

## FORORD

Det er med stor glede at jeg nå endelig har kommet i mål med min masteroppgave. Denne perioden har vært fylt med mange følelser, alt fra glede til frustrasjon. Det har vært en svært lærerik og spennende prosess, men også tidskrevende og utfordrende. Jeg har tilegnet meg verdifull kunnskap, som jeg vil få stor bruk for i jobben som lærer og spesialpedagog. Ferdigstillelse av en slik omfattende oppgave har gitt meg mestringserfaringer når det blant annet kommer til å nå videre fremtidige utfordringer og mål.

Jeg vil uttrykke min takknemlighet til de som har bidratt i løpet av arbeidet med masteroppgaven. En stor takknemmelighet rekkles til de fire forskningsdeltakerne som har bidratt til å farge oppgaven min med sine spennende opplevelser, tanker og erfaringer. Min kjære veileder, Sidsel Skaalvik, fortjener også en stor takk for gode innspill og inspirasjon. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig med din rike kunnskap og konstruktive tilbakemeldinger når jeg har hatt behov for hjelp.

Jeg vil også takke de personene som står meg aller nærmest. Først vil jeg takke mine fantastiske foreldre for ubegrenset støtte og omsorg gjennom hele utdannelsen. Dere har alltid stilt opp for meg med gode råd og oppmuntring, samt vist interesse for det jeg har holdt på med. En stor takknemmelighet rekkles også til mine foreldre og svigerforeldre som har stilt opp som barnevakt, og gjort det mulig for meg å ferdigstille oppgaven. Videre vil jeg takke min søster, Malin og bror, Kenneth for at dere i denne perioden, som alltid, har vist meg støtte og omsorg både gjennom samtaler og korrekturlesing. En stor takk rettes også til mitt lille sjarmtroll som har gitt meg styrke og motivasjon til å stå på hele veien mot ferdig prosjekt. Ditt smil lyser opp selv den gråeste hverdag. Mamma gleder seg til å tilbringe mer tid sammen med deg. Til slutt vil jeg takke min kjære forlovede Preben, for trøst og gode ord i frustrert perioder. Du har vist meg støtte gjennom hele utdanningen, fra begynnelse til slutt. Takk for at du alltid har tro på meg, og for at du er den du er.

Nå blir det bryllup!

*Camilla Aakernes.*

# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>FORORD</b> .....	<b>I</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>II</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 PRESENTASJON AV TEMA .....	1
1.2 BEGREPSDEFINISJONER .....	2
1.2.1 Frafall .....	2
1.2.2 Alternativt opplæringssted .....	2
1.3 PRESENTASJON AV ET ALTERNATIVT OPPLÆRINGSSTED KALT ”STIEN” .....	3
1.4 PRESENTASJON AV FORELØPIGE PROBLEMSTILLINGER .....	4
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR OG INNHOLD .....	5
<b>2. TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>6</b>
2.1 TEORIER OM MOTIVASJON .....	6
2.1.1 Teori om forventninger om mestring .....	6
2.1.2 Deci og Ryans selvbestemmelsesteori .....	10
2.1.3 Eccles teori om forventninger og verdier .....	13
2.2 FORSKNING PÅ RELASJONER .....	14
<b>3. METODE</b> .....	<b>17</b>
3.1 KVALITATIV METODE OG KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU .....	17
3.2. UTVALG AV FORSKNINGSDELTAkere .....	19
3.3 INTERVJUENE .....	20
3.3.1 Utforming av intervjuguide .....	20
3.3.2 Prøveintervju .....	20
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene .....	21
3.4 ANALYSE OG TOLKNINGER .....	22
3.5 RELIABILITET OG VALIDITET .....	23
3.6 ETISKE BETRAKTNINGER .....	24
<b>4. EMPIRI</b> .....	<b>27</b>
4.1 HVILKEN OPPFATNING HAR DE ANSATTE AV OPPLÆRINGSTILBUDET? .....	27
4.1.1 Målsettingen med opplæringen .....	27
4.1.2 Faglig innhold .....	31
4.1.3 Tilrettelegging for læring .....	33
4.2 HVA VURDERES SOM DE STORE UTFORDRINGENE I OPPLÆRINGSTILBUDET, OG HVILKE FORVENTNINGER HAR DE ANSATTE OM Å MOTIVERE UNGDOMMENE TIL UTDANNING OG ARBEID? .....	35
4.2.1 Ungdommenes tunge ”håndbagasje” .....	35
4.2.2 De ansattes forventninger om å lykkes i å motivere ungdommer med en tung ”håndbagasje” for utdanning og arbeid .....	38
<b>5. AVSLUTNING</b> .....	<b>47</b>
5.1.1 Hvilken oppfatning har de ansatte av opplæringstilbudet? .....	47
5.1.2 Hva vurderes som de store utfordringene i opplæringstilbudet, og hvilke forventninger har de ansatte om å motivere ungdommene til utdanning og arbeid? .....	48
5.1.3 Nyten av alternative opplæringsarenaer for ungdom som har valgt bort skolen på grunn av lave mestringsforventninger og motivasjon for skolearbeidet .....	49

<b>REFERANSELISTE .....</b>	<b>53</b>
<b>VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>57</b>
<b>VEDLEGG 2. SAMTYKKE- OG INFORMASJONSSKRIV .....</b>	<b>61</b>
<b>VEDLEGG 3. TILBAKEMELDING PÅ SØKNADSSKJEMA FRA NSD.....</b>	<b>63</b>



# 1. INNLEDNING

## 1.1 Presentasjon av tema

I følge opplæringslova (1998) § 3-1 har alle ungdommene som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, rett til tre års videregående utdanning (Opplæringsloven, 1998). De fleste ungdommene i Norge benytter seg av retten til videregående utdanning, og dermed starter de rett på videregående utdanning etter grunnskolen. Dessverre er det også slik at noen faller ut fra skolesystemet, allerede før de har startet på videregående skole, mens andre også faller av etter en stund. De siste årene har det blitt forsket en del på ungdommer mellom 16-20 år som har skolerelaterte problemer. Dermed har en fått mer kunnskap på området, men det viser seg at en fortsatt trenger mer forskning (Tangen, 2012). I følge Statistisk sentralbyrå (2014) har andelen elever som fullførte studie- eller yrkeskompetanse i videregående opplæring, steget fra 69 prosent i 2012 til 71 prosent i 2013. Med unntak av noen få prosentpoeng har gjennomføringen likevel holdt seg relativt stabil siden 1994.

I følge Utdanningsdirektoratet (2011) har frafall og forsinkelser i utdanningsløpet negative konsekvenser både for samfunnet og for de ungdommene som er i risikozonen for å bli marginalisert. Dersom disse ungdommene ikke klarer å komme seg i jobb eller utdanning, vil det kunne skape en økonomisk kostnad for samfunnet og en personlig kostnad for den enkelte. Dermed vil kvaliteten på ungdommenes opplæringstilbud kunne være avgjørende for om ungdommenes får en prososial utvikling.

Med utgangspunkt i det overstående, ønsket jeg å studere frafallsproblematikken i videregående skole. For å finne alternative innfallsvinkler til temaet brukte jeg søkesiden Google. En internettside for et alternativt opplæringssted fanget blikket mitt umiddelbart. Opplæringsstedet er et frivillig tilbud for de ungdommene mellom 16-21 år, som verken er i jobb eller skole. Forskningsdeltakerne i studien representeres av de ansatte ved opplæringsstedet. De ansattes motivasjon og forventninger om mestring springer ut fra deres tidligere erfaringer, og vil prege deres arbeid med ungdommene. Deres vurderinger av egne muligheter til å hjelpe ungdommene til videre skolegang eller arbeid, vil også belyse kvaliteten på ungdommenes opplæringstilbud.

## **1.2 Begrepsdefinisjoner**

### **1.2.1 Frafall**

Frafall er et begrep som brukes i rapporter fra Kunnskapsdepartementet om de ungdommene som slutter på videregående skole. Begrepet har blitt omdiskutert ettersom nye begreper har kommet frem. NIFU, som forsker på det kunnskapspolitiske området, har blant andre tatt avstand fra begrepet ”fracfall” og bruker i stedet begrepet ”bortvalg”. De mener at fracfall signaliserer at ungdommene ikke gjør egne valg når de avslutter skolegangen. Likevel mener de at det ofte ligger samfunnsmessige føringer bak valgene som ungdommene ikke råder over. (Markussen, Lødding, Sandberg & Vibe, 2006). Å slutte på skolen kan anses som det beste alternative når en i øyeblikket ikke klarer å se andre muligheter. Jeg tror at enkelte ungdommer kunne valgt å fortsette dersom forholdene rundt dem hadde vært annerledes. Noen ungdommer har hatt vansker gjennom hele skoleløpet uten å få hjelp, enten fordi vanskene har blitt ansett som mindre alvorlige, eller at de fordi de ikke har blitt oppdaget. Ungdommene er såkalte ”gråsonelver” der problemene har vokst seg store. Mine forskningsdeltakere uttrykker at deres ungdommer har blitt sviktet av skolesystemet, og mener at ting kunne vært bedre dersom ungdommene hadde fått hjelp tidligere. I min oppgave velger jeg å holde fast på begrepet ”fracfall” da jeg mener at det dekker mye av min forståelse i forhold til ungdommenes brudd med skoleløpet.

### **1.2.2 Alternativt opplæringssted**

Det er forsket en del på årsaker og faktorer som fører til fracfall og det er opprettet en del tilbud i samarbeid med skolene for å hindre fracfall. Flere av tiltakene har fått positive resultater. Alternative opplæringsarenaer og andre typer alternativ opplæring, er eksempler på slike tilbud for ungdom som står i fare for å avslutte skoleløpet. Gjennomføring i videregående opplæring (Ny Giv), Arbeid, produksjon og opplæring (APO) og Ungdom i vekst (UiV), er eksempler på prosjekter innenfor alternativ opplæring som har blitt positivt evaluert. Et alternativt opplæringssted omtales ofte som en arena der barn og unge får en kombinert opplæring både i bedrift og i enkeltfag (Kunnskapsdepartementet, 2012; Buland & Dahl, 2008; Rønningen & Buland, 2010). I denne oppgaven vil derimot begrepet om alternativt opplæring brukes noe annerledes. Jeg har valgt å kalle opplæringsstedet for Stien. Det som hovedsakelig skiller Stien fra mange av de andre alternative opplæringsarenaene er at ungdommene allerede har sluttet på skolen, samt den frivilligheten som er knyttet til

undervisningen i matematikk. Målet for opplæringsstedet er at ungdommene skal søke seg tilbake til skolen når høsten kommer, eller eventuelt ha en jobb å gå til.

Det er satt inn mange tiltak mot frafall, også med ulike effekter og bruk. Noen av tiltakene som har blitt utprøvd, har fungert svært godt. Problemet ligger ikke først og fremst i at man ikke vet hva som skal gjøres, men heller at det som fungerer ikke er nok spredt, eller tatt i bruk gjennom hele utdanningsverket (Hernes, 2010). Tiltakene vil dermed ikke treffe all ungdom, enten fordi de ikke får tilbudet eller fordi ungdommen ikke blir definert som en del av målgruppen. I følge Tangen (2012) vil noen ungdommer være så lite motivert for videre skolegang, at de ønsker å slutte på skolen fordi de ser dette som den eneste reelle muligheten.. Et mellomår der de får oppleve mestring gjennom forskjellige arbeidsoppgaver, kan være derfor være et fint alternativ for mange.

