



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

vårsemesteret, 2014

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Hanne Kristiansen

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Professor Edvin Bru

Tittel på masteroppgaven: Hvordan opplever elever en mer praksisrelatert yrkesutdanning med hensyn til: Opplevelsen av å lykkes med læringsarbeidet. Opplevelsen av læringsarbeidet som meningsfullt.

Engelsk tittel: Students experience of mastery and relevance in a more practice-related vocational education.

Emneord: Videregående opplæring  
Praksisbrev  
Frafall  
Forventning  
Verdi  
Lærerstøtte

Sidetall: 72  
+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 16.05.2014  
dato/år

## **Forord**

Det er utrolig at jeg nå er ferdig med en masteroppgave. Oppgaven er et resultat av tre krevende men spennende år på universitetet i Stavanger. Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg ny kunnskap innenfor det pedagogiske fagområdet som jeg vil ha stor nytte av når jeg går tilbake til mitt arbeid som lærer på videregående skole.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder professor Edvin Bru som har vært tålmodig med meg og gitt meg tilbakemeldinger som har løftet meg videre i arbeidet.

En stor takk vil jeg også gi til den læreren som stilte opp for å skaffe meg informanter, og som utstrålte et fantastisk engasjement for disse elevene.

Den aller største takken må jeg gi til ungdommen som stilte opp til intervju og bidro til at jeg kunne gjennomføre denne oppgaven. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Til slutt vil jeg takke familien som har hatt tro på meg og støtte meg selv om jeg til tider har vært ganske fraværende. Men nå er det over og alt vil være tilbake til det normale igjen. Dere er fantastiske, Knut, Markus og Oda!

Stavanger 15.05. 2014

Hanne Kristiansen

## Sammendrag

Denne studien handler om hvordan elever som går en mer praksisrelatert yrkesutdanning opplever å lykkes med læringsarbeidet, og hvordan de opplever læringsarbeidet som meningsfullt. En tredjedel av elevene som begynner på videregående skole fullfører ikke utdanningen. De har ikke de forutsetningene som er nødvendige for å klare å gjennomføre en videregående utdanning. De opplever at det blir stilt for høy krav til dem, som de ikke klarer å oppfylle. Det er derfor viktig i forhold til tiltak mot frafall i videregående skole å se på hvilke faktorer som har betydning for å kunne gi elevene opplevelsen av å lykkes. Og gi dem kompetanse til å møte de kravene som blir stilt. Det er også viktig å se på betydningen av at læringsarbeidet oppleves som meningsfullt for å forstå hva som gir engasjement til å drive elevene videre. Like viktig er det å se på hvordan skolen kan imøtekomme de ulike forutsetningene som eleven møter med når de begynner på en videregående utdanning.

Hovedteorien som er blitt brukt for å belyse studien er forventning-verdi perspektivet (Eccles et al.,1983). Jeg trekker også inn «Stage-Environment Fit» perspektivet for å vise betydningen av at skolen forandrer seg i tråd med de elevene skolen skal møte.

Opgavens empiriske materiale ble hentet inn ved å foreta intervjuer av ungdommer som går på en mer praksisrelatert yrkesutdanning. Gjennom intervju som metode fikk jeg ungdommens forståelse av fenomenet.

Resultatene i min forskning kan tyde på at ungdommer som er demotiverte får en ny motivasjon til å gå videregående utdanning når de får tilbudet om å gå på praksisbrevordningen. Her opplevde de skolearbeidet som meningsfullt fordi de fikk oppgaver som hadde verdi i forhold til interesser og framtidig yrke. Faktorer som også hadde betydning var at det ble satt krav og forventninger til dem som var i samsvar med deres forutsetninger. Resultatene viser også at opplevelsen av å være selvstendig, tett oppfølging og voksenpersoner som brydde seg, gav elevene en følelse av tilhørighet som hadde betydning for elevenes motivasjon, trivsel og læring.

## **Innhold**

Forord.....	i
Sammendrag .....	ii
1 Innledning.....	1
1.1 Tema og bakgrunn for problemstillingen.....	1
1.2 Oppgavens hensikt og problemstilling .....	2
1.3 Oppgavens oppbygning.....	3
2 Videregående opplæring.....	4
2.1 Opplæringsloven .....	4
2.2 Utviklingen i den videregående opplæringen .....	4
2.2.1 Frafall - bakgrunn – tidligere forskning .....	5
2.2.2 Tiltak mot frafall i videregående skole .....	6
2.2.3 Ny giv .....	6
2.2.4 Praksisbrev .....	7
3 Teori.....	9
3.1 Forventning – verdi teori.....	9
3.1.1 Forventing.....	11
3.1.2 Opplevelse av skolens verdi .....	13
3.2 Støtte til læringsarbeidet .....	16
3.2.1 Emosjonell støtte og tilhørighet.....	17
3.2.2 Faglig støtte .....	18
3.2.3 Autonomi støtte .....	19
3.3 Forventning – verdi teori i forhold til utvikling av motivasjonsproblemer .....	20
3.4 Teori relatert til praksisbrevordningen .....	21
3.5 Formål med studien .....	23
4 Metode.....	24
4.1 Beskrivelse av metode.....	24
4.2 Metodevalg.....	25
4.3 Fenomenologi.....	25
4.4 Kvalitativ forskningsintervju .....	25
4.5 Intervjuguide .....	26
4.6 Utvalg.....	27
4.7 Utvalgets størrelse.....	28
4.8 Prosedyre ved innsamling av data.....	28

4.9	Etiske utfordringer.....	29
4.10	Bearbeidelse av data .....	30
4.10.1	Transkribering.....	30
4.10.2	Analyse og tolkning av intervjudata .....	31
4.11	Troverdighet .....	32
4.12	Gyldighet .....	33
4.13	Pålitelighet.....	33
4.14	Overførbarhet.....	34
5	Presentasjon av resultater og drøfting.....	35
5.1	Hvordan beskrives opplevelsen av læringsarbeidet som meningsfullt.....	35
5.1.1	Samsvar mellom egne interesser og innholdet i læringsarbeidet.....	36
5.1.2	Opplevd nytteverdi av det de lærer .....	38
5.1.3	For mye teori .....	42
5.1.4	Samarbeid og selvstendighet .....	45
5.1.5	Fagbrev som et motiverende mål .....	46
5.2	Hvordan beskrives opplevelsen av å lykkes i læringsarbeidet .....	48
5.2.1	Positive utfordringer og mestringsopplevelser .....	48
5.2.2	Stolthet over læringsarbeidet .....	50
5.2.3	Praksis gjør teorifagene lettere .....	52
5.2.4	Lykkes med å gjennomføre teorifagene i praksisbrev.....	53
5.3	Hvordan beskrives støtte fra lærer og kolleger.....	54
5.3.1	Tilgang på hjelp og støtte .....	54
5.3.2	Opplevelse av støtte som ikke fungerte.....	55
5.3.3	Opplevelse av støtte som fungerer .....	59
6	Oppsummerende drøfting.....	64
6.1.1	Opplever å jobbe med læringsarbeid som gir større verdi. ....	64
6.1.2	Praksisrelatert yrkesutdanning oppleves som autonomistøttende .....	65
6.1.3	Opplevelse av selvstendighet og ansvar gjør læringsoppgavene mer meningsfulle ....	66
6.1.4	Tilhørighet gir læringsarbeidet mer verdi .....	66
6.1.5	Praksisrelatert yrkesutdanning imøtekommer elevenes interesser og behov .....	67
6.1.6	Samsvar mellom opplevelsen av å lykkes og opplevelse av læringsarbeidet som meningsfullt.....	68
6.1.7	Konklusjon og praktiske implikasjoner .....	69
6.2	Metodiske forbehold og refleksjoner.....	70

6.3	Videre forskning .....	71
7	Referanseliste .....	72

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasskriv til eleven

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

# 1 Innledning

Som kontaktlærer i den videregående skole har jeg vært så heldig å møte mange engasjerte og motiverte ungdommer, men jeg har også møtt på elever som har vært umotiverte. Ungdommer som har slitt med å møte opp på skolen, hatt mye fravær og noen har valgt å slutte. Disse elevene som jeg kjenner til hadde forskjellige utfordringer. Noen var umotiverte selv om de var dyktige i det praktiske faget og klarte seg greit i de teoretiske fagene. Andre hadde med seg store hull fra ungdomsskolen i teorifag og hadde ikke kommet inn på sitt første ønske og hadde derfor middels eller liten interesse for det praktiske faget. Mens andre sleit seg gjennom hverdagen og holdt ut selv om de var svakest i de fleste fag. Gjennom samtale med disse elevene gav de aldri uttrykk for at de ikke ønsket noe med live sitt. Men de viste ikke hvordan de skulle makte å gjennomføre skolen og noen hadde ikke noen klare mål om hva de ønsket å bli. Bakgrunnen for at de møtte utfordringer på skolen var forskjellig men felles for dem var at de hadde ikke motivasjon til å komme seg videre i utdanningen. Man kan ikke forvente at alle klarer å gjennomføre videregående skole til normert tid, noen trenger lengere tid enn andre. Det som er viktig å prøve å unngå er at noe faller helt utenfor både skolesystemet og arbeidsmarkedet.

## 1.1 Tema og bakgrunn for problemstillingen

Tema for masteroppgaven er frafall i videregående skole. Norske elever har rett til videregående utdanning (Opplæringsloven, 1998). De fleste tar imot tilbudet sannsynligvis fordi det er få valgmuligheter til å komme inn i arbeidsmarkedet uten å ha kompetanse utover grunnskolen. Selv om de fleste tar imot tilbudet om videregående opplæring er det ikke alle som klarer å fullføre. Noen har med seg store kunnskapshull og negative erfaringer fra grunnskolen eller det kan være andre faktorer som påvirker, og gir elevene for store utfordringer slik at de ikke klare å gjennomføre. 16-åringene som starter på videregående utdanning har så ulikt utgangspunkt og så ulike forutsetninger, at en betydelig andel manglet de nødvendige forutsetningene for å klare de vanskelige kravene for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg 2008). Rapporter viser at en tredjedel av elevene som starter på videregående utdanning slutter før de er ferdige (OECD, 2012). Dette forteller at det er en stor del ungdommer som starter et skoleløp, men som ikke

makter å fullføre. Praksisbrevordningen ble innført som tiltak for frafall i videregående skole. Målgruppen for praksisbrevordningen er de elevene med svake skoleresultater fra ungdomsskolen og som søker seg til en yrkesrettet utdanning (Høst, 2011). Andre tiltak som ble satt i gang senere for å ruste elevene til å kunne gjennomføre videregående skolen var blant annet Ny Giv som hadde fokus på ungdomsskolen, men også videregående skole Hernes, (2010). En skole skal både lære barn om hva som er nyttig kunnskap i samfunnet, og regler og normer for adferd og fellesskap med andre. Samtidig skal skolen danne en inngangsport til yrkeslivet (Øia & Fauske, 2010). Dette betyr at skolen skal utdanne det allmendannede menneske. Ungdommer i dag er synonymt med skoleelev i motsetning til fra 50-tallet hvor 15 åringer som var lei av skolen kunne skaffe seg jobb, begynne i lære eller dra til sjøs (Øia & Fauske, 2010). De fleste ungdommer i dag starter tidligst ute i arbeidslivet når de er 19 år. Det betyr at normen i dagens samfunn er at ungdommen skal gå på skole til de er ferdig med videregående utdanning uavhengig av om de er motiverte til det eller ikke. Videregående skole vil derfor møte ungdommer med ulike behov og utfordringer. Skolens utfordring som en enhetsskole er å møte elevene både med likebehandling og evnen til å se den enkelte elev (Øia & Fauske, 2010). Selv om de fleste ungdommene kommer seg igjennom videregående opplæring uten store problemer, er det de som etter ungdomsskolen er veldig demotiverte eller har andre utfordringer. Min oppgave skal fokusere på hvordan man kan imøtekomme ungdommer som er umotiverte og teorileie, hvordan de opplever å få muligheten til å komme raskere ut i arbeidslivet slik de gjør gjennom praksisbrev.

## **1.2 Oppgavens hensikt og problemstilling**

Denne studien har hovedfokus på hvordan elever i videregående skole som har tilbud om praksisbrev opplever undervisningen med hensyn til opplevelsen av læringsarbeidet som meningsfullt og opplevelsen av å lykkes i læringsarbeidet. Ved å rette fokus på elevene og hvordan de opplever undervisningen i en mer praksisrelatert yrkesutdanning, kan vi få en innsikt i om tiltakene nytter og hvilke som er viktige å gjennomføre. Jeg ønsker å utvide kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge for elevene som går en videregående utdanning slik at alle har en mulighet til å klare å gjennomføre.



Min problemstilling for denne oppgaven blir derfor følgende:

Hvordan opplever elever en mer praksisrelatert yrkesutdanning med hensyn til:

- Opplevelsen av å lykkes med læringsarbeidet
- Opplevelse av læringsarbeidet som meningsfullt

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Denne oppgaven består av seks hovedkapittel:

Kapittel 1: Innledning hvor jeg beskriver bakgrunn for valg av tema, oppgavens formål, problemstilling og oppbygning.

Kapitel 2: I dette kapitlet beskriver jeg først hvordan situasjonene er i den videregående skolen i dag ut i fra retten til videregående opplæring. Deretter gir jeg et innblikk i utviklingen til den videregående opplæring for å se tilbake på hvordan situasjonen var før. Videre gjør jeg rede for rapporter som viser situasjonen for den norske videregående skolen i dag i forhold til frafallsproblematikken. Deretter gir jeg en oversikt over tiltak som er satt i gang for å motvirke frafall. Da trekker jeg kort fram «Ny Giv» fordi det er et tiltak som satser på å motvirke frafall allerede fra ungdomsskolen men som etter evaluering ikke kan vise til noen klar effekt. Videre gjør jeg rede for prosjektet praksisbrev som jeg har hovedfokus på.

Kapittel 3: Her presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk. Jeg gjør rede for de teoretiske perspektivene jeg har valgt å benytte meg av som hovedsakelig støtter seg på forventning-verdi teori (Eccles, J. S., et al. 1983). Deretter fokuserer jeg på hvilke utfordringer videregående skole har når det gjelder å tilpasse elevers forutsetninger og interesser.

Kapittel 4: I dette kapitlet gjør jeg rede for de metodiske valgene og fremgangsmåtene som har blitt gjort i studien.

Kapittel 5: Her presenterer jeg studiens resultater og drøfter de opp mot teori.

Kapittel 6: I dette avsluttende kapitlet gjør jeg en oppsummering av drøfting, ser på pedagogiske implikasjoner og videre forskning.

## 2 Videregående opplæring

### 2.1 Opplæringsloven

I opplæringsloven står følgende om rett til videregående skole:

**§ 3-1. Rett til videregående opplæring for ungdom**

*«Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltids videregående opplæring. I fag der læreplanen føreset lengre opplæringstid enn tre år, har ungdommen rett til opplæring i samsvar med den opplæringstida som er fastsett i læreplanen» (Opplæringsloven, 1998)*

Ungdommen i dag har altså en rett til videregående opplæring men det er ikke en plikt. De går på skolen frivillig men det kan i dag være vanskelig å ikke benytte seg av den retten, siden forventningene og presset på at man gjennomfører videregående opplæring i dag er stor fordi arbeidsmarkedet har blitt vanskeligere, og det er derfor vanskelig å ikke følge normen.

### 2.2 Utviklingen i den videregående opplæringen

De siste 40 årene har det blitt gjennomført tre hoved reformer i Norge. Den første i 1976 hvor videregående skolen (gymnaset) som forberedte elevene til høyere utdanning og yrkesskolen som forberedte elevene til arbeidsmarkedet ble slått sammen til felles enhetlig system for videregående skole. Den andre hoved reformen – reform 94 er en reform som mer eller mindre skapte den Norske videregående utdanningen slik den er i dag når man ser på struktur og kvalifikasjons system. Her fikk alle 15 til 16 år gamle en rett til tre år videregående utdanning. Alle fikk rett til en plass i en av tre valgte studieprogram og man reduserte det første året fra 109 kurs til 13 studie program. Det var også en introduksjon til en «2+2» modell innenfor yrkesfagene. Den viktigste drivkraften bak denne reformen var det dårlige arbeidsmarkedet for de unge og et videregående utdanningssystem uten kapasitet til å ta imot ungdommen som isteden valgte å ta videregående utdanning. Den tredje omfattende reformen var i 2006 og førte til forandringer i grunnskolen like mye som i videregående skole. I videregående skole justerte man noe av strukturen blant annet ved å redusere antall yrkesfaglige studieprogram fra 12 til 9 (Markussen, Frøseth, & Sandberg, 2011). Hovedveien for yrkesrettet utdanningen er den såkalte 2+2 modellen. Det vil si at eleven først fullfører to år på skolen og to år som lærling i en bedrift. Når eleven har gjennomført utdanningen og tatt eksamen, er hun eller han kvalifisert til å arbeide innenfor det yrket de har utdannet seg til.

### 2.2.1 Frafall - bakgrunn – tidligere forskning

Man skulle tro at hvis man har slitt seg gjennom ungdomsskolen ville det være befriende og motiverende og begynne på videregående skole med mer praktiske fag, men allikevel vil det for mange ikke være nok. De har ikke motivasjon til å klare å gjennomføre og slutter å møte på skolen. Det er dette som defineres som frafall.

Frafall i videregående skole kan defineres som å ikke fullføre videregående opplæring innen fem år. Dette inkluderer de som trenger litt ekstra tid og de som gjør omvalg eller har et hvileår og derfor ikke gjennomfører innen normert tid som er 3-4 år (Hernes, 2010).

#### § 3-1. Rett til videregående opplæring for ungdom

*«Heile retten må normalt takast ut i løpet av ein samanhengande periode på fem år, eller seks år når opplæringa heilt eller delvis blir gitt i lærebedrift, og innan utgangen av det året vedkommande fyller 24 år» (Opplæringsloven, 1998)*

Siden 1994 har omtrent to tredjedeler i hver gruppe fullført videregående skole med kompetanse for høyere utdanning eller yrkes kvalifisering. De resterende en tredjedel slutter før de er ferdige, eller gjennomfører alle årene men uten å fullføre alle krav og dermed oppnår kompetanse på lavere nivå (Markussen et al., 2011).

OECD sin seneste rapport viser at Norge kommer relativt dårlig ut for målene for å gjennomføring i videregående opplæring. I gjennomsnitt for landene som har levert data, fullfører 70 prosent av elevene på normert tid. Norge ligger på delt 21.plass av 25 land med 57 prosent. Gjennomføringsraten er høyere på studieforberedende programmer enn på yrkesfaglige programmer i alle land som har levert data på programnivå (OECD, 2012).

På grunn av bekymringen over det høye antallet som ikke fullfører har Norge intensivert søking etter effektive tiltak for å avverge at ungdommen slutter, lede de som slutter tilbake til skolen eller inn i kvalifiserende arbeid og forhindre de fra å ende med å ikke fullføre. Før reform 94 var det vanlig for mange unge som var 16-19 år gamle å arbeide eller å veksle mellom utdanning og arbeid så det å være utenfor videregående skole ble ikke sett på som noe problem. Men når arbeidsmarkedet ble vanskeligere og utdanningen var åpen for alle ble normen at all ungdom skulle gå på skolen. Derfor følger mange den normen. Det kan argumenteres for at etter gjennomføringen av Reform 94 har frafall i videregående skole oppstått som et virkelig problem (Markussen et al., 2011).

Foruten om kjønnsforskjeller, hjemmeforhold og etnisk bakgrunn var det ungdommens karakterer fra grunnskolen som viste seg å ha den største påvirkningen for kompetanse oppnåelse i videregående skole. De elevene med laveste karakterer fra ungdomsskolen hadde størst sannsynlighet for å slutte eller for å ha gjennomført uten å bestå (Markussen et al., 2008).

### **2.2.2 Tiltak mot frafall i videregående skole**

I dag er det i Norge tydelige nasjonale ambisjoner om å øke gjennomføringen i den videregående skolen. Både skolemyndighetene og næringslivet ser på med bekymring på frafallet.

I NHO sin seneste rapport er de bekymret for et skolesystem som slipper elever igjennom selv om de ikke er klare for å ta fatt på neste trinn og for en fagopplæring som ikke fungerer godt nok. De foreslår gjennom tidlig innsats en obligatorisk opplæring i barnehagen for fem åringer for å motvirke dårlige skoleresultater. De mener også at tiltak som praksisbrev ikke bør være en særordning for de som ikke lykkes men et søkbart, normalt og praktisk alternativ til dagens 12/13-årige skole (NHO, 2014).

Et tiltak som skolemyndighetene har satt i gang for å bedre gjennomføringen i videregående skole er Ny Giv som starter allerede på barneskolen men fortsetter i overgangen til videregående skole. Et annet tiltak er prosjektet Praksisbrev som ble satt i gang med ønske om å finne fram til egnede tiltak mot frafall og er noe som bare gjennomføres i den videregående skolen.

### **2.2.3 Ny giv**

Ny giv er et tiltak for å bedre gjennomføringen i videregående opplæring. Gjennom tidlig innsats, styrking av fag og økt timetall i enkelte fag skal Ny Giv gjøre elevene bedre rustet til å gjennomføre videregående opplæring. Det er også blitt innført *utdanningsvalg* som skal gi elevene bedre kunnskap om de mulighetene som ligger i videregående opplæring.

Det viser seg allikevel selv med styrking på de grunnleggende ferdighetene og økt timeantall i norsk engelsk og matte så har ikke Ny Giv nådd sitt nasjonale mål om å øke andelen som fullfører og består (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette viser at selv om det på nasjonalt og

lokalt nivå er satt i verk tiltak for å sikre at elevene får formell kompetanse i videregående opplæring er det allikevel ikke nok til å motivere mange ungdommer til å fullføre.

Ny Giv tiltaket viser likevel en intensjon om å øke motivasjonen ved at det satses på kompetanseheving av de grunnleggende ferdighetene og styrking av norsk, matematikk og engelsk slik at elevene får en opplevelse av mestring, og derfor en sterkere motivasjon til å fortsette. Når disse målene ikke blir innfridd er det interessant å se på praksisbrevordningen, et tiltak som gjennomføres som tilbyr en mer praksisrelatert yrkesutdanning og som rapporteres som vellykkede (Høst, 2011).

#### **2.2.4 Praksisbrev**

Praksisbrev er et tiltak som gjennomføres i videregående skole og her ligger hovedfokus på at elevene skal ut i praksis med en gang, samtidig som de har undervisning i norsk, samfunnsfag og matematikk en gang i uken. Dette prosjektet viser seg å være vellykket fordi de fleste av elevene klarer å gjennomføre og får seg en læringsplass (Høst, 2011). Her kan man få en forståelse av at hovedfokuset ikke er å styrke de grunnleggende ferdighetene og norsk, engelsk og matematikk, men å heve kompetanse gjennom praktisk jobbing og mot et framtidig yrke.

