



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for helse – og idrettsfag, Campus Elverum.

Ragna H. Gillebo

## Masteroppgave

**Unge arbeidsledige sine erfaringer tilknyttet læringsmotivasjon i skolen. Hvilke sosiale faktorer var fremmende og hemmende på deres motivasjon?**

Young unemployed's experiences regarding learning motivation in school. Which social factors promoted and hindered their motivation?

Master i Folkehelsevitenskap med fokus på livsstilsendringer.

Vår 2016

## Forord

Denne master oppgaven er avslutning på to år med studier der jeg har lært nye perspektiver i forhold til folkehelse og fått viktige erfaringer relatert forskning.

Det har vært veldig interessant og lærerikt å gå i dybden på temaet læringsmotivasjon i et folkehelseperspektiv, og jeg gleder meg til å ha nytten av denne nye kunnskapen når jeg skal undervise som lærer, og kanskje utforske temaet eller utvalget videre i forskning.

Ønsker å takke lærere som har undervist og veiledet meg i igjennom disse årene.

Spesielt vil jeg takke min veileder Anne Trollvik som har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger igjennom hele forskningsprosessen. Min mann og mine barn har i perioder sett lite til meg, og de har vært tålmodige når jeg har hatt mine «skylapper» på i intensive perioder med oppgaveskriving. Andre som er bidratt er mine medstudenter som har vært gode sparringspartnere, noe jeg er veldig takknemlig for.

## Sammendrag

Frafall i fra videregående utdanning er en folkehelseutfordring i Norge og vestlige land. Det å fullføre utdanning er viktig med tanke på muligheter for deltagelse i arbeidslivet, god livskvalitet og god helse senere i voksenlivet. Denne masteroppgaven ser på læringsmotivasjon i skolen i et folkehelseperspektiv, og ser på skolen som en sentral aktør i forebyggende folkehelsearbeid.

Fokuset i denne masteroppgaven har vært unge arbeidsledige sine erfaringer og hendelser relatert til læringsmotivasjon i skoletiden. Formålet med masteroppgaven var å undersøke hvilke faktorer som fremmet og hemmet læringsmotivasjonen til de unge arbeidsledige i skoletiden. Et annet mål var å få dypere kunnskap om den enkelte påvirkningsfaktor på de unge arbeidslediges læringsmotivasjon, hvordan den opplevdes og påvirket elevatferden deres. Få undersøkelser i norsk sammenheng har forsket kvalitativt på læringsmotivasjon hos skoleelever. Ingen kvalitative undersøkelser om unge arbeidsledige og deres læringsmotivasjon i skoletiden er funnet. Kunnskap om unge arbeidsledige læringsmotivasjon i skolen kan bidra til at lærere klarer å opprettholde motivasjonen til

---

skoleelever som sliter med skolearbeid, og er i risiko for ikke å fullføre videregående utdanning senere.

Problemstilling.

*Hvilke hendelser og erfaringer i skoletiden påvirket unge arbeidslediges motivasjon for å lære?*

I denne studien er det benyttet kvalitativt forskningsintervju for å samle inn data. Datamaterialet i undersøkelsen er utforsket med en fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming ved transkribering av intervjuene, innholdsanalyse og en hermeneutisk tolkningsprosess av dataene.

Resultater viser til tre hovedtema som igjennom forskjellige faktorer fremmet eller hemmet læringsmotivasjonen til de unge arbeidsledige i skolen. Det ene handler om hvordan de som elev oppfattet og opplevde det å gjøre skolearbeid. Andre tema viser til relasjoner i skolekonteksten og hvordan samhandling med lærer og medelever og opplevelser i skolemiljøet påvirket elevatferden. Det tredje tema beskriver hvordan livserfaringer har påvirket til endringer i handlingsvalg og motivasjon.

Forskningsfunnene diskuteres i lys av et folkehelseperspektiv og strukturelle faktorer som påvirker helse, tidligere forskning og teori om læringsmotivasjon, og relasjoners påvirkninger på læringsmotivasjon.

*Nøkkelord:* Folkehelse, læringsmotivasjon, unge arbeidsledige, skolearbeid, relasjoner og livserfaringer.

## **Abstract**

Drop out from upper secondary school is a public health issue in Norway and Western countries. To graduate from upper secondary school is important regarding possibilities to being active in the labour market, good quality of life and gaining good health later in adult life. This master's Thesis looks at motivation for learning in a public health perspective, and view the school as a main actor in preventive public health work.

The focus in this master's thesis has been young register as unemployed and their experiences and occurrence regarding motivation to learn during primary - , secondary - and upper secondary school. The purpose of this master's thesis was to explore witch factors that promoted and hindered motivation to learn for the young unemployed during their years in

school. Another aim was to get deeper knowledge about each determinant factor on the young unemployed motivation to learn, how they experienced it, and the impact it had on their student behavior. Few studies in Norway have done a qualitative exploration about motivation to learn among students. No qualitative studies about young unemployed and their motivation to learn have been discovered. Knowledge about young unemployed motivation to learn can support teachers in their work to remain motivation in students who has problems with their schoolwork, and is at risk for dropping out of upper secondary school later in life.

Research question;

Which occurrences and experiences during the years in school did impact young unemployed motivation for learning?

This study has used qualitative research interview to gather data. The data has been explored by a phenomenological – hermeneutic approach by transcribing interviews, content analyses and by a hermeneutic interpretation process of the data.

The results points at three main topics that thru different factors promote and hinder motivation to learn during the young unemployed years in school. One of the topics is about how they as a student perceived and experienced doing school work. The second topic points at relations in the school context and how cooperation was with the teachers, other students and how experiences in the school environment impacted the student behavior. The third topic describes how life experiences have impacted changes in choice of behavior and motivation.

Research findings are discussed in light of a public health perspective and the social determinants of health, earlier research and theory about motivation to learn, and the impact relations have on motivation to learn.

*Keywords:* public health, motivation to learn, young unemployed, school work, relations and life experiences.

---

# Innhold

## Innhold

<b>INNHOOLD .....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUKSJON .....</b>	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN I ET FOLKEHELSEPERSPEKTIV .....	7
1.2 HENSIKT OG PROBLEMSTILLING .....	9
1.2.1 <i>Problemstilling</i> .....	10
1.3 BEGRENSNINGER VED STUDIEN .....	11
1.4 SAMMENDRAG AV HVORDAN MASTEROPPGAVEN ER STRUKTURERT. ....	11
<b>2. LITTERATUR GJENNOMGANG. ....</b>	<b>12</b>
2.1 LITTERATURSØK .....	12
2.2 SYNLIG LÆRING OG MOTIVASJON (HATTIE) .....	12
2.3 RELASJONER I SKOLETIDEN .....	14
2.4 NORSKE ELEVERS SKOLETRIVSEL, MOTIVASJON OG HELSE. ....	17
2.5 SOSIALE FORSKJELLER I NORSK SKOLE. ....	20
2.6 UNGE BRUKERE I NAV MED SAMMENSATTE BEHOV. ....	21
2.7 OPPSUMMERING AV FUNN I LITTERATURSØK. ....	21
<b>3. TEORETISKE PERSPEKTIV. ....</b>	<b>23</b>
3.1 MOTIVASJON HOS ELEVEN. ....	23
3.2 STRUKTURELLE PÅVIRKNINGSFAKTORER PÅ HELSE. ....	24
3.3 TEORETISKE TILNÆRMINGER TIL LÆRINGSMOTIVASJON. ....	25
<b>4. KVALITATIV FORSKNINGSPROSESS. ....</b>	<b>29</b>
4.1 HENSIKT OG PROBLEMSTILLING .....	29
4.2 BEGRUNNELSE FORSKNINGSSTRATEGI. ....	29

---

4.3	FENOMENOLOGISK – HERMENEUTISK STUDIEDESIGN.....	30
4.4	DATAINNSAMLING. ....	33
4.5	DATAANALYSE.....	38
4.6	VALIDITET OG RELIABILITET .....	41
4.7	METODE DISKUSJON.....	43
4.8	ETISKE VURDERINGER.....	45
<b>5.</b>	<b>RESULTAT.....</b>	<b>48</b>
5.1	ENGASJEMENT I SKOLEARBEID.....	48
5.2	RELASJONER I SKOLETIDEN.....	56
5.3	LIVSERFARINGER OG ENDRINGER.....	64
<b>6.</b>	<b>DISKUSJON.....</b>	<b>69</b>
6.1	FRAFALL I FRA VIDEREGÅENDE.....	69
6.2	TRIVSEL I SKOLETIDEN.....	70
6.3	SOSIAL ULIKHET I HELSE .....	71
6.4	STRUKTURELLE PÅVIRKNINGSFAKTORER I OPPVEKSTEN.....	71
6.5	PÅVIRKNINGSFAKTOERE PÅ LÆRINGSMOTIVASJON.....	73
6.6	RELASJONER OG ELEVENES LÆRINGSMOTIVASJON.....	79
<b>7.</b>	<b>KONKLUSJON OG NOEN REFLEKSJONER.....</b>	<b>84</b>
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>86</b>
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>90</b>
	1. Godkjenning i fra NSD.	
	2. Intervjuguide	
	3. Rekrutteringsbrev til NAV.	
	4. Informasjonsskriv og samtykkeskjema	
	5. Pico - skjema	

---

# Introduksjon

## 1.1 Bakgrunn i et folkehelseperspektiv.

Denne studien handler om unge arbeidsledige og deres opplevelse av motivasjon for læring i skoletiden. De unge arbeidsledige i studien er tilknyttet ny arbeids – og velferdsformidling (NAV), og de er rekruttert via ungdomsveiledere ansatt i Nav. *Unge arbeidsledige* beskrives som ungdom som hverken er i arbeid, under utdanning eller i opplæring. Engelsk begrep som blir brukt er Not in Employment, Education or Training (NEET). De unge arbeidsledige er en sammensatt gruppe og består av langtidsledige, unge personer med alvorlige helseproblemer, hjemmeværende mødre og de unge som har valgt å ta et friår. Det vises til at 37 000 norske ungdommer i aldersgruppen 15 – 24 år var verken i utdanning eller arbeid i 2013. (Bø, T.P. & Vigran, Å., 2014)

### **Frafall i fra videregående utdanning.**

Folkehelse rapporten i fra 2014 viser til at 69 % elever fullfører og består videregående opplæring i løpet av fem år etter de er ferdig med grunnskolen (Helsedirektoratet 2014). Da er det en stor andel av unge mennesker i Norge (31 %) som ikke har fullført sin utdanning innen fem år etter grunnskolen. Forebygging av frafall i fra videregående skole er et prioritert folkehelseområde i Norge og vestlige land fordi utdanning er en av de sosiale påvirkningsfaktorene som påvirker helse i befolkningen.

Når en elever opplever frafall i fra skolen kan denne hendelsen sees på som en prosess som startet tidligere i livet. En oppsummering av studier viser til flere påvirkningsfaktorer på frafall; foreldres bakgrunn (spesielt utdanning), elevens språkferdigheter (ift. morsmål, norsk som andre språk), kognitive ferdigheter, affektive faktorer og skoleprestasjoner (fravær og motivasjon). Individuelle årsaker til at ungdommer faller fra skolen er; dårlige grunnleggende skoleferdigheter før de starter i videregående opplæring, høyt fravær og lav motivasjon i grunnskolen. Lave karakterer i ungdomsskolen og synkende motivasjon i denne perioden påvirker i stor grad frafall fra videregående skole. Det etterlyses mer forskning på tiltak som direkte påvirker motivasjon for læring. (Wollscheid, S. 2010).

### **Sosiale ulikheter i helse.**

Det å ha lavt utdanningsnivå skaper ulikheter i helse. Mange arbeidsledige får helseproblemer og sliter derfor med å komme inn på arbeidsmarkedet. Ved å fullføre utdanning blir man kvalifisere seg til å få en jobb, som igjen gir bedre muligheter for inntekt, og dermed øker levekår for resten av livet. Det å fullføre utdanning vil kunne gi mulighetene for å skaffe seg næringsrik mat, trygge hjemmeforhold, godt arbeidsmiljø og sosial deltakelse i samfunnet. (Bambra, C. et. al., 2010)

### **Folkehelsepolitiske føringer og læreplan.**

Folkehelsemeldingen «Mestring og muligheter» vektlegger forebyggende psykisk helsearbeid. Regjeringen vil ha fokus på faktorer som påvirker psykisk helse i befolkningen. Faktorer som fremmer psykisk helse er at mennesker får opplevelser av mestring, tilhørighet, utvikling og vekst, og at de opplever at de har en mening med livet. Risikofaktorer som påvirker psykisk helse er mistriksel og psykiske helseproblemer. For barnet er det viktig at den skolen det går på i oppveksten har god kvalitet. Et barn som får oppleve godt oppvekst – og læringsmiljø vil oppleve fellesskap, mestring, utvikling, vennskap og sosialt nettverk. Skoletrivsel har sammenheng med psykisk helse, trivsel og mestring senere i livet. I forhold til forebygging av mobbing er det viktig at de ansatte i skolen fremmer gode holdninger til inkludering og toleranse hos barn (Det Kongelige helse – og omsorgsdepartement, 2014 – 2015)

Føringer i Kunnskapsløftet (læreplanverket) og opplæringsloven vektlegger at skolen skal gi alle elever gode forutsetninger utvikling og stimulere til læringslyst. Læringsmiljøet skal være inkluderende (vektlegge sosialt fellesskap) og utvikle sosial tilhørighet og mestring hos eleven. Læringslyst (motivasjon) skal fremmes gjennom mestringsopplevelser og trygge, engasjerte og inspirerende lærere. Læringsmotivasjon til eleven skal styrkes gjennom elevmedvirkning, vurdering og veiledning og ved å lære gode læringsstrategier (planlegging, gjennomføring og vurdering av eget arbeid). Tilpasset opplæring skal gi elevene noe å strekke seg etter, og som de kan mestre alene eller sammen med medelever. Mangfoldet i elevenes bakgrunn (forutsetninger, interesser og talent) skal i tilpasset opplæringen møtes med variasjon og mangfold i utfordringer. Lærerens rolle er å være en dyktig formidler og veileder igjennom å stille klare forventninger til innsats og deltagelse. Lærerens kompetanse handler om faglig kunnskap, formidlingsevne, organisering av undervisning og kunnskap om vurdering og veiledning. Skolen skal ha gjensidig kommunikasjon med foreldre for å skape gode læringsvilkår og et godt læringsmiljø for



---

eleven.(<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>)

I følge FN's barnekonvensjon har alle barn rettigheter til et godt liv, god helse, skolegang og utvikling, deltagelse og innflytelse, omsorg og beskyttelse. En viktig aktør for å få dette til er familien til barnet. Derfor ønsker regjeringen å styrke familien slik at den kan gi barnet en oppvekst med trygghet, tilhørighet og rom for utvikling. (Det Kongelige helse – og omsorgsdepartement, 2014 – 2015)

Kunnskapen i fra studien kan gjøre at lærere blir bedre kjent med hvilke opplevelser elever med skoleutfordringer har erfart, hvordan de opplevdes og ble påvirket dem. Ved at de unge arbeidsledige deler sine erfaringer i fra skoletiden kan lærere i sitt pedagogiske arbeid få dypere forståelse for deres utfordringer, behov og de kan da tilrettelegge bedre i sin undervisning. Denne kunnskapen kan bidra til å fremme læringsmotivasjon hos flere elever i grunnskolen fordi kanskje færre elever etablerer lave mestringsforventninger til sitt skolearbeid (Manger, T. 2012).

## 1.2 Hensikt og problemstilling.

Arbeidsledighet blant unge er en utfordring for samfunnet fordi mange arbeidsdager med gode helse og gode levekår går tapt og sosiale helseforskjeller skapes (Dahl, 2014). Ungdom og unge som ikke er i arbeid eller utdanning betyr tapt skatteinntekt og bidrar til mer offentlige helse – og velferdsutgifter for samfunnet. Statistikk i fra NAV mars 2016 rapporterer at 13 373 unge under 25 år var registrert som helt arbeidsledig. (<https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Statistikk/Arbeidssokere+og+stillinger++statistikk/Helt+ledige>). Hvis man tar med de ungdommer som ikke har registrert seg hos NAV øker tallene (Bø, T.P. & Vigran, Å. 2014).

Målet er å intervju de unge arbeidsledige for å få deres beskrivelser av opplevelser som har påvirket deres læringsmotivasjon, som igjen kan gi mer kunnskap om hvordan lærere og andre aktører som jobber med læring kan tilrettelegge for elever med lav motivasjon til å håndtere krav i skolehverdagen. De opplevelsene informantene beskriver i denne studien kan være relevant for planlegging av forebyggende tiltak i skolen, og kanskje innenfor arbeids - og velferdssystemet. I en rapport om ungdomssatsingen i NAV etterlyses det mer kunnskap om tiltak rettet mot blant annet ungdomstrinnet i skolen (Osborg, Solveig

O., Mandal, Roland & Mordal, Siri 2014). Det viser seg at ungdom som har falt fra utdanning eller er arbeidsledig ønsker å fullføre sitt skoleløp (Anvik, C. & Gustavsen, A. 2012). Ved at pedagoger og veiledere i offentlige tjenester får dypere kunnskap om ungdommens individuelle forskjeller relatert til tilrettelegging av motiverende kontekster, kan kanskje motivasjon igjennom utdanning opprettholdes lengre og frafall forebygges.

Og hvis flere får utdanning kan det redusere antallet unge arbeidsledige. Da vil flere unge kunne bli aktiv deltakende i samfunnet når de blir voksen. Forskning viser til at for den enkelte arbeidstaker er det å arbeide i et positivt arbeidsmiljø helsefremmende på grunn av helsefremmende sosial relasjoner, personlig vekst, økonomisk trygghet, og arbeid gir en strukturert hverdag med mening. Tap av arbeid vil ha dårlig effekt på psykisk helse (Folkehelse rapporten, 2014).

### **1.2.1 Problemstilling**

Problemstilling i denne studien har sitt utgangspunkt i litteraturgjennomgang av tidligere forskningslitteratur om motivasjon i skolen, sosiale påvirkningsfaktorer, folkehelseutfordringer og forskerens erfaringer (Bryman, A., 2012).

Formålet med denne undersøkelsen er å få bedre innsikt i unge arbeidsledige sin oppfattelse av fremmende og hemmende påvirkningsfaktorer på deres motivasjon for læring i grunnskolen. Kunnskap om hendelser og erfaringer som har påvirket motivasjon til å lære kan bidra til mer fokus på påvirkningsfaktorer i skolehverdagen og de behov umotiverte elever har i sin skolehverdag. Påvirkningsfaktorer på læring kan være fra forskjellige aktører rundt barn og unge igjennom skoletiden og som ung voksen. De *direkte påvirkningsfaktorene* på læringsmotivasjon handler om opplevelser i undervisningssituasjon som påvirket deres læringsatferd som elev. Mens en *indirekte faktor* kan være opplevelser i den sosiale konteksten som påvirker den enkeltes fungering i hverdagen eller i selve undervisningssituasjonen. Barn og unge som i skolen opplever mobbing, faglige vansker, dårlig forhold til lærer, sosial isolasjon og lite støtte fra andre voksne ved skolen har høyere risiko for å utvikle psykiske helseplager. (Samdal, O., 2009, Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2014). Disse opplevelsene er nært tilknyttet elevers trivsel på skolen, motivasjon, prestasjon og opplevelse av trygghet i læringsmiljøet (Samdal, O., 2009).

Hovedproblemstillingen i denne studien er;

---

*Hvilke hendelser og erfaringer i skoletiden påvirket unge arbeidslediges motivasjon for å lære?*

Kvalitativt utforsking av problemstillingen gir bred og dyptgående kunnskap om hvordan påvirkningsfaktorene opplevdes og har påvirket informantene. Tidligere spørreundersøkelser viser til en rekke sosiale faktorer som påvirker læringsmotivasjon. De erfaringer og hendelser som informantene beskriver i denne undersøkelsen vil være opplevelser der de samhandler med andre medelever eller voksne som arbeider i skolen. Samhandling i skolehverdagen er et sosialt fenomen der forskjellige faktorer har påvirket atferden til informantene i deres opplevelser.

### 1.3 Begrensninger ved studien.

De sosiale strukturene rundt informantene i oppveksten som skoleledelse (skoleverdier og retningslinjer), familiefunksjon, flytting, nabolaget i oppveksten, geografisk plassering av skolen og skolestørrelse blir ikke sett på i relasjon til deres læringsmotivasjon i skoletiden. Lærernes og foreldrenes opplevelse av informantenes læringsmotivasjon er perspektiver som ikke er tatt med. Informantenes personlighet har ikke blitt utforsket på i relasjon til læringsmotivasjon. Lærerens profesjonelle identitet og tilnærming til læring (i undervisning) kunne supplert denne studien. Det sees ikke på betydningen og sammenheng imellom sosioøkonomisk status og læringsmotivasjon.

### 1.4 Sammendrag av hvordan masteroppgaven er strukturert.

Strukturen i oppgaven er at innledningen presenterer bakgrunn og formål med studien. Litteraturgjennomgangen beskriver internasjonal og nasjonal forskning om påvirkningsfaktorer på læringsmotivasjon. I teoridelen beskrives teoretiske aspekter ved læringsmotivasjon og teoretiske tilnærminger til læringsmotivasjon. Metode kapitlet beskriver hvorfor metoden ble valgt, gjennomføring av den kvalitative forskningsprosessen, validitet og reliabilitet, etikk og diskusjon om metoden. I resultatkapitlet presenteres tre hovedtema som omhandler engasjement i undervisning, relasjoner i skoletiden og beskrivelser av livshendelser. I diskusjonen belyses informantene læringsmotivasjon først i et folkehelseperspektiv og deretter i lyst av tidligere forskning og teori om læringsmotivasjon.

## 2. Litteratur gjennomgang.

Frafall i utdanning er en prosess som starter tidlig i livet der forskjellige aktører og faktorer påvirker. Unge som dropper ut viser til lav motivasjon i skolen som en viktig årsak til frafall (Wollscheid, S. 2010). Tidligere forskning som har utforsket læringsmotivasjon i skolen vil her beskrives nærmere.

### 2.1 Litteratursøk

I litteratursøket ble PICO – skjema benyttet. (se vedlegg 5) Det ble søkt i faglitterære databaser som OREA, Young (Nordic Journal of Youth research) og ERIC (Education Resources Information Center) som inneholder fagartikler og faglitteratur. Litteratursøket ble begrenset til fagfellevurderte fagartikler ikke eldre enn 1995. De engelske søkeordene var; «motivation for learning, learning motivation, school motivation, young unemployed, unemployed youth, and young adults». De Norske søkeordene var; «Motivasjon for å lære, læringsmotivasjon, skolen, unge arbeidsledige, arbeidsledig ungdom, og skolemotivasjon». Flere kombinasjoner av disse søkeordene ble søkt på. Noen ga for mange treff og andre ingen treff. Et håndterbart treff ble det på søkeordene; «Unemployed youth» og «School motivation», som ga ni treff, der tre var fagfellevurdert artikler. Disse artiklene ble vurdert som ikke relevant fordi de omhandlet kun marginale grupper ungdom i skolealder under 18 år. Litteratursøket ga ikke treff på unge arbeidsledige og læringsmotivasjon i skolen.

Det ble da nødvendig å søke etter andre relevant fagfellevurderte artikler med relevant tema og aldersgruppe som ikke var arbeidsledig; «unge voksne» og «læringsmotivasjon» eller «young adults» and «learning motivation» som nøkkelord. Funn av litteratur beskrives i neste avsnitt.

### 2.2 Synlig læring og motivasjon (Hattie).

Hattie mfl. Har hatt en litteraturgjennomgang av 800 meta – analyser av mer enn 52 637 studier (Hattie, 2009) og resultatet viser til 138 faktorer som påvirker til at det skjer en læringsprosess. Disse 138 faktorene deles inn i seks temagrupper som bidrar i læringsprosessen; eleven, hjemmet, skolen, læreren, læreplan og undervisningstilnærminger. Hattie beskriver elevens læringsmotivasjon ved flere aspekter som forklares nærmere.