### **1.3 Presentasjon av et alternativt opplæringssted kalt ”Stien”**

Stien styres av et samarbeid mellom kommunen og fylkeskommunen, og er et tiltak i regi av Oppfølgingstjenesten (OT) og NAV. Stien samarbeidet også tett med de videregående skolene, Barnevernstjenesten, kommunale tjenester innenfor psykiatri, foreldre om tillatt og ikke minst næringslivet der ungdommene er i ekstern praksis. Målgruppen for Stien er ungdommer mellom 15-21 år, og er et tiltak for ungdommer som ikke har noe tilbud verken i skolen eller arbeidslivet. Ungdommene er inne på Stien i seks til tolv uker før de blir utplassert i praksis. Hovedaktivitetene er fagproduksjon i Stiens lokaler, med produksjon av trykksaker. Stien tilbyr også matematikkundervisning en dag i uken for de som ønsker det, og hvor målet ofte er privatisteksamen i matematikk. Ungdommene får også tilbud om kostholdsveiledning, utdannings- og yrkesveiledning, trening i sosiale ferdigheter, og hjelp til blant annet jobb- og skolesøking. Stien tilbyr et faglig opplegg med bedriftsbesøk, sosiale aktiviteter med klatring, båtturer og museumsturer.

Det blir lagt stor vekt på at Stien skal være et mestringstiltak der ungdommen får positiv støtte i endring av negativ atferd. De får oppleve å nå sine delmål og målsetning med tett voksenkontakt og trygg veiledning. Det er fem ungdommer inne på Stien av gangen. Det er individuelt hvor lenge hver ungdom er inne før det utplasseres i praksis. Nye ungdommer kommer forløpende, ettersom nye ungdommer går ut i praksis. Stedet har totalt fire ansatte som følger opp ungdommene som er inne på Stien, og de som er utplassert i praksis.

Ungdommene blir utplassert på et praksissted med utgangspunkt i hvilke ønsker, men også etter hvilke behov og forutsetninger som ungdommen har. I starten av praksisperioden kommer en ansatt fra Stien innom hver dag. Etter hvert trapper de ned til to dager i uka, og videre til en dag i uka. Her kan de hjelpe ungdommene dersom det er noe de lurer på, avklare eventuelle misforståelser, samt være en støtte for ungdommen. Målet for flere av ungdommene er at praksisplassene etter hvert kan gi deltids- og heltidsjobber, her samarbeider de tett med NAV.

Stien ble startet som et prosjekt i 2009 og strakk seg over en periode frem til 2013, og fortsatte som et fast tilbud etter prosjekttiden. Resultatene for de 65 ungdommene som var på Stien i denne perioden, viser at hele 51 prosent gikk tilbake til skolen, 24 prosent er under oppfølging av NAV og/eller under behandling i psykiatrien, 15 prosent gikk ut i jobb eller deltidsjobb, syv prosent ble ført tilbake til OT, mens tre prosent ble overført til barnevernet. Målet til Stien er å få ungdommene ut i en aktivitet, jobb eller skole. Sammenlagt var det 66 prosent som enten gikk ut i jobb eller tilbake til skolen, og prosjektet har dermed vært en suksess. Det kan være vanskelig å slå fast hvilke av resultatene som skyldes direkte virkning av deltakelse i Stien-prosjektet, og om noen av resultatene hadde kommet uavhengig av prosjektet. Det er heller ingen informasjon om hvor mange av ungdommene som fullførte skolegangen, eller om de fortsatt er i arbeid.

#### **1.4 Presentasjon av foreløpige problemstillinger**

Når det forskes på frafall i videregående skole og alternative opplæringstilbud, blir datamaterialet ofte hentet fra ungdommene selv. Jeg har derimot valgt å intervju alle de fire ansatte ved det alternative opplæringsstedet Stien. For å belyse de ansattes erfaringer i møte med ungdommer som har valgt bort skolen på grunn av lave mestringsforventninger og motivasjon for skolearbeidet, har jeg formulert to foreløpige problemstillinger.

*”Hvilken oppfatning har de ansatte av opplæringstilbudet”*

*”Hva vurderes som de store utfordringene i opplæringstilbudet, og hvilke forventninger har de ansatte om å motivere ungdommene til utdanning og arbeid?”*



## **1.5 Oppgavens struktur og innhold**

I det første kapittelet forklarer og begrunner jeg valget av tema og viser til tidligere forskning på området. Jeg avklarer også begrepsdefinisjoner slik de blir brukt i min oppgave, og gir en beskrivelse av forskningsstedet. Kapittelet belyser til slutt mine to foreløpige problemstillinger. Kapittel to tar for seg det teoretiske rammeverket som danner grunnlag for de empiriske analysene. Kapittel tre omhandler forskningsmetode, og i kapittel fire presenteres empiri etterfulgt av teoretiske analyser. I kapittel fem oppsummeres de viktigste erfaringene de ansatte erfarer i sitt arbeid med ungdommer som har valgt bort skolen på grunn av lave mestringsforventninger og motivasjon for skolearbeid. Til slutt i kapittelet drøftes nytten av alternative opplæringsarenaer som Stien.

## **2. TEORETISK RAMMEVERK**

Valg av teori springer ut fra mine foreløpige problemstillinger som ble presentert ovenfor. Jeg har valgt tre sentrale motivasjonsteorier: Banduras teori om forventning om mestring (self-efficacy), Deci og Ryans selvbestemmelses teori (self-determination) og Wigfield og Eccles teori om verdier (expectancy-value). I tillegg viser jeg til forskning som peker på betydningen av gode relasjoner mellom lærer og elev (Nordahl, 2000).

### **2.1 Teorier om motivasjon**

I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) kan motivasjon forklares som en situasjonsbestemt tilstand som influeres av individets erfaringer, verdier, vurderinger av seg selv og de forventningene individet har til situasjonen. Det betyr at læreren kan påvirke elevenes motivasjon blant annet gjennom tilrettelegging av lærings situasjonen. Motivasjon kan ikke observeres direkte, men siden den påvirker individets handlinger har den betydning for individets atferd i forhold til intensitet, utholdenhet og valg. På den måten kan individets motivasjon gjenspeile seg i de valgene det foretar knyttet til oppgaven eller aktiviteten, hvor mye innsats som legges ned, samt utholdenhet i møte med utfordringer som krever stor innsats.

#### **2.1.1 Teori om forventninger om mestring**

Forventninger om mestring handler om individets tro på å kunne planlegge og å utføre de handlingene som må til for å nå spesifikke mål. Forventninger om mestring er en viktig forutsetning for å kunne bli en agent i eget liv, som vil si å handle målrettet og bevisst, samt å kunne reflektere over egne handlinger. Det er nemlig slik at de forventningene vi har til å mestre, påvirker både våres valg, grad av innsats og utholdenhet i forhold til utfordrende oppgaver (Bandura, 1977). Stien har et stort fokus på å fremme ungdommenes forventninger om mestring, slik de skal kunne foreta egne valg knyttet til videre skolegang eller jobb, og slik bli aktører i eget liv. Den motivasjonen de ansatte ved Stiens besitter vil påvirke kvaliteten på ungdommenes tilbud. Det kan igjen få betydning deres videre valg knyttet til skole eller arbeid.

Bandura (1977) skiller mellom to typer forventninger som påvirker individets motivasjon: forventninger om mestring (efficacy expectations) og forventninger om konsekvens (outcome expectations). Mens forventninger om mestring handler om individets forventninger om å greie å utføre en oppgave, refererer forventninger om konsekvens til individets forventninger om hva som kommer til å skje dersom oppgaven utføres. Dette må ses i forhold til hva som er individets mål i situasjonen. Individets mål kan for eksempel være ytre belønning, og da vil for eksempel ros eller gode karakterer influere på individets motivasjon til å gjennomføre aktiviteten. I denne situasjonen vil det ikke være nok at individet har forventninger om å mestre aktiviteten, men det vil også være behov for en forventning om belønning dersom han mestrer oppgaven. For ungdommene på Stien, vil de forventningene som de har om konsekvens, få betydning for den enkeltes motivasjon. Forventningene om konsekvens kan for eksempel være å få en jobb, eller bli bedre rustet til å møte skolekravene.

Bandura studerer også hvordan personer ser på evner, og hvilken innflytelse dette har for deres forventninger om mestring. Når en person ser på evner som noe de tilegner seg gjennom innsats, og feil som en del av læringsprosessen, vil det å feile underveis ikke være så truende for deres forventninger om å mestre. En person med store forventninger om å mestre, har større motivasjon for å gripe nye utfordringer, og har større utholdenhet underveis. Ved eventuelle mislykkede forsøk kan årsaken forklares til feil strategi, lav innsats, eller andre situasjonsbestemte faktorer som individet kan endre i øyeblikket. Når individet derimot ser på evner som noe det ikke kan endre på, vil det å gjøre feil underveis få negativ innflytelse på individets forventninger om å mestre oppgaven. I slike situasjoner vil det være letter å gi opp, og individet er mer disponert for stress, angst og depresjon. Individet har liten tro på han eller hun klarer å mestre oppgaven, eller at det å legge innsats i oppgaven vil gi ønsket resultat. Individet fokuserer dermed mer på hva som kan gå galt framfor adekvate løsningsstrategier (Bandura, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2008 s. 148). Bandura trekker således linjer mellom autentiske mestringserfaringer og attribusjon. Ved Stien vil de ansattes mestringforventninger påvirkes av deres mestringserfaringer og hvordan de har attribuert disse tidligere. Deres mestringforventninger vil igjen påvirke deres motivasjon for arbeidet, som igjen vil få betydning på kvaliteten av ungdommenes tilbud og utvikling.

Bandura (1977) opererer med fire forbindelser til forventning om mestring: Autentiske mestringserfaringer, verbal overtalelse, fysiologisk og emosjonell reaksjoner og andres eksempler.

Autentiske mestringserfaringer regnes som den viktigste kilden til mestring. Begrepet belyser at individet tidligere har opplevd å mestre lignende oppgaver som de han nå står ovenfor.

Erfaringene utgjør forventningene om å mestre den nåværende situasjonen.

Mestringserfaringer øker individets forventninger om å mestre lignende oppgaver, men dersom individet tidligere har erfart nederlag når det gjelder lignende oppgaver vil forventningene være tilsvarende lavere. Det er særlig uheldig å erfare å mislykkes med oppgaver i starten av en læringsprosess, og dette vil som sagt gjøre forventningene om å klare tilsvarende oppgaver lavere. Det beste vil altså være om individet i stedet erfarer mestring i startfasen av læringsprosessen. Forventningene om mestring blir da styrket for tilsvarende handlinger. Slike positive erfaringer medfører at erfaringer med å mislykkes med enkeltoppgaver senere, ikke får like stor betydning for de forventningene individet har til å mestre nye oppgaver. Når forventningene om å mestre er store, fordi de baserer seg på tidligere mestringserfaringer, vil et nederlag lettere kunne forklares med andre årsaker enn egen kompetanse. Individet attribuerer da lettere til lav innsats eller feil strategi (Bandura, 1977). Dette belyser også viktigheten av at de ansatte ved Stien gir ungdommene mestringsforventninger fra første stund.