Denne praksisbrevordningen innebærer et 2-årig opplæringsløp hvor de er ansatt i bedrift med egen avtale om opplæring. Samtidig går de på skole en dag pr. uke og får undervisning i fellesfagene norsk, matematikk og samfunnsfag. Når de har fullført praksisbrevet, kan de enten søke ordinær læreplass som andre elever etter Vg2. De kan også velge å avslutte opplæringen. Et viktig skille mellom praksisbrev og ordinær opplæring i Vg1 og Vg2 er praktisk arbeid og opplæring i bedrift. De fleste av praksisbrevkandidatene var i arbeid i ordinære bedrifter i hele toårsperioden. Og spør man kandidatene selv om hva som har vært bra med ordningen, sa de nesten alle at det var bra å få lov til å begynne rett med praktisk arbeid fremfor å gå på skolen (Høst, 2011).

Det var på forhånd skepsis til at kandidatene som hadde så svak grunnlag fra fellesfagene skulle klare å gjennomføre både norsk, matematikk og samfunnsfag de to første åra. Men det klarte de noe som kanskje kan forklares med at de fikk oppfølging i små grupper og store anstrengelser fra lærerne. Det å være i bedrift kan også ha hatt betydning ved at det har løftet selvfølelsen og bidratt til å endre elevenes motivasjon (Høst, 2011).

Det viser seg at praksisbrevet ikke blir en endestasjon for kandidatene. De fleste søkte mot ordinær lærekontrakt i langt større grad enn de som har gått to år i skole i ordinær Vg1 og Vg2. Man står igjen med toårig praksisbrev som en slags mellomstasjon i et byggesteinsystem mot fullt fagbrev. Praksisbrev som endestasjon eller hovedmål er både lite realistisk og lite ønskelig innenfor de fleste fagområder. I arbeidslivet er det begrenset etterspørsel etter helt nye kategorier under fagarbeider og det er liten interesse blant elever og foreldre for et begrenset kompetansemål (Høst, 2011).

I rapporten skriver de at svært mange av disse ungdommene hadde fått økt motivasjon og blitt værende i opplæringsordningen. De hadde fått hevet sine ambisjoner og var på vei mot et fagbrev. De mente da at praksisbrev har blitt en forsterket opplæringsordning mot fagbrev for elever med særdeles svake skolemessige utgangspunkt (Høst, 2011).

NIFU-rapporten konkluderte med at man kunne anse at forsøket har bidratt til et langt lavere frafall og til en bedre gjennomføring av yrkesutdanningen for de som har deltatt. Noe man ikke ville ha forventet hvis de hadde fulgt et ordinært løp i videregående skole. Mange av kandidatene hadde hevet sine ambisjoner i løpet av forsøksperioden og klarte å motivere seg for full kompetanseoppnåelse og langsiktige mål på tross av at halvparten hadde strykkarakter eller ikke vurdert i ett eller flere fag fra grunnskolen eller generelt lavt karakternivå og høyt fravær (Høst, 2011). Praksisbrev er et tilbud for arbeidsorienterte ungdommer som kommer fra ungdomsskolen med svake skolerresultater og står i fare for å falle fra videregående opplæring. De får et tilbud om å gjennomføre opplæringen i en bedrift samtidig som de jobber med teorifagene på skolen som skal være yrkesrettet og gis ordinær vurdering (utdanningsdirektoratet, 2012). Det er allerede konkludert med at praksisbrevordningen har en positiv påvirkning i forhold til frafall i videregående utdanning. I denne studien skal jeg se nærmere på hvorfor denne ordningen har en positiv påvirkning.

I min master oppgave skal jeg intervjuere elever som har gjennomført praksisbrevordningen og forske på hva det er i denne ordningen som påvirker elevenes motivasjon og ambisjoner. Jeg vil derfor først se på forskjellige teorier som omhandler motivasjon.

### 3 Teori

I løpet av 13 års skolegang tilbringer barn og unge mye av tiden sin på skolen. For at elevene skal engasjere seg og ha pågangsmot til å fullføre skolen kreves det at de opplever at de lykkes med arbeidsoppgaver, at de har en tro på at disse oppgavene er viktig for framtidige mål og dermed motiveres til å stå på selv om de møter utfordringer. Teoridelen i min oppgave er derfor bygget opp om motivasjon som handler om hvilke forhold det er som driver mennesker til å handle og hvorfor mennesker tenker og gjør som de gjør. Motivasjon kommer fra det latinske ordet «movere» som betyr bevegelse og handler om at motivasjon er noe som får oss i gang, holder oss aktive og hjelper oss til å fullføre en oppgave. Dette krever både innsats, utholdenhet og handling men også planlegging, ta avgjørelser, løse problemer og vurdere fremgang (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Dette forteller hvor viktig det er at elevene har motivasjon for å kunne lære. For å få en bedre forståelse av elevers skoleengasjement må man først forstå bedre hvilke faktorer i skolen som påvirker elevenes engasjement. Det er i dag vanlig å se på motivasjon som situasjonsbestemt som påvirkes av verdier, erfaringer selvvurdering og forventninger (Kunnskapsdepartementet, 2010). Forventning-verdi teori ser på disse elementene som betydningsfulle og mener at det som påvirker elevenes valg, utholdenhet og utførelse er deres tro på hvor bra de vil gjøre det på en oppgave og hvorfor de ønsker å gjøre oppgaven (Wigfield, Eccles, Roeser, Schiefele, & Davis-Kean, 2006). I skolesammenheng betyr det i hvilken grad skolen klarer å imøtekomme disse behovene til elevene når de begynner på skolen og videre på ungdomsskolen og videregående opplæring. Hvis skolen mislykkes i møte med disse behovene til elevene kan det lede til en synkende faglig motivasjon og interesse som igjen bidrar til å redusere skoleengasjementet og gir dårlig faglige prestasjoner i overgangen til for eksempel ungdomsskolen og videregående skole slik man ser det ut i fra et «Stage-environment fit» perspektiv (Wang & Eccles, 2013).

Vider i oppgaven vil jeg presentere teoretiske perspektiver på motivasjon som kan bidra til å identifisere faktorer som påvirker elever opplevelse av å lykkes og opplevelse av læringsarbeidet som meningsfullt.

#### 3.1 Forventning – verdi teori

Forskning viser at elevers mestringsforventning, eller troen på deres evner relateres til motivasjon (Bandura, 1997). Elever som føler mestringsforventning rundt læring og utførelse

vil søke utfordringer, legge innsats i å lære og holde ut i vanskelige oppgaver. Men forskning viser også at motivasjon påvirkes av ønske om å gjøre oppgaven. Forventning – verdi teori er derfor viktig for å forstå motivasjon og de som har mye forskning innen for dette i skolen er Eccles, Wigfield og kolleger (Schunk et al., 2008). Jeg vil derfor se videre på deres forventning – verdi teori.

Forventning- verdi teorien handler om hvordan motivasjon og sosiale faktorer påvirker elever. Hva som påvirker korte og langsiktige skolerelaterte mål som for eksempel skolekarakterer, hvilke kurs de velger og hvilken videregående skole eller yrkesretning. I teorien argumenteres det med at elevers valg, utholdenhet og ytelse kan forklares med troen de har på hvor godt de vil klare å gjennomføre en aktivitet og i hvilken grad de vil verdsette aktiviteten (Wigfield & Eccles, 2000). Elevers engasjement i aktiviteten og motivasjon kan innvirke på hvor hardt og på hvilken måte aktiviteten foregår. Forventning – verdi modellen ble opprinnelig utviklet som et rammeverk for å forstå ungdommers prestasjoner og valg i matematikk, men modellen er senere blitt anvendt til å forstå elevers motivasjon i ulike sammenhenger (Wigfield & Eccles, 2002).

Forventning er menneskers tro og vurdering på deres evner til å utføre en oppgave med suksess. Verdi sikter til den overbevisningen eleven har om årsaken til at de vil engasjere seg i en oppgave. Elever kan ha ulike grunner for hvorfor de ønsker å gjøre en oppgave. Det kan være at oppgaven interesserer dem og at de liker å gjøre oppgaven. De kan også tenke at den er viktig og nyttig for dem på en eller annen måte. Det kan være fordi de ønsker å få en belønning som for eksempel god karakter eller fordi de ønsker å glede foreldre eller lærer (Schunk et al., 2008).

Den moderne « expectancy value theories» er basert på Atkinson`s (1957, 1964) originale forventning - verdi modell ved at de kobler prestasjon, ytelse, utholdenhet og valg direkte til enkeltpersoner forventning relatering og tro på oppgavens verdi. Men de avviker fra Atkinsons på flere måter som for eksempel at både forventning og verdi komponentene er mer utdypet og knyttet til et bredere spekter av psykologiske og sosial/kulturell bestemmende faktorer. Moderne « expectancy value theories» er også mer forankret i en faktisk reell kontekst enn de mer laboratorie utprøvde oppgaver som ofte ble brukt for å teste Atkinsons teori (Wigfield et al., 2006).



Mye tyder på at det er individuelle forskjeller på motivasjonen til å mestre teoretiske (akademiske) oppgaver. Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998) foreslår tre grunnleggende motivasjonsspørsmål som elever ofte spør seg. Kan jeg lykkes i denne oppgaven? Vil jeg gjøre denne oppgaven? Hvorfor gjør jeg denne oppgaven? Hvis elevene har positivt svar til på hvert av disse spørsmålene, vil de bli motivert til å prestere og engasjerer seg mer i skolearbeidet.

### **3.1.1 Forventing**

Spørsmålet: Kan jeg lykkes i denne oppgaven? handler om elevs tro på sin egen kompetanse og forventning om å mestre.

Forventning av suksess defineres som barns oppfatning og vurdering på hvor godt de vil gjøre det på kommende oppgave, enten umiddelbart eller på lengre sikt (Jacquelyne S Eccles, 1983). Oppfatning av evner blir definert som barns evaluering av deres kompetanse i forskjellige arenaer. I måling av oppfattelse av evner er det individets oppfattelse av hvor gode de er i forskjellige oppgaver, hvor gode de er i forhold til andre og hvor gode de er i forhold til utførelse i andre oppgaver som blir målt (Wigfield et al., 2006). Det handler derfor ikke bare om individets vurdering av sine evner men også om å sammenligne seg med andre eller andre oppgaver. Individets forventning på å lykkes varierer fra oppgave og aktiviteter og mennesker vil gjerne velge de oppgavene som de har høyest forventning for å lykkes i (J. Eccles, 2009).

En ungdomsskole elev som begynner på videregående skole med 2 eller stryk i matematikk vil sannsynligvis ha lave forventninger om å lykkes og dermed heller ikke vise noen interesse for å utføre noen oppgaver. Forventning er antatt å direkte påvirke utførelse, utholdenhet og valg av oppgaver og kan ha indirekte virkninger på deres intensjoner om å fortsette å gjøre aktiviteten. Utførelse av oppgaver, hvor utholdende eleven er og hvilke valg de gjør er antatt å være påvirket av oppfatning av kompetanse, oppfatning av hvor vanskelig forskjellige oppgaver er og elevenes individuelle mål og selvfølelse (Wigfield et al., 2006). Det gir en indikasjon på at å styrke elevs matematikk på ungdomsskolen kan ha positiv påvirkning på enkeltes elevs oppfattelse av å kunne lykkes når de får en sterkere opplevelse av mestring. Oppfatning av kompetanse og oppgavens vanskelighetsgrad er igjen påvirket av individets forståelse av andres holdning og forventninger av dem både fra foreldre og lærere. Det er også påvirket av deres egen fortolkning av deres tidligere oppnåelse av resultater, og av deres

emosjonelle minner eller emosjonelle forventninger om lignende oppgave. Individets oppfattelse av oppgaver og tolkning av deres tidligere resultater er antatt å bli påvirket fra deres egne historie av suksess eller nederlag og av kulturelle miljøet (Wigfield et al., 2006). Det handler om hvordan barn tror at de kan lykkes med for eksempel en matteoppgave er påvirket av fortolkning av tidligere resultater. Opplevelsen av å lykkes på skolen er avhengig av at elevene har troen på sine egne evner og at de har en forventning i å kunne lykkes i den oppgaven de skal gjennomføre. Den samme forståelsen av forventning har Bandura (1997) i sin diskusjon om mestringsforventning.

I Bandura (1997) sin forståelse av motivasjon definerer han mestringsforventning som individets tro på deres mulighet til å organisere og utføre en handling for å løse et problem eller fullføre en oppgave under forskjellige forhold.

Han skiller mellom «outcome expectancy» som handler om en persons vurdering eller forventning om at en bestemt adferd vil lede til et bestemt utfall, for eksempel forventning om hva som vil komme til å skje hvis en greier oppgave og «efficacy expectation» som er den overbevisningen om man er i stand til å gjøre en bestemt oppgave for å komme fram til et resultat (Bandura, 1997). Mens «outcome expectancy» kanskje har mest til felles med verdikomponentene til Eccles og kolleger. De mener selv at deres forventnings modell er mer lik Banduras «efficacy expectation» (Wigfield et al., 2006). Både forventning om å lykkes og mestringsforventning handler om å ha tidligere erfaringer med å lykkes med lignende oppgaver. I tillegg legger også Eccles et al., (2006) vekt på forventninger fra andre, slik som lærere og foreldre som betydningsfullt.

Opplevelser av suksess styrker troen på egen påvirkningskraft. Mestringserfaringer fra en oppgave øker forventningen om at man kan klare tilsvarende oppgave. Hvis man mislykkes med oppgaven vil forventningen om å lykkes med neste oppgaven svekkes. (Bandura, 1997).

Troen på egen påvirkningskraft er derfor viktig for mestringsforventningen og derfor på eleven også opplever at det er deres innsats som har betydning når de opplever mestring.

Forventning har dermed stor betydning for elevenes motivasjon for å utføre læringsarbeidet, hvilken innsats de legger i oppgaven og hvor utholdende de er når møter ulike typer oppgaver. Opplever elever at læringsarbeidet stiller for store kompetansekrav i forhold til hva de kan innfri, vil det være fare for at elevene kan prøve å unngå situasjoner eller aktiviteter hvor det stilles kompetansekrav de ikke tror de kan innfri, de vil tvile på sin egen kompetanse og

derfor redusere innsatsen eller gi opp. Motsatt vil det være for en elev som har forventning om å mestre. Den eleven vil gå på problemer med større mot og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Når elever som begynner på praksisbrev opplever at de er mer motivert til å jobbe med teorifagene og i tillegg kanskje oppnår noe fremgang i karakterene kan det relateres til forventningsdimensjon ved at elevene får en større mestringsopplevelse og dermed også en større forventning om å lykkes. Forskning viser også at barns tro på egen kompetanse og forventning om å lykkes blir mer negativ når de blir eldre spesielt i begynnelsen av ungdomstiden (Jacquelynne S Eccles & Wigfield, 2000). Noe jeg vil omtale mer seinere i oppgaven.

Selv om mennesker er sikker på at de kan mestere oppgaven ønsker de kanskje ikke å engasjere seg i det eller så de er ikke sterkt nok motivert til å tilnærme seg den (Wigfield & Eccles, 1992). Elever kan være trygge på at de vil gjøre det godt på oppgaven, men hvis de ikke verdsetter oppgaven er det mindre sannsynlig at de vil velge å engasjere seg i den. Det samme kan gjelde i forhold til at elevene synes oppgaven er interessant eller viktig men de tror ikke at de kan gjøre det godt og til slutt vil de ikke engasjere seg (Schunk et al., 2008). Individuer har derfor forskjellige motiv eller mål for å gjøre forskjellige oppgaver som kan ha innvirkning på motivasjonen for å utføre oppgaven. I sin forventning-verdi teori mener Eccles og kolleger at det også er viktig å stille spørsmålet: Ønsker jeg å gjøre denne oppgaven og hvorfor? (Eccles, J. S., et al., 1998; Wigfield et al., 2006). Jeg vil videre i oppgaven se på de forskjellige verdidimensjonene som har betydning i forhold til å svar på disse spørsmålene.

### **3.1.2 Opplevelse av skolens verdi**

Det er sterke indikasjoner på at interesse, indre motivasjon og egen verdi gir større faglig engasjement og læring (Wigfield et al., 2006). Selv om ungdommer stort sett trives på skolen sosialt er det en del som forteller at de kjeder seg og opplever mange av teorifagene som kjedelig (Øia & Fauske, 2010). En av årsakene til dette kan være at de ikke ser noen verdi i det de holder på med eller hvorfor de må lære dette. Dette kan igjen være påvirket av forventninger hos lærer, foreldre og venner men også sosiale roller og selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005)

Wigfield og Eccles (1992) skiller mellom fire motivasjonskomponentene: personlig verdi, egenverdi, bruksverdi og kostnader.

De definerer *personlig verdi* som personlig viktighet i å gjøre det godt på oppgaven (Wigfield & Eccles, 1992). De argumenterer med at en av motivasjonskomponentene for å engasjere seg i en oppgave er å bekrefte eller avkrefte fremtredende aspekter av ens «self-schema» slik som selvværd og selvoppfattelse. En elev som oppfatter seg som flink i å utføre praktisk arbeid vil han se større verdi i å utføre de oppgavene han får gjennom praktiske arbeidet. Elevens utførelse av det praktiske arbeidet bidrar til å bekrefte viktige dimensjoner ved elevens selvoppfattelse. Eller motsatt hvis eleven oppfatter seg som svak i for eksempel matematikk vil han ikke se like stor verdi i å utføre matteoppgaver. En oppgave er viktig når individer ser den som sentrale til deres egne følelse av dem selv eller lar dem få utrykke og bekrefte viktige sider ved dem selv (Wigfield, Tonks, & Klaua, 2009). Dette kan handle om at når barn vokser opp utvikler de et bilde av hvem de er og hvem de ønsker å være og en forestilling om deres personlighet og evner. Dette selvbilde kan påvirke verdsetting eller hvordan eleven vektlegger forskjellige utdanningsmuligheter. Hvis det å hjelpe er en sentral del av personens identitet vil eleven kunne se større verdi i et yrke som innebærer omsorg eller hjelpe andre (J. Eccles, 2009). Dette kan bety at det kan minske mulighet for å engasjere seg i aktiviteter som er uforenelige med ens sentrale verdsetting. Like mye kan det gi en mulighet for å engasjere seg i aktiviteter som er i overensstemmelse med ens definisjon av sin identitet (J. Eccles, 2009).

*Egenverdien* er den gleden personer får av å utføre oppgaven eller den subjektive interessen personen har i emnet. Eccles og Wigfield (1992) peker på at denne komponenten av verdi har likheter i visse punkter i definisjonen av indre motivasjon som er definert av Deci og Ryan (2000a). Hvis en oppgave har høy interesseverdi, vil individet få en indre motivasjon til å utføre oppgaven (Wigfield & Eccles, 1992). Det betyr at hvis en oppgave har en høy indre verdi for personen vil han bli mer engasjert i oppgaven og holde ut lenger (Wigfield et al., 2009). En kan da anta at hvis det for en elev har en høy indre verdi å jobbe med praktiske oppgaver vil eleven være mer engasjert og utholdende.

*Bruksverdien* bestemmes av hvor godt en oppgave relateres til nåværende og fremtidige mål som for eksempel karriere mål. En oppgave kan ha positive verdi for en person fordi den forenkler viktige fremtidige mål, selv om han eller hun ikke er interessert i oppgaven for sin egen del. For eksempel studenter tar ofte fag de ikke spesielt har glede av men trenger å ta for å gjennomføre andre interesser, tilfredsstille foreldre eller for å være med venner (Wigfield et al., 2006). I visse punkter er bruksverdien lik ytre motivasjon definert av Deci og Ryan (2000) fordi når en gjør en aktivitet ut i fra bruksverdien er aktiviteten et middel for å nå noe heller

enn et mål i seg selv. Likevel kan aktiviteten også reflektere noen viktige mål som betyr mye for personen som for eksempel å utdanne seg til et spesielt yrke (Wigfield et al., 2009). For en elev på videregående skole kan dette bety at eleven velger fag som er viktig for fremtidig arbeid selv om faget ikke har noen egenverdi, men faget er viktig å gjennomføre for å nå målet.

*Kostnad* beskrives som de negative sidene av å engasjere seg i oppgaven, som for eksempel angst for utførelsen og frykt for både å mislykkes og lykkes samt hvor mye innsats som må til for å lykkes. Den er også definert som tapte muligheter som følge av å gjøre ett valg, hva man må forsake for å gjøre denne oppgaven. Når et barn velger å gjøre hjemmelekser kan det bety at hun ikke vil ha tid å være med venner noe som kan være en betydelig kostnad for enkelte barn. Denne verdikomponenten er den som det er minst forsket på (Wigfield et al., 2006). Dagens ungdommer sliter kanskje også med det er å måtte gjøre lekser istedenfor å spille dataspill. Mange har også fritidsaktiviteter som tar mye av fritiden utenfor skolen og disse aktivitetene kan være mer lystbetonte enn skolearbeidet og elevene kan oppleve at det å gjøre lekser stjeler tid fra disse mer lystbetonte oppgavene.

I skolesammenheng hvor man ønsker å sette inn tiltak er det veldig aktuelt å tenke at barn og ungdommer ser verdi i de oppgavene som de tror de kan lykkes i. Man kan anta at barn først utvikler en forståelse av sine evner i forhold til forskjellige aktiviteter og så bestemmer seg for hva de verdsetter på grunn av den type evalueringstilbakemeldinger barn får på skolen. Når barn blir klar over deres evner i forskjellige aktiviteter kan de justere sin opprinnelige høye verdi for alle skoleaktiviteter så deres verdier og evneforståelse er synkroniske, foregår samtidig. Alternativt er det like sannsynlig at barns interesse i enkelte aktiviteter vil stimulere dem til å tilbringe mer tid i å prøve å mestre disse oppgavene, som ville øke deres faktiske evner i disse aktivitetene. Denne økningen i evner bør igjen fremme høyere forventning om å lykkes i denne aktiviteten. Dette har betydning for hvordan man kan forutse barns oppnåelse av resultater og valg (Wigfield & Eccles, 1992). Det har også betydning i forhold til hvilke tiltak man bør sette inn.

Forventning-verdi teori peker på at det ikke bare er viktig å gi elevene opplevelse i å føle seg kompetente slik at de har en forventning om å lykkes. Det er også viktig å legge opp undervisningen og pensum slik at formen og innhold oppleves som meningsfullt for elevene. At en elev oppfatter læringsoppgavene som interessante, viktige og nyttig gir også en opplevelse av tilhørighet. En studie viste at elever som opplevde at klassen var

mestringsorientert og at de verdsatte de faglige oppgavene gav en følelse av tilhørighet til klassen (Anderman, 2003). Elevers opplevelse av tilhørighet fremmes ved effektiv instruksjoner, legger vekt på mestring av meningsinnhold, varm og respektfull samhandling mellom lærer og elev (Freeman, Anderman, & Jensen, 2007). For at elever skal ha en positiv oppfattelse av skolen er det viktig med opplevelse av tilhørighet. For at elevene skal oppleve tilhørighet må læringsmiljøet legge til rette for gode relasjoner både lærere-elev og elev-elev.

### **3.2 Støtte til læringsarbeidet**

Det er god grunn til å tro at lærerstøtte har betydning i forhold til at elevene skal ha en opplevelse av å lykkes og en opplevelse av læringsarbeidet er meningsfullt. Læreren spiller en betydelig og avgjørende rolle for elevenes fremgang og mye er avhengig av hvordan de får elevgruppen eller klassen til å fungere (Hernes, 2010). Forskning viser at det kan bli større avstand mellom lærer og elev jo høyere opp i utdanning du kommer. Videregående skole er vanligvis større og mer byråkratiske enn barne- og ungdomsskolen. Bryk, Lee, & Smith ref. i Steinberg & Lerner (2004) viser til mange eksempler på hvordan følelsen av felleskap blant lærere og elever er svekket på grunn av størrelsen og byråkratisk struktur i de fleste videregående skoler. Det er små muligheter for studenter og lærere å bli kjent med hverandre og som konsekvens kan det bli mistillit mellom dem og små muligheter til opparbeide felles mål og verdier. Det kan også være mindre muligheter for elevene til å bygge en slags mentor relasjoner med en voksen som ikke er familie. Hvis det er mindre personlig og positive relasjoner mellom lærer og elev når de begynner på ungdomsskolen, kan det ha negativ effekt. Spesielt i en periode hvor ungdommer har spesielle behov for nært forhold til voksne utenfor hjemmet (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan & Iver, 1993). Det handler derfor også om å føle tilhørighet til skolen. Opplevelse av tilhørighet er en viktig faktor i forhold til å ha gleden av og viljen til å jobbe med de faglige utfordringene elevene møter (Furre & Skinner, 2003). En studie kunne vise at høyskolestudenter så ut til å ha samme behov for opplevelse av tilhørighet som yngre ungdommer og at kombinasjon av faglige og medmenneskelige opplevelser hos høyskolestudenter kunne fremme den opplevelsen av tilhørighet (Freeman et al., 2007).

En studie viste at når elevene hadde mulighet for å gjøre egne valg, opplevde at det de lærte hadde en personlig relevans og følte en emosjonell støtte både fra lærer og venner var det mer sannsynlig at de ville føle interesse og se verdien i læringsaktivitetene på skolen (Wang &

Eccles, 2013). Jeg vil derfor videre i oppgaven gå nærmere inn på betydningen av faglig-emosjonell og autonomistøtte som jeg oppfatter som betydningsfulle i forhold til å ha en forventning om å lykkes og se verdi i læringsoppgavene. Emosjonell- og faglig støtte kan ses i sammenheng fordi de begge handler hvordan læreren viser at de bryr seg om eleven, at læreren viser varme og interesse og engasjerer seg for at elev skal mestre utfordringer og at det skal gå bra faglig (Bru, 2011). Likevel skiller jeg de i oppgaven fordi jeg oppfatter emosjonell støtte som den som oppmuntrer, gir omsorg og trygghet, mens faglig støtte handler mer om at læreren er den kompetente støttepersonen som vet hvordan han skal legge til rett for undervisning som gir læring.

### **3.2.1 Emosjonell støtte og tilhørighet**

Hvilke relasjoner ungdom har til læreren sin har betydning for hvor motivert og engasjert de blir i læringsoppgavene. Ungdommer som har gode relasjoner til læreren sin vil være mer motivert for å yte faglig innsats enn andre elever (Drugli, 2012). Hvor aktive de er i klassen ser ut til å henge mer sammen med om de føler trygghet og omsorg der, enn følelsen av å være faglig kompetent eller ikke (Roeser, R.W., Eccles, J.S. Sameroff, ref. i Drugli, 2012). Det er ikke enkelt for en lærer å nå inn til en elev som har lav motivasjon. Spesielt ungdommer som er i en utbrytningsfase hvor de gir uttrykk for at de ikke ønsker eller har behov for voksenkontakt. Her er det spesielt viktig å prøve å bli kjent med elevene gjennom å vise interesse, ikke bare for det arbeidet de gjør på skolen men også hva de holder på med i fritiden. Gjennom å øke elev-lærer relasjoner kan man løfte kompetansenivået til elevene og man kan svekke elevens fare for å mislykkes (Pianta, 1999).

Gjennom å bli kjent med eleven vil man også få tak i interessen til elevene slik at de opplever arbeidsoppgavene som mer meningsfullt. I en studie sa elevene at lærere som viste omsorg og brydde seg, snakket med og hørte på elevene, var rettferdig og spurte hvis de trengte hjelp, gjorde undervisningen mer interessant. Motsatt var de lærerne som ikke brydde seg, som ikke forklarte hvis eleven var forvirret, gjorde dem forlegne eller skrek til dem eller fornødret dem ved å ikke huske navnet deres. Elever som oppfattet at læreren brydde seg om dem rapporterte mer faglig anstrengelse og større tro på indre kontroll. De ønsket også at læreren skulle bry seg om dem både som elever og personer (Perry, Turner, & Meyer, 2006).

Elevenes opplevelse av emosjonell støtte kan relateres til opplevelsen av tilhørighet. Barn som ikke føler tilhørighet til skolen vil gjerne fortelle om at de opplever at læreren ikke kjenner

eller dem liker dem og at læreren ikke bryr seg eller behandler dem urettferdig (Bergin & Bergin, 2009). Begrepet tilhørighet er også sentral i teorien om indre motivasjon. Selvbestemmelsesteorien bygger på at det er tre grunnleggende medfødte psykologiske behov som må tilfredsstilles for at mennesker skal være proaktive og engasjerte og som forsterker den indre motivasjonen. Disse behovene er kompetanse, tilhørighet og autonomi (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Tilhørighet er derfor sterkt relatert til motivasjon også til forventning-verdi teorien. En studie viste at elever som opplevde at klassen var mestringsorientert og at de verdsatte de faglige oppgavene gav en følelse av tilhørighet til klassen (Anderman, 2003). Mestringsorientering defineres som det å ha fokus på læring, utvikle ferdigheter og kompetanse, møte utfordringer og oppnå større forståelse (Ames, 1992). Det betyr at i et læringsmiljø som er opptatt av læring og elevene oppfatter læringsoppgavene som interessante, viktige og nyttig gir det en opplevelse av tilhørighet. Elevers opplevelse av tilhørighet fremmes ved effektiv instruksjoner, legger vekt på mestring av meningsinnhold, varm og respektfull samhandling mellom lærer og elev (Freeman et al., 2007). Hvis lærerne viser emosjonell støtte vil det få elevene til å føle seg trygge og verdsatte slik at de føler tilhørighet til skolen noe som vil føre til økt motivasjon og læring (Drugli, 2012). I forhold til den videregående skolen viser studier at når elever føler tilhørighet til lærer og skole kan det være mindre sjanse for at de vil droppe ut (Christenson & Thurlow, 2004).

### **3.2.2 Faglig støtte**

Ut i fra teorien er det viktig at man legger til rette for at elever opplever at de er kompetente til å gjennomføre oppgavene. Alle elever må få en opplevelse av å lykkes i den oppgaven som er påkrevd (Jacquelynne S. Eccles & Roeser, 2011). Da trenger elevene en lærer som er faglig kompetent. Faglig kompetente lærere har troen på egne evner og kunnskap innenfor sitt fag. Læreren kan da benytte seg av forskjellige former for materialer og metoder for å tilpasse undervisningen (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Eline Wendt, & Østergaard, 2008). Gjennom en tilpasset undervisning og arbeidsoppgaver til den enkelte elev vil eleven oppleve mestring og troen på å få det til. Elever er motiverte til å engasjere seg i oppgaver og prestere noe hvis de tror kan gjennomføre en oppgave og læreren trenger å sørge for å gi dem en presis tilbakemelding til eleven for å hjelpe dem til å utvikle seg faglig (Schunk et al., 2008). Tilbakemeldingen kan være både belønning noe som kan gis gjennom karaktersetning, eller det kan foregå gjennom oppmuntring, god utførelse eller innsatsen de har lagt i arbeidet. Hvis



elever har utfordringer i forhold til det faglige kan de lett havne i en negativ sirkel som medvirker til dårlige resultater, mindre tro på å lykkes, mindre innsats, lavere selvfølelse (Thuen, 2011). Det er viktig at elevene møter en skole hvor de får en opplevelse av å lykkes både faglig og sosialt.

### **3.2.3 Autonomi støtte**

Autonomi støtte tar utgangspunkt i elevenes interesser slik at læringsinnholdet får en større verdi og oppleves som mer meningsfullt. Læringsarbeid som i utgangspunktet ikke oppleves som interessant kan gjennom at læreren begrunnelse for hvorfor oppgaven er viktig på en autonomi støttende måte kan gi mer læring (Jang, 2008). Autonomistøtte handler om å høre på elevene, skape tid for individuell arbeid og gi eleven mulighet for å snakke. At læreren kan se tegn til forbedring og mestring, oppmuntre elevens innsats og gi hint som aktiverer progresjon når eleven ser ut som de står fast. Det er viktig at læreren er positiv og svarende til elevenes spørsmål og kommentarer og anerkjenne elevens perspektiver og erfaringer gav elevene en oppfattelse av selvstyring (Reeve & Jang, 2006). En slik undervisningsstil vil kunne gi elevene både opplevelse av å være kompetente og kan gjøre undervisningen mer meningsfullt. Det er viktig å hjelpe elevene til å forstå hvorfor undervisningstimen er verdt deres innsats, kommunisere om hvorfor denne undervisningstimen kan forventes å ha nytteverdi for dem og hjelpe elevene til å oppdage den personlige meningen med undervisningstimen. Hvis man lykkes med denne strategien kan det hjelpe å skape en mulighet for å oppfatte og akseptere verdien av læringsaktiviteten, og dermed oppleve det som noe viktig for sin egen del og oppfatte det som sitt eget. Det handler derfor om hvordan lærer formidler læringsstoffet til elevene (Jang, 2008).

Gjennom forventning – verdi teorien få vi en forståelse av hva som har betydning for at elever skal oppleve å lykkes med læringsarbeidet og oppleve læringsarbeidet som meningsfullt gjennom å ha troen på egen kompetanse, ha en forventning om å lykkes. Samtidig som det er viktig at oppgaven har en verdi for elevene for å ønske å gjennomføre den. Videre i teoridelen vil jeg kort se på hvilken konsekvens det kan ha hvis elevene ikke ser noe verdi i læringsoppgavene noe som kan ha betydning i forhold til hvilket fokus man bør ha når man skal iverksette tiltak.

### **3.3 Forventning – verdi teori i forhold til utvikling av motivasjonsproblemer**

Det som gjerne kjennetegner elever med lav motivasjon er at de ikke møter opp på skolen og hvis de møter opp er de uengasjerte og utfører ikke oppgaver. Et av motivasjonsproblemene som har fått mest oppmerksomhet i litteraturen er apati som oppstår når barn devaluerer prestasjoner relaterte aktiviteter (Wigfield et al., 2006). Apati har å gjøre med hva elever føler for verdi av å delta i forskjellige aktiviteter enn deres tro på om de er dyktige nok til å gjennomføre aktiviteten. Barn som er apatiske i forhold til læring eller å delta i andre aktiviteter finner ikke mye verdifullt å gjøre i skolen eller i andre situasjoner og vil kanskje føle seg så fremmed fra disse aktivitetene så de aktivt motstår forsøk i å få de involvert (Wigfield et al., 2006). Likevel kan samspill mellom tro på kompetanse og verdi spille en viktig rolle i utviklingen av apati. Det kan argumenteres for at barn beholder sitt selvverd ved å velge de aktivitetene som de kan mestre og unngår de aktivitetene hvor de ikke gjør det så bra. Barn som gjør det dårlig på skolen kan begynne å velge vekk skoleprestasjoner for å beskytte deres selvfølelse. Det er sannsynligvis to forskjellige utviklingsbaner for å utvikle apati. Barn som mottar få muligheter for dem selv og derfor velger vekk skolen og de som begynner å gjøre det dårlig på skolen og velger vekk skolen for å beskytte sin selvfølelse (Wigfield et al., 2006). Det er derfor viktig med tidlig intervensjon i forhold til barns forståelse av kompetanse. Når elevene kommer til ungdomsskolen er det enda større krav i forhold til måloppnåelse. De får også vurderinger som gir dem i større grad mulighet til å sammenligne seg med andre. Ut i fra teorien kan det tolkes som at her kan fagstoffets betydning i forhold til verdi påvirke sterkere. Elevene har allerede en forståelse av sin kompetanse og kan være i ferd med å gi opp hvis de oppfatter seg selv som svake. Ved å fremstille fagstoffet som noe som har betydning for dem i forhold til interesser kan man bygge opp elevenes motivasjon. En forståelse av barns verdsetting på forskjellige aktiviteter er spesielt viktig for å utvikle grep for å fremme barns motivasjon, spesielt for barn som synes apatiske (Wigfield et al., 2009). Dette gir en indikasjon på at det er viktig å jobbe med verdi innholdet i de forskjellige aktivitetene som ungdommen skal utføre.

Disse elevene som har utviklet apati kan man sannsynligvis finne blant elever som dropper ut av skolen eller står i fare for å droppe ut. Noen kommer kanskje fra hjem hvor omsorgspersonene har sviktet og har ingen støtte, trygghet, oppmuntring hjemmefra og derfor ser ingen verdi i å gå på skolen, mens andre sliter faglig og skolen klarer ikke å møte deres behov og de velger vekk skolen for å beskytte sin selvfølelse. Mye tyder også på at verdidimensjonen har en stor påvirkning i forhold til elevenes motivasjon i skolen.

Jeg skal videre i oppgaven se på den foregående teorien i forhold til praksisbrevordningen som er et tiltak mot frafall i videregående skole og hvordan teori er relatert til dette tiltaket.

### **3.4 Teori relatert til praksisbrevordningen**

Avgjørende for motivasjonen kan være hvordan skolen makter å skape gode læringsmiljø og situasjoner som stimulerer til aktiv deltakelse og møte elevene ut i fra deres forutsetninger.

«Stage-environment fit» perspektivet som kan forstås som tilpasning mellom utviklingsstadium og læringsmiljø (Jacquelynn S Eccles et al., 1993). Den bygger på forståelsen av hvordan motivasjonen synker etter hvert som elevene blir eldre og avstanden mellom elevenes interesser og skolens krav, intensjoner og organisering blir større.

Utfordringen til ungdomsskole og videregående skole er hvordan de kan imøtekomme den enkelte elevs behov i forhold til deres faglige utfordringer og interesser for å tilpasse den best mulig ut ifra deres forutsetninger. Ungdomstiden er en periode som er preget av forandringer på mange nivåer både emosjonelt, kognitivt og sosialt (Jacquelynn S Eccles et al., 1993).

Selv om de fleste elevene er fornøyde med skolen viser forskning at relativt mange sliter med å finne skolearbeidet motiverende og engasjerende nok (Øia & Fauske, 2010). For å imøtekomme disse forandringene må skolen også forandre seg samtidig med ungdommen slik at den fortsetter å motivere elevenes interesser og engasjement (Jacquelynn S Eccles et al., 1993). Det er en del ungdommer som ikke finner seg til rett på skolen men som allikevel kan være en stor ressurs ute i arbeidslivet (Høst, 2011). Når en tredjedel av ungdommen som begynner på videregående utdanning ikke gjennomfører kan en forklaring være at det er stor avstand mellom elevenes interesse og læringsinnhold. Praksisbrevordningen gir elevene som kommer fra ungdomsskolen og er teorileie en mulighet til å komme rett ut i en praksis som tar utgangspunkt i elevenes interesse. Her er da hovedfokuset at de skal opparbeide seg kompetanse gjennom læringsarbeid som er praktisk rettet slik at den skal gi en større opplevelse av verdi for eleven og fagene da vil oppleves å være mer relevant. Betydningen av forskjellige læringsoppgaver kan få større relevans når de får gjennomføre det ute i praksis i forhold til å få en teoretisk innføring. Feiler man ute i praksis kan det gi større lærdom og forståelse av hvorfor man lærer dette dermed også større verdi. Selv om ungdommen er teorileie behøver det ikke bety at de ikke tror at de har muligheten for å lykkes i det. Det kan handle om at teorifagene blir fremstilt slik at ungdommen ikke oppfatter hvilken betydning faget har hverken for sin egen del eller i forhold til å ha nytteverdi i andre sammenheng. For en elev som er teorileie er det sannsynligvis enkelte områder innenfor matematikk i byggfag

som gir lite mening å lære. For disse vil kanskje oppfattelse av hvilken betydning matematikkfaget har bli tydeligere hvis de først får muligheten for å opparbeide seg en forståelse av matematikk gjennom praktisk arbeid. Samtidig er det også elever som kommer fra ungdomsskolen med store hull innenfor teorifag og har ikke troen på egne evner og derfor heller ikke noen forventning om å lykkes i teorifag på videregående skole. Samtidig som det vil være en forventning om at elevene har oppnådd en viss kompetanse innenfor forskjellige teoretiske fag når elever begynner på videregående skole. Disse elevene vil kunne oppleve gjennom praksisbrev at teorifagene er mer tilpasset ut i fra deres forutsetninger fordi det er bare færre fag som matematikk, norsk og samfunnsfag fordelt over to år. (Høst, 2011). Det vil være letter å følge med i fagene når det er mindre intensivt.

Når ungdommen er teorileie fra ungdomsskolen har de gjerne også opparbeidet seg en mistriivsel i forhold til det å gå på skolen. Det kan være både på grunn av det faglig og det sosiale. Faren er hvis de møter mye av det samme med læringsarbeid som ikke gir mening og samme undervisningsform som ikke gir noe større forståelse, noe som kan medføre enda større avstand mellom eleven og skolen slik at de velger å slutte. Disse elevene vil mest sannsynlig ønske å komme seg ut i jobb så raskt som mulig. Praksisbrevordningen vil da kunne gi de en mulighet til å jobbe samtidig som de er innenfor et utdanningssystem.

Man kan anta at det er tett oppfølging av de elevene som er innenfor en praksisbrevordning. Ofte vil lærere som viser ekstra engasjement for elever med utfordringer, være den som foretrekkes i slike stillinger. De er kanskje også mer beviste på relasjonsbygging og støtte slik at elevene opplever mer forventning om å lykkes og at oppgaven har en verdi. Ute i bedriftene jobber gjerne elevene også sammen med voksne, noe som kanskje kan påvirke hvor betydningsfull de oppfatter at oppgaven er. Samhandling med lærer eller andre voksne i praktiske oppgaver kan gi en større opplevelse av oppgaven som meningsfullt fordi det gir signaler til elevene om at den jobben de gjør er viktig. Rapporten fra «praksisbrev -et vellykket tiltak mot frafall» viste at elever som gikk praksisbrev opplevde at det som var bra med ordningen var at de fikk lov til å begynne rett på praktisk arbeid (Høst, 2011).

Utfordringen til videregående skole er å kunne møte det mangfoldet av elever som kommer med sine ulike referanser i forhold til mestringsopplevelser, forventning om å lykkes og interesser. Istedenfor å ha fokus på at elevene skal tilpasse seg skolens krav, forventninger og organisering, bør kanskje fokuset heller være mot skolen og dens evne til å følge opp elever, spesielt de som er faglig svake eller skoleleie (Frostad & Mjaavatn, 2014). Jeg vil gjennom min studie se nærmere på om praksisbrevordningen kan være et tiltak som kan imøtekomme

elevenes behov og hvilken sammenheng den kan ha med opplevelsen av å lykkes og oppleve læringsarbeidet som meningsfullt.

### **3.5 Formål med studien**

Formålet med denne studien er å oppnå større kunnskap om hvilke faktorer innfor tiltak som praksisbrev kan belyse hva som gir opplevelse av å lykkes med læringsarbeidet og hva som får læringsarbeidet til å oppleves som mer meningsfullt. Det er viktig at flest mulig oppnår studie- eller yrkesutdanning slik at man bidrar til å jevne ut sosiale forskjeller, men også for ungdommens opplevelse av å være en del av samfunnet. Utfordringen til utdanningssystemet er hvordan man skal møte ungdommen i forhold til krav, intensjoner og organisering.

Gjennom å ha fokus på eleven og hvordan de opplever undervisningen i en mer praksisrelatert yrkesutdanning kan man få større innsikt i om tiltakene nytter og hvilke som er viktige å gjennomføre for å motvirke frafall i videregående skolen. Problemstillingen min er derfor:

Hvordan opplever elever en mer praksisrelatert yrkesutdanning med hensyn til:

- Opplevelsen av å lykkes med læringsarbeidet
- Opplevelse av læringsarbeidet som meningsfullt

## 4 Metode

Samfunnsvitenskapen har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan verden ser ut og samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi går fram for å hente inn informasjon om virkeligheten, og hvordan vi analyserer for å finne ut hva denne informasjonen forteller oss (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2006). Mitt formål med oppgaven er å få en større forståelse av hvilke faktorer som gir en større opplevelse av å lykkes og oppleve at læringsarbeidet er meningsfullt i en mer praksisrelatert yrkesutdanning. Gjennom å intervju elever som har gjennomført praksisbrev og er ute som lærlinger eller fått fagbrev ønsker jeg å kunne bidra med større kunnskap som kan hjelpe til å forhindre frafall i videregående skole.

### 4.1 Beskrivelse av metode

Kvalitativ forskningsmetode er en av to sentrale forskningstradisjoner innenfor samfunnsvitenskapen.

Kvalitativ metode har tradisjonelt blitt forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres gjennom intervjuer eller observasjon. En av de viktige målsetningene med kvalitativ tilnærming er å oppnå en forståelse av det fenomenet man ønsker å forske på. Fortolkning har en stor betydning i kvalitativ forskning og derfor er det viktige metodiske utfordringer knyttet til hvordan forskeren analyserer og fortolker disse fenomenene (Thagaard, 2009).

Kvalitativ tilnærming gir altså grunnlag for fordypning i de fenomener vi studerer. Dette er studier som er preget av en nær kontakt mellom forsker og de som studeres. Det gir gjennom tilnærminger som deltakende observasjoner og intervju et grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldig data om de personer og situasjoner vi studerer. Derfor er intervjusamtaler et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2009).

Jeg ønsket å komme i direkte kontakt med de elevene som hadde fått tilbud om en mer praksisrelatert yrkesutdanning og høre deres opplevelser av i hvilken grad de opplever å lykkes og i hvilken grad de syntes læringsarbeidet var meningsfullt og hvilke refleksjoner de hadde om sin situasjon i dag og om fremtiden.

## **4.2 Metodevalg**

Intervjuundersøkelser er en svært velegnet metode for å få informasjon om hvordan informanten opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2009)

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål.

## **4.3 Fenomenologi**

Studien min har et fenomenologisk perspektiv fordi jeg ønsker å studere hvordan mennesker eller elevene som får tilbud om en mer praksisrelatert yrkesutdanning forstår sin verden og beskriver sine erfaringer og hvilken forståelse de har av sin situasjon. Som forsker ønsker jeg å se meningen med disse handlingene eller ytringene sett gjennom elevenes øyne. Under alle intervjuene hadde jeg en sterk opplevelse av at det disse elevene forteller er det ingen andre en de selv som kan formidle fordi det er deres erfaringer, refleksjoner og meninger som kommer frem.

## **4.4 Kvalitativ forskningsintervju**

Formålet med intervju er å forsøke å forstå verden ut i fra intervjupersonens side, få en fyldig og omfattende informasjon om hvordan de opplever sin livssituasjon (Johannessen et al., 2006) Siden det var viktig for min studie å få informantene til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer var det å intervju metode jeg måtte bruke.

Selv om jeg har vært kontaktlærer og har hatt samtaler med elever vil jeg se på meg selv som uerfaren i å intervju. I en samtale med en elev som kontaktlærer vil jeg anse meg som en lyttende tålmodig person som ikke er redd for stillhet og gir eleven tid til å svare. I en intervjusituasjon møtte jeg informanter i en annen setting hvor det var veldig viktig å få mest mulig informasjon fra informantene fordi man ikke hadde mulighet for å komme tilbake hvis man manglet noe. Det er et stort ansvar å intervju fordi du bruker tiden til andre som har sagt seg villig og ofrer sin arbeidstid eller fritid for å være informant. De bidrar også med informasjon om seg selv som er personlige og kanskje følsomme overfor en person de ikke kjenner. En intervjuer må være klar over interaksjonen mellom intervjuer og informant. Forskningsintervju skaper kunnskap i samspill, eller i interaksjon, mellom mennesker. De

agerer og påvirker hverandre. Kan være angstprovoserende og utløse forsvarsmekanismer hos den som blir intervjuet og den som intervjuer. Intervjuer bør derfor være oppmerksom på mulige etiske krenkelser av den intervjuedes personlige grenser og være i stand til å behandle den mellommenneskelige dynamikken i samspillet (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Det var med ærefrykt jeg gikk inn i hver eneste intervjusituasjon.

Et intervju er ikke som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partner. Johannessen (2006) peker på noen asymmetriske maktforhold i kvalitativ forskningsintervju. Som for eksempel at intervju er en enveisdiallog hvor utspørringen går en vei og intervjuerens rolle er å spørre og informantens rolle er å svare (Kvale et al., 2009).

Som hjelp til å systematisere og strukturerer forskningsprosessen er intervjuundersøkelsen basert på Kvales (Kvale et al., 2009) syv prinsipper for intervju forskning: tematisering, planlegging, intervjuing, analysering, transkribering, verifisering, rapportering

Før intervjuarbeidet begynner må formålet med undersøkelsen formuleres. Tema og formålet med denne undersøkelsen er å finne ut hvordan elever opplever en mer praksisrelatert yrkesutdanning med hensyn til. Opplevelsen av å lykkes med læringsarbeidet og opplevelsen av læringsarbeidet som meningsfullt. Bakgrunnen for denne problemstillingen er utfordringene med frafall i videregående skole. Det vil da være interessant å se på tiltak som blir sett på som vellykkede. Her klarlegger man altså undersøkelsens hvorfor – og hva spørsmål. Videre velges metode som forteller hvordan man har tenkt å utforme undersøkelsen.

I følge Kvale et al., (2009) må man planlegge med hensyn på å innhente den kunnskapen man ønsker. Man må også ta hensyn til moralske vurderinger. I denne studien ble det på dette stadiet arbeidet med å hente inn relevant litteratur, planlagt hvilken intervjuform som skulle anvendes og utarbeidet en intervjuguide som er relevant i forhold til problemstillingen. Det ble også skrevet teori. Her ble det også planlagt hvor mange informanter som skulle være med og etiske implikasjoner.

#### **4.5 Intervjuguide**

Intervjuguiden er forskernes hjelpemiddel og skal være bygget opp rundt det emne man ønsker å analysere (Widerberg & Bolstad, 2001). I min oppgave benyttet jeg meg av et semistrukturert intervju som vil si et delvis strukturert intervju som vil ha en overordnet



intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet. Intervjuguiden er ikke et spørreskjema men består av liste over tema og generelle spørsmål som skal gjennomgås (Johannessen et al., 2006) Jeg ønsket å ha en delvis strukturert intervju for å sikre meg at tema jeg ønsket å få svar på ikke ble utelatt. Dette opplevde jeg som veldig nyttig underveis i intervjuet fordi det hjalp meg å hente inn igjen tema hvis samtalen var i ferd med å bevege seg utover de opplysningene jeg var ute etter i forhold til min problemstilling. Samtidig kunne jeg lytte konsentrert på hva informantene svarte og notere underveis uten å være redd for å miste oversikten.

Fordelen med en semistrukturert intervjuguide er at selv om den vanligvis har en bestemt rekkefølge på temaene kan den endres dersom informanten bringer et nytt tema på banen. Samtidig som intervjuguiden var strukturert var den åpen for oppfølgings- og oppklarings spørsmål eller uventete tema som hadde relevans. Selv om jeg hadde en teoribasert for forståelse ønsket jeg også at informantene skulle få uttrykke sin egen forståelse uavhengig av en altfor strukturert intervjuguide.

#### **4.6 Utvalg**

En kvalitativ studie baserer seg på strategiske utvalg, noe som betyr at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. Kvalitative studier kan ofte omhandle personlige og til dels nærgående temaer, derfor kan det være vanskelig å finne personer som er villige til å stille opp som informanter. Vi må da benytte oss av en seleksjonsmåte som sikrer oss et utvalg av personer som er villige til å være med i undersøkelsen. Når man velger ut informanter basert på denne fremgangsmåten, bruker man betegnelsen tilgjengelighetsutvalg. «Utvalget er strategisk ved at informantene representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut informanter er basert på den tilgjengelighet de har for forskeren». (Thagaard 2009, s.56).

Siden hensikten med kvalitativ undersøkelse som regel er å få mest mulig kunnskap om det fenomenet man forsker på er det vanlig å ta en strategisk utvelgelse. Det vil si at forskeren først tenker igjennom hvilke målgruppe må delta for å få samlet inn de nødvendige dataene. Deretter velger man ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen. Johannessen

Min målgruppe var de elevene som hadde fått tilbud om praksisbrevordningen fordi de var i fare for å droppe ut av skolen. Ut i fra denne elevgruppen ble det plukket ut elever som ønsket å delta i undersøkelsen. Informantene fikk jeg gjennom å ta kontakt med skolens rektor som henviste meg videre til kontaktlærer til elever som gikk på praksisbrev.

#### **4.7 Utvalgets størrelse**

Utvalgets størrelse kan betraktes som tilstrekkelig stort når man gjennom studier av flere enheter ikke synes å gi noen ny forståelse av de fenomenene som studeres. Da vil størrelsen på utvalget vurderes i forhold til et «metningspunkt». Antall informanter bør heller ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser (Thagaard, 2009).

Tidsbegrensningen på en masterstudie gir også begrensninger på hvor stort utvalg man kan ha.

Utvalget i denne studien bestod av fem elever som har gjennomført praksisbrevet og har gått videre som lærlinger eller ferdig med fagbrevet. Alle informantene er gutter. De var fra 18-21 år. En informant er lærling innenfor salg og service mens to andre informantene er lærlinger innenfor tømrer og to hadde tatt fagbrevet og jobbet som tømrer.

#### **4.8 Prosedyre ved innsamling av data**

Intervjuene skal gjennomføres på grunnlag av intervjuguiden. Det blir presisert i Kvale et al.,(2009) at intervjueren har en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes og de mellommenneskelige relasjonene som oppstår i intervjusituasjonen.

Intervjuene ble gjennomført både på skolen som elevene hadde gått på og ute på arbeidsplassen hvor det jobbet. Der fikk vi et eget rom hvor jeg kunne gjennomføre intervjuene uten forstyrrelser. De to første intervjuene ble avtalt gjennom kontaktpersonen min, hvor jeg møtte opp på skolen til avtalt tid som var etter at informantene var ferdig på jobb. De tre andre intervjuene ble gjennomført ved at jeg ringte for å avtalte tid selv og dro ut til arbeidsplassen deres hvor jeg fikk utføre intervjuene på arbeidsplassens pauserom. Selv om vi ble litt forstyrret fungerte det godt. Ulempen her var at jeg som intervjuer følte at jeg forstyrret dem i arbeidstiden selv om informantene ikke gav noe uttrykk for det. Fire av intervjuene ble gjennomført på to dager i løpet av en uke i midten av februar. Det siste intervjuet ble gjennomført siste uken i februar. Før intervjuene hadde alle informantene fått

litt informasjon fra kontaktpersonen min om tema i intervjuet. Jeg startet hvert intervju med å presentere formålet med oppgaven min og hva jeg ønsket å få vite noe om. Jeg gav også uttrykk for hvor takknemlig jeg var for at de stilte opp for å bidra til forskningsarbeidet mitt. Alle fikk informasjonsskrivet om hva oppgaven handlet om og muligheten for å trekke seg når som helst før intervjuet startet. Selv om alle informantene var litt stive i begynnelsen slappet de mer av etter hvert og det ble også både smil og latter. Jeg hadde på forhånd gitt beskjed om at hvert intervju ville ta ca. 60 minutter men alle intervjuene varte i ca. 50 minutter. Noen informanter pratet mye mens andre var mer avhengig at jeg stilte mer konkrete spørsmål slik at jeg i løpet av intervjuet måtte utdype og forklare meningen med spørsmålene. Dette ser jeg i ettertid kan ha ført til at i noen tilfeller ble stilt ledende spørsmål men jeg opplevde ikke det som noe stort problem. Alle informantene var positive til at det ble satt fokus på praksisbrevordningen.

Jeg foretok to prøveintervju i forkant noe som viste seg å være veldig nyttig siden jeg er veldig uerfaren med denne metoden. Disse prøveintervjuene ble utprøvd med elever som var i samme situasjon som de informantene jeg hadde. De gav meg gode tilbakemeldinger på hvordan de oppfattet spørsmålene og opplevde intervjusituasjonene. Jeg fikk da prøvd ut hvordan intervjuguiden fungerte og måtte gjøre noen justeringer på spørsmålene slik at de var lettere å forstå. Jeg fikk også testet utstyret og høre på opptakene hvordan jeg stilte spørsmålene og responderte på svarene slike at jeg ble mer bevisst på hvordan jeg uttrykket meg.

#### **4.9 Ethiske utfordringer**

Siden det er relasjoner og samspill i intervjuet vil det kunne påvirke intervjupersonen og den kunnskapen som produseres i vil også påvirke vårt syn på menneskets situasjon. Derfor bør intervjueren hele tiden være bevisst på dette samspillet gjennom hele intervjuforløpet (Kvale et al., 2009)

Før jeg kunne begynne med innsamling av data måtte jeg som forsker innhente informert samtykke fra informantene. Informantene skal informeres om at de har rett til selvbestemmelse og at de bestemmer over sin deltagelse og at de på hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg uten å begrunne det og uten at det kan gi noen ubehagelige eller negative konsekvenser. De skal også informeres om forskningsprosjektets formål. I forkant av intervjuet gav jeg informantene et informasjonsskriv som i forkant var godkjent av NSD.

Informasjonsskrivet informerte om prosjektet og at ved å underskrive samtykke deltar de på frivillig basis og at de kunne trekke seg når som helst i intervjuet. Det ble også informert om at data ville bli behandlet konfidensielt.

Et annet grunnprinsipp for forskningsetiske retningslinjer er konfidensialitet og det innebærer at private data som identifiserer deltagere, ikke skal offentliggjøres. Siden deltagere i en kvalitativ undersøkelse svarer på spørsmål med private innhold har de krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Det innebærer at forskeren må anonymiserer informanten når resultatene av undersøkelsen skal presenteres (Thagaard, 2009). I min studie var det ikke behov for personidentifiserende opplysninger. I tillegg til at alle navn er anonymisert har jeg unnlatt å opplyse om hvilken by eller skole jeg har vært å innhentet informasjon. Dette ble gjort for å beskytte informantene mot å bli identifisert siden gruppen jeg studerte er relativ liten.

En forsker bør forholde seg til mulige konsekvenser det har for deltagerne å være med i prosjektet. Man bør forholde seg til både de ulemper og fordeler som kan oppstå. En forsker bør blant annet være klar over at deltagerne kan gi informasjon de senere kan angre på (Kvale et al., 2009). Jeg opplevde deltakerne som var med som veldig engasjerte og de gav uttrykk for at de syntes det var viktig å la seg intervjuet for å gi meg mer kunnskap om praksisbrev og deres opplevelser. De signaliserte at de syntes det var viktig å ha fokus på frafall i videregående skole.

Det er viktig at forskeren tenker på hvilke konsekvenser prosjektet kan ha for deltakerne og forsker kan da lettere ta reflekterte avgjørelser på planleggingsstadiet og dermed kunne bedre forutse følsomme temaer som kan dukke opp (Kvale et al., 2009). Min studie hadde ikke behov for noen sensitive personopplysninger derfor var det i utgangspunktet ikke forventet at det skulle dukke opp følsomme tema. Likevel hadde jeg gjort refleksjoner i forkant rundet de spørsmålene som skulle stilles og rundt intervjusituasjonen. Det er en balansegang mellom å være personlig samtidig som man opptrer profesjonelt.

## **4.10 Bearbeidelse av data**

### **4.10.1 Transkribering**

Transkribering vil si å klargjøre intervjumateriale for analysering ved å gjøre tale om til skriftlig tekst og intervjusamtalene blir strukturert slik at de er bedre egnet til for analyse (Kvale et al., 2009). Transkriberingen gjør det er lettere å få oversikt og jeg opplevde også at

under transkriberingen begynte jeg å analysere. Det blir brukt båndopptaker for å sikre at det ikke oppstår noen misforståelser om hva som blir sagt. All transkriberingen ble gjort av meg selv noe som gjorde at jeg ble godt kjent med datamaterialet. Transkriberingen ble foretatt fortløpende etter intervjuene. Jeg valgte å skrive bokmål selv om alle jeg intervjuet snakket dialekt. Begrunnelsen for dette er at jeg siden jeg ikke er vant til å skrive dialekt ville jeg møte mange problemer underveis i forhold til hvordan ordet skulle skrives. Dette mener jeg ville bli like unøyaktig som å skrive det på bokmål. Underveis i transkriberingene oppstod det spørsmål som for eksempel om jeg skulle ta med alle «eh»-er og pauser, latter og lignende. Jeg forsøkte å være nøye på å gjengi transkriberingen så nøyaktig som mulig for å ikke eventuelt gå glipp av noe viktig informasjon men siden jeg ikke skulle utføre en språklig analyse eller en konversasjonsanalyse har jeg nok ikke vært hundre prosent nøyaktig. Jeg mener transkriberingen er nøyaktig nok til å kunne fortolke meningsinnholdet.

#### **4.10.2 Analyse og tolkning av intervjudata**

I en fenomenologisk design hvor forskeren er opptatt av innholdet i materialet, hva en informant forteller i et intervju er det vanlig å analysere meningsinnholdet.

Kvale snakker om meningskoding hvor koding innebærer å knytte et eller flere nøkkelord til teksten og gir en mer systematisk begrepsdannelse av et utsagn og gir muligheten for kvantifisering. Eller meningsfortolkning som omfatter dypere og mer kritisk fortolkning av teksten (Kvale et al., 2009).

Analyse prosessen startet med at jeg både hørte og leste gjennom intervjuene ett par ganger før jeg begynte å bestemme meg for temaer og kategorier. Men jeg gikk også tilbake å så på teorien samtidig som jeg tenkte på hvordan jeg ønsket å fremstille det i oppgaven. Jeg så etter hvert et mønster hvor forskjellige utsagn plasserte seg under hovedtemaene fra intervjuguiden. Etter en ny gjennomlesing og analysering med et enda større fokus på hva informantene og mindre bundet til intervjuguiden dukket det opp nye undertemaer. Temaene ble til slutt tre av de samme hovedtemaene som jeg hadde i intervjuguiden. I analyseprosessen jobbet jeg ut i fra Kvale et al.(2009) tre ulike tolkningskontekster. Selvførståelsesnivået som er en sammenfatning av intervjuedes selvførståelse og forskerens forståelse av det som er sagt. I min oppgaver prøvde jeg å få fram det som informanten oppfattet som meningen med det som ble sagt. En kritisk forståelse som er en mer allmenn fortolkning og som har en bredere forståelsesramme enn intervjupersonens egen. Her er min tolkning basert på

fagbakgrunn og allmennkunnskap. Til slutt en teoretisk forståelse hvor man benytter en teoretisk ramme ved fortolkning av utsagn.

#### **4.11 Troverdighet**

I en forskning skal det være en sammenheng mellom det fenomenet som undersøkes og de dataene som samles inn (Johannessen et al., 2006). Som forsker er man da helt avhengig av hvor gode data man har fått og i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte både reflekterer målet med studiet og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2006). Begrepene som blir brukt er både troverdighet og validitet (Johannessen et al., 2006). For å styrke troverdigheten har jeg derfor aktuell teori som underbygger resultatene ut i fra de tolkningene jeg har gjort. Men troverdighet handler også om i hvilken fremgangsmåte som er blitt brukt. Mine intensjoner om denne oppgaven var å få fram informantenes opplevelse av sin livssituasjon derfor var det mest relevant å bruke intervju som metode som i følge (Kvale et al., 2009) forsøker og forstå verden sett i fra intervjuerens øyne. Som intervjuer bør jeg både ha kunnskaper om temaet og på menneskelige interaksjon (Kvale et al., 2009). En intervjuer må både kunne hjelpe informanten til å uttrykke seg, kunne ta beslutninger på stedet i forhold til for eksempel hvilke deler av intervjupersonens svar som bør følges opp eller ikke (Kvale et al., 2009). Dette er utfordringer som bør øves på derfor utførte jeg to prøveintervju i forkant. Selv om de jeg prøveintervjuet var elever og ikke for eksempel kolleger fikk jeg tilbakemeldinger på hvordan spørsmålene fungerte og jeg fikk kontrollert at spørsmålene i intervjuguiden gav meg den informasjonen som var relevant for min forskning. Jeg ble også klar over hvilke små stikkord jeg trengte hvis informanten skulle ha vanskeligheter med å svare på spørsmål.

I min studie kan jeg se en svakhet i at jeg er uerfaren som intervjuer og dermed den usikkerheten om jeg har klart å sikre meg god nok informasjon fra informantene. Min forforståelse kan også påvirke troverdigheten. Siden jeg er lærer på videregående skole har jeg med meg erfaringer, tidligere kunnskap inn i forforståelsen. Med min forforståelse kan påvirke hvordan jeg oppfatter svarene til informantene under intervjuet men også tolkningen av data etter analyseprosessen. Forforståelsen vil alltid være der men jeg forsøkte å være bevisst og reflektert rundt min innflytelse både under hele forskningsprosessen.

De elevene jeg intervjuet var elever som var ute som lærlinger og derfor ikke var direkte i en skolesituasjon, dette kan påvirke deres opplevelse og tanker rundt det å være i skolen i forhold

til det å være i jobb, både positivt og negativt. Grunnen til at jeg valgte informanter som var ut i lære var at de var eldre og kanskje mer erfaring som de kunne formidle om temaet i forhold til de som bare gikk andre året i praksisbrev. Det som kan styrker troverdigheten i oppgaven er at ene prøveintervjuet var en elev som gikk andre året på praksisbrevordningen. Svarende fra denne eleven samsvarte med de svarene jeg fikk fra informantene i forhold til opplevelser av å lykkes og hva som motiverte og betydningen av gode kolleger.

#### **4.12 Gyldighet**

Oppgavens gyldighet handler om man har undersøkt det man har til hensikt å undersøke (Denzin & Lincoln, 2005). Det handler om at forsker underveis regelmessig sjekker sin oppfatning med motspørsmål og at man redegjør for og tydeliggjør for leseren hvilken framgangsmåte man har brukt og hvordan formålet med studien reflekterer virkeligheten (Drageset & Ellingsen, 2010; Johannessen et al., 2006). Jeg forsøkte å hele tide sjekke min egen oppfatning ved å komme med kontrollspørsmål. Gjennom denne metoddelen forsøker jeg å redegjøre hvordan jeg har gjennomført intervjuene, transkribert og dokumentert slik at leseren selv har mulighet for å vurdere gyldigheten. Gyldighet kan styrkes ved metodetriangel som vil si at forskeren bruker ulike metoder som for eksempel både observasjon og intervju. På grunn av tidsbegrensning var det ingen mulighet for metodetriangel.

#### **4.13 Pålitelighet**

I min oppgave kan jeg styrke påliteligheten ved å gi leserne en åpen og detaljert framstilling av fremgangsmåten av hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2006) Gjennom å skrive metoddelen får leserne en detaljert framstilling og en inngående beskrivelse av konteksten slik at de lett kan følge hele forskningsprosessen. Gjennom å redegjøre for hvor og hvordan intervjuene har foregått, transkriberings- og analyseprosessen gir jeg leserne en detaljert framstilling av hele forskningsprosessen og de kan følge den veien jeg har gått i studien. Gjennom å være nøyaktig i forhold til forskningsintervjuet slik som lyd kvalitet på intervjuopptak, gjennomføringen av transkriberingen og analysering av data, styrker jeg også studiens pålitelighet (Drageset & Ellingsen, 2010).

#### **4.14 Overførbarhet**

Overførbarhet handler om resultatene fra min forskning kan anvendes i andre sammenhenger enn den undersøkelsen er gjennomført i (Johannessen et al., 2006). Kan for eksempel mine resultater fra intervjuene med elever som har gått praksisbrev brukes til å tilrettelegge mer for de som går ordinært løp på videregående skole? Studien er basert på et lite utvalg derfor er svarene lite representativ for en større populasjon. Likevel kan resultatene peke på hvilke faktorer som har betydning for motivasjon og som er viktige når man skal tilrettelegge og sette i gang tiltak. Det handler også gjenkjennelse eller lesergeneralisering. Hvis lærere eller andre som jobber med elever som står i fare for å droppe ut av skolen leser dette og ser at det gjelder sine elever, kaller vi det lesergeneralisering. Det som kjennetegner mitt utvalg er at informanten var demotiverte fra ungdomsskolen men viser interesse for å jobbe og de ønsket å gjennomføre videregående utdanning for å få et fagbrev. Siden utvalget er så lite og derfor representerer bare en liten del av populasjonen er det derfor ikke direkte overførbart utover utvalget. Likevel er det knyttet til utvalgets meninger som andre kan kjenne igjen og den meningen kan gi innsikt av betydning og dermed har det et også en overførbarhet.



## **5 Presentasjon av resultater og drøfting**

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene som kom frem av intervjuene. De vil bli presentert i tre hovedtemaer som tar utgangspunkt i problemstillingen min og teoridelen i masteroppgaven. Under hovedtemaene kommer de temaene som ble identifisert under analyseprosessen. Disse temaene beskriver hva informantene forteller om sin situasjon i forhold til min problemstilling og som er min intensjon og få fram i denne masteroppgaven.

Min fremstilling av resultatdelen vil derfor bli presentert slik:

### **Hvordan beskrives læringsarbeidet som meningsfullt**

- Samsvar mellom egne interesser og innholdet i læringsarbeidet
  - Opplevd nytteverdi av det de lærer
  - For mye teori
- Samarbeid og selvstendighet
- Fagbrev som et motiverende mål

### **Hvordan beskrives opplevelsen av å lykkes i læringsarbeidet**

- Positive utfordringer og mestringsopplevelser
  - Stolthet over læringsarbeidet
- Praksis og samarbeid som gjør teorifagene lettere
- Lykkes med å gjennomføre teorifagene i praksisbrev

### **Hvordan beskrives støtte fra lærer og kolleger**

- Opplevelse av støtte som ikke fungerer
- Støtte som oppleves som positivt

#### **5.1 Hvordan beskrives opplevelsen av læringsarbeidet som meningsfullt**

Jeg starter med dette hovedtemaet fordi ut i fra informantens svar kan det se ut som at manglende interesse for faget var en viktig årsak til sviktende motivasjon.

### 5.1.1 Samsvar mellom egne interesser og innholdet i læringsarbeidet

Når informantene snakker om interesse for læringsarbeidet trekker noen frem erfaringer gjennom oppveksten eller hva de oppfatter som egenskaper de har. Tre av informantene som tar fagbrev i tømmerfaget kan forteller om en oppvekst som er preget av mye påvirkning hjemme ifra og som de oppfatter har preget dem i forhold til hvilke kunnskaper de har og hva de har interesse for i dag. To av informantene hadde vokst opp i et hjem hvor far var tømmermann og i den ene familien drev de et byggefirma som var en familiebedrift. Men selv om far ikke var tømmermann kunne en av dem forteller dette:

Informant B:

*«Nei, altså jeg har jo alltid likt å bygge ting, fra jeg var, jeg ble nesten født med hammer i hånden for å si det sånn så ..at det ar bare vært sånn alltid. Fra jeg var liten, bygde hytte opp i treet og ja altså ellers var jeg med faren min og bygde ting og bare ble det interesse også ble bare, ja så fant jeg ut på ungdomsskolen at når jeg hadde sløyd at det var jo kjekt og så holdt på litt hjemme og så fant jeg ut at det kunne jeg bli».*

En annen informant fortalte at han startet på en utdanningsvei som var mer rettet mot industri, gjennom påvirkning fra venner, men han fant ut etter et halvt år at han ikke klarte å følge med eller motivere seg til å gå på skolen. Gjennom eget ønske og samtale med lærer og rådgiver begynte han på praksisbrev for å ta fagbrev i service og samferdsel. Denne informanten oppfatter seg selv som en sosial person og liker å snakke med mennesker noe han får bruke i kontakt med kundene i den servicebedriften han får opplæring i.

Informant C:

*» Mm ja, jeg er veldig god med personer, så sånn sett så elsker jeg jobben min og liker å snakke med folk å, det er min ting. Jeg kunne ikke tenkt meg så mye annet enn å være sosial i alle fall».*

Mot slutten av intervjuet snakket informantene om hvilke tiltak de mente kunne være det beste for de som hadde lav motivasjon på skolen og alle informantene mente at praksisbrev var et godt tilbud samtidig som det er viktig å ha interesse for faget ellers så fungerer det ikke så godt.

Sitatene som viser hva informantene sa:

Informant B:

*«Nei, det er jo litt verre igjen da, men altså bare de får en mulighet til at de kan sette seg inn i, tenke på hva de har lyst til å bli. Og de klare å bestemme seg for det da, at gi de muligheten for å prøve. Altså det kan gå en eller to veier, enten så går det kanonbra og du lykkes og det er det du har lyst til, ellers så funker det bare ikke, prøve på ny».*

Informant C:

*«...men igjen så er det ikke mange som vet hva de vil bli, hva de skal gjøre og da er det litt vanskelig å følge med når du, når du ikke helt vet hva du skal gjøre heller, om du har interesse for det heller. Jeg klarer ikke å følge med på et fag i allefall når jeg ikke har interesse for det».*

Svarene kan tyde på at det å få en kulturell påvirkning fra familie og venner kan være en sterk påvirker i forhold til hva man opplever som verdi og hvorfor man velger å engasjere seg. Selv om troen på egen kompetanse og forventning om å lykkes har betydning for motivasjon og individers utholdenhet med å jobbe med oppgaver, viser forskning at det er viktig å se mer spesifikk på hvorfor individer velger å engasjere seg i forskjellige oppgaver (Jacquelynn S Eccles & Wigfield, 2002). Informanten som fortalte om påvirkning fra oppveksten gav uttrykk for at dette hadde vært en positiv påvirkning gjennom å oppleve det som kjekt å utføre lignende oppgaver på skolen, og som senere har blitt hans yrkesvalg. For at det skal være viktig å gjøre det godt på en oppgave eller oppleve at det gir en glede, må oppgaven ha en egenverdi, eller personlig verdi (Wigfield & Eccles, 1992). Den andre informanten opplevde å gjøre et feilvalg fordi han først ikke reflekterte over sine interesse, verdier eller sin identitet. Dette kan samsvare med at det kan være viktig å svare på spørsmål som er relatert til identitet (J. Eccles, 2009). Spørsmål som handler om hva man verdsetter, hva ønsker man å gjøre med livet sitt. Gjennom å bytte til en studieretning som han opplevde at han hadde en større interesse for men også noe som var en del av ham ved at han selv anså seg som utadvendt og sosial person og kunne bruke dette i et yrke. Noe som gav han et utgangspunkt hvor han opplevde å ikke måtte streve på alle punkter i utdanningen. Informanten gir uttrykk for at han er en sosial person og derfor passer inn i service yrke. Dette samsvarer med Eccles (2009) som vektlegger at ens selvbilde kan ha betydning i forhold til verdsetting og hvordan man vektlegger forskjellige utdanningsmuligheter. Han hadde reflektert over hva han opplevde

som positivt å holde på med, hvilke situasjoner han hadde glede av og følte seg trygg på å være i og hadde dette som utgangspunkt når han vurderte utdanningsvei. Man må også ta i betraktning at han fikk tilbud om å ta fagbrevet gjennom praksisbrev som er mindre teoritung. Gjennom sin forståelse av hvem jeg er kunne han også svare på spørsmålet om hva han ville gjøre med livet sitt. Det jeg oppfattet som vesentlig for disse informantene var at samsvar mellom egne interesser og innholdet i læringsarbeidet gav en høy motivasjon, fordi de fikk utføre noe de opplevde som var i deres interesse men også deres evner. Det betyr at de har et helt annet utgangspunkt enn de som ikke har den samme påvirkningen hjemme i fra uansett om man påvirkes av det yrke far har eller man reflekterer over hvem man er eller hva man er god til.

Alle informantene gav uttrykk at de oppfatter det som viktig å ha interesse for faget for at man skal klare å følge med på det men også at man må få muligheten for å prøve ut eller sette seg inn i å tenke på hva de har lyst til å bli. Det er sannsynligvis ikke mange som vet hva de vil bli når de begynner på ungdomsskolen Det er kanskje her det er viktig hvis elevene ikke har den innsikten i hva de interesserer seg for og få muligheten til å prøve ut forskjellige arenaer. De må ha en forståelse for hvorfor lærer jeg dette og hvilken betydning har dette for meg i framtiden. Det er da de kan svare positivt på hvorfor gjør jeg dette? Hvis de ikke har noen områder hvor de opplever at det har noen verdi for dem kan det være vanskelig å motivere seg til å engasjere seg uansett hvilke oppgaver man møter.

### **5.1.2 Opplevd nytteverdi av det de lærer**

Det kommer fram i min studie at informantene opplevde lite nytteverdi av det de lærte på ungdomsskolen. Alle informantene snakket om at den største utfordringen på ungdomsskolen var å sitte rolig og konsentrere seg om fagene som de opplevde som uinteressant og meningsløst. Selv om de forstod hvor viktig det er å ha norsk og matematikk, klarte de ikke å forstå eller vise interesse for innholdet i fagene, derfor klarte de heller ikke å motivere seg til å jobbe med det.

Sitater som illustrerer hva informantene sa:

Informant A:

*«...så det må jo være det at hadde jeg satt meg ned å øvd skikkelig og «dreti» om jeg ble lei og øvd for det om, så hadde det jo gått bedre. Tenker vel det at jeg har ikke så*

*mye brukt for det, kommer ikke til å få så mye brukt for det».*

Informant B:

*«For eksempel, tja jeg vet ikke jeg, norsk, altså jeg trenger ikke å vite om ting som skjedde for to, tre hundre år siden sant? Bare fordi det har noe med norsk kultur å gjøre så det, er det viktig så vet jeg det, så får jeg vite det. Du trenger ikke å lære meg å skrive eh... sånn, lese fag og lese brev er jo greit nok men for eksempel romaner og noveller og sånne ting, kommer aldri til å få brukt for det».*

Informant D:

*«Mye kjedelige fag det er det jo, mye sånn gamle ting det ikke er noe vits i å snakke om å, og som forsvinner om et par år uansett ja, skriver mye uten grunn».*

Det kom fram at informantene oppfattet seg mer praktisk anlagt enn teoretisk og har behov for å være aktiv og derfor ikke ser mulighet for å klare å sitte rolig eller se nytteverdien i alt de skal lære.

Informant E:

*«Noen liker å så jobbe inne på kontor og skrive ting, mens jeg liker å produsere, produsere å bygge og, og.. være kreative og jeg så ikke det å sitte på skolen, jeg så ikke muligheten i å at det var noen nødvendigheter for meg å sitte inne på skolen og skrive og lære om Josef og med krigen og alt dette her, det brydde meg midt i.....»*

Hvis det var noen av teorifagene de oppfattet hadde noen verdi var det ofte knyttet til å kunne bruke det praktisk.

Informant D:

*«Nei du..., det er..., du tenker mye tall og ja, du skal jo, det er jo mye hoderegning og hvis du måler liksom med metermål og skal begynne å plusse og ja så det er jo...».*  
*«ja naturfag og det er jo greit da får du vite mye kjekt så du bruker jo, vi bruker jo selvfølgelig kjemikalier og sånne ting, ja. Eller du lærer jo forskjellig om natur og stoffer du skal bruke til å reingjøre noe og sånne ting liksom».*

Informant E:

*«Forbindelse med praksis, for eksempel regne ut kvadrat, hvor mye parkett du skal ha inn i et soverom eller noe sånt, det syntes jeg det er kjekt. det var forbindelse med noe som var ekte, noe som jeg ikke synes jeg hadde brukt for eller noe det, det slo jeg helt i fra meg, det».*

Svarene tyder på at teorifagene er de fagene de ser minst nytteverdi av. For at elevene skal oppleve at læringsoppgavene er viktig eller nyttig må de oppleve at det har en verdi for dem å utføre læringsoppgavene (Wigfield & Eccles, 1992). Noen av informantene gav uttrykk for at de ikke hadde store utfordringer med forståelse av fagene derfor kan man i utgangspunktet ikke tolke det som om de opplevde å mislykkes på grunn av faglige utfordringer. De ser på den lave innsatsen de gjorde som en faktor for at de ikke lykkes og at innsatsen var lav fordi de anså det som lite betydningsfullt i forhold til det de interesserte seg for og hadde behov for å lære. Dette kan samsvare med den forståelsen at det er stort sprik mellom ungdommens interesser og skolens innhold (Jacquelynn S Eccles et al., 1993). Det finnes sannsynligvis ikke noe enkelt svar på hvorfor enkelte elever opplever at fagene de lærer på ungdomsskolen oppleves så meningsløst eller kjedelig. Det skjer forandringer i barns liv når de blir ungdommer både emosjonelt, kognitivt og sosialt og forskning viser at barns overbevisning relatert til evner og verdi blir mer negativ på mange måter når de blir eldre spesielt gjennom tidlig ungdom (Jacquelynn S Eccles & Wigfield, 2000) Hvordan elever opplever overgangen fra barneskolen og ungdomsskolen kan ha betydning for motivasjonen. Informanten snakket om at alt ble mer avansert og det kan tyde på at man sammenligner seg mer hva andre presterer og blir mer realistiske i deres egen vurdering (Jacquelynn S Eccles & Wigfield, 2000). Når de begynner på ungdomsskolen blir det også karakterevaluering fra lærere som viser tydeligere hva man mestrer eller ikke.

For informantene har mange av fagene på ungdomsskolen ingen personlig interesse, de finner heller ingen verdi i å utføre dem, de har heller ingen verdi i forhold til framtidige mål og de opplever å måtte bruke mye tid på dette istedenfor på andre aktiviteter som er viktigere for dem som for eksempel praktisk arbeid. Dette samsvarer med verdikomponenten som er viktige for å opprettholde motivasjonen (Wigfield & Eccles, 1992). Resultatene viser også samsvar med tidligere elevundersøkelse som viste at det var en ganske stor del av tiendeklassinger som ikke viste særlig interesse for å lære og ikke gjorde leksene sine. De fulgte sjeldent med i timen eller hørte etter når læreren snakket (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det som påvirker motivasjon til å lære er positiv holdning til utdanning og læring,

praktisk, variert og relevant opplæring oppleve mestring og trivsel og gode relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2010). Selv om det er en del elever som har lite interesse for læring er det realistisk for lærere å forsøke å utvikle og holde oppe elevenes motivasjon gjennom å få dem til å jobbe med og bearbeide informasjon som er involvert i læringsarbeidet, være mer delaktig i timene, lese for å forstå og formidle instruksjoner slik at elevene oppfatter dem (Brophy, 2013). Dette indikerer at det er viktig å jobbe med elevenes holdninger og oppfattet verdi av fagene på ungdomsskolen. Informantene gav uttrykk for at teorifagene gav en helt annen mening når de kunne relatere det til det praktiske arbeidet de utførte. Da fikk innholdet en helt annen betydning. Mitt inntrykk var at dette opplevde de ikke før de begynte å komme ut i praksis men det viser at gjennom det praktiske arbeidet ble det viktigere for dem å utføre regneoppgaver så lenge de oppfattet at det hadde betydning for det praktiske arbeidet de skulle utføre. Dette handler om å kunne relatere det du lærer til noe som har man har brukt for og dermed få en bedre forståelse av hvorfor du må lære det, noe som kan gi en større motivasjon for å lære (Brophy, 2013).

Av teorifagene var det engelsk som opplevdes som mest interessant, det var en av informantene som trakk fram bruken av engelsk i fritiden som for eksempel i forbindelse med dataspill.

Informant D:

*«...jeg spiller ganske mye på Pc så snakker vi engelsk der og har engelske venner som jeg snakker med der og, holder på med ja».*

Informanten gav uttrykk for at å lære seg et fag som i utgangspunktet er teoretisk blir nyttig fordi det kan brukes i en aktivitet som gir personlig glede. Det er ofte lettere å engasjere seg i en oppgave når man ser at man kan bruke det i andre sammenhenger enn på skolen. Dette er i tråd noen av verdidimensjonene som egen verdi som handler om den gleden eller interessen en har for oppgaven (Wigfield & Eccles, 1992). Denne informanten forteller om en glede han har ved å snakke engelsk fordi han bruker det når han er sosial og kommuniserer med andre. Således kan det også handle om bruksverdien som defineres som en verdi som oppfyller en mindre personlig sentralt mål, gjerne fremtidige karrieremål (Wigfield & Eccles, 1992). Man kan da tolke det som at han lærer seg engelsk fordi det er nyttig å bruke i en aktivitet som gir han indre verdi. Det som har betydning her er at på grunn av en opplevd verdi har han energi og utholdenhet til å engasjere seg i å lære seg engelsk.

Informantene gav også uttrykk for at det gav mening å utføre arbeidet fordi det hadde betydning i forhold til bedriftens drift. En informant snakket om at han opplevde alt som nyttig selv det som i utgangspunktet var kjedelig som for eksempel å feie gulv og rydde

Informant A:

*«Hvis du ikke har en ryddig arbeidsplass så er det en farlig arbeidsplass. hvis det er mye ledninger som ligger i veien så kan det være farlig hvis vi går med mye tungt og gjerne ikke ser ledningen og så kunden er det bra at det er ryddig hvis kunden kommer å ser. Så det er ikke fint hvis det ligger strødd og sånn».*

Alle arbeidsoppgaver oppleves ikke som like motiverende eller engasjerende å utføre men allikevel er det viktig at de blir gjennomført. Dette er noe man opplever hver dag både på skolen og på en arbeidsplass. Jeg fikk inntrykk av at informantene hadde større utholdenhet til å utføre slike oppgaver ut i praksis enn på skolen. Når de ser betydningen av å utføre et læringsarbeid gir det en helt annen mening å utføre den. Noen av informantene kommenterte også at de opplevde at når det kom inn lærlinger som hadde først gått to år på skolen hadde de ikke den samme forståelsen av hvor betydningsfullt det var for eksempel å ha det ryddig rundt seg. Informanten har sannsynligvis gjennom egen erfaring fra arbeidsplassen og tilbakemeldinger fra kollegaer fått en forståelse på hvorfor det er viktig. Jeg synes det er interessant å se på dette i forhold til hva Eccles (2009) snakker om personlig verdi knyttet til identitet. Deres identitet er å være en dyktig, arbeidsom håndverker. Det at de er dyktige og arbeidsomme viser de gjennom å utføre alle slags type arbeidsoppgaver innenfor sitt felt uansett om det er kjedelig eller ikke. Eccles (2009) argumenterer for at identitet fungerer på den måten at det er sannsynligheten for engasjement i en aktivitet oppfattes som forenelig med ens definisjon av seg selv. Mye kan tyde på at det også handler om å oppleve tilhørighet til bedriften. Noe som kan relateres til studien som viste at å få arbeidsoppgaver som de opplever som interessante, viktige og nyttige vil det kunne styrke opplevelsen av tilhørighet (Anderman, 2003). Ved å føle tilhørigheten til bedriften kan oppgaver som i utgangspunktet ikke er interessante oppleves som mer meningsfulle å utføre fordi det er viktig for bedriften.

### **5.1.3 For mye teori**

Resultatene viser at alle informantene gav uttrykk for at det var alt for mye teori inne i



klasserommet på ungdomsskolen i forhold til hva de klarte å mestre.

Informant D:

*«Ja det var mye teori, ja mye teori, og mye å bare sitte i ro og, har aldri likt å sitte i ro holdt jeg på å si og gjøre lekser og alt det greiene der, det.. liker å være i bevegelse».*

At fagene er uinteressante trekker noen av informantene fram også i forhold til videregående skole. De gav uttrykk for at de oppfattet at det tilbudet videregående skole hadde i dag inneholder for mange fag både praktiske og teoretiske som ikke hadde noen betydning for dem i forhold til hva slags fagbrev de ønsket å ta.

Informant A:

*«Men det første året, første året i tømmer eller i bygg heter det vel, bygg og anlegg det er jo, da går du igjennom tre fire forskjellige fag så det var jo litt lite motiverende det at jeg skal gå, må gå murer eller gå igjennom murer og maler tror jeg og, det første året når jeg vet at jeg vil bli tømmer liksom, så det mener jeg er helt unødvendig»*

Når de er ferdig med å slite seg igjennom ungdomsskolen så opplever de at tilbudet som de får på videregående skole inneholder fag som de oppfatter som lite viktig i forhold til hva de ønsker å ta fagbrev i. Igjen så føler de at de må bruke tid og ressurser på å lære fag de ikke opplever gir noe mening. Dette tyder på at det ikke bare er de teoretiske fagene som virker demotiverende men også de forskjellige obligatoriske praktiske fagene som må gjennomføres det første året før man bestemmer seg for hva man vil spesialisere seg på. I Norge har vi en videregående utdanning hvor alle skal kunne nå samme mål, uavhengig av sosial bakgrunn og politiske målet er en så omfattende enhetsskole som mulig. Men gjennom tilpasset undervisning skal alle få likeverdig undervisning, alt etter sine forutsetninger og interesser (Hegna, Dæhlen, Smette, & Wollscheid, 2012).

Første året på Vg1 skal inneholde grunnleggende opplæring innenfor mange forskjellige områder som omfatter bygg- og anleggsgag for å få en bred inngang til fagområdet (Hernes, 2010). Utdanningssystemet ønsker å møte alle disse ungdommene med sine forskjellige behov og utfordringer når de begynner på videregående skole. Likevel kan det kanskje for elever som i utgangspunktet er skoleleie, men ha klare mål i forhold til yrkesvei, være å komme ut i jobb som er det viktigste. Det er da viktig at skolen imøtekommer disse elevene på best mulig

måte så ikke avstanden mellom elevens interesser og skolens læringsinnhold blir alt for stor, slik at eleven ikke har noe motivasjon til å fortsette og velger å slutte. Dette kan relateres til forståelsen av tilpasning mellom utviklingsstadium og læringsmiljø (Steinberg & Lerner, 2004). Et av argumentene for utforming av Reform 94 var at elevene som begynner på videregående skole skulle ha en bred inngang til yrkesfag slik at de ikke behøver å velge yrke allerede som 16-åring (Hernes, 2010). Noe som kan tyde på et forsøk på møte elevene som ikke vet hvilket yrkesvalg de vil ta. Men for noen elever som mine informanter kan det være enda mer demotiverende når du allerede har tatt et valg og vet hva du vil.

Når informantene snakket om at det er for mye teori gav de uttrykk for at de opplever ingen verdi av den teorien de lærer, verken indre verdi, egenverdi eller bruksverdi i forhold til at det har noen betydning for dem som person eller framtidige yrke. De gav uttrykk for at de opplevde at teorifag bare blir presset på dem uten at det gir noen mening. Dette forteller at det er behov for å se på både innholdet i lærebøkene og undervisningsformer på skolen. Det er mye fokus på hva som kan gjøres innfor undervisning og hvordan det prøves ut nye måter å nærme seg lærestoffet på med varierte og praktiske arbeidsformer (Kunnskapsdepartementet, 2010). Samtidig kan det det være viktig å gå gjennom lærebøker og vurdere hvordan de kan stimulere elevene slik at lærestoffet kan gi den en mening. Selv om informantene i denne studien gav uttrykk for at det handlet om at de klarte ikke å engasjere seg fordi fagene ikke hadde noen mening, må man også ta i betraktning at noen elever kan ha andre utfordringer som påvirker engasjementet som ikke kom fram i denne studien.

Noen av informantene fortalte om at de allerede på ungdomsskolen fikk tilbud om mer praksis og dermed øke motivasjon slik at de klarte å gjennomføre ungdomsskolen uten for mye fravær.

Informant D:

*«Og i hele niende klasse så jobbet jeg for skolen med å gå rundt å fikse på PCene deres og sånn, så».*

*«...det hjalp selvfølgelig du fikk jo liksom mer lyst å fullføre uka fordi du viste at det var en dag med jobb der, så ja»*

Her får eleven mulighet for å frigjøre seg fra deler av de teoretiske fagene som oppleves som veldig lite verdifulle og dermed får mer utholdenhet til å gjennomføre ungdomsskolen ved å

utføre oppgaver som oppleves som mer meningsfullt. Skolen tilpasser undervisningen slik at den imøtekommer elevenes behov for å bli mer motivert. Men eleven er nødvendigvis ikke mer motivert til å jobbe med de teoretiske fagene han må ha. Her blir da tilbudet om å jobbe praktisk en belønning for å gjennomføre men det skaper ikke en større indre motivasjon. Sett fra et selvbestemmelsesperspektiv vil en belønning heller svekke den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2000)

Informantene bærer på sine erfaringer om at det som har brakt de fram til det de er i dag er deres oppfattelse av seg selv om at de har evner til å jobbe med noe som er praktisk og ikke teoretisk, og at de tidlig viste hvilken yrkesvei de ville ta. Det å ta et yrkesvalg, slik at du er med å bidrar i samfunnet, er en del av det å være et helhetlige menneske. Men man skal også være som for eksempel: meningssøkende, allmenndannende og miljøbevisste menneske som er noen av de mennesketypene som man finner i den generelle lærerplanen (Kunnskapsdepartement, 2006). Det å bli det helhetlige menneske kan man lære gjennom både praktisk og teori. Likevel kan man ikke se bort i fra at den teorien de skal lære på ungdomsskolen og videregående skole er viktig for det helhetlige menneske, og for å være en del av det samfunnet de skal leve i. Da handler kanskje om hvordan fagene blir formidlet, eller hvordan elevene får lov til å være deltagere i forhold til hvorfor dette må læreres, og hvordan dette kan læres. Spørsmålet er om man kan forvente at alle ungdommer er klare for at ta innover seg alt de skal igjennom på ungdomsskolen. Utfordringen for ungdomsskolen og videregående skolen er å få elevene interessert eller motivert til å involvere seg i fag som ikke bare har en slags indre verdi. Samtidig handler det om å finne ut hva man er god til og hvor man skal være senere i livet. Hvilken plass har jeg? Hva vil jeg gjøre med livet mitt? (J. Eccles, 2009). Samtidig hvis man får presentert oppgaven på en måte som gjør at man forstår hensikten eller viktigheten av oppgaven vil det gi en forståelse på hvorfor det er verdt å legge inn en innsats i arbeidet (Reeve & Jang, 2006).

#### **5.1.4 Samarbeid og selvstendighet**

Det kom også frem i studien at informantene satte pris på det samarbeidet og den selvstendigheten de opplevde å få når de var ute i praksis, og at dette hadde betydning i forhold til at hvordan de opplevde læringsarbeidet som meningsfullt.

Informant A:

*«Ja, jeg eh... det var noen dager med ....Vi jobbet på sykehus for eksempel så hadde vi en vegg som var, som var ca 500 meter, nei der var litt overdrevet gjerne si 200 meter og det skulle vi isolere og det, alle mener jo det er kjempe kjedelig og sånn. Vi satt på, vi var meg og så var det en annen tømmermann og vi satt på musikk og koste oss, snakket og jobbet og så jeg har egentlig aldri kjedet meg jeg».*

En av informantene opplevde også at det å begynne på videregående skole gav større frihet

Informant C:

*«Eh.., det var jo mye det samme men det er jo, det er jo en annen måte å gjøre det på, på videregående skole da for å si det sånn enn å gjøre det på ungdomsskolen. For på videregående skolen så har du litt mer, du er litt mer fri, du blir ikke pest på det skal gjøres og det skal gjøres du får bare beskjed om at nå ligger du bak for eksempel, det må du gjøre, eh.. det var ikke obligatorisk å gjøre det»*

Gjennom å samarbeide og få en større frihet rundt det å gjennomføre en oppgave, får de en større utholdenhet selv om oppgaver oppleves som kjedelig. Informantene beskriver et læringsmiljø som gir dem muligheten til å ta egne valg, samarbeide, snakke sammen og er lite kontrollerende. Gjennom samarbeid bygger de opp relasjoner til kolleger slik at de opplever en tilhørighet til bedriften. Dette gjør arbeidsoppgavene mer meningsfullt slik at arbeid som i utgangspunktet er kjedelig, blir lettere å utføre. Informantene trekker frem opplevelsen av større frihet som viktig, noe som kan indikere hvor viktig det er for dem å få etterkomme sine behov for å bli mer selvstendig.

### **5.1.5 Fagbrev som et motiverende mål**

For alle informantene hadde det å klare fagbrevet en stor betydning for motivasjonen til å gjennomføre skolen.

Informant B:

*«Altså praksisbrevet var mye viktigere det enn ungdomsskolen. I praksisbrevet da skulle jeg jo, da holdt jeg på med utdanningen min. Skulle bli tømmermann det var mye viktigere det enn ungdomsskolen».*

Informant C:

*«...jeg blir motivert av at nå er jeg snart nærmere et fagbrev, så jo mer jo mer jeg gjør, jo fortere jeg gjør det jo kjappere skjer det. Jo mindre har jeg å gjøre også, da kan jeg bare jobbe isteden for å gå på skolen i tillegg»*

Noen av informantene hadde også planer om å utdanne seg videre etter å ha tatt fagbrevet.

Informant C:

*«Ehh det er jo først å bli ferdig med fagbrevet, og så gå videre igjen da på markedsføring og enda mer sosial og snakke med andre og møte andre folk og, enten selge eller hva jeg skal gjøre. Men det er jo i samme linje da».*

Informant D:

*«Jeg har jo lyst til å gå vider som brannmann da, det, gjør meg ferdige med, bare få fagbrevet og så i alle fall gå i militæret da det får jeg ikke lov til nå siden jeg holder på med utdanning, så prøve å gå videre som brannmann da. Det er det framtidige målet».*

Studien viser at ingen av informantene gav uttrykk for at de ønsket noe annet en å få fagbrevet, og at det var det som var det viktigste for dem i forhold til å gjennomføre praksisbrev. De ønsket seg en utdanning på lik linje med alle andre. De oppfattet praksisbrev som den beste løsningen for dem, fordi det var læringsoppgavene de fikk ute i praksis som gav dem mening i å utføre. De så ikke praksisbrev som en endestasjon, noe som samsvarer med rapporten som også viste at det var langt flere av de som gikk praksisbrev som søkte mot ordinær lærekontrakt enn de som hadde gått to år i skole i ordinær Vg1 og Vg2 (Høst, 2011). Studien viser også at informantene hadde langsiktige mål i forhold til sin utdanning, noe som mange andre ungdommer ikke har når de skal velge utdanning. Fagbrevet blir da en mellomstasjon til videre utdanning. Min oppfatning er at det å være ute i praksis de opplevde at de fikk opplæring i de ferdighetene som var viktig, for å nå sitt mål i å ta det fagbrevet de ønsket. Det gav dem både en personlig verdi og en bruksverdi (Wigfield et al., 2006).

## 5.2 Hvordan beskrives opplevelsen av å lykkes i læringsarbeidet

Informantene gir uttrykk for at de opplever å lykkes bedre i praktiske fag enn teorifag både på ungdomsskolen og på videregående skole. Det er stor forskjell på hvordan de beskriver sin skolehverdag og sin opplevelse av det å være i arbeid. Når de snakker om å lykkes med læringsarbeidet ute i praksis, forteller de fleste at de ble fort selvstendige og at de er heldige med arbeidsplassen.

### 5.2.1 Positive utfordringer og mestringsopplevelser

De hadde utfordringer med å beskrive konkret hva de opplevde å lykkes best i fordi de gav uttrykk for at det var ingen ting i det praktiske arbeidet de ikke ville lykkes i. Forklaringen de gav på dette var at de fikk mange forskjellige oppgaver å gjøre.

Informant A:

*«Sånn som jeg hadde det i alle fall, jeg fikk et veldig bra firma det var lokalt og så sånn så kjente jeg mange som jobbet der. Så jeg fikk prøve alt og fikk være med på alt og de sa det selv at jeg var veldig heldig fordi det var mange som bare ble satt inn på et stort bygg og så må de gjerne gipse og isolere hele veien men jeg fikk gå masse, masse forskjellige ting så jeg ble fort utlærte på en måte. Så jeg kunne det meste nokså fort så, ja jeg syntes egentlig jeg mestra det meste for å si det sånn».*

De fortalte om å få utfordringer som de opplevde at de mestret og at de var varierte og derfor lærte de mye på kort tid. De får muligheten til å spørre om hjelp underveis når de møter utfordringer og det var hele tiden samarbeid med andre.

Informant A:

*«Nei vi kunne sette inn vinduer for eksempel selv og bygge vegger alene og sånn og ble fort selvstendige at jeg det er mange ganger at må ha med en annen tømmermann liksom som går bak deg hele veien men jeg, jeg ble fort selvstendig og kunne jobbe alene nokså fort så da, da lærte jeg egentlig det meste. Det første var jeg jo nokså grønn selv men etter det halve året så jobbet jeg nesten bare for meg selv nesten».*

Informant B:

*«Og men altså det er ikke alt jeg kan heller du lærer jo til slutter aldri å lære. Men det*

*er jo forskjell på en som har nettopp begynt sånn, at han er i en sånn kurve som går oppover så er han på denne delen av kurven så er jeg gjerne på midten og enda lenger oppover, så det er jo visse ting jeg ikke skal gjøre feil, skal kunne mye mer. Så krava, så blir det stilt mye høyere for de som har erfaringen enn for de som ikke har. Og så når du er lærling da kan du drita deg ut så mye du vil, feile på ting du ikke har gjort før så».*

Informanten snakket om en læringskurve som gir de passe med utfordring slike at de opplever mestring. De møter realistiske utfordringer i forhold til å lykkes. De får flere sjanser til å vise hva de kan og blir ikke vurdert med karakterer, men får hele tiden konkrete tilbakemeldinger. De jobber ikke for gode karakterer men de ønsker å bli gode i det de gjør.

Informant C:

*«Jeg var veldig nervøs for jeg viste ikke hva jeg kom til og jeg viste ikke helt, jeg viste ikke helt hva det gikk ut på så jeg var veldig nervøs de første dagen jeg kom på jobb for jeg viste ikke hva jeg skulle gjøre. Viste ikke hvordan jeg skal selge ting jeg liksom men det går veldig kjapt du det er liksom det at du lærer jo fort å gå utenfor komfortsonen din. Det gjør du hele veien hver dag så er det noe nytt så du blir bare større og større og mer sikker på deg selv. Og sånn er det på alle arbeidsplasser du lærer du får jo nye utfordringer hele veien».*

Å få utfordringer som du opplever at du mestrer gir det også mot og kapasitet til å tørre å utfordre deg selv, tørre å gå inn i noe som er ukjent.

Informant D:

*«Nei du samarbeider jo for det meste så det er kjekt det og, ja så når du får det til da så er det jo kjekt og da vil du jo bare lære mer egentlig, vil ha mer utfordring».*

Resultatene viser at det var ute i bedrift de opplevde at de lyktes. Alle informantene kunne fortelle om variert arbeid slik at de lærte mye forskjellig og de opplevde å bli fort utlært. De opplevde å bli kompetent til å møte alle de oppgavene de møter, og derfor møter nye utfordringer med troen på at de kan lykkes. Gjennom gjentatte mestringsopplevelser får de troen på seg selv som gir en forventning om å mestre oppgaven (Bandura, 1997; Wigfield et al., 2006). Når man har troen på egne evner vil man også ha en forventning om å lykkes

(Wigfield & Eccles, 2000). De ser derfor på en ny oppgave som en positiv utfordring. Opplevelse av å bli fort selvstendig var noe de la stor vekt på som betydningsfullt for dem og som en positiv opplevelse. De beskriver også læringsoppgavene som veldig variert og derfor oppfatter det som å være heldig.

Resultatene viser også at informantene opplevde utfordringen som positive fordi de fikk den hjelpen de trenger for å komme seg videre. De fortalte at det aldri var noe problem å spørre om hjelp, og de var ikke alene om læringsarbeidet før de klarte å jobbe selvstendig. Informantene opplever at de får arbeidsoppgaver som passer til deres faglige evner og deres egen oppfattelse av kompetanse. Undervisning er mest effektiv når den er direkte mot elevens proksimale utviklingszone som er hovedsakelig bestemt av deres faglige ferdigheter (Wang & Eccles, 2013). Selv om informantene beskriver at de ikke alltid visste, eller hadde kunnskap om det de skulle gjøre, så var de ikke tvil om at de ville lykkes i å gjøre oppgaven godt, og at de hadde evner til å gjennomføre det. Det indikerer at informantene opplevde å få arbeidsoppgaver som er tilpasset de ferdighetene de allerede hadde samtidig som det er en utfordring, noe som gir inspirasjon til å jobbe videre. Funnene her kan også tyde på at læringsmiljøet ute i bedriftene er mestringsorienterte (Ames, 1992). Informantene opplevde at det ble lagt vekt på innsats, ta utfordringer og personlig fremgang.

### **5.2.2 Stolthet over læringsarbeidet**

Flere av informantene gav uttrykk for at det å se resultater som de var stolte av hadde betydning for motivasjonen.

Informant A:

*»Neei, jeg tro, jeg tror det har noe med at jeg liker å jobbe og, og jeg synes det er kjekt når vi når du ser at du lager noe liksom, at du bygger noe og at noe kommer opp og litt stolt over å se at det har jeg vært med å bygd for eksempel og ...»*

En informant gav også uttrykk for stolthet over å være fagmann

Informant B:

*«Altså sånn som jeg som er fagmann, så har jeg jo, det er visse ting som jeg ikke skal gjøre feil. Og hvis jeg gjør dumme feil så er jo det og hvis ikke ser det selv, det er sånne ting som jeg synes skulle bli kjedelig ja hvis det skulle ha skjedd dumme feil».*



Den samme informanten snakket også om det å vise andre hva du er god for og vise vilje til å jobbe hadde betydning.

informant B:

*«Det er jo det og så prøve å imponere i alle fall når du er så fersk som sånn når jeg begynte i praksisbrev det var litt sånn «gønna» på vise meg fram på en måte og at jeg har lyst til dette. Vi var jo på prøveperiode ganske lenge så, det jo for å vise at jeg brenner for det jeg gjør nå. Så det var enkelt å greit for å imponere sjefer og ledelse».*

Resultatene viser at ute i praksis opplevde de en stolthet når de så det arbeidet de hadde utført. Det kan tyde på at det å se det ferdige arbeidet gir en mestringsopplevelse men også viser at de har klart å gjennomføre noe som har en verdi. Det gir en egenverdi og god selvfølelse men det er også viktig for bedriften, slik at det gir en nytteverdi (Wigfield & Eccles, 1992). Det å se resultater av arbeidet ditt gir mestringsopplevelser. Man kan tolke det slik at stolthet over resultatet av læringsoppgaven gir arbeidet med å gjennomføre det større mening, og man får motivasjon til å drive seg videre. Samtidig gir de uttrykk for at de er stolte over å være en fagmann og det er viktig for dem at de kan arbeidet sitt. Dette kan relateres til personens identitet i forhold til å vise andre hvem man er og at man er dyktig i det man gjør (J. Eccles, 2009).

Når den ene informanten fortalte at det var viktig at sjefen så at han jobbet godt og at det var viktig å vise at han ville dette, indikerer det at informantene opplever at det settes forventninger til dem. Fordi det er så viktig for dem å jobbe mot et fagbrev, er det også viktig å vise andre personer med autoritet at de kan noe og vil noe. Det var viktig for dem å få en bekreftelse fra personer med autoritet om at jobben de gjør er bra. Det betyr at de opplever at det forventes at de skal gjøre en innsats i jobben sin. Samtidig som de selv også hadde en forventning om at de ville gjøre det bra. Dette hadde en påvirkning både på hvordan de utførte oppgaven og pågangsmot og utholdenhet (Wigfield et al., 2006). Mye kan tyde på at når andre forventer at man gjør en innsats, kan det gi læringsarbeidet mer egenverdi, fordi andre signaliserer at det er viktig.

### 5.2.3 Praksis gjør teorifagene lettere

Studien viser at gjennom å jobbe praktisk opplevde informantene at de forstod teorifaget mye bedre.

Informant D:

*«... hvis du har spørsmål så spør du bare og da lærer du det på ti minutter isteden for de hundre timene du sitter i teorien og bare svimler og kjeder deg og enn at du får høre det av en kollega som du synes er kjekk og, ja. Da lærer du det fort..... du får se det liksom før du selv skal..., det er mye bedre det».*

En informant trakk fram at det var lettere å lære det teoretiske når man brukte det i praksis.

Informant E:

*«.... men det som jeg var best i det var matte, forbindelse med praksis, for eksempel regne ut kvadrat, hvor mye parkett du skal ha inn i et soverom eller noe sånt, det syntes jeg det..er kjekt, det var forbindelse med noe som var ekte».*

Resultatene forteller at når informantene fikk en mer praksisrelatert undervisningsform opplevde de å lettere forstå læringsarbeidet, men også at teorifagene får en annen betydning. Teorifagene gav dem en helt annen mening når det ble relatert til det praktiske arbeidet. Det indikerer at teorifagene får en helt annen nytteverdi når de ser at det har en betydning for det praktiske arbeidet. Mye kan også tyde på at hvis man er mer praktisk anlagt er det lettere å lære gjennom å få det illustrert praktisk, istedenfor å lese teori hvor de kanskje heller ikke forstår alle faguttrykkene. Dette handler om å få presentert fagstoffet på en helt annen måte enn det tradisjonelt blir gjennomført i klasserommet. De blir presentert på en slik måte at de ser en større sammenheng mellom det de skal lære og hvorfor de må lære det. Dette samsvarer med et autonomistøttende læringsmiljø hvor læringsarbeid som i utgangspunktet ikke oppleves som interessant kan gjennom å se meningen med hvorfor det er viktig gi mer læring (Jang, 2008). Praksisen ute i bedriften er mer tilrettelagt for dem slik at de klarer lettere å oppfatte instruksjoner når det fremlegges på en praktisk måte. De ser også resultatene av det de lærer. Samtidig som de i utgangspunktet har større interesse for å lære det fordi de skal klare å gjennomføre fagbrevet.

#### 5.2.4 Lykkes med å gjennomføre teorifagene i praksisbrev

Når informantene snakket om å oppleve å lykkes i teorifagene de hadde når de gikk praksisbrev så var det mest snakk om å bare få det gjennomført. De gav ikke inntrykk av at de synes at det var spesielt vanskelig men noen var fornøyd med bare å få bestått. De oppfatter det som veldig positivt bare å ha teori en dag i uken og føler ikke at de kunne trengt noe mer.

Informant A:

*«Det var jo en gang i uka så ja det var jo bedre enn fire, nei fem dager i uka i alle fall sånn til vanlig. men, men jeg syntes det gikk an, det var ikke så gale da når det var bare et par timer i uka ikke hele uka, så det gikk greit. men det er ikke noe jeg liker, jeg liker jo å være ute å jobbe og sånn det er derfor jeg valgte dette her».*

Informant C:

*«Eh.. veldig greit, eh.. det var bare å ta opp fag på en måte, det var ikke så mye teori det var egentlig veldig enkelt, så du satt ikke å sleit egentlig».*

Informant E:

*«Eh, ja jeg måtte jo ta norsk, engelsk og alt mulig egentlig på videregående sånn som alle de andre gjør, på den ene dagen i uka, jeg følte det gikk helt greit altså det var ikke noe avansert, jeg gikk på skolen sånn som jeg måtte den ene onsdagen eller tirsdagen eller hva det var, det gikk helt greit det var ikke noe stress det altså».*

Informant B:

*«Jeg bestod alle fagene». «så fikk jeg bedre karakterer i matte».*

Informant D:

*«Nei, jeg er ikke noe glad i teori og alt sånn men har jo møtt opp på å få gjort det som skal gjøres og komme igjennom det men, ja».*

Resultatene viser at gjennomføringen av teorifagene først og fremst ble drevet av at de måtte gjennom disse teorifagene for å få muligheten til gjennomføre fagbrevet som er den sterkeste påvirkeren til å gå på skole. Det betyr at teorifagene fremdeles ikke har noen personlig verdi for dem, men heller en nytteverdi, fordi det må gjennomføres for å nå det målet de har satt seg (Wigfield & Eccles, 1992). På grunn av at fagbrevet har en så sterk verdi for dem er de

innstilt på å klare å gjennomføre de teorifagene de har på praksisbrev og som lærlinger selv om målet ikke er høyere enn å kunne klare å bestå. De ville sannsynligvis ikke klart å gjennomføre det på samme måte hvis de ikke hadde fagbrevet som mål. Dette samsvarer også med rapporten «*praksisbrev-et vellykket tiltak mot frafall*» hvor elevene også forteller om at motivasjonene for å gjennomføre teorifagene er for å kunne ta fagbrev. Samtidig som noen også opplever å forbedre enkelte karakterer (Høst, 2011). Opplevelsen av å lykkes bedre i matematikk når de går på praksisbrev, kan handle om at når de ser nytten av matten ut i praksis, gir det større egen verdi og dermed legger de større innsats i arbeidet. De opparbeider seg en interesse for faget som gjør at de engasjerer seg mer for skolearbeidet gjennom en nysgjerrighet for faget (Jacquelynn S Eccles & Wigfield, 2000). Samtidig opplevde de at teorifagene ikke var altfor vanskelige de opplevde at det var mye av det samme som på ungdomsskolen. Kan sannsynligvis påvirke dem i forhold til at fagene blir lite meningsfullt eller det motsatte at det oppleves som at det er i gjenkjennende og de er mer modne for å forstå.

### **5.3 Hvordan beskrives støtte fra lærer og kolleger**

Jeg har valgt å trekke dette ut som eget tema fordi det handler like mye om opplevelsen av å lykkes som opplevelsen av læringsarbeidet som meningsfullt.

#### **5.3.1 Tilgang på hjelp og støtte**

Forklaringen som kom fram i forhold til hvorfor informantene opplevde å lykkes i læringsarbeidet var at de ofte først fikk en praktisk gjennomgang om hvordan det skulle gjøres, og de opplevde også at de hadde alltid noen å spørre, derfor var det ingenting opplevdes som vanskelig eller uoppnåelig.

*Informant B:*

*«..ingenting, for vi fikk så god opplæring så og så var det noen problemer som vi ikke fikk til så var det bare å spørre liksom så det var aldri noe problem det».*

*Informant D:*

*«Du blir jo vist selvfølgelig en gang, du må jo lære det en plass og så må du jo begynne å tenke litt selv og se på en tegning og tenker du, tenker du hvordan det skal være og setter det opp sånn».*

Studien viser at selv om de lærte nye ting hele veien var det aldri noe problem med å forstå hva de skulle gjøre, eller å ikke oppfatte instruksjonene som ble gitt av en fagmann. Når elevene opplevde å bli hørt og forstått, få instruksjoner som de forstod, men også en forventning til at de skal kunne mestre enkelte oppgaver etter vært, fikk de en opplevelse av å lykkes. De fortalte også at de måtte begynne å tenke litt selv, samtidig som de opplevde at de får en opplæring som gav dem mestring. Her beskriver de å være i et læringsmiljø hvor de er trygge på at de kan spørre uansett. De opplever at de får nok støtte og opparbeider seg den kompetansen slik at de får mestringsopplevelser. De får en følelse av frihet, kompetanse og tilhørighet som er de tre grunnleggende behovene i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000). De blir ikke drevet videre uten at de har opparbeidet seg nødvendig kunnskap til å kunne komme seg videre, derfor opplever de mestring og får mestringsforventninger i forhold til videre oppgaver.

### 5.3.2 Opplevelse av støtte som ikke fungerte

Nesten alle informantene fortalte om utfordringer i forhold til å følge med faglig i timen men også å forstå de tilbakemeldingene de fikk av lærer.

Informant A:

*«Nei det var jo sånn vi satt hvis vi skulle regne oppgaver for eksempel og så satt vi jo og hvis jeg ikke forsto noe da, så for det første så prøvde jeg jo bare, eller vi var en del som prøvde å tulle vekk hele timen og ikke..., prøvde å gjøre minst mulig. Men det var noen ganger prøve ville gjøre noe og da var det å rekke opp hånden og spørre hvordan jeg skulle gjøre så kom han bort og så sa han sånn og sånn skal du gjør og så sa jeg ja og så forstod jeg liksom ingen ting uansett så. Jeg følte ikke at jeg kan ha han stående der en halvtime..».*

En informant fortalte også om hvor vanskelig det var å forstå tilbakemeldingene som han fikk når han ikke forsto ord og begrepene i fagstoffet.

Informant E:

*«...hvis de sa at det, at det du må kanskje bruke eh....dette her med substantiv og verb og alt dette greiene her jeg skjønner jo ikke bære av det. Så husker jeg at de sa du måtte forbedre eh..., forbedre det og forbedre det og jeg skjønnte jo ikke hva de snakket*

*om. Så det at det interesserte meg jo ikke, så jeg følte at tilbakemeldinger som jeg fikk, jeg forstod jo ikke bæret av det og da ble jeg jo ikke bedre».*

En annen informant fortalte om at det var vanskelig å følge med når han opplevde at lærer gikk videre i pensumet før han hadde forstått det de jobbet med fra før.

Informant C:

*«.....hvis vi hadde et kapittel for eksempel og jeg ikke mestrer det helt og vi skulle begynne på nytt kapittel, så var det bare å begynne på nytt kapittel, det var liksom ikke å bli ferdig og å kunne det, det var det ikke».*

Funnene viser at informantene ikke alltid opplevde mestring i enkelte fag og får dermed heller ingen mestringserfaring. Det er viktig at læreren oppfatter hva elevene sliter med og kan tilrettelegge undervisningen slik at den blir mer forståelig og bedre forutsetning for å lære. Spesielt er det viktig for elever som i utgangspunktet sliter enten faglig eller sosialt. Noe som lett kan føre til fremmedgjøring overfor skolen og det den står for (Thuen, 2011).

Gjennom hele tiden å komme til korthet eller henge etter i pensum opplevde informantene lite mestringserfaring. Hvis man gjentatte ganger opplever å mislykkes vil man heller ikke få noen mestringsforventning (Bandura, 1997). Elev som ikke klarer å følge med vil ha en lav oppfatning av sine evner og derfor ikke ha noen forventning om å lykkes sett ut i fra forventning- verdi perspektiv (Wigfield et al., 2006). Dette er kanskje en utfordring for mange lærere å imøtekomme alle elevene i klassen sine behov og hvordan de lærer og hvor fort de lærer. Teorifag er også noe som informantene har gitt uttrykk for at de ikke ser noe mening med noe som kan relateres til at å se verdien av en oppgave er avhengig av erfaringer individer har til forskjellige oppgaver. Mye kan tyde på at barn verdsette mer de aktivitetene de har lykkes med mer enn de aktivitetene de har mislyktes i (Wigfield & Eccles, 1992). Det har stor betydning at elevene opplever lærerstøtte, hvor lærerne kjenner elevene og vet hvordan de skal legge til rette for at de oppleve mestring og følelse av kompetanse.

En annen informant trekker frem hvordan lærer kunne formidlet faget.

Informant B:

*«Ja altså for å si det sånn han, når jeg gikk det halve året først på videregående skole,*

*han matte læreren vi hadde da han var mer interessert i å fortelle historier enn å lære matte.....».*

En informant forteller om relasjoner til lærer som ikke oppleves som positive

Informant B:

*«Mange lærere kommer du bare ikke overens med, akkurat som de har en ting for deg, ikke liker deg for eksempel, det går begge veier...».det er jo viktig, «altså alle vil jo det. men ja det er jo en viktig ting, ikke sant hvis det er at de virkelig bryr seg».*

Denne informanten mente likevel at på ungdomsskolen så var det ingen som kunne hjelpe han til å bli mer motivert.

*«Nei, jo gjerne så, ja det hjalp jo på men jeg var jo så lei skolen at jeg brydde meg jo egentlig ikke. Jeg bare var der».*

En av informantene beskriver lærer som han oppfatter gir for lite faglig- og emosjonell støtte

Informant C:

*«...på den måten at de spør deg og ikke bare at du rekke opp hånda og spør om noe men at de kommer bort til deg for eksempel og har mer, litt mer sosial med de for å si det sånn da, at de bare sitter å venter på at noen skal rekke opp hånda. For ofte så er lærere sånn da som jeg har hatt i alle fall, at de bare sitter der som for eksempel, ja er det noe du strever med eller. Hvis de ser at du strever med, heller hjelp deg heller, enn å bare la det gå».*

En av informantene opplevde mer omsorg og kontakt på ungdomsskolen enn på videregående skole.

Informant D:

*«nei på ungdomsskolen hadde vi mye, mye mer kontakt, på praksisen nå så har de ikke brydd seg så mye».*

*«nja det kunne ha vært anderledes, at lærerene hadde tenkt litt mer på elevene og ja innen praksis liksom, det virket som det var lærere som kom fra, at de har en klasse og*

*er de bare hos oss i tre, fire timer den dagen vi har det og.. ja at de ikke tenker at vi er bare sånn ekstra ting og at de kommer som vikar å ikke trenger å lære oss så mye».*

Resultatene viser at informantene opplevde lærerstøtte som viktig og de trakk frem både faglig, emosjonell og autonomi støtte, men de opplever støtten veldig forskjellig både i forhold til ungdomsskolen og videregående skole. Dessverre er det nok mye som tyder på at det er avhengig av hvilken skole og hvilke lærere du møter. Informantenes svar forteller at det er viktig at læreren formidler faget slik at det oppleves som viktig og at det forventes noe av dem. Brophy ref. i Wigfield & Eccles (1992) har observert at lærere bruker ikke mye tid i klasserommet å diskutere hvorfor det materialet de underviser er viktig, så de kanskje ikke tydelig påvirker hvordan barn verdsetter forskjellige fag. Uansett hvilken tilnærming lærere har til de forskjellige fagene er det viktig at deres måte å samspille med elevene, er med på å påvirke hvordan elever ser verdi i forskjellige fagområder (Wigfield & Eccles, 1992).

Informantene har tidligere snakket om hvor lite interessant læringsarbeidet er på ungdomsskolen, og klarer ikke å følge med. De gav også uttrykk for at de syntes det var viktig at læreren viste interesse for dem og engasjerte seg i forhold til dem både faglig og emosjonelt selv om eleven selv ikke gir uttrykk for de har behov for det. Selv om lærerne og skolen setter inn tiltak er det ikke sikkert at det nytter hvis det ikke eleven oppfatter det som at læreren bryr seg både som elev og person slik som en studie viset av (Perry et al., 2006) Hvis elevene opplever at læreren ikke bryr seg vil de sannsynligvis ikke engasjere seg så mye i oppgaven, spesielt de som er svake i faget. Det er viktig at lærere bygger gode relasjoner til eleven. Gode relasjoner er basert på respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. Lærere må også ha et syn på eleven som er preget av at alle har mulighet for å lære (Nordenbo et al., 2008). Men for at eleven skal oppleve læring og oppleves læringsarbeidet som meningsfullt må læreren kunne formidle faget og engasjere eleven slik at dette har betydning for dem. Noe som kan relateres til forskning som viser at når lærere gir begrunnelser for hvorfor en oppgave er viktig i en autonomi-støttende måte, kan det få fram en relativt høy lærerik opplevelse for elevene (Jang, 2008). Det er mye som tyder på at både ungdomsskolen og videregående skole er preget av at det er karakterer som er den sterkeste påvirkningen til hvorfor elever gjør læringsoppgavene og at mye handler om å lese og pugge til neste prøve. For svake elever som har vanskeligheter med å oppnå gode karakterer kan dette sannsynligvis virke demotiverende. Det er derfor viktig å hjelpe elevene til å forstå hvorfor undervisningstimen er verdt deres innsats. Kommuniser om hvorfor denne undervisningstimen kan forventes å ha



nytteverdi for dem og hjelpe elevene til å oppdage den personlige meningen med undervisningstimen. Informantene mente også at det var viktig at læreren brydde seg for at de skulle oppleve å lykkes. Dette kan relateres til at ungdommer som har gode relasjoner til sine lærere blir mer motivert for å yte faglig innsats enn andre elever (Drugli, 2012; Perry et al., 2006).

En av informantene opplevd at enkelt lærerne var mer uengasjerte i praksisbrevordningen enn på ungdomsskolen. Dette kan ha en sammenheng med det som kom fram i rapporten fra praksisbrev - et vellykket tiltak mot frafall (Høst, 2011). Ut i fra rapporten kom det fram at selv om mange lærere synes tiltaket er vellykket, så er det også de lærerne som syntes praksisbrevordningen tar for mye krefter. Dette påvirker da igjen elevenes opplevelse av hvor mye lærerne bryr seg.

### **5.3.3 Opplevelse av støtte som fungerer**

Informantene forteller at de opplevde det som positiv å bli satt krav til og at læreren viser at de har forventninger til dem. Når læreren eller andre nære voksne har forventninger til at de skal mestre en oppgave oppleves det som at noen har troen på dem.

Informant A:

*«Men at de setter seg nok krav at det eller at de tenker at nå klarer han det og sånn og det jeg synes bare det er kjekt at de gjør det og at de viser at de har troen på deg. så det er bare viktig at du har krav, det tror jeg. Og at du er, at du ikke kommer for seint og sånn bare fem minutter er jo ikke bra eller med mindre du har god grunn da. Så krav er viktig mener jeg i alle fall, da har du noe å gå etter og, og hvis du ikke har det er det ikke vitsen med noe nesten».*

Informant B:

*«Nja det første halve året da måtte jeg komme hver dag ellers så strøyk jeg og var en del vekke, mye syk og. Lærerne var veldig strenge i forhold til de andre jeg har hatt så».*

Når han fikk spørsmål om det hadde noe betydning så svarte han:

*«ja hvis ikke hun ikke hadde sagt så hadde jo jeg ikke kommet så hadde jeg jo strøket i faget. så det hjalp godt på det*

Informantene opplevde det som positivt når de hadde lærer som de oppfattet som flinke faglig. Når informantene forklarte hvorfor de opplevde å lykkes bedre i læringsarbeidet på skolen, var det lærerens fagkompetanse som hadde betydning.

Informant B:

*«... men han som vi hadde på praksisbrevet ja flinkere å lære i fra seg og det var jo sånn når vi hadde matte så var det matte, litt tull på si men altså ja han var bare kjekkere kar egentlig, flinkere å lære ifra seg.....».*

Informant C:

*«..vi fikk en ny lærer midt i halvåret når jeg gikk på skole, og hun var mer den personen som forklarte litt mer med innlevelse enn bare si at les side tjueto liksom, så du lærte litt mer på å følge med på hu da».*

Alle elevene trakk frem en spesiell lærer på praksisbrev som viste engasjement og emosjonell støtte.

Informant D:

*«Altså når jeg hadde Per så var det ganske greit for han brydde seg faktisk, hvis du var vekke en dag, ville han snakke med deg om det liksom og alt som var bra hele tiden mens nå som når vi ikke hadde Per så har ikke lærerne brydd seg noe egentlig».*

En informant trekker frem at man får mer respekt for en lærer som bryr seg.

Informant E:

*«Ja det altså, kan jo si at hvis du ser at han bryr seg om deg så har du på en måte respekt for han og hvis du liksom har en lærer som har en ufin tone og liksom er litt sånn rappkjefete så automatisk kan du bli demotiverte på grunn av det».*

Ute i praksis opplevde de både å bli tatt vare på faglig og emosjonelt og i tillegg ble det satt krav til dem som de opplevde at de mestret.

Informant A:

*«Nei, jeg hadde jo, jeg var jo veldig heldig for jeg ble alltid når, vi jobbet jo alltid to og to det er sjelden du jobber med bare en. Og da fikk jeg alltid en litt eldre som var mellom førti og femti som har jobbet i mange år. Så at det de er jo veldig strenge men de er streng på en bra måte liksom, så de sa, de sa akkurat hvordan det var og sånn...».*

*«...ja at de, hvis jeg hadde gjort en feil liksom, de ble ikke sure for det hadde vært kjedelig hvis de hadde vært sure hver gang jeg gjorde feil som lærling. det er de jo vant med, de sa bare at du må ikke gjøre det på den måten du skal gjøre det sånn og sånn og så fikset jeg det opp og så lærte jeg det til neste gang. Så de sa det på en bra måte liksom»*

De hadde en positiv opplevelse av å kunne prøve og å feile helt til de mestret det.

Informant B:

*«..de altså de var veldig på det at altså og hvis det var noe jeg ikke fikk til så kunne de heller forklare det tre fire ganger sånn at jeg forstod hva jeg holdt på med ikke bare sa ja og gjorde noe, altså de var veldig på det, og ja flinke arbeidere å jobbe med så..».*

Alle informantene kunne fortelle om positivt arbeidsmiljø og hvor de hele tiden får konkrete tilbakemeldinger på det arbeidet de gjør.

Informant C:

*«...vi har et veldig godt forhold her så alle blir jo veldig kjent det er liksom ikke at sjefen min er en sjef jeg må passe på, vi er liksom akkurat som en kollega for meg. Så vi sier jo hvis jeg har et bra salg eller hvis det er noe godt jeg gjør så er vi veldig gode på å gi gode tilbakemeldinger. Men er de negativt for eksempel så er vi flinke på å si det negative men også ta det positive gjerne så det ikke blir bare det negativt».*

Informant D:

*«Nei, obligatoriske møter der vi snakker om hvordan kan ting gjøres bedre i firmaet, hvordan vi skal ha det kjekkere med hverandre og alt det der».*

*«Ja selvfølgelig det er jo kjekt å få oppsummere litt hva en kan gjøre bedre og hva som*

*skjer og hva goder man får og alt er jo alt sånn er jo motivasjon».*

Resultatene viser at de opplevde det som positivt med tilbakemeldinger som både fortalte om hva de ikke er gode på og hva de er gode på.

En informant opplevde bedre mestring når han fikk tilrettelegging i forhold til sin utfordring med dysleksi.

Informant E:

*«...når jeg tok billappen da tok jeg det praktisk faktisk eh, teorien. Så hun som tok teorien med meg satt inne på et rom da så, så leste hun opp det for meg da og forklarte i det praktiske og jeg kan ikke en gang tenke hvordan det hadde gått uten det altså».*

Resultatene viser at når informantene opplevde støtte som fungerer, fortalte de om lærere eller andre veiledere som var emosjonelt støttende, faglig flinke og engasjerende. Informantene opplevde det også som viktig at det ble satt krav til dem, og at noen hadde tro på dem og forventinger. Spesielt trakk de fram at det ble forventet at de møtte opp på jobb presist, men også i forhold til den jobben de skulle gjøre. At de opplevde det som positivt å bli satt krav og forventninger til dem til, kan relateres at de da opplever at læringsarbeidet har mer egenverdi (Wigfield & Eccles, 1992). Mye kan tyde på at hvis elevene ikke opplever at det blir satt krav eller forventninger til dem vil de ikke oppleve læringsarbeidet som meningsfullt eller at det de gjør har noen betydning verken for dem eller andre. De kan allikevel ha en tro på at de kan mestre oppgaven, men velger å trekke seg vekk fordi det ikke gir noe mening å utføre oppgaven. Likevel kan det resultere i at de ikke får mestringsopplevelser, slik at de etter hvert mister troen på sine evner og troen på at de kan lykkes. Derfor er det viktig at læreren formidler hvor viktig faget er ved å følge opp lekser, innleveringer og fravær. Informantene fortalte også at de opplevde det som positivt at de får konkrete tilbakemeldinger både positive og negativ som de opplevde hadde betydning for progresjon i læringsarbeidet. De opplevde også å delta på møter og få si sine meninger. Dette kan indikere at de opplever et autonomistøttende læringsmiljø som påvirker deres opplevelse av å være kompetente og som gjør læringsarbeidet mer meningsfullt (Reeve & Jang, 2006). Det indikerer også at de opplevde et læringsmiljø som var mestringsorientert, som vektla innsats og personlig fremgang. Funnene fra min studie viser også at læreren som viste emosjonell støtte hadde betydning i forhold til motivasjon til å komme på skolen. De opplevde det som positivt at

læreren tok kontakt hvis de var borte og fulgte opp ved å snakke med dem etterpå. Dette kan relateres til teorien som sier at elever vil føle tilhørighet hvis de føler seg trygge og at de blir verdsatt noe som vil øke motivasjon og læring (Bergin & Bergin, 2009; Drugli, 2012).

## 6 Oppsummerende drøfting

Formålet med masteroppgaven var å vinne mer kunnskap om hvilke faktorer innfor tiltak som praksisbrev kunne belyse hva som gir opplevelse av å lykkes med læringsarbeidet og hva som får læringsarbeidet til å oppleves som mer meningsfullt. Det er viktig å se på disse faktorene for å skape en større forståelse for hva som påvirker elevenes motivasjon i forholdt deres engasjement, utholdenhet og valg slik at man kan forbygge frafall i videregående skole. Ved å oppnå en større forståelse av hvilke faktorer som påvirker elevenes motivasjon, kan ha bedre kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge for elevene som tar videregående utdanning slik at de klarer å gjennomføre.

Problemstillingene i min studie ble derfor følgende:

Hvordan oppleves en mer praktiskrelatert yrkesutdanning med hensyn til:

- Opplevelsen av å lykkes med læringsarbeidet
- Opplevelsen av læringsarbeidet som meningsfullt

Jeg vil i dette kapitlet først presentere en kort oppsummering av hovedfunnene i forbindelse med problemstilling. Videre vil jeg si noe om metodiske forbehold og refleksjoner. Til slutt vil jeg avslutte med tanker rundt videre forskning.

### 6.1.1 Opplever å jobbe med læringsarbeid som gir større verdi.

Resultater fra denne studien viser at når informantene snakket om hva som hadde betydning for dem i forhold til læringsarbeidet kom det fram at de opplevde at det var viktig at læringsarbeidet hadde en verdi. De opplevde en indre verdi eller en egenverdi i forhold til at det gav dem en glede i å utføre oppgaven eller at de jobbet med noe som de var interessert i. De fortalte også om opplevelse av nytteverdi både i sammenheng med å knytte teoretiske fag til det praktiske arbeidet, og i forhold til det framtidige målet som var å få et fagbrev. Alle informantene jeg intervjuet hadde en praksis hvor de opplevde at de fikk læringsarbeid som var knyttet til disse verdiene og de mente selv at det hadde stor betydning for at de klarte, eller ville klare å fullføre fagbrevet. Andre faktorer som de trekker fram som viktige i forhold til at de opplevde læringsarbeidet som meningsfullt var å oppleve stolthet over arbeidet. Mye tyder på at når de så det ferdige resultat som de hadde vært med å produsere eller gjennomføre, gav det dem både en mestringsopplevelse og en indre glede og motivasjon til videre arbeid. Alle

informantene trakk fram det som positivt å få mange forskjellige arbeidsoppgaver. Når de begynte på praksisbrevordningen gikk de fra en ungdomsskoletid hvor de opplevde at det meste av fagene hadde liten verdi for dem. Det informantene trakk frem var at de ikke hadde tålmodighet eller ro til å sitte på en stol å lære fag de ikke finner noe mening i. Det motsatte ble trukket frem når de fortalte om læringsarbeidet ut i praksisbrev. Der hadde de tålmodighet, utholdenhet og det meste de lærte fant de mening i å utføre. Forklaringen de gav at de i større grad fikk jobbe med læringsarbeid som interesserte dem. Siden de var i aktivitet fire dager i uken med læringsarbeid som var meningsfullt, opplevde de det som overkommelig å ha teorifagene den ene dagen. Når informantene fortalte om sine opplevelser av teorifagene de hadde i praksisbrevordningen gav de uttrykk for at det var noe de bare måtte igjennom for å komme fram til målet som var et fagbrev. Dette samsvarer med hva elevene svarte i rapporten om praksisbrev (Høst, 2011). Dette indikerer at selv om de gjennomfører en mer praksisrelatert yrkesutdanning har betydningen av teorifagene ikke nødvendigvis blitt mer meningsfullt fordi de opplever en indre verdi men de ser mer nytteverdien fordi det har betydning for videre framtid.

I min studie mener jeg det kommer fram at opplevelsen av læringsarbeidet som meningsfullt er sterkt relatert til hvordan de opplever at læringsoppgavene har en verdi for dem, og den opplevelsen får de gjennom en mer praksisrelatert utdanning fordi der får de oppgaver som gir større opplevelser av verdi ut i fra hva de er interessert i, samtidig som de får være aktive og har opplevelsen av å lære noe som har betydning for framtidig yrkesvalg.

### **6.1.2 Praksisrelatert yrkesutdanning oppleves som autonomistøttende**

Det kom fram i undersøkelsen at informantene opplevde større frihet når de var ute i praksis, samtidig som det ble satt strenge krav til dem i forhold til å møte opp, faglig kompetanse og utholdenhet. De opplevde å være i et læringsmiljø som var lite kontrollerende i forhold til tester og karakterer, samtidig som det ble satt forventninger til dem. Informantene gav uttrykk for at de opplevde å skjerpe seg ytterligere når det ble stilt forventninger til dem. Mye kan tyde på at den forventningen, fikk dem til å forstå betydningen av det arbeidet de gjorde. Samtidig opplevde de at kravene som ble stilt var i samsvar med deres faglige utvikling og at de ikke ble drevet videre uten å mestre læringsoppgavene. Læringsmiljøet opplevde informantene som positivt gjennom tett oppfølging fra kolleger, samtidig som de måtte jobbe selvstendig. De fikk konstruktive tilbakemeldinger som gav dem en forståelse i hva de mestret

og hva de måtte jobbe mer med. Læringsarbeidet de måtte utføre var variert, samtidig som de opplevde å lære fort. Dette gav dem mestringsopplevelser og troen på sine egne evner slik at de hadde en forventning om å mestre oppgavene. Funnene indikerer at de opplevde et læringsmiljø som var autonomistøttende. Gjennom å bli møtt med kolleger som oppmuntrer, ser at de mestrer men også signalisere hva som kan forbedres, får dem til å tro på egen kompetanse og derfor gjør læringsarbeidet mer meningsfullt. Informantene uttrykte veldig sterk at det gav dem en stolthetsfølelse å se ferdig resultat av det arbeidet de hadde gjort. Dette er funn som indikerer at de opplever mestring og kan også bety at meningen med læringsarbeidet er internalisert i dem, slik at de også opplever at de er en del av det, at de har vært med å påvirke det ferdige resultatet.

### **6.1.3 Opplevelse av selvstendighet og ansvar gjør læringsoppgavene mer meningsfulle**

I forrige kapittel viste jeg til funn hvor informantene trakk fram faktorer som å lære fort, og bli fort selvstendig som viktige opplevelser for dem når de var ut i praksis. Gjennom å bli selvstendige opplevde de å få mer ansvar og betydningen av læringsarbeidet får en helt annen verdi for dem. De opplevde at det arbeidet de utførte var viktig i forhold til bedriften, noe som sannsynligvis påvirket dem til å ta et større ansvar selv for de oppgavene som måtte utføres i bedriften. Opplevelsen av å bli selvstendig fikk de fordi bedriften hadde tiltro til dem, at de ville kunne mestre de læringsoppgavene de fikk. Dette medførte at de tok større ansvar i å sette seg inn i arbeidsoppgavene og tok ansvar for å opparbeide seg kompetanse. Disse funnet kan tyde på at den selvstendigheten de opplever og det ansvaret de fikk styrket selvoppfattelsen og fremmer ikke bare opplevelsen av å lykkes men også opplevelsen av læringsarbeidet som meningsfullt.

### **6.1.4 Tilhørighet gir læringsarbeidet mer verdi**

Informantene gav også uttrykk for at det fellesskapet de opplevde ut i praksis både med sjefen og andre kollegier hadde betydning for dem. Ikke bare fikk de tett oppfølging i forhold til det faglige men de opplevde også at det har betydning hvilke meninger og kunnskaper de hadde. Det hadde også betydning at de kom tidsnok på jobb og at de gjennomførte de læringsoppgavene de fikk. Gjennom å få en opplevelse av at de ble verdsatte som personer og arbeidstakere, at noen viste interesse for deres meninger, opplever de en tilhørighet til bedriften. Det er også mye som tyder på at kombinasjonen av at bedriftene var



mestringsorientert og at informantene verdsatte de læringsoppgavene de fikk, styrket tilhørigheten. Denne tilhørigheten er et av de psykologiske behovene som individet trenger for å være proaktiv og engasjert og som forsterker den indre motivasjonen, og oppgavene får en høyere verdi. Det er viktig å forstå betydningen av tilhørighet for å kunne motvirke mistriivsel og at elevene blir demotiverte.

#### **6.1.5 Praksisrelatert yrkesutdanning imøtekommer elevenes interesser og behov**

Når elever erfarer skolen som optimal i organisering, har muligheter for valg, erfarer at det de lærer har personlig relevans, og føler emosjonell støtte i læring både fra lærer og venner, er det mer sannsynlig at de føler interesse og å vedsetter aktivitetene i skolen (Wang & Eccles, 2013). I min studie kom det frem at informanten opplevde at det de lærte hadde større relevans når de gikk på praksisbrevordningen enn på ungdomsskolen, både i forhold til emosjonell og faglig støtte. Alle informantene opplever at arbeidsplassen var organisert etter deres behov. Dette er veldig avhengig av arbeidsplassen og informantene oppfatter seg som heldig at de fikk være på de arbeidsplassene de var. Ideelt sett burde informantene oppleve det samme på videregående skole. Utfordringen til videregående skolen er sannsynligvis at de skal gi alle ungdommer ut i fra sine forutsetninger og interesser, en lik mulighet til høyere utdanning, samtidig som den skal tilpasse hver enkelt elev sine behov. Faren her er at både teorien og praksisen kan bli for vanskelig og lite relevant for enkelte elever at en del vil falle fra. Samtidig så må ikke teorifagene og praksisen legges på et så lavt nivå at den ikke møter arbeidslivets krav for kompetanse. I studien kom det frem at disse elevene får muligheten til å gå dypere inn i det området de opplever å ha kompetanse og interesse for, samtidig som de måtte opprettholde et vist nivå innenfor teorifag. Etter hvert som de modnes, opplevde å mestre og blir verdsatt, får de behov for å gå videre ved å fullføre ikke bare fagbrev, men de hadde tanker om å gjennomføre enda mer utdanning. Dette samsvarer med rapporten *«praksisbrev-et vellykket tiltak mot frafall»* hvor det viser seg at mange velger å gå videre og fullføre fagbrev istedenfor å slutte etter to år med praksisbrev, som de har muligheten til å gjøre (Høst, 2011).

### **6.1.6 Samsvar mellom opplevelsen av å lykkes og opplevelse av læringsarbeidet som meningsfullt**

Selv om jeg i studien har sett separat på opplevelsen av å lykkes og opplevelsen av læringsarbeidet som meningsfullt, viser studien at det også er en sammenheng mellom disse to forholdene. Når informantene fortalte om hvilke læringsoppgaver de opplevde som meningsfullt, gav de også uttrykk for opplevelse av å lykkes eller omvendt. Det var ingen av oppgavene de opplevde som meningsfulle, som de ikke opplevde å lykkes i. Dette kan relateres til at ungdommenes interesse i enkelte aktiviteter, vil stimulere dem til å tilbringe mer tid i å prøve å mestre disse oppgavene, som vil kunne øke deres forutsetninger i disse aktivitetene. Denne økningen vil igjen kunne fremme høyere forventning om å lykkes i denne aktiviteten. Den ene gangen de fortalte om læringsoppgaver som hadde en viss verdi for dem men som likevel var vanskelig å lykkes i var teorifagene. Dette kan handle om at teorifagene bare hadde en ytre verdi som for eksempel bruksverdi eller ytre motivasjon, og derfor gav de heller ikke like mye innsats og engasjement i oppgavene. I min studie kommer det fram at det å jobbe med det de verdsetter, stimulerer dem til å prøve å mestre oppgavene og derfor får bedre kompetanse og troen på egne evner og selvfølelse, noe som kom fram når de fortalte om det praktiske arbeidet de gjorde ute på jobb. Teorifagene opplevde de også mestringserfaring når de så mer verdi og mening i å lære det. Dette kan ha betydning både i forhold til hvilke tiltak man setter inn, og hvordan skolene møter de i forhold til interesse og behov. Mye tyder på at ved å utvikle engasjement og interesse for oppgaven, kan stimulere elevene til å bruke mer tid til å prøve å mestre oppgaven. Spesielt i teoretiske fag kan det sannsynligvis ha stor betydning. Tiltak som for eksempel å styrke eleven i de fagene de er svake i, er viktig for å få mestringsopplevelser, men et slikt tiltak er det kanskje aller viktigst å gjennomføre så tidlig som mulig. Når elever har kommet i tiende klasse og er demotiverte og er svake i de fleste fag, er det sannsynligvis for noe, nesten umulig å forstå hvorfor de skal bruke enda mer energi på noe som de opplever som lite meningsfullt. For mine informanter ville det etter min oppfatning være veldig vanskelig å snu motivasjonen ved hjelp av ekstra styrking i teoretiske fag. Ikke bare oppfattet de at de hadde lite mestringserfaring i fleste av teorifagene, og opplevde dem som fullstendig meningsløse. I tillegg hadde de et fagområde, eller som sin identitet, et område som de både hadde interesse for og som de opplevde å ha evner for. Derfor hadde de også et klart fremtidig mål. Det handler kanskje til syvende og sist om hvilke evner du har i forskjellige fagområder, men det er kanskje like viktig å hjelpe dem til å finne ut og bygge videre på de områdene de kan identifisere seg med. Som for eksempel, jeg liker å jobbe med tall, jeg er god med ord, jeg er glad i å forme eller jeg er flink til å prate med andre,

jeg har mye empati og har mye omsorg for andre og lignende. Mange har selvfølgelig flere av disse områdene som de kan identifisere seg med og de fleste finner det nok ut underveis, etter hvert som de blir eldre. Mens andre sliter med andre utfordringer i tillegg, både fysisk, psykisk og faglig og trenger derfor ekstra hjelp. Informantene i min studie fikk mulighet til å bygge videre både på sine evner og sine interesser ute i en mer praksisrelater yrkesutdanning, slik at de opplevde både å lykkes og læringsarbeidet som meningsfullt.

### **6.1.7 Konklusjon og praktiske implikasjoner**

Funn i denne studien kan tyde på at ungdommer som er demotiverte fra ungdomsskolen, får en ny motivasjon til å gå videregående skole når de får anledning til å gå praksisbrevordningen. Her opplevde de skolearbeidet som meningsfullt, fordi de fikk oppgaver som hadde verdi i forhold til interesser og framtidig yrke. Teorifag som de på ungdomsskolen opplevde som lite meningsfullt, hadde i praksisbrevordningen mer betydning fordi de var viktig å fullføre i forhold til å oppnå fagbrev. Funnene som overrasket meg mest var hvor tydelige og klare de var på fremtidige mål. Ingen av informantene hadde vært i tvil om sitt yrkesvalg, eller om å fullføre fagbrev etter at de begynte på praksisbrevordningen. Funnene viste også at de opplevde det som meningsfullt å være i praksisbrevordning fordi det ble stilt strenge krav til dem samtidig som de opplevde en frihet. De møtte viktige voksenpersoner som hadde en forventning om at de skulle prestere og jobbe selvstendig, uten at kravene var større enn de kunne mestre. Funn tyder også på at tett oppfølging, voksenpersoner som bryr seg og konstruktiv tilbakemelding var viktig både i forhold til å oppleve læringsarbeidet som meningsfullt og opplevelsen av å lykkes. Dette er ikke noen nye funn men forteller hvor viktig det er å gi ungdommen en følelse av de voksne rundt bryr seg, uavhengig av hvem de er. Funn peker også i retning av at de opplever en sterk tilhørighet og selvstendighet. Funnene kan tyde på at hos umotiverte elever kan det være viktig å legge mer vekt på læringsarbeid som er i forhold til interesse. Ut i fra informantenes svar er det mye som gir indikasjoner på at praksisbrevordningen har fokus på å møte elevene ut i fra deres interesser i motsetning til Ny Giv som kan oppfattes å ha fokus på å styrke elevenes faglige forutsetninger. Dette kan ha betydning i forhold til hvilke tiltak som bør rettes ikke bare mot videregående opplæring men kanskje også ungdomsskolen.

I min studie ønsket jeg og komme fram til funn som kan gi større kunnskap om hvilke faktorer innfor tiltak som praksisbrev som kunne belyse hva som gir opplevelse av å lykkes

med læringsarbeidet og hva som får læringsarbeidet til å oppleves som mer meningsfullt. Det er viktig å se på disse faktorene for å skape en større forståelse for hva som påvirker elevenes motivasjon i forholdt deres engasjement, utholdenhet og valg slik at man kan forbygge frafall i videregående skole. Ved å oppnå en større forståelse av hvilke faktorer som påvirker elevenes motivasjon, kan ha bedre kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge for elevene som tar videregående utdanning slik at de klarer å gjennomføre.

Funnene i min oppgave kan tyde på at ungdomsskolen og videregående skole må i større grad tilpasse seg elevenes interesse og legge til rett for at læringsarbeidet møter elevenes behov i forhold deres faglige utfordringer. Tilrettelegging kan være å gi elevene en større forståelse i hvorfor læringsarbeidet er viktig noe som vil det gi mer mening og større interesse. Gjennom å oppleve at læringsarbeidet gir mening vil det motivere til å yte mer innsats slike at forutsetningen for å lykkes blir større. Det er også viktig at lærere eller andre voksne er bevisst på å bygge gode relasjoner med elevene slik at de opplever å bli verdsatt. Men også sette krav og ha forventninger til dem slik at de føler tilhørighet. Mye tyder på at praksisbrevordningen møter elevene i forhold til disse behovene, men det er like viktig å se hva man kan utrette innenfor det ordinære utdanningsløpet i videregående opplæring. Vi kan ikke forvente at alle ungdommer til en hver tid er engasjerte, utholdende og har klare mål om fremtidige yrkesvei. Det mest naturlige er gjerne at ungdommen i en periode i ungdomstiden er det motsatte. Derfor er det ekstra viktig å ha kunnskap om hvordan man på best mulig måte skal møte disse ungdommene. Gjennom gi elevene en opplevelse av å lykkes og opplevelse av læringsarbeidet som meningsfullt vil man kunne møte ungdommens interesse og utfordringer i forhold til læringsarbeidet.

## **6.2 Metodiske forbehold og refleksjoner**

Min studie ble basert på relativt lite utvalg noe som påvirker funnenes overføringsverdi. Informantene ble strategisk utvalgt noe som vil si at jeg valgte informanter som hadde de egenskapene eller kvalifikasjonene som var strategisk i forhold til problemstillingen. I tillegg ble utvalget plukket ut ved hjelp av lærer som hadde tilgang til å spørre hvem som kunne tenke seg å være med. Fire av fem informanter utdannet seg innenfor samme yrkesutdanning noe som også kan påvirke resultatet. Ideelt sett burde utvalget ha vært mer variert i forhold til utdanningsvei for å få en bedre overføringsverdi. For å sikre at elevene hadde erfaring og derfor mulighet for å reflektere rundt spørsmålene valgte jeg å intervju informant som

allerede var i en læringsordning eller var ferdig. Dette påvirker den opplevelsen de har om praksisbrev som et positiv tiltak fordi den har hjulpet dem til å jobbe seg fram til et fagbrev. Samtidig viser rapporten «*praksisbrev – et vellykket tiltak mot frafall. Hva er lærdommen*» at den positive oppfattelsen sammenfaller med min undersøkelse (Høst, 2011). At informantene har den positive oppfatningen kan også være en styrke i studien fordi da vil den informasjonen de gir bekrefte hvorfor tiltaket er vellykket. Samtidig som jeg må ta i betraktning at ikke alle vil ha den samme opplevelsen fordi jeg ikke har fått intervjuet de som ikke har en positiv opplevelse eller som ikke har fått tilbudet om praksisbrev.

### **6.3 Videre forskning**

Det finnes mye forskning innfor frafall i videregående skole både internasjonalt og i Norge og tiltak har blitt satt i gang både på ungdomsskolen og videregående skole.

Praksisbrevordningen har også blitt evaluert, hvor man har både intervjuet og fulgt elever som har gått praksisbrev og lærere som har vært involvert i praksisbrevordningen. Mitt inntrykk er at de har den samme erfaringen som i min studie at elevene har en positiv oppfatning av ordningen fordi det har gitt dem en vei til å kunne få et fagbrev. Både i evalueringen av praksisbrevordningen og i min studie er det blitt foretatt et strategisk utvalg. Det vil si at man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til problemstilling og teoretiske perspektiver. Min studie er basert på kvalitativ intervju og på grunn av tidsperspektiver er utvalget lite og kan derfor ikke generaliseres. Videre forskning med longitudinell studie eller eksperimentell design er nødvendig for å kunne trekke slutninger om effekter av praksisbrevordningen. Med et større og mer representativ utvalg vil en også få større mulighet til å generalisere. Det er viktig innenfor forskning av motivasjon og frafall i videregående skole å studere hva som gjør læringsarbeidet mer meningsfullt for ungdommen. Mange av tiltakene er basert på forskning innenfor mestringsopplevelser og tiltak som Ny Giv viser ikke noen stor effekt.. Ut i fra min studie viser funnene at elevene i ungdomsskolen og videregående skole er opptatt av verdidimensjonene og derfor er det viktig å studere dette nærmere.

## 7 Referanseliste

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and students motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.
- Brophy, J. E. (2013). *Motivating students to learn*: Routledge.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (pp. 17-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*: Sage.
- Drageset, S., & Ellingsen, S. (2010). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien*.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. [Oslo]: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Eccles, J. (2009). Who Am I and What Am I Going to Do With My Life? Personal and Collective Identities as Motivators of Action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89. doi: 10.1080/00461520902832368
- Eccles (Parsons), J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco : W. H.

Freeman

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48(2), 90-101..
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence (Wiley-Blackwell)*, 21(1), 225-241. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2000). Schooling's influences on motivation and achievement. *Securing the future: Investing in children from birth to college*, 153-181.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Volume Ed.) *Handbook of child psychology* (5<sup>th</sup> ed., Vol. III, pp. 1017-1095). New York: Wiley
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of Belonging in College Freshmen at the Classroom and Campus Levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2014). Spesialpedagogikk *Tanker om å slutte videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor?* (pp. 48-55). [Oslo]: Utdanningsforbundet.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I., & Wollscheid, S. (2012). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen et spørsmål om målsettinger i konflikt? - Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(02).
- Hernes, G. (2010). Gull av gråstein.
- Høst, H. (2011). *Praksisbrev-et vellykket tiltak mot frafall. Hva er lærdommen*. NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning Retrieved from <http://www.nifu.no/publications/863369/>.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798-811.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forl.

- Kunnskapsdepartementet, D. K. N. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Midlertidig utgave juni.
- Kunnskapsdepartementet, D. K. (2010). Stortingsmelding nr. 22: Motivasjon–Mestring–Muligheter.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). Bortvalg og kompetanse. *Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253.
- NHO. (2014). Læringslivet.  
<https://www.nho.no/NHO/Filer%20og%20dokumenter/Kompetanse%20og%20utdanning/L%c3%a6ringslivet.pdf?epslanguage=no>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Eline Wendt, R., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- OECD. (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators.  
 doi:<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov av 27.nov 1998 kap.3 om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Retrieved from <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Perry, N. E., Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2006). Classrooms as contexts for motivating learning. *Handbook of educational psychology*, 2, 327-348.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy during a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- 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. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Steinberg, L. D., & Lerner, R. M. (2004). *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thuen, E. (2011). Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge (pp. 163-181). Oslo: Universitetsforl.
- utdanningsdirektoratet. (2012). *Praksisbrev i videregående opplæring*. Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Praksisbrev---Lokale-forsokslareplaner/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Gjennomføringsbarometeret 2013:1*. Retrieved from [http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Gjennomforing/Gjennomforingsbarometeret\\_2013\\_1.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Gjennomforing/Gjennomforingsbarometeret_2013_1.pdf?epslanguage=no).
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*(0), 12-23. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Widerberg, K., & Bolstad, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforl.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review, 12*(3), 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego, Calif.: Academic Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Roeser, R. W., Schiefele, U., & Davis-Kean, P. (2006). The Development of Achievement Motivation. In 6. (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3). New York: Wiley.
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-value theory. *Handbook of motivation at school, 55-75*.
- Øia, T., & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt.

### Intervjuguiden

Hvordan opplever elever en mer praksisrelatert yrkesutdanning med hensyn til:

- Opplevelsen av å lykkes med læringsarbeidet
- Opplevelse av læringsarbeidet som meningsfullt

Hvor gammel er du?

Praktisk opplysning: Var det på denne arbeidsplassen du var i når du hadde praksis på praksisbrev?

Opplevelsen av å lykkes med læringsarbeidet

- Hva synes du om læringsoppgavene/arbeidsoppgavene dine når du gikk på praksisbrev? Hva lyktes du best i? Er det noe du synes du ikke lyktes i?
- Hvis du sammenligner med ungdomsskolen. Synes du at du lykkes bedre eller dårligere med læringsoppgavene? Kan du forklare hvorfor?
- Hvordan opplever du tilbakemelding du får på arbeidet du gjør?
  - Hvordan hjelper de deg til å lære mer?
  - Hvordan hjelper de deg til å lykkes med læringsarbeidet?
  - Får de deg til å tro på at du kan lykkes?
- Hvilken betydning har det at læreren verdsetter/ bryr seg /ser deg? (hvilken betydning har det for deg i forhold til å lykkes)?

Opplevelsen av læringsarbeidet som meningsfullt

- Er det noe i læringsarbeidet du føler er kjedelig eller unyttig?
- Kan du fortelle noe om hva i læringsarbeidet du synes er interessant, nyttig?  
Hvorfor?

- Hvordan klarer du å motiverer deg hvis læringsarbeidet er kjedelig?
- Sammenligne fagene du hadde på ungdomsskolen med de du hadde på praksisbrev. Hva opplevdes som meningsfullt?
- Har venner eller kolleger noen betydning for om du opplever læringsarbeidet som meningsfullt

#### Stadie tilpasning til læringsmiljøet

- Hvilke forventninger hadde du til videregående skole når du begynte?
  - Hvordan ble du møtt i forhold til dine forventninger?
  - Når fikk du tilbud om å ta praksisbrev?
- 
- I dag er det mange som slutter fordi de ikke er motivert til å gå videre på skolen, hva mener du er det beste tiltaket?

**INFORMASJONSSKRIV OG FORESPØRSEL OM INTERVJU I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK**

I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ønsker jeg å intervjuere elever som nå går på videregående skole, og som har tilbud om en mer praksisbasert yrkesutdanning som tiltak mot frafall i videregående skole.

Prosjektets problemstilling blir:

**Hvordan opplever elever en mer praksisrelatert yrkesutdanning med hensyn til.**

- **Opplevelsen av å lykkes med læringsarbeidet**
- **Opplevelsen av læringsarbeidet som meningsfullt**

Jeg håper du er villig til å delta i intervju her på skolen. Det er helt frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg fra denne undersøkelsen uten å måtte begrunne det, og det vil selvsagt ikke få innvirkning på ditt forhold til skolen, dersom du ikke vil delta i studien eller senere velger å trekke deg. Under intervjuet kan du la være å svare på enkelte spørsmål. Alle data blir anonymisert i oppgaven, slik at ingen vil kunne gjenkjennes. Jeg har taushetsplikt og alle opplysninger blir behandlet konfidensielt.

Intervjuene vil bli tatt opp på mobil, opptaket slettes etter at det er overført til datamaskin umiddelbart etter intervjuet. Det øvrige datamaterialet anonymiseres når oppgaven min er fullført. Bare undertegnede vil bruke dette opptaket. Navnet ditt vil ikke bli opplyst. Veileder for prosjektet vil ha tilgang på personopplysninger i prosjektet.

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

Nærmere informasjon og spørsmål kan stilles på telefon til undertegnede:

**Mobil: 99709706**

**Email: han.kristiansen@stud.uis.no**

**Min veileder på Universitetet i Stavanger Lars Edvin Bru kan også kontaktes for nærmere informasjon på telefon 51 83 29 13**

Stavanger.....

Vennlig hilsen Hanne Kristiansen

***Jeg har lest informasjonen og sier meg villig til å delta i undersøkelsen***

Dato .....Navn

.....

## Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



NSD - Høgskolen i Buskerud  
N-2007 Hønefoss  
Narvik  
Tel: +47 25 28 21 12  
Fax: +47 25 28 50 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Orgnr: 980 421 884

Edvin Bru  
Senter for atferdsforskning Universitetet i Stavanger  
Rektor N. Pedersensgt. 39  
4036 STAVANGER

Vår dato: 08.01.2014

Vår ref: 36672 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36672	<i>En mer Praksisbasert yrkesutdannelse som tiltak mot frafall i videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Edvin Bru</i>
Student	<i>Hanne Kristiansen</i>

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

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Årsak til godkjenning: 7/2014/102/NSD

OSLO: NSD - Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 19 11. [nsd@nsd.uib.no](mailto:nsd@nsd.uib.no)  
STAVANGER: NSD - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4001 Stavanger. Tel: +47 78 26 18 12. [kjone.sandness@ntnu.no](mailto:kjone.sandness@ntnu.no)  
TRONDHEIM: NSD - Universitetet i Trondheim, 7007 Trondheim. Tel: +47 72 91 43 00. [nsd@stg.uia.no](mailto:nsd@stg.uia.no)



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 36672

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

Det er ombudets vurdering at elever i alderen 16-17 år på selvstendig grunnlag kan avgi gyldig samtykke til deltakelse i dette prosjektet.

Prosjektet skal avsluttes 19.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. skole, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.