---

### **Faktorer som fremmer læring i undervisning.**

Undervisningsaspekter som fremmer læring hos eleven er; at læringsintensjoner og suksesserfaringer tydeliggjøres og vektlegges, at det stilles utfordrende utfordringer, at det gis flere muligheter for å få råd, at man vet når man har oppnådd læringsmålet, at det gis passende læringsstrategier, at det planlegges og snakkes om den læringen som skal skje og at læreren sikrer en tilbakemelding og bekreftelse på at det har skjedd læring i eleven. (Hattie, J. 2009)

### **Eleven prioriterer sine personlige ressurser.**

Det er naturlig at eleven ikke liker å bruke mye ressurser på å tenke fordi menneskehjernen ikke ønsker å tenke. Tenkning er ikke morsomt fordi det krever innsats. Der er naturlig for mennesket ikke å sløse med sine ressurser. Dette handler om å nøye fordele sine ressurser og ikke om at vi som mennesker er lat. Skal en lærer få eleven til å yte, gjøre en innsats må den være konsistent med personlig motivasjon og de mål han eller hun har satt seg. Elevens nivå av selveffektivitet og tro på at han eller hun kan lykkes er også tilknyttet ønske om å gjøre en innsats. Når eleven skal velge å gjøre en innsats må han eller hun gjøres et valg ut i fra hva det vil koste, og samtidig vurdere andre krav som stilles i gjeldende situasjon. Eleven har sine begrensninger når det gjelder bruk av ressurser i tenkning. Når eleven tenker bruker han eller henne opp sine ressurser raskt, og det at eleven motstår en invitasjon for å tenke er ikke nødvendigvis latskap. (Hattie, J. & Yates, G. 2014)

### **Utfordringer ved å bruke tidligere kunnskap.**

Mental tilgjengelighet handler om bevissthetens evne til å hente frem tilgjengelig informasjon og om å ha tilstrekkelige kognitive ressurser til å håndtere det aktuelle problemet, situasjonen. Elevens tenkning er avhengig av evnen til å hente frem informasjon i fra langtidsmindet i hjernen. I vurderinger eleven gjør foretrekkes den umiddelbare informasjon som hentes frem. En viktig egenskap ved informasjon i hukommelsen er at den er lett tilgjengelig og lett kan bearbeides. En elev som opplever at informasjonen er vanskelig å hente frem vil oppleve å føle seg ukomfortabel, mindre selvsikker og motivert til å handle. Hvis elevens bevissthet er under press i fra vanskelige krav for å huske noe. Da vil situasjonen oppleves som vanskelig og bli som en egen faktor avgjørende for hvordan eleven velger å bruke informasjonen han eller hun husker. Hvordan eleven ser på verdien og

meningen ved tidligere opplevelser, avgjør hvor vanskelig det er for han eller henne å huske. (Hattie, J. & Yates, G. 2014)

### **Nysgjerrighet i motivasjon.**

Menneskets nysgjerrighet har en sentral rolle i motivasjon for å lære. Dette fordi mennesker som art er nysgjerrige av natur og motiveres av å finne ut mer om den verden vi lever i. Vi begrenses igjennom å være veldig selektive på hva vi retter vår oppmerksomhet mot. Dette gir lærere utfordring og bør tenkes på når det skal planlegges undervisning der vi forventer at elevene skal gjøre en innsats for å tenke eller lære. Den enkelte elev er ikke nysgjerrig på alt, men retter fokus på ditt kunnskaps gap. Eleven kan en del om temaet fra før, men ser at det er andre ting som er nødvendig å lære for å øke personlig kunnskapsbase. Det sentrale her er hva eleven ønsker å bruke sine ressurser på. Hvis gapet i elevens kunnskap blir sett på av eleven som verd å bruke en innsats på, og ikke som en stor uoppnåelig av grunn, retter eleven oppmerksomheten imot kunnskapsgapet. Eleven har en mangel på motivasjon for å lære ting han eller hun vet lite om. (Hattie, J. & Yates, G. 2014)

## **2.3 Relasjoner i skoletiden.**

Effekten skolen har på læring hos eleven er igjennom læringsklimaet i klasserommet, som handler om at eleven føler seg velkommen, trygg, ivaretatt og omgitt av et støttende miljø. Mellommenneskelige relasjoner med foreldre, venner og lærere påvirker elevens læringsmotivasjon. (Martin, A. & Dowson, M., 2009) Forventninger i fra familien, venner og lærer forventninger og elevens egne forventninger fremmer eller hemmer mulighetene eleven har i skoletiden. (Hattie, J. 2009)

### **Elev – lærer relasjon.**

Tidligere forskning som har funnet jenter har mer støttende relasjoner til sin lærer enn guttene. De yngste elevene har mer positive relasjoner til sine lærere enn de som er eldre. Det er godt dokumentert at det er sammenheng imellom synlige problemer (opposisjonell og/eller antisosial atferd) hos eleven og negativ elev – lærer relasjon. Få studier har sett på indre problemer (symptomer på angst og/eller depresjon) relatert til kvaliteten i elev – lærer relasjon. Noen funn viser til en assosiasjon imellom indre problemer og negative aspekter ved elev – lærer relasjon. Den positive elev – lærer relasjon har en

sammenheng med elevens skoleprestasjoner, fremmer bedre oppgaveløsning hos eleven som igjen påvirker skoleprestasjonene. Ofte opplever elever med lærevansker konflikter i sin relasjon til lærer. (Drugli, M.B., 2013)

### **Lærer – elev relasjon.**

*Læreren* påvirker elevens læring igjennom; klassekameraters oppfattelse av kvaliteten på læringen, egen forventning, oppfatning om både undervisning, læring, og vurderinger, syn på elevens muligheter for fremgang, forståelse av arbeidskrav i læreprosessen, åpenhet, det læringsklima han eller hun skaper, hvor konkret han eller hun er i sin artikulering, måloppnåelse og kunnskap om hvordan innsats fremmes hos elevene. Et trygt læringsklima er når læreren skaper varmt sosial – emosjonelt klima, der prøving og feiling er godtatt og ønsket. (Hattie, J. 2009)

### **Den positive lærer – elev relasjon.**

O’Conner mfl. (2011) fikk i sin studie lærer ti å beskrive sine relasjoner til den enkelte elev. Ord som ble benyttet var nærhet, varme og fravær av konflikt. De fant at fordelene ved positiv lærer – elev relasjon de første årene på skolen ga en reduksjon i utagerende og usosial atferd. En positiv lærer – elev relasjon var preventiv i forhold til at eleven skulle utvikle langsiktige atferdsproblemer. En annen studie gjennomført på videregående lærer viste at ved å forbedre relasjon til eleven hadde ikke en umiddelbar, men forsinket effekt på læring og motivasjon. (Hattie, J. & Yates, G. 2014)

### **Emosjonell kontekst i undervisning.**

Forskning peker på at det er læreren som i stor grad styrer den emosjonelle konteksten i undervisningen. En lærer – elev relasjon som kjennetegnes av nærhet gjør at eleven i større grad tilpasser seg skolemiljøet. Når lærere opplever en dårlig relasjon til elever rapporterer de at de tappes for energi. Det er funnet samsvar imellom at lærere rapporterer konflikter og elevatferd som å unngå skolen, motvilje i å gjøre skolelignende oppgaver, nedgang i positiv sosial atferd og økning i aggressiv atferd. (Hattie, J. & Yates, G. 2014)

### **De vanskelige elevene.**

Et velkjent fenomen for lærere er barns som er vanskelige å undervise og fremstår lite samarbeidsvillige. Lærerens dilemma er å unngå å over reagere ovenfor disse elevene, fordi det da blir vanskelig å utvikle positive og nær relasjoner hvis fokuset er på denne enkelteleven. Å gå rett inn på å gi eleven straff kan være risikabelt. I tillegg må læreren være bevisst på at når han eller hun skjuler følelser ovenfor en lite samarbeidsvillig elev forgår det en viss emosjonell lekkasje. Stemmeleie blir forvrengt og antyder sarkasme, nervøsitet og uærlighet. Straffereaksjoner virker i mot sin hensikt fordi elever som opplever å bli disiplinert av læreren skylder hendelsen på læreren og ikke på personlige faktorer. Eksempler på elevens tanker da er «læreren hater meg» eller «læreren er ute etter meg». Lærere som bruker negative kontrollmetoder som straff, kritikk, roping, sarkasme, rakker ned på eleven eller er uhøflig gjør at eleven blir føyelig på et overfladisk nivå. Straff eller negative kontrollmetoder er selvødeleggende og utløser sterke følelser og motiver hos eleven. Synlige reaksjoner hos eleven er motvilje, sinne, generell negativitet, hjelpeløshet og passivitet og stimulerer til varig negativ eskalering. (Hattie, J. & Yates, G. 2014)

### **Elever uten støttet hjemme.**

Den positive lærer – elev relasjon er en beskyttelsesfaktor for at eleven ikke skal utvikle sosiale problemer, inkludert antisosial atferd. I tilfeller der eleven har et hjemmemiljø som ikke er støttende kan en positiv lærer – elev relasjon ha god innflytelse, og være en kilde for elevens personlige utvikling både sosiale og kulturelt. Den enkelte lærer fungerer som en effektiv rollemodell for disse elevene. (Hattie, J. & Yates, G. 2014)

### **Positive moderatorer for eleven.**

Læreren kan igjennom en positiv lærer – elev relasjon fungere som en moderator for en elev som sliter utviklingsmessig. Det sannsynlige utviklings – og forløpsmønsteret i livet til eleven kan nullstilles hvis eleven treffer på en god lærer – elev relasjon i skolen. Dyktige lærer får gode ting til å skje og klarer hele tiden å moderere eleven i positiv retning igjennom positiv mellommenneskelig atferd. I et studie hvor lærer noen minutter om dagen var sammen med risikoelever i barnesentrert og ikke instruerende aktivitet, endret lærerens syn på eleven i positiv retning. I tillegg var det en positiv endring i lærerens selvrapporterte nærhet til eleven. Dette tyder på at tid læreren bruker sammen med enkeltelever som i er ikke – truende og vennligsinnet påvirker kvaliteten på lærer – elev relasjonen. (Hattie, J. & Yates, G. 2014)



---

Gode forhold hjemme og til foreldrene (positive holdninger og forventninger) kan moderere effekten av en ikke optimal lærer – elev relasjon. (Hattie, J. & Yates, G. 2014)

## 2.4 Norske elevers skoletrivsel, motivasjon og helse.

I Norge har de store nasjonale undersøkelsene tilknyttet skolehverdagen for elever og læringsmotivasjon en kvantitativ tilnærming. Utvalget er i hovedsak elever i ungdomsskolen og i videregående utdanning som har svart på spørreundersøkelsene.

### **Ungdomsundersøkelsen i Norge (Ungdata).**

Utvalget i undersøkelsen er over 63 000 ungdommer i alderen 13 – 16 år, som kommer i fra 115 kommuner over hele landet. Ungdommene har svart på spørsmål om deres liv og livssituasjon. Undersøkelsen er et samarbeid i mellom 7 regionale kompetansesenter innenfor rusfeltet (KoRus), forskningsinstituttet NOVA og Kommunesektorens interesse – og arbeidsgiverorganisasjon (KS). Spørreundersøkelsen har sett på trivsel og motivasjon i skolen som viser til at fem prosent av ungdommene svarer at de trives «svært dårlig» eller «nokså dårlig», og 95 % trives «nokså godt» og «svært godt» på skolen. Altså norske skoler klarer å skape et læringsmiljø som oppleves positivt for flertallet av skolebarna og at trivsel i skolen handler om mer enn faglige prestasjoner. (Bakken, A. 2014)

### **Mobbing i Ungdataundersøkelsen.**

*Mobbing* kan beskrives som gjentatte handlinger en eller flere personer gjør med den hensikt å skade eller forsøke å skade eller tilføre medelever ubehag. I ungdomsundersøkelsen ser det ut til at seks til syv prosent unge utsettes for jevnlig og systematisk plaging. Handlingene til medelevene dreier seg om plaging, utfrysing og trusler rettet mot den som blir mobbet flere ganger i uken eller minst hver 14. dag. Mobbing skjer hyppigst på barneskolen og avtar igjennom tenårene. En som mobber eller blir mobbet er i risikogruppen for å utvikle psykiske og fysiske helseproblemer senere i livet. Mobbing er noe mer utbredt i de minste kommunene, og avtar noe i overgangen til videregående. (Bakken, A. 2014)

### **Motivasjon i ungdataundersøkelsen.**

Motivasjon beskrives i ungdomsundersøkelsen som en sentral drivkraft bak resultatene til ungdomsskoleelevene. Elevenes motivasjon synliggjøres igjennom elevenes valg, innsats og oppslutning tilknyttet skoleens formål og regler. Skulking ses her på som et uttrykk for manglende eller lav læringsmotivasjon hos en elev. Fire prosent av skoleelevene har skulket skolen mer enn fem ganger i løpet av det siste året, og totalt 21 % svarer at de har skulket minst en gang. Fra 8. klasse og frem til første året på videregående øker skulking blant skoleelever. Involvering i konflikter er en annen indikator som brukes i undersøkelsen for å fange opp skolemotivasjon. Elevene ble spurt om hvor mye de i løpet av det siste året opplevde skolehendelser som kunne påvirke dem negativt eller ble oppfattet problematiske. De finner at det er bare en mindre gruppe ungdomsskoleelever som er involvert i konflikter. Få har kranglet med lærer, har opplevd å bli sendt ut av klasserommet eller blitt innkalt til rektor. (Bakken, A. 2014)

### **Helsevaner og livstilfredshet blant skoleelever. (WHO)**

Prosjekt Helsevaner blant skoleelever (HEVAS) startet i 1982 som et samarbeid mellom forskere fra England, Finland og Norge. Prosjektet ble etter hver tilknyttet Europakontoret til Verdens Helseorganisasjon (WHO). Nå er det rundt 43 land som deltar i studien og som gjennomfører helseundersøkelse om helsevaner blant ungdomsskoleelever. (Samdal, et.al. 3/2009) Undersøkelsen beskriver norske ungdommers livstilfredshet, helse, subjektive helseplager, risikoatferd, skolemiljøopplevelser og skoleprestasjoner. Trivsel i skolen innvirker på motivasjon for å være på skolen, prestere og føle seg trygg i sitt læringsmiljø. Spørreundersøkelser har sett på hvilke sammenhenger det er mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner. Resultatene i undersøkelsen viser til at livstilfredshet påvirker både skoletrivsel og skoleprestasjoner (motivasjon). Ungdom med høy livstilfredshet har større sannsynlighet for å trives på skolen, og det er mindre sannsynlig at de skal gjøre det dårlig på skolen. Elevenes skoletrivsel og helseatferd påvirker skoleprestasjoner. Flere elever i gruppen som ikke røyker eller drikker alkohol ukentlig rapporterte høy skoletrivsel. Blant elevene som røyker daglig og ukentlig bruker alkohol er det en vesentlig større andel som har under middels i skoleprestasjoner. (Samdal, et. al., 4/2009).

### **Helseundersøkelsen i Nord – Trøndelag (HUNT)**

---

I HUNT undersøkelsen ble alle ungdommer og voksne som bor i fylket invitert til å delta. Den ble gjennomført 1995 – 1997. Totalt deltok 8984 ungdommer i fra 8. klasse og til siste året i videregående utdanning. De fant en sterk sammenheng imellom det å ha psykiske plager og faglige skoleprestasjoner, mestring av arbeidsoppgaver i skolen. Psykiske plager hadde også en sterk sammenheng med det å bli mobbet på skolen. Den viktigste beskyttende faktoren for psykiske plager hos ungdommene viste seg å være det å være sammen med venner, og få sosial støtte i fra dem. (Myklestad, I. & Røysamb, E. & Tambs, K., 2012)

### **Nærhet og konflikt i elev – lærer relasjon.**

Drugli har sett på elev – lærer relasjonen blant 825 norske skoleelever i 1. – 7. klasse. I studien har lærerne rapportert om eleven ved elev – lærer relasjon skala, og rapportert egne beskrivelser av relasjonen. De faktorene som ble utforsket var demografiske faktorer, eleven funksjon i skolen og psykisk helse. Det viste seg at disse faktorene var assosiert både til konflikt og nærhet i elev – lærer relasjon, men de var assosiert mer til konflikter i elev – lærer relasjonen. Resultatene viste at konflikt i elev – lærer relasjonen har høy korrelasjon med psykisk helsefaktorer, spesielt relatert til opposisjonell og antisosial atferd (synlige problemer) hos eleven. Dette resultatet kan ha blitt påvirket av at det var lærerne som evaluerte både elev – lærer relasjon og sin vurdering av relasjonen. Kvinnelige lærere hadde flere nære forhold enn konfliktfylte forhold til sine elever enn de mannlige lærerne. Konflikt i elev – lærer relasjon var sterkt assosiert med atferdsproblemer og skoletilpasning. Nærhet i elev – lærer relasjon var noe assosiert med skoletilpasning og elevenes indre (symptomer på depresjon og/eller angst) og synlige problemer. Negativ elev – lærer relasjon med mye konflikter er sterkt assosiert med psykisk helse faktorer (synlige og indre problemer), spesielt de ytre problemene som opposisjonell og antisosial atferd. Det kan tyde på at elever med synlige problemer har større risiko for å utviklet en negativ elev – lærer relasjon. (Drugli, M.B., 2013)

### **Masterstudier i Norge på lærer – elev relasjon.**

Det har blitt gjennomført en kvalitativ undersøkelse på masternivå der utvalget har var skoleelever på videregående. Denne undersøkelsen fant at lærerens kompetanse, evner i forhold til klasse ledelser og det å skape gode relasjoner hadde en sentral rolle for at elever med svake forutsetninger klaret å fullføre 1. år i videregående utdanning (Solbakken, M. B., 2014).

### **Læringsmotivasjon i skolen.**

Norsk spørreundersøkelse blant 9.klasse elever viste at et læringsmiljø med emosjonell støtte fra lærer, og elevmedvirkning fremmet motivasjon for læring. Elevens oppfattelse av læringsmiljøet påvirker fokus i hver enkelt arbeidsoppgave. Faktorer i læringsmiljøet som påvirker er hvordan eleven oppfatter lærerens støtte både akademisk og emosjonelt, om eleven opplever å ha muligheter for innflytelse på sitt skolearbeid, og hvor meningsfullt eleven mener skolearbeidet er. (Thuen, E. & Bru, E., 2000)

En norsk kvalitativ studie på masternivå så på hvordan de som faller fra videregående opplæring opplevde motivasjon, mestring og støtte i ungdomsskolen. Ungdommene hadde opplevd mobbing på skolen som påvirket både deres motivasjon, trivsel og opplevelse av selvvverd. De hadde mest motivasjon i de fagene de mestret, og hvis de hadde en god relasjon til læreren. Fremmede faktorer på deres motivasjon var at læreren ga emosjonell – og instrumentell støtte, en litt annerledes undervisning og at skolearbeidet opplevdes som nyttig. Mestringsforventningene hos disse ungdommene på ungdomsskolen var lav. (Eikevik, A., 2014)

## **2.5 Sosiale forskjeller i Norsk skole.**

### **Sosial ulikhet i helse og læring.**

I norsk sammenheng har det blitt forsket på sosial ulikhet i helse og læring blant barn og unge. Sosioøkonomisk gradient viser seg både i skoletrivsel, skole stress, rapportering av sine skoleprestasjoner, støtte i skoleaktiviteter i fra foreldre (foreldremøter, kontakt med lærer og lekser) og i hvilken grad eleven spør læreren om hjelp. På grunn av at elever i fra lavstatusgrupper spør læreren mindre kan de ha behov for å lære hjelpesøkende kompetanse for læringsutfordringer. Spørreundersøkelsen viste at skoletrivselen faller med økende alder i løpet av ungdomsskolen. Rapportering konkluderer med at skolen bidrar til å reproducere og forsterke sosial ulikhet i helse. Sosial ulikheter i skoleprestasjoner, skole stress og skoletrivsel må reduseres. (Samdal, O. et.al. 2012).

### **Kunnskapsløftet og sosial ulikhet i læring.**

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) har sett på hvordan kunnskapsløftet reduserer sosial ulikhet i læringsutbytte relatert til elevenes kjønn,

---

minoritetsstatus og dere foreldres utdanning. De så på variasjoner i skoleprestasjoner blant de første ungdomsskoleelevene som ble påvirket av kunnskapsløftet. Læringsutbytte i de første kullene under kunnskapsløftet blir sammenliknet med tidligere kull for å se på sammenheng mellom hvilket kjønn de har, om de har majoritets – eller minoritetspråklig bakgrunn, og foreldrenes utdanning. Det rapporteres få tegn på at de sosiale ulikhetene i læringsutbytte fra grunnskolen har blitt mindre. Igjennom grunnskolen reduseres ikke sosiale prestasjonsforskjeller. Det skjer heller en forsterkning av forskjellene og graden av forsterkning varierer i fra skole til skole. Forsterkningen av prestasjonsgapet skjer tilknyttet faktorene kjønn og foreldres utdanning, men ikke blant elever med minoritetsbakgrunn. (Bakken, A. 2010)

Det ble sett på mulighetene for at skolestørrelse, ressurser og læringsmiljø skulle kunne påvirket betydningen av kjønn, minoritetsbakgrunn og foreldres utdanning i forhold til elevenes prestasjonsutvikling igjennom ungdomstrinnet. Skolestørrelse og ressurser ser ikke ut til å redusere betydningen av disse faktorene. På skoler der elever opplever et *positivt læringsmiljø* har de samme faktorene mindre utslag på elevers prestasjonsutvikling, enn skoler som har dårlig læringsmiljø. Dette tyder på at ungdomsskolene som prioriterer å styrke læringsmiljøet sitt ikke bare kan oppnå bedre resultater for elevene sine generelt, men også kan klare å redusere prestasjonsforskjeller imellom de ulike elevgruppene. (Bakken, A. 2010)

## 2.6 Unge brukere i Nav med sammensatte behov.

En spørreundersøkelse i Nord - Trøndelag ble sendt til 600 unge brukere av NAV med sammensatte behov i aldersgruppen 16 – 29 år. Av disse brukerne svarer 41 % av de unge at deres frafall i skolen skyldtes at de var skolelei. Andre årsaksfaktorer som ble nevnt og relatert til å være skolelei var; vanskelige forhold hjemme, de var trøtt om morgenen, de kom ikke overens med andre elever og de slet mer med fagene i forhold til de som ikke var skolelei. (Ose, S.O, Mandal, R & Mordal, S. 2014).

## 2.7 Oppsummering av funn i litteratursøk.

Funn i tidligere forskning viser til flere faktorer som påvirker elevers læringsmotivasjon i skolen som er prioritering av personlige ressurser, kognitive ferdigheter

(kunnskap) og nysgjerrighet. Elevens læringsmotivasjon påvirkes av kvaliteten (god eller dårlig) i relasjon til lærer. (Hattie, J. & Yates, G. 2014, Eikevik, A., 2014, Solbakken, M. B., 2014 og Thuen, E. & Bru, E., 2000) Opplevelse av relasjoner (samhandling) relatert til tilhørighet (i læringsmiljøet), årsaksforklaringer, mestringstro og mål påvirker læringsmotivasjon. (Martin, A. & Dowson, M., 2009). De fleste skoleelever trives i norsk skole (95 %), sju prosent opplever mobbing, og fire prosent har skulket mer enn fem ganger det siste året (Bakken, A. 2014). Livstilfredshet påvirker skoletrivsel og skoleprestasjoner hos eleven. Ved høy livstilfredshet er det mindre sannsynlig at eleven gjør det dårlig på skolen. (Samdal, et. al., 4/2009) Psykiske plager påvirker faglige skoleprestasjoner og mestring av arbeidsoppgaver (Myklestad, I. & Røysamb, E. & Tambs, K., 2012). Konflikter i elev – lærer relasjon assosieres med psykiske helsefaktorer, spesielt ytre problemer som opposisjonell atferd og antisosial atferd (Drugli, M.B., 2013). Sosioøkonomisk gradient viser seg i elevens skoletrivsel, skole stress, egenrapporterte skoleprestasjoner, støtte i lekser i fra foreldre og i hvilken grad eleven spør læreren om hjelp. Det ser ut til at norsk skole bidrar til å forsterke sosial ulikhet i helse. . (Samdal, O. et.al. 2012, Bakken, A. 2010) Kjønn, minoritetsbakgrunn og foreldres utdanning har mindre utslag på prestasjonsutvikling i positive læringsmiljø. (Bakken, A. 2010) Unge brukere av nav med sammensatte behov rapporterer at årsakene for at de var skolelei var; vanskelige hjemmeforhold, de var trøtt om morgenen, kom ikke overens med medelever og de opplevde å slite mer med fagene (Ose, S.O, Mandal, R & Mordal, S. 2014).

Litteraturgjennomgang ovenfor viser at de fleste undersøkelser som har hatt frafall i skole, og læringsmotivasjon i skolen som tema har benyttet kvantitative metoder som spørreundersøkelser, eksperimenter og korrelasjonsstudier. Utvalget i disse undersøkelsene har vært skoleelever.

Det er ikke funnet større forskningsprosjekter i Norge som har gått kvalitativt i dybden på læringsmotivasjon i skoletiden hos unge arbeidsledige. En oppgave på masternivå har snakket med unge som har sluttet på skolen (Eikevik, A. 2014). Et tema i denne studien som ikke har vært forsket på tidligere i norsk sammenheng er hvordan livshendelser i elevens liv påvirker læringsmotivasjon.

---

## 3. Teoretiske perspektiv.

### 3.1 Motivasjon hos eleven.

*Motivasjon* defineres som et sett med samspillende tro og følelser som påvirker og styrer atferden til et menneske. (Martin, A. & Dowson, M., 2009) *Motivasjon i læring* viser da til en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder læringsatferd hos skoleeleven (Wollfolk, A. 2004). Den kraften i eleven som gjør at han eller hun starter å gjennomføre læringsaktiviteter (Bommel, M.van, et.al. 2015). Elevens motivasjon for å lære påvirkes av aspekter som hensikt og mål, læringsintensjoner og utfordringer, elevens personlige streben, egenskaper med selve arbeidsoppgaven og hvem det er som stiller kravene i arbeidsoppgaven (Hattie, J. 2009).

*Høy motivasjon for å lære* påvirkes av kompetanse, tilstrekkelig autonomi, mål som gir mening (er verdifulle), å få tilbakemelding og det å få bekreftelse fra andre. Aspekter som demotiverer eleven i læring er offentlig ydmykelse, ødeleggende prøveresultater eller konflikter med lærere eller jevngamle elever. Disse opplevelsene har en direkte påvirkning på elevens forpliktelser tilknyttet læringsmål, demper elevens ønske om tilbakemelding og effekten av den og gjør at eleven blir mindre engasjert i læringen. (Hattie, J. 2009) I forhold til individuell læringsmotivasjon er det fem grunnleggende spørsmål som kan kartlegges hos eleven; valg av handlinger, tid før det settes i gang med skolearbeidet, engasjementet i arbeidsoppgaver, utholdenheten i arbeidsoppgaven og tanker og følelser eleven har under arbeidsoppgaver. (Wollfolk, A. 2014)

#### **Indre og ytre motivasjon.**

*Indre motivasjon* viser til at personen gjør en aktivitet for å oppnå en indre tilfredsstillelse. Personen har en iboende tendens til å søke det uvanlige og utfordre seg selv, utvide og utforske sine evner, og ønsker å lære. (Ryan, R. M. & Deci, E.L., 2000) Eleven er nysgjerrig, og søker etter å mestre utfordringer med utgangspunkt i egne interesser og behov for å utvikle ferdigheter og er avhengig av belønning eller straff. Selve læringsaktiviteten oppfattes som belønning fordi eleven opplever glede ved og liker å gjennomføre aktiviteten. (Wollfolk, A. 2014)

*Ytre motivasjon* handler om at personen gjør en aktivitet på grunn av krav fra omgivelsene. Aktiviteten gjøres fordi personen ønsker å unngå sosial sanksjoner eller ser at aktiviteten er nødvendig for å tilfredsstille sosiale krav. (Ryan, R. M. & Deci, E.L., 2000) Eleven gjør læringsaktiviteten for å oppnå en belønning, opplever et sosialt press eller ønsker å unngå straff. Eksempler er å oppnå karakter, gjøre arbeidsoppgaven fordi lærer eller medelever ønsker og forventer det eller andre årsaker som har lite med selve gjennomføring av arbeidsoppgaven å gjøre. (Wollfolk, A. 2014)

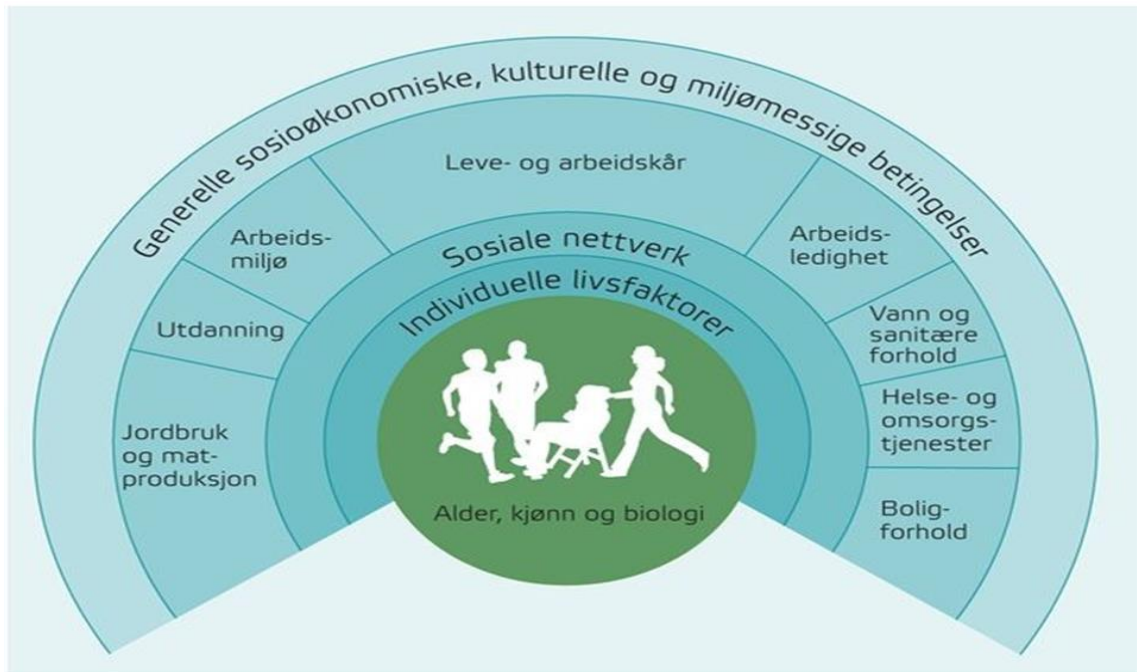
### **Elevforutsetninger.**

*Elevens forutsetninger* formes sterkt gjennom erfaringer han eller hun opplever i klasserommet. Elevforutsetninger viser til elevens tidligere erfaringer, kunnskap om læring, forventninger, grad av åpenhet for nye erfaringer, verdier for å lære, engasjement og evnen til å knytte seg selv til læringen og hvordan andre oppfatter dem i læring. Faktorer som påvirker er elevens personlighet, selvoppfattelse, motivasjon, konsentrasjon, utholdenhet, engasjement, evnen til å håndtere stress, holdning ovenfor fagene og fysisk helse. (Hattie, J. 2009)

## **3.2 Strukturelle påvirkningsfaktorer på helse.**

De sosiale påvirkningsfaktorene på helse forklart av Dahlgren og Whitehead deles inn i fire nivåer og kan bli sett på som en serie av lag liggende oppå hverandre. Interaksjon imellom disse nivåene er mulig. Det innerste nivået handler om individuelle valg mennesker gjør. Individuelle livsstilvalg som å røyke, kostholdsvaner og vaner i forholdt til fysisk aktivitet som påvirker helsen. Det neste nivået viser til den indre styrken i den enkeltes sosiale nettverk som relasjoner til familie, venner og andre betydningsfulle for det enkelte individ i sitt lokalsamfunn. I lokalsamfunnet er de frivillige organisasjoner viktige med tanke på muligheter individet og familien for å tilegne seg sosial kapital. Det nest ytterste nivået beskriver arbeids- og boforhold som består av velferdsgoder som gis igjennom oppvekstsektoren, helsesektoren, politikk som påvirker ernæring og kosthold igjennom matvarebransjen, og politikk for arbeids- og velferdsforvaltning. Det ytterste laget er de sosioøkonomiske, kulturelle og miljømessige krefter som økonomisk utvikling, endringer i velferdssystemer, politiske forandringer, sosiale krefter og strukturer. Endringer på det ytterste nivået handler om politiske handlinger på et nasjonalt og internasjonalt nivå. (Dahlgren. G. & Whitehead, M., 2007/1991)





Figur 1. Ulike påvirkningsfaktorer for helse. Dahlgren & Whitehead, 1991 (Hentet fra <http://www.fhi.no/artikler/?id=110779>)

### 3.3 Teoretiske tilnærminger til læringsmotivasjon.

Martin og Dowson gjennomførte litteratur gjennomgang (review) av nesten 1500 artikler og så på hvilken rolle mellommenneskelige relasjoner har ovenfor elevers motivasjon, engasjement og prestasjoner. De definerer mellommenneskelige relasjoner som en tilstand der mennesket opplever tilknytning til andre (tilhørighet). Hensikten var å belyse hvordan mellommenneskelige relasjoner kan påvirke prestasjonsmotivasjon. De beskriver dette perspektivet ved hjelp av flere motivasjons – og prestasjonsorienterte teorier. (Martin, A. & Dowson, M., 2009)

#### **Humanistiske tilnærminger.**

Her vektlegges indre kilder for motivasjon som personlig vekst og frihet, valgfrihet og selvbestemmelse. To av de sentrale begreper her er selvrealisering (Maslow) og behov for selvbestemmelse (Deci & Ryan). Indre ressurser i motivasjonen er følelser av kompetanse, selvverd, autonomi og selvrealisering stimuleres.

I behovshierarkiet til Maslow handler det laveste nivået om «mangelbehov» som trygghet, sikkerhet og tilhørighet. Når eleven opplever at disse behovene er tilfredsstillt svekkes motivasjon relatert til dem. Eleven strekker seg da etter behov på et høyere nivå («vekstbehov») som intellektuelle prestasjoner og etter hver tilfredstillelse av estetiske behov og ønsker om selvrealisering. Selv om disse behovene tilfredsstilles forsvinner ikke elevens motivasjon. Eleven vil sannsynligvis fortsette å søke tilfredstillelse og dermed opprettholde motivasjonen etter hvert som han eller hun blir dyktigere og ønsker å strekke seg lengre for å bli bedre. (Wollfolk, A. 2014, Manger, T. 2012)

*Selvbestemmelsesteori* viser til at elevens optimale funksjon i hverdagen er når psykologiske behov som tilhørighet, kompetanse og autonomi er tilfredsstillt, dette påvirker elevens motivasjon. *Tilhørighet* handler om elevens opplevelse av å føle tilhørighet til og være tilknyttet til andre. En elev som opplever tilhørighet føler seg emosjonelt trygg nok til og utforske og effektivt håndtere sin sosiale verden. I læringssituasjon vil eleven takle utfordringer bedre, ha positive mål og utvikle høye forventninger som motiverer. Ved å oppleve tilhørigheten vil eleven komme overens med det følelsesmessige og sosiale læringsmiljøet på skolen, som igjen forsterker motivasjonen. (Martin, A. & Dowson, M., 2009)

Humanistisk tilnærming til motivasjon viser til en helhetstenkning og forståelse av elevens fysiske, emosjonelle og intellektuelle behov. Et eksempel er hvis en elev opplever skilsmisse trues elevens trygghet og tilhørighet. Eleven vil da bli mindre interessert i å lære fag på skolen. Elevens tilhørighet i sin sosiale gruppe og selvverd i gruppen er viktig. For eksempel hvis læreren gir en beskjed som ikke passer inn i reglene til elevens sosiale gruppe kan han eller hun velge å følge reglene i sin gruppe, og velger heller å trosse eller ikke høre på læreren. (Wollfolk, A. 2014)

### **Kognitive tilnærminger**

Det vektlegges indre motivasjon som styrers igjennom elevens tenkning og ikke bare ved hjelp av belønning eller straff relatert til tidligere elevatferd. Elevens initiativer og handlingsvalg påvirkes av planer, mål, skjemaer, forventninger og måten eleven attribuerer på. (Wollfolk, A. 2014)

*Attribusjonsteori* fokuserer på årsaksforklaringer av hendelser elever benytter seg av; flaks, oppgavens vanskelighetsgrad (kunnskap), egne evner, innsats, humør, interesse,

---

urettferdige regler etc.. Sentralt her er elevens *oppfattelse av kontroll og tilbakemelding fra signifikante andre* (lærer, foreldre). Positiv tilbakemelding og forsterkning fra signifikante andre fremmer opplevd kontroll i oppgaveløsning. Elevens grunnlag for sosiale emosjoner legges gjennom direkte tilbakemeldinger fra medelever. Og konklusjoner i forhold til årsaker for en hendelse preger elven følelser og atferd. (Martin, A. & Dowson, M., 2009)

Elven søker å finne svar på hvorfor en hendelse skjer, eller hvorfor han eller hun opplever den? Årsaksforklaringene bruker eleven også ovenfor personer rundt seg som opplever suksess eller nederlag. Elevens motivasjon påvirkes igjennom egne forklaringer, rettferdiggjøringer og unnskyldninger. I forhold til suksess og nederlag beskrives tre årsaksforklaringer som eleven benytter; lokalisering (årsaklokalisering som relateres til elevens egenskaper eller ytre faktorer), stabilitet (ser eleven årsaken som varig eller kan den endres) og kontrollerbarhet (opplevde kontroll over årsaken). (Wollfolk, A. 2014)

*Mestringstro* teorien til Bandura handler om elevens tro på egne ferdigheter i arbeidsoppgaver og hvordan den konsekvent påvirker motivasjon og prestasjoner. Høy mestringstro fremmer bedre håndtering av arbeidsoppgaver som krever høy innsats og utholdenhet, og håndtering av situasjoner som er problematiske. Eleven tilegner seg mestringstro igjennom problem – løsningsmodellen og støttende kommunikasjon med signifikante andre. Eleven påvirkes av sin relasjon til signifikante ved sosial modellering og vikarierende erfaringer. Den sosiale verden rundt eleven påvirker i hvilken grad mestringstro forandres over tid og hvordan denne troen påvirker motivasjon og prestasjon i skolen. . (Martin, A. & Dowson, M., 2009)

*Mål teori* tar for seg hvilken betydning eleven legger i de situasjonene der han eller hun skal prestere, og hvilken hensikt eleven har for sine handlinger. Læringsmotivasjon hos eleven kan være mestringsstyrt eller prestasjonsstyrt. *Mestringsmål* viser til at eleven ønsker å bekrefte sin kompetanse. *Prestasjonsmål* er når elven ønsker å vise hvor flink han eller hun er. *Sosiale mål* er når eleven har sosiale grunner for og nå sitt mål, for eksempel deres tilknytning til andre og ønske om å bli anerkjent av andre eller eleven ønsker å følge normene i sin sosiale gruppe. *Tilnæringsmål* handler om elevens ønske om å måle sine ferdigheter. Kjentetegnes med at det skaper aktivitet. *Unngåelsesmål* hos elven viser en tilbaketrekning fra aktivitet for å unngå negative insinuasjoner og konsekvenser. Funn viser en påvirkning imellom kvaliteten på lærer – elev relasjonen og elevens orientering mot mestring og unngåelsesmål. Det er også funnet sammenhenger mellom elevens relasjon til

venner, foreldre og mestrings – og unngåelsesmål. Foreldre kan ha en sentral rolle i forhold til elevens sosiale mål. (Martin, A. & Dowson, M., 2009)

## 4. Kvalitativ forskningsprosess.

Hovedtrekkene ved denne kvalitative forskning er at den befatter seg med ord og ikke tall, den har en induktiv tilnærming til teori og forskning, er fortolkende i sin forståelse av den sosiale verden og undersøker hvordan de unge arbeidsledige tolket sin sosiale verden. Sosiale egenskaper ved væremåter i denne sosiale verden preges av interaksjoner imellom menneskene. (Bryman, A., 2012)

### 4.1 Hensikt og problemstilling.

Målet i denne undersøkelsen var å få rike beskrivelser av hvilke erfaringer og hendelser de unge arbeidsledige har opplevd i skoletiden og hvordan disse hendelsene har påvirket deres motivasjon for å lære og gjøre skolearbeid i skolehverdag. Hovedproblemstillingen i denne studien er;

*Hvilke hendelser og erfaringer i skoletiden påvirket unge arbeidslediges motivasjon for å lære?*

Hensikten med kvalitativ utforskning av problemstillingen er å få et innblikk i hvilke sosiale faktorer som fremmet og hemmet informantenes læringsmotivasjon. Undersøkelsen handler om hvordan disse sosiale faktorene ble opplevd og påvirket deltager, og å få innblikk i hva informantene mener og tenker om sine opplevde hendelser og erfaringer. (Bryman, A., 2012)

### 4.2 Begrunnelse forskningsstrategi.

Temaet i forskningsspørsmålet handler om hvordan læringsmotivasjon i skolen ble opplevd av unge arbeidsledige. Epistemologisk tilnærming til dette fenomen er at utforskning av de individuelle opplevelser kan ikke kun gjøres ved å observere informanten, man må snakke ansikt til ansikt med de unge arbeidsledige for å kunne fange opp deres individuelle særtrekk og hvordan deres sosiale verden har påvirket dem. Motivasjon er et fenomen som stimuleres ved interaksjon imellom mennesker og omhandler individuelle kognitive prosesser i samhandling med andre. Den ontologiske tilnærmingen er at unge arbeidsledige i

samhandling med skole – og hjemmemiljø ble påvirket i forhold til sin læringsmotivasjon, og har påvirket selv menneskene rundt seg. (Bryman, A., 2012)

Studentens tilnærming til læringsmotivasjon hos deltagerne i denne studien er sosial – konstruktivistisk. Sentrale trekk i sosial – konstruktivismen er at menneskelige mening skapes i et samspill med den verden de fortolker. Forståelse av den verden menneske lever i baserer seg på deres sosiale og historiske bakgrunn perspektiver. Det sosiale samspillet med samfunnet er menneskets grunnlag for å danne seg meninger. (Creswell, J. W., 2014) Kunnskapservvervelse eller læring blir noe som skjer igjennom et samspill mellom individet og den konteksten individet lærer i. I dennes studien er målet å få kunnskap om deltagernes syn og meninger om hvilke opplevelser i skolen som påvirket deres læringsmotivasjon, og hvordan de påvirket dem (reaksjoner, atferd). Igjennom de unge arbeidslediges fortellinger blir det gitt en beskrivelse av deres bakenforliggende faktorer som er bakgrunn (tidligere erfaringer, forutsetninger og kulturelle historie), den kontekst de levde i når de gikk på skolen og deres samspill erfaringer med skolesamfunnet og andre aktører. For å få tak i deres perspektiver og opplevelser av deres livsverden ble det derfor nødvendig å hente denne kunnskapen igjennom et kvalitativt forskningsintervju.

### 4.3 Fenomenologisk – Hermeneutisk studiedesign.

I intervjuene delte unge arbeidsledige delte subjektive erfaringer og meninger som utdyper de sosiale påvirkningsfaktorene på læringsmotivasjon. De ga beskrivelser av sine opplevelser av sosiale relasjoner, og det å være i skolemiljøet og hjemme. Ved å stille åpne spørsmål prøvde intervjuer å unngå å påvirke svarene til intervjupersonen. Dette la til rette for at den enkelte kunne upåvirket komme med sine beskrivelser og kunne avdekke nye aspekter ved læringsmotivasjon. Studenten har sett på seg selv som en gruvearbeider i intervjuene, og har gravd etter dype subjektive meninger og erfaringer hos intervjupersonen. Dette fordi intervjueren er en fersk forsker som har noe erfaring og kunnskap tilknyttet læringsmotivasjon. Intervjupersonene har ved å dele sin kunnskap i intervjuene bidratt til at studenten har fått ny innsikt i temaet. Hensikten med studiet er både å forstå og tolke hvordan sosiale faktorer rundt de unge arbeidsledige opplevdes og påvirket deres læringsmotivasjon i grunnskolen. Derfor har designet for denne studien en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming (metodologi). (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009)

**Fenomenologien.**

Den fenomenologiske tilnærming handler om å forstå sosiale fenomen i sin sosiale kontekst igjennom aktører i den aktuelle konteksten. De unge arbeidsledige (aktørene) ga sine beskrivelser av opplevelser og delte sine perspektiver. Igjennom det kvalitative forskningsintervju delte sine erfaringer, hendelser og perspektiver tilknyttet læringsmotivasjon i skoletiden. Igjennom sine muntlige fortellinger og beskrivelser delte de sine erfaringer og sitt opplevde nærvær i den virkeligheten de i skoletiden levde i både på skolen og hjemme. Den enkeltes beskrev sin tolkning og forståelse av erfaringer og hendelser i skoletiden som påvirket deres læringsmotivasjon. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009)

**Hermeneutikken.**

Hermeneutikken handler om å tolke de unge arbeidsledige sine subjektive erfaringer for å unngå at kunnskapen de unge arbeidsledige delte skulle bli mer allmenn kunnskap. Alle unge som har vokst opp i Norge kjenner skolen som institusjon og har vært skoleelev. Skolen som institusjon har sine faste relasjoner, rammer, normer og regler som alle unge har erfaringer fra. Målet med undersøkelsen var å få en dypere kunnskap om fenomenet læringsmotivasjon i informantenes skoletid. Igjennom hermeneutisk tilnærming i denne undersøkelsen ble det gjort tolkninger av essensen i hvordan de unge arbeidsledige hadde det i sin livsverdenen i skoletiden. Undersøkelsen handler ikke bare om å skrive ned hendelser og erfaringer, men om informantenes individuelle meninger som tolkes for å få en dypere forståelse. De unge arbeidsledige har i sin livsverden gjort sine erfaringer og fortolkninger. Derfor vil den individuelle opplevelsen av skoletiden være forskjellig i fra person til person. (Lindseth, A. & Norberg, A., 2004) Hermeneutisk fortolkning

**Den hermeneutiske sirkel i tolkningsprosessen.**

Hermeneutiske tilnærming handler om å tolke tekst som beskriver menneskelige handlinger. Den hermeneutiske fortolkning gir en gyldig og allmenn forståelse på hva teksten betyr, og viser til tekstens kunnskap om temaet. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009) Teksten i denne studien er de transkriberte meningsutvekslinger fra informantene. Studenten har i analysen av teksten forholdt seg til hermeneutiske fortolkningsprinsipper, den hermeneutiske sirkel. I løpet av tekstanalysen har studenten hatt en tolkningsprosess som kontinuerlig har skiftet imellom å se på helheten i meningene og de enkelte

meningsenhetene i teksten. Innledningsvis i prosessen ble de intuitive helheter sett på for så å gå dypere inn i delene av teksten. Ved kontinuerlig å se etter dypere forståelse av meninger i delene av teksten har dette vært en prosess som her beveget seg frem og tilbake imellom delene og helhetene, og som til slutt har nådd frem til den indre enheten i teksten. Hver fortolkning som ble gjort åpnet opp for fornyelse og kreativitet. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009)

### **Forskerens forforståelse.**

Analyse i denne kvalitative forskningen er tolket ut i fra studentens syn på handlingene i teksten, og disse beskrivelsene skal sees i lys av studentens sosiale og historiske kontekst (Bryman, A., 2012). Den teoretiske lesningen og tolkningene av den transkriberte teksten kan trekke inn nye betraktninger av kontekster og aspekter ved fenomenet eller egne forutsetninger hos studenten kan medføre ensidige fortolkninger av teksten. For at studenten skal sikre seg mot en ensidig fortolkning er det sentralt i denne studien at studenten reflektere rundt egne forutsetninger, forforståelse. Studenten har vært kritisk i sine fortolkninger, har sett på flere alternative fortolkninger, og på den måten fått avstand til egen forforståelse som motvirker teoretisk ensidighet. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009)

I forforståelsen beskrives studentens bakgrunn og kunnskaper om temaet motivasjon for læring i skolen, siden dette kan prege fortolkning i tekstanalysen. Relevant forforståelse (egne forutsetninger) i denne undersøkelsen er studentens erfaringer som skoleelev, utdanningsbakgrunn og studentens yrkeserfaringer.

Studenten er faglærerutdannet og har lært mye om hvordan planlegge, tilrettelegge, gjennomføre og evaluere kroppsøvingsundervisning. Studenten lærte pedagogikk, motivasjonsteorier, fagdidaktikk, organisering og praktisk tilrettelegging i kroppsøvingsundervisning.

I yrkesroller som; gruppetreningsinstruktør, sikkerhetsvakt, selger av treningsavtaler i treningssenterkjede, aktivitetsleder for utviklingshemmede, kroppsøvlingslærer ved videregående skole, frisklivsveileder og folkehelsekoordinator har studenten arbeidet med å motivere andre til å gjøre handlinger. Som kroppsøvlingslærer savnet studenten litt mer kunnskap om gruppeledelse og gruppepsykologi. Hvordan endre et etablert læringsklima og demotiverte elver i en klasse var ikke diskutert i utdanningen.



---

Som folkehelsekoordinator arbeidet studenten med frisklivsveiledning ved en kommunal Frisklivssentral. Frisklivsveiledning (motiverende intervju) er en dialog eller samtale der målet er å få til en endring i motivasjon for å gjøre en endring i helseatferden til deltagerne.

## 4.4 Datainnsamling.

### 4.4.1 Rekruttering av informanter.

Siden Nav er den norske stats arbeids – og velferdsformidling var det naturlig å rekruttere de unge arbeidsledige der. Inkluderingskriteriet var at informantene skulle være registrerte som arbeidsledige hos NAV, og de skulle være i aldersgruppen 20 – 25 år. Utvalget er relevant for å kunne få svar på problemstillingen i undersøkelsen, fordi de unge arbeidsledige har vært igjennom 10 – 13 år med skolegang i den norske skolen (Bryman, A. 2012). De kan gi god kunnskap om sine erfaringer knyttet til læringsmotivasjon i skolen. På grunn av deres situasjon og alder kan de se tilbake på erfaringer og hendelser i skoletiden med nye øyne og muligens bidra med nye perspektiver igjennom å beskrive sine opplevelser i skoletiden. For å få bred kunnskap om flest mulige sosiale påvirkningsfaktorer på læringsmotivasjon var det ønskelig med variasjon imellom informantene (Bryman, A., 2012).

Ønsket var å rekruttere 8 informanter som hadde mest mulig forskjellig sosioøkonomisk bakgrunn og utdanningsnivå. Det kunne gitt en bredde i utvalget som strakk seg fra ikke å ha fullført grunnskolen til de som har fullført bachelor.

#### **Rekruttering via NAV.**

Avdelingsledere i NAV ble kontaktet i oktober 2015 per e – post, og det ble avtalt og gjennomført møter med dem der studenten presenterte prosjektet muntlig. Avdelingslederne fikk tilsendt skriftlig informasjon om prosjektet, som de benyttet for å informere sine ungdomsveiledere om prosjektet (se vedlegg 3). Ungdomsveilederne var positiv ovenfor denne undersøkelsen og ønsket å bidra med rekruttering.

#### **Utfordringer ved rekruttering og gjennomføring av intervjuer.**

Rekrutteringsprosessen ble utsatt på grunn av at det ene NAV kontoret var under omstilling i forhold organisering og struktur. Derfor var studenten i møtet med ungdomsveilederne to ganger. En gang i november 2015 og en gang i starten av januar 2016. Dette fordi det hadde skjedd omorganisering i personalgruppen. I utgangspunktet svarte 9 informanter ja til å delta. Flere ganger ble intervjuavtaler avlyst på grunn av at informanten ikke var i form intervjudagen, og noen informanter ombestemte seg i forhold til å delta.

### **Rekrutteringsprosessen.**

Når informantene ble rekruttert via ungdomsveiledere i NAV fikk de muntlig informasjon om studien og forespørsel om de ønsket å bidra med sine erfaringer enten i møter eller per telefon.

### **Informantenes demografi og bakgrunn.**

Demografisk informasjon og skolebakgrunn ble samlet inn ved hjelp av de innledende spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg 2). De seks informantene som valgte å delta i studien er 18 – 26 år, to jenter og fire gutter. En av informantene har ikke norsk nasjonalitet. To av dem har fullført videregående utdanning, og en av dem har tatt fagbrev. Blant foreldrene var det to som har høyere utdanning, fire med lavere utdanning, og fem av dem var tilknyttet NAV enten som ufør, arbeidsledig eller på arbeids- og avklaringspenger.

Fem av de unge arbeidsledige hadde lav motivasjon i ungdomsskolen, opplevde negative relasjoner til lærere, andre voksne og medelever i skoletiden, og de hadde individuelle utfordringer tilknyttet konsentrasjon. De fortalte om diagnoser som ADHD, ADD, Dysleksi, Tall – dysleksi, symptomer på utmattelses sykdom, og trekker frem livshendelser som skilsmisse og tap av nært familiemedlem. I forhold til helseutfordringer har to informanter fortalt at de fått psykiske problemer som ung voksen. En annen informant har vært alvorlig syk to ganger i løpet av skoletiden, og har en mor som har hatt ME igjennom hele oppveksten. I tillegg forteller han at moren har hatt oppdragelsesansvar alene fore fire gutter. Familiesituasjonene er at en av informantene har vokst opp i kjernefamilie, tre av dem har hatt en steforelder og to av dem har skilte foreldre. En av dem har vokst opp med delt bosted.

### **Begrensninger ved utvalget.**

I utvalget er det ingen informanter med høyere utdanning eller noen som har fullført videregående utdanning på normert tid. Det hadde vært ønskelig å få informanter med

fullført videregående utdanning på normert tid, og høyere utdanning for å få bedre muligheter for bredde og variasjon i resultatene.

#### 4.4.2 Forberedelser og gjennomføring av forskningsintervjuene.

Det ble gjennomført prøveintervju av en ung voksen person som i aldersgruppen 20 – 25 år under planlegging av prosjektet, to måneder før forskningsintervjuene startet. Prøveintervjuet ble gjennomgått og oppsummert for å kartlegge om det var nødvendig med noen endringer i intervjuguiden. Dette ble gjort for å validere intervjuguiden, kontrollere at den ga svar på forskningsspørsmål i undersøkelsen. Kvalitativ forskningsintervju er nytt for studenten som trengte å lære, og tilegne seg ferdigheter. Det ble gjort ubetydelige endringer på intervjuguide etter prøveintervjuet.

Godkjenning fra NSD for å gjennomføre forskningsprosjektet kom i første uken av januar 2016 (se vedlegg 1), og alle intervjuene var gjennomført i løpet av januar måned.

##### Intervjukonteksten.

Konteksten under intervjuene var et nøytralt sted som i et møte-/grupperom eller i «sofa – rommet» hos NAV. Intervjuer satt rett ovenfor intervjupersonen under intervjuet og det var ingen bord imellom for at det skulle bli minst mulig avstand eller skille imellom intervjuer og intervjuperson. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009)

##### Varighet på intervjuene og rutiner.

Lengden på hvert intervju strekker seg imellom fra 60 – 90 minutter (se tabell 3.4.1). Etter hvert intervju skrev forskeren arbeidsdagbok i forhold til hvordan intervjuet opplevdes og sentrale ting som er verdt å huske til transkribering og analyse. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009)

**Tabell 3.4.1 Tid og intervjukontekst.**

	Deltager A	Deltager B	Deltager C	Deltager D	Deltager E	Deltager F
<b>Tid</b>	1.13.24	1.29.59	1.22.53	1.19.30	01.27.54	01.01.38
<b>Intervju-kontekst.</b>	Møterom	Grupperom.	Sofarommet (NAV)	Sofa rommet (NAV)	Sofarommet (NAV)	Sofarommet (NAV)

### 4.4.3 Kvalitative forskningsintervju.

De kvalitative forskningsintervjuene i denne undersøkelsen har vært fokusert, og søkte å forstå hvilke meninger de unge arbeidsledige tilla sin sosiale verden i skoletiden. Informantenes kvalitative formidling ble gjort med egne ord (språk), var deskriptiv fordi de beskrev opplevelser og følelser, og var spesifikk fordi informantene beskrev konkrete situasjoner. Flertydige utsagn og endringer i forklaringene fra intervjupersonen ga studenten mulighet til å gjøre fortolkninger av det som ble fortalt. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009)

### 4.4.4 Utforming av intervjuguide.

#### **Semistrukturert intervjuguide.**

Hensikten med intervjuguiden er å strukturere intervjuforløpet. I denne studien ble det benyttet semistrukturert intervjuguide som inneholder tema studenten ønsket å dekke og forslag til forskningsspørsmål. (se vedlegg 2) Studenten ønsket en så induktiv tilnærming som mulig i intervjuet og ønsket derfor ikke å følge intervju spørsmål i en bestemt rekkefølge. Det var heller ønskelig for intervjupersonen å ha mulighet til å åpne for, og følge opp nye svar og retninger i intervjupersonen beskrivelser. Den strukturerte innledningen i intervjuguiden hadde som hensikt å få kunnskap om informantenes sosioøkonomisk status og skolebakgrunn. I den semistrukturerte delen av intervjuguiden var fokuset på sosiale relasjoner og det å få beskrivelser fra informantene om deres erfaringer og hendelser relatert til læringsmotivasjon i skoletiden. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009)

#### **Delene i intervjuguiden.**

Intervjuguiden ble delt inn i tematiske forskningsspørsmål som ble formulert ut i fra tidligere forskning beskrevet i kapittel 2. Hvert forskningsspørsmål ble utforsket ved hjelp av flere intervju spørsmål, for å få flere vinklinger på fenomenet. Intervju spørsmålene ble deskriptive og åpne, og ble utformet i forståelig dagligtale språk. Intervjuguiden er delt inn i innledende spørsmål (demografi og bakgrunn), hovedspørsmål (hendelser og erfaringer) og avsluttende spørsmål. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009)

*Avsluttende del og spørsmål* skulle åpne opp for mer utfyllende svar. Slik at informantene kunne trekke frem flere beskrivelser mot slutten av intervjuet. Disse beskrivelsene var dypere og hadde en viktig betydning i forhold til hendelser og erfaringer

---

tilknyttet deres læringsmotivasjon. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009) Avsluttende spørsmål prøvde å få innblikk i intervjupersonens tanker om noe kunne vært gjort annerledes for dem i skoletiden, og omhandlet tanker rundt fremtiden. (se vedlegg 2)

### **Retrospektive spørsmål i intervjuguiden.**

I det retrospektivt kvalitative intervju måtte informantene måtte bruke langtidshukommelsen for å hente frem hendelser og erfaringer som skjedde langt tilbake i skoletiden. Intervjuer å tilrettela for at informantene skulle klare å huske så langt tilbake. Flere aspekter ble tatt hensyn til av intervjuer for å fremkalle minner og for å fremme validiteten i rapporteringen fra informanten. Intervjueren ga intervjupersonen god tid til å tenke for å kunne huske, ga konkrete ledetråder (for eksempel «hvor ofte spurte du om hjelp i timene på skolen?»), brukte konkrete ved spesifikke minner for å gi intervjupersonen noen ledetråder (ba dem tenke på spesifikke personer, aktiviteter, følelser etc.), ba intervjupersonen fortelle om aktuelle spesifikke minner og tok i bruk andre kontekstuelle ledetråder som tidslinjer og milepæler. Intervjuer fikk intervjupersonen til å beskrive en eller flere spesifikke hendelser. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009) Her er et eksempel på et retrospektivt spørsmål; *Hvilken hendelse husker du best fra du gikk i grunnskolen?*

### **Intervjuers rolle i interaksjon med intervjupersonen.**

I den mellommenneskelige interaksjon mellom den unge arbeidsledige og intervjuer, opptrådte intervjuer bevisst naivt for å være åpen for ny informasjon. Utsagnene til den unge arbeidsledige ble påvirket av intervjuers sensitivitet og forkunnskaper om tema. Flere ganger i intervjuet beskrev intervjuer det som hadde blitt sagt med sine ord og den unge arbeidsledige kunne da bekrefte eller avkrefte om fenomenet var oppfattet riktig av studenten. Studenten hadde inntrykk av at alle intervjupersonene opplevde det å bli intervjuet som noe positivt. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009)

### **Gjennomføring av intervjuene.**

Intervjupersonen fikk mulighet til å kunne svare fritt ut i fra tema som ble tatt opp. Dette fordi det var viktig å få intervjupersonens syn ved hjelp av forklaringer og forståelse av opplevde hendelser, mønster i disse og typer atferd. Intervjuprosessen var fleksibel fordi rekkefølgen på intervjutema- og spørsmål ble ikke fulgt slavisk. Rekkefølgen ble noe endret fra intervju til intervju. Intervjuer hentet frem beskrivelser, og gikk nærmere inn på sentrale ting som dukket opp underveis. (Bryman, A., 2012)

Innenfor hvert tema ble ikke alle intervju spørsmålene stilt enten på grunn av at intervjupersonen ikke kunne svare på spørsmålet, ikke husket eller fordi nye aspekter innenfor tidligere beskrivelser i intervjuet ble prioritert av forskeren.

## 4.5 Dataanalyse.

I denne undersøkelsen er det benyttet kvalitative innholdsanalyse som startet allerede under selve intervjuet, lytting på lydopptak og under transkribering (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009). Når teksten var ferdig transkribert ble teksten fargekodet ut i fra de første hovedtema, som senere i analysen ble endret gjentatte ganger.

### **Transkribering av tekst.**

Det er intervjueren som har gjort transkriberingen i denne undersøkelsen. Ved transkribering ble alt som ble sagt imellom intervjuer og intervjupersonen konkret omdannet til en skriftlig form. Alt som ble sagt ble skrevet i ordrett i skriftspråkstil. Pauser, intonasjoner, følelsesuttrykk (anstrengt stemme, latter, sukk) i samtalen, intervjupersonens kroppsspråk og ansiktsuttrykk ble skrevet inn på riktig sted i teksten. For å ivareta reliabilitet ble det definert når en pause ble pause. Pauser fra intervjuers og intervjupersonens side ble transkribert. (se tegn forklaringer under). Validitet ble ivaretatt ved at den som transkriberte forholdt seg mest mulig objektiv i det skriftlige. Her handlet det om å formidle intervjupersonens mening i de beskrivelser som ble gitt, og ikke formulere meningsutsagnene slik at de passet inn i studentens teoretiske antakelser. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009) Hvert transkriberte intervju var en analyseenhet som ble benyttet i den kvalitative innholdsanalyse av den skriftlige teksten (Granskär, M. & Höglund-Nielsen, B., 2012)

### **Tegnforklaring i transkribering og meningsenheter som ble benyttet er;**

- Kort pause av intervjuperson (..)
- Pauser med bekreftelse fra intervjuer, f.eks. ja, hm, mm: (...)
- Lang tenkepause (.....)
- Intervjuer avbryter (IA).
- Informant avbryter (1,2,3,4,5 eller 6 A)
- Hendelse / erfaring som man kom tilbake til senere i intervjuet [Tekst ].

- 
- Utrykk og tekst ikke relatert til hendelse / erfaring er tatt bort [].

### **Kvalitativ innholdsanalyse.**

Analysen av innholdet i en intervjuetekst handlet om å søke i teksten etter begreper eller tema som gjentas (Patton, 2015). De første utsagnene som handlet om det samme ble omarbeidet til meningsenheter. En meningsenhet er den meningsbærende teksten som intervjupersonen uttrykte igjennom sine meninger og ord, og de deler av teksten som hører sammen. Den kan sees på som forkortelse av intervjupersonens utsagn. (Granheim, U. H. & Lundman, B., 2004)

Neste steg ble å gjøre om meningsenhetene til kondenserte meningsenheter som er at utsagnene ble kuttet mer ned for å gjøre de lettere å håndtere. Her ble hovedinnholdet beholdt holdt for å bevare det essensielle i teksten. (Granheim, U. H. & Lundman, B., 2004)

De kondenserte meningsenhetene ble deretter kodet, som handler om at abstraksjonsprosessen av innhold området starter. Her ble innholdet abstrahert av studenten for å kunne løfte innholdet i de kondenserte meningsenehetene til et høyere nivå. (Granheim, U. H. & Lundman, B., 2004)

Kodingen satte en merkelapp på utsagnet eller det eksplisitte tema som kortfattet beskrev innholdet. Videre i abstraksjonsprosessen så studenten nærmere på «Hva handler dette egentlig om?» for å finne frem til sub – tema eller underkategorier. Dette for å beskrive innholdet og se etter ulike abstraksjonsnivå, fordi opplevelsene til informantene kan være relatert til hverandre og passe inn i to eller flere kategorier. (Granheim, U. H. & Lundman, B., 2004)

Til slutt fant forskeren frem til «Hvordan» det underliggende innholdet i flere sub – tema eller kategorier var bundet sammen. Temaet ble da «den røde tråden» som viste seg i flere kategorier. (Granskär, M. & Höglund-Nielsen, B., 2012, Granheim, U. H. & Lundman, B., 2004) Tabell 3.6.1 viser et eksempel på innholdsanalyse av meningseneheter innenfor et sub - tema.

Tabell 4.5.1 Innholdsanalyse sub-tema: Engasjement i skolearbeid.

Meningsenhet	Kondenserte meningsenheter	Kode	Sub – tema
<p><b>B:</b> «Du skjønner jeg har jo hatt gode oppgaver i alle fagene jeg har gjort... [] det har liksom kun hvis det har funnet min interesse... vi fikk jo skolerekord når vi skulle lage flaske rakett. Vi skøyt den 150 meter...[] ikke sant ved flaskeraketten, da ble det konkurranse.»</p> <p><b>C:</b> «Det (praktiske oppgaver) fungerte veldig greit for meg... fordi jeg var veldig ukonsentrert. Hvis det var noe som ikke interesserte meg, så gadd jeg ikke egentlig å høre på... spesielt hvis det bare var sånn forelesning. [] Da var jeg helt borte... men hvis jeg fikk lov til å bruke kroppen min litt, og tenke selv, finne ut av ting litt selv... så lærte jeg mye bedre.»</p> <p><b>C:</b> «Vi hadde et sånt boligprosjekt.. [] og så skulle vi sette oss litt inn i det og på en måte, ta opp lån og nedbetaling. Vi skulle lage en plan, og så skulle vi finne en leilighet på finn som vi liksom skulle kjøpe. Og så hva vi trengte for å innrede det sånn som vi ville ha... og så fikk vi et budsjett mener jeg å huske og så skulle vi liksom regne ut og.. Dette var et prosjekt som gikk over lang tid. [] da husker jeg at da var det to og to på hver gruppe. Og det syntes jeg var interessant da. [] Det synes jeg var en veldig fin måte å gjøre ting på.»</p> <p><b>I:</b> Husker du noen situasjoner der du syntes det var artig å jobbe? At du satt å jobbet iheldig?</p> <p><b>E:</b> «Jeg husker at da fikk jeg Roma. Og da valgte jeg Colosseum. [] og det som de hadde der. Da skrev jeg om det, og da brukte vi PowerPoint. [] Vi hadde fremlegg i auditoriet. Alle var der, og du hadde det på en diger skjerm, og du stod foran der med pc og viste det frem til hele klassen. [] Men jeg husker i vertfall at jeg skrev om Colosseum og fikk en.. ja sterk 4'rer på den.»</p>	<p>Hadde gode oppgaver i alle fagene han jobbet med kun hvis det var interessant. Tok skolerekord med flaskerakett, 150 m. Det ble konkurranse.</p> <p>Praktisk oppgaver fungerte veldig greit for meg, fordi jeg var veldig ukonsentrert. Hvis det ikke interesserte meg, så gadd jeg ikke å høre på, spesielt hvis det var forelesning. Da var jeg helt borte. Men fikk jeg lov til å bruke kroppen min litt, tenke og finne ut av ting selv, så lærte jeg mye bedre.</p> <p>På ungdomsskolen hadde vi et boligprosjekt Vi skulle sette oss inn i det å ta opp lån og ha nedbetaling. Vi skulle lage en plan, skulle vi finne en leilighet på finn som vi skulle kjøpe og hva vi trengte for å innrede det sånn som vi ville ha. Så fikk vi et budsjett og så vi skulle regne ut. Dette var et prosjekt som gikk over lang tid. [] Husker vi var to og to på hver gruppe. Og det syntes jeg var interessant da. Det var en fin måte å gjøre ting på.</p> <p>Ble engasjert en gang vi hadde historie. Vi skulle skrive om en plass og historie om plassen i fra den tiden. Husker jeg fikk Roma og valgte Colosseum. Vi brukte PC, PowerPoint og hadde fremlegg i auditoriet. Vi viste det frem til alle. Huske jeg skrev om Colosseum og fikk en sterk 4'rer.</p>	<p>Praktiske arbeidsoppgaver var interessant, økte arbeidslyst og engasjement.</p>	<p>Påvirkninger på innsats.</p>



<p><b>F:</b> «<i>Jo, vi hadde sånn praktisk, praktisk prosjektarbeid. [] og det var jeg og noen andre som laget filmer. Et par filmer, tulle filmer, men som ble ganske bra på det nivået det var da. [] vi styrte han læreren mot oss. Han skjønnte at vi var så.. både flinke og engasjert at han lot oss få ganske frie tøyler ikke sant... Han kunne holde kamera ikke sant, så lagde vi manus... og vi bestemte jo nesten alt, så han fulgte jo bare oss i de timene.</i>»</p>	<p>Var engasjert og hadde lyst til å jobbe i praktisk prosjektarbeid. Jeg og noen andre laget filmer som ble bra på det nivået. Vi valgte hva vi skulle jobbe med og fikk læreren med på det. Han ga oss frie tøyler siden han så at vi var flinke og engasjerte. Vi bestemte nesten alt i timene, han holdt kamera og fulgte oss.</p>		
---	--	--	--

### Tolkning og dypere forståelse.

Hermeneutisk meningsfortolkning er en prosess som beveger seg frem og tilbake imellom helhetene og delene i innholdsanalysen, og kalles den hermeneutiske sirkel. Dette ble gjort for å åpne opp for en dypere forståelse. I den hermeneutiske fortolkningen ble flere prinsipper fulgt; Meningsfortolkningen ble avsluttet når den underliggende, indre meningen ikke kunne motsies. Delfortolkninger ble jevnlig testet opp i mot tekstens overordnede mening. For å bevare tekstens autonomi ble den tolket og forstått ut i fra hva teksten sa om temaet. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009)

I denne tolkningsprosessen var studenten hele tiden kritisk til om egne forutsetninger (faglærer utdanning) og bakgrunn (arbeidserfaringer) hadde farget tolkningene. Å være kritisk handlet om å hele tiden få frem meningen teksten. Analytisk tilnærming til intervjueteksten ble av studenten gjort ut i fra tre forskjellige fortolkningskontekster. En tilnærming i fortolkningen vurderte intervjuedes selvforståelse (egen oppfattelse, mening), en kunne basere seg på sunn fornuft (gikk lengre enn kun omformulering, men holdt seg til det som er allment godkjent), og en på teoretisk forståelse (de teoretiske rammer i undersøkelsen). (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009)

## 4.6 Validitet og reliabilitet

For å gjøre undersøkelsen mest mulig troverdig ble flere kriterier i forhold til validitet og reliabilitet ivaretatt.

### Troverdighet.

Troverdighet i denne undersøkelsen ble ivaretatt fordi det benyttet datainnsamlings – og analyse metoder som er godt etablert i kvalitativ forskning.

Forskningsfeltet er kjent fordi studenten har utdanning som faglærer, har gått i norsk skole, og har jobbet som lærer ved i videregående utdanning. Informantene ble studenten noe kjent med igjennom sine samarbeidsmøter med NAV – veilederne før datainnsamlingen startet. Veilederne ga generelle beskrivelser om skolegang og nåværende livssituasjonen til de i aldersgruppen som i forskningsperioden var registrert som arbeidsledig hos NAV og derfor ville bli forespurt om å delta.

De unge arbeidsledige er forventet å ha imellom 10 – 13 års erfaring i fra å være elev i norsk skole. Tidligere beskrevet forskning i fra NAV viser til at mange har hatt varierte utfordringer i skoletiden. Utvalget ble i denne studien personer som ønsket og kunne bidra i denne begrenset tidsperioden for datainnsamling. Forskningsprosjekt er på masternivå og har derfor en naturlig tidsbegrensing med tanke på varighet. Denne masterutdanningen er på full tid, over to år, der fem måneder i andre studieår er satt av til selve undersøkelsen og rapportering av undersøkelsen. (Shenton, A. K. 2004)

Informantene ble godt informert om sine muligheter til rekke seg ut av undersøkelsen. Dette for å sikre at de som deltok ønsket å bidra med sin kunnskap. Repeterende spørsmålsstillinger eller annerledes vinklede spørsmål under hvert forskningsspørsmål bidro til troverdighet. Diskusjoner rundt resultater med veileder og medstudenter, og tilbakemeldinger på funnene gjør undersøkelsen troverdig. (Shenton, A. K. 2004)

Refleksjoner handler om evalueringer studenten gjorde underveis i undersøkelsesprosessen. Det ble evaluert teknikker, skrevet ned refleksjoner etter hvert intervju og hver analyse, som omhandlet tanker rundt mønster i beskrivelsene. Siden studenten i denne studien er instrumentet i undersøkelsen er personlige bakgrunn, kvalifikasjoner og erfaringer viktig å beskrive. Det rapporteres førforståelsen, informasjon om bakgrunnen til studenten som kan være relevant for fenomenet som studeres. På slutten av hvert intervju oppsummerte forskeren hoved beskrivelser av det som hadde blitt sagt av informanten, for å sikre at det var gitt riktige beskrivelser eller at intervjuer hadde oppfattet riktig (intersubjektiv validitet). Informanten ga fyldige beskrivelse av fenomenet igjennom detaljerte beskrivelse av situasjonen informantene fortalte om og omgivelsene i situasjonen.

---

Resultatet ble sammenliknet med andre detaljerte beskrivelser for å se om det var noe samsvar imellom dem. (Shenton, A. K. 2004)

### **Overførbarhet.**

Overførbarhet av kvalitative resultater er vanskelig siden det forskes på små utvalg. I denne studien er det 6 informanter. For at leseren skal kunne se at resultatene i studien er overførbart til andre samfunnsgrupper, blir tilstrekkelig informasjon delt med leseren av rapporten. Tilstrekkelig informasjon som er gitt omhandler informantene i utvalget, begrensninger ved utvalget, antall deltagere som var med, hvordan dataanalysen ble gjennomført, antall intervju og lengde på dem, og hvilken tidsperiode intervjuene ble gjennomført. (Shenton, A. K. 2004) Informantene har delt hendelser og erfaringer relatert til fenomenet læringsmotivasjon i fra sin kontekst i skoletiden, som i struktur og organisering likner på hverandre. Funn i analysen viser til at informantene har opplevd liknende situasjoner i skoletiden som har påvirket deres læringsmotivasjon. Dette gjør at deres opplevelser kan være overførbare og gyldig i norsk skole.

### **Bekreftbarhet.**

Bekreftbarhet viser til at funnene er minst mulig påvirket av studenten. Det er gitt detaljerte beskrivelser av deltagernes erfaringer og tanker, og beskrivelser av forskningsprosessen (metodologien). Diskusjonen av funn med veileder underbygger studentens bekreftbarhet (studenten har vært mest mulig nøytral). Beskrivelsen av studentens forforståelse gir leseren innblikk i hvordan studenten eventuelt kan ha påvirket sine funn. Valg gjort igjennom forskningsprosessen er begrunnet åpent og tydelig. (Shenton, A. K. 2004)

## **4.7 Metode diskusjon.**

Det er en styrke at kvalitativ metode benyttes i utforsking av problemstillingen siden det ikke skulle måles observerbar atferd, men her skulle det være mulig å finne ut meningen bak tidligere atferden til de unge arbeidsledige i skoletiden. Den sosiale verden i skoletiden til informantene ble tolket ut i fra deres perspektiv og beskrivelse av hvordan de opplevde sin læringsmotivasjon i skoletiden. Deler av intervjuet lignet på en samtale.

Den sosial relasjon ansikt til ansikt med informanten ga studenten mulighet til å forstå hvordan de unge arbeidsledige tenkte, og fikk en teoretisk forståelse av personene og deres kontekst i hendelsene ved hjelp av språk, meninger og perspektiver. Som beskrevet tidligere valideringer gjort i hvert intervju.

Rapporten gir en grundig beskrivelse igjennom deskriptive detaljer om sosiale settinger, hendelser og deltagende personer (for eksempel mellommenneskelige samhandlinger, relasjoner). Det semistrukturerte intervjuet legger til rette for å få innsikt i hvilke hendelser og erfaringer de unge arbeidsledige har opplevd. Dette ble gjort i den ustrukturerte delen av intervjuet, der intervjuer fikk intervjupersonen til å reflektere over hva som førte til en spesiell hendelse eller hva som skjedde etter en spesiell hendelse. Undersøkelsen har hatt både fleksible og begrensede rammer. (Bryman, A., 2012) I denne studien har studenten hatt noen tydelige rammer i sin tilnærming, for å sikre at det ble holdt fokus igjennom intervjuet, og dermed ble beskrevet relevant kunnskap for problemstillingen.

Svakheter ved denne kvalitative utforskningen av problemstillingen er at den kan være for subjektiv og kan ha blitt preget av improvisasjon. Funn kan egentlig være studentens syn på hva som er viktig og ikke viktig å vektlegge. Denne kvalitative forskningen har en induktiv tilnærming der teorier og konsepter har blitt utviklet ut i fra innsamlede data som gir få forklaringer på hvorfor et tema ble valgt, og hva som ble prioritert, fokusert på. Andre forskere kan ikke gjenta den samme undersøkelsen, fordi det ikke følges faste prosedyrer. Forskningsprosessen har vært strukturert, men kan ha blitt preget av studentens egenskaper. Utvalg er lite og gjør det vanskelig å generalisere funnene. Man kan ikke vite at informantene i utvalget er representativt for alle unge arbeidsledige. I denne studien skal informantene tenke langt tilbake i tid som kan bidra til feil kunnskap, fordi det kan være vanskelig for intervjupersonen å fremkalle minner og gjengi de riktig. (Bryman, A., 2012)

For å motvirke mulige svakheter har studenten i intervjuet validert utsagnene til informanten. I transkribering og i analysen har studenten vært bevisst på å forholde seg nøytral til innholdet. Studenten validert sine tolkninger i analyseprosessen ved jevnlig å kontrollere, og gå tilbake til utgangspunktet (meningsenheten). For å få mest mulig struktur i analysen ble det benyttet induktiv kvalitativ innholdsanalyse som er et anerkjent analyseverktøy innfor kvalitative forskning.

## 4.8 Etiske vurderinger.

### **Planlegging av undersøkelsen.**

I planlegging av undersøkelsen har studenten forholdt seg til standarder for vitenskapelige metoder, her kvalitativ metode. Forskningsprosjektet er godkjent av NSD. Det ble gjort avtaler med nøkkelpersoner, ungdomsveiledere i NAV som rekrutterer utvalget. Informantene i utvalget ble kontaktet via sine NAV – veiledere, som ga dem informasjon om hovedtrekkene i studien. (Creswell, J.W., 2014) Veilederne benyttet informasjonsbrevet i rekrutteringen. (se vedlegg 3) I planlegging av intervjuguide reflekterte intervjuer rundt hvor grensen for intervjupersonens privatliv går versus hva som er nødvendig kunnskap for å kunne svare på problemstilling i denne undersøkelsen (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009).

### **Informert samtykke.**

Intervjupersonen skrev under informert samtykke før intervjuet startet (se vedlegg 4) og fikk samtidig forklart hensikten med studiet og hovedtrekkene. Det ble gitt muntlig og skriftlig informasjon om hvordan innsamlet data ville bli brukt i undersøkelsen, at all data i undersøkelsen vil bli behandlet konfidensielt og det ble informert om frist for sletting av rådata. (Creswell, J.W., 2014) For å oppnå fortrolighet med intervjupersonen ble det forklart hvem som kom til å ha adgang til data, om retten til og offentliggjøre intervjuet eller deler av det, og at det var mulig for deltager å få se transkripsjon og analysen. Intervjupersonen fikk informasjon om at deltagelse er frivillig, om sine rettigheter til å trekke seg ut når som helst (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009). Intervjuer forklarte at hvis spørsmål ble ubehagelige måtte ikke intervjupersonen svare på dette. (Creswell, J.W., 2014) Praktisk informasjon om hvorfor det brukes båndopptaker, og estimert bruk av tid ble forklart før intervjuet startet. (Creswell, J.W., 2014)

### **Konfidensialitet.**

Hva konfidensialitet innebærer ble forklart ovenfor intervjupersonen. Det sentrale her var at private data ikke skulle avsløres, og man ble enige om hva studenten kan gjøre med innsamlet data. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009)

### **Forskerens rolle.**

Intervjueren viste respekt ved å være bevisst sin rolle i forhold til makt, og forsøkte å få intervjupersonen til å føle seg trygg, ved å unngå ledende spørsmål, unngå sensitiv informasjon og ved å holde seg til intervjuguiden. (Creswell, J.W., 2014) Intervjuer unngikk å bli for ivrig i sin utforskerrolle noe som kunne ha påvirket informanten til å gi begrenset informasjon eller få konsekvenser senere for informanten. Studentens moralske integritet var avgjørende, og ble synliggjort igjennom engasjement og handlinger, empati og sensitivitet ovenfor informanten. Den interaktive kommunikasjonen i intervjuet påvirket intervjupersonen, og motsatt at intervjupersonen ble påvirket intervjueren. Intervjueren forsøkte å forholde seg mest mulig objektiv, og var for det meste en profesjonell i løpet av intervjuet. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009).

### **Unngå å skade informantene.**

Før, under og etter undersøkelsen reflekterte studenten over konsekvenser og fordeler for intervjupersonen og utvalgsgruppen ved å delta i intervjuet. Det ble reflektert over mulige skader som kunne påføres informantene. De skulle ha lavest mulig risiko ved å delta i undersøkelsen. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009) Som nevnt ovenfor kunne intervjueren bli for ivrig i sin utforsking av intervjupersonens opplevelser. Dette kunne forstimulert til intervjupersonen til å «henter frem» fortrenge minner som kunne blitt vanskelig å håndtere. Hvis dette skulle skje hadde intervjueren planlagt å henvise i slutten av intervjuet til riktige instanser som kunne hjelpe. Dette skjedde heldigvis ikke under noen av intervjuene. Informantene opplevde det positivt at de som intervjupersoner kunne fortelle om sitt liv og at noen vil snakke med dem om deres erfaringer. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009)

I slutten av intervjuet oppsummerte intervjueren hovedtrekkene i det som har blitt sagt og beskrevet slik at intervjupersonen kunne få mulighet til å rette opp misforståelser, og hvis det er ønskelig få en mulighet til å komme med mer utdypende informasjon. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009) Intervjupersonen ble påmint om at det var mulig å trekke seg ut når som helst og at alt som ble sagt ville bli behandlet anonymt og konfidensielt i det videre arbeidet. (Creswell, J.W., 2014)

### **Etikk i behandling av data.**

Under data analyseres var det sentralt at essensen i rådata ble bevart og at fortolkningen av meninger ble gjort på et så nøytralt grunnlag som mulig for å unngå at forventede funn i undersøkelsen skulle være styrende. Studenten lot ikke sin forforståelse og

teori bli styrende for fortolkningene av funnene. (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009) Hver enkelt deltager fikk sin merkelapp (en bokstav/tall). Det ble vist respekt ovenfor privatlivet til deltagerne. Og data ble tolket ut i fra flere vinklinger og rapporterer motstridende, avvikende utsagn for å unngå å favorisere «de best egnede» utsagnene. Da fikk ikke en informant mer plass enn andre under fortolkningen. Data har blitt lagret trygt, slik at utenforstående ikke har hatt tilgang. Rådata har blitt diskutert i samarbeid med andre medstudenter og veileder ved høgskolen. (Creswell, J.W., 2014)

### **Etikk i rapportering.**

Rapporten er ærlig og inneholder ikke plagiering som kopi av andres arbeid og faglitteratur. Dette har blitt kvalitetssikret ved å følge retningslinjene til APA 6 for å referere eller bruke andres arbeid. Det er ikke rapportert informasjon som kan vise til hvem intervjupersonen er eller informasjon som kan skade deltager informantene. Forskningsprosessen er rapportert åpent og tydelig. Rådata blir bevart til avtalt frist for makulering. Rapporten viser til at etiske vurderinger er ivaretatt og eieren av data i undersøkelsen kommer tydelig frem. Resultater av forskningen vil deles hvis ønskelig med utvalgsgruppen og NAV. (Creswell, J.W., 2014)

## 5. Resultat.

Målet i denne kvalitative studien var å utforske de unge arbeidslediges opplevelse av fenomenet læringsmotivasjon i norsk skole. Resultatet beskriver opplevelser de unges arbeidsledige hadde i skoletiden som har fremmet eller hemmet deres læringsmotivasjon. Problemstillingen som skulle utforskes var;

*Hvilke hendelser og erfaringer i skoletiden påvirket unge arbeidslediges motivasjon for å lære?*

### 5.1 Engasjement i skolearbeid

Her gir de unge arbeidsledige beskrivelser av hvordan de opplevde det å delta, være til stede i undervisning og hvordan de syntes det var å arbeidet med oppgaver i timene. Flere så på det å gjøre skolearbeid i timene som kjedelig. Tabell 4.1 viser en oversikt over direkte fremmende og hemmende faktorer på læringsmotivasjon i arbeid som informantene har beskrevet.

**Tabell 5.1 Engasjement i skolearbeid.**

Kategorier		Undertema	Tema
<b>Fremmende faktorer:</b>		Påvirkninger på innsatsen.	Engasjement i undervisning.
Praktiske arbeidsoppgaver vs. Tavle-undervisning	Personlig interesse og relasjon til tema.		
Det å klare og å kunne nok.	Når lærer forstår og gir støtte.		
Best å gjøre skolearbeid alene.	Å lære av hverandre.		
Å løse oppgaver i fellesskap.	Å se et behov for å lære.		
Å føle at man må.	Konkurranse og lek.	Innsats og væremåte. (elevatferd) i undervisning.	
	Å være ukonsentrert, distraherert og trøtt.		
	Innsats og bruk av tid i arbeidsoppgaver.		
	Ville slippe å være eller delta i timene. (skulking)		



### 5.1.1 Påvirkninger på innsatsen.

#### Praktiske arbeidsoppgaver vs. Tavleundervisning (forelesning).

Ungdommene fortalte at i praktiske arbeidsoppgaver der de følte seg friere og kunne gjøre ting på sin måte og bestemme en del selv økte arbeidslysten, engasjementet. Spesielt hvis de kunne finne svar selv, bruke kroppen og hodet samtidig og vise resultatet foran klassen ved å ha fremlegg. C som beskriver seg selv som vimsete og veldig ukonsentrert slet med å følge med i forelesninger spesielt hvis noe var uinteressant. Men fikk hun lov til å bruke kroppen, tenke og finne ut av ting selv lærte hun bedre. Forelesning og lesing av lærer rett i fra boka ble hun uengasjert av. I tillegg beskriver hun et boligprosjekt der hun trekker frem det å søke, finne svar selv, det at det gikk over tid og at lærerne hadde bestemt på forhånd den personen hun skulle samarbeide med, som fungerte veldig bra for henne. Hvis hun hadde fått velge selv hvem hun skulle samarbeide med, hadde det ikke blitt like seriøst jobbet med prosjektet. E beskriver en gang han skulle finne en historisk attraksjon, sette seg inn i den og presentere den for hele klassen med pc og bruk av PowerPoint. F forteller her om praktisk prosjektarbeid som engasjerte han der de laget en film;

*«Jo, vi hadde sånn praktisk, praktisk prosjektarbeid. [] og det var jeg og noen andre som laget filmer. Et par filmer, tulle filmer, men som ble ganske bra på det nivået det var da. [] vi styrte han læreren mot oss. Han skjønnte at vi var så.. både flinke og engasjert at han lot oss få ganske frie tøyler ikke sant... Han kunne holde kamera ikke sant, så lagde vi manus... og vi bestemte jo nesten alt, så han fulgte jo bare oss i de timene.»*

Han opplevde at læreren var på deres nivå og at de fikk velge selv hva de skulle gjøre i praktisk prosjektarbeid, og hva filmen skulle handle om. Denne opplevelsen beskriver han som herlig, noe han likte fordi det var ingen som tvang han til å gjøre noen ting. (se tabell 4.5.1)

Flere prater om at praktiske arbeidsoppgaver var morsomt og gøy. Dette prates om som en stor kontrast til tavleundervisning, forelesning som var vanskelig for dem, de ble ukonsentrert og uengasjert. B beskriver en lærer som presenterte et tema monotont, hoppet helt av bane ofte i sin undervisning, pratet om opplevelser i fra egen barndom og som ikke var flink med ungdommer. Denne læreren pratet over hodet på dem, og han gjorde ting alt for innviklet.

C og E likte best å søke etter svar og finne de selv. Dette sitatet fra C illustrerer konsentrasjonsvansker i lesing og hvordan det var å finne ut av et tema selv;

*«så hendte det seg at jeg søkte det opp på Google, og så fant jeg fler alternativer til oppgaven [] men når jeg leste forskjellige tekster, men med samme innholdet så var det på en måte på nytt for hver gang... [] så leste jeg jo flere svar [] og så leste jeg samtidig i boka... så jeg liksom kunne danne meg et eget bilde, fordi hvis jeg leste samme teksten opp igjen og opp igjen så ble jeg lei. [] så hadde det blitt for kjedelig.»*

### **Personlig interesse og relasjon til tema.**

De beskriver at når det har vært tema de har likt eller hatt interesse for har de blitt engasjert og fått lyst til å jobbe med det. F beskrev at han alltid var engasjert, interessert og våken i historietimene, for da fikk man vite hva som hadde skjedd tidligere, noe som gjorde at man kunne forstå det som skjer i nåtid. Han måtte ha en grunn for å lære det på en måte. A beskriver at det er kun hun selv som har blitt engasjert, ingen andre har klart å gjøre henne engasjert når et tema var interessant. A og B ble mer engasjert når de opplevde å ha en relasjon til temaet. B forteller om en gang han følte at hovedpersonene i et historisk tema liknet litt på han selv og en annen gang ble temaet plutselig personlig. Da handlet det om noe han likte å gjøre i hverdagen. A forklarer sin relasjon og engasjement på denne måten;

*«Det var jo sjeldent jeg møtte opp da og... Men da gjorde jeg oppgaver og sånn da. [] Jeg har alltid likt sånn 2. verdenskrig siden.. [] For at mormora mi ble født under den kalde krigen... Så hun også er tyskerunge... Så det har alltid vært en sånn greie i familien rett og slett.»*

### **Det å klare og å kunne nok. (mestringsforventning)**

F forteller at i spennende oppgaver der han kunne mye om tema fra før ble han engasjert. Dem (A, B og E) forteller at de hadde et eller to fag de forventet å klare. Jenten med ADD og tall dysleksi forklarer at hun var engasjert i det i faget hun så på som enkelt fordi hun forventer å klare å få en karakter. I de andre fagene brydde hun seg ikke. Hun sier at hun ikke følte seg så veldig smart i løpet av ungdomsskolen. B beskriver at når han sluttet å gjøre lekser og engasjere seg i skolearbeid, fortsatte han å følge opp det faget han opplevde å kunne best. Når han opplevde å slite i sitt beste fag ble han veldig engasjert fordi det skulle

---

han ikke ha noe av. Faget ble mer interessant igjen fordi han så en utfordring og ville klare det.

### **Når lærer forstår og gir støtte.**

Ei jente (C) som hadde konsentrasjonsvansker trekker frem at hun slet mye i fag på ungdomsskolen fordi hun hadde skravlet bort mye tid og ikke fulgt med på barneskolen. Når lærerne på ungdomsskolen gikk dypere inn i fag, følte hun at dette kan jeg ikke og da lærerne bare gikk videre tenkte hun at det her gidder jeg ikke. En lærer på ungdomsskolen så henne og hjalp henne mye. Læreren tilrettela for henne med å ta henne ut av timen før nye tema skulle presenteres og gikk igjennom det nye temaet med henne. Hun ble forberedt til neste time. Hennes opplevelse av disse forberedelsene var at;

*«Det var veldig ålreit, for da følte jeg at jeg kunne det litt... [] jeg ble mer engasjert i å følge med for og kanskje finne ut mer om hvordan jeg gjør ting... enn at jeg skal bare sitte der og «dabbe av» fordi jeg ikke skjønner.»*

Hun forteller også at det å få tilbake tema i fra barneskolen som hun da hadde vært veldig engasjert i og lært en del om da, syntes hun var veldig interessant når hun fikk det igjen på ungdomsskolen. Og det ble gøy fordi hun fikk god karakter.

Her beskrives en hendelse der læreren forstår og blir bedre kjent med en av guttene som slet i et fag. Læreren gir en oppgave der gutten får noen tema han kan velge imellom, men ber gutten ta kontakt hvis han ikke finner noe han vil skrive om. De pratete sammen, læreren ble bedre kjent med han ved å spørre om interesser, hva han likte og da havnet de på et tema som gutten hadde interesse for. Gutten forteller at øynene hans lyste opp og han ble kjempeinteressert i å gjøre denne oppgaven. En annen gutt forteller at læreren skjønte hva han likte og var interessert i, og derfor lot han arbeide mye med dette i undervisningen. Gutten med ADHD og dysleksi hadde en avtale med skolen om at han kunne sitte alene på et grupperom å jobbe med arbeidsoppgaver fordi han ble fort urolig i undervisningen. Å sitte alene på et rom gjorde det enklere for han å gjøre ting fordi han følte seg litt friere og kunne gjøre det mer på sin måte. Han fikk bedre karakterer. Her er hans opplevelse av å være i klasserommet med de andre medelevene;

*«det med ADHD er at hvis det er noe som skjer rundt deg, så må du.. at du føler er trang til å få med deg alt.»*

Det ser ut til at kun jenta som fikk bekreftet ADD og talldysleksi helt i slutten av 10. klasse ikke har blitt sett av lærere og fått støttet til læring. Jenta forteller at kun en faglærer som var innom en stund så forstod og prøvde å hjelpe. De andre trekker frem de gangene de fikk tilrettelagt undervisning i mindre grupper på 3 – 5 elever som gjorde at det ble interessant og de ble engasjert til å lære. Læreren så at de hadde behov for å lære i mindre grupper og gikk igjennom grunnleggende ting med dem i faget på ungdomsskolen. Alle forteller at denne undervisningen med små steg, det å få det «banka» inn i hodet hjalp dem. Gutten med ADHD og dysleksi forteller at det hjalp han fordi det var mindre bråk og mas rundt han. Ei forteller at læren tok henne eller ei mindre gruppe ut i fra klassen det siste kvarteret av timen før de skulle starte med nytt tema og gikk igjennom grunnleggende ting med dem. Hun opplevde å forstå mer da når han gikk igjennom temaet til neste time.

En gutt trekker frem at måten lærere fremfører ting på, det å gi god tid til å få med seg arbeidsoppgaver, og la elevene skrive ferdig det som var nødvendig, ga han bedre forståelse av arbeidsoppgaven. Lysten til å lære økte når lærerne klarte å engasjere, gjøre han betatt slik at han vil jobbe og gjøre det bedre. Han mener det er viktig at læreren får med seg alle igjennom å hjelpe hverandre og har en grundig gjennomgang.

### **Å se et behov for å lære.**

B forteller at engasjementet i engelsk spesielt kom når han begynte å spille mye dataspill og fikk behov for å kunne engelsk. Dette var fordi han skulle kommunisere med andre som spilte på internett. Han opplevde at det å repetere ordene på tastaturet gjorde at han på en naturlig måte ble bedre i både engelsk og norsk. B og D trekker frem det å få informasjon i fra lærer om at dette faget er viktig for et fremtidig yrke, som du har veldig lyst til å jobbe i. D ønsket å bli som en advokat som hadde støttet familien mye og gjorde det lille ekstra for dem. Læreren forklarte til han at hvis han skulle bli advokat måtte han kunne alt av grunnleggende norsk kunnskap, og derfor jobbet han hardt med skolearbeid igjennom hele grunnskolen.

### **Følelsen av ikke å forstå.**

A opplevde det å gjøre skolearbeidet som håpløst når hun ikke forstod. Når D ikke forstod hva han skal gjøre på i arbeidsoppgaver eller ikke fikk til noen ting reagerte han med å bli irritert. Han opplevde at det ikke å kunne ord i forhold til Norsk natur og verktøy gjorde det vanskelig for han. Naturfag var et fag han slet med i forhold til sine medelever.

---

Forskjellen i språket var at de hadde vokst opp i Norge og hadde lært ord tilknyttet naturen igjennom barndommen, mens han ikke hadde det. Da han gikk på TIP på videregående gjorde han sine erfaringer i forhold til verktøy;

*«Han læreren tok.. [] med en stor kasse med verktøy, han tar opp alle verktøy del for del, og alle i klassen kan navnet på alle bortsett fra meg... Og jeg sier til dem, hvordan kan dere det? [] «nei, vi bare kan det»*

Det at alle medelevene kunne navnene på verktøyene opplevde han som en helt håpløs situasjon.

### **Best å gjøre skolearbeid alene.**

Fem av de unge arbeidsledige forteller at de likte best å gjøre arbeidsoppgaver alene, og syntes det ble vanskeligere å gjøre arbeidsoppgaver i gruppesamarbeid. B forteller at han opplevde seg selv som veldig annerledes enn sine medelever i forhold til tenkemåte og sin mørke humor, derfor ble gruppesamarbeid vanskelig. Gutten med ADHD og dysleksi forklarer at han jobbet best alene i eget rom fordi da hadde han oppgaven foran seg og ikke noen å prate med. De opplevde det som vanskelig å samarbeide fordi da måtte man sette seg inn i hva de andre tenkte, derfor syntes de det var enklere å drive med sitt, og gjøre arbeidsoppgaver på sin måte.

### **Å lære av hverandre.**

Jenta med konsentrasjonsvansker (C) trivdes med å jobbe i gruppe og forklarer at hun var flink til å tilpasse seg og hun jobbet best når hun var sammen med noen som var stille rolig. Da tok hun til seg oppgaven og gjorde det hun fikk beskjed om. Hun trakk frem et samarbeid med en seriøs medelev, her er hennes beskrivelse;

*«hun lærte meg å bli mer konsentrert for det vi holdt på med... og jeg lærte henne at hun ikke trengte å være så redd for å snakke... at liksom det går begge veier. Så vi lærte ganske mye av hverandre den perioden altså... det var veldig fint.»*

### **Å løse oppgaver i fellesskap.**

Her forteller jenta med konsentrasjonsvansker om hennes erfaringer de gangene hun etter forberedelser med lærer fikk stå foran på tavla og løse oppgaver i sammen med de

andre i klassen. Da var hun mye mer fokusert og engasjert på det hun drev med, og ikke ufokusert som hun ble under typiske forelesninger. Grunnen forklarer hun var at hun fikk vise de andre at hun kunne, og at alle kunne tenke sammen samtidig, og løse en oppgave i fellesskap. På videregående var hun veldig engasjert i skolearbeidet, og lærte mye mer fordi de gjorde mye mer gruppearbeid på videregående enn i ungdomskolen, og hun var mer interessert i de temaene de jobbet med. Hennes karakterer økte mye på videregående.

### **Å føle at man må.**

A og B beskriver den opplevelsen at de ble engasjerte når de følte at de måtte gjøre skolearbeid. De fikk denne følelsen i fag de forventet at de klarte. En forklarer at måtte fordi han ville unngå å få kjeft av læreren, unngå å havne i drama. F syntes det var bare viss, vass på barneskolen, han gikk der fordi det var sosialt. Han opplevde aldri at det var interessant å lære noe fordi han følte at han måtte og skulle, ble tvunget til å sitte ned og lære. Han trekker frem at han hadde interesse av å lære, men på en friere måte.

### **Konkurrans og lek.**

B og C av trekker frem at de ble motivert av konkurranse og lek. Her snakket de om å konkurrere med andre klassekamerater i forhold til å prestere, men også i praktiske undervisningsoppgaver der elevgrupper konkurrerer og det blir oppfattet som lek. Begge viser til at konkurranse vekket konkurranseinstinkt i dem.

## **5.1.2 Innsats og væremåte I undervisning.**

### **Å være ukonsentrert, distraheret og trøtt.**

Jenta som slet veldig fordi de ikke hadde oppdaget at hun hadde en del utfordringer (lærevansker) opplevde det å være i klasserommet som veldig ubehagelig fordi hun følte at hun ikke fikk til uansett. Til slutt gadd hun ikke å prøve og det endte med at hun i 9. og 10 klasse bare var ferdig med skolen og dro heller til byen for å være med venner. På skolen var hun sosial i friminuttene, men i timene var hun bare til stede og orket ikke å si så mye og satt å tegnet.

B følte at det vanligvis var veldig kjedelig å være i timene. Hvis han kunne prate med andre så gjorde han heller det. C forklarer at hun ble veldig fort distraheret og at viljen hennes styrte det om hun giddet å delta eller jobbe med arbeidsoppgaver. Lærerne ga henne en

---

kladdebok for å tegne i når hun ble ukonsentrert. D prøvde bestandig å bli ferdig med arbeidsoppgavene i undervisningen. Hvis han trengte hjelp spurte han en kompis eller læreren som han alltid fikk hjelp av. Han satt alltid å jobbet i timene, bare av og til kunne han tulle med klassekompisene.

Han som gikk på ADHD medisin på ungdomsskolen forteller at han gikk inn i timene når han var mer opplagt. Ofte opplevde han å være veldig trøtt om morgenen selv om han hadde lagt seg tidlig. Det tok litt tid før han kviknet til og fikk hjernen til å fungere. I timene tullet han mye, men etter å ha tatt medisin satt han for det meste rolig og fulgte med. I ungdomsskolen startet som regel med en gang å gjøre arbeidsoppgaver i timene, men satt vanligvis på face – book halve timen og så skrev han litt på arbeidsoppgaven i slutten av timen. I barneskolen begynte han å tegne når det var arbeidsoppgaver han ikke skjønnte. Han var ikke typen til å rekke opp hånden og spørre om hjelp, som han begrunnet med at mange andre trengte hjelp.

### **Innsats og bruk av tid i arbeidsoppgaver.**

Arbeidsoppgavene ble lite gjennomført og enkelt svart for å kunne bli fort ferdig. Dette fordi man egentlig ikke ville gjøre arbeidsoppgavene. Andre trekker frem at de gjorde arbeidsoppgavene ferdig for å bli ferdig og slippe å tenke på dem senere. Her beskriver ei hva som påvirket henne i forhold til hvor lenge hun jobbet med arbeidsoppgaver;

*«litt fagstoffet, og om jeg syntes det var interessant eller ikke... og så var det litt på hvordan lærerne presenterte det... i forhold til om de virket engasjerte selv eller ikke... og selvsagt de jeg jobbet med eller de som satt rundt meg. Jeg ble veldig fort distraheret.»*

### **Ville slippe å være eller delta i timene. (skulking)**

Tre av de unge arbeidsledige forteller at de skulket mye på ungdomsskolen, ei skulket litt. I forhold til fysisk aktivitet løy ei og sa at hun hadde vondt i magen for å slippe å delta. Ei spurte om å få gå på do slik at hun kunne stikke i fra skolen. Skulkegjengen til gutten med ADHD satt hele tiden i kantina på ungdomsskolen helt til det kom en time de orket å være med i. Han forklarer at han satt i kantina fordi han ville ha litt fred, ha det roligere. Han forteller at han ville slippe å tenke så mye fordi ADHD medisinen gikk ut over han både psykisk og fysisk, han ble deppa.

## 5.2 Relasjoner i skoletiden.

Figur 5.1 Elev – lærer relasjonen i skoletiden.



### 5.2.1. Opplevelse av den dårlige elev – lærer relasjon.

De unge arbeidsledige beskriver sin opplevelse av lærernes væremåte når elev – lærer relasjonen bel opplevd som negativ. Informantene opplevde at læreren igjennom sin atferd viste mangel på respekt, ga negative tilbakemeldinger og de opplevde at læreren drev med forskjellsbehandling. I fag der de opplevde at læreren ikke å så dem, og hvis de opplevde at de nesten aldri fikk hjelp, følte de ikke noe press i forhold til å prestere.

#### Lærers væremåte når relasjonen oppleves negativ.

F beskriver lærernes væremåte som en kald, gammeldags måte å være på. Han opplevde ikke at lærerne i barneskolen viste omsorg, og opplevde aldri å leke eller gjøre noe koselig. Hans opplevelse av holdningene lærerne hadde i undervisningen var at de skulle gjøre sin agenda for dagen, skrev den på tavla, og forventet at han som elev skulle forstå det som ble skrevet. Hvis F ikke forstod opplevde han det som sin «feil». Flere opplevde at holdningen læreren hadde ovenfor dem var at de var late hvis de ikke kunne noe. Noen



opplevde mye bråk med lærerne og opplevde at lærerne ikke var (spesielt) glad i dem. Som en av dem beskrev det;

*«De bare ga rett og slett «fan». (Hvis jeg skal svare deg på «godt norsk») [] Ikke noe oppfølging, og ikke noe ordentlig svar på spørsmål. De viste ikke at de var interessert i å snakke med meg.»*

De beskriver sine reaksjoner på den negative relasjonen til lærer. Det å være i klasserommet når man hadde en negativ relasjon til lærer opplevdes ubehagelig fordi man ikke følte seg velkommen av læreren, man var ikke glad i å være i timen. Samtidig ble denne personen litt likegyldig, det ble tenkt på hvordan skal jeg komme meg ut, stikke av. I forhold til læring tenker eleven at læreren aldri har lært henne noe og hun hadde ikke lyst til å lære av dem. Informantene sa at de ikke turte å ta opp deres opplevelser av den dårlige relasjonen med læreren.

### **Lærerne viste lite respekt og tiltro i tilbakemeldinger.**

A opplevde ofte å få tilbakemeldinger som handlet om at hun var lat og ikke fulgte med. E beskriver at lærere har vært «stygg i kjeften» ovenfor han, og at de var «motbydelig og frekk» i mot han. C forteller at læreren gjorde narr av meg og B opplevde å få kjeft i fra læreren. E forteller at han hadde kanskje en ordentlig samtale med læreren. Her er en tilbakemelding sitert av A som hun opplevde i 8. klasse (ved ny ungdomsskole);

*««Læreren sier; «ja, men det her får du til, du er bare lat og du skjønner det... Men du gidder bare ikke å gjøre det liksom», sa hun til meg foran hele klassen.»*

Hun og flere trekker frem ydmykelser foran hele klassen der alle medelever hører hva læreren sier. D fikk denne velkomsten av læreren om morgenen da han kom forsinket tre uker inn i første skoleår på videregående, etter å ha beklaget at han var litt sen;

*«hold kjeft, sitt ned».*

Ofte fikk de negative tilbakemeldinger og opplevde situasjoner som kjennetegnes ved at læreren ikke ga støtte og hjelp i situasjoner der de jobbet og slet, men heller ga negativ tilbakemelding på dem som person, det de hadde gjort galt, eller at de kunne finne ut av ting selv og ikke trengte hjelp.

**Elevenes reaksjoner på lite respekt.**

Informantene beskriver at de reagerte på negative tilbakemeldinger med å bli uengasjert. De ble irritert, trakk seg tilbake, ville ikke høre på lærer, og de sluttet å gjøre skolearbeid eller brukte liten tid og innsats på arbeidsoppgaver. De mistet motivasjon. Relasjonen ble aldri bedre imellom dem og læreren etter at de fikk disse negative tilbakemeldingene.

A som ble kalt lat opplevde det ukoselig fordi det var åpent i klassen og fordi det skjedde når hun jobbet og slet i timen.. Hun fikk ofte kommentarer i fra lærerne på at hun bare var lat. Hun opplevdes som om at det var hennes skyld, mistet motivasjon, og da ble det liten vits i å prøve å gjøre mer skolearbeid. Denne hendelsen beskrevet i sitatet ovenfor skjedde i starten av første året ved ungdomsskolen i 8. klasse, når hun gjorde forsøk på å jobbe med skolearbeidet, hun slet og prøvde, men var egentlig ikke glad i å drive med tall. Det ble oppdaget senere, de siste ukene av 10. klasse at hun hadde tall – dysleksi og ADD. Andre trekker også frem ydmykelser i fra lærer ovenfor hele klassen.

**Lærer viser forskjellsbehandling.**

Jentene trekker frem at de opplevde ikke å bli likt og sett av lærere i undervisningen. Det at læreren åpent viser igjennom måten han eller hun behandlet dem på hvem som er favoritter eller ikke. De beskriver at handlingene til lærerne var at de kun hjalp de flinke og søte jentene som alltid gjorde leksene sine, og ikke de som var mer urolig og ukonsentrert. De forteller at måten lærerens hilste på eleven viste om eleven var favoritt eller ikke. De opplevde og fikk en følelse av at lærerne «skjøv dem unna» og at læreren ikke tok hånd om dem, som de gjorde med de flinke og snille elevene.

A sin reaksjon forskjellsbehandlingen var at hun etter hvert sluttet å være hyggelig, ble demotiver og sliten. C tenkte at når lærerne var sånn ovenfor henne så ble hun «giddeløs» og mistet læringslysten fordi dem ikke var noe positiv ovenfor henne. Hun mistet motivasjon til å lære faget.

*«I vertfall sånn som det var på skolen min, så var dem (lærerne) veldig flink til og «favoriserte» de flinke elevene.... [] det var så åpent om hvem som var favoritter og hvem som dem egentlig ikke likte... Dem liksom bare skjøv litt unna da.»*

«jeg følte aldri at hun (læreren).. tok hånd om meg på den måten som hun gjorde med de andre. [] det var vel at hun satte seg aldri ned med meg, for å hjelpe meg hvis jeg lurte på noe. Hun satt liksom alltid med de snille, søte jentene.. [] hun gjorde det mer med de som var flink på en måte.»

### 5.2.2. Opplevelse av den gode elev – lærer relasjon.

Her beskriver informantene sine opplevelser relatert til den positive elev – lærer relasjon.

Når de ble sett av lærer opplevde læreren som flink fordi dem ble tatt hånd om som person, læreren tok seg av alle elevene og viste ingen forskjellsbehandling. Når lærerne så dem ble faget mer interessant og de ville prestere mer for å vise denne læreren at de kunne det de hadde lært.

#### Lærerens væremåte i god elev - lærer relasjonen.

De unge arbeidsledige opplever at de igjennom grunnskolen hadde en lærer som de opplevde en god relasjon til. En trekker frem to lærere. 4 opplevde gode lærere, og hadde aldri noen problemer og lærerne viste han respekt i de fem skolene han gikk på i løpet av grunnskolen.

Væremåten til læreren når god relasjon oppleves beskrives som hyggelig, læreren ga ikke negative tilbakemeldinger og ble sur, prøvde å hjelpe og engasjere, var flinkt til å motivere, hadde en positiv innstilling ovenfor elevene, brukte tid på å prate om andre sosiale ting i undervisningen og ble litt med på tull, tok det med ro, var snill og grei, og klarte å være på ungdommers nivå. Læreren respekterte behovene til sine elever igjennom å vise at det var mulig å prate om deres tanker og utfordringer i timene, og ikke bare ha undervisning. Dette gjorde at elevene viste læreren respekt, som en beskriver;

«i stede for å hente respekt, så fikk hun respekt.»

Flere nevner at den gode relasjonen gjorde at de lærte bedre, fikk bedre prestasjoner og motivasjon. Læreren som de opplevde god relasjon til beskrives som flinkt til å lære bort fordi læreren brukte tid på elevene og ble gjerne med på å tulle litt i undervisningen. Når læreren inkluderte, tok tak i og hjalp alle, økte motivasjon og karakterer. D som bare opplevde gode relasjoner beskriver at hver gang han slet møtte han opp en halv time før

skolen, fikk alltid støtte i fra lærerne fordi de så at han ville. Lærerne forklarte og lærte han det han ikke forstod.

*«når jeg gikk på ungdomsskolen hadde jeg bare 2'ere, 3'ere og 4'rere... begynte på videregående og hadde bare 5'ere og 6'ere... så ja, de (lærerne) jeg hadde på videregående de var kjempeflinke, [] de inkluderte alle sammen»*

### **Å få anerkjennelse og skryt.**

De unge arbeidsledige opplevde å få anerkjennelse og skryt i fra den ene læreren de hadde god relasjon til. Det som skjedde var at de fikk anerkjennelse for sin væremåte og læreren ga dem skryt. Ei beskriver at måten læreren håndterte henne på gjorde at hun fikk lyst til å lære. Læreren var flink til å si det til henne når noe hun hadde gjort var bra.

*«måten han (læreren) håndterte oss på som gjorde at vi fikk lyst til å lære. Jeg var veldig sånn at jeg fikk lyst til å vise læreren at jeg klarte det.»*

### **5.2.3 Erfaringer med de voksne i skolemiljøet.**

#### **Å oppleve et negativt skolemiljø (en «tulle skole»).**

F fortalte at han har ingen positive opplevelser eller minner i fra barneskolen. Han syntes det var pyton å være i timene, skolen var et gammelt bygg, det var dårlig stemning og miljø. Han hatet hele barneskolen. Det beskrives en rektor og andre lærere som ikke burde vært i den type jobb. Han sitter igjen med tanker om hvordan rektor og lærere kunne få lov til å holde på slik de gjorde. Mange episoder med rektoren gikk langt over grensen, og han opplevde rektoren som ustabil, han gjorde ikke jobben sin. Han nevnte noen eksempler om personalet og skolemiljøet som at vaktmestere ved skolen var ustabil og skiftet i humøret, sin væremåte og at hjelpelærere uten utdannelse ble ansatt. Han beskriver at ting som skjedd der burde vært satt lys på i ettertid, fordi han og mange sliter i dag på grunn av ting som skjedde der. Selv sitter han ikke igjen med noe etter barneskolen.

F trakk frem en hendelse som viser måten rektor og en lærer ved denne skolen håndterte en gutt med ADHD som var utagerende, som alltid ble plaget av eldre elever. De eldre elevene fyrte denne gutten slik at han ble aggressiv og utagerte fysisk. Her er hans beskrivelse av hendelsen;

*«så kom rektor og «hugger» tak i skulderen på han... Han drar han med liksom... det er sånn etter skuldrene inn... og drar han med inn og alle står der og ser... og tenker hva er dette for noe? [Og da skjønnte jeg at det var jo de som plaget han med ADHD som var problemet. Men han ble jo stengt inne også av en lærer på den skolen.] [] hun låste han inne i friminuttet... [] fordi han var utagerende.»*

E beskriver at rektoren svarte han og skulkegjengen i kantina på en frekk måte. Han forklarer at rektorens måte å snakke til dem på burde vært enklere og vennligere.

### **Opplevelse av at ingen lyttet eller forstod.**

A tok kontakt i løpet av 9. klasse med rådgiver for å få hjelp til skolearbeid og motivasjon. Hun følte seg avvist nå hun henvendte seg til rådgiver for å få hjelp. Rådgiveren ga henne tilbakemelding om at ekstra hjelp ikke var nødvendig fordi det var ingenting feil med henne. Rådgiveren forklarte at det var ingen vits i å ta tester, hun måtte bare orke å jobbe. En annen gang hun kontaktet rådgiver i forhold til å bytte valgfag, så han det ikke som nødvendig for henne å bytte til andre alternativ som hun var engasjert i, da ble hun bare sittende i timene. Hun forteller at i utviklingssamtaler med lærerne engasjerte hun seg aldri. Hennes opplevelse av samtalene med læreren var å ta i mot kritikk og tilbakemelding og så bare gikk hun. I utviklingssamtaler med lærer ble hun beskrevet som en hyggelig person, men hun sliter med noe og gidder ikke gjøre noen ting. Denne utviklingssamtalen var i 9. klasse når hun hadde gitt opp skolearbeidet, og da ville hun ikke gjøre noe. I utviklingssamtalen i åttende var det mer snakk om hvordan skoleåret kom til å bli, og ikke om hennes prestasjoner på skolen.

E har ADHD og dysleksi og hadde assistent igjennom hele grunnskolen. Han var som regel irriterer på assistentene siden de fulgte etter han i friminuttene. Han opplevde en god relasjon til en assistent i 9. og 10. klasse. Denne assistenten var hyggelig i mot han, de kunne snakke sammen om det meste og de kranglet sjeldent eller hadde diskusjoner. Han opplevde ikke selv at han var et problem i hverdagen til lærerne, eller han lagde ikke de største problemene som han sier. Lærerne måtte bare unngå å gjøre han sint på grunn av temperamentet hans. Han mener at det på videregående gikk skeis på skolen delvis fordi han ikke fikk assistent der og av sosiale årsaker.

## **5.2.4 Mobbing og ekskludering.**

### **Opplevelse av mobbing og ekskludering**

Mobbing eller ekskludering trekkes frem av de unge arbeidsledige. Hun som har ADD og tall – dysleksi (A) beskriver at hun ble mobbet igjennom hele barneskolen og det gjorde at hun mistrivdes på skolen. Det er vanskelig for henne å huske ting i fra barneskolen, fordi dette er veldig fortrenge minner. Her er hennes beskrivelse av hvordan hun opplevde at de andres mobbing utviklet seg og hva medelevene gjorde;

*«Det eskalerte ut på en måte.. Jeg fikk ikke være med og sånne ting og stygge ord og sånn.[ ] Prakka ned på liksom.. Det var mer det.»*

B og E forteller at de har blitt mobbet både i barne- og ungdomsskolen. E fortalte at når han ble mobbet var medelevene frekke i mot han, og lagde kvalme og røre. På videregående opplevde han at medelever ga han frekke kommentarer på face – book i en periode han slet på grunn han hadde mistet nære familiemedlemmer. Han beskriver at selv om medelevene opplevde det som morsomt, gjorde ikke han det. B ble mobbet av de som var eldre, og ble mobber selv senere. C beskriver en endring i relasjoner til ei god venninne, da de begynte i ungdomsskolen. Plutselig etter at hun og barndomsvenninnen begynte på ungdomsskolen ville venninnen ikke være sammen med henne mer. Venninnen ville heller være med de snille, populære jentene, og ikke med henne som var litt mer bråkete, og ikke så nøye på klær, det å være «inn». Denne opplevelse beskrives nærmere dette sitatet;

*«Og da husker jeg at det var veldig tungt for meg... For da plutselig så stod jeg igjen der alene, og hadde liksom ingen å være med... Og det syntes jeg var veldig trist, og [ ] dem var ikke direkte ekle mot meg, men dem holdt meg jo unna... dem stengte meg ute [ ] Sånn hvis jeg vill gå bort å prate med (to venninner), så kunne jeg liksom ikke det fordi jeg var liksom ikke kul nok.»*

### **Mobbingens påvirkninger.**

A forteller om reaksjoner som at man ikke hadde noe lyst til å dra på skolen. Skolen var et mørkt sted. Hun forklarer at hun prøvde noen ganger å få venner, men da begynte mobberne hennes å mobbe den nye vennen hennes. Dette gjorde at hun følte seg medskyldig og turte derfor ikke å få venner. Mobbingen gjorde at hun ble lite sosial i friminuttene og holdt seg mye for seg selv. Guttene opplever ikke at mobbingen påvirket dem i forhold til skolen og skolearbeid. B forklarer at han så på mobbingen som et problem han ikke kunne gjøre noe med, fordi de som mobbet var eldre. Det hendte han grudde seg til de dagene han

hadde blitt lovet noe dagen etter. Foreldrene passet på at han kom seg på skolen dagen etter. E reagerte ovenfor det å bli mobbet ved å se på mobberen som en «drittsekk».

C som opplevde å bli ekskludert av tidligere venninnene i fra barneskolen og jentene på ungdomsskolen i 9. og 10. klasse beskriver sin opplevelse, påvirkninger på skolearbeidet slik;

*«Det gikk jo litt ut over skolearbeidet mitt også. [] Jeg hadde jo ikke lyst til å reise til skolen jeg, hvis jeg ikke hadde noen å være med, og så var jeg ikke så veldig engasjert i å sitte å lære, når jeg egentlig var veldig lei meg... så du blir jo veldig utenfor av det, da. [] det var at jeg fulgte ikke med... og så var det litt fordi jeg hadde hodet mitt på andre tanker [] ikke sant du blir jo, altså når du går i lag, i sammen med hele tiden og de alltid setter deg utenfor... så er det jo ikke noen god følelse uansett.»*

Reaksjonen var at hun ble lei seg og var ikke så motivert til å sitte på skolen. Hun begynte å være sammen med guttene da, «feil folk» som hun sier fordi hun ikke ville være alene. De brydde seg ikke så mye om skolen, og hun skulket litt for å være sammen med dem.

### **5.2.5 Venner i skolemiljøet**

#### **Venner i klassen.**

Det trekkes frem forskjellige perspektiver på hvor mange venner de hadde i klassen igjennom grunnskolen. A som ble mobbet hadde ingen venner i barneskolen, men eldre venner i ungdomsskolen. Hun har ikke hatt noen nære venner i klassen igjennom hele grunnskolen. E beskriver at han hadde venner i klassen igjennom hele grunnskolen, men fikk dårlig relasjon til klassen da han kom på videregående. Han opplevde i klassen på videregående at det var bare noen få han kunne prate med, resten orket han ikke å forholde seg til. B har hatt de samme klassekameratene igjennom hele grunnskolen opplevde å ha nær relasjon til dem. D som byttet klasse fem ganger i grunnskolen beskriver hvordan han har opplevd det å være i klassene slik;

*«Mmm, det som var oftest med meg var at jeg prøvde å komme inn i klassen, og være normal. [] Normal liksom, smile, prøve å se hyggelig ut.»*

**«Feile venner» endte med skulking.**

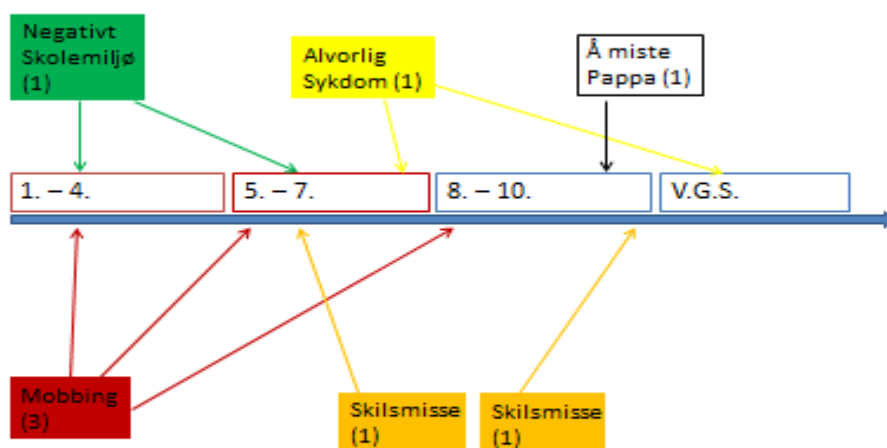
Fire av de seks unge arbeidsledige har skulket i løpet av ungdomsskolen. Dette er de samme personene som trekker frem at de ble mobbet eller ekskludert. Tre av dem forklarer skulking med at de havnet i feil vennegjeng. Ei beskriver at når hun startet på ungdomsskolen så fikk hun eldre venner i 9. og 10. klasse som røykte og skulket. Hun beskriver dem som ikke den beste skoleutdanningsgjengen fordi de stakk i fra skolen. Etter at vennene hadde blitt ferdig med grunnskolen fortsatte hun å skulke. Her forteller han med ADHD og dysleksi hva som skjedde når det begynte å gå skeis på videregående og han startet å skulke;

*«men så var det mye på grunn av at jeg endte opp eller vanket med feil... ja, feil gjeng da liksom... eller feil type folk og sånn der, så da begynte jeg.. dem drev og skulket og da begynte jeg å skulke sammen med dem. Og da ble det litt dårlig og sånn der.»*

Tre av de som skulket gjorde det på grunn av «feil venner», mens den fjerde startet å skulke etter en traumatisk livshendelse som beskrives senere.

### 5.3 Livserfaringer og endringer.

**Figur 5.3 Oversikt over livserfaringer.**





### 5.3.1 Livserfaringer og endringer i forhold til skolearbeid.

Noen trekker frem endringer i lekse vaner etter større livserfaringer i livet. B som opplevde skilsmisse i 5. klasse forteller at han begynte å spille mer dataspill og at dette ble prioritert foran leksene, noe som også gjorde at han løy ovenfor foreldrene. C som opplevde å bli ekskludert på ungdomsskolen av sine venninner trekker frem at hun begynte å prioritere feil vennegjeng i fritiden i stede for å gjøre lekser. Hun begynte å gjøre lekser på skolen, og her beskriver hun sin opplevelse av å gjøre lekser i timene;

*«Jeg tror faktisk at jeg prøvde å gjøre mest mulig lekser når vi hadde time. [] Det syntes jeg fungerte veldig greit når du først hadde fått det inn... og da husker du jo mer hva som har blitt sagt, og da er det jo lettere for deg å gjøre oppgavene etterpå... enn om du sitter der først å høre på det, og så skal du komme hjem, så spiser du mat og kanskje litt andre ting i hodet, og så skal du sette deg ned da.»*

Det hun så på som fordelene ved å gjøre lekser i timene var at hun hadde alt hun trengte innenfor rekkevidde. Læreren var der og kunne svare på spørsmål og gi støtte for å finne frem i boka. De hadde nettopp hatt foredrag om temaet, og da hadde hun det «ferskt» inni seg. Hun hadde alt hun trengte foran seg for å få til et godt resultat. Og hun ville bli ferdig med det for å ha det gjort, hun giddet ikke å gjøre det hjemme for da skulle hun ut med venner.

Offentlige tjenester som BUP og barnevernet har påvirket skolehverdagen og skolearbeidet til gutten med ADHD og dysleksi (E). BUP lærte gutten å håndtere sinnet med å gi han noen øvelser som han kunne bruke når han var sur og stressa. I slutten av 10. klasse hadde nesten ikke karaktergrunnlag i noen fag. Lærerne ga beskjed om at han ville få problemer med å komme seg inn på skole, og da ville mye gå «skeis». Han var i kontakt med barnevernet og her beskriver han måten de motiverte han på;

*«de ga meg liksom en motivasjon da. De sa det at.. Jeg ville jo veldig mye ha motorlappen eller moped lappen, så sa de at hvis jeg jobbet og var til stede i hver eneste time utover nå og jobbet som jeg skulle og sånn der. Så skulle dem betale mopedlappen for meg. Og jeg mangler bare teoriprøven på den, så har jeg lappen der da... Ja, og det var 2 måneder før skoleslutt. [] Og på de to månedene så klarte jeg å snu alt og orden opp i alt så jeg fikk grunnlag i alle fag.»*

### 5.3.2 Det å oppleve skilsmisse.

Dette sitatet er et eksempel på hvordan B opplevde det når foreldrene gikk i fra hverandre;

*«Mamma og pappa skilte seg når jeg gikk i 5. klasse... Det tok veldig mye motivasjon i fra meg. [] Det ødela veldig mye. [] Jeg skal.. eh.. Det var ikke destruktivt, det var det ikke.. Jeg fikk jo det formulert på en enkel og god måte på at dette ikke var noe unormalt... Jeg måtte.. ikke sant.. livet går videre... Jeg skjønnte det ganske fort også... å tilpasse meg situasjonen, en uke hos ho mamma og en uke hos han pappa. [] den plutselige endringa av livsstil.»*

I: Altså endring i levemønster eller i rutiner og sånn? *«Ja [] Det ble litt rot i hverdagsrutiner.»*

Han trekker frem endring i sin motivasjon og i sine hverdagsrutiner. Skolearbeid ble negativt, han begynte å lyve om å ha gjort lekser ovenfor foreldrene for å unngå å gjøre lekser. Han ville ikke gjøre leksene. Han ville heller gjøre andre ting, og begynte å spille mye dataspill. Ovenfor foreldrene latet han som han hadde gjort lekser når de kom hjem i fra jobb. I forhold til resultater gjorde han det greitde siste årene på barneskolen, men han hadde mange anmerkninger, glemmekryss. Han beskriver at i hverdagen med todelt hjem ble det til at foreldrene ikke kunne følge han like godt opp i forhold til lekser, fordi de ikke var to om det lengre og hadde andre ting å gjøre. Han forteller at den ene tidligere hadde en hjulpet han med lekser, mens den andre laget middag eller gjorde andre ting. Og han merket at foreldrene var veldig slitne og trøtte. Han erfarte at foreldrene var mildere ovenfor han eller ville ikke stå over han for å få leksene gjort. Foreldrene ville ha det hyggelig den tiden de var sammen med han, og de unngikk å havne i negative situasjoner med han. Det trekkes frem at pappa ble alkoholiker etter skilsmissen, noe som gikk ut over fritiden hans fordi pappa ikke kunne kjøre til fritidsaktiviteter.

D forteller at det skjedde mye med han i 10. klasse. Han opplevde at foreldrene hans skilte seg. Han forklarer at han da begynte å forstå mer om livet, om hvordan ting er og hvordan ting skal være. Det trekkes frem at han fikk alt for mye å tenke på og han visste ikke hva han skulle gjøre. Dette var akkurat i den perioden i 10. klasse da han skulle søke seg inn

på videregående skole. Derfor endte det med at han bare ba en lærer om å søke han inn på et eller annet, fordi han ikke hadde tid til å tenke på det, han brydde seg ikke.

Hendelsen D forteller om her skjedde etter skilsmissen til foreldrene og etter mye innsats i skolearbeid igjennom hele grunnskolen;

*«Og jeg prøvde å gjøre det beste jeg kunne hele tiden... Men du vet når det kommer til et punkt... der det ikke går lengre. Du vet når..., det er en ballong... Da går lufta ut «holdt jeg på å si». Det snudde i 1. videregående. [Jeg hadde veldig respekt ovenfor mamma og pappa til jeg var 17. [da viste jeg mamma og pappa jeg er ikke barn.]]»*

Han gjorde lekser både ettermiddag før trening og på kvelden etter trening. I tillegg møtte han tidlig opp på skolen om morgenen for å få støtte hos lærere når det var behov for det.

### **5.3.3 Å miste noen som betyr mye.**

B og E opplevd å miste nære familiemedlemmer mens de gikk på skolen. E beskriver at det å miste oldefaren og gran – gran tanten sin tok mye på han da han gikk første året på videregående. Denne opplevelsen gjorde at han helt i starten av skoleåret var borte i tre uker.

#### **Når pappa døde.**

Gutten som opplevde skilsmisse i 5. klasse fant faren sin død i starten av 10. klasse. Da var det bare han og moren hjemme fordi broren var i militæret. Han sluttet å ha et bra forhold til moren og de kranglet og diskuterte hele tiden. Han beskriver at de plaget hverandre hele tiden.

Endring som skjedde i forhold til skolearbeidet hans beskriver han slik;

*«Jeg ga jo opp i 10. klasse... jeg ga jo rett og slett opp. [] etter hendelsen så... sant all motivasjon var borte, jeg ville ikke være på skolen, jeg ville ikke se folk, jeg ville ikke prate med noen.....»*

Hans beskrivelse er at 10. klasse opplevdes som et «svart hull». På grunn av at det er en traumatisk hendelse ble det meste lagt på is, og han forteller at han har glemt mye. Han kaller hele situasjonen for emosjonell destruktiv. Skilsmissen, døden til pappa og da forholdet til moren sluttet å fungere trekkes frem som en store forandringer i livet hans.

Reaksjoner på å miste pappa endte med tilbaketrekning og psykiske plager. Da han kom på videregående gikk det bare nedover med karakterer, interesse for skolen og fraværet økte. Han sluttet med idrett og trakk seg unna folk. Han ville ikke ha hjelp, ble mer aggressiv og var sint hele tiden. Innstillingen hans var at ingen kunne hjelpe han, selv om både lærere, psykologer, rektor og mamma prøvde å hjelpe. I denne perioden slet han med søvn og det å prate med folk. Det vektlegges at selv om han og moren kranglet en del, sluttet hun aldri å prøve å snakke med han.

#### **5.3.4. Sykdom i skolehverdagen.**

##### **Å få alvorlig sykdom.**

E opplevde alvorlig sykdom det siste året på barneskolen og i åttende klasse. Han hadde mye fravær i hele 8. klasse. I forhold til skolearbeid trekker han frem at han slet spesielt i de fagene han manglet lyst og interesse, det var et slit for han. I tillegg ble han påvirket psykisk av hele sin tilværelse. Det var vanskelig for han på skolen å følge med, og å opprettholde konsentrasjon. Etter et år på videregående fikk han hjernehinnebetennelse med påfølgende slag etter et år på videregående skole.

##### **Om å ha en syk mor som alene oppdrar barna.**

I tillegg forteller E om en lekkesituasjon hjemme der mor som hadde ME alene forsøkte å få fire umotiverte gutter til å gjøre lekser. Han beskriver at det var mye krangling og kjefting, skriking og løping fordi alle hadde utagerende oppførsel og moren et temperament. Moren var mye sliten og dårlig, men forsøkte å gjøre lekser med alle sammen samtidig. Stefaren støttet ikke moren og bidro ikke i oppdragelsen i det hele tatt.

---

## 6. Diskusjon.

Undersøkelsen har utforsket erfaringer og hendelser relatert til unge arbeidslediges læringsmotivasjon i skoletiden. Diskusjonen vil ta utgangspunkt i hendelser og erfaringer de seks informanter opplevde relatert til læringsmotivasjon i skoletiden.. Deres beskrivelser handler om tre tema; påvirkninger på engasjement i undervisning, relasjoner i skoletiden, og livshendelser og endringer. Informantenes beskrivelser vil bli diskutert i lys av et folkehelseperspektiv, og tidligere forskning og teori om læringsmotivasjon i skolen relatert til elevatferd og elev – lærer relasjon (se kapittel 2).

Kort oppsummert viser funnene at to av de seks informantene har fullført videregående utdanning. Fem av de unge arbeidsledige har hatt mange negative opplevelser i sin skoletid, lav læringsmotivasjon og slitt med svake skoleprestasjoner i grunnskolen. Deres opplevelser innebærer erfaringer med en god og mange dårlige relasjoner til sine lærere og andre ansatte ved skolen. Flere av dem opplevde å bli mobbet, ekskludert av medelever. Skolemiljø de forteller om er lærere, rektorer og andre voksen ved skolen som hadde en negativ væremåte ovenfor dem og ikke så eller forstod dem. En kontrast i funnene er den ene informant som byttet skole fem ganger i grunnskolen. Han forteller om bare gode erfaringer i relasjon til lærere som «*ga det lille ekstra*». Selv om han hadde ingen støtte hjemme var han motivert, hadde gode skoleprestasjoner og beskriver seg selv som skoleflink (igjennom grunnskolen).

### 6.1 Frafall i fra videregående.

Folkehelse rapporten i fra 2014 viser til at 31 % av ungdommene ikke fullfører videregående innen fem år. De seks informantene i denne undersøkelsen har gått i den videregående skolen, men bare to av dem har klart å fullføre videregående utdanning. Den ene av dem ble ferdig innen fem år med fagbrev, mens den andre ble alvorlig syk og trengte dermed lengre tid på å fullføre skolen, og jobber nå for å bli ferdig med fagbrev. Av de fire resterende tar en opp fag, to er arbeidsledig og en informant er i kvalifiseringsprogrammet til NAV. Tidligere forskning har vist at de kan være i fare for å utvikle psykiske helseproblemer. Hvis de faller utenfor arbeidslivet i voksen alder er de utsatt for livsstilssykdommer og de vil kunne få mindre leveår med gode levekår.

Påvirkningsfaktorer på frafall i fra videregående skole er foreldres bakgrunn (spesielt utdanning), elevens språkferdigheter (ift. morsmål, norsk som andre språk), kognitive ferdigheter, affektive faktorer og skoleprestasjoner (fravær og motivasjon). (Wollscheid, S. 2010). I denne informantgruppen er det to foreldre som har høyere utdanning, de resterende har lav. Informantene beskriver at de har slitt i sitt skolearbeid og en av dem trekker frem språkutfordringer, de har fortalt at de var uengasjert og at de slet med å forstå mange fag, og noen av dem slet nesten i alle fagene (kognitive ferdigheter). De forklarer at skulking skjedde en del i ungdomsskolen, noen av informantene var nesten ikke på skolen, eller i timene. En trekker frem mange glemmekryss fordi at han ikke hadde gjort leksene. Dette viser at informantene hadde mye fravaer, lav motivasjon og sannsynligvis dårlige skoleprestasjoner. Informantenes beskrivelser av erfaringer i ungdomsskolen samsvarer med individuelle årsaker som i stor grad påvirker til frafall. De individuelle årsakene som påvirker i stor grad til at ungdommene faller fra i videregående utdanning er dårlige forutsetninger (grunnleggende kunnskap) når de starter, de har hatt mye fravær og lav motivasjon i grunnskolen (Wollscheid, S. 2010).

## 6.2 Trivsel i skoletiden.

Informantene trekker frem mistrivsel i skolen på grunn av mobbing og ekskludering, negative opplevelser i skolemiljøet, lav mestringsforventning og lave faglige prestasjoner. Deres beskrivelser kan relateres til tidligere forskning som har funnet at skoletrivsel påvirker skoleprestasjoner. (Samdal, O. et. al. 2009) Mobbing handler om jevnlig og systematisk plaging, utfrysing og trusler noe som påvirker den som blir mobbet psykisk. På grunn av at informantene har vært utsatt for mobbing, kan de ha vært psykisk plaget og brukt mye energi på å håndtere sin utrygge hverdag, noe som sannsynligvis har gått ut over skolearbeidet. To av de som ble mobbet forteller at de helst ikke ville være på skolen, noe som bekrefter at de mistrivdes. På grunn av at de har vært utsatt for mobbing og hadde lave skoleprestasjoner ser det ut til at de unge arbeidsledige i denne studien kan være i risikogruppen for senere i livet å utvikle psykiske plager. (Myklestad, I. & Røysamb, E. & Tambs, K. 2012)

Informantene forteller at de på ungdomsskolen nesten ikke gjorde lekser noe som viser til lav motivasjon. Det å mistrives i skolen har vist seg å påvirke motivasjon for læring (.....) , og tidligere funn viser til at skoletrivsel i ungdomsskolen synker etter hvert som elevene blir eldre. (Samdal, O. et.al. 2012) Funnene kan indikere at det er en sammenheng i

---

mellom informantenes mistriivsel på skolen og det skjedde en endring i forhold til å gjøre lekser på ungdomsskolen. De forteller at de ikke gjorde leksene sine i ungdomsskolen. Sosial ulikhet i helse.

### 6.3 Sosial ulikhet i helse

Den sosiale gradienten har blitt relatert både til skoletrivsel, skoleprestasjoner og i hvilken grad en elev spør om hjelp. Foreldrene til informantene har lav utdanning som ofte er brukt som en av indikatorene på lav sosioøkonomisk status. Informantenes mistriivsel på skolen, det at de forteller om lave skoleprestasjoner og at de ikke ba om forståelse og støttet i fra læreren kan ha sammenheng med at foreldrene har lav utdanning. De har gitt beskrivelser som at de ikke turte å ta opp sin dårlige relasjon med lærer, og de forteller at de ikke ba om hjelp fordi de ville slippe å forholde seg til læreren. (Samdal, O. et.al. 2012).

I forhold til sosiale prestasjonsforskjeller (foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus) bidrar ikke kunnskapsløftet til å redusere sosial ulikhet i læringsutbytte igjennom hele grunnskolen, det ser til at prestasjonsforskjellene forsterkes. Positivt læringsmiljø ga mindre utslag på elevene prestasjonsutvikling, enn skoler med dårlig læringsmiljø. (Bakken, A. 2010) Informantene har foreldre med lavere utdanning og har i sin skoletid hatt kunnskapsløftet som styringsdokument. En kontrast i dette utvalget i denne studien er det de to som har hatt en forelder med høgere utdanning har klart å fullføre videregående skole. De har begge trukket frem endringer i skoleprestasjoner når de kom i inn i et godt læringsmiljø noe som samsvarer med funn i evaluering av kunnskapsløftet.

### 6.4 Strukturelle påvirkningsfaktorer i oppveksten.

De sosiale påvirkningsfaktorer på helse og viser til forskjellige aktører (relasjoner) rundt den unge arbeidsledige i skoletiden som har påvirket helsen. (Dahlgren. G. & Whitehead, M. 2007) Funnen i undersøkelsen viser til at den sosiale konteksten i og utenfor skolen har påvirket læringsmotivasjonen til informantene i skoletiden. Informantene har relatert påvirkningsfaktorer på sin læringsmotivasjon til hemmende erfaringene i skolemiljøet som dårlige elev – lærer relasjon, og de har beskrevet noen gode relasjoner til lærer (fremmede erfaringer). I tillegg trekker de frem at de i sine relasjoner har blitt påvirket av venner og andre voksne. Flere påvirkningsfaktorer i den sosiale konteksten

utenfor skolen som beskrives er livshendelser som foreldrenes skilsmisse, det å miste noen betydningsfulle og alvorlig sykdom. Foreldres helseutfordringer (mor med ME) og endringer i familiesituasjon (aleneforeldre etter skilsmisse) forteller noen av informantene har påvirket støtte i lekser.

I sin livsverden både i skolekonteksten og i hjemmemiljøet har informantene blitt påvirket av alle nivåene i denne modellen. Det innerste nivået viser til de handlingsvalg informanten gjorde i interaksjon med lærere, foreldre og venner i skoletiden. Handlingsvalgene til de unge arbeidsledige synliggjøres igjennom elevatferden i skoletiden. Eksempler som kan trekkes frem er innsats i arbeidsoppgaver, deltagelse i undervisning (aktiv eller passiv), tid og ressurser brukt i lekser og valget om ikke å være i timen eller på skolen (skulking). (Woolfolk, A. E. 2014)

Nivået som handler om den enkeltes sosiale nettverk (nest innerste nivå) handler om den enkeltes relasjoner til familie, venner og andre betydningsfulle. Interaksjonen imellom disse nivåene belyses her med noen eksempler. Den dårlige elev – lærer relasjon gjorde informantene umotivert og lite engasjert i skolearbeidet. Foreldrenes handlinger som for eksempel ved skilsmisse påvirket informantenes motivasjon og læringsatferd. Når de begynte å være sammen «feil venner» ble de påvirket til å skulke og nedprioriterte lekser. Han som opplevde alvorlig sykdom forteller om konsentrasjonsvansker på grunn av egen sykdom i undervisningen. I tillegg beskriver han en lekkesituasjon som illustrerer hvordan sosiale strukturer (relasjoner) påvirker i støttet til lekser. En syk mor med ME som fikk ingen støtte i fra sin mann i oppdragelsen, forsøkte å gjøre lekser med fire urolige og umotiverte gutter samtidig. Informanten forteller om uro og konflikter i selve lekkesituasjonen som kan ha påvirket læringsmotivasjon til informanten.

Det nest ytterste nivå viser i dette tilfellet til skolen som tilhører oppvekstsektoren i kommunen der informanten vokste opp. Informanten trekker frem psykososiale forhold som negativ væremåte og tilbakemeldinger i fra lærere, andre voksne og mobbing. Dette viser til skolen sviktet i å skape et inkluderende og sosialt fellesskap (godt læringsmiljø) som er et annet opplæringsprinsipp. (se innledning) Lokale rammer som skoleledelse (rektor), skole – og læringsmiljø og skolens verdier og rutiner i forebygging av mobbing, ekskludering påvirket dem som elev.



---

Ytterste nivået omhandler lokale, nasjonale og internasjonale politiske føringer. Læreplanverkene (Kunnskapsløftet), opplæringsloven og andre styringsdokumenter (se innledning) påvirket hverdagen til informantene fordi de blant annet styrte innholdet i det de skulle lære, og rammene for hvordan de skal lære (undervisningssituasjonene) i skoletiden. Informantene beskriver sin læringsatferd som urolig og ukonsentrert i undervisningssituasjoner, spesielt ved tradisjonell tavleundervisning og forelesning. Funnene i undersøkelsen viser til at de ble interessert, engasjert og motivert av praktiske arbeidsoppgaver, og av å få undervisning på ungdomsskolen i mindre elevgrupper i egne grupperom der de lærte grunnleggende kunnskap. Dette kan tyde på at elever som virker umotiverte, urolige og ukonsentrerte har behov for å være en del aktiv i sin læringsprosess og ikke sitte i ro å lære. Elever som mangler grunnleggende kunnskap i ungdomsskolen kan ha behov for undervisning i mindre grupper, i egnede små grupperom der de blir mindre distraheret, og kanskje får bedre støtte i sin læring. Politiske føringer påvirker lærernes muligheter til å gi tilrettelagt opplæring til den enkelte elev.

Flere av informantene trekker frem at de jobbet best alene og ikke trivdes så godt med gruppearbeid. I prinsipper for opplæring (kunnskapsløfte, opplæringsloven) er et viktig aspekt at elever skal lære å samarbeide med andre. Ut ifra funnene om at de trivdes best med å jobbe alene, kan det tyde på at skolen ikke har klart å oppnå dette læringsmålet.

En kontrast relatert til de sosiale strukturene som har påvirket ligger i informantenes bakgrunn. En informant forteller at hun har vokst opp i en kjernefamilie med foreldre som ikke har helseutfordringer. Hun er den som har fullført videregående utdanning og tatt fagbrev innen fem år og samtidig vært et år i svangerskapspermisjon (se demografi og bakgrunn).

## 6.5 Påvirkningsfaktorene på læringsmotivasjon

Læringsmotivasjonen de unge arbeidsledige hadde i undervisning og hjemmearbeid (lekser) synliggjøres i denne undersøkelsen igjennom deres fortellinger om handlinger de gjorde i timene (læringsatferd) eller relatert til skolearbeid (undervisning og lekser). Deres beskrivelser av hendelser og erfaringer viser til hva som påvirket dem til å handle (læringsatferden) i relasjon til hva lærerne gjorde, deres reaksjoner på lærerens væremåte og tilbakemeldinger, og forklaringer på hvorfor de reagerte som de gjorde (deres tro og følelser). ( se 2.2.1.)

### 6.5.1 Læringsmotivasjon (engasjement) i skolearbeid.

De unge arbeidsledige beskriver at deres innsats og engasjement (motivasjon) økte når de opplevde en god relasjon til en lærer som støttet dem (så deres behov), opplevde høy mestringsforventning, fikk praktiske arbeidsoppgaver (bruke hode og kropp), de hadde tema som var interessant (personlig relasjon), de så behov for å lære, følte at de måtte prestere og når lærer hadde konkurranse og lek i undervisningen. Informantene ble uengasjerte, mistrivdes i timen når de opplevde en dårlig relasjon til lærer som ikke støttet dem (så tilretteleggingsbehov) og ga negative tilbakemeldinger i undervisningssituasjonen.

#### **Innsats, mental tilgjengelighet og nysgjerrighet.**

Hattie trekker frem tre sentrale aspekter ved læringsmotivasjon hos en elev; prioritering av personlige ressurser (innsats), utfordring relatert til bruk av tidligere kunnskap (mental tilgjengelighet) og nysgjerrighet. Vurderinger i forhold til innsats viser til prioritering av *personlige ressurser* som handler om at eleven tar et valg i forhold til hvor mye han eller hun ønsker å bruke av ressurser på å tenke. Skal en lærer få en elev til å gjøre en innsats må det være sammenheng imellom innsatsen personlig motivasjon og mål. (Hattie, J. & Yates, G. 2014) Informantene i denne studien beskriver at de ble engasjert når de opplevde å kunne velge, bestemme noe selv, de opplevde å ha en personlig interesse eller relasjon til et tema og når de fikk stimulert konkurranseinstinktet sitt (konkurranse og lek i undervisning).

*Mental tilgjengelighet* handler om utfordringer med å hente frem tidligere kunnskap. Den viser til om eleven har tilstrekkelig kognitive ressurser til å hente frem informasjon i fra langtidshukommelsen. Elever foretrekker umiddelbar informasjon som er lett tilgjengelig, blir informasjon vanskelig å hente frem oppleves det ukomfortabelt og eleven blir mindre selvsikkert og umotivert. (Hattie, J. & Yates, G.2014). Informantene beskriver at de opplevde situasjonen som helt håpløs når man fikk den følelsen av ikke å forstå noe. De beskriver at de reagerte med å trekke seg unna, for så å se om de klarte å forstå det neste tema som kom. Et eksempel er den informanten som hadde språkutfordringer i noen fag (naturfag og navn på verktøy) fordi han ikke var født i Norge og hadde foreldre som ikke kunne norsk. En av informantene forteller om en lærer som tok henne ut av undervisning og ga henne hjelp til å klare, og forstå nye tema de skulle starte med noe som engasjerte henne. Hun trekker også frem en gang hun fikk igjen et tema i ungdomsskolen som hun husket og

---

hadde lært i barneskolen, da ble hun engasjert og motiver. I disse erfaringene har tidligere kunnskap vært lett tilgjengelig, og lett å hente frem i fra hukommelsen. Informantene forteller at i de fag der man forventer å klare og opplevde at man kunne nok (positiv mestringsforventning) ble de engasjert.

*Nysgjerrighet* beskriver Hattie har en sentral rolle i læringsmotivasjon. Her handler det om at man som mennesker ønsker å finne ut mer av verden og tette gap i egen kunnskap og øke den. Begrensinger gjøres ved at eleven er selektiv i forhold til hva som skal få oppmerksomhet, hva han eller hun skal bruke ressurser på å lære. ( Hattie, J. & Yates, G.2014) Flere av informantene trekker frem det å se behov for å lære noe. De relaterer behovet i hovedsak til kunnskap de trenger og som er relevant for å kunne jobbe med et spesielt yrke i fremtiden. Forklaringene er at lærere har fortalt at hvis du skal jobbe med et yrke, må du kunne dette faget. Andre ting de trekker frem at faget historie der for eksempel en av informantene ble engasjert fordi han likte å lære om hvordan ting var, hvorfor ting er som de er og hva som sannsynligvis vil skje i fremtiden. Hvis ene elev skal vurdere å gjøre en innsats og kunnskapsgapet virker uoppnåelig som en stor uoppnåelig av grunn, vil eleven ikke oppleve at det er verd å gjøre en innsats. Dette kan ligne litt på flere beskrivelser informantene kom med. Blant annet forteller hun som hadde både ble mobbet igjennom hele barneskolen, hadde Tall dysleksi og ADD at utfordringene hennes ble ikke oppdaget før helt i slutten av 10. klasse. Hun forklarer at hun følte seg aldri så smart på skolen og ingen ville hjelpe henne. Til slut forteller hun at hun sluttet å være på skolen, gjøre skolearbeid og møtte kun til tentamen.

### **Praktiske arbeidsoppgaver**

Mange av informantene beskrev at praktiske arbeidsoppgaver engasjerte dem og passet bedre for dem i stede for den tradisjonelle tavleundervisningen (forelesning). De forklarer at de slet med konsentrasjon når de kun brukte boka eller når det var tavleundervisning. Aspekter ved de praktiske arbeidsoppgavene som de trekker frem som passende for dem er at de kunne gjøre ting mer på sin måte, tenke, søke, og finne svar selv (bruke hodet) samtidig som de brukte kroppen, og det var bra at lærer satte sammen grupper slik at de samarbeidet med noen som var seriøse. Praktiske arbeidsoppgaver kan relateres til både til at de vekket nysgjerrigheten (finne svar) og det var verd å gjøre en innsats (de kunne bestemme litt selv). ( Hattie, J. & Yates, G.2014)

## 6.5.2 Tilhørighet og behov (Humanistisk tilnærming)

### Selvbestemmelse og tilhørighet.

Sentralt i selvbestemmelsesteori er begrepet tilhørighet. Hvis en elev opplever å være emosjonelt trygg i sitt skolemiljø vil det legge til rette for at eleven kan utforske og håndtere de sosiale relasjonene. I undervisningen vil elevene bedre håndtere faglige utfordringer, ha positive mål og ha høy mestringsforventning som motiverer. (Martin, A.J. & Dowson, M. 2009) Informantenes beskrivelser handler om erfaringer og hendelser i klasserommet som gjorde at dem ikke følte tilhørighet, spesielt i de timene der de hadde en dårlig relasjon til sin lærer og ofte fikk negative tilbakemeldinger. Flere trekker frem ydmykkelser foran hele klassen der læreren snakket negativt både til dem, og om dem som person. De forteller at slike hendelser var ubehagelig og de opplevde det lite koselig å være i timene.

Flere beskrivelser viser til at informantene ikke kom overens med det sosiale og følelsesmessige læringsmiljøet på skolen. (Martin, A.J. & Dowson, M. 2009) En informant forteller om negativ elev – lærer relasjon, mobbing igjennom hele barneskolen, og ingen venner i klassen på ungdomsskolen viser til følelse av svak tilhørighet. Hun trekker frem at hun ble umotivert av å være der. Informanten som forteller om ekskludering i ungdomsskolen opplevde også følelsen av ikke å tilhøre det sosiale læringsmiljøet. En annen sterk historie er han som hatet barneskolen fordi han opplevde læringsmiljøet som utrygt og at de voksne var ustabile i forhold til hva de kunne finne på av handlinger. Han beskrev lærerne som kalde, gammeldagse og at de viste lite omsorg. Og opplevde at lærernes holdninger var at han var lat, og det var hans feil hvis han ikke skjønte det som ble gått igjennom på tavla. Han forteller at han hatet skolen og skolearbeid, og i dag for gysninger av å være der. En mulig slutning ut i fra disse beskrivelsene kan være at informanten følte ingen tilhørighet i sitt læringsmiljø i barneskolen. Opplevelse av manglende tilhørighet hos informantene kan være en årsak for at de hadde lav motivasjon i forhold til skolearbeid.

De to informantene om opplevde skilsmisse forteller at de mistet motivasjon etter denne livshendelsen. En av dem forteller om at han sluttet å gjøre lekser og begge trekker frem at skolearbeid og utdanning ble mindre viktig, nedprioritert. Hjemmeforhold og rammer med trygghet og tilhørighet ble plutselig endret igjennom denne livshendelsene (Woolfolk, A. E. 2014). Det kan virke som at deres personlige ressurser ble benyttet til å

---

håndtere og tilpasse seg den nye livssituasjonen (Hattie, J. & Yates, G.2014), og gikk dermed ut over læringsmotivasjon.

### **6.5.3 Årsaksforklaringer, mestringstro og mål.**

#### **Attribusjonsteori**

Her handler det om elevens årsaksforklaringer av sine prestasjoner. Ses årsaken på som indre egenskap eller er det ytre faktorer som eleven forklarer prestasjonen med. Opplevelse av kontroll eller hvilke tilbakemeldinger eleven får i fra betydningsfulle personer (lærer eller medelever) påvirker årsaksforklaringen. (Martin, A.J. & Dowson, M. 2009) Informantene har gitt beskrivelser av hvordan de opplevde positive og negative tilbakemeldinger i fra sine lærere. Når de opplevde å få negative tilbakemeldinger i fra lærer ble de uengasjert og umotivert, og når de fikk positive tilbakemeldinger (anerkjennelse og skryt) fikk de lyst til å lære, ble motivert. Hun som trekker frem at hun aldri følte seg så smart på skolen, og ofte fikk tilbakemeldinger på at hun var lat (fikk beskjed om at hun bare måtte begynne å jobbe) forteller at hun ga opp og sluttet å være på skolen. Det at hun aldri opplevde å føle seg så smart kan vise til at hun forklarte sine prestasjoner med manglende evner (indre egenskaper). Hennes opplevelser med gjentagende nederlag kan ha bidratt til at hun sluttet å gjøre skolearbeid, og kun møtte til tentamen på ungdomsskolen (hadde ikke kontroll).

#### **Mestringstro.**

Banduras teori viser til elevens tro på egne ferdigheter i oppgaveløsning, noe som konsekvent påvirker motivasjon og prestasjoner. Hvis eleven har høy mestringstro vil det fremme håndtering av krevde arbeidsoppgaver og problematiske situasjoner. Graden av mestringstro påvirkes av den sosiale verden rundt eleven. Sosiale erfaringer elven gjør i skolen påvirker graden av forandring over tid, eller måten mestringstroen påvirker motivasjon og prestasjon i skolen. (Martin, A.J. & Dowson, M. 2009)

Informantene beskriver at de har blitt engasjert når de opplevde at de visste at de kunne klare, og opplevde og kunne nok. Det trekkes frem at i fag som ble sett på som enkle og de forventet å klare engasjerte de seg i, og ikke i de fagene som de opplevde som vanskelig. Ei forteller at hun slet mye i fag på ungdomsskolen (manglet kunnskap i fra barneskolen), og når hun ikke forstod og læreren bare gikk videre mistet hun motivasjon.

Hun trekker frem en lærer som så hennes utfordringer, tok henne ut av klassen og lærte henne grunnleggende ting i nye tema før det ble introdusert i klassen. Støtten i fra lærer påvirket henne til å bli mer konsentrert, engasjert og hun klarte å følge bedre med i timen.

### **Mål teori.**

Teorien viser til hvilken betydning eleven legger i det å prestere i den enkelte situasjon og hensikten bak handlingene til eleven. Forskjellige typer mål som det kan dreie seg om er mestringsmål (bekrefte kompetanse), prestasjonsmål (vise at man er flink), sosiale mål (sosiale grunner), tilnærmingsmål (måle ferdigheter) og unngåelsesmål (tilbaketrekning, unngå negative konsekvenser). (Martin, A.J. & Dowson, M. 2009) Flere erfaringer og handlinger informantene beskriver, kan være relatert til målet de hadde, hensikten deres med atferden.

Et eksempel på *sosiale mål* kan være når informantene forteller om da dem fikk «feil venner» i ungdomsskolen. Som de selv beskriver kom de inn i en gjeng som ikke var så skoleflinke, og ikke brydde seg noe særlig om skolen og som skulket mye. De forteller at det endte med at de også begynte å skulke, noe som viser til at de skulle følge normene i gruppen.

En av guttene forteller at han gjorde skolearbeid for å unngå å få kjeft og havne i bråk med lærerne, han ville altså unngå negative konsekvenser (unngåelsesmål). Ei forteller at når hun opplevde ubehag i timene spurte hun om å gå på do, slik at hun kunne stikke i fra skolen noe som tyder på at hun hadde et *unngåelsesmål*.

Når en av informantene erfarte å plutselig oppleve et kunnskaps gap i et av de fagene han bestandig hadde mestret, ble han engasjert. Han ville vise ovenfor seg selv at dette kunne han, som kan relateres til *mestringsmål*.

To av informantene trekker frem at de ble engasjert når de opplevde å få konkurranseinstinkt. Her beskrev de erfaringer med konkurranse de hadde med andre enkelt elever eller imellom elevgrupper. Det å vinne konkurranse handler om å vise hvor flink man er som elev, altså *prestasjonsmål*. Flere likte å vise sine prestasjoner ovenfor medelever. Her handler det om at informantene ble engasjert når de skulle vise de andre i klassen hva man jobbet med og hva de hadde fått til, og de ville vise læreren at man kunne.

---

Karakterer er et mål på ferdigheter eller skoleprestasjoner. Flere av informantene viser til at de ble engasjert når de visste at de kunne klare å få en god karakter, som peker mot et *tilnæringsmål*.

## 6.6 Relasjoner og elevens læringsmotivasjon.

### 6.6.1 Elev – lærer relasjonen.

#### En god elev – lærer relasjon.

Informantene trekker frem at de opplevde en god elev – lærer relasjon igjennom sin skoletid som blant disse informantene strekker seg i fra 10 – 13 år. Trekk de beskriver ved den flinke læreren er at han eller hun viste ingen forskjellsbehandling, støttet alle elevene, og så tilretteleggingsbehov. Væremåten til denne læreren ble beskrevet som positiv og støttende ved å gi positive tilbakemeldinger (anerkjennelse og skryt), ved å engasjere seg i å forstå og hjelpe dem, brukte tid på dem, klarte å være på deres nivå og lot dem få bestemme litt selv. Læreren i den gode elev – lærer relasjonen de beskrev, kan se ut til å ha gitt akademisk støtte ved å tilrettelegge for deres behov, og samtidig igjennom sin væremåte skapt et inkluderende læringsmiljø som har støttet dem emosjonelt (Eikevik, A., 2014, Solbakken, M. B., 2014, Hattie, J. 2009, Thuen, E. & Bru, E., 2000).

Erfaringer de trekker frem i fra den gode elev – lærer relasjonen omhandler flere opplevelser der lærere så deres forutsetninger (så dem) og tilrettela for dem i undervisningen. Her trekker de frem støtte i fra lærer i mindre elevgrupper, når denne læreren forstod, brukte tid på å bli kjent og lot dem velge, bestemme selv. Reaksjonene som de beskriver relatert til når de ble sett og fikk støtte i fra denne ene læreren var at da økte motivasjon, de forstod og lærte, og fikk bedre karakterer.

#### Mange erfaringer med dårlige elev – lærer relasjoner.

De fem informantene nevnt ovenfor trekker frem mange hendelser og erfaringer relatert til lærere som hadde en negativ væremåte ovenfor dem. Beskrivelsene de trekker frem er at lærerne tydelig viste forskjellsbehandling ved at de ga mer støttet til de rolige og flinke elevene, de opplevde ikke å få støtte, lærerne ga dem negative tilbakemeldinger, og lærerne viste liten respekt og tiltro. Som elev hadde dem en følelse av at læreren skjøv dem unna, så på dem som late, hadde lave forventninger ovenfor dem og de opplevde at lærerne

ikke ville eller var interessert i å støtte dem. Lærernes væremåte ovenfor dem opplevdes som kald og gammeldags fordi lærer viste liten omsorg, de var ikke hyggelig, var frekk i sine tilbakemeldinger og de beskriver at de opplevde at lærerne ikke var glad i dem.

Fortellinger om deres reaksjoner på den negative relasjonen handler om at de ble uengasjert og umotivert, trakk seg tilbake, sluttet å være hyggelig, følte seg ikke velkommen og opplevde det ubehagelig å være i klasserommet og de ble irritert. Til slutt beskriver de at de ville ikke høre på lærer og sluttet å gjøre skolearbeid.

### **6.6.2 Lærer – elev relasjon.**

Lærer – elev relasjonen diskuteres for å se på hvordan lærerne kan ha oppfattet informantene som elev i skoletiden, og utforske funnene i forhold til tidligere forskningsresultater.

#### **Den positive lærer – elev relasjonen vs. Den negative relasjonen.**

Tidligere forskning blant lærere beskrives kjennetegn som nærhet, varme og fravær av konflikt i en positiv relasjon med eleven. Den gode relasjonen reduserer utagerende og usosial atferd hos eleven, og når lærere arbeidet med å forbedre relasjonen fikk det en forsinket effekt på læring og motivasjon hos eleven (året etter). Informantene forteller om forskjellsbehandling der de opplevde at de ikke ble sett, likt, fikk hjelp (støtte), de følte at læreren skjøv dem unna og prioriterte de flinke elevene (stille og rolige som gjorde lekser). Reaksjonene til informantene viser til kontrasten av det forskningen har funnet. De forteller at den negative væremåten påvirket dem til å slutte å være hyggelig, de ble umotivert, sliten, giddeløs og mistet læringslysten (læringsmotivasjonen). I lys av tidligere forskning kunne reksjonene til informantene blitt tolket i fra læreren som usosial atferd. Og som elev ble de oppfattet av læreren som umotiverte. Flere av informantene trekker frem negativ væremåte hos lærerne. De opplevde væremåten som kald, der det ble vist lite omsorg, hvis de ikke forstod opplevde de at læreren mente det var elevens feil, følte ikke læreren var glad i dem og hadde en del bråk med læreren. At informantene opplevde å bli skjøvet unna, og sluttet å være hyggelig ovenfor lærer står i kontrast til kjennetegn på fravær av konflikt som nærhet og varme. (Hattie, J. & Yates, G. 2014)



---

### **Lærer styrer den emosjonelle kontekst.**

Funn i forskning indikerer at lærer i stor grad styrer emosjonell kontekst i undervisningen. Det er funnet at nærhet i lærer – elevrelasjonen gjør at eleven i større grad tilpasser seg læringsmiljøet. Funn relatert til elevatferd i negativ relasjon preget av konflikt viser til at eleven unngår skolen, viser motvilje i skolearbeid, blir mer negativ i sosial atferd og har en økning i aggressiv atferd. Elevatferden beskrevet i forskningen er lik reaksjonene som informantene beskriver relatert til lærers negative væremåte og tilbakemeldinger. Informantene forteller om negative tilbakemeldinger i fra lærer som handlet om at de var lat, ikke fulgte med, og de ble gjort narr av. De forteller at læreren kjeftet, var «stygg i kjeften», var motbydelig og frekk og en forteller at han hadde kanskje en ordentlig samtale med denne læreren. De beskriver sine reaksjoner med de opplevde det ubehagelig å være i timen, ble irritert, trakk seg tilbake, ville ikke høre, sluttet å gjøre skolearbeid og brukte liten tid, innsats, og mistet til slutt skolemotivasjon. Ei trekker frem at hun så ikke vits lengre i å prøve fordi hun opplevde det som sin feil, siden lærerne ofte sa til henne at hun vare var lat. Deres reaksjoner kan tyde på at når informantene opplevd en negativ emosjonell kontekst i sin skoletid ble de umotivert, uengasjert og uinteressert. (Hattie, J. & Yates, G. 2014)

### **Læreren og de vanskelige elevene.**

Ut i fra informantenes beskrivelser kan man med stor sannsynlighet tenke at de som skoleelev ble oppfattet av mange lærere som en av de vanskelige elevene i klassen og som lite samarbeidsvillig. Her trekker Hattie frem at lærerens dilemma ovenfor disse elevene er å unngå å overreagere, og unngå bruk av negative kontrollmetoder (straff, kritikk, roping, sarkasme, rakke ned på eller være uhøflig). (Hattie, J. & Yates, G. 2014) Noe som informantene trekker frem som hendelser de ofte opplevde. Forskning viser til at læreren bør forholde seg profesjonell og unngå overreagere fordi det gjør det vanskelige å etablere en god relasjon med eleven i etterkant. (Hattie, J. & Yates, G. 2014) Noen av informantene fortalte at relasjonen ble aldri bedre etter slike hendelser.

Det å være profesjonell innebærer også å være bevisst på *emosjonell lekkasje*, som er at stemmen blir forvrengt og det antyder sarkasme, nervøsitet og uærlighet. Informantene som opplevde forskjellsbehandling beskrev at de hadde erfaringer med forskjell i stemmen og toneleiet til læreren om morgenen når de kom og hilste på læreren. Forskning som har sett på elevatferd ved negative kontrollmetoder beskriver reaksjoner som motvilje, sinne,

generell negativitet, hjelpeløshet og passivitet, og det har vist seg at metoden stimulerer til *varig negativ eskalering i atferden*. Reaksjoner beskrevet i tidligere forskning stemmer overens med informantenes reaksjoner på lærerens negative væremåte og tilbakemeldinger. Det kan tenkes at erfaringene til informantene relaterte til den negative elev – lærer relasjonen har gjort dem passive, hjelpeløse og de kan ha etablert en varig negativ læringsatferd i skoletiden sin. (Hattie, J. & Yates, G. 2014)

Drugli som utforsket nærhet og konflikt i elev – lærer relasjon i norsk skole fant at det er en sammenheng mellom konflikt i relasjonen og synlige atferdsproblemer, opposisjonell og antisosial atferd (Drugli, M. B. 2013). Informantenes reaksjoner på lærerens negative væremåte og tilbakemeldinger har nok blitt sett på av lærer som en opposisjonell og antisosial atferd.

### **Den positive lærer – elev relasjon ovenfor elever som sliter i skolearbeidet.**

Det har vist seg i tidligere forskning at en positiv lærer – elev relasjon fungerer som en beskyttelsesfaktor for at elever med lite støttende hjemmemiljø ikke skal utvikle sosiale problemer (antisosial atferd). I slike tilfeller fungerer lærer som en effektiv rollemodell med tanke på at han eller hun har god innflytelse igjennom å være en kilde i elevenes personlige utvikling kulturelt og sosialt. Informanten som trekker frem at han hadde foreldre som ikke snakket norsk, og fikk ingen støtte i lekser forteller om at lærere ga han «det lille ekstra». Han beskriver bare gode relasjoner til sine lærere som støttet han mye i skolearbeidet, og trekker fram at han hadde gode skoleprestasjoner i grunnskolen. (Hattie, J. & Yates, G. 2014)

Flere av informantene har fortalt at de har dysleksi, tall dysleksi, ADHD og ADD noe som viser til at de har hatt utviklingsmessige utfordringer i sitt skoleforløp. Hattie trekker fram at funn i forskning der læreren har fungert som moderator for de elevene som sliter utviklingsmessig. Det kan tenkes at hvis disse informantene hadde i sin skoletid møtt på flere gode lærer – elev relasjoner kunne deres forløpsmønster være nullstilt. Det har vist seg at når lærere brukte tid i aktiviteter sammen med risikoelever, som var vennligsinnet og ikke – truende skjedde det en påvirkning i lærer – elev relasjonen i en positiv retning. Man kan ut i fra disse funnene tenke seg at hvis informantene i gjeldende studie hadde blitt brukt mer tid på av lærerne til å bli kjent, kunne det kanskje snudd den negative relasjonen som hadde blitt etablert. (Hattie, J. & Yates, G. 2014)



## 7. Konklusjon og noen refleksjoner.

Formålet med denne studien var å se på hvilke faktorer som fremmet eller hemmet de unge arbeidsledige sin læringsmotivasjon i skoletiden. Beskrivelsene i fra informantene har svart på problemstilling og gitt studenten god innsikt i deres læringsmotivasjon i skoletiden. De har fortalt om fremmende og hemmende faktorer på innsats i skolearbeid (undervisning). De har beskrevet opplevelser av relasjoner informantene hadde i skoletiden og hvordan de påvirket dem til å bli motivert eller demotivert. Og de har fortalt at livshendelser som skilsmisse, det å miste noen betydningsfulle og alvorlig sykdom påvirket skolehverdagen og læringsmotivasjon.

Funnene i undersøkelsen indikerer at det å gå tidlig inn i grunnskolen og det å fremme gode relasjoner i skolemiljøet er sentralt i forebygginge frafall i fra videregående utdanning. Alle informantene har startet videregående utdanning, men kun to har fullført. Faktorer som kan ha påvirket informanten til å avbryte videregående utdanning er foreldrenes bakgrunn (lav utdanning), språkutfordringer som elev, svake forutsetninger, mye fravær og lav motivasjon i fra ungdomsskolen. Mistrivsel i skolen kan ha påvirket skoleprestasjoner og gitt dem lav motivasjon. I forhold til strukturelle faktorer påvirkninger på motivasjon har relasjoner påvirket informantene i sine handlingsvalg som synliggjøres igjennom elevatferd. Fortellinger om at de ville komme seg bort i fra skolen (skulking), at de var uengasjert i skolearbeid, mistrivdes i et negativt skolemiljø, og om hvordan relasjoner til medelever og lærer påvirket elevatferden deres. Mobbing og ekskludering, den negative elev – lærer relasjonen gjorde at informantene ikke ville være på skolen, og motsatt den gode elev – lærer relasjonen engasjerte dem og fikk dem til å gjøre skolearbeid.

Faktorer som fremmet det å ville gjøre en innsats (prioritering av personlige ressurser), kognitiv tilgjengelighet og nysgjerrighet ser ut til å ha stimulert dem til å bli motivert. Et sentralt eksempel de trekker frem er praktiske arbeidsoppgaver som inneholder elementer de beskriver som å tenke og gjøre ting på sin måte, søke eller finne svar selv, og bruke kropp og hode samtidig.

Relasjoner ser ut til å ha hatt en sentral betydning relatert til læringsmotivasjon i skoletiden. Et læringsmiljø som oppleves negativt ser ut til ha påvirket informantenes opplevelse av tilhørighet i klassen på den måten gitt ugunstige rammer for å utforske og håndtere sosiale relasjoner, som igjen kan påvirke motivasjon for å lære. Tilbakemeldinger i

---

fra lærer har hatt betydning i forhold til om de ble motivert (positive) eller ikke motivert (negative) i å gjøre skolearbeid. Høy mestringstro ser ut til å ha påvirket og motivert informantene til å lære. Deres handlingsvalg i skoletiden og læringsatferd har blitt påvirket ut i fra hvilken type mål de har hatt i sikte. For eksempel mestringsmål der informanten har ønsket sett et behov og ønsket å dekke et kunnskaps gap. Andre måltyper som har påvirket til handling er sosiale -, unngåelses -, prestasjons - og tilnæringsmål.

I elev – lærer relasjon har læreren væremåte, tilbakemeldinger og opplevelsen av sin relasjon til lærer påvirket læringsmotivasjon. Fremmede faktor på motivasjon er den positive elev – lærer relasjonen når eleven opplever å ha blitt sett, fått støtte og tilrettelegging i undervisning, mens hemmende faktor er den negative elev – lærer relasjonen der eleven opplevde og ikke bli sett. Her trekkes frem at læreren drev med forskjellsbehandling, ga negative tilbakemeldinger, ikke brydde seg, de opplevde å bli skjøvet bort og læreren var ikke inkluderende ovenfor alle.

Lærer – elev relasjonen diskuteres for å vise til hvordan lærerne kan ha oppfattet informantene som elev i skoletiden, og hva som kunne vært gjort hvis den dårlige lærer – elev relasjonene hadde blitt endret til en god relasjon for å motivere til læring.

Denne kvalitative studien svarer ikke på i hvilken grad de forskjellige faktorene har påvirket læringsmotivasjonen deres som elev, og ser ikke på sammenhengen imellom eller betydningen av de forskjellige faktorene som påvirket læringsmotivasjonen til de unge arbeidsledige i skoletiden.

De hemmende og fremmede faktorene som informantene har fortalt om viser til at læringsmotivasjon er et sammensatt fenomen, og at det er flere faktorer som spiller inn samtidig. Denne masteroppgaven har lært studenten mye om hvordan man som lærer skal ivareta og forsøke å forstå elever som ser ut til å være umotivert og lite interessert i skolearbeid. Det kunne vært spennende videre å utforske hvordan forbedring i lærer – elev relasjonen i norsk skole påvirker læringsmotivasjon. I forhold til utvalgsgruppen i denne studien hadde det vært interessant å finne ut om resultatene i denne studien er gjeldende for flere av de om er registrert som arbeidsledig i Nav. Og samtidig utforske hvilken påvirkning og betydning funn i denne undersøkelsen har hatt ovenfor unge arbeidslediges læringsmotivasjon i skolen.

## Litteraturliste

Anvik, C. & Gustavsen, A. (2012), *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*, Nordlandsforskning, NF – rapport nr. 13/2012.

Bakken, A. (2010), *Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftets første år: kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*, NOVA-rapport 9/2010, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), [http://www.nova.no/asset/4069/1/4069\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/4069/1/4069_1.pdf).

Bakken, A. (2014), *Ungdata, Nasjonale resultater 2013*, NOVA-rapport 10/14, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

Bambra, C., Gibson, M., Sowden, A., Wright, K., Whitehead, M. & Petticrew, M. (2010), Tackling the wider social determinants of health and health inequalities: evidence from systematic reviews, *Journal of Epidemiology and Community Health*, Vol.64(4), p.284, DOI: 10.1136/jech.2008.082743.

Bø, I. (2012), *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*, 3. utg., Universitetsforlaget, Oslo, ISBN 978-8-2518-3911-2.

Bø, T.P. & Vigran, Å. (2014), *Ungdom som verken er i arbeid eller utdanning*, Rapport 2014/37, Statistisk Sentralbyrå.

Bryman, A. (2012), *Social research methods*, 4 th edition, Oxford University Press, US, ISBN 978-0-19-958805.

Creswell, J.W. (2014), *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 4 th edition, SAGE Publications, Inc., London, UK, ISBN 978-1-4522-2610-1.

Dahl, E. (2014), *Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt*, Høgskolen i Oslo og Akershus, <http://borgestadklinikken.no/files/Espen-Dahl-Larvik-22-10-2014.pdf>.

Dahlgren, G. & Whitehead, M. (2007), *Policies and strategies to promote social equity in health, Background document to WHO – Strategy paper for Europe (1991)*, Arbeidsrapport / Institutt for Fremtidsstudier, Stockholm, ISBN: 978-91-85619-18-4.

Det Kongelige helse – og omsorgsdepartement (2014-2015), *Folkehelsemeldingen. Mestring og muligheter*, Meld.st.19, Oslo.

Drugli, M. B. (2013), *How are Closeness and Conflict in Student–Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian*

---

Schoolchildren Aged 6–13?, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.57(2), p.217-225, DOI: 10.1080/00313831.2012.656276.

Eikevik, A. (2014) *Hvordan opplevde elever som dropper ut av videregående skole motivasjon, mestring og støtte i ungdomsskolen*, Universitet i Stavanger, Masteroppgave 2014-05.

[http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/196983/Eikevik\\_Anita.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/196983/Eikevik_Anita.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Furuberg, J. & Myklebø, S. (2013), *Unges tilknytning til arbeidslivet*, Arbeids – og velferdsdirektoratet, NAV – rapport 2013.3.

Granheim, U. H. & Lundman, B. (2004), Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness, *Nurse Education Today*, Vol.24(2), pp.105-112, DOI: 10.1016/j.nedt.2003.10.001.

Granskär, M. & Höglund-Nielsen, B. (2012), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*, Studentlitteratur, ISBN9789144076997, Lund, Sverige.

Hattie, J. (2009), *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London, ISBN9780415476171.

Hattie, J. & Yates, G. (2014), *Visible learning and the Science of how we learn*, Routledge, London, ISBN: 978-0-415-70498-4.

Helsedirektoratet (2014), *Samfunnsutvikling for god folkehelse, Rapport om status og råd for videreutvikling av folkehelsearbeidet i Norge*, Rapport IS-2203 .

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009), *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo 2015, 3. utgave 1. opplag, ISBN 978-82-05-46354-7.

Lawy & Wheeler, (2013), The experiences of long-term unemployed young adults in the South West of England: some new insights, *Research in Post-Compulsory Education*, Vol.18(1-2), p.159-174, <http://dx.doi.org/10.1080/13596748.2013.755856>.

Lindseth, A. & Norberg, A. (2004), A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience, *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, Vol.18(2), pp.145-153, DOI: 10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x.

Mansfield, Caroline, F. (2010), Motivating adolescents: Goals for Australian students in secondary school, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2010, Vol.10, p.44-55, ISSN 1446-5442.

Manger, T. (2012), *Dette vet vi om motivasjon og mestring*, Gyldendal Akademisk, ISBN – 978-82-05-42311-4.

Martin, A.J & Dowson, M. (2009), Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice, *Review of Educational Research*, Vol.79(1), p.327-365, DOI: 10.3102/0034654308325583.

Myklestad, I. & Røysamb, E. & Tambs, K. (2012), Risk and protective factors for psychological distress among adolescents: a family study in the Nord – Trøndelag Health Study, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, Vol.47(5), pp.771-782, DOI: 10.1007/s00127-011-0380-x.

Nasjonalt folkehelseinstitutt (2014), *Folkehelse rapporten 2014. Helsetilstanden i Norge*, Rapport 2014:4, ISBN: 978-82-8082-636-7 elektronisk utgave.

Ose, S.O, Mandal, R & Mordal, S. (2014), Rapport; *Utfordringer med ungdomssatsingen i Sør-Trøndelag. Et system- og aktørperspektiv*, ISBN 978821405689, SINTEF Teknologi og samfunn, Avd. helse, Gruppe for arbeid og helse,

Patton, M. Q. (2015), *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*, Sage Publications Inc., ISBN978-1-4129-7212-3, USA.

Ryan, R. M. & Deci, E.L. (2000), Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions, *Contemporary Educational Psychology*, January, Vol.25(1), pp.54-67, DOI: 10.1006/ceps.1999.1020.

Samdal, O. et. al. (2009), *Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985-2005. Norske resultater fra studien "Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land."*, HEMIL-rapport 3/2009, HEMIL-senteret Universitetet i Bergen, <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3734/HEMIL%20trender%20og%20helse%203%202009%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.



---

Samdal, O. (2009), *Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner*, HEMIL-rapport 4/2009, HEMIL-senteret Universitetet i Bergen, [http://www.uib.no/filearchive/psykisk-helse-og-skole-hemil-rapport-4-2009-samdal\\_3.pdf](http://www.uib.no/filearchive/psykisk-helse-og-skole-hemil-rapport-4-2009-samdal_3.pdf).

Samdal, O. et.al. (2012), *Sosial ulikhet i helse og læring blant barn og unge*. Resultater fra den landsrepresentative spørreskjemaundersøkelsen ”Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land”, HEMIL-rapport 2/2012, ISBN 978-83-7669-132-0 (trykt).

Shenton, A. K. (2004), Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects, *Education for Information*, Vol.22(2), p.63-75, ISSN: 0167-8329.

Solbakken, M. B. (2014), *En salutogen tilnærming til frafall i videregående skole*, Masteroppgave folkehelsevitenskap - med vekt på endring av livsstilsvaner, Høgskolen i Hedmark, <http://hdl.handle.net/11250/221061>.

Thuen, E. & Bru, E. (2000), Learning environment, meaningfulness of schoolwork and On-Task-Orientation among Norwegian 9th grade students, *School Psychology International*, 2000, Vol.21(4), p.393-413.

van Bommel, M., Boshuizen, H. P.A., & Kwakman, Kitty (2015), Appreciation of a constructivist curriculum for learning theoretical knowledge by social work students with different kinds and levels of learning motivation, *International Journal of Educational Research*, Vol.71, pp.65-74, doi:10.1016/j.ijer.2015.03.002.

Wollscheid, Sabine (2010), *Språk, stimulans og læringslyst - Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. En kunnskapsoversikt, NOVA rapport 12/2012, [http://www.nova.no/asset/4129/1/4129\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/4129/1/4129_1.pdf).

Woolfolk, A. E. (2014), *Pedagogisk psykologi*, Tapir akademisk forlag, Trondheim, ISBN 978-82-519-1863-3.

## Vedlegg 1: Godkjenning i fra NSD.

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Anne Trollvik  
Institutt for idrett og aktiv livsstil Høgskolen i Hedmark, campus Elverum  
Postboks 400  
2418 ELVERUM

Vår dato: 04.01.2016 Vår ref: 45710 / 3 / HIT Deres dato: Deres ref:



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

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.11.2015. Meldingen gjelder

prosjektet:

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,

<http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

*45710 Unge arbeidsledige og deres erfaringer i forhold til læringsmotivasjon.*

*Behandlingsansvarlig Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig Anne Trollvik*

*Student Ragna Haagensen Gillebo*

## Vedlegg 2: Intervjuguide

**Tittel:** Unge arbeidsledige og Deres læringsmotivasjon i skolen.

**Formål** er å finne ut hvilke faktorer i og utenfor skolen som har påvirket læringsmotivasjonen til unge voksne arbeidsledige.

**Tema** er hvordan unge voksne arbeidsledige opplevde hendelser og erfaringer som påvirket læringsmotivasjonen positivt og negativt i skoletiden.

<u>Forskningsspørsmål?</u>	<u>Intervju spørsmål.</u>
<p><b>Innledning:</b> Informasjon til informanten om undersøkelsen.</p>	<p>Formål og tema Bra at deltager vil dele erfaringer. Viktig kunnskap. Gjennomføring: Båndopptaker og ca. 1 time. Skriftlig samtykke. Lov til å trekke seg. Ingen konsekvenser. (Utsagn slettes, fjernes fra prosjektet.)</p>
<p><b>Innledende spørsmål.</b> <b>Deltagers demografi og skolebakgrunn i grunnskolen?</b></p>	<p>Alder (og kjønn) Utdanning / fullført skole? Arbeidserfaring?  Foreldres utdanning og arbeid i grunnskoletiden? Noen med helseutfordringer i familien?  Oppvekststed(er) i grunnskolen? Hvilke skole (r) gikk deltager på i grunnskolen? - Barnetrinnet - Mellomtrinnet - Ungdomstrinnet</p>
<p><b>Åpne innledende spørsmål + utdypende spørsmål/oppsummering.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilken hendelse husker du best fra du gikk i grunnskolen?</li> <li>• Kan du beskrive en positiv (annen) hendelse du opplevde i grunnskolen?</li> <li>• Kan du beskrive en hendelse <b>i skolen</b> der du arbeidet iherdig med skolearbeidet, var engasjert og interessert?</li> <li>• Kan du beskrive en hendelse <b>hjemme</b> der du arbeidet iherdig med skolearbeidet, var engasjert og interessert? (lekser, leste til prøve, prosjekt)</li> </ul>
<p><b>Hvilke hendelser og erfaringer husker informanten best som påvirket læringsmotivasjonen i grunnskolen?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Huske du en viktig hendelse for deg i grunnskolen, der du ble motivert eller umotivert til å gjøre skolearbeid?(Husker du siste gang du lærte noen nytt? Kan du beskrive situasjonen; Hvor du var og hva</li> </ul>

	<p>som skjedde?)</p> <p>- Hva skjedde og hvordan skjedde det?</p> <p>- Hva opplevde du?</p>
<b>Læringsatferd tilknyttet skolearbeid.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan arbeidet du med leksene dine? Rutiner? (Hvilke prioriteringer gjorde du i forhold til leksene? Andre ting eller lekser?)</li> <li>• Hvordan arbeidet du med arbeidsoppgaver i timene på skolen? (Arbeidet eller gjorde andre ting?)</li> <li>• Hvor lang tid brukte du på å komme i gang med skolearbeidet i timene?</li> <li>• På skolen? Hvor raskt kom du i gang med arbeidsoppgaver?</li> <li>• Hvor lang tid brukte du på å komme i gang med leksene dine hjemme?(Utsettelse? Gjorde du lekser på kvelden eller rett etter skolen?)</li> </ul>
<b>Læringsatferd tilknyttet skolearbeid.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvor engasjert var du i arbeidsoppgavene du fikk? (Grad av interesse, lyst? Fokuserer du helt og full?)</li> <li>• Hvorfor gjorde du arbeidsoppgaver du fikk? (Fordi du måtte gjøre den? Spennende og interessant?)</li> <li>• Når du arbeidet med arbeidsoppgaver i timene; Hva påvirker hvor lenge du ønsket å arbeide?</li> </ul> <p>Likte du å jobbe lenge eller kort med arbeidsoppgaver? (Fullførte du arbeidsoppgaver eller ga du opp underveis?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke tanker og følelser hadde du når du jobbet med arbeidsoppgaver? (Likte du å gjøre arbeidsoppgaver? Glede? Ubehag?)</li> <li>• Opplevde du å kunne nok for å mestre arbeidsoppgaver? (.klare å gjøre? /Eller bekymrer du deg for utfallet på arbeidsoppgaven og fremtidige prestasjoner ved prøver?)</li> </ul>
<b>Læringsatferd tilknyttet skolearbeid.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva gjorde at du fikk lyst til å lære? (Spennende i seg selv? For at andre syntes du var flink, for å få ros av andre? Karakter? Relevant for ønsket jobb)</li> <li>• Hvilke typer oppgaver i timene motiverte deg mest? (Beskriv en situasjon du husker. Hva skjedde? Hvem eller hva påvirket deg?)</li> <li>• Hvilke typer oppgaver i timene motiverte deg minst? (Beskriv en situasjon du husker. Hva skjedde? Hvem eller hva tror du påvirket deg?)</li> <li>• Hvordan var det for deg å få oppgaver der du hadde ansvar for egen læring? (Finne svar på oppgaver selv?)</li> <li>• Husker du en gang der du kunne påvirke hva dere skulle ha om i timene? (Eksempel? Beskriv hva som skjedde? Hvordan føltes det å gjøre disse arbeidsoppgavene? – glede, annerledes enn vanlig?)</li> </ul>

<p><b>Relasjon til lærerne</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan vil du beskrive lærerne (kontaktlærere) du har hatt? - Barnetrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. (Hvordan var de mot deg? Hvordan var ditt forhold til dem? Forskjellig fra lærer til lærer? Hvordan var de lærerne som du fikk et godt forhold til?)</li> <li>• Hvor mange lærere hadde du i skoletimene? (Spesiallærere? Hjelpelærere? Assistenten?)</li> <li>• Hvordan opplevde du oppfølgingen fra lærerne dine? (Hvordan føltes det å få god hjelp fra læreren? )</li> <li>• Hvor godt kjente læreren deg? (Hva viste læreren om hva du hadde lært, din kompetanse? Hvordan tok læreren hensyn til spesielle behov?)</li> </ul>
<p><b>Relasjon til lærerne</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Husker du en spesiell lærer som har hatt en viktig betydning for deg tilknyttet skolearbeid? (Støtte? La undervisningen til rette? Tilbakemeldinger som ble gitt? ros hjelp)</li> <li>• Kan du beskrive en situasjon der denne læreren engasjerte deg, ga deg lyst til å lære? (Hva gjorde han? Hva gjorde du?)</li> <li>• Hvor viktig var lærerne for at du skulle få lyst til å lære?</li> <li>• Kan du beskrive en situasjon der en lærer gjorde deg umotivert til å lære noe nytt?</li> </ul>
<p><b>Støtte foreldre og andre</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan ble du fulgt opp av dine foreldre i skolearbeidet? (Hjelp til lekser og prøver? Deltok på utviklingssamtaler, foreldremøter, sosiale arrangement?)</li> <li>• Hvilke forventninger hadde dine foreldre til ditt skolearbeid? (Høye / Lave?, Å gjøre ditt beste var godt nok? Press i forhold til resultater)</li> <li>• Belønning? (penger for gode karakterer, andre ting?)</li> <li>• Er det noen andre voksne som hadde stor betydning for deg og ditt skolearbeid? (Du er glad i? Gjort inntrykk på deg? Gjort noe betydningsfullt for deg?)</li> </ul>
<p><b>Inkludering, læringsmiljø.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan vil du beskrive lærerne (kontaktlærere) du har hatt? - Barnetrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. (Hvordan var de mot deg? Hvordan var ditt forhold til dem? Forskjellig fra lærer til lærer? Hvordan var de lærerne som du fikk et godt forhold til?)</li> <li>• Hvor mange lærere hadde du i skoletimene? (Spesiallærere? Hjelpelærere? Assistenten?)</li> <li>• Hvordan opplevde du oppfølgingen fra lærerne dine? (Hvordan føltes det å få god hjelp fra læreren? )</li> <li>• Hvor godt kjente læreren deg og dine? (Hva viste læreren om hva du hadde lært, din kompetanse? Hvordan tok læreren hensyn til spesielle behov?)</li> </ul>

---

<b>Mestringsforventning</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fortell om den beste opplevelsen der du lærte noe nytt? (Skolen, fritiden eller andre steder?)</li><li>• Hvis du tenker tilbake, husker du en gang du fikk til noe veldig bra? (Ble stolt over? Skolen, fritiden eller andre situasjoner?)</li><li>• Opplevd du at du ikke fikk til noe? (Hvordan følte du deg da?)- Når du møtte lignende oppgaver senere, hva tenkte du da?</li></ul>
<b>Avslutning</b>	<p><i>Nå har vi snakket mye om dine erfaringer fra skoletiden og din motivasjon for å lære.</i></p> <p>Oppsummering påvirkningsfaktorer!</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tenker du at skolen eller lærere kunne støttet deg på en annen måte? Andre viktige personer? (Hva kunne de gjort? Hvordan kunne dette gjort ting annerledes for deg i dag?)</li><li>• Har du noen tanker om ting du selv gjerne skulle gjort annerledes i grunnskoletiden?</li><li>• Hvilke planer har du fremover?</li><li>• Er det noe mer du vil fortelle meg før vi avslutter?</li></ul>

## Vedlegg 3: Rekrutteringsbrev til NAV.

## Informasjonsskriv til veiledere i NAV.

Jeg heter Ragna H. Gillebo og er masterstudent ved Høgskolen i Hedmark, avd. Folkehelse. Jeg skal dette året skrive en masteroppgave knyttet til læringsmotivasjon i grunnskolen. Kort sagt om meg er jeg 40 år, er gift, har to barn og er opprinnelig fra Harstad.

**Formålet** med studien er å se på hvordan unge arbeidsledige opplevde sin læringsmotivasjon i grunnskoletiden. Hensikten er at andre kan få et større innblikk i hvordan hendelser og erfaringer påvirker læringsmotivasjonen. Jeg ønsker spesielt å se på hvilke opplevelser, og hva det var med disse opplevelsene som hadde motiverende effekt eller ikke hadde det. I den forbindelse ønsker jeg å intervjuer unge arbeidsledige som ønsker å dele sine erfaringer og hendelser. Dette vil foregå i perioden desember 2015 – februar 2016.

**Deltagere** i prosjektet skal være i aldersgruppen 20 – 25 år, gjerne likt fordelt i forhold til kjønn, og kan både være «korttidsledige» og «langtidsledige» unge voksne tilknyttet NAV. Ønsket **totalantall i rekruttering er seks deltagere**. Det kan for eksempel være to deltagere per veileder; en gutt og jente, og en «korttids – og langtidsledig» deltager. De som ønsker å delta skriver under informasjonsskriv og samtykkeerklæring, så kontakter jeg dem for å avtale tidspunkt for intervju.

**Læringsmotivasjon** defineres i dette prosjektet som aktiviteter en person gjør for å lære. For eksempel handlinger, interesse og engasjement i forhold til skolearbeid i timene, lekser hjemme, deltagelse i gruppearbeid og prosjektarbeid, og forberedelser til prøver o.l.

### Problemstilling:

*Hvilke hendelser og erfaringer i grunnskoletiden påvirket unge arbeidslediges motivasjon for å lære?*

Tema i intervjuet vil være:

1. Hvilke hendelser i skoletiden påvirket læringsmotivasjonen?
2. Hvordan opplevdes disse erfaringene og hendelsene som påvirket læringsmotivasjonen?
3. Hva var det med erfaringene og hendelsene som påvirket læringsmotivasjon?
4. Er det erfaringer og hendelser utenfor skolemiljøet som de mener har påvirket deres motivasjon for læring?
5. Hva tenker de grunnskolen kunne gjort for å tilrettelegge for bedre motivasjon for å lære?

**Frivillig å delta!**

Det er frivillig å delta og det er mulig å trekke seg når som helst fra prosjektet uten at det vil få konsekvenser for deltager. Alle personlige opplysninger og utsagn anonymiseres og behandles konfidensielt.

Hvis spørsmål kan jeg kontaktes på mobil ....., eller per

e – post: .....



---

## Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

### *”Unge arbeidsledige og deres erfaringer tilknyttet læringsmotivasjon.”*

- **Bakgrunn og formål**

Jeg heter Ragna H. Gillebo og er masterstudent ved Høgskolen i Hedmark, avd. Folkehelse. Jeg skal dette året skrive en masteroppgave knyttet til læringsmotivasjon i grunnskolen. Formålet med studien er å se på hvordan unge arbeidsledige opplevde hendelser og erfaringer tilknyttet sin læringsmotivasjon i grunnskoletiden. Kunnskapen om deres opplevelser kan gi lærere og andre som arbeider med barn og unge større innblikk i hvordan hendelser og erfaringer påvirker læringsmotivasjonen igjennom grunnskoletiden. Jeg ønsker spesielt å se på hvilke opplevelser som hadde motiverende effekt og hvilke som ikke hadde det. I den forbindelse ønsker jeg å intervju unge arbeidsledige som er villig til å dele sine erfaringer og hendelser fra grunnskoletiden.

Deltagere i prosjektet er unge arbeidsledige i alderen 20 – 25 år som har registrert seg hos NAV for å få hjelp til å komme tilbake i utdanning eller arbeid. Mange unge arbeidsledige har ikke fullført sin utdanning, og strever derfor med å komme seg inn i arbeidslivet. Dette kan ha en sammenheng med læringserfaringer i fra grunnskoletiden. Kunnskap om hva som har påvirket deres læringsmotivasjon vil kunne gi bedre innsikt i hva som kan forebygge frafall i fra utdanning. Og det å fullføre utdanning for den enkelte vil kunne gi bedre muligheter for deltakelse i arbeidslivet og livskvalitet senere i livet.

- **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Intervjuet vil foregå hos NAV, eller der det passer best for deg som skal bli intervjuet i perioden desember 2015 – februar 2016. Din kunnskap om hva som motiverte og ikke motiverte til læring i grunnskoletiden er veldig spennende. Derfor er det viktig å snakke med deg om dine erfaringer. Det jeg ønsker er beskrivelser av dine opplevelser. Tema under selve intervjuet vil være hendelser og erfaringer i selve skolemiljøet, og utenfor skolen som du tenker påvirket din læringsmotivasjon igjennom grunnskoletiden (1. - 10. klasse). Og dine tanker rundt hva skolen kunne gjort for å bedre legge til rette for deg tilknyttet din

motivasjon for å lære? Det vil bli brukt opptaksutstyr for å være sikker på at jeg får med meg alt som blir sagt, og jeg kommer kanskje til å notere litt underveis i intervjuet.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydfilene vil bare være tilgjengelig for meg og min veileder under prosjektet. De vil bli lagret på passord beskyttet pc, og de slettes umiddelbart etter prosjektet er avsluttet. Navnelister over deltagere vil oppbevares adskilt fra øvrige data. Alt annet datamateriale vil anonymiseres. Du som enkeltperson vil ikke kunne gjenkjennes i det publiserte materialet. Navn på skole (er) og oppvekststed vil ikke bli nevnt. Det som kan bli nevnt av personopplysninger i oppgaven min er kjønn, alder og utdanningen til deltager.

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest desember 2016

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Hvis du senere velger å trekke deg ut av prosjektet, vil det ikke få innvirkning på ditt forhold til NAV - veiledere eller andre. Da vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ragna H. Gillebo på telefon ....., eller e – post:..... Min veileder er Anne Trollvik som kan kontaktes på telefon ..... eller e – post.....

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

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og ønsker å delta.

Dato:

Deltagers underskrift:

Telefon:

---