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner slik som hjertebank, angst og svetting, kan påvirke individets forventninger om mestring (Bandura, 1977). De kroppslige reaksjonene kan tolkes som tegn på inkompetanse og vil svekke individets forventninger om å mestre. De som har lave mestringsforventninger er mer følsomme ovenfor kroppens signaler enn de med høye mestringsforventninger (Bandura, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015 s. 18). Et individ med høye forventninger om å mestre vil i mindre grad rammes av stress og angst tilknyttet oppgaven. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner har altså innflytelse på individets handlinger både direkte og indirekte ved å påvirke tankegangen. Et individ som har tro på han eller hun vil håndtere utfordrende og skumle situasjoner, vil ikke rammes av negative tanker. Når individet derimot ikke har den samme troen på seg selv, vil det føle seg utsatt og oppleve miljøet rundt seg som skummelt. I følge Bandura vil det sist nevnte individet, bruke det meste av energien sin på å fundere over forsvarsteknikker, i stedet for å løse utfordringene (Bandura, 1977). Ungdommenes forventninger om mestring vil påvirke deres utholdenhet, innsats og

valg. Negative mestringserfaringer vil kunne medføre angst knyttet til aktiviteten, og påvirke videre forventninger om mestring. For å forsvare eget selvbilde kan ungdommene velge å slutte på Stien. Hyppige mestringserfaringer kan dermed bidra til at ungdommene velger å fullføre.

Bandura hevder at individets forventninger om mestring er et resultat av tidligere erfaringer, og ikke av sosiale sammenligninger. Likevel mener han at andres eksempler kan påvirke individets forventninger om mestring (Bandura, 1977). Et eksempel kan være når individet skal forta et valg der han eller hun ikke har tidligere erfaringer. I slike situasjoner mener Bandura at individet kan sammenligne seg med noen som er lik seg selv, for og så finne ut om dette er noe han kan mestre. Det kan få både positiv og negativ innflytelse på individets forventninger om mestring. Det vil ha negativ innvirkning på individets forventninger når han eller hun sammenligner seg med noen som ikke har klart oppgaven. Tilsvarende vil det kunne få positiv innvirkning på individets forventninger om mestring når han eller hun sammenligner seg med noen som har fått til oppgaven. Andres eksempler har særlig stor betydning for forventninger om mestring, i situasjoner der vi ikke har erfaringer, men også i tilfeller hvor vi føler oss usikre (Bandura, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2008 s. 106). De forventningene om mestring som ungdommene på Stien besitter, påvirkes av deres miljø, og kan enten få positiv eller negativ betydning. De ansatte kan også fremme ungdommenes forventninger om mestring ved å framstå som rollemodeller for dem.

I følge Bandura (1977) vil også verbal overtalelse påvirke forventninger om mestring. Verbal overtalelse brukes for å styrke individets tro på seg selv og egne evner, og er dermed en metode for å skape forventninger om mestring. Når en lærer oppmuntrer eleven med å uttrykke at han eller hun har tro på eleven, kan eleven ta dette som et tegn på at læreren vurderer han eller hun positivt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Bandura (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015 s. 17) advarer mot å tro at oppmuntring og overtalelse alene, vil kunne føre til varige forventninger om mestring. Det bidrar til økt innsats der og da, men dersom innsatsen gir positiv uttelling vil individets forventninger om mestring bli styrket. Derfor er det viktig at oppmuntringen og overtalelsen brukes i situasjoner hvor økt innsats gir store sjanser for mestring etter kort tid. Dersom dette ikke er tilfelle, vil læreren kun bryte ned elevens tillit med sine vurderinger. Overtalelser bør derfor kun brukes i kombinasjon med tilpasset opplæring som høyner mulighetene for å lykkes ut i fra egne forutsetninger. Vygotsky

(referert i Imsen, 2008 s. 345) framhever også viktigheten av at barn og ungdommer får utfordringer, slik at de får utnytte kapasiteten sin best mulig. Han er opptatt av at eleven skal utvikle seg innenfor den proksimale utviklingssonen. Det vil si at undervisningen skal være lagt på et litt høyere nivå enn eleven behersker alene, slik at han må strekke seg litt. Fokuset er ikke hva eleven kan fra før, men hvilken kapasitet eleven har for utvikling med hjelp og støtte fra en som kan mer. De ansatte ved Stien kan bidra til å øke ungdommenes forventninger om mestring ved å overtale dem til å ha tro på egne evner i kombinasjon med oppgaver som gir optimale utfordringer.

De forventningene som individet har til å mestre en aktivitet, eller oppgave, påvirker dets motivasjon for å utføre handlingen. Deci og Ryan beskriver ulike typer motivasjon som et individ kan ha.

### **2.1.2 Deci og Ryans selvbestemmelsesteori**

Det sentrale i selvbestemmelsesteorien (self-determination theory), er forskjellen mellom selvbestemt motivasjon og kontrollert motivasjon. Selvbestemt atferd er basert på indre kontroll og handler om individets behov for å se seg selv som drivkraften til egne handlinger. Indre motivasjon er et eksempel på selvbestemt motivasjon, og er den motivasjonen selvbestemmelsesteorien legger mest vekt på. Når individet engasjerer seg i aktiviteten på grunn av interesse, gjennomføres aktiviteten av fri vilje med utgangspunkt i individets interesser, verdier og eget ønske. Motsetningen til selvbestemt motivasjon er kontrollert motivasjon. Når atferden er basert på ytre påvirkning, slik som belønning, eller trussel om negative sanksjoner, vil situasjonen preges av ytre kontroll. Teori om selvbestemmelse framhever at all motivert atferd er avhengig av hva som er intensjonen bak individets handlinger, og påvirker på denne måten hvilken type motivasjon som er framtrepende. Innenfor teorien skiller de mellom amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon. Amotivasjon anses som handlinger uten intensjoner, mens indre og ytre motivasjon betegnes som intensjonelle (Gagné & Deci, 2005).

Deci og Ryan (2000) ser på indre motivasjon ut i fra to tilnærminger. Den første tilnærmingen er at indre motivasjon springer ut fra individets interesse, og gleden ved aktiviteten anses som belønningen i seg selv uten å være styrt eller påvirket av ytre faktorer. Den andre tilnærmingen er at de ser indre motivasjon som en funksjon av individets behov for

selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Når det gjelder indre motivasjon så legger Deci og Ryan mindre vekt på behovet for tilhørighet, og mener at dette behovet i mindre grad påvirker en indre motivert atferd. De mener at behovet for kompetanse og selvbestemmelse har størst påvirkningskraft på individets indre motivasjon. For å fremme og opprettholde indre motivasjon, nevner Deci og Ryan (2000) likevel viktigheten av at alle de tre grunnleggende psykologiske behovene er tilfredsstilt. Miljøet som omringer individet kan påvirke dets motivasjon ved å enten styrke, eller undertrykke de grunnleggende psykologiske behovene (Gagné & Deci, 2005).

Deci og Ryan (2002) legger størst vekt på behovet for selvbestemmelse som vil si at handlingen gjennomføres frivillig med utgangspunkt i individets interesser, verdier og eget ønske. I følge Deci og Ryan (2002) har alle et medfødt behov for kompetanse, og omhandler et menneskelig behov for å føle seg kompetent i forhold til å søke og mestre optimale utfordringer. Behovet for kompetanse handler slik om individets følelse av trygghet til å mestre de sosiale interaksjonene i omgivelsene. For at individet skal oppnå denne følelsen, må de miljømessige betingelsene være tilrettelagt slik at individet får utøve sine ferdigheter og evner. Når individet tilegner seg erfaringer som gir en følelse av økt kompetanse vil også individets indre motivasjon for utfordringen styrkes. Motsatt vil en opplevelse av at ens kompetanse ikke er god nok redusere individets indre motivasjon for utfordringen. Når de ansatte skal fremme en indre motivert atferd hos ungdommene ved Stien, må ungdommenes gis optimale utfordringer og oppgaver som de finner interessante. For å få en indre motivasjon for jobben må også de ansatte oppleve at deres kompetanse strekker til. Det tredje behovet Deci & Ryan (2002) beskriver er tilhørighet. Behovet for tilhørighet viser til følelsen av å ha et nært bånd til andre mennesker som viser sin kjærlighet og omsorg, samt å være integrert i det kulturelle samfunnet man tilhører. Det er behovet for inkludering og anerkjennelse i et trygt og støttende miljø som er det viktige, og ikke behovet å oppnå spesifikke resultater eller formell status. Med utgangspunkt i dette, vil relasjonen mellom de ansatte og ungdommen influere på begge parters indre motivasjon.

Ytre motivasjon betegnes som aktivisering styrt av ytre påvirkning, som enten belønning eller straff, og er ikke basert på indre tilfredsstillelse og glede. I hvilken grad individet er entusiastisk, eller opplever aktiviteten som lite lystbetont og ikke frivillig, er avhengig av om

individet ser aktiviteten som kontrollert eller selvbestemt. Teorien tar for seg ulike former for ytre motivasjon som representerer ulike grader av selvbestemmelse (Gagné & Deci, 2005).

Kontrollert ytre motivasjon er den indre og autonom ytre motivasjonens motsetning. Individet handler ut i fra et press om å imøtekomme ytre kontekstuelle krav, eller et ønske om belønning. Individet kan takle presset på hovedsakelig to måter; enten prøve å leve opp til normene, eller yte motstand i forhold til å gjennomføre aktiviteten. Autonom ytre motivasjon innebærer at handlingen er selvbestemt og valgt framfor andre aktiviteter, men ikke på grunn av glede eller interesse for aktiviteten. Likevel gjennomføres aktiviteten med entusiasme og på eget initiativ fordi individet anser aktiviteten som viktig og har forstått meningen med å utføre den (Gagné & Deci, 2005). Når aktiviteten har blitt integrert i individets liv som en del av det selv, er den ytre autonome motivasjon fullstendig. Den ytre autonome motivasjonen deler en del likhetstrekk med den indre motivasjonen, men den ytre autonome motivasjonen kan ikke bli til en indre motivasjon. Gagné & Deci (2005) forklarer årsaken som en konsekvens av individets svake interesse for aktiviteten, selv om aktiviteten anses som viktig i forhold til individets personlige mål. Stien er et frivillig tilbud som ikke er ytre kontrollert. De ansatte forsøker å få ungdommene til å se nytten av å være på Stien og utføre de aktivitetene som de tilbyr. De ungdommene som ikke har en indre motivasjon for Stien kan likevel motiveres gjennom en ytre autonom motivasjon. De ansatte må derfor vise ungdommene viktigheten av Stiens arbeidsoppgaver ved å henvise til ungdommenes personlige mål.

Banduras er opptatt av forventning om mestring. Deci og Ryan er opptatt av verdier, og prøver å gå veien fra kontrollert motivasjon og over til selvbestemt motivasjon ved å innføre begrepet ytre autonom motivasjon. Wigfield og Eccles er opptatt av verdier og forventninger om mestring. De ansatte ved Stien arbeider for å fremme ungdommenes forventninger om mestring ved å gi ungdommene optimale utfordringer og mestringserfaringer. For å opprettholde ungdommenes motivasjon selv i situasjoner hvor de ikke finner oppgavene interessante, er de ansatte opptatt av å vise ungdommene verdien av å engasjere seg i aktivitetene på stedet. Slik vil også ungdommen i større grad kunne ta egne fornuftige valg når det gjelder videre utdanning og arbeid.



### 2.1.3 Eccles teori om forventninger og verdier

Wigfield og Eccles (1992) ser på motivasjon (innsats, utholdenhet og valg av aktiviteter) som et resultat av den verdien individet tillegger aktiviteten eller oppgaven, og de forventningene som individet har til å kunne utføre handlingen. Verdien av oppgavene henger som regel sammen med forventningene om å mestre oppgavene. Når et individ har stor tro på at han eller hun vil mestre oppgaven vil det ofte tillegges oppgaven stor verdi. Ut i fra denne teorien blir forventninger om mestring påvirket av hvor vanskelig oppgaven er, tidligere erfaringer med lignende oppgaver, deres selvoppfatning og generelle akademiske selvvurdering, hvordan de har attribuert tidligere erfaringer, deres sosiale rolle, kjønn og forventninger fra venner, foreldre og lærere.

Wigfield og Eccles (1992) skiller mellom fire ulike verdier som en oppgave kan ha for individet. Disse fire verdiene er *personlig verdi*, *indre verdi*, *nytteverdi* og *kostnad*.

Oppgavens *personlige verdi* av har nær sammenheng med individets selvoppfatning. En oppgave eller aktivitet blir ansett som viktig, og dermed tillagt stor verdi, fordi det bidrar til å gi individet en positiv bekreftelse av seg selv. *Indre verdi* er den gleden individet får ved å utføre handlingen og den interessen han eller hun har for aktiviteten. For at individet skal kunne se en indre verdi av en oppgave eller aktivitet, er det viktig at både medbestemmelse og følelse av tilhørighet ligger til grunn. Samtidig er det viktig at individet får en følelse av kompetanse når han eller hun arbeider med oppgaven. *Nytteverdi* handler om hvor vidt individet ser på oppgavene som noe de kan få bruk for senere. Oppgavene får høy nytteverdi når de er viktige for de fremtidige målene som individet har, og dette vil skape en større motivasjon for å utføre og lære å mestre oppgavene. I tillegg til å vektlegge fremtidige mål, må individet også oppleve nåtidens nytteverdi (Wigfield og Eccles, 1992). De ansattes fokus på fremtidige mål bidrar til mange av ungdommene ser nytteverdien av Stien, samt videre skolegang og arbeid. Ungdommene får finne sine interesser og etablere videre mål.

I følge Wigfield og Eccles (1992) blir *kostnader* ansett som alle de negative sidene som er knyttet til å engasjere seg i en oppgave eller aktivitet. Når kostnaden ved å engasjere seg i en oppgave er høy, vil også oppgaven få en mindre verdi. Når individet velger en aktivitet, vil han samtidig måtte velge bort noe annet. Dersom individet må velge bort noe som det anser som viktig, vil også kostnadene ved å utføre aktiviteten bli større. Angst eller store

anstrengelser er også kostnader som kan være forbundet med en aktivitet. Når individet føler at det ikke har forutsetninger nok til å utføre vanskegraden på aktiviteten, vil det å utføre aktiviteten anses som en kostnad. Som i Banduras teori, vil også tilpasset opplæring være et nøkkelbegrep i Wigfield og Eccles teori. De kostnadene som de ansatte ved Stien opplever, kan påvirke deres motivasjon for arbeidet. Dersom de erfarer å mislykkes mer enn de lykkes, vil kostnaden ved arbeidet kunne oppleves som større enn verdien. Når ungdommene stadig opplever at deres innsats ikke resulterer i de resultatene som de håper, kan de velge å slutte på Stien. De ansatte må derfor gi ungdommene mestringserfaringer som igjen kan føre til videre forventninger om mestring, samt forsøke å få ungdommen til å se nytten av Stien.

Som nevnt innledningsvis, kan læreren påvirke elevenes motivasjon. Motivasjonen influeres i følge Wigfield og Eccles (1992) av den verdien individet tillegger aktiviteten eller oppgaven og de forventningene som individet har til å kunne utføre handlingen. Som vi skal se nedenfor vil disse faktorene igjen påvirkes av den relasjonen som etableres mellom partene.

## **2.2 Forskning på relasjoner**

Det er forsket mye på relasjonen mellom lærer og elev, og mye forskning vektlegger hvor betydningsfull kvaliteten på denne relasjonen er for elevens trivsel, motivasjon og læringsutbytte i skolen. Nordahl (2000) har foretatt en undersøkelse der han kom frem til flere viktige elementer i forhold til å opprette og vedlikeholde en god lærer-elev-relasjon. Disse elementene er blant annet tillit, anerkjennelse og støtte.

Nordahl (2002) skriver at tillit ikke er noe som oppstår automatisk, men noe en person må gjøre seg fortjent til gjennom sin væremåte og imøtekommenhet. Tillit skapes blant annet gjennom å være forutsigbar, troverdig, overholde avtaler og imøtekomme elevens behov. Tillit kan være vanskelig å oppnå, men den er samtidig enkel å ødelegge. Læreren kan ødelegge tillitsforholdet dersom hun svikter eleven, eller uttaler seg negativt om han eller henne. Anerkjennelse er viktig for alle mennesker. Læreren kan anerkjenne eleven ved å gi ros, oppmuntring og positive tilbakemeldinger. På denne måten viser læreren at han eller hun ser den enkelte elev.

Emosjonell støtte, som vil si å bli møtt med respekt, tillit og varme, er viktig for at elevene skal kunne trives i skolen, og dermed også for elevenes motivasjon for skolearbeidet. Dersom

eleven ikke føler seg verdsatt, vil det virke truende på dens selvoppfatning, noe som vil skape et behov for selvbeskyttelse. Det kan frata eleven motivasjonen for å bli værende i miljøet og dets normer. Eleven kan beskytte selvverdet sitt ved å oppsøke grupper og personer som han eller hun blir positivt vurdert av, og samtidig unngå individer og grupper som ikke vurderer eleven positivt. Elevens verdier og normer vil etter hvert bli farget av det nye miljøet (Kaplan, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015 s. 73). Alle har noe de kan verdsettes for, og det er viktig at læreren uttrykker dette. Mange av de elevene som er mest utfordrende i skolen, har tidligere vonde opplevelser hvor de har opplevd lite anerkjennelse fra de rundt seg. Dermed vil deres behov for å bli møtt med verdsetting, respekt og forståelse, ofte være stort (Nordahl, 2002).

En lærer som har en god relasjon til sine elever, vil også være i posisjon til eleven, noe som vil si at læreren har lett for å snakke med eleven og stille krav. Læreren kan uttrykke hvilke forventninger han eller hun har til eleven, og det vil være stor sannsynlighet for at eleven innfrir disse forventningene. Eleven ønsker ikke å miste den verdifulle relasjonen til læreren. Det vil også være lettere for eleven å ta opp sine problemer med en slik lærer (Nordahl, 2002). Ved å imøtekomme kravene som stilles for å etablere et tillitsforhold, samt å anerkjenne og verdsette ungdommene, kan de ansatte ved Stien danne gode relasjoner til ungdommene. Siden deres relasjon bestemmer hvor vidt de ansatte kan stille forventninger til ungdommene, vil også relasjonen få betydning for de ansattes forventninger om å mestre utfordrende ungdommer.

Nordahl (2000) gjorde en undersøkelse der han vurderte elevenes relasjon til medelever og klassestyrer. Ut i fra undersøkelsen fant han en sterk sammenheng mellom elevenes relasjon til hverandre og den relasjonen som eksisterte mellom lærer og elev. I klasser der elevene har et godt forhold til lærerne, har også ofte et godt forhold til hverandre. Det synes å være viktig at læreren arbeider med klassemiljøet, da dette ga positiv skår på relasjonen elevene har til læreren. Videre viste resultatene at det var mindre problematferd i de klassene hvor elevene opplevde å ha en god relasjon til læreren. Ut i fra resultatene tyder det på at læreren er en nøkkelperson i forhold til problematferd og mistilpasning. Tilsvarende er det slik at de elevene som har et godt forhold til sine medelever, viser mindre uønsket atferd enn de elevene som ikke har slike relasjoner til medelevene. Elevene synes også å vurdere undervisningen som mer spennende og nyttig når de har en god relasjon til læreren. Resultatene viste også en

liten sammenheng mellom lærernes vurdering av egen undervisning og den relasjonen de har til elevene. Dette kan tyde på at den relasjonen læreren har til elevene, i en viss grad kan bidra til å påvirke lærernes handlinger i klasserommet. Ut i fra disse resultatene har både de ansatte og ungdommene mye å vinne på å etablere en god relasjon. En god relasjon til ungdommene, kan gjøre de ansattes arbeid lettere ved at ungdommene finner en større motivasjon i arbeidet, og utøver mindre uønsket atferd. Resultatene tyder også på at relasjon får betydning for de ansattes motivasjon til arbeidet, noe som også Skaalvik og Skaalvik (2015) framhever.

I følge nyere forskning, har lærernes mestringsforventninger mye å si både for lærernes motivasjon og for elevenes læringsutbytte. De mestringsforventningene som finnes hos lærerne influerer på blant annet deres trivsel, engasjement, følelse av tilhørighet til skolen, syn på nyanseringer og utvikling, og deres grad av henvisninger til utredning for spesialundervisning. Lærernes mestringsforventninger påvirker også den graden lærerne blir rammet av stress, utmattelse, utbrenthet, og hvor lenge de befinner seg i lærerjobben (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I det følgende vil det bli interessant å undersøke om de ansatte mestringsforventninger påvirker deres motivasjon og trivsel for arbeidet. Det vil igjen få betydning for kvaliteten på Stiens tilbud og de ansattes muligheter til å fremme ungdommenes forventninger om mestring, samt motivasjon for utdanning og arbeid.

### 3. METODE

Etter gjennomgang av teori har jeg valgt å stå fast ved mine to foreløpige problemstillinger:

*”Hvilken oppfatning har de ansatte av opplæringstilbudet?”*

*”Hva vurderes som de store utfordringene i opplæringstilbudet, og hvilke forventninger har de ansatte om å motivere ungdommene til utdanning og arbeid?”*

I dette kapittelet vil jeg først begrunne valg av metode ut fra problemstilling. Videre vil jeg belyse de ulike stadiene i forskningsprosessen, før kapittelet avsluttes med et innblikk i forskningens kvalitetsmessige og etiske betraktninger.

#### 3.1 Kvalitativ metode og kvalitativt forskningsintervju

Med utgangspunkt i mine to problemstillinger, ønsket jeg å finne ut hvordan Stien kan bidra til å motivere ungdommene til videre skolegang og jobb. Siden de ansattes erfaringer, forventninger og opplevelser vil belyse kvaliteten på ungdommenes tilbud, var det formålstjenlig å velge en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Det viktigste målet ved kvalitative studier er å få adekvate beskrivelser av kontekster, aktiviteter og deltakernes oppfatninger (Gudmundsdóttir, 2011). I en intervjusituasjon er det forskningsdeltakerens opplevelser som er i fokus. For å bli en god intervjuer kreves det en viss erfaring, men likevel kommer en godt på vei dersom en har evnen til å lytte, samt vise interesse for det deltakeren forteller. For å vise forskningsdeltakeren at en er interessert i det han eller hun sier, kan en bruke både blikk, ikke-verbal kommunikasjon, og små verbale kommentarer. Det er også viktig å ta seg god tid til at informanten får tenke, slik en får det beste datamaterialet (Dalen, 2011).

I min studie brukte jeg halvstrukturert intervju. I det halvstrukturerte intervjuet, har forskeren utarbeidet en intervjuguide og på forhånd laget noen spørsmål rettet mot temaene. Forskeren har muligheten til å tilpasse rekkefølgen på temaene underveis, og er åpen for å komme med oppfølgingsspørsmål dersom noe uventet eller spennende dukker opp (Dalen, 2011). Den fleksibiliteten som farger det halvstrukturerte intervjuet, ga meg gode og fyldige svar. Intervju er egnet metode for å fange deltakernes egne opplevelser, og oppfatninger om et fenomen. Selv om jeg kunne regulere rekkefølgen på temaene og stille eventuelle oppfølgingsspørsmål,

var det også nyttig å ha noen fastlagte tema å ta utgangspunkt i, slik samtalen ikke sporet av. For å kunne sammenligne forskningsdeltakerne svar, var jeg opptatt av at alle skulle innom hovedtemaene (Kvernmo, 2010). Andre fordeler ved intervjuene var at jeg fikk tilgang til forskningsdeltakernes meninger, og opplevelser både gjennom uttalelser og kroppsspråk, tonefall og ordvalg (Kvale, 1997). Ved å velge intervju som metode, fikk jeg stille åpne inngangsspørsmål med den hensikt å fange forskningsdeltakernes umiddelbare tanker, samt stille oppfølgingsspørsmål for utdype svarene der det var ønskelig. Svarene førte ofte til nye mulige vinklinger som jeg ikke hadde tenkt på ut i fra min forforståelse. For å få bekreftet om jeg hadde forstått forskningsdeltakeren rett, kunne jeg oppsummere hans eller hennes uttalelser. Forskningsdeltakeren på sin side kunne spør meg om å reformulere spørsmålet når noe var uklart. En slik åpenhet under intervjuet kan bidra til å styrke forskningens reliabilitet (Kvale, 1997).

I et kvalitativt forskningsintervju vil forskeren i samarbeid med forskningsdeltakeren utvikle kunnskap og forståelse. Begge partene vil prege intervjuet med sine erfaringer og opplevelser. Den relasjonen som etableres mellom forskeren og deltakerne vil også prege intervjusituasjonen i forhold til de svarene deltakeren gir, og således påvirke kvaliteten på studiet. I den forbindelse la jeg vekt på å forsøke å etablere en trygg intervjusituasjon basert på tillit (Thagaard, 2009). Selv om en intervjusituasjon springer ut fra et felles definert tema mellom partene, er det likevel jeg som forsker som definerer situasjonen med mine valg av temaer. Slik er det et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og forskningsdeltakeren (Kvale, 1997). Gjennom min forforståelse forsøkte jeg således å være bevisst på den påvirkningen jeg kunne ha på forskningen. All kvalitativ forskning er verdiladet og forskeren bidrar til å påvirke forskningen gjennom sine erfaringer, verdier, holdninger og interesse. Subjektivitet er umulig å unngå, og dermed skal forskeren i stedet utforske og identifisere sin egen subjektivitet i forhold til hva den hjelper deg til å se, men også hva den hindrer deg i å se (Nilsen, 2012).

Min forforståelse består av en kombinasjon av teori, forskning og personlige tanker. Mitt teoretiske grunnlag var basert på teori om forventninger om mestring og verdier, men ble utvidet med teori om selvbestemmelse og forskning om relasjoner, etter å ha intervjuet forskningsdeltakerne. Min forforståelse knyttet til alternative arenaer var preget av optimisme siden jeg hadde lest flere positive forskningsartikler om dette tidligere. På den andre siden hadde jeg hørt mest om alternative opplæringsarenaer, som kombinerer fag med utplassering i

praksis, og da ofte med muligheten til å oppnå grunnkompetanse. Det gjorde at jeg var litt mindre optimistisk til en alternativ opplæring, hvor ungdommene ikke kunne oppnå noe form for utdanning, noe som ble endret i møte med forskningsdeltakerne. Med utgangspunkt i mine to problemstillinger, har jeg forsøkt å finne både muligheter og utfordringer ved Stien som tilbud. Dette for å forsøke å nedtone mine forforståelser. Jeg har ingen personlige erfaringer med frafall i videregående skole og har heller ikke jobbet med vanskeligstilte ungdommer, noe som bidrar til et åpent sinn. Mine personlige erfaringer påvirket dermed ikke mitt møte med forskningsdeltakerne, og jeg mener at det kan bidra til at jeg er mer åpen for nye tolkninger. Selv om jeg på forhånd hadde et teoretisk grunnlag, var det viktig for meg at det var forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer som kom frem.

### **3.2. Utvalg av forskningsdeltakere**

Ut i fra mine to problemstillinger og det halvstrukturerte intervjuet som metode, startet jeg prosessen med å finne et egnet utvalg av informanter. Jeg gikk ut i svangerskapspermisjon i desember 2013, og startet dermed ikke på masteroppgaven før januar 2015. Jeg fikk god tid til å kontakte stedet før jeg skulle starte på oppgaven. I følge Dalen (2011) brukes betegnelsen ”portvakter” om de som kontrollerer atkomstlinjene til forskningsdeltakerne. Det var hovedsakelig tre typer portvakter jeg møtte på veien mot et egnet utvalg. Teamlederen på Stien måtte først vurdere om prosjektet mitt var interessant i forhold til deres virksomhet. Deretter måtte de tre andre som jobber på Stien godkjenne sin deltakelse. Etter at jeg hadde fått klarsignal fra alle de fire ansatte på Stien, møtte jeg den tredje portvakten, nemlig Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Etter godkjenningen fra NSD var jeg klar til å starte studien. For å kvalitetssikre de temaene jeg hadde valgt ut til intervjuet, foretok jeg et prøveintervju på en kjenning som jobber som lærer på videregående skole.

Det halvstrukturerte intervjuet er en tidkrevende prosess. For å sikre meg et godt utgangspunkt for tolkning og analyse, samtidig som antallet forskningsdeltakere var overkommelig, valgte jeg alle de fire ansatte som fysisk jobber på Stien. Forskningsdeltakerne vil gå under pseudonymene Grete, Laila, Olav og Bjørnar.

## **3.3 Intervjuene**

### **3.3.1 Utforming av intervjuguide**

For å være sikker på at spørsmålene i intervjuguiden ga meg et best mulig utgangspunkt for gode svar, brukte jeg problemstillingene mine som utgangspunkt. Som forberedelser til intervjuguiden satt jeg meg inn i tidligere forskning samt teori om motivasjon, forventninger om mestring og det kvalitative forskningsintervjuet. I samarbeid med min veileder utformet jeg en intervjuguide der vi kom frem til nyttige spørsmål og kategorier. I tillegg tok jeg med noen støtteord for ytterligere spørsmål, som jeg kunne ta i bruk dersom forskningsdeltakerne ikke belyste de aktuelle sidene ved hovedtemaene. Etter at intervjuguiden var ferdig utformet stod jeg igjen med følgende kategorier: forventninger om å mestre ulike sider av jobben, motivasjon til jobben, tidligere erfaringer med ungdommer, syn på ungdommene, stedets innhold og målsetning, samt stedets muligheter og utfordringer.

For å skape en trygg atmosfære for forskningsdeltakerne basert på tillit, anvendte jeg ”traktprinsippet” (Dalen, 2011). Med utgangspunkt i dette prinsippet, er det viktig å åpne med generelle spørsmål slik intervjuet får en naturlig start. Det vil si at jeg åpnet intervjuet med noen åpne og ”ufarlige” spørsmål som gikk mer på beskrivelser av yrkesbakgrunn og Stiens innhold. Deretter gikk jeg over til de mer sentrale spørsmålene som siktet seg inn på de formulerte problemstillingene på en fortsatt åpen måte, men hvor jeg ba deltakerne om å gå mer detaljert til verks. Spørsmålene var her rettet mot forskningsdeltakernes erfaringer, tanker og følelser. Slik mestret jeg å skaffe meg detaljerte og fyldige beskrivelser omkring studiets tema, samt skape en trygg situasjon med glidende overganger mellom spørsmålene. Intervjuet ble avsluttet med noen generelle spørsmål hvor jeg spurte om forskningsdeltakerne hadde noe mer å tilføye, før jeg avrundet intervjuet med å takket forskningsdeltaker for deres tid. Selv om jeg hadde utformet spørsmål på forhånd, stilte jeg oppfølgingsspørsmål til forskningsdeltakerne der jeg enten følte at jeg manglet litt svar, eller der jeg oppdaget noe nytt og spennende.

### **3.3.2 Prøveintervju**

Da jeg hadde utarbeidet et utkast til intervjuguiden, gjennomførte jeg et prøveintervju med en lærer som jobber i videregående skole for å sikre meg at intervjuguiden var et adekvat verktøy i forhold til min problemstilling. Prøveintervjuer er viktig, både i forhold til selvinnsikt, men



også i forhold til å teste intervjuguiden. Jeg valgte en person som jeg kjente fra før og som jeg visste ville være ærlig med meg i forhold til kvaliteten på spørsmålene, og min egen væremåte i intervjusituasjonen. Slik kunne jeg endre på de spørsmålene som viste seg å være mindre gunstig. Prøveintervjuet ble foretatt med lydbånd. Ved å gjennomføre prøveintervjuet fikk jeg også testet det tekniske utstyret og visste at lydbåndet fungerte slik det skulle (Dalen, 2011). Etter prøveintervjuet hadde jeg en god og konstruktiv samtale med læreren. Hun kom med tilbakemeldinger og innspill i forhold til spørsmålenes formuleringer og relevans, samt egne opplevelser av intervjusituasjonen. Etter samtalen skrev jeg ned de tankene, idene og refleksjoner som jeg satt igjen med etter prøveintervjuet. Deretter lyttet jeg på lydopptaket, og skrev ned eventuelle nye tanker. Det var ikke de store endringene som ble foretatt på selve intervjuguiden. Noen av spørsmålene var vanskelig utformet, og ble derfor gjort om på. Både i lydopptaket og i samtalen med læreren kom det frem at jeg måtte ta det mer med ro og la deltakeren få mer tid til å tenke. For meg var det svært nyttig å gjennomføre et prøveintervju. Det bidro på flere områder til et bedre intervju med mine ekte forskningsdeltakere.

### **3.3.3 Gjennomføring av intervjuene**

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på Stiens lokaler, for å få et bedre innblikk i stedets virksomhet og for å skape en trygg ramme rundt intervjusituasjonen. To av intervjuene ble gjennomført på forskningsdeltakernes lukkede kontor, mens de to resterende intervjuene ble gjennomført på et grupperom. Hvert intervju ble på et tidsintervall mellom førti til seksti minutter. Under intervjuene brukte jeg lydbånd for å kunne gjengi forskningsdeltakernes uttalelser ordrett, samt fokusere på selve intervjusituasjonen med blikket rettet mot forskningsdeltakerne. Jeg startet intervjuene med å takke for at de ville ta seg tid til å stille opp til intervju. Deretter informerte jeg om studiets tema, konfidensialitet og retten til å trekke seg når som helst, før de fikk utlevert et samtykke- og informasjonsskriv som de signerte. Før jeg satt på lydbåndet spurte jeg forskningsdeltakerne om tillatelse, noe alle forskningsdeltakerne bekreftet. De fikk også informasjon om lydbåndets oppbevaring og at det ville bli slettet ved prosjektslutt.

Forskningsdeltakerne virket svært avslappet i selve intervjusituasjonen og det var en lett stemning i rommet under intervjuene, fylt med både humor og alvor. For å gi støtte til en trygg ramme under intervjuene forsøkte jeg å anvende nonverbale- og verbale bekreftelser hele veien. De svarte godt på de spørsmålene jeg stilte og kom med utfyllende og dekkende

svar, således var det ofte ikke behov for noen oppfølgingsspørsmål. Svært ofte svarte de på neste spørsmål før jeg rakk å stille det, og da hoppet jeg bare over det og gikk videre. Noen ganger ble jeg litt ivrig å stille mange oppfølgingsspørsmål på områder som ikke var av like stor relevans for problemstillingen. Det gjorde at intervjuene ble litt lange og jeg fikk en del informasjon som jeg ikke fikk bruk for. På den andre siden bidro dette til at jeg fikk en mer helhetlig forståelse for Stiens virksomhet og de ansattes erfaringer og opplevelser. Forskningsdeltakerne viste et engasjement under hele intervjuet og de hadde mye på hjerte som de ønsket å dele. Etter hvert intervju skrev jeg ned mine opplevelser og refleksjoner.

### **3.4 Analyse og tolkninger**

For å få en større forståelse for datamaterialet, samt sikre meg at transkripsjonene ga best mulig grunnlag for analyse og tolkning, valgte jeg å transkribere alle intervjuene selv. Selv om det var en tidskrevende prosess ble jeg også bedre kjent med datamaterialet. Gjennom å analysere datamaterialet fant jeg spennende funn, mens tolkingen bidro til å skape mening i det jeg hadde funnet. Koding og kategorisering er viktige ledd i den kvalitative analyse- og tolkningsprosessen (Nilsen, 2012). Mitt datamateriale bestod av fire transkriberte intervju samt notater som skulle analyseres og tolkes. Jeg anvendte den hermeneutiske sirkelen i arbeidet med å tolke og analysere. For å analysere intervjuene kodet jeg datamateriale, og tolket videre de ulike kodene for å så komme fram til kategorier. Hermeneutikken betyr ”læren om tolkning”, og viser vil en tolkning som bygger på en dypere forståelse enn som eksplisitt blir uttalt. Det handler om å sette ting i perspektiv, altså se det i en større sammenheng, men i denne forståelsen må også helheten ses i lys av den enkelte del. Dette omtales som den hermeneutiske sirkel, en sirkulær prosess mellom helhet og del som gir en dypere forståelse. Analyseprosessen fortsetter til forskeren føler at tolkningene ikke tilfører noe nytt, vurderer kategoriene som gode, og finner en god sammenheng mellom det som er funnet (Nilssen, 2012). De enkelte utsagnene fra intervjuene vil her representere en del, mens tidligere forskning, teori og min førforståelse vil representere helheten.

Jeg startet analyseprosessen med å lese gjennom transkripsjonene flere ganger. Her noterte jeg mine refleksjoner til de mønstrene jeg så i teksten. I ”grounded theory” starter analyseprosessen med en *åpen koding* av datamaterialet. Her gjennomgår forskeren datamaterialet grundig, og identifiserer og setter navn de viktigste mønstrene i materialet for å finne nye teoretiske ideer. Dette betegnes som en induktiv tilnærming til datamaterialet, mens

en deduktiv tilnærming tar utgangspunkt i å teste allerede tenkte teorier. Jeg brukte en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming. Samtidig som jeg søkte etter nye teorier, så jeg også etter forankringer i teoriene om forventning om mestring, og verdier som jeg hadde satt opp på forhånd. Etter den åpne kodingen satt jeg igjen med mange ulike koder, og måtte bevege meg over til den *aksiale kodingsfasen* for å finne egnede kategorier (Nilsen, 2012). Jeg sammenlignet kodene og fant fire tydelige temaer som skapte en rød tråd i tekstene: forventning om mestring, motivasjon, verdier og relasjoner. Den siste kodingsprosessen består av selektiv koding, og her forsøker forskeren å finne forskningens hovedtema gjennom å relatere de ulike kategoriene til hverandre. Målet er å sitte igjen med noen få kategorier eller temaer som gir svar på forskningsspørsmålet (Nilsen, 2012). Med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkel, sammenlignet jeg kodene for å finne kategorier, men brukte også kategoriene for å finne nye koder. Tilslutt sammenlignet jeg kategoriene for å få en heliskapelig forklaring til problemstillingene. Jeg gikk gjennom datamaterialet flere ganger for å sjekke at jeg hadde fått med det vesentlige, samt at kategoriene var forankret i datamaterialet og gjenspeilet forskningens formål.

### 3.5 Reliabilitet og validitet

Ved vurdering av forskningens kvalitet er det spesielt to sentrale begrep: *reliabilitet* og *validitet*. Det første begrepet, *reliabilitet* tar høyde for forskningens pålitelighet og omhandler i hvilken grad forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Det andre begrepet, *validitet* omhandler forskerens tolkninger av datamaterialet og om disse er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2009). For å sikre reliabilitet og validiteten i oppgaven har jeg både beskrevet og reflektert over de ulike leddene i forskningsprosessen. Ved å gjøre rede for min forforståelse, får leseren et bedre innblikk i hvordan denne kan ha påvirket forskningsprosessen. Videre bidrar beskrivelsene av forskningsdeltakerne, intervjusituasjonen, fremgangsmåten under analyseprosessen og de metodiske valgene, til å sikre reliabilitet og validitet i oppgaven.

Noe som kan utfordre reliabiliteten i oppgaven er usikkerheten som knytter seg til hvorvidt forskningsdeltakernes snakker sant. Siden de kun er fire ansatte på Stien og alle er intervjuet, vil de med stor sannsynlig gjenkjenne hverandre i oppgaven. Det kan bidra til å de velger å holde tilbake informasjon. De to siste intervjuene ble foretatt en uke etter de to første. Det kan påvirke reliabiliteten i negativ forstand, dersom forskningsdeltakerne snakket sammen om

hvilke spørsmål jeg stilte. Jeg opplevde imidlertid forskningsdeltakerne som svært trygge, ærlige og åpne i intervjusituasjonen. De uttrykte både svakheter og styrker ved seg selv og Stien. De var svært samkjørte og hadde den samme visjonen, men uttrykte likevel ulike erfaringer og tanker. Anvendelse av lydopptak under intervjuene, sikrer reliabiliteten i oppgaven ved at forskningsdeltakernes uttalelser ble gjengitt ordrett.

Noe som kan utfordre validiteten i oppgaven, er min funksjon som intervjuer. Jeg forsøkte å holde fokuset på problemstillingene under intervjuet, men ser at jeg enkelte ganger har vært litt ivrig og dermed sporet av. Jeg ønsket å samle mest mulig informasjon for å få et best mulig helhetsinntrykk, både av opplæringsstedet og de ansatte. Jeg fikk dermed en del tilleggsinformasjon, som gjorde transkriberingsprosessen tyngre. Noe som styrker validiteten i oppgaven, er de oppfølgingsspørsmålene som jeg stilte når jeg ikke fikk svar på alt jeg lurte på. Samtidig bidro de bekræftende spørsmålene til at eventuelle misforståelser ble avklart. Jeg opprettet et godt samarbeid med forskningsdeltakerne, og fikk muligheten til å kontakte de dersom det var noe jeg lurte på.

Member checking kan også bidra til å bevare validiteten i studien. I mitt tilfelle innebar dette å oversende transkripsjonen fra intervjuene til forskningsdeltakerne på mail, slik de kunne bekrefte eller avkrefte deler av innholdet. Her hadde jeg markert noe jeg syntes var litt utydelig under lydbåndet, og spurte om jeg hadde forstått de riktig. Deltakerne får på denne måten muligheten til å uttale seg om eventuelle faktafeil, eller eventuelle feiltolkninger (Postholm, 2011). Dersom jeg ikke hadde foretatt ”member checking” kunne validiteten i oppgaven blitt langt svakere, men ettersom de selv fikk muligheten til å rette opp eventuelle faktafeil, styrket dette validiteten. Alle de fire deltakerne svarte på mailen og ga meg tilbakemelding i forhold til transkripsjonen. Samlet sett, var det et par setninger som ble omformulert etter at forskningsdeltakerne hadde sett over transkripsjonene.

Forskningsdeltakerne var ellers enige i det som var transkribert og hadde ikke noe mer å tilføye.

### **3.6 Etiske betraktninger**

Etiske betraktninger må foretas før, under og etter samtalene med forskningsdeltakerne. Kvalitative studier bærer preg av en nær relasjon mellom forskeren og forskningsdeltakerne, og aktørene på forskningsfeltet må behandles med respekt (Postholm, 2011). NESH (2006),

som står for Den nasjonale forskningsetiske komité, har utviklet noen retningslinjer med blant annet den hensikt å hjelpe forskere med å etisk reflektere over sine holdninger og oppfatninger. Retningslinjene bidrar til å sikre at etiske krav mellom forskeren og forskningsdeltakerne blir ivaretatt. De kravene som var spesielt aktuelle i mitt prosjekt var kravene som omhandler konsesjon og meldeplikt, informasjon til den som utforskes og krav om konfidensialitet.

*Kravet om konsesjon og meldeplikt:* Kravet om konsesjon og meldeplikt innebærer at behandling av personopplysninger skal meldes, til NSD. Siden jeg skulle bruke lydopptak var meldeplikten knyttet til mitt prosjekt rettet mot NSD. Jeg fikk tilbakemelding om at prosjektet var meldepliktig og at behandlingen av personopplysninger kunne settes i gang (NESH, 2006).

*Kravet om å informere forskningsdeltakerne:* Da jeg møtte forskningsdeltakerne fikk de utdelt et ark som jeg kalte ”forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt”. På dette arket kunne de lese om min bakgrunn og formålet med prosjektet, hva deltakelsen i denne studien innebar, hva som ville skje med den informasjonen som jeg samlet inn, at det var frivillig deltakelse og at de når som helst kan trekke seg fra intervjuet uten konsekvenser. De måtte krysse av for om de ville delta, samt om de godkjente bruken av lydbånd under intervjuet. For å følge kravet om å informere forskningsdeltakerne, sørget jeg for å informere de muntlig og gjentok det som stod skrevet. De ble informert om at lydbåndet ble slettet ved prosjektslutt og ville kun bli hørt av meg (NESH, 2006). Postholm (2011) skriver at når forskeren klarer å opprette et tillitsforhold til forskningsdeltakeren vil det være lettere for vedkommende å åpne seg, men det fordrer en etiske væremåte hos forskeren. Jeg forsøkte med dette å etablere en god relasjon med deltakerne. Før intervjuene startet, spiste jeg lunsj med forskningsdeltakerne slik de fikk bli bedre kjent med meg og mitt prosjekt, og jeg fikk bli bedre kjent med dem og opplæringsstedet. Jeg opplevde at vi fikk en god tone før intervjuene startet og atmosfæren under intervjuene var avslappet og behagelig.

*Krav om konfidensialitet:* For at forskningsdeltakerne skulle få tillit til meg og mitt prosjekt, var kravet om konfidensialitet viktig. I følge NESH (2006) innebærer det at all opplysning blir behandlet konfidensielt. Forskeren må informere forskningsdeltakerne om at anonymitet blir bevart gjennom at forskeren anvender pseudonymer (Postholm, 2011). Jeg informerte

forskningsdeltakerne både skriftlig og muntlig om at all informasjon ville bli anonymisert og at alle personopplysningene ville bli behandlet konfidensielt. Både forskningsdeltakerne og opplæringsstedet har fått nye navn.

## 4. EMPIRI

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere mine funn i lys av teori om forventninger om mestring, selvbestemmelse og verdier. Målet med min datainnsamling, var å finne ut hvilke erfaringer og forventninger de ansatte ved Stien har i møte med ungdommene, og hvordan dette preger deres motivasjon for arbeidet. Med dette utgangspunktet, ønsket jeg å finne ut mer om kvaliteten på Stien som tilbud, og hvordan et slikt sted kan bidra til at færre ungdommer faller utenfor utdanning og arbeid. Under de fleste sitater har jeg valgt å fortelle hvem som har sagt hva ved bruk av pseudonymer. Forskningsdeltakerne kan likevel gjenkjenne hverandre, siden de kun er fire ansatte og alle er intervjuet. Med bakgrunn i dette, har jeg valgt å la noen sitater som jeg mener har et mer sensitivt innhold, stå uten navn. Av det samme hensynet, har jeg også valgt å utelate demografi av forskningsdeltakerne. Kapitlet er delt inn i to deler som representerer hver sin del av min todelte problemstilling: *”Hvilken oppfatning har de ansatte av opplæringstilbudet?”* og *”Hva vurderes som de store utfordringene i opplæringstilbudet, og hvilke forventninger har de ansatte om å motivere ungdommene til utdanning og arbeid?”*

### 4.1 Hvilken oppfatning har de ansatte av opplæringstilbudet?

Under denne overskriften, vil jeg belyse opplæringens målsetting, faglig innhold og tilrettelegging for læring. Dette er elementer som de ansatte fremhever som viktig i opplæringstilbudet.

#### 4.1.1 Målsettingen med opplæringen

Målsettingen med opplæringen, omfatter å hjelpe ungdommene til å bli aktører i eget liv ved å bygge kompetanse gjennom å gi mestringserfaringer, skape gode relasjoner og motivere ungdommene til å se verdien av utdanning og arbeid. De fleste av ungdommene som kommer til Stien har en stor fraværshistorikk. Stien fokuserer dermed på å fremme ungdommenes oppmøte, noe de ansatte mener er en forutsetning for å kunne gjøre ungdommene bedre rustet til å møte skole- og jobbkravene.

”Vi er et frivillig hjelpetilbud og vi kan tilby mye. Jeg bruker å si til ungdommene: ”Dersom du

kommer og har lyst på en endring, kan vi hjelpe deg med nesten alt, men dersom du ikke møter så kan vi ikke hjelpe deg for Stien er jo her” (Grete).

De ansatte bruker mye tid og energi på å få ungdommene til å møte opp ved opplæringsstedet. I tråd med Wigfield og Eccles (1992), forsøker de ansatte å få ungdommene til å se nytteverdien av å møte ved å vise til fremtidige mål, samt vise dem verdien av å ha en utdanning og en jobb. Ungdommene har ofte litt fravær i begynnelsen når de starter på Stien, mens fraværet etter hvert blir mindre og mindre. Sitatet nedenfor viser hvordan de ansatte arbeider for å imøtekomme utfordringer i forbindelse med ungdommenes oppmøte.

*”Dersom de ikke kommer så ringer vi: ”Hei, har du forsovet deg, hvor er du hen? De skal ringe når de ikke kommer eller dersom de har forsovet seg, og får vi ikke svar så sender vi sms, så ringer vi en gang til” (Laila).*

Selv om Stien har strenge regler på oppmøte, er de ansatte likevel opptatt av at ungdommen skal få positive opplevelser når han eller hun først møter opp. De uttrykker alltid en glede over å se ungdommen, men legger samtidig vekt på betydningen av at ungdommene varsler når noe står i veien for å møte.

*”Etter hvert så får vi ofte en sms hvor det står: ”synes det er vanskelig å komme i dag”. «Da tar en annen av oss en telefon og sier: ”Hei, hvor er du? Skal vi komme å hente deg?” (Laila).*

Som i sitatet over, overser de ansatte av og til ungdommens melding. De forteller at det kun skjer når de ansatte ser at ungdommen klarer å møte, men hvor han eller hun ikke har tro på det selv.

*”Og da kan vi si: ”ser du at det var ikke så verst likevel”. Og da gir vi dem den erfaringen at det går an å komme på en dårlig dag, men sånn må man gjøre det for å få dem til å se at det går greit. Så fraværet går tydelig ned for de som har fraværproblematikk” (Laila)*

De ansatte viser ungdommen at de ser og bryr seg om han eller henne, noe som ifølge Nordahl (2002) er viktig for å etablere og vedlikeholde relasjoner. I sitatet ovenfor bruker de ansatte også verbale overtalelser. For at overtalelsene skal ha effekt på ungdommenes forventninger om mestring, må ungdommene i følge Bandura (1977) ha forutsetninger for å mestre oppgaven. Dersom ungdommen ikke opplever mestring etter den ansattes overtalelse, vil ungdommen kunne miste tilliten til den ansatte. Overtalelser bør



derfor kun brukes i kombinasjon med tilpasset opplæring. Laila fremhever at de vurderer situasjonen ut i fra hvem det gjelder, og bruker verbale overtalelser når de ser at ungdommen har forutsetninger for å møte, men mangler tro på det selv.

I tillegg til at ungdommen får mestringserfaringer som gjør det lettere å møte opp neste gang, etablerer de ansatte et tillitsforhold til ungdommen. I følge Nordahl (2002) skapes tillit blant annet gjennom å være forutsigbar, troverdig, overholde avtaler og imøtekomme ungdommens behov. Når ungdommen blir overtalt til å møte opp og får positive opplevelser, vil han eller hun føle at de ansatte er troverdige og til å stole på. For å gi ungdommen positive opplevelser ved oppmøte, tilpasses oppgavene og aktivitetene til ungdommenes dagsform. De ansatte viser ungdommene anerkjennelse, støtte og tillit, som er viktige forutsetninger for å etablere en god relasjon. Den tilliten som de ansatte etablerer gjennom ungdommens positive opplevelser, kan også øke deres muligheter til å senere overtale ungdommen til å starte på skolen igjen. Når de ansatte mener at ungdommen kan mestre videre skolegang, vil han eller hun lettere stole på deres vurderinger fordi ungdommen tidligere har erfaringer med at det stemmer. Verbale overtalelser kan bidra til å motivere ungdommene til videre skolegang, men Stien ønsker at de skal ta egne valg.

*”Hovedønsket er jo at ungdommen skal ta et eget valg, for da er det mye lettere å stå ved det, og holde på det” (Olav).*

I tråd med Bandura (1977) mener de ansatte at mestringserfaringer med påfølgende forventninger om mestring, er viktige utgangspunkt for at ungdommene skal kunne bli aktører i eget liv. Laila er opptatt av ungdommenes utviklingspotensial, og legger mye ressurser ned for at de skal oppleve mestring.

*”De får oppleve mestring. De får lov til å ha tett voksenkontakt og bygge på sine sterke sider og få reell tilbakemelding. Det handler om å se utviklingsmulighetene til ungdommene. Klare å få dem til å se hva de kan få til ved hjelp av den støtten som vi voksne her på ”Stien” gir.”*

Når ungdommene får støtte, veiledning og mestringserfaringer, vil det gi selvtillit og motivasjon til videre arbeid. Som vi kan se i sitatet, legger Laila vekt på å se utviklingspotensialet hos ungdommene. Det tyder på at utfordringene ligger innenfor ungdommenes utviklingssone. Det vil si at undervisningen er lagt på et litt høyere nivå enn

det ungdommene behersker alene, der de må derfor strekke seg litt for å løse oppgaven. Det er viktig å understreke at det er ungdommen selv som skal løse oppgaven, men med støtte og veiledning fra en av de ansatte (Vygotsky, referert i Imsen, 2008 s. 345).

En del av målsettingen med opplæringen ved Stien omfatter, som sagt, å hjelpe ungdommene til å se verdien av utdanning og arbeid. Bjørnar har ansvaret for å finne praksisplasser til ungdommene. Han tar med ungdommene på fire til fem bedriftsbesøk både ut i fra hva de ansatte ser som viktig og hva ungdommen ønsker.

*”I går for eksempel var vi på besøk med et elektrofirma med en ungdom. Det er ikke mulig å være i praksis der, men det var for å snakke om hvordan arbeidsmarkedet er, hvordan en arbeidsdag ser ut osv. Slik hun lettere kunne bestemme seg for hva hun skal søke på” (Bjørnar).*

Bjørnar forteller at han tar med ungdommene på bedriftsbesøk, også der muligheten for praksisplass er liten. De kaller dette for utdanningsbesøk. Han mener at det gir ungdommen motivasjon til videre skolesøking når de lære mer om yrket. Selv om ungdommen må velge en annen praksisplass, kan aktiviteten gjennomføres med entusiasme når ungdommene anser den som viktig, og har forstått meningen med å utføre den. Den andre praksisplassen kan gi ungdommen nyttige jobberfaringer frem mot skolesøking. Dette er i tråd med Gagné og Deci (2005) sin forståelse av autonom ytre motivasjon.

Utdanningsbesøkene kan også få motsatt effekt dersom ungdommene møter kompetansekrav som de ikke som har forutsetninger for å mestre. Når ungdommene opplever at skolekravet blir for vanskelig kan motivasjonen for det videre arbeidet svekkes. Følelsen av kompetanse er et av de tre grunnleggende psykologiske behovene som må være tilfredsstillt for å kunne fremme en indre motivasjon. Kompetanse handler om å føle seg kompetent nok til å mestre en bestemt oppgave. For å tilfredsstille behovet for kompetanse må ungdommen gis oppgaver som han eller hun har forutsetninger for å mestre (Deci & Ryan, 2002). Når ungdommen føler at kompetansekravet er uoppnåelig, kan det å engasjere seg i utdanningen bli en kostnad i følge Wigfield og Eccles (1992). Kostnaden kan dermed medføre at ungdommen velger bort utdanning. I det følgende skal vi se hvordan de ansatte kan fremme ungdommenes motivasjon for utdanning og arbeid, gjennom sitt faglige innhold.

#### 4.1.2 Faglig innhold

Stiens faglige innhold består av arbeidsoppgaver på medieavdelingen, tilbud om matematikkundervisning, utflukter, samarbeid med ulike hjelpeinstanser og utplassering i praksis. Flere av ungdommene har dårlige erfaringer fra skoletiden på grunn av manglende mestringserfaringer. I tråd med Bandura (1977) vil gjentatte erfaringer med å mislykkes redusere forventningene om å mestre. Det vil igjen svekke motivasjon i forhold til å yte en innsats og en vil lettere gi opp når de møter hindringer. Et friår hvor ungdommene får oppleve mestring og etablere tro på seg selv og egne evner, er nettopp det ungdommene trenger. De ansatte uttrykker at flere av ungdommene sliter psykisk. Gjennom tilbudet på Stien kan de etter behov få hjelp fra andre instanser, med støtte fra Stiens ansatte. Stien tilbyr undervisning i matematikk som et frivillig tilbud til de ungdommene som ønsker å styrke sine matematiske kunnskaper, ofte med mål om privatisteksamen. De ansatte mener at den frivilligheten som er tillagt matematikkundervisningen styrker tilbudet til ungdommer som har mangel på motivasjon og mestringserfaringer.

*”Mine umiddelbare tanker rundt de ansatte her, er at styrken er at vi har fire ulike utdanninger, med vidt forskjellig bakgrunn. Vi er ikke en skole, men en praksisplass og for disse ungdommene tror jeg det er nøkkelen. De er så skolelei, at dersom de skulle komme hit å få undervisning så hadde rullgardinen gått ned” (Grete).*

De ansatte fremhever at det er en styrke ved opplæringen at de som er ansatt, har en variert bakgrunn. Et annet fortrinn er at de fire ansatte ved Stien, ofte er til stede sammen med de fem ungdommene. Stien er opptatt av at ungdommene skal oppleve å bli sett og verdsatt, noe som i følge Nordahl (2002) er viktige forutsetninger for gode relasjoner. De får en mye tettere oppfølging og voksenkontakt enn det de fleste av ungdommene har hatt tidligere i skolen. De ansatte har dermed gode muligheter til å høste verdifulle relasjoner til ungdommene. Relasjonene vil også være nyttig i Stiens faglige arbeid med å hjelpe ungdommene tilbake til skolen, eller ut i arbeid. I følge Nordahl (2000) vil ungdommene oppleve undervisningen som mer spennende og nyttig når de har en god relasjon til de ansatte. For å fremme ungdommenes motivasjon for det faglige arbeidet, er det derfor viktig at de ansatte etablerer gode relasjoner til ungdommene.

Stien arbeider som sagt for å motivere ungdommene til utdanning og arbeid. For å styrke denne prosessen foretar spesialpedagogen en interessekartlegging på de ungdommene som er

usikker på hva de vil bli, eller hvor de vil utplasseres i praksis. Veien tilbake til skolen blir kortere når ungdommen utplasseres på en praksisplass der de ser nytten av utdanning. De ansatte merker også at ungdommenes motivasjon styrkes i tråd med praksis.

*”Det kan godt ta litt tid. Ofte er det slik ”jeg skal aldri gå på skole igjen”. Så får de seg en praksisplass og ser at ”kollegaen min har tatt litt utdanning og hun gjør jo en veldig spennende jobb. Det vil jeg også”. De er i posisjon til å se nytten av det” (Olav).*

Olavs erfaring er at oppgavene får høy nytteverdi når de er viktige for de fremtidige målene som ungdommen har. Ved å se nytten av oppgaven skapes en større motivasjon for å utføre og lære å mestre oppgavene (Wigfield & Eccles, 1992). I forhold til å fremme indre motivasjon, fremhever Deci og Ryan (2000), selvbestemmelse som et viktig behov. Selvbestemmelse handler om å se seg selv som drivkraften til egne handlinger. Når ungdommen utplasseres på en praksisplass som han eller hun ser nytteverdien av, vil behovet for selvbestemmelse lettere tilfredsstilles og en indre motivasjon kan etableres.

De ansatte på Stien er også en trygghet for ungdommene ved at de både støtter og pusher ungdommene på veien videre. Når ungdommen velger å starte på skolen igjen, tilbyr de å være med i en fokusgruppe i regi av den videregående skolen. Fokusgrupper er forbeholdt ungdommer som i ungdomskolen er definert som risikoelever på grunn av lave karakter og/eller stort fravær. Stien har fått innvilget at også deres ungdommer er i risikosonen, siden de allerede har sluttet på skolen minst en gang. De ansatte kjemper og står på for sine ungdommer, og den oppfølgingen de tilbyr er svært verdifull for ungdommene. I fokusgruppen forsøker de å tilrettelegge ungdommens opplæringstilbud best mulig. Stien trekker seg ut av fokusgruppen etter et halvt år, og overlater ansvaret med fokusgruppen til skolen. De ansatte har erfart at de ungdommene som velger å takke ja til tilbudet om fokusgruppe, får et positivt utbytte av det. Alle de ungdommene som startet på skolen igjen i fjor, valgte å takke ja til fokusgruppe, noe som viser at ungdommene har tillit til de ansatte. Den gode relasjonen gir ungdommene voksenpersoner som de kan stole på og komme til dersom de har et problem. Noen av ungdommene tar også kontakt med ansatte og ber om hjelp etter at de har avsluttet opplæringen ved Stien. Dette viser også at de ansatte har lyktes i å etablere et tillitsforhold til ungdommene.

*”Ofte to år etter noen har sluttet så kommer dem: ”Jeg skal søke skole kan du hjelpe meg?”. Og hvor går man da, jo da går man til Stien, for klart skal vi hjelpe deg”(Laila).*

Ungdommene får også tett oppfølging mens de er ute i praksis, noe de ansatte mener er en av nøklene til deres suksess. Når det nærmer seg skolesøking tar de ansatte kontakt med ungdommene i praksis, og hjelper dem som ønsker å gå på skole med søkeprosessen. Gjennom den tette oppfølgingen, kan de ansatte veilede og motivere ungdommene til å søke videre utdanning. Ungdommene stoler på de ansatte og følger dermed i større grad deres råd. Siden ungdommene får så stor støtte i prosessen, blir det lettere for dem å starte på skolen igjen og/eller få seg et arbeid.

De arbeidsoppgavene som Stien tilbyr før ungdommene blir utplassert i praksis, er hovedsakelig trykking av t-skjorter og skilt. I det følgende skal vi se hvordan Stiens tilrettelegging av aktiviteter, kan påvirke ungdommenes forventninger om mestring og motivasjon.

#### **4.1.3 Tilrettelegging for læring**

Stiens tilrettelegging for læring, omfatter å legge til rette aktiviteter som gir mestringserfaringer, og som i tillegg viser verdien av utdanning og arbeid. De ansatte uttrykker at dette er en utfordrende oppgave siden ungdommene er svært forskjellige. Olav mener at Stien har et godt fundament, men opplever samtidig at det ikke passer for all ungdom. Alle de ansatte er innforstått med at de ikke har kapasitet til å hjelpe absolutt alle.

*”Det er synd, men vi har et opplegg som på en måte omhandler den ungdomsgruppen som vi har definert, også jobber vi daglig med å prøve å tilpasse det ut i fra hvilken ungdomsgruppe vi har. Vi har sett at det er flere med psykiatri og sånn de siste par årene i alle fall, og da må vi gjøre om på opplegget fra dag til dag. Det gir en trygghet, en faglig trygghet” (Olav).*

De ansatte forsøker å treffe flest mulig av ungdommene ved å tilrettelegge opplæringstilbudet ut i fra hvilken ungdomsgruppe de har. Olav fremhever at de kontinuerlig jobber med å endre opplegget for å imøtekomme flest mulig ungdommer. Stien tar inn en og en ungdom av gangen når en ny ungdom går ut i praksis, noe som krever en stadig nyansering og tilpassing i forhold til de ungdommene som er der for øyeblikket.

Som nevnt tidligere, omfatter Stiens arbeidsoppgaver hovedsakelig skiltlagning og trykking av t-skjorter. Alle ungdommene arbeider med disse oppgavene, men arbeidet blir differensiert etter vanskelighetsgrad. Det er ikke den store variasjonen i arbeidsoppgavene. De seks til tolv ukene ungdommene er inne på Stien, kan bli svært lange for de ungdommene som ikke finner skiltlagning og trykking av t-skjorter spennende. Å fremme en indre motivasjon hos disse ungdommene kan dermed bli en stor utfordring. I følge Wigfield og Eccles (1992) kan de ansatte nå fram til enkelte av ungdommene ved å fokusere på oppgavenes nytteverdi. Oppgavene får høy nytteverdi når de er viktige for de fremtidige målene som ungdommen har, og dette vil skape en større motivasjon for å utføre og lære å mestre oppgavene.

*”Vi er tydelig for ungdommen: Dere er ikke her for å finne en bestevenn, men for å lære dere kodene i jobb og lære dere hva det vil si og eventuelt skulle gå ut i jobb etterpå” (Laila).*

Når de ansatte klarer å formidle nytteverdien ved oppgavene på en slik måte at ungdommen anser oppgavene som verdifulle, vil Stien ha gode muligheter til å hjelpe ungdommen videre. For de ungdommene som ikke er indre motivert for arbeidsoppgavene, kan de ansatte høste en autonom ytre motivasjon gjennom denne tilnærmingen. Selv om aktiviteten ikke utføres på bakgrunn av egen interesse, oppleves den likevel som selvbestemt når ungdommen anser aktiviteten som viktig og har forstått meningen med å utføre den (Gagné & Deci, 2005). De ansatte møter derimot større utfordringer dersom ungdommen likevel finner oppgavene så lite spennende at de mister motivasjonen for arbeidet. Med utgangspunkt i dette, ville flere varierte oppgaver ha økt Stiens muligheter til å motivere ungdommene til utdanning og arbeid. I et sitat fra intervjuet, sier Laila: *”De skal være lei av trykking når de er her. Det er poenget. De skal ønske å gå videre”*. For noen ungdommer kan de få aktivitetene dermed gi ungdommene et ønske om nye utfordringer i praksis. Samtidig vil det i følge Bandura (1977) være viktig å etablere mestrings erfaringer i startfasen for å kunne opprettholde en videre motivasjon i praksis. Når aktivitetene er så lite engasjerende at ungdommen ikke finner motivasjon eller ser nytten i oppgavene, vil det heller ikke etableres mestrings erfaringer og forventninger om mestring.

En av de ansatte uttrykker også at Stiens snevre utvalg av arbeidsoppgaver har sine begrensninger på ungdommenes motivasjon. Det smerter den ansatte å se ungdommer som ikke får engasjere seg i aktiviteter som er bedre tilpasset deres interesser.

*”Det er noen som ikke passer til å sitte å pille t-skjorter. De er for urolige. De trenger noe mer fysisk. De trenger å grave en grøft. Jeg ser at det er det en gutt som trenger å grave en grøft og vi kan ikke tilby ham det. Da lykkes jeg ikke helt.”*

Samtidig forteller den ansatte, at alle ungdommene får oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger. Å gi ungdommene en oppgave som de mestrer, er likevel ikke synonymt med å gi de en oppgave som de finner interessant. Medbestemmelse er en viktig forutsetning for at oppgavene skal få en indre verdi (Wigfield & Eccles, 1992). En mangel på medbestemmelse i forhold til ungdommenes oppgaver og aktiviteter, vil også få betydning for den ansattes motivasjon. De ansattes motivasjon vil påvirke deres arbeid i form av innsats, utholdenhet og valg, og vil dermed få betydning for kvaliteten på ungdommenes opplæringstilbud. I følge Deci og Ryan (2002) er selvbestemmelse det viktigste behovet i forhold til å fremme indre motivasjon. Selvbestemmelse vil si at handlingen gjennomføres frivillig med utgangspunkt i individets interesser, verdier og eget ønske. Med utgangspunkt i det overstående, vil det være viktig at ungdommene på Stien får være med på å bestemme deler av innholdet i aktivitetene.

## **4.2 Hva vurderes som de store utfordringene i opplæringstilbudet, og hvilke forventninger har de ansatte om å motivere ungdommene til utdanning og arbeid?**

En av de store utfordringene er å forholde seg til ungdommenes tunge ”håndbagasje”. En annen utfordring er at ungdommene har mistet troen på hva de er i stand til å mestre. Mange ungdommer viser også tydelig motvilje mot utdanning og arbeid, og noen har behov for psykiatrisk behandling, men ønsker ikke å motta hjelp. De ansattes forventninger om å mestre disse utfordringene påvirker deres valg, innsats og utholdenhet i møte med utfordringene (Bandura, 1977).

### **4.2.1 Ungdommenes tunge ”håndbagasje”**

Når ungdommene ankommer Stien, har de en relativt lang skolehistorie som har satt sine spor. De ansatte forteller om ungdommer som har møtt mye motgang, har blitt oversett og som dermed er svært redde. Ungdommene har svært lave forventninger om å mestre når de ankommer Stien. Ungdommer som har lave forventninger om å mestre, vil lettere kunne droppe ut av videregående skole og annen frivillig utdanning når de møter utfordringer. De

ansatte er innforstått med at deres ungdommer fort kan slutte på Stien, siden de allerede har sluttet på skolen minst en gang tidligere.

Grete og de andre ansatte ved Stien jobber med den minoriteten av ungdommer i samfunnet som ikke har klart seg så bra gjennom skolegangen. Mange av ungdommene har vonde opplevelser fra ulike stadier i livet. For å jobbe med slike ungdommer, fremhever Grete i sitatet nedenfor at den faglige interessen er en viktig drivkraft i arbeidet.

*”Det har aldri gått så bra med norsk ungdom som det går i dag, men jeg jobber ikke med de ungdommene. Gapet mellom de ungdommene jeg jobber med, og de andre ungdommene er veldig stort. Så hverdagen min er ungdom som har vonde opplevelser, så det er jo en kunst å ikke ta med seg det hjem. Du kan ikke jobbe her kun fordi du ønsker å hjelpe de stakkars ungdommene. Du må jobbe her fordi du synes det er faglig spennende” (Grete).*

Deci og Ryan (2000) mener at indre motivasjon springer ut fra ønsket om å søke utfordringer, samt utvikle sin egen kompