Et individs mulige årsaker til lav motivasjon ift. teoretiske perspektiver.

(Manger et al., 2012, s. 29)

### 3.0.Målorientering

For å forstå et individs motivasjon må en også kjenne til individets mål. Det ble tidligere i prosjektet presentert hva indre og ytre motivasjon er, allerede her er mål en viktig faktor. I indre motivasjon har handlingen et mål i seg selv, mens i ytre motivasjon er ikke handlingen et mål i seg selv. Når det er snakk om mål er det ikke snakk om indre og ytre mål eller motivasjon, men heller målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Definisjonen på et mål er; noe individet strever for å oppnå, et resultat eller en prestasjon. Individets handling styres av bevisste mål og intensjoner (Locke & Latham ref. i Alderman, 2004; Woolfolk, 2004). Mål påvirker motivasjon og læring, og er kognitive representasjoner av fremtidige hendelser

(Alderman, 2004). Mål motiverer individet til å redusere differansen mellom der individet er og der det vil være (Woolfolk, 2004).

Ifølge teoretikere påvirker mål motivasjon gjennom frem prosesser (Locke & Latham ref. i Alderman, 2004; Woolfolk, 2004);

- 1) Mål styrer individets oppmerksomhet og handling mot det tiltenkte målet. Når tankene vandrer bort fra oppgaven, bidrar målet til å styre oppmerksomheten tilbake.
- 2) Mål mobiliserer innsats i forhold til vanskeligheten av oppgaven som skal gjøres. Innsatsen blir større jo vanskeligere målet er. Men målet må være oppnåelig.
- 3) Mål fremmer innsats og utholdenhet over tid. Har individet klart et delmål eller møter på vanskeligheter er sannsynligheten mindre for gi opp før hele målet er nådd.
- 4) Mål fremmer utviklingen av kreative planer og nye strategier når gamle strategier ikke fungerer (Alderman, 2004; Woolfolk, 2004). Når ikke individet målet ved å bruke en strategi, kan han/hun prøve en annen strategi (Woolfolk, 2004).
- 5) Mål gir informasjon om ens ytelse, hvor en står i forhold til en oppgave (Alderman, 2004).

Det er også vanlig blant teoretikere å skille mellom to typer hovedmål; Oppgaveorienterte-, og ego-orienterte mål (Skaalvik & Skaalvik, 1996). I følge Nicholls referert i Skaalvik & Skaalvik (1996) vil ikke disse målene forekomme som rene typer i det virkelige liv, men hvilket mål som er dominerende er viktig. Læring er et mål i seg selv ved oppgaveorientering. Målet er å få mer innsikt, økt forståelse eller bedre ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Individet har en personlig intensjon og er dermed fokusert på mestre eller løse en oppgave (Woolfolk, 2004). I ego-orientering er ikke læring et mål i seg selv. Individet er mer opptatt av seg selv i lærings situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Individets mål er å bli oppfattet som flink og er opptatt av hvordan han/hun blir vurdert og presterer i forhold til andre (Skaalvik & Skaalvik, 1996; Woolfolk, 2004). Motivasjon kan best skapes og opprettholdes hvis individet har delmål han/hun kan jobbe mot for å oppnå det endelige målet. Delmål gir umiddelbare retningslinjer å jobbe mot, men selve hovedmålet kan virke for mange veldig fjernt slik at individet ikke vet helt hva han/hun skal gjøre, og liten innsats vil bli utøvet (Bandura & Schunk ref. i Alderman, 2004).

### 3.1 Selvoppfatning

Følelser er grunnlaget for all motivasjon og individer har en tendens til å verne om sin egen selvoppfatning (Imsen, 2005). Selvoppfatning er oppfatninger, forventninger, vurderinger og troen et individ har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Oppfatningene har sine røtter i tidligere erfaringer og hvordan disse erfaringene er tolket og forstått. De oppfatningene andre får av personen, trenger ikke stemme med de oppfatningene personene har om seg selv. (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Et individs oppfatninger kan være forskjellige i forhold til sin evne til å for eksempel danse, være flink på skolen, flink i sport eller ulike egenskaper og roller som venn, bror, skoleelev, fotballspiller og så videre. I tillegg kan individet ha et generelt syn på seg selv som positivt eller negativt og verdsette seg selv høyt eller lavt (Skaalvik & Skaalvik, 1988).

Man kan klassifisere tre hovedformer som påvirker selvoppfatningen vår; Oppfatningen vi har av oss selv dannes av *andres vurderinger*. Vi vil begynne med til en viss grad se oss selv slik som andre ser oss. Viktige andre som er betydningsfulle for oss gir oss signaler om hvordan de verdsetter og vurderer oss. Vi overtar også andres normer og verdier indirekte når vi vurderer oss selv. *Sosial sammenligning* er en annen faktor som påvirker oss. Vi kan ofte sammenligne oss med andre direkte uten andres vurdering på om en prestasjon er god eller dårlig. *Følelse av mestring* har stor påvirkning på vår selvakseptering. En positiv selvoppfatning bygges opp ved at individet føler at de lykkes. Hva som oppfattes som mestring vil være avhengig av hva andre mener om ens prestasjon og hva andre mestrer. Følelse av mestring er også avhengig av at man får tilpassende oppgaver å arbeide med. Når individet får ansvarsoppgaver og lykkes med å utføre oppgavene på egenhånd, fører dette til en positiv selvfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 1988).

Individer verner om sin selvoppfatning ved å velge mål etter sitt ferdighetsnivå, de velger venner, situasjoner som ikke kaster de ut i nedverdiggelse (Imsen, 2005). Selvoppfatningen blir beskyttet ved at individet tolker og forklarer (attribuerer) årsakene til sine suksesser og nederlag. Individer med høy selvoppfatning forklarer suksess ved indre årsaker i større grad enn de med lav selvoppfatning. Å forklare nederlag ved indre faktorer er størst for individer med lav selvoppfatning enn de med høy selvoppfatning (Frieze ref. i Imsen, 2005). Selververd eller selvakseptering er en del av vår selvoppfatning og innebærer et individs verdsetting av seg selv, det vil si at individet aksepterer og respekterer seg selv slik som individet er (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Selvoppfatningen styrer våre handlinger og våre opplevelser av

ulike situasjoner og en positiv selvoppfatning er viktig for å utvikle en god mental helse og være motivert for å lære (Skaalvik & Skaalvik, 1988).

### 3.2 Voksenrollen

Hvordan bør de voksne være for å motivere på best mulig måte? Nordenbro et al. ref. i Drugli (2012) fant at elever som strevde på skolen ble mer motivert når de opplevde at læreren viste interesse, respekt og støtte ovenfor dem.

#### *Den autoritære, ettergivende, forsømmende og autoritative voksne*

Voksenrollen blir belyst utfra Baumrinds model om oppdragerstiler (Baumrind, 1966). Den autoritære voksne forsøker å kontrollere, forme og evaluere ungdommens atferd, ved å bruke frykt og tvang (Baumrind, 1966; Roland, 2011). Om ungdommens holdninger og handlinger er i konflikt med det den voksne anser som korrekt atferd, blir det satt i gang kraftfulle tiltak (Baumrind, 1966). Det er stor grad av kontroll og relasjonsbygging blir i prioritert i mindre grad. Den autoritære voksne påvirker negativt trivsel og motivasjon (Roland, 2011). Den ettergivende voksne unngår utøvelse av kontroll og makt, og forsøker å bruke manipulasjon og fornuft for å oppnå ønsket atferd. Den voksne lar ungdommen regulere sine egne aktiviteter og han/hun er en ressurs for ungdommen enn et ideal som må etterlignes (Baumrind, 1966). Den ettergivende voksne er gode på relasjonsbygging, men sliter med å få kontroll. Det blir vanskelig å sette krav, grenser og å jobbe konstruktivt. Den forsømmende voksne har manglende grenser, krav og lite relasjonsbygging (Roland, 2011). Den autoritative voksne forsøker på en rasjonell og saksorientert måte å lede ungdommens adferd (Baumrind, 1966). Den voksne er tydelig på hva som er akseptabel atferd og ikke (Roland, 2007). Den voksne er omsorgsfull, målrettet og tillit er en viktig bærebjelke (Roland, 2011). Den autoritative voksne tar initiativ, viser respekt, gir anerkjennelse og støtte til ungdommene (Roland, 2007). Det er kontroll og relasjon som er det viktigste. En god relasjon gjør at ungdommene føler seg sett og det skapes et tillitsforhold (Roland, 2011). Voksne som utøver autoritativ stil har positiv påvirkning på å utvikle motivasjon (Manger et al. 2012). Pellerin referert i Roland (2011) fant i sin studie at autoritativ stil ga best resultater i forhold til skulk, skolevegring og motivasjon.

#### *Relasjoner*

Relasjoner er en viktig side ved motivasjon. For å belyse dette tas det utgangspunkt i teorier omkring lærer-elev relasjonen. Hvilke relasjoner ungdommer har til de voksne er en sentral

faktor for å fremme motivasjon. Studier viser at gode lærer-elev relasjoner bidrar til trivsel, positiv atferd, motivasjon og lyst til å lære (Pianta ref. i Drugli, 2012). Motivasjon for læring er noe av kjernen i relasjonspedagogikk. Resultatet av positive relasjoner gir motivasjon til å lære. Det mest optimale utgangspunktet for å lære er å gjøre dette sammen med mennesker man liker (Spurkeland, 2011). Relasjon er et forhold hvor partene betrakter hverandre som selvstendige individer (Røkenes & Hansen ref. i Drugli, 2012). Positive relasjoner kjennetegnes ved høy grad av nærhet, omsorg, åpenhet, støtte, involvering og respekt partene imellom (Drugli, 2012).

*«I en god relasjon går samhandlingen rimelig greit, og man greier fortløpende å rydde opp og «reparere» misforståelser som eventuelt oppstår mellom partene»*

*(Drugli, 2012 s 48.).*

Det er viktig at de voksne har relasjonskompetanse, da dette påvirker kvaliteten på relasjonen. Relasjonskompetanse er den evnen den voksne har til å se den enkelte på vedkommendes egne premisser og å kunne tilpasse sin atferd til ungdommen. Det er her snakk om bevissthet for hvordan en oppfører seg, reagerer og tilpasser seg ungdommene (Juul & Jenssen ref i Drugli, 2012). Forskning gjort av Hamre et al. referert i Drugli (2012) har funnet at kvaliteten på lærer-elev-relasjonen har sammenheng med lærerens vurdering av egen «self-efficacy». Lærere som opplever at de mestrer jobben sin og klarer å motivere og lede sine elever har også gode lærer-elev relasjoner. Lærerens «self-efficacy» påvirker atferden læreren utøver. De klarer lettere å etablere og vedlikeholde gode relasjoner, og de klarer å fremme elevens motivasjon (Drugli, 2012). Et menneske vil nå lettere inn på oss og få adgang til påvirkning når vi føler at vedkommende forstår vår bakgrunn og ståsted (Spurkeland, 2011). Tillit er et sentralt kjennetegn på gode relasjoner. Man kan ikke kreve tillit av den andre parten, man må gjøre seg fortjent til det (Skjervheim ref. i Drugli, 2012). Tillit oppstår som et resultat av positive interaksjoner og er en positiv følelse (Spurkeland ref i Spurkeland, 2011). For å bygge opp tilliten er det viktig med anerkjennelse, oppmerksomhet, individuell interesse, tilbakemeldinger og vennlig hjelpsomhet. Et ofte nevnt virkemiddel i relasjonsbygging er det å bli sett og verdsatt (Spurkeland, 2011). Anerkjennelse bidrar til likeverd, respekt og tillit i en relasjon (Drugli, 2012). Anerkjennelsens vanligste former er ros, tillitsvery, ansvar og oppgaver. Gode relasjoner bygges gjennom anvendelse av ros (Spurkeland, 2011). En anerkjennende voksen aksepterer, lytter, forstår, og bekrefter (Løw ref. i Drugli, 2012). Barn og unge er i en konstant utviklingsprosess hvor de jobber med sin egen selvoppfatning. Gjennom samspillserfaringer med betydningsfulle voksne blir de kjent



med seg selv. Gode relasjoner gir positiv atferd, trygghet, motivasjon og læring (Drugli, 2012).

#### **4.0 Hvordan øke motivasjonen**

Hva trenger en å vite for å adressere og fremme motivasjon? Det er først og fremst viktig å kjenne til faktorer og situasjoner som fremmer og reduserer motivasjon (Alderman, 2004). Som presentert i denne teksten er belønning og straff, behov for åndelig vekst, å attribuere årsakssammenhenger, felleskap, mestringsforventning, mål, selvoppfatning og voksenrollen med på å fremme eller redusere motivasjon. For å finne ut om og hvorfor et individ er umotivert må en først observere atferden til individet i forskjellige kontekster. Å observere i forskjellige kontekster er viktig fordi individet kan være motivert for eksempel når han/hun løser en oppgave i gruppe og ikke når oppgaven løses individuelt. Et annet eksempel kan være at individet er mer motivert når det er ustrukturerte lærings situasjoner enn strukturerte (Stipek, 1998). Følelser er også viktig for motivasjonen (Imsen, 2005). Hvilke følelser viser individet når han/hun skal gjøre en handling? Entusiasme, smiler, gråter, blir sint, engstelig? Alle disse faktorene kan gi en viss pekepinn på årsakene til motivasjonsproblemene og løsninger om hva som øker og reduserer motivasjonen. Kun ved observasjon kan en ikke diagnostisere motivasjonsproblemet, men samtale med individet, grupper av individer, eller spørreundersøkelse kan gi nyttig informasjon (Stipek, 1998). Jeg vil nå trekke frem noen praktiske eksempler på hvordan en kan øke motivasjonen ut fra de ulike teoretiske perspektivene som er blitt beskrevet tidligere i denne oppgaven.

#### ***Humanistisk perspektiv***

Fra et humanistisk perspektiv på motivasjon er det viktig med anerkjennelse og en positiv selvoppfatning. For å oppnå dette bør ungdommene bli møtt med konstruktive tilbakemeldinger og respekt basert på synlig framgang. Ved at ungdommene etter hvert kan få sette sine egne mål og få veiledning til å nå disse målene, vil de realisere sitt potensial. Forholdet mellom voksen-ungdom og ungdom-ungdom er også avgjørende for om ungdommen får tilfredsstilt sine behov. Det er viktig at de voksne setter klare grenser, men også viser varme og involvering. En autoritativ voksen vil bidra til at ungdommene oppnår anerkjennelse og respekt (Manger et al., 2012)

### *Kognitivt perspektiv*

Fra et kognitivt perspektiv på motivasjon er ungdommenes selvattribusjon viktig. Ungdommen vil ha liten grunn til å forvente suksess hvis han/hun attribuerer sine nederlag til dårlige evner, da evner oppleves som en stabil årsak til at en ikke får noe til. Om den voksne kommenterer at oppgaven var vanskelig og deretter ikke foreslå en strategi for å mestre oppgaven på, kan virke ødeleggende for fremtidig innsats (Manger et al., 2012). Om ungdommene attribuerer resultatene til innsats og strategi noe som ses som en ustabil årsak, er det viktig at innsats fører til fremgang og strategiendring fører til bedre resultater (Manger et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Her er det viktig at den voksne gir ungdommene realistiske utfordringer og reduserer eller unngår sosial sammenligning. Ved å gi ungdommene kortsiktige og realistiske mål vil de oppleve mestring ved måloppnåelse. Gjør også ungdommene bevisst på at de klarte oppgaver de ikke klarte tidligere (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hvis oppgaver er vanskelige og den voksne ser at ungdommen har gjort en bra innsats, vil det beste være å lære de ulike strategier slik at de vil mestre utfordringer (Manger et al., 2012). Kommunikasjonen den voksne utøver har også betydning for ungdommens selvattribusjon. Hvordan svarer den voksne på gode og dårlige resultater. Hvis den voksne sier at oppgaven var litt for vanskelig for ungdommen, signaliseres det at forventningene til ungdommen ikke er stor og ungdommens attribusjon styres mot stabile årsaker som evner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Good og Brophy referert i Manger et al. (2012) fant at lærere gjennom å utrykke sympati for elevenes feil og overraskelse og mye ros ved måloppnåelse, utilsiktet forteller elevene at de mangler evner. Dermed blir uhensiktsmessig attribusjon forsterket fordi elevene gjennomskuer slik kommunikasjon (Manger et al., 2012).

### *Sosiokulturelt perspektiv*

Fra et sosiokulturelt perspektiv på motivasjon er betydningen av felleskap viktig. For at mennesker skal kunne lære er det viktig at de har tilgang til kunnskap utviklet av andre og tilgang til andre mennesker. Den voksne må ha kjennskap til hvordan læringsaktiviteter både sosiale og individuelle, skal organiseres og hvilken arbeidsform som er egnet for at læring skal finne sted. Den voksne må legge til rette slik at ungdommene får tilgang til de kulturelle redskapene som er utfordrende, interessante og passende til området som blir utforsket (Strandberg ref. i Manger et al., 2012). Å arbeide kun individuelt med oppgaver, kan bli like kjedelig som å arbeide hele tiden i gruppe. Derfor bør det veksles mellom formidling, individuelt- og gruppearbeid. Den voksne bør i samarbeid med ungdommene skape variasjon

og metodemangfold i arbeidsoppgavene. I samsvar med ungdommenes kulturelle bakgrunn bør de få mulighet til å løse og sette seg egne mål. Ungdommer som er en del av kulturer som ikke vektlegger utdanning kan ha vanskeligheter med å se vitsen med å gå på skolen. Her bør den voksne legge ekstra vekt på å oppmuntre, slik at ungdommene ser potensialet de har (Manger et. al, 2012).

### *Sosial-kognitivt perspektiv*

Fra et sosial-kognitivt perspektiv er motivasjon er mestringsforventning sentralt. Den mest betydningsfulle kilden til mestringsforventning er direkte erfaringer med å mestre oppgaver (Manger et al., 2012) For at ungdommene skal få erfaring med mestring må lærings- og/eller arbeidssituasjonen tilpasses den enkelte. Den voksne må legge til rette ut fra ungdommenes nivå og forutsetninger. Tilpasning vil ikke si at en skal unngå å gi utfordringer, det handler mer om å gi ungdommene utfordringer slik at de vokser og utvikler mestringsforventning. Utfordringene må være overkommelige, realistiske og ligge litt over det nivået de har løst oppgaver på før, og at de kan nå målet ved innsats, veiledning og støtte (Manger et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Voksne bygger opp ungdommens kompetanse ved å ha tro på de og gi utførende oppgaver (Manger et al., 2012).

Skaalvik og Skaalvik (2013) skiller mellom mestringszone og utviklingszone. Mestringszone vil si at ungdommene klarer å utføre oppgaver på egen hånd uten veiledning og støtte. I utviklingssonen klarer ungdommene å utføre oppgavene med hjelp fra den voksne. Når ungdommene arbeider innenfor sin egen mestringszone blir de tryggere på de ferdighetene de allerede har lært. Når de derimot skal lære noe nytt forlater de den trygge og komfortable mestringssonen. Da er det viktig med en voksenperson som kan gi instrumentell og emosjonell støtte til ungdommene og dette vil føre til at sjansene for mestrings erfaringer øker (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I følge Schunk og Mullen referert i Skaalvik og Skaalvik (2013) styrkes motivasjon og mestringsforventning når det settes konkrete og kortsiktige mål. Mål som er konkrete og kortsiktige virker mer overkommelige og framgangen blir lettere synlig og som vil styrke mestringsforventningene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er også viktig med konkrete tilbakemeldinger slik at ungdommene kan bedømme sin egen framgang og se at de er på vei til å nå de målene som er satt. For at ungdommene skal nå målene og oppleve mestring kan vikarierende erfaringer benyttes. Den voksne kan bruke andre ungdommer som modeller. Modellene bør være noen ungdommene identifiserer seg med. Hvis ungdommen sliter med en oppgave kan andre ungdommer som tidligere har slitt med den samme oppgaven men som har nådd målet være effektive modeller (Manger et al., 2012).

De voksne kan også øke ungdommenes forventning om mestring ved å bruke verbal overtalelse for at ungdommene skal gjøre en oppgave. Det er da den voksnes oppgave å hjelpe til å knytte ny kunnskap til allerede lært kunnskap. Verbal overtalelse kan også svekke mestringsforventningen ved å prøve å overtale ungdommene til å gjøre noe de ikke har mulighet til å lykkes med. Om ungdommene opplever mestring i bestemte situasjoner eller ikke er forbundet med stressreaksjoner før og under arbeidssituasjonen. Om ungdommene er i dårlig humør eller ikke trives i situasjonen vil forventninger om å mislykkes øke. Ved at ungdommene lærer å takle stressreaksjoner vil de våge å gå i gang med utfordrende oppgaver. Det er da viktig å skape et miljø som reduserer negative emosjoner og stress. Et godt miljø skapes når det forekommer forventninger om mestring, verbal overtalelse og vikarierende erfaringer (Manger et al., 2012).

### *Voksenrollen*

For å øke motivasjonen til ungdommene er den voksne i situasjonen en sentral rolle. Det er viktig at den voksne forstår ungdommens emosjonelle reaksjoner og behov og han/hun vil oppnå dette ved å sette seg i ungdommens situasjon. Det er snakk om å «lese» den sosiale situasjonen slik at den voksne kan være i forkant ved endringer av ungdommens behov og situasjonen som helhet. Den voksne er en rollemodell for ungdommene og det bør han/hun være bevisst på hele veien (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er viktig med få, klare og enkle regler, ros og belønning og klare forventninger (Hart ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2013). For å oppnå dette er relasjonen mellom voksen-ungdom avgjørende. For bygge opp gode relasjoner bør en alltid være høflig og vennlig. Ingen liker sure, frekke, uhøflige, ironiske voksne. En adferd som gir positiv kontakt vil være med på å bygge opp en god relasjon. Om man ønsker at ungdommene skal være høflige, må den voksne selv også være dette, han/hun er en viktig rollemodell. Å bruke ungdommens navn og blikk-kontakt i samtale vil forsterke relasjonen og gjøre den mer personlig. Ungdommen vil føle seg sett og vet at den voksne har fokus på han/henne (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Kommentarer eller spørsmål om ungdommens frisyre, hendelser hjemme, fritidsaktiviteter og så videre vil forsterke relasjonen. Slike kommentarer viser at den voksne verdsetter og er interessert i ungdommens liv (Nordahl ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2013). Gi ungdommen en klapp på skulderen, da kroppskontakt fremmer relasjonen. I alle aldre trenger vi å bli anerkjent av andre. Gi ros og anerkjennelse på det positive ungdommen forsøker å gjøre eller har gjort. Det er viktig å gi positive kommentarer også på mestringsforsøk, ikke kun på oppnådd mestring. Anerkjennende kommentarer gjør at ungdommene føler seg verdsatt. Humor er også viktig for å skape

positive relasjoner. Alle har lett for å le og ha det morsomt og latter og humor skaper en god og avslappet atmosfære (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En gjennomgang av forskning omkring lærer-elev-relasjonen gjort av Bergin og Bergin referert i Drugli (2012) fant seks råd for å fremme gode relasjoner. 1. Ved interaksjon med elevene vis varme og sensitivitet. 2. Ha høye forventninger til elevene og møt godt forberedt. 3. En god relasjon fremmes når elevene kan gjøre egne valg. 4. Unngå å komme i tvingende samspill ved å være proaktiv. 5. Skap en god atmosfære ved å hjelpe elevene til å akseptere hverandre, være snille og hjelpsomme (Bergin & Bergin ref. i Drugli, 2012). 6. For å endre vanskelige relasjoner ta i bruk intervensjoner. Positive relasjoner til voksne i tenårene reduserer graden av atferdsproblemer, rusmisbruk, angst og depresjon (Murray & Zyoch ref. i Drugli, 2012).

## 5.0 Metode

Vise veien til målet er det metode handler om (Krumsvik, 2014). Forskning er systematiske studier for å finne svar på et spørsmål i et emne. Vi kan ikke komme med påstander om ting som er mer korrekte enn hvilken som helst person i gata hvis vi ikke har resultater fra kvalifisert forskning. Kunnskapen som skaffes gjennom forskning er objektiv og er basert på erfaringer (Langdridge, 2006). Samfunnsvitenskapelig metode handler om å undersøke folks virkelighet; hvordan gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan informasjonen skal analyseres og hva den forteller oss om samfunnsmessige prosesser og forhold. Det er sentralt i forskning å samle inn-, analysere- og tolke data (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I samfunnsvitenskapelig forskning er det et mål å integrere teori og data/empiri (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det er vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Kvantitativ forskning er arbeid hvor en søker å kvantifisere (å måle eller telle) et fenomen, mens kvalitativ forskning er arbeid hvor en ønsker å si noe om spesielle egenskaper/kjennetegn ved et fenomen (Johannessen et al., 2010; Langdridge, 2006). I kvantitativ forskning er formålet å kartlegge/fastslå mengden av et fenomenes egenskaper/kjennetegn. Formålet i kvalitativ forskning er å undersøke fenomenet og å finne ut hvorfor/hvordan det opptrer (Krumsvik, 2014; Widerberg, 2011). «Hva betyr det og hva handler det om?» er viktige spørsmål for den kvalitative forskeren, mens kvantitative forskeren ønsker å vite noe om fenomenets forekomst og sammenhenger (Widerberg, 2011).

Den kvalitative metoden vil være best egnet til å gi svar på min problemstilling; *Hvordan øke motivasjonen til skoletrøtt ungdom slik at de gjenopptar skolegang eller kommer seg ut i arbeid?* Jeg ønsket å undersøke hvilke erfaringer personer som jobber med skoletrøtt ungdom har i forhold til å øke motivasjonen deres. Hvilke faktorer påvirker og hvordan kan motivasjonen økes. For å besvare disse spørsmålene er kvalitativ metode godt egnet. Forskeren er det viktigste verktøyet i kvalitativ metode. Forskeren utfører intervjuene, gjennomfører analysen og tolker datamaterialet (Nilssen, 2012). Kvalitativ metode brukes når en ønsker å undersøke fenomener mer grundig, fenomener som det er forsket lite på og som vi ikke kjenner så godt (Johannessen et al., 2010). I kvalitativ forskning er en opptatt av betydninger, meninger, tekst og forskningsdeltakeren oppfatning av virkeligheten (Nilssen, 2012; Langdridge, 2006). For å samle inn data er det vanlig å foreta intervjuer (individuellt eller gruppevis) eller observere grupper av mennesker. Disse dataene/tekstene blir så

grunnlaget for analysen (Langdridge, 2006). I dette prosjektet valgte jeg å benytte intervju for å samle inn data. Min forskningsprosess vil bli beskrevet mer detaljert videre i teksten.

### 5.1 Det kvalitative intervjuet

Hovedmålet med et kvalitativt intervju er å samle data om et emne forskeren vil vite noe om (Langdridge, 2006). Forskeren ønsker å forstå verden sett fra informantens (intervjudeltakerens) eget perspektiv. Bringe frem betydningen av hans/hennes erfaringer og avdekke hans/hennes opplevelser av verden. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale som bygger på våre daglige samtaler. Det konstrueres kunnskap i samspillet/interaksjonen mellom forskeren/intervjueren og informanten. Forskningsintervjuet går dypere enn den spontane hverdagslige samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuet er en samtale med en struktur og et formål (Johannessen et al., 2010). I intervjusituasjonen forsøker forskeren å få fram og følge opp informantens opplysninger, fortellinger og forståelse av emnet (Widerberg, 2011).

Det er forskeren som definerer og kontrollerer intervjuet, og det blir da ikke en samtale mellom likeverdige deltakere. Forskeren velger temaet, følger opp informantens svar på spørsmålene og tilpasser datainnsamlingen slik at han/hun får meningsfull informasjon (Kvale & Brinkmann, 2009; Nilssen, 2012). I samhandlingen mellom forsker og informant (re)konstrueres kunnskapen og virkeligheten omkring et tema. Uten denne samhandlingen kan en ikke beskrive eller finne informantens forståelse og erfaringer (Nilssen, 2012).

Det finnes ulike typer intervju; ustrukturerte-, semistrukturerte- og strukturerte intervjuer. I denne studien valgte jeg å bruke semistrukturert intervju som er vanlig i fenomenologiske undersøkelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Når en ønsker å forstå informantens egne perspektiver på et emne kan denne intervjuformen benyttes. Et semistrukturert intervju er hverken helt strukturert (lukket) eller helt ustrukturert (åpent). Intervjuformen har forhåndsdefinerte temaer og forslag til spørsmål forskeren ønsker å få svar på (Kvale & Brinkmann, 2009; Langdridge, 2006). Det lages en intervjuguide som er utgangspunktet for intervjuet (Johannessen et al., 2010). I et semistrukturert intervju vil vanligvis intervjuguiden ha en bestemt rekkefølge på temaene, og spørsmålene er gjerne åpne (Johannessen et al., 2010; Langdridge, 2006). Om informanten bringer et nytt tema på banen kan denne rekkefølgen endres. Dette gir en god balanse mellom fleksibilitet og struktur (Johannessen et al., 2010).

## 5.2 Fenomenologisk metode

Denne studien er basert på den fenomenologiske metoden. Dette er en metode som kan brukes i alle samfunnsvitenskapelige- og humanistiske fag (Langdridge, 2006) Oppmerksomheten i fenomenologiske studier er rettet mot verden slik den konkret erfares og oppleves fra informantens eget perspektiv (Thomassen ref. i Dallon, 2012). Fenomenologi er basert på erfaringsvitenskap, her er en interessert i hvordan personer opplever ulike fenomener i sin livsverden (Langdridge 2006; Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil si at forskeren ønsker å forstå sosiale fenomen ut fra informantens egen forståelse, erfaring, beskrivelse og perspektiv (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Det er ønskelig å forstå meningen med et fenomen gjennom informantenes øyne og dermed er mening et nøkkelord. Innholdet i datamaterialet er det forskeren er opptatt av og det er vanlig å analysere datamaterialets meningsinnhold (Johannessen et al., 2010). Dette passer godt til dette prosjektets formål. Jeg vil forklare fremgangsmåten i min studie med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2009) intervjuundersøkelsens syv faser; tematisering, planlegging, intervjuing, analysering, vertifisering, rapportering.

## 5.3. Tematisering

Her begynner starten på hele studien. I følge Kvale og Brinkmann (2009) må man starte med å formulere formålet og beskrive hvordan du som forsker oppfatter emnet. Formålet med denne studien er å belyse hvordan man kan hjelpe ungdom som står utenfor skolesystemet og arbeidslivet med å komme tilbake til skolen eller ut i arbeid. Det har vært et stort fokus i media og blant politikerne at frafallet i videregående opplæring er for stort. Det er på bakgrunn av dette jeg valgte motivasjon som emne. Slik jeg ser det, er det en kompleks sammensetning av ulike faktorer som bidrar til ungdommenes motivasjon. Det at tre av ti ikke fullfører videregående opplæring blir et problem da det stilles høyere krav til kompetanse på arbeidsmarkedet (Wollscheid, 2010). Jeg mener det da er enda viktigere å fokusere på motivasjon i hele opplæringsløpet. Det finnes forskning på hvordan man kan motivere elever i skolen, men hva med de som har sluttet på skolen? Jeg synes det er vel så viktig at disse ungdommene får den hjelp og støtte de trenger for å gjennomføre skolegangen eller få seg jobb. Det som var interessant for meg i dette prosjektet var; hvilke tiltak finnes det for å hjelpe disse ungdommene og hvordan kan ungdommene bli motivert? Dermed utarbeidet jeg problemstillingen: *Hvordan øke motivasjonen til skoletrøtt ungdom slik at de gjenopptar*



*skolegangen eller kommer seg ut i arbeid?*. Hvorfor- og hva-spørsmålet er stilt og da kan man i følge Kvale og Brinkmann (2009) begynne på hvordan-spørsmålet.

#### **5.4. Planlegging**

Før jeg gikk i gang med datainnsamlingen satt jeg meg inn i teorien som finnes om emnet motivasjon. Teori er gjerne utgangspunktet for forskning og kan være generell eller spesifikk (Langdrigde, 2006). Hvilke informanter måtte jeg intervjuer for å få best mulig inngående og detaljert informasjon om min problemstilling? I kvalitative metoder ønsker man å komme nær innpå personene man er interessert i å vite noe om (Johannessen et al., 2010). I dette tilfellet var det personer som jobbet med ungdom som stod utenfor skole og arbeidsliv.

#### **Utvalg**

I kvalitative undersøkelser forsøker man å få mye informasjon(data) om et begrenset antall personer (informanter). Det er ikke vanlig å rekruttere informantene tilfeldig, slik som i mange kvantitative undersøkelser (Johannessen et al. 2010). For å innhente de dataene jeg trengte måtte jeg plukke ut informantene utfra deres jobbsituasjon. Målgruppen var altså personer som jobbet direkte med skoletrøtt ungdom. Dette kalles en strategisk utvelgelse og utvelgelse av informanter i kvalitative studier foregår etter hensiktsmessighet, ikke representativitet slik som i kvantitative studier (Johannessen et al. 2010). Jeg undersøkte organisasjoner og prosjekter som jobbet med ungdom som hadde valgt bort den videregående opplæring. Jeg kom frem til at jeg ville basere og begrense min studie rundt to prosjekter. I begge prosjektene er målet å få ungdommene tilbake til skolen eller ut i arbeidslivet. Tatt denne studiens omfang i betraktning valgte jeg å intervjuer fire informanter, to personer fra hvert prosjekt som jobbet direkte med ungdommene. Jeg ønsket å innhente erfaringene og forståelsen informantene hadde om emnet motivasjon og hvordan de arbeidet for øke ungdommenes motivasjon.

#### **Kontaktetablering**

Jeg kontaktet informantene via telefon, fortalte om prosjektet og spurte om de var villig til å bli intervjuet. Alle informantene var positive til prosjektet. Videre hadde jeg kontakt med informantene via epost. Jeg sendte dem informasjon om prosjektet og noen dager før intervjuet skulle avholdes fikk de tilsendt noen av temaene og spørsmålene som ville bli belyst. Jeg valgte å sende informantene temaene slik at de kunne forberede seg, og jeg vurderte det slik at dette ville gi meg mer verdifulle data. Før jeg gikk i gang med intervjuene

måtte jeg lage en intervjuguide. I følge Landridge (2006) oppnår en vellykkede intervjuer hvis man har en god intervjuguide.

### *Intervjuguide*

En intervjuguide er laget for å klargjøre temaer som bør bli belyst og som man ønsker svar på. (Howitt, 2010). Intervjuguiden leder forskeren gjennom intervjuet ved å hjelpe han/hun med å huske de temaene som bør tas opp (Dallan, 2012). Man får mye mer informasjon om emnet hvis listen er godt organisert (Langdridge, 2006). Spørsmålene i en intervjuguide er ikke som spørsmålene i et spørreskjema, det er heller en liste over generelle spørsmål og temaer som skal gjennomgås i intervjuet. Når intervjuguiden skal utarbeides er det først viktig å identifisere sentrale deltemaer som kan være med på å besvare den overordnede problemstillingen (Johannessen et al., 2010) I min intervjuguide ble spørsmålene utarbeidet med utgangspunkt i ulike teorier på emnet og sett i lys av problemstillingen. Jeg valgte spørsmål som jeg vurderte ville gi best mulig svar på problemstillingen. Spørsmålene var åpne og startet som oftest med hvordan. Jeg valgte å bruke hvordan for å få beskrivende/utfyllende svar. Før intervjuene skal finne sted bør man ha et prøveintervju. Et prøveintervju utføres på samme måte som selve intervjuet, men gjennomføres for å få tilbakemeldinger på intervjuguiden før datainnsamlingen starter. Kommer informantene til å forstå spørsmålene? Bør utformingen av spørsmålene forandres? Prøveintervjuet kan gjennomføres med studenter, lærere, familien osv. (Krumsvik, 2014). Jeg valgte å gå igjennom spørsmålene med min veileder på prosjektet og deretter stilte jeg spørsmålene til en person i min familie som jobber som lærer. Situasjonen gjenspeilet ikke et vanlig intervju, men det bidro til å øke kvaliteten intervjuguide. Prøveintervjuet hadde nok vært best egnet å gjennomføre sammen med en person som jobbet med skoletrøtt ungdom, men det var vanskelig å få til. Intervjuprosessen kan starte når intervjuguiden er ferdig utarbeidet, og den vil være et hjelpemiddel for forskeren i intervjusituasjonen (Widerberg, 2011). Det neste steget i Kvale og Brinkmanns (2009) syv stadier i intervjuprosessen er selve gjennomføringen av intervjuet.

### **5.5 Gjennomføring av intervjuet**

Når forskeren skal gjennomføre intervjuene bør han/hun tenke på hvor, hvordan intervjuet skal gjennomføres, og etiske spørsmål omkring intervjusituasjonen (Howitt, 2010). Jeg gjennomførte intervjuene der hvor informantene jobbet. Dette valgte jeg å gjøre fordi i følge

Nilssen (2012) er atmosfæren en forutsetning for å få informantene til å åpne seg og gi forskeren fyldige data. Jobben er en trygg plass og jeg oppsøkte dem istedenfor at de skulle oppsøke meg. Hvor en velger å foreta intervjuene er avhengig av tema, muligheter og avstand. Lokalet man velger kan ha både fordeler og ulemper. Det at jeg valgte at intervjuene skulle gjennomføres på informantens arbeidsplass kan ha noen ulemper. Jeg som forsker var avhengig av at informantene fant et passende sted hvor intervjuet skulle/kunne være. Intervjuet bør foregå på et stille og uforstyrret sted (Howitt, 2010). Jeg gjennomførte intervjuene på dagtid og jeg var forberedt på at det kunne forekomme forstyrrende faktorer under intervjuene. Noen av intervjuene ble avbrutt underveis ved blant annet telefonsamtaler. Det er da min oppgave som forsker å få intervjuet inn på rett spor igjen og å fortsette med de planlagte spørsmålene og temaene.

Som nevnt tidligere i prosjektet er forskeren det viktigste verktøyet i kvalitativ forskning, dette gjelder også under intervjuene. Det er i samspillet mellom forsker og informant datamaterialet blir konstruert og dermed er relasjonen dem imellom viktig (Nilssen, 2012). For at det skal bli vellykkede intervjuer stilles det noen krav til forskeren. Forskeren må ha evnen til å stille gode spørsmål, være en god lytter og føre samtalen dit hvor en ønsker for å kunne få svar på problemstillingen (Howitt, 2010; Nilssen, 2012). Det er også viktig å tenke på at intervjuet kan påvirkes av status, språkbruk, alder, kjønn og etnisk opprinnelse. Dette kan skape både nærhet eller avstand mellom informant og forsker (Johannessen et al. 2010; Langdridge, 2006). Før intervjuet kan starte skal informantene underskrive et informert samtykke (se kapittel 7.2).

Intervjuene jeg gjennomførte varte fra 50 minutter til 80 minutter og ble gjennomført i løpet fire uker. Det er anbefalt i kvalitativ metode at intervjuene ikke skal vare lenger enn to timer (Howitt, 2010). Det er vanskelig å huske alt som blir sagt under et intervju, så jeg valgte å ta opp intervjuene med en lydopptaker. Når alle dataene er samlet inn begynner transkriberingen.

## 5.6 Transkribering

I transkriberingsprosessen klargjøres de innsamlede dataene for analysen. Det vil si at lydopptak blir til tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Transkriberingsfasen er en tidkrevende prosess (Howitt, 2010). Når lydfiler blir til tekst mister en tonefall, mimikk og gester (Nilssen, 2012). Det finnes likevel transkriberingsmetoder som tar høyde for disse faktorer, Jeffersons

transkripsjonsmetode (Howitt, 2010). I min studie var jeg opptatt av *hva* som ble sagt og ikke *hvordan* ordene ble sagt, og har derfor valgt å transkribere ord for ord. Jeg skrev også på bokmål i stedet for dialekt, slik at leserne og jeg selv skal forstå innholdet bedre. Ved å gjøre om dialekt til bokmål, er det fare for at ord på dialekt blir oversatt til ord som ikke dekker ordets hele betydning. Jeg har på mest mulig måte prøvd å gjengi ordens betydning på en korrekt måte. Flere velger å få andre til å gjøre transkripsjonsarbeidet for dem, men ved å gjøre dette arbeidet selv kan man få nye tanker og ideer som kan brukes videre i analyseprosessen (Nilssen, 2012). Det er alltid noe informasjon som går tapt under transkribering, og denne informasjonen finner man bare om man går tilbake til lydopptakene (Langdridge, 2006). Under transkriberingen skrev jeg notater og refleksjoner til meg selv, som ideer og temaer det var viktig å tenke på videre i prosessen, dette er noe Langdrige (2006) anbefaler.

## 5.7 Analysering

«Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer»

(Johannessen et al. 2010 s 164).

Analysemetoden bestemmes ut fra undersøkelsens formål, og målet er å finne et mønster eller en mening i datamaterialet (Johannessen et al. 2010). At man hele tiden stiller effektive og gode spørsmål er analysen helt avhengig av. Spørsmålene som blir stilt i analyseprosessen bidrar til å stimulere tenkingen og konstruere ideer. Det blir stilt spørsmål og tatt valg under hele forskningsprosessen, og dette hjelper til å se hvilken analyse en bør velge og hvilken retning studien vil ta (Nilssen, 2012; Widerberg, 2011). Som nevnt tidligere bør forskeren selv transkribere dataene, dette gjelder også for analysen. Dette fordi forskerens forforståelse, litteraturgrunnlag og generelle innsikt i studien er viktige utgangspunkt for analysen (Silverman ref. i Johannessen et al. 2010). I følge Johannessen et al. (2010) har dataanalysen to hensikter: å organisere data etter tema, og å analysere og tolke dataene. Organiseringen legger et godt fundament for analysen uten å miste viktig informasjon (Johannessen et al., 2010). Jeg vil starte med å forklare hvordan jeg organiserte dataene mine.

### *Datareduksjon*

Det første jeg gjorde i analyseprosessen var å redusere mengden data. I kvalitativ forskningsmetode er utfordringen å få fornuftig informasjon utifra store mengder data, dataene må bli håndterlige (Johannessen et al. 2010). I følge Kvale og Brinkmann (2009)

kalles dette meningsfortetning. Ved meningsfortetning komprimeres informantens uttalelser til kortere setninger, slik at det som blir sagt gis mening med få ord. Data som ikke var relevant for min problemstilling ble tatt bort.

### *Kategorisering og koding*

Koding er en prosess hvor man setter ett eller flere merkelapper (koder) på et tekstavsnitt (Kvale & Brinkmann, 2009; Langdridge 2006). Koder er ord, fraser, ytringer og/eller avsnitt for å sortere meningene ved det som blir sagt. Disse kodene kan være både like og forskjellige ut fra ulike kontekster (Langdridge; 2006).

«Når kodingen former seg som kategorisering, blir meningen i lange intervjuutsagn redusert til noen få enkle kategorier» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 210).

Valg av kategorier kan i følge Widerberg (2011) gjøres på tre forskjellige måter; empirinær tilnærming, teorinær tilnærming og/eller framstillingmåte. Empirinær tilnærming vil si at man finner temaene/kategoriene utfra dataene. En teorinær tilnæringsmåte vil si at en bruker teorier omkring motivasjon til å hente frem temaer som en ønsker å kategorisere dataene i. Ved den siste tilnærmingen utvikles temaene utfra det bildet en har av hvordan teksten skal se ut når den er ferdigstilt. Jeg valgte å basere de fleste kategoriene på bakgrunn av intervjuguiden. Som nevnt tidligere var intervjuguiden laget på bakgrunn av teori om emnet motivasjon. Jeg kodet dataene og kategoriserte dem etter spørsmålene fra intervjuguiden. Ved å gå igjennom transkripsjonene flere ganger fant jeg data som ikke passet under de kategoriene jeg allerede hadde laget. Jeg laget dermed flere kategorier som ville bidra til å besvare problemstillingen. Noen av dataene/utsagnene ble lagt under flere kategorier, da de belyste flere ulike sider/temaer. I følge Widerberg (2011) bør forskeren være åpen for andre tolkninger, ikke alltid gå utfra fastsatte teoretiske begreper, da dette kan utfordre teoriene. Derfor er empirinær- og teorinær tilnæringsmåte en god kombinasjon, men en tilnærming bør ha hovedvekt. Min tilnærming er en kombinasjon, men hovedvekten i min studie er teorinær tilnæringsmetode. Når kodingen og kategoriseringen er gjennomført er tolking det neste steget.

### *Tolkning*

Når analyseprosessen er avsluttet, sitter forskeren igjen med resultatene. Disse resultatene kommer frem ved noen kategorier, temaer, eller perspektiver og det er disse som nå skal tolkes. Når forskeren tolker dataene setter han/hun dem inn i en større sammenheng (Johannessen et al., 2010). Analyseresultatene prøver forskeren å forstå og forklare, ved å

fortelle leseren hva han/hun mener funnene betyr (Johannessen et al., 2010; Nilssen, 2012). Det er vanlig å ta utgangspunkt i teori om det emnet en forsker på (Johannessen et al., 2010). Teorien hjelper forskeren med å forstå og forklare betydningen av hva forskningsdeltakerne har fortalt (Nilssen, 2012). I kapittel 9 har jeg satt funnene mine opp mot teorien som er beskrevet i kapittel 2, 3 og 4. Formålet med studien bør være oppnådd når dataene er tolket (Johannessen et al., 2010).

## 6.0 Validitet, reliabilitet og generalisering

### *Validitet*

Validitet vil si hvor godt eller relevant dataene representerer et fenomen, eller hvorvidt forskningen har undersøkt det som var hensikten. (Johannessen et al. 2010; Krumsvik, 2014). Studiens validitet øker ved at dataene som har blitt samlet inn samsvarer med eksisterende teori på området. Ut fra intervjusituasjonene og eksisterende teori tolker jeg den informasjonen som informantene gav meg som troverdig. Teori ble også brukt i utarbeidelsen av intervjuguiden for å kvalitetssikre at gode spørsmål ble stilt og at forskningsspørsmålet blir besvart. Kvaliteten på intervjuene er avgjørende for kvaliteten på analyseringen, verifiseringen og rapporteringen (Kvale & Brinkmann, 2009). Om jeg hadde valgt å kombinere både intervju og observasjon som metode ville validiteten blitt forsterket, men det hadde jeg ikke ressurser til. Ved å kombinere flere metoder kan det bringes frem informasjon som kun intervju som metode ikke får med seg (Langdridge, 2006). Validiteten økes ved at det er detaljerte beskrivelser av hvordan studien ble gjennomført (Howitt, 2010). I denne studien har jeg presentert hvordan intervjuundersøkelsen ble gjennomført fra begynnelse til slutt. Validiteten og reliabiliteten kunne blitt styrket ved å intervju flere informanter, samt at de representerte flere deler av landet.

### *Reliabilitet*

Hvor pålitelig dataene som er samlet inn er kalles reliabilitet. Reliabilitet handler om hvor stabilt det vi måler er, hvor nøyaktig er undersøkelsens data, hvilken måte samles dataene inn, hvilke data blir brukt og hvordan bearbeides dataene (Johannessen et al., 2010; Langdrigde, 2006). Det er for eksempel viktig med god intervjureliabilitet. Det betyr at intervju spørsmålene er presise slik at informantene oppfatter og skjønner hva det blir spurt om. Dette gjelder både under og etter intervju prosessen. Hvis man har stilt uklare spørsmål svekkes både validiteten og reliabiliteten. Den indre validiteten øker ved gode spørsmål

(Krumsvik, 2014). Jeg har i min studie valgt å stille åpne spørsmål for å høre informantenes egne refleksjoner og erfaringer omkring emnet motivasjon. Dette bidrar til å styrke reliabiliteten. Under intervjuundersøkelsene har det forekommet ledende spørsmål, ved å kontrollere at jeg har oppfattet informantenes utsagn riktig eller ved å lede de inn på det spørsmålet jeg ønsket svar på. Dette kan ha påvirket prosjektets reliabilitet. I følge Kvale og Brinkmann (2009) svekkes ikke alltid reliabiliteten ved å stille ledende spørsmål, det kan snarere styrke den. Alle intervjuene ble gjennomført og transkribert av meg. Lydopptakene ble gjennomgått grundig. Dette bidrar til å øke reliabiliteten. Reliabiliteten kunne ytterligere blitt forsterket ved at flere hadde transkribert og kodet de samme intervjuene (Kvale & Brinkmann; 2009). Dette lot seg ikke gjennomføre på grunn av oppgavens tid til rådighet og tilgjengelige personer. Reliabiliteten blir også styrket i metodekapittelet hvor det er beskrevet prosjektets fremgangsmåte.

### *Generalisering*

Om resultatene i et intervjuprosjekt vurderes som reliable og valide, gjenstår spørsmålet om resultatene er generaliserbare. Generaliserbarhet handler om hvorvidt resultatene kan overføres til andre informanter og andre situasjoner (Johannessen et al., 2010). Kan man forvente å få lignende funn om studien blir utført med andre informanter og situasjoner? Slik jeg tolker mine funn vil denne studien være interessant og overførbar til utdanningssektoren. Jeg tolker det slik at for eksempel lærere kan ha nytte av denne studien når de skal motivere elevene.

I tillegg til overførbarhet, troverdighet og bekreftbarhet, må man som forsker også ta etiske hensyn.

## **7.0 Etiske hensyn**

«Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale» (Johannessen et al. 2010 s. 89).

I intervjuforskning er det viktig å ta hensyn til moralske og etiske spørsmål, da dette preger hele intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det oppstår etiske problemstillinger når forskning berører mennesker direkte. For at det ikke skal oppstå etiske uforsvarlige konsekvenser må forskeren tenke over hvordan studien skal belyses. I følge den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH) (2016)

må forskeren tenke igjennom ulike lover og retningslinjer for forskningsarbeidet. I denne studien dreier det seg om krav om å gi informasjon, krav om samtykke og krav om konfidensialitet (NESH, 2016).

### **7.1 Prosjektinformasjon.**

I oppstarten av prosjektet ble det meldt til personvernombudet for forskning (NSD). Om man i prosjektet skal behandle personopplysninger har man plikt til å melde fra om dette, se vedlegg 3 (NSD, 2015). Som beskrevet i kapittel 5.4 ble informantene informert om prosjektet via telefonsamtale og et informasjonsskriv sendt på epost. Før intervjuet startet informerte jeg om hensikten ved intervjuet og ba om samtykke.

### **7.2 Samtykke.**

Informert samtykke er et viktig etisk spørsmål i forskning (Langdridge, 2006). Informert samtykke skal sikre at informanten er godt informert om hensikten med studien og sikre at informanten har deltatt frivillig (Nilssen, 2012). Informantene skal informeres om studiens formål, og om mulige risikoer og fordeler ved å delta. De skal også bli informert om at de når som helst kan trekke sin deltakelse i studien og om at de har ingen plikt til å fortelle hvorfor (Kvale & Brinkmann, 2009; Langdridge, 2006). Samtykket er ikke gyldig om informantene samtykker uten å ha nøyaktig informasjon om hva de har sagt seg villig til å delta i (Langdridge, 2006). Informert samtykke skjer ved at informantene signerer et skjema formulert av forskeren (se vedlegg 2) (Nilssen, 2012).

### **7.3 Konfidensialitet.**

To av de viktigste etiske spørsmålene innenfor samfunnsforskning handler om konfidensialitet og anonymitet (Langdridge, 2006). Dette innebærer at forskningens funn eller dataene ikke skal avsløre informantenes identitet (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette prosjektet ble materialet oppbevart på en datamaskin med passord. Transkripsjonene ble anonymisert med kodenavn og eventuelle gjenkjennelige ord ble byttet ut. Annet materiell som informert samtykke ble oppbevart i et låsbart skap. Lydopptakene, personopplysninger og transkripsjonene vil bli slettet ved studiens slutt.



## 8.0 Presentasjon av funn

Funnene vil bli presentert i ulike kategorier. Kategoriene er delt inn på bakgrunn av teori om emnet og funnene i studien. Kategoriene jeg har benyttet er; indre og ytre motivasjon, attribusjon, individ- og gruppenivå, mestring, mål, selvoppfatning og voksenrollen. Det blir brukt fiktive navn på informantene. Lars og Line er intervjuet i prosjekt 1, og Bente og Bjørn er intervjuet i prosjekt 2. Jeg har valgt å presentere funnene ved bruk av sitater.

### 8.1 Indre og ytre motivasjon

Både Line, Bente og Bjørn beskriver motivasjon som et driv, at man har lyst til noe. Line og Bente trekker også frem at man trenger motivasjon for å komme videre.

«Da tenker jeg en sånn lyst, eller en indre driv for å ville videre, gå mot. På en måte er det mot. At du ser et mål er det mye motivasjon i. Når du ikke ser målet så mister du også motivasjonen» (Line).

«Det at du har lyst til å gjøre noe og lyst til å endre noe, det er det det går i» (Bjørn).

Lars beskriver at motivasjon kommer når man opplever mestring, får troen på seg selv og blir støttet.

«Det er motivasjon at de får mestringsfølelse, at de får troen på seg selv. Motivasjon må være at jeg og mitt vesen kan bidra til at den enkelte får god opplevelse av ting, at de mestrer ting, være med å støtte de på deres nivå» (Lars).

Alle informantene beskriver ytre motivasjon som noe som oppstår ved påvirkning av utenforliggende variabler. Line mener at om man får penger for å gjøre noe man i utgangspunkt ikke hadde lyst til og utfører aktiviteten på grunn av pengene, så er det en ytre motivasjon. Bjørn har sett at det å få lønn er en stor motivasjon. Lars, Bente og Bjørn trekker frem at ytre motivasjon er forventninger andre har til deg.

«De har jo lyst til å bevise for noen at de kan og vil, det er ofte for foreldre, fosterforeldre eller venninne» (Bjørn).

«I starten så er det nok, motivasjonen at de gjør det som blir forventet av dem» (Lars).

Den indre motivasjonen blir beskrevet av de fire informantene som noe som vekkes til liv etter hvert, og at ytre motivasjon kan fremme indre motivasjon.

«Da tror jeg nok på sikt at den indre motivasjonen kan vi få når de mestrer. Når selvtilliten går litt opp, så kommer den indre driven, dette får jeg til, dette fikser jeg, jeg vil videre» (Lars).

«Gjennom de siste årene så ser jeg veldig mange som er utrolig lite motivert både på det ene og det andre, men de får motivasjonen med en gang de får lov til å være en plass, å bli tatt på alvor og se at de mestrer noe. Da kommer den plutselig» (Bjørn).

«Jeg tror alle har en indre motivasjon som kan vekkes til livet. Men jeg tror at den kan settes i gang ved ytre motivasjon. I kurset kan den vekkes mer og mer til livet, utvider perspektivet litt og ser at det er ganske mange muligheter i sitt eget liv» (Bente).

«Hvis de ikke har den indre i gang, så er det hele tiden vi som må pushe og pushe. Det er en starthjelp. Jeg tenker at indre og ytre påvirker hverandre. Så blir det på en måte det ytre som blir mer styrende» (Line).

## 8.2. Attribusjon

Line, Lars og Bjørn forteller at ungdommene gjerne skylder på andre for at det ikke har gått, eller går bra med dem.

«De er veldig flinke til å skylde på ting. Alle andre sin feil, det var skolen sin feil som ikke så, foreldre, system» (Lars).

Bjørn forklarer at når ungdommene skylder på andre, så fokuserer de ikke på fortid men ser framover.

«Da er vi veldig kjappe med «Fint det er helt greit at du mener det, men vi ser framover nå. Jeg vil ikke høre, jeg er ikke interessert i hva som har skjedd». «Du det er deg det dreier seg om». Det er viktig å lære seg at det her har jeg hørt mange si etterpå, at her er det fokus, at her ser vi alltid framover, de er på arena hjemme der de ikke gjør det» (Bjørn).

Line og Lars fortalte om noen ungdommer som kom tilbake etter at de var ferdig i prosjektene, og takket dem for at de hadde fått dem ut i arbeid eller i skole. Line og Lars prøvde å få ungdommene til å forstå at det var de selv som hadde gjort jobben.

«Når han hadde kommet ut i arbeid så ville han takke oss. Takke oss for at du har vært god som har klart å få meg ut. Stopp her litt nå, hvem var det som startet hele karusellen. Hvem var det som tok initiativ, hvem var det som møtte opp her. Hvem gjorde det, hvem gjorde det, for å få han til å skjønne at det var han som hadde gjort jobben. Det er en bevisstgjøring» (Line)

«De er veldig «Det er vi som har reddet de». De ser ikke selv at det er de som har gjort jobben. Ja klart vi har vært der og støttet de, men de er veldig sånn at de ikke klarer å innrømme at, «Jo faktisk er det jeg som har vært så tøff og klart kommet meg videre, det var jeg som sto opp hver morgen, det var ingen som tvingte meg». Så prøver vi å si at «Hør her det er ikke vi som har gjort den jobben» (Lars).

Bente sier at de også har fokus på at ungdommene skal forstå hvorfor de klarer oppgaver, at det ikke er flaks. Hvis det ungdommene har klart, skal være verdt noe, så må de forstå hvorfor de mestret det.

«Nå gjorde du sånn og sånn, nå klarte du det. Noen har ikke det der, det er på en måte litt knagger å henge ting på. At hvis du ikke har fått til ting før og plutselig får til noe og ikke vet hvorfor, da er det ikke så mye verdt. Du må på en måte skjønne litt hvorfor gikk dette. Det jobber vi også mye med, peker på hva gjorde du for noe, forstå hvorfor du fikk det til, det er ikke flaks» (Bente).

Line forteller at ungdommene føler skam fordi de ikke klarer ting eller ikke føler seg bra nok og at dette er noe de jobber med i prosjektet.

«Ikke nødvendigvis bare ovenfor meg, men det er noe med det at de har den skammen og ovenfor seg selv, «Jeg klarte det ikke i dag heller». Dette er et problem du har hatt over lang tid, det må vi jobbe med for å komme videre, vi prøver igjen i morgen. Litt med ufarliggjøre det, ikke gjøre det til et vesentlig problem» (Line).

### **8.3 Individ- og gruppenivå**

Alle informantene forteller at de jobber både på individnivå og gruppenivå. Lars og Bente forteller at individ- og gruppenivå er en god kombinasjon.

«En kombinasjon er veldig bra. Helt sånn fantastisk. De som får det gruppekursset først, de kommer på en måte inn i en ny verden. Blir løftet opp i skyene og på slutten

tas det ned på jorda igjen, mer konkret hva skal vi jobbe med videre. I kurset får en lov til å drømme mye, samtidig så er det konkret ved at, «går det ann?» (Bente).

«Jeg tror begge deler er viktige. De trenger å få bare en til en oppfølging men samtidig så blir det også, det å ha tid til å se den enkelte, men også som gruppe at «yes, nå klarte vi å få til noe». Da er det lettere å gjemme seg bort, da står de ikke alene for et eventuelt nederlag» (Lars).

Bjørn trekker frem at han synes det er bra å jobbe på individnivå, for da bygger man opp et tillitsforhold til ungdommene.

«...individuet, for det er der den egentlige jobben foregår. Etter kurset er halleluja over, da begynner den virkelig hverdagen. Så det er jo klart, de vi får jobbet med over lenger tid individuelt, opparbeider du deg et tillitsforhold. Så det er nøkkelen for de som har hatt en vanskelig tid, en kan aldri få for tett og god» (Bjørn).

Line, Lars og Bente forteller at ungdommene løfter hverandre opp og at det blir et samhold. Line trekker frem at ungdommene ikke nødvendigvis trenger å få direkte skryt, men at bare det å ha noen som ser at en får til noe, er viktig

«Når vi er ute og kjører er vi jo ofte flere sammen. Kanskje noen sier nei det vil jeg ikke eller tør jeg ikke, så ser jo de andre det, men om det ikke blir sagt så blir det sett. ...For det første opplever jeg det selv at jeg fikk det til, jeg klarte å gire, jeg klarte å holde traktoren på veien. Det som jeg for 10 minutter siden trodde var umulig, det har jeg nå klart og det er faktisk andre som har sett det» (Line).

Lars beskriver hvordan det arbeides på både gruppe- og individnivå. Han løfter både ungdommene som gruppe og individuelt.

«De får på en måte en sånn felles skryt og oppbacking, «Kom igjen», «Dette klarer vi» «Jeg stoler på at dette klarer vi», «Vi klarte jo så masse sist». Samtidig går vi jo rundt til den enkelte. Så en ser jo hvem som mestrer forskjellige oppgaver.. På noen oppgaver så er den som trenger litt ekstra hjelp. ...Hvis jeg ser at denne ungdommen faktisk ikke vil mestre, må jeg hive han/hun inn i en oppgave som er lettere» (Lars).

Line sier videre at det er viktig at hun som voksen trekker seg tilbake og lar ungdommene løfte hverandre.

«Jeg tror gruppa er viktig fordi de kan være med på å løfte hverandre, «Nå ser jeg at du sliter å være med hester fordi du er livredd hest. Men jeg er ikke redd hest», også kan jeg være med å hjelpe. Også er det også perioder hvor vi holder oss litt i bakgrunnen vi som voksne også snakker de seg i mellom. Så det foregår litt i det. Jeg tror at det er viktig» (Line).

Alle de fire informantene tror at et felleskap bidrar til noe positivt for ungdommene. Bente forteller at hun ser endringer hos ungdommene når de har vært her en stund, og at de opparbeider seg sosial kompetanse.

«En kan se en endring i forhold til stil. Fra udusjet til nydusjet hver dag med rene klær. En tar seg litt sammen. Sosial kompetanse som mange har manglet. «Du kan ikke gjøre sånn, si sånn også videre». Det fungerer bedre når de sier det til hverandre, betyr mer enn om jeg som voksen skal si det til dem. Den gruppedynamikken fungerer kjempe fint. Mange blir veldig sammensveiset» (Bente).

Line og Bjørn trekker fram at det å ha tilhørighet til en gruppe er viktig da ungdommene ikke er så mye sammen med andre på fritiden.

«Mange er ikke sosiale på fritiden, så ta deg en tur innom så treffer du helt sikkert noen du har vært på kurs med, så får jeg ofte jo det var så gøy. Noen kaller dette for familien, de føler stor tilhørighet til oss. Veldig mange ungdommer kommer med lua så langt nede at vi ikke ser øynene, den har de kasta når de kommer ut her ifra. For da har de blitt vant til å omgås folk» (Bjørn).

«Jeg ser at noen for første gang opplever at det er andre ungdom som de kan snakke med. De er veldig forskjellige, og har gjerne ikke kontakt på fritiden. Men de ser andre også som sliter, alle er her av en grunn, av litt ulik grunn, men alle er her fordi de trenger noe hjelp på en eller annen måte. Alle er inneforstått med at «okei, han har problemer med å komme på morgenen». ....Jeg tror at felleskapet gjør godt, det å treffe andre og være med andre, gjøre ting med andre» (Line).

## 8.4 Mestring

Alle informantene beskriver mestring som å få til noe. En følelse av få til ting man ikke trodde man ville klare, men fikk til likevel.

«Mestring her er at en opplever at en får til noe. Mer opplevelsen av å få det til, enn at en faktisk får det til. ....Jeg tror mestring her er det å få oppleve at en får til noe som en kanskje ikke hadde trodd, eller som en syns er vanskelig men får det til på tross av. Ikke på grunn av men på tross av» (Line).

«Mestring det er når vi får til noe, når vi blir stolte, ting vi gjerne er litt redde for, som vi ikke har prøvd før, men får det til» (Lars).

«Mestring er å lykkes med å gjøre ting, alt dreier seg om det. Føle at en kan bidra med noe at en kan gjøre noe like bra som noen andre. Noen ganger enda bedre bare det jeg får det til» (Bjørn).

Bjørn trekker frem at det handler om at ungdommene skal få tro på egne ferdigheter.

«Det er jo hele veien å få tro på egne ferdigheter. De tror de ikke kan noen ting som helst når de går på skole, og ikke fikser det, så tror de etter hvert at de er helt ubrukelig» (Bjørn).

Lars og Bente påpeker at det er viktig å bevisstgjøre ungdommene på at de har klart å mestre oppgaver. Bente forteller at ungdommene også må tro at de kan klare oppgaven også på et senere tidspunkt.

«...de mestrer de som har dårlig tro på seg selv, så kan vi si "tre måneder har du vært her, du står opp hver dag, du kommer deg på bussen, dette mestrer jo du kjempe godt». Da kan vi bruke mestring på ting som er dagligdagse, for å bevisstgjøre ungdommene det de får til som de kanskje ikke tenke på selv» (Lars).

«Vi fokuserer veldig på når de får ting til. Viser det, sier det og forklarer det. Sånn at de selv sitter igjen med den følelsen at de fikk det til. Dette kan jeg klare igjen. Det er også viktig å vite at dette kan de klare igjen, de kan gjenta igjen» (Bente).

Alle informantene forteller om hvordan de legger til rette og hjelper til for å øke mestringsopplevelsen til ungdommene. Line og Lars sier at de tilpasser oppgavene til hver enkel ungdom utfra hva de vil mestre.

«Vi har enkle arbeidsoppgaver som alle klarer å mestre. Alle klarer å være med å male et gjerdet, alle klarer å være med når vi ta ut traktor og kjører rundt å henter stein, fikser på ting, og klipper ned trær» (Lars).

«Når vi klipper plener så er det på små traktorer. «Den kan ikke jeg kjøre» så da jobber vi jo med å få det til. Men hvis det virker veldig låst så begynner vi på andre ting «se det fikser du jo». Det konkrete blir jo det å utfordre de sperrene som de eventuelt har. Vi kan ikke ta alle sperrene, det klarer vi ikke» (Line).

Bente forteller at de jobber med mestring i starten på prosjektet, underveis og når ungdommene har kommet ut i arbeid.

«Hos arbeidsgiver er vi også på plass, spesielt i oppstarten. Passer på at de får nok opplæring. Det er med på å gjøre det trygt og at de klarer det. Det er ikke noe verre enn at dette fikser jeg ikke. Det er å legge til rette for at de får det til og bygge på etter hvert. Få mer ansvar, vanskelighetsgrad» (Bente).

Lars gir noen eksempler på hvordan ungdommene som ikke ville prøve noe nytt, fikk hjelp og løft til å prøve, og mestret oppgavene.

«Og nå begynner vi snart med å klippe plenene med traktorklipper, og da er det mange som «Ååh, vil ikke, tør ikke». Men klarer vi å få de oppå også ser de, «Det er kjempe lett», «Det er så gøy» også får de en sånn mestringsfølelse» (Lars).

«Vi har vaskemaskin i kjelleren, det er ikke hver dag vi bruker den, men er borti den og sånn, og bare det at de ser at «Ååh, jeg klarte faktisk å sette på en maskin med klær», det skal veldig lite til før de får den godfølelsen. Vi sier bare, «kom igjen», vi lokker og lurer litt, vi gjør det «prøv i hvert fall», «hva er det verste som kan gå galt», «dette er noe alle får til», «det er veldig gøy», vi prøver å være veldig ivrige på det, og vi klarer det» (Lars).

Line forteller at de hjelper ungdommene til å mestre ved å støtte og hjelpe når ungdommene skal gjøre noe de synes er skummelt.

«Vi har jo ungdommer som ikke tror at de kan beherske en traktor. Også sier vi kom igjen jeg tar ansvar, jeg tar ansvar, jeg sitter ved siden av og har kontroll, så forteller jeg hva du skal gjøre. Gjør du noen galt så er det mitt ansvar. Også prøver vi å frata

dem ansvaret også ser de selv og erfarer det at de får det til. Det blir på en måte mestring, å overvinne frykten for det skumle» (Line).

Både Bente og Bjørn kommer med noen beskrivelser av hvordan ungdommene får mestringsfølelse i fellesskap med de andre ungdommene gjennom lek.

«Vi har jo øvelser, leker og ting som gjør at de har ingen rom å gjemme seg hos oss. Første dagen har vi stolleken gjerne bare for å lære navnene. Det er nok til at de allerede har kommet stykke lenger enn det de var, plutselig kan de navnet på 15 stykk å tør å si «hei Adrian» «dette her var gøy» (Bjørn).

«Et eksempel fra jeg var på et kurs hvor vi hadde en lek med ungdommene. Vi satt i ring og en måtte stå i midten og huske et navn på de andre ungdommene. Alle var inne i ringen. Men det var en som ble veldig utilpass, stiv og stresset da han måtte inn i ringen. Han var veldig på at dette klarte han ikke. Med litt støtte fra meg flere ganger når han var inne i ringen, klarte han til slutt å utføre leken, da han hadde lært seg de fleste navnene, så da gikk det bra» (Bente).

## 8.5 Mål

Line og Lars forteller at de ikke alltid har noen konkrete mål for hva hver enkelt ungdom skal oppnå.

«Vi har ikke noen individuelle mål på alle, men på noen har vi hatt det. Men målet er generelt, er at de skal klare å møte opp og være med å bidra. Også er alt annet underordnet. Så når de da klarer å møte eller har hatt en periode hvor det har vært vanskelig å møte også begynner de å få det til, de gjør en endring. Så applauderer vi det og «supert du klarer å gjøre en endring for å få dette til å fungere» (Line).

«Noen ganger når de har vært her noen måneder, har vi jo en prat med dem, har skrevet opp at nå har vi gjort det og det, og du fikser det og det og sånn. Men ofte kan noen av målene til ungdommen være bare det å klare å møte opp, klarer å få en hverdag, få litt struktur på livet. Vi snakker med de om det der med oppmøte og har de hatt litt fravær så prøver vi å plukke litt i det, og se hva vi kan hjelpe med, hva de trenger hjelp til for å kunne klare å komme. Så det er nesten heller mer på sånne ting når vi har mål med dem» (Lars).



Bente derimot forteller at de har en individuell plan med flere mål som de jobber mot.

«Den individuelle veiledningen er det veldig målrettet mot jobb, tenker hele veien hvordan vi skal bygge opp, hva er lurt. Det blir et snev av karriereveiledning. ....for det å se, ift. handlingsplan, mål og delmål, nå skal vi gjøre sånn og sånn. Den bruker jeg mye og viser til. Vi samarbeider også med arbeidsgiver og hva de vil ha ansvar for» (Bente).

## 8.6 Selvoppfatning

Line definerer selvoppfatning som det bilde man lager av seg selv.

«Det jeg forteller meg selv om meg selv. Jeg tenker at det er litt det samme som selvfølelse. Opplevelsen jeg har om jeg er et dugende menneske eller ikke, om jeg er et snilt menneske..» (Line).

Bente forteller at den oppfatningen ungdommene har om seg selv er veldig forskjellig. Men at selvoppfatning handler om verdier, hvem man er, hva man står for og hva man er opptatt av. Både Bente og Line forteller at ungdommene kan oppfatte seg selv annerledes enn slik andre oppfatter dem

«Alle har en oppfatning av seg selv når de kommer. Og hvordan den har blitt til er veldig forskjellige. Noen har en egen selvoppfatning, også er de kanskje ikke sånn slik andre ser det. Og andre har tatt til seg de oppfatningene andre har om en selv» (Bente).

«Tankene de har om seg selv, stemmer jo ikke alltid med virkeligheten. Så hvis vi kan fortelle de det vi ser, så tror de kanskje ikke på det, men så kan de kanskje over tid begynne å tro på det. Så det å speile de, det å beskrive hvordan vi opplever at de fungerer, bevisstgjøre de på sider som vi ser fungerer bra, men også beskrive ting som vi ser at ikke er så bra. Ta de på alvor!» (Line).

Line sier videre hvordan selvoppfatningen kan fremmes ved tilbakemeldinger.

«Så det med selvoppfatninger, når den indre selvoppfatningen ikke er god, så er det viktig med ytre faktorer. For å forstå meg selv er jeg avhengig av den tilbakemeldingen jeg får fra andre. Vi arbeider jo med at ungdommene skal få et

positivt bilde av de positive sidene ved seg selv og at en ikke bare er positiv men altså prøver å ha et helhetlig menneskesyn» (Line).

Bente kommer også med et eksempel på at ærlige tilbakemeldinger og skryt bidrar til å fremme selvoppfatningen ved at ungdommene blir trygge.

«Skryter av det som er bra, mindre fokus på det som ikke er så bra, korrigerer hvis det er noe som virkelig ikke er bra. Vi jobber mye med jobbintervju og gir konstruktive tilbakemeldinger. At det kan tenkes at arbeidsgiver oppfatter det på en måte, eller kan det oppfattes på forskjellige måter? Kan det misforstås? Kan en bruke andre ord? Både det som er bra og dårlig, i forhold til tilbakemeldinger. Jeg gidder ikke skryte hvis det ikke er vits. Det har vi tatt opp, at ting er ekte og vi sier det vi mener. Det gjør at det blir trygt. Da blir de tryggere på seg selv, tør å si ting, da er det en mestring i seg selv, de tviler ikke slik som de har gjort før» (Bente).

Bjørn forteller at det er viktig at ungdommene trenger å bli glad i og stolt av seg selv, for å komme videre. Direkte tilbakemeldinger blir satt pris på av ungdommene.

«Du må først bli glad i deg selv og bli stolt av deg selv for å klare å komme videre. Vi er veldig direkte og det liker de. Det er ikke noe sånt at vi skal forstå oss i hjel på ting og tang, vi vil at de skal finne ut av det selv. Vi gjør de i stand til å velge..» (Bjørn).

Lars sier også at å få skryt ofte er viktig slik at ungdommene skal få tro på seg selv.

«Vi skryter av dem. Det er sånne små stikk hele veien. Og til slutt begynner de å tro på det. Vi klarer ikke det på to uker, så vi bruker lang tid. ....få skryt for at de faktisk klarte å feie trappa, klarer å klippe plenen, male, jah, det var maling overalt men.. Vi prøver å ikke fokusere på at ting kunne blitt gjort bedre, for det kan det nesten alltid. Det bruker vi ikke tid på, vi skryter av de uansett. De kommer faktisk hit hver dag og er med» (Lars).

Line og Bente forteller at det er viktig at ungdommene får høre at de er viktige og bra nok.

«Vi prøver å få de til å oppfatte seg selv som viktige eller det noen som er borte en dag, så begynner de andre å spørre hvor den personen er, sier at merker dere at det er en forskjell på om personen er her eller ikke, så vi bevisstgjør det at du er her gjør en forskjell på gruppa, så du er viktig.» (Line).

«Slagordet er «du er god nok». Det er på en måte, det prentes veldig inn, alle er gode nok» (Bente).

Bente og Lars mener at selvtilliten blir bygd opp ved at ungdommene mestrer.

«Det føler jeg kommer mye med at vi er ute og jobber. At de får lov til å være med å jobbe. Når de ser at de mestrer det og motivasjonen går opp så får de en annen selvtillit. Du får de inn her og det er det slappeste håndtrykket i verden og de ser ned og momler. Så ser vi etter hvert som månedene går at de blir mye trygge på seg selv» (Lars).

Line forteller at det er en gradvis prosess å bygge opp selvoppfatningen til ungdommene.

«...Jeg tenker at de blir ikke ferdig her, men vi setter i gang noe.. også går de ut i bedrift og forhåpentligvis har vi klart å finne en bedrift som klarer å ivareta de og se de som den de er. Også blir det da en positiv forsterkning videre» (Line).

Lars trekker frem noen eksempler på hvordan de arbeider for å øke selvtilliten til ungdommene.

«De som har vært her lengst, de får et ansvar for å være med å være arbeidsleder. Det vokser de veldig på, de er kjempe stolte. De blir helt «oi, er det noen som tror på meg, som tror at jeg kan klare å være arbeidsleder», og det er enkle oppgaver da, vi har feiet trapper. Og bare det å få være arbeidsleder på å feie en trapp er kjempestas» (Lars).

Bente trekker frem et eksempel hvor samtale blir brukt for at ungdommene skal reflektere og sammenligne tidligere oppgaver de har mestret.

«Det er mange med dårlig selvtillit, at man ikke får til noe eller nei det tro jeg ikke at jeg klarer. «Nei, ok, hvorfor ikke?». «Hva må til for at du skal klare det», da er det mer den der. «Hvor hadde du trengt hjelp for å komme dit». Hele tiden må vi tenke løsning, neste opp ting. «sa ikke du at du hadde gjort ting som ligner litt, sa ikke du at du hadde gjort sånn». «Jo men det er noe annet, jo men det ligner litt».. så sammenligner vi ting, og får de til å se videre, større på ting. Oppmuntre til å tørre, hva er det værste som kan skje da» (Bente).

## 8.7 Voksenrollen

Bente forteller at hun har tett kontakt med ungdommene. Alle informantene forteller om at ungdommene også gjerne kommer innom når de er ferdig i prosjektene.

«Så normalt møtes vi en gang i uken, jeg melder mye med mine på sms i tillegg. F. eks. «Fikk du sjekket det vi snakket om», «nå har jeg gjort sånn». Holder tett kontakt. Å det er noen som ikke er vant til at noen bryr seg om de små tingene, kul på håret, ny telefon og sånn. En blir hvert fall godt kjent med ungdommene, av de som har avsluttet kommer mange innom» (Bente).

Alle informantene trekker fram at det er viktig å opparbeide seg tillit og skape trygghet.

«Så det er jo klart de vi får jobbet med over lenger tid individuelt, opparbeider du deg et tillitsforhold. Det er nøkkelen for de som har hatt en vanskelig tid, en kan aldri få for tett og god. ....de blir trygge på at vi mener alvor og er seriøse, at vi ikke er ute etter å proppe hode fullt av kjedelige ting, vi går rett på sak. Jeg er ærlig med de og de er ærlig med meg, så da går det greit» (Bjørn)..

«Det viktig for oss er å prøve å bygge en tillitsrelasjon som gjør at vi kan veilede de og være en veiviser gjennom ulent terreng. At de våger å bli med oss i det skumle. Jeg tror prosjektet i seg selv og vinklingen vi har på det, gir tillit eller litt tro på det, det er derfor de møter. Jeg har en følelse opplever at de viser tillit ganske tidlig. ....Hvis jeg skal våge å endre noe i livet mitt så må jeg oppleve en viss trygghet. Jeg tror at vi trenger å skape en trygghet for å gi rom for endring» (Line).

Line og Lars trekker også fram det at ungdommene føler seg sett og føler at noen har tro på dem.

«Jeg tror det viktigste bidraget mitt er at jeg gir de en opplevelse av at jeg faktisk ser de, at jeg ser den hengemyren som de ser. At de opplever at jeg har en forståelse for at de syns ting er vanskelig. Jeg prøver å være medmenneske så langt det lar seg gjøre. Det tror jeg er noe av det de har savnet mest» (Line).

«Jeg tror det å se, det er faktisk mennesker vi jobber med, det at vi klarer å se de, jeg tror det er bra for ungdommen, de blir motivert av at vi har troen de. Hvis de får en følelse av at vi faktisk tror og stoler på de. Ved at vi tror på de får de mer troen på seg selv. Det at de er i gruppe at de er i samme båt, det og motiverer de» (Lars).

Alle informantene kommer med eksempler på anerkjennelse og ros. De forteller at de hele tiden skryter av ungdommene.

«Nei jeg klarer ikke dette allikevel eller jeg orker ikke, jeg makter ikke. Jeg går tilbake slik som det var, da har vi det der med å hviske positive ord. Det er sånn det hele tiden holder energien på plass. Bare vite at det er noen voksne du kan stole på, når nedturen eventuelt kommer så går det bra» (Bjørn).

«Oppmuntring for å vise at ting skjer, at de er på rett vei. At ting går bra.. bruke de dårlige erfaringene, sånn var det, sånn er det nå, en sammenligning.. ikke hvorfor.. nå går det mer mot hva jeg faktisk har fått til» (Bente).

«De får på en måte en sånn felles skryt og oppbacking, «kom igjen» «dette klarer vi» «jeg stoler på at dette klarer vi» «Vi klarte jo så masse sist. Men vi kan også bruke at de mestrer de som har dårlig tro på seg selv, så kan vi si "tre mnd. har du vært her, du står opp hver dag, du kommer deg på bussen, dette mestrer jo du kjempe godt.».. Da kan vi bruke mestring på ting som dagligdagse, for å bevisstgjøre ungdommene det de får til som de kanskje ikke tenke på selv» (Lars).

Bente og Bjørn forteller at de stiller krav til ungdommene. De må møte opp og de må komme med tre jobbønsker. Bente forteller at ungdommene blir forklart hvilke krav som stilles når de møter opp første gang.

«Strengt regler, hvor bra oppfølging de skal få og sånn. De som kjenner at dette ikke er noe for meg går i pausen og sånn er det. Alle må komme med 3 jobbønsker. Har du ingen må du finne på noe. Vi skal ha noe å spille videre på og de må si noe om hva de vil videre, hvor de er akkurat nå. Så det er å en ting som at man stiller krav, vi har to hovedkrav til de som er med; du må være rusfri og kunne klokka. Du må komme til tiden. Du får pes hvis du kommer 5 minutter for sent her. Det samme gjelder kurset, det er en sånn regel om at om du kommer for sent 3 ganger, så har du på en måte sagt at du ikke er så interessert. Så den første som kommer for sent, hvis det skjer tredje dagen å blir møtt med «nei», det var tredje gang og du vet jo regelen så hvorfor kommer du», de får en konfrontasjon, og da er det mange som våkner» (Bente)..

Lars og Line derimot forteller at de ikke har noen store krav og regler, men forventninger til ungdommene.

«Vi legger litt ansvar over på dem også, vi kjefter ikke men sier «vi forventer at nå er du faktisk så stor, du vil være voksen, du vil ha jobb, hva kan du gjøre, hva for et ansvar kan du ta. Vi forventer at de skal ta tak i det og kom heller å si det til oss, også kan vi hjelpe dem gjennom den kneiken. Vi er veldig tydelige på at når de kommer hit, så er vi, vi sier «okey, dette er helt frivillig. Vi kommer ikke til å reise hjem å hente deg hvis du ikke kommer, vi kan ikke trylle, men vi kan hjelpe deg» (Lars).

«Vi forventer at det blir gitt beskjed om at dem ikke kommer, at det er kommunikasjon mellom oss. Også er det noe vi tar opp med de. For det viser seg også at dette handler om å teste grenser; tåler de meg, orker de å holde ut, jeg har lyst til å gi opp, gir de opp og klarer vi å komme over det da har vi reddet de tror jeg. Det er litt den erfaringen vi har» (Line).

Lars sier at han veileder og forklarer ungdommene hvordan nye arbeidsoppgaver skal utføres.

«De må ha ganske detaljerte forklaringer. F.eks. det å tømme jord opp i en kasse. Det er nesten så de må beskjed om hvordan de skal gjøre det. Noen kan bli veldig stresset. De må ha tydelige rammer og forklaringer. Når vi er ute å jobber her, snakker vi ofte om at de skal videre. Dere vil få variert arbeidsoppgaver, det er ikke alltid at folk kan følge dere, er det noe dere lurer på så må dere spørre... Men når ungdommene er her så kan jeg stå å observere når jeg ser at de lurer på noe. Og se hvordan de løser oppgaven og om de kommer og spør. Om de ikke spør kan jeg gå bort å veilede, i form av at kunne du gjort det her på en annen måte osv.» (Lars).

Lars forteller videre at mange av ungdommene ikke tør spørre om hjelp. De trekker seg heller unna fordi de er redde for nederlag. For å unngå at ungdommene trekker seg unna forteller Lars at han forklarer oppgavene før de skal gå i gang med arbeide på nytt.

«Så kan jeg gjerne starte dagen med «dere husker hvor det var, dere husker hvordan vi gjorde det, er det noen spørsmål, er det noe dere ikke skjønnte?». Også lar jeg de få ansvar for det, hvis vi har gått igjennom og alle har kontroll på det som skal bli gjort. Så deler jeg gjerne ut ansvar. Jeg er veldig opptatt at de får ansvar for ting. De mestrer og kan lite, fått lov å prøve lite. Det er veldig mye læring i dette» (Lars).

## 8.9 Oppsummering av funn

### 8.9.1 Prosjekt 1

Line beskriver motivasjon som et driv. Line og Lars forteller at motivasjonen økes ved at ungdommene får mestringsfølelse. Lars forteller at det er viktig å forklare og hjelpe ungdommene med hva de skal gjøre i ulike oppgaver. I dette prosjektet jobber de både på individ- og gruppenivå, og fellesskapet bidrar til noe positivt for ungdommene. Ungdommene har ikke konkrete individuelle mål de jobber etter, det viktigste er at de møter opp.

Ungdommene får etter hvert som de har vært del av prosjektet mer ansvar. Ungdommene løfter hverandre, og Line og Lars gir tilbakemeldinger ved ros og anerkjennelse. De forteller at det er viktig å skape trygghet og tillit og at ungdommene føler seg sett.

### 8.9.2 Prosjekt 2

Bente og Bjørn beskriver også motivasjon som et driv. De forteller at de er opptatt av å tenke fremover, ikke på hva ungdommene har opplevd tidligere. Bente forteller at hun forklarer ungdommene hvorfor de klarte ulike oppgaver, slik at de har noen knagger å henge ting på.

Både Bente og Bjørn forteller at de er opptatt av individuelle mål. De jobber etter de mål som er satt opp i samarbeid med ungdommene. De setter også krav til ungdommene om at de må møte opp og ha tre ulike jobbønsker. Både Bente og Bjørn har tett kontakt med ungdommene, de mener at det skaper tillit og trygghet. De gir ærlige tilbakemeldinger, men er opptatt av det positive ungdommene gjør.

## 9.0 Drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg forsøke å forstå og forklare hva informantene har fortalt ved å se funnene i lys av teoriene beskrevet i kapittel 2,3 og 4. Jeg har valgt å bruke de samme kategoriene fra kapitlet 8 i denne drøftingsdelen.

### 9.1 Indre og ytre motivasjon

Alle informantene beskriver ytre motivasjon som noe som oppstår ved påvirkning av utenforliggende variabler. Dette samsvarer med teorien om at ytre motivasjon innebærer at vi gjør en aktivitet for å få belønning eller unngå straff. Eksterne faktorer skaper motivasjonen. Man er ikke interessert i aktiviteten i seg selv, men hvilken gevinst den vil gi (Woolfolk, 2004). Bente og Bjørn i prosjekt 2 forteller at de stiller krav om at ungdommene skal ha tre ulike jobbønsker når de begynner i prosjektet. Disse jobbønskene bruker informantene for å holde fokus videre. Dette kan ses som ytre motivasjon ved at fokuset er at ungdommene skal ut i jobb. Ungdommene blir værende i prosjektet ved fordi målet om at de skal få seg en jobb. Det er de eksterne faktorer som skaper motivasjonen. I prosjekt 2 er det jobben de vil få etter hvert, som er den eksterne faktoren. Ungdommen er ikke interessert i prosjektet i seg selv, men hvilken gevinst den vil gi dem. Line og Lars i prosjekt 1 er mer opptatt av at ungdommene skal møte opp hver dag og det blir ikke gitt noen konsekvenser hvis de ikke møter opp. Dette kan tolkes som at ungdommene har en indre motivasjon for å delta i prosjektet. I følge Strandkleiv (2006) oppstår indre motivasjon når en handling er fri for press, kompetansegivende og selvbestemt. Indre motivasjon er at mennesker har en medfødt og iboende disposisjon for å engasjere seg og utvikle ferdigheter i læringsaktiviteter (Stipek, 1998). I prosjekt 1 forteller informantene at de jobber med at ungdommene skal få tro på seg selv før de skal ut i en bedrift. De bygger opp den indre motivasjonen ved at ungdommene får mestringsfølelse.

«Da tror jeg nok på sikt at den indre motivasjonen kan vi få når de mestrer, når selvtilliten går litt opp, så kommer den indre driven, dette får jeg til, dette fikser jeg, jeg vil videre» (Lars).

Den indre motivasjonen blir beskrevet av de fire informantene som noe som vekkes til liv etter hvert og at ytre motivasjon kan fremme indre motivasjon. I følge Harackiewicz og Sansone (2000) kan ytre motivatorer sette i gang prosesser som både fører til økt indre motivasjon og/eller økt ytre motivasjon, avhengig av enkeltpersonene og omstendighetene.



Både Bjørn og Lars trekker frem at de tror den indre motivasjonen kommer ved at ungdommene mestrer oppgaver. Dette kan tyde på at mestring som en ytre faktor fører til indre motivasjon.

## 9.2 Attribusjon

«De er veldig flinke til å skylde på ting. Alle andre sin feil, det var skolen sin feil som ikke så, foreldre, system» (Lars).

Line, Lars og Bjørn forteller at ungdommene gjerne skylder på andre for at det ikke har gått eller går bra med dem. I følge kognitiv tilnærming lokaliserer ungdommene hendelsene til ytre årsaker (Imsen, 2005). Om årsaksforklaringen oppleves som noe som ligger utenfor individets rekkevidde, eller som noe individet har makt eller kontroll over selv, er av stor betydning for hvilke forventninger man har til å mestre en aktivitet (Imsen, 2005). Om ungdommene for eksempel skylder på læreren eller foreldre for at de ikke har klart å fullføre skolegangen og ikke fått seg jobb, vil de forvente at de ikke vil klare dette i fremtiden heller. Line og Lars fra prosjekt 1 forteller at de prøver å få ungdommene til å forstå at det var de selv som hadde gjort jobben når de kommer tilbake for å takke dem.

«De er veldig «Det er vi som har reddet de». De ser ikke selv at det er de som har gjort jobben (Lars).

Line og Lars prøver å forandre ungdommenes attribusjoner ved å fortelle dem at det var de selv som var ansvarlig for at de lykkes. Det var ungdommene selv som gjorde en innsats og det resulterte i suksess. Dette viser at Line og Lars prøver å få ungdommene til å tillegge det at ungdommene klarte å få seg jobb til en indre årsak som er lokalisert i ungdommene selv. Her bidrar Line og Lars til å øke selvoppfatningen til ungdommene som videre vil øke motivasjonen. Teori viser at individer med høy selvoppfatning forklarer suksess ved indre årsaker i større grad enn de med lav selvoppfatning (Frieze ref. i Imsen, 2005). Det er en indre fortolkning hvis individet ser seg selv som ansvarlig eller som årsak til hendelsen (Imsen, 2005). Indre årsaker vil øke selvverdet positivt ved suksess (Weiner, 1992; Woolfolk, 2004). Ved at ungdommene ser at innsats fører til suksess vil de forvente at om de gjør en innsats senere vil de få til ting. Innsats beskrives av Weiner (1992) som en ustabil årsak som vil si at den kan endre seg i fremtiden. Innsats er også en kontrollbar faktor som er knyttet til følelser som skyld, skam, sinne og takknemlighet (Aldermann, 2004; Woolfolk, 2004). Kontrollbarhet

refererer til den grad individet mener han/hun har kontroll eller innflytelse på årsaken til et utfall (Aldermann, 2004). Individet kan føle skyld hvis en føler seg ansvarlig for å ha mislykkes, eller føle seg stolte når en føler seg ansvarlig for å ha lyktes (Woolfolk, 2004). Line og Lars bidrar til at ungdommene føler seg stolte og selvoppfatningen fremmes. Å attribuere sine prestasjoner til innsats blir betraktet som et bra attribusjonsmønster. Dette fordi attribusjon til innsats bidrar til å opprettholde troen på at det nytter når individet opplever suksess (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

«Nå gjorde du sånn og sånn, nå klarte du det. Noen har ikke det der, det er på en måte litt sånn knagger å henge ting på. At hvis du ikke har fått til ting før og plutselig får til noe og ikke vet hvorfor, da er det ikke så mye verdt» (Bente).

Bente fra prosjekt 2 forteller at de har fokus på at ungdommene skal forstå hvorfor de klarer oppgaver. Hun forklarer ungdommene hva de gjorde ved at de skal bli bevisst på hvorfor de klarte det. Dette kan sammenlignes med det Lars og Line gjør i prosjekt 1 ved at Bente hjelper ungdommene til å forandre sitt attribusjonsmønster. Bente forteller videre at ungdommene ikke skal tro at det de klarer å oppnå er flaks. I følge Alderman (2004) vil individer som tolker årsaken til suksess som evne eller innsats føle seg mer stolte, enn om tillegger det til flaks. Det at individet attribuerer til svake evner når en mislykkes og flaks når en lykkes, er et uheldig attribusjonsmønster for individer som ofte opplever nederlag (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Hvis ungdommene mener at det er flaks at de mestrer ting, vil de mest sannsynlig ha liten tro på at de vil klare oppgaver neste gang, å prøve er forgjeves og individet gir opp (Skaalvik & Skaalvik, 1996; Alderman, 2004). Både Lars, Line og Bente hjelper ungdommene med å endre sine attribusjoner til bedre attribusjonsmønster, noe som kan bidra til økt motivasjon.

### 9.3 Individ- og gruppenivå

Alle informantene forteller at de jobber både på individnivå og gruppenivå. Dette er i samsvar med den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon som mener det bør veksles mellom formidling individuelt- og på gruppenivå (Manger et al., 2012). Lars og Bente forteller at individ- og gruppenivå er en bra kombinasjon. Å arbeide kun individuelt med oppgaver, kan bli like kjedelig som å arbeide hele tiden i gruppe. Derfor bør det veksles mellom formidling, individuelt- og gruppearbeid (Manger et al., 2012). Alle de fire informantene tror også at et felleskap bidrar til noe positivt for ungdommene.

«En kan se en endring i forhold til stil. Fra udusjet til nydusjet hver dag med rene klær. En tar seg litt sammen. Sosial kompetanse som mange har manglet...» (Bente).

Bente i prosjekt 2 forteller at hun ser endringer hos ungdommene når de har vært her en stund, og de opparbeider seg sosial kompetanse. Utifra sosiokulturell tilnærming forandrer og former ungdommene sin identitet. I følge Wenger referert i Wittek, (2012) skapes identitet når man er deltakere i praksisfellesskap. Læringen som skjer når individer deltar i et praksisfellesskap fører i større grad til at individer endrer seg som personer enn hvis de ikke skulle vært en del av dette fellesskapet (Wittek, 2012). Bente og Bjørn i prosjekt 2 forteller at ungdommene går fra å være udusjet til nydusjet og lua så langt nede at vi ikke ser øynene, til at lua er kastet når de er ferdig i prosjektet. Disse eksemplene kan ses i sammenheng med at individer har et sett av identiteter som de tilpasser seg i ulike kontekster (Wittek, 2012). For eksempel lærer vi å snakke og oppføre oss slik kulturen ønsker, vi er en del av et felleskap (kulturen). Vi lærer altså av de vi omgås med (Grenno, Collins & Resnick; Rogoff, Turkains & Barlett ref. i Woolfolk, 2004). Ungdommene endrer seg fordi de er en del av felleskapet. De tilpasser seg den kulturen som er i dette prosjektet. Dette kan tolkes som at felleskapet bidrar til å øke ungdommenes selvoppfatning. I følge Skaalvik og Skaalvik (1988) dannes oppfatningen vi har av oss selv av andre. Ungdommene begynner å overta de normene og verdiene til de andre i prosjektet. Ungdommens selvoppfatning blir også påvirket fordi de sammenligner seg med hverandre. Vi kan ofte sammenligne oss med andre direkte uten andres vurdering på om en prestasjon er god eller dårlig (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Begge prosjektene har kulturer som vektlegger verdier som at alle er gode nok og at skole og jobb er viktig. Ungdommer som er en del av kulturer som ikke vektlegger jobb og utdanning kan ha vanskeligheter med å se vitsen med å jobbe eller gå på skolen. Her bør den voksne legge ekstra vekt på å oppmuntre, slik at ungdommene ser potensialet de har (Manger et. al, 2012).

Ungdommene lærer også gjennom språket. Vygotsky referert i Imsen (2005) mener språket er det viktigste kulturelle redskapet til å forklare hvordan mennesker sosialiseres, tilegner seg kulturen og felleskunnskaper. Bente forteller at ungdommene kan si til hverandre; «Du kan ikke gjøre sånn, si sånn også videre». Og at det fungerer bedre når de sier det til hverandre, enn om hun som voksen skulle sagt det. I følge Vygotsky referert i Woolfolk (2004) utvikler individer sine mentale prosesser og strukturer når man samhandler med andre. Ungdommene utvikler kunnskap, holdninger, verdier og ideer fra andre, og lærer måtene en tenker og handler i kulturen (Woolfolk, 2004).

«Jeg tror gruppa er viktig fordi de kan være med på å løfte hverandre. ....Også er det også perioder hvor vi holder oss litt i bakgrunnen vi som voksne også snakker de seg i mellom. Så det foregår litt i det. Jeg tror at det er viktig» (Line).

Line i prosjekt 1 forteller at hun trekker seg litt i bakgrunnen og lar ungdommene snakke seg i mellom når de arbeider. I følge Vygotsky referert i Wittek (2012) skjer læring gjennom samspillet med andre. All tenkning og intellektuell utvikling har utgangspunkt i sosial aktivitet, og språket som blir brukt blir bestemmende for hvordan en tenker og oppfatter verden (Imsen, 2005). Det kan virke som om ungdommene klarer å jobbe sammen uten veiledning og støtte fra den voksne og de samarbeider om å gjennomføre felles oppgaver. I følge Wenger referert i Wittek (2012) er det gjensidig engasjement, felles oppgaver og felles reportoar som virkelig endrer oss (Wittek, 2012). Ungdommene knytter en felles forståelse til det de arbeider med, de skaper mening (Wittek, 2012). I følge Wengers (2004) læringsteori kan felleskap, identitet, mening og praksis som har blitt beskrevet kun forstås som en helhet. Om ungdommene skal endre seg og lære noe nytt, må det skje innenfor praksisfellesskap. I den sosiokulturelle tilnærmingen må ungdommene være en del av et felleskap for å lære nye ting og utvikle sin identitet gjennom å tilegne seg kulturen. Ved at ungdommene lærer nye ting øker også mestringsforventningene som igjen påvirker selvoppfatningen. En positiv selvoppfatning bygges opp ved at individet føler at de lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Når ungdommene lykkes med oppgaver vil de bygge opp en forventning om at de kan lykkes i fremtiden (Alderman, 2004). Forventningene om fremtidige handlinger, være en del av et praksisfellesskap og økt selvoppfatning, bidrar til å øke motivasjonen.

«De får på en måte en sånn felles skryt og oppbacking, «Kom igjen», «Dette klarer vi» «Jeg stoler på at dette klarer vi», «Vi klarte jo så masse sist». Samtidig går vi jo rundt til den enkelte. Så en ser jo hvem som mestrer forskjellige oppgaver...» (Lars).

Lars i prosjekt 1 beskriver hvordan det arbeides på både gruppe- og individnivå. Han gir skryt til ungdommene både som gruppe og individuelt. Skryt og ros bidrar til likeverd, respekt og tillit i en relasjon (Drugli, 2012). Lars prøver å bygge opp gode relasjoner til ungdommene ved å skryte av dem og dette fremmer motivasjonen. Videre forteller han at han hjelper de som trenger ekstra hjelp og tilpasser oppgavene slik at ungdommene mestrer. Sett i lys av den sosiokulturelle tilnærmingen vil det være veldig vanskelig for ungdommene å lære nye ting og mestre disse uten veiledning og støtte fra Lars. Når ungdommene arbeider med noe nytt er dem i det Vygotsky betegner som den nærmeste utviklingssonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I den nærmeste utviklingssonen arbeider ungdommene med det han eller hun nesten behersker, men hvor det fortsatt er behov for støtte og hjelp. Veiledning og støtte bør gis ved forklaringer, hint, oppmuntringer og korrigeringer slik at ungdommene selv kan finne løsningen. Lars veileder ungdommene gjennom språket ved å bringe frem kunnskap, fremgangsmåter, innsikt og løsninger som dem ikke ville kommet opp med på egen hånd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette viser at veiledningen Lars gir bidrar til at ungdommene mestrer. Mestringen bidrar til at ungdommene blir motivert for å lære mer og det påvirker selvoppfatningen ved at de får mer tro på seg selv.

#### 9.4 Mestring

« ...«ååh, jeg klarte faktisk å sette på en maskin med klær», det skal veldig lite til før de får den godfølelsen. Vi sier bare, «kom igjen», vi lokker og lurer litt, vi gjør det «prøv i hvert fall», «hva er det verste som kan gå galt», «dette er noe alle får til», «det er veldig gøy», vi prøver å være veldig ivrige på det, og vi klarer det» (Lars).

Line og Lars i prosjekt 1 forteller at de hjelper ungdommene til å mestre ved å gi ros og overtalelse. Dette er i samsvar med sosial-kognitiv tilnærming som mener at verbal overtalelse kan brukes for å få ungdommene til å nå sine mål ved å få de til å tro at de kan klare en bestemt oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 1996; Stipek, 1998). Overtalelse kan bidra til økt innsats der og da, og individets mestringsforventning vil bli styrket hvis innsatsen fører til mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Line og Lars forteller også at de tilpasser oppgavene til hver enkelt ungdom slik at de opplever å mestre. De har enkle oppgaver slik at ungdommene klarer å gjennomføre oppgavene. I følge den sosial-kognitive tilnærmingen vil urealistisk tro på individets kapasitet føre til nye nederlag og dette vil negativt påvirke individets mestringsforventning (Manger et al., 2012). Line og Lars oppmuntrer ungdommene ved å si «dette klarer du», dette bidrar til å styrke ungdommenes selvtillit for en ny oppgave. Forskning har vist at individer som har lave forventninger om mestring vil droppe ut av videregående opplæring hvis de møter vanskeligheter i skolefag (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det informantene forteller kan tyde på at ungdommene som er i disse to prosjektene har lave forventninger om å mestre ulike oppgaver, og at de er engstelige for å gjøre feil/oppleve nederlag. Det blir da viktigere at ungdommene blir oppmuntret til å prøve og får en opplevelse av mestring, som bidrar til økt motivasjon.

«Vi har jo ungdommer som ikke tror at de kan beherske en traktor. Også sier vi kom igjen jeg tar ansvar, jeg tar ansvar, jeg sitter ved siden av og har kontroll, så forteller jeg hva du skal gjøre. Gjør du noen galt så er det mitt ansvar. Også prøver vi å frata dem ansvaret også ser de selv og erfarer det at de får det til. Det blir på en måte mestring, å overvinne frykten for det skumle» (Line).

Line i prosjekt 1 forteller at hun hjelper ungdommene til å prøve nye ting ved å støtte og hjelpe når ungdommene skal gjøre noe de synes er skummelt. Mestringsforventning påvirkes av den situasjonen (miljøet) individet er i og er dermed ikke en stabil egenskap ved individet. Mestringsforventning innebærer om en kan klare å løse en konkret oppgave, ikke hvor flink en selv er på et område (Manger et al., 2012). Line legger til rette slik at ungdommen tør og prøve. Individet med lav mestringsforventning vil unngå situasjoner som stiller krav de ikke tror de kan innfri, det vil være lite til ingen innsats for å klare en oppgave (Manger et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det kan tyde på at Line også påvirker attribusjonsmønsteret til ungdommen. Om ungdommene ikke tør prøve fordi de ikke tror de kommer til å klare å kjøre traktor. Forklarer ungdommene det med at de ikke har gode nok evner til å klare det. I den sosial-kognitive tilnærmingen så Bandura referert i Skaalvik & Skaalvik (1996) på hvordan mestringsforventninger påvirkes av individets måte å betrakte sine evner. Hvis individet mener at evner erverves gjennom innsats, og det å gjøre feil er en del av læringsprosessen, så vil ikke nederlag virke negativt på mestringsforventningene. Ses evner som en stabil faktor, vil nederlag underveis redusere mestringsforventningene, individet vil lettere gi opp (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Eksempelet til Line kan tolkes som at ungdommene i første omgang ikke er villig til å prøve (gjøre en innsats) for å mestre å kjøre traktor. Evner ses som en stabil faktor. Mestringsforventninger har sammenheng med den kognitive tilnærmingen og attribusjoner. I denne tilnærmingen ses evner som en stabil årsak. Relativt stabile årsaker til en handling indikerer at de siste følgene av denne atferden vil bli gjentatt i fremtiden (Weiner, 1992). Om ungdommene mestrer å kjøre traktor er det mer sannsynlig at handlingen vil gjentas i fremtiden. Ved at Line forteller at hun skal ta ansvar når ungdommen kjører, fortolker ungdommen handlingen som en ytre årsak. Denne dimensjonen er knyttet til selvfølelse og selvverd etter suksess eller nederlag (Imsen, 2005). Om Line ikke hadde sagt at hun skulle ta ansvar, ville et eventuelt nederlag ha negativ påvirkning på ungdommens selvverd. Om ungdommene hadde klart å kjøre traktor alene ville handlingen ha en positiv påvirkning på selvverdet og mestringsfølelsen. Det at Line tar ansvar bidrar også til

at ungdommene føler skyld/skam om de ikke skulle klart å kjøre traktor på første forsøk (Woolfolk, 2004).

«Et eksempel fra jeg var på et kurs hvor vi hadde en lek med ungdommene. Vi satt i ring og en måtte stå i midten og huske et navn på de andre ungdommene. Alle var inne i ringen. Men det var en som ble veldig utilpass, stiv og stresset da han måtte inn i ringen. Han var veldig på at dette klarte han ikke. Med litt støtte fra meg flere ganger når han var inne i ringen, klarte han til slutt å utføre leken, da han hadde lært seg de fleste navnene, så da gikk det bra» (Bente).

Både Bente og Bjørn i prosjekt 2 trekker frem dette eksempelet om hvordan ungdommene får mestringsfølelse i fellesskap med de andre ungdommene gjennom lek. Som i eksemplet fra prosjekt 1 har denne ungdommen en forventning om at han ikke vil klare oppgaven. Forventninger om å være i stand til å utføre en bestemt oppgave kalles efficacy expectations/mestringsforventning. Forventninger en person har til hva som skjer hvis en utfører oppgaven og hva en vil oppnå kalles outcome expectations. I følge Bandura har begge disse forventningene betydning for vår motivasjon, atferd og tankemønstre (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Bente beskriver at ungdommen virket stresset og utilpass. Disse fysiologiske tilstandene reduserer mestringsforventningen. Kroppen forteller at dette vil du ikke klare. Med støtte fra en voksen på en utfordrende oppgave fikk ungdommen det til. Det handler om å gi ungdommene utfordringer slik at de vokser og utvikler mestringsforventning. Utfordringene må være overkommelige, realistiske og ligge litt over det nivået de har løst oppgaver på før, og at de kan nå målet ved innsats, veiledning og støtte (Manger et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den nærmeste utviklingssonen i sosiokulturell teori kan ses i sammenheng med at Bente hjelper ungdommen til å mestre. Ungdommen var i stand til å utføre leken med støtte og veiledning av Bente. Om han ikke hadde fått denne støtten ville han kanskje ikke deltatt i leken (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den voksne viser og forklarer hvordan oppgavene skal gjøres og blir dermed en slags medierende hjelper overfor barnet (Imsen, 2005). Det kan se ut som vikarierende erfaringer var en faktor som påvirket ungdommene i eksempelet. At individer har modeller de kan identifisere seg med eller føle seg jevnbyrdige med kan gjøre at de blir overbevist om at de kan utføre en oppgave. Individet tar med seg sine vikarierende erfaringer når de mestrer en oppgave (Manger et al., 2012; Stipek, 1998). Ungdommen så ved å være med i leken at de andre ungdommene mestret å huske navnene. Dette kan ut fra den sosiokulturelle tilnærmingen tolkes som at ungdommen ikke hadde fått erfaring med denne mestringsopplevelsen om han ikke hadde vært en del av et fellesskap. Læringen som skjer når

individer deltar i et praksisfellesskap fører i større grad til at individer endrer seg som personer enn hvis de ikke skulle vært en del av dette fellesskapet (Wittek, 2012).

«Hos arbeidsgiver er vi også på plass, spesielt i oppstarten. Passer på at de får nok opplæring. Det er med på å gjøre det trygt og at de klarer det. Det er ikke noe verre enn at dette fikser jeg ikke. Det er å legge til rette for at de får det til og bygge på etter hvert. Få mer ansvar, vanskelighetsgrad» (Bente).

Bente i prosjekt 2 forteller også at de passer på at ungdommen får nok opplæring når de kommer ut i bedriften. Hun sier at nok opplæring bidrar til at ungdommene blir trygge og får troen på at de vil mestre. Trygghet og mestring bidrar til å øke ungdommenes motivasjon. I følge sosial-kognitiv tilnærming vil mestringsforventningene øke hvis det er fravær av angst, spenning og redsel, kroppen viser at individet kan mestre oppgaven (Manger et al., 2012). Om ungdommene er i dårlig humør eller ikke trives i situasjonen vil forventninger om å mislykkes øke. Ved at ungdommene lærer å takle stressreaksjoner vil de våge å gå i gang med utfordrende oppgaver (Manger et al, 2012). At Bente passer på at ungdommene får nok opplæring slik at de skal bli trygge kan ses i sammenheng med det Skaalvik og Skaalvik (2013) kaller mestringszone og utviklingszone. Mestringszone vil si at ungdommene klarer å utføre oppgaver på egen hånd uten veiledning og støtte. I utviklingssonen klarer ungdommene å utføre oppgavene med hjelp fra den voksne. Når ungdommene arbeider innenfor sin egen mestringszone blir de tryggere på de ferdighetene de allerede har lært. Når de derimot skal lære noe nytt forlater de den trygge og komfortable mestringssonen. Da er det viktig med en voksenperson som kan gi instrumentell og emosjonell støtte til ungdommene og dette vil føre til at sjansene for mestringserfaringer øker (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Ungdommene som føler seg trygge kan antas å trenge mindre instrumentell og emosjonell støtte i nye oppgaver da de har opplevd mestring og er kjent med mange av oppgavene på arbeidsplassen. I følge den humanistiske tilnærmingen kan ikke ungdommene lære nye ting og mestre før de opplever trygghet (Imsen, 2005).

«Vi fokuserer veldig på når de får ting til. Viser det, sier det og forklarer det. Sånn at de selv sitter igjen med den følelsen at de fikk det til. Dette kan jeg klare igjen. Det er også viktig å vite at dette kan de klare igjen, de kan gjenta igjen» (Bente).

Både Lars fra prosjekt 1 og Bente fra prosjekt 2 påpeker at det er viktig å bevisstgjøre ungdommene på at de har klart å mestre oppgaver. Det er viktig med konkrete tilbakemeldinger slik at ungdommene kan bedømme sin egen framgang og se at de er på vei



til å nå de målene som er satt (Manger et al., 2012). I den sosiokulturelle tilnærmingen er som nevnt språket det viktigste kulturelle redskapet. Språket er et verktøy for både tenking og bevissthet, ikke bare kommunikasjon. All tenkning og intellektuell utvikling har utgangspunkt i sosial aktivitet, og språket som blir brukt blir bestemmende for hvordan en tenker og oppfatter verden (Imsen, 2005). Dialogen den voksne og ungdommen utøver mellom hverandre, har påvirkning på hvordan ungdommen opplever mestringen både før, underveis og etter handlingen. I den sosial-kognitive tilnærmingen er det viktig at individer er i et læringsmiljø hvor de kontinuerlig lærer å mestre krevende oppgaver og får presise tilbakemeldinger på oppgavene (Manger et al., 2012). Resultater på en prøve eller en observatørs tilbakemelding kalles reel mestring. Opplevd mestring er mestring slik eleven selv opplever den. Mestringsforventning blir påvirket av individets opplevde mestring, men opplevd mestring er ofte et resultat av reel mestring (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dette samsvarer med det Lars og Bente sier om å bevisstgjøre ungdommene. Ved at ungdommene får tilbakemeldinger på hva de har gjort bra og hvorfor det gikk bra, vil de oppnå opplevd mestring som bidrar til økt motivasjon.

## 9.5 Mål

«Den individuelle veiledningen er det veldig målrettet mot jobb. ...Det blir et snev av karriereveiledning. ...For det å se, ift. handlingsplan, mål og delmål, nå skal vi gjøre sånn og sånn. Den bruker jeg mye og viser til. Vi samarbeider også med arbeidsgiver og hva de vil ha ansvar for» (Bente).

Bente i prosjekt 2 forteller at de har en individuell plan med flere mål som de jobber mot. Planen blir ofte brukt og ungdommene vet konkret hva det jobbes med og hvilke mål som må nås. I følge teorien kan motivasjon best skapes og opprettholdes hvis individet har delmål han kan jobbe mot for å oppnå det endelige målet. Delmål gir umiddelbare retningslinjer å jobbe mot, noe som er viktig da hovedmålet kan virke veldig fjernt for mange (Bandura & Schunk ref. i Alderman, 2004). Ved at Bente veileder ungdommene med hva som skal gjøres og hvor de står, vil ungdommene jobbe målrettet for å nå det endelige målet. Delmålene gjør ungdommene motiverte da de opplever mestring raskt. Lars og Line i prosjekt 1 derimot forteller at de ikke har noen konkrete mål for hver enkelt som de jobber mot. Det viktigste målet er at ungdommene møter opp. De forteller videre at det er viktig at ungdommene får skryt for hver minste ting de klarer, for eksempel å møte opp. For å forstå et individs

motivasjon må en også kjenne til individets mål, hvilke mål har individet (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Det kan virke som de i prosjekt 1 fokuserer lite på hvilke mål ungdommene skal oppnå. Dette strider i mot teorien om at det er viktig at ungdommene har mål slik at de vet hva de skal strekke seg etter. Delmål vil bidra til at ungdommene yter mer innsats. Har individet klart å oppnå et delmål vil dette øke motivasjonen for å nå hovedmålet. Mål styrer individets oppmerksomhet og handling mot det tiltenkte målet. Når tankene vandrer bort fra oppgaven, bidrar målet til å styre oppmerksomheten tilbake (Locke & Latham ref. i Alderman, 2004; Woolfolk, 2004). Definisjonen på et mål er; noe individet strever for å oppnå, et resultat eller en prestasjon. Individets handling styres av bevisste mål og intensjoner (Locke & Latham ref. i Alderman, 2004; Woolfolk, 2004). I prosjekt 2 er det muligens lettere for ungdommene å oppnå hovedmålet fordi de jobber med delmål og ser fremgang. Da mål gir informasjon om ens ytelse, hvor en står i forhold til en oppgave (Alderman, 2004). I prosjekt 1 er dette uklart og det kan være vanskelig for ungdommene å se den fremgangen de gjør når de ikke har noen konkrete mål de jobber mot. På den annen side kan det som tidligere nevnt være negativt at ungdommene føler for mye press og dermed blir stresset, og dette kan virke demotiverende. De voksne i prosjekt 1 ser kanskje at ungdommene de jobber med har nok med de daglige målene som settes, og ikke er klare for et langsiktig mål med tydelige delmål.

## 9.6 Selvoppfatning

«Alle har en oppfatning av seg selv når de kommer. Og hvordan den har blitt til er veldig forskjellige. Noen har en egen selvoppfatning, også er de kanskje ikke sånn slik andre ser det. Og andre har tatt til seg de oppfatningene andre har om en selv» (Bente).

Både Bente og Line forteller at ungdommene kan oppfatte seg selv annerledes enn slik andre oppfatter dem. Line trekker frem at hun bevisstgjør ungdommene på de sidene som fungerer bra, og ettersom tiden går vil de kanskje tro på det som blir fortalt dem. Oppfatningene en person har om seg selv har sine røtter i tidligere erfaringer og hvordan disse erfaringene er tolket og forstått. De oppfatningene andre får av personen, trenger ikke stemme med de oppfatningene personene har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette stemmer med eksemplet over, hvor Bente forteller at ungdommens egen selvoppfatning og hennes oppfatning av ungdommene ikke alltid stemmer overens. Line forteller at for at ungdommene skal forstå seg selv, så er de avhengig av tilbakemeldinger fra andre. Oppfatningen vi har av

oss selv dannes av andres vurderinger. Betydningsfulle andre gir oss signaler om hvordan de verdsetter og vurderer oss. Vi overtar også andres normer og verdier indirekte når vi vurderer oss selv (Skaalvik & Skaalvik, 1988).

«Hele tiden må vi tenke løsning, nøste opp ting. «sa ikke du at du hadde gjort ting som ligner litt, sa ikke du at du hadde gjort sånn». «Jo men det er noe annet, jo men det ligner litt».. så sammenligner vi ting, og får de til å se videre, større på ting. Oppmuntre til å tørre, hva er det verste som kan skje da» (Bente)

Bente og Line forteller at tilbakemeldinger bidrar til å fremme selvoppfatningen. Bente har dialog med ungdommene, hvor hun stiller spørsmål og får ungdommene til å reflektere over hvordan og hvorfor de kan klare oppgaver. Hun forteller at hun får ungdommene til å sammenligne tidligere oppgaver de har mestret med oppgaver de skal i gang med. Dette eksemplet kan ses i sammenheng med sosiokulturelltilnærming ved at Bente bruker språket som et kulturelt redskap, ved å sette i gang tankeprosesser hos ungdommene. Kulturelle redskaper gjør at mennesker kan kommunisere, løse problemer, tenke og utvikle kunnskap (Woolfolk, 2004). Språket er et verktøy for både tenking og bevissthet, ikke bare kommunikasjon. All tenkning og intellektuell utvikling har utgangspunkt i sosial aktivitet, og språket som blir brukt blir bestemmende for hvordan en tenker og oppfatter verden (Imsen, 2005).

«...At de får lov til å være med å jobbe. Når de ser at de mestrer det og motivasjonen går opp så får de en annen selvtillit..» (Lars).

Bente og Lars forteller at selvoppfatningen bygges opp ved at ungdommene mestrer. Følelse av mestring bidrar til en positiv selvoppfatning. Utfra det humanistiske perspektivet må det fysiologiske behovet og behovet for trygghet og sikkerhet være til stede før mestring kan oppnås (Imsen, 2005; Manger et al, 2012). Trygghet oppstår når ungdommene vet hva som forventes av dem (Skaalvik & Skaalvik, 1988). Bente i prosjekt 2 bruker den individuelle målplanen til å forklare ungdommene hva de har klart og hva de må gjøre og for å oppnå målet. Lars i prosjekt 1 forklarer ungdommene godt hva de skal gjøre før de går i gang med en oppgave. Dette bidrar til at ungdommene føler seg trygge og lettere går i gang med nye oppgaver, som igjen øker mulighetene for mestring og øker motivasjonen.

«Vi skryter av dem. Det er sånne små stikk hele veien. Og til slutt begynner de å tro på det. Vi klarer ikke det på to uker, så vi bruker lang tid. ....få skryt for at de faktisk klarte å feie trappa, klarer å klippe plenen, male....» (Lars).

Lars og Bente forteller at de skryter av ungdommene og at det bidrar til å øke selvoppfatningen. Barn og unge er i en konstant utviklingsprosess hvor de jobber med sin egen selvoppfatning. Gjennom samspillserfaringer med betydningsfulle voksne blir de kjent med seg selv. Anerkjennelse bidrar til likeverd, respekt og tillit i en relasjon. Det er viktig å gi positive kommentarer også på mestringsforsøk, ikke kun på oppnådd mestring. Anerkjennende kommentarer gjør at ungdommene føler seg verdsatt (Drugli, 2012). Gode relasjoner og anerkjennelse for både forsøk og suksess bidrar til å øke motivasjonen til å utføre andre oppgaver.

### 9.7 Voksenrollen

«Så det er jo klart de vi får jobbet med over lenger tid individuelt, opparbeider du deg et tillitsforhold. Det er nøkkelen for de som har hatt en vanskelig tid, en kan aldri få for tett og god» (Bjørn)..

«Det viktig for oss er å prøve å bygge en tillitsrelasjon som gjør at vi kan veilede de og være en veiviser gjennom ulent terreng. At de våger å bli med oss i det skumle» (Line).

Alle informantene trekker fram at det er viktig å opparbeide seg tillit og skape trygghet. Tillit er et sentralt kjennetegn på gode relasjoner (Spurkeland ref i Spurkeland, 2011). For å bygge opp tilliten er det viktig med anerkjennelse, oppmerksomhet, individuell interesse, tilbakemeldinger og vennlig hjelpsomhet. Alle informantene kommer med eksempler på anerkjennelse og ros. De forteller at de hele tiden skryter av ungdommene. Behavioristene mener at om individet får en positiv forsterkning antas atferden å øke (Skaalvik og Skaalvik, 1996). Dette kan tolkes som at anerkjennelse fører til at ungdommene møter opp i prosjektet og når de målene de ønsker. Anerkjennelse er en viktig motiverende faktor, og opplevelse av anerkjennelse kan igjen føre til at ungdommene går tilbake til skolen og gjennomfører skolegangen, eller kommer seg ut i jobb. Anerkjennelsens vanligste former er ros, tillitsverv, ansvar og oppgaver (Drugli, 2012). Lars i prosjekt 1 forteller at ha gir ekstra ansvar til de ungdommene som har vært der lengst. De får være arbeidsleder. Her formidler Lars at

ungdommene gjør en god jobb, at han er fornøyd og viser at han tror at de klarer å mestre oppgaver på egenhånd. Dette bidrar til at ungdommenes selvoppfatning øker. Når individet får ansvarsoppgaver og lykkes med å utføre oppgavene på egenhånd, fører dette til en positiv selvfølelse (Skaalvik & Skaalvik, 1988). I følge sosiokulturell teori har Lars gitt ungdommene nok veiledning og støtte slik at de har utviklet seg fra å gjøre oppgaver med veiledning og støtte (den nærmeste utviklingssonen), til å gjøre ting på egenhånd (oppnådd kompetanse) (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

«Jeg tror det viktigste bidraget mitt er at jeg gir de en opplevelse av at jeg faktisk ser de, at jeg ser den hengemyren som de ser. At de opplever at jeg har en forståelse for at de syns ting er vanskelig. Jeg prøver å være medmenneske så langt det lar seg gjøre. Det tror jeg er noe av det de har savnet mest» (Line).

Line og Lars i prosjekt 1 trekker fram det at ungdommene føler seg sett og føler at noen har tro på dem. Et ofte nevnt virkemiddel i relasjonsbygging er det å bli sett og verdsatt (Spurkeland, 2011). Det er viktig at den voksne forstår ungdommens emosjonelle reaksjoner og behov og han vil oppnå dette ved å sette seg i ungdommens situasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Det er også viktig at de voksne har relasjonskompetanse. Det vil si at de har evne til å se den enkelte på vedkommendes egne premisser og å kunne tilpasse sin atferd til ungdommen. Det virker som om prosjekt 1 er opptatt av å legge til rette for den enkelte ungdommen og de ser når ungdommene har det bra eller dårlig. Et menneske vil nå lettere inn på oss og få adgang til påvirkning når vi føler at vedkommende forstår vår bakgrunn og ståsted (Spurkeland, 2011).

«Strengt regler, hvor bra oppfølging de skal få og sånn. De som kjenner at dette ikke er noe for meg går i pausen og sånn er det. Alle må komme med 3 jobbønsker. ...Så det er å en ting som at man stiller krav, vi har to hovedkrav til de som er med; du må være rusfri og kunne klokka. Du må komme til tiden.. «(Bente)..

Bente og Bjørn i prosjekt 2 stiller krav om at ungdommene må komme med 3 jobbønsker. De er også opptatt av at ungdommene skal møte opp til avtalt tid. Kommer ungdommene for sent tre ganger får de ikke lov til å være en del av prosjektet. Ungdommene skal lære av de handlingene de gjør. Dette henger sammen med den behavioristiske tilnærmingen til motivasjon. Det er konsekvensen som blir gitt som avgjør om individet kommer til å gjenta handlingen eller ikke (Woolfolk, 2004). Det kan se ut som prosjekt 2 bruker negativ forsterkning ved at ungdommene får konsekvenser hvis de ikke møter opp. I følge

behavioristene vil en atferd reduseres hvis det blir gitt en negativ forsterkning. Hvis ungdommen i prosjekt 2 vil ha hjelp må de møte opp til avtalt tid. Lars og Line i prosjekt 1 derimot forteller at de ikke har noen store krav og regler, men forventninger til ungdommene. De forventer at ungdommene tar ansvar selv. De forteller at de er tydelige på at når ungdommene blir med i prosjektet så er det av frivillighet. De forteller ungdommene at; «Vi kommer ikke til å reise hjem å hente deg hvis du ikke kommer, vi kan ikke trylle, men vi kan hjelpe deg». Det er viktig med få, klare og enkle regler, ros og belønning og klare forventninger (Hart referert i Skaalvik og Skaalvik, 2013). Begge prosjektene benytter seg av disse virkelige, men det kan se ut som prosjekt 2 har mer fokus på struktur, krav og regler, mens prosjekt 1 har en løsere struktur med fokus på klare forventninger. Alle informantene forteller om at ungdommene også gjerne kommer innom når de er ferdig i prosjektene. Ut i fra dette ser det ut til at alle informantene har klart å skape gode relasjoner til ungdommene. Studier viser at gode lærer-elev relasjoner bidrar til trivsel, positiv atferd, motivasjon og lysten til å lære (Pianta ref. i Drugli, 2012). Gode relasjoner er altså viktig for å øke ungdommers motivasjon, enten det er for skole eller arbeid. Bente forteller i eksempelet at hun kommenterer om ungdommene er nyklipt og så videre. Slike kommentarer eller spørsmål om ungdommene vil forsterke relasjonen som bidrar til å øke motivasjonen. Slike kommentarer viser at den voksne verdsetter og er interessert i ungdommens liv (Nordahl ref. i Skaalvik og Skaalvik, 2013). Det ser ut til at alle informantene benytter seg av den autoritative stilen når det kommer til voksenrollen. Alle fire tar initiativ, viser respekt, gir anerkjennelse og støtte til ungdommene, noe som er viktig når det kommer til å motivere til en bestemt type atferd eller mål. Barn og unge er i en konstant utviklingsprosess hvor de jobber med sin egen selvoppfatning. Gjennom samspillserfaringer med betydningsfulle voksne blir de kjent med seg selv. Gode relasjoner gir positiv atferd, trygghet, motivasjon og læring (Drugli, 2012).

## 10.0 Avsluttende kommentar

### 10.1 Oppsummering og konklusjon

I dette prosjektet har jeg sett på; hvordan øke motivasjonen til skoletrøtt ungdom slik at de gjenopptar skolegangen eller kommer seg ut i arbeid. For å undersøke problemstillingen intervjuet jeg fire informanter, hvorav alle jobbet i prosjekter der et av målene er å få ungdommer til å fortsette skolegang eller ut i jobb. Ut i fra intervjuene utarbeidet jeg følgende kategorier for å belyse problemstilling og eksisterende teori på feltet: indre og ytre motivasjon, attribusjon, individ- og gruppenivå, mestring, mål, selvoppfatning og voksenrollen. Funnene i dette prosjektet fremhever ulike faktorer som øker motivasjon for skole eller jobb hos skoletrøtt ungdom. De fire informantene påpekte stort sett de samme faktorene som betydningsfulle. Funnene viser at ungdommens selvoppfatning, at de føler seg sett, får tilbakemeldinger og anerkjennelse, er del av et felleskap og at de mestrer ulike oppgaver er viktige faktorer for å øke motivasjonen. Disse faktorene bidrar til å skape gode relasjoner og øke mestringsforventningene. Mestring og gode relasjoner kan sies å være de viktigste faktorene som bidrar til økt motivasjon, ut i fra funnene i dette prosjektet.

Informantene i begge prosjektene nevnte mestring ofte, og under de fleste kategoriene. I intervjuguiden stilte jeg ingen direkte spørsmål som omhandlet relasjoner eller voksenrollen, men da jeg analyserte funnene kom det frem som en av de mest betydningsfulle faktorene, sammen med mestring. En relasjon preget av tillit, tilbakemeldinger og anerkjennelse er viktig for å være i en posisjon hvor man som voksen kan bidra til å øke motivasjonen til ungdommene. Det at ungdommene i prosjektene kommer tilbake igjen for å takke de voksne, viser at de har blitt betydningsfulle personer for ungdommene. Å oppleve mestring bidrar til å øke motivasjonen ved ungdommene ser at de får ting til, som igjen fremmer en positiv selvoppfatning. Dette prosjektet bekrefter eksisterende teori og tidligere forskning som er gjort innenfor emnet motivasjon. Det er dermed ikke gjort noen banebrytende eller nye funn i dette prosjektet.

### 10.3 Vurdering av prosjektet

Å gjennomføre et forskningsprosjekt handler om å hele veien ta valg som vil ha betydning for prosjektets kvalitet. Valget jeg tok om å benytte intervju som metode, mener jeg var riktig for å belyse formålet med studien og problemstillingen. Jeg ønsket å bringe frem betydningen av informantenes erfaringer og opplevelser med å øke motivasjon til skoletrøtt ungdom. Slik jeg

vurderer prosjektet, kunne jeg valgt å begrense studien til for eksempel hvordan relasjoner og selvoppfatning kan øke motivasjonen til skoletrøtt ungdom. I dette prosjektet bestod utvalget av kun fire informanter. Dette valget ble tatt med hensyn til prosjektets tidsramme. Jeg mener at de fire informantene ga meg fylde data og den informasjonen jeg trengte for å besvare problemstillingen.

## 10.2 Veien videre

Dette prosjektet består av dybdeintervjuer som er utført med mennesker som jobber med motivasjon i praksis og som har mye erfaring med dette emnet. Det har gitt rike data i forhold til emnet motivasjon, og det kan derfor være et bidrag til feltet. Denne studien lar informantenes subjektive oppfatning av hva som fungerer i praksis når det gjelder å motivere skoletrøtt ungdom, komme frem. Det kunne være interessant å intervju ungdommene som deltar i disse prosjektene, eventuelt voksne som deltar i lignende prosjekter slik at studien kunne favne bredere. På grunn av oppgavens omfang, var det ikke tid eller ressurser til å gjennomføre dette. Det ville også vært interessant å funnet ut om funnene i dette prosjektet ville samsvart med erfaringene lærerne i skolen har med å øke motivasjonen til elevene. Da dette prosjektet kan bidra med å belyse hvordan motivasjon som et tiltak kan brukes for å forebygge frafall i videregående opplæring.

Jeg håper mine informanters stemme kan være til nytte ved at deres praktiske erfaringer på feltet kommer tydelig frem i denne oppgaven.



## 11 Litteraturliste

- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 1 December 1966, Vol.37(4), pp.887-907. Hentet fra [http://arowe.pbworks.com/f/baumrind\\_1966\\_parenting.pdf](http://arowe.pbworks.com/f/baumrind_1966_parenting.pdf)
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Dallan, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter 5.utgave*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Drugli, M. B (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Frederici, R. A. & Skaalvik, E. M (2013). Lærer-elev-relasjonen –betydningen for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole 2013 (1)*, pp 58-63 Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_1\\_2013/BS\\_1-13\\_web\\_Federici\\_Skaalvik.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf);
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow, England: Pearson Education Limited
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi 4. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode 4. utgave*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Krumsvik, R.T. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagboklaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kunnskapsdepartementet (2008): *Utdanningslinja* (St.meld. nr. 44 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?ch=1&q=>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave Oslo: Gyldendal
- Langdridge, L. (2006). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Manger, T., Hansen, O., & Nordahl, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Markussen, E. (2011). Frafall i videregående utdanning - i Norge og andre land. *Bedre skole*, 2011(1). Hentet fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_nr\\_1\\_11/BS\\_1-11\\_Markussen.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-11_Markussen.pdf)
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata (NSD) (2015). *Personvern*. Hentet fra [http://www.nsd.uib.no/personvern/doc/3191-14-NSD\\_Skal\\_du\\_samle\\_inn\\_data.pdf](http://www.nsd.uib.no/personvern/doc/3191-14-NSD_Skal_du_samle_inn_data.pdf)
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen – Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd*. Stavanger: Senter for atferdsforskning. Hentet fra [http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Respekt\\_temahefte\\_Problematferd.pdf](http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Respekt_temahefte_Problematferd.pdf)
- Ryan, Richard M. and Deci, Edward L.: When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. I Sansone, C., &

- Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance* (s.13-54). San Diego, Calif.: Academic Press.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. San Diego, Calif.: Academic Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1988). *Barns selvoppfatning: skolens ansvar*. [Oslo]: TANO AS.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. [Oslo]: TANO.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagboklaget Vigmostad & Bjørke AS
- Statistisk sentralbyrå (2011, 5. desember). *Syv av ti fullfører videregående opplæring*. Hentet 4. mai 2016 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sju-av-ti-fullforer-videregaende-opplaering>
- Stipek, D. J. (1998). *Motivation to learn: from theory to practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Strandkleiv, O. I. (2006). *Motivasjon i praksis: håndbok for lærere*. Oslo: Elevsiden DA.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Om tema i elevundersøkelsen*. Hentet 3.mai 2016 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/Om->

brukerundersøkelsene1/Elevundersøkelsen/Om-temaene-i-  
Elevundersøkelsen/Motivasjon/?read=1 )

Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories, and research*. Newbury Park, Calif.: Sage.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. København: Reitzel.

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten* (NOVA Rapport 12/10). Hentet fra [http://www.nova.no/asset/4129/1/4129\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/4129/1/4129_1.pdf)

Woolfolk, A. E. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forl.

# Intervjuguide

### Motivasjon for deltakelse i prosjektet (oppstart)

- Kan du fortelle litt om din utdannelse, arbeidserfaring og hvor mange år du har jobbet her?
- Kan du fortelle litt om dette prosjektet og dets mål?
- Kan du beskrive ungdommenes motivasjon for skole og arbeid når de kommer hit?

### Motivasjon for videre skolegang og arbeid (hvordan øke motivasjon)

- Hvordan arbeider dere her for å øke motivasjonen for skole og arbeidsliv blant ungdommene? Kan du gi noen eksempler?
- Hvordan vil du beskrive ungdommenes egne forklaringer til suksess og nederlag?
- Hva gjør dere for å endre disse forklaringene/årsakene ungdommene tillegger suksess og nederlag?
- Når dere motiverer elevene, skjer dette i en gruppeprosess eller individprosess?
- Hvilke erfaring har du gjort deg omkring hva som fungerer best, gruppeprosess eller individprosess. Kan du gi noen eksempler?
- Hvordan arbeider dere for å øke ungdommenes mestring?
- Hvordan arbeider dere i forhold til sammenhengen mellom motivasjon og mestring?
- Hvordan tror du ungdommene tenker i forhold til sin egen motivasjon og mestring?
- Et av målene ved å være her er at ungdommene skal få mer tro på seg selv. Hvordan arbeider dere ift. dette og ungdommenes selvoppfatning?

### Motivasjon og mestring som begreper (forståelse)

- Hva tenker du når du hører ordet motivasjon?
- Motivasjon blir ofte beskrevet som ytre og indre motivasjon. Hvordan vil du beskrive disse begrepene?
- Hva vil du si at dere arbeider med her, indre eller ytre motivasjon? Kan du gi noen eksempler?

- Hva tenker du når du hører begrepet mestring?
- Hva tenker du om forholdet mellom motivasjon og mestring?
- Hva tenker du når du hører ordet selvoppfatning?
- Ut ifra det vi har snakket om til nå, hvilke motivasjonsstrategier har du erfart har best utbytte? Kan du gi noen eksempler?
- Er det noe annet du ønsker å tilføye?

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

### *"Motivasjon blant skoletrøtt ungdom"*

#### **Bakgrunn og hensikt**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som vil omhandle motivasjon blant skoletrøtt ungdom. Prosjektet er en masteroppgave ved universitetet i Stavanger. Prosjektet vil bestå av intervjuer med personer som jobber med ungdom som er utenfor skolesystemet. Hovedfokuset vil være på hvordan en kan øke motivasjonen til disse ungdommene, slik at de gjennomfører skolegang eller kommer seg ut i arbeidslivet.

#### **Hva innebærer prosjektet?**

Formålet med prosjektet er å sette fokus på motivasjonen til ungdom som står utenfor skolesystemet, hvordan en kan øke motivasjonen til disse ungdommene. Prosjektet vil innebære et intervju som vil vare i maks 1 ½ time, det vil bli foretatt lydopptak og notater. Intervjuene vil bli analysert og satt opp mot eksisterende teori.

Fordeler med studien er at man bidrar til økt forståelse av emnet motivasjon blant skoletrøtt ungdom. Informantene skal svare på spørsmål som de kan forberede seg på på forhånd.

Informantene vil få beskjed hvis det skjer endringer som vil påvirke villigheten til å delta i prosjektet. Forsker vil reise til informantenes arbeidsplass for å foreta intervjuet, hvis dette er mulig. Det vil på bakgrunn av dette ikke forekomme økonomisk belastninger for informantene.

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

Du vil få spørsmål om å gi informasjon om din utdanning og arbeidserfaring. Utover dette vil intervjuet inneholde spørsmål i forhold til hovedfokuset i prosjektet; Hvordan øke motivasjonen til ungdommene slik at de gjennomfører skolegang eller kommer ut i arbeidslivet. Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes i hensikt med denne masteroppgavens formål. Alle opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Direkte gjenkjennende opplysninger vil bli tatt bort eller anonymisert. Det er kun den som foretar intervjuet og veileder som vil ha tilgang til informasjonen om deg. Informasjonen du gir vil bli brukt i masteroppgaven, og lydopptak og notater utenfor selve masteroppgaven vil bli slettet ved prosjektslutt.

Du har rett til å få innsyn om hvilke opplysninger som er registrert om deg, og endre eventuelle feilopplysninger. Du kan kreve å få slettet innsamlede data dersom du trekker deg fra prosjektet. Du har også som informant rett til å vite resultatet av dette prosjektet, se den ferdigskrevne masteroppgaven.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke ditt samtykke uten begrunnelse, det vil ikke få noen negative konsekvenser for deg. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål om prosjektet, kan du kontakte Stine Madeleine Svendsen tlf. 92256240.

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

---

## **Samtykke til deltakelse i prosjektet**

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3: Tilbakemelding på behandling av personopplysninger

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Torunn Tinnesand  
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 10.01.2014

Vår ref: 36760 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36760</i>	<i>Motivasjon blant skoletrøtt ungdom</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Torunn Tinnesand</i>
<i>Student</i>	<i>Stine Madeleine Svendsen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 19.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Stine Madeleine Svendsen [sm.svendsen@stud.uib.no](mailto:sm.svendsen@stud.uib.no)

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svara@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svara@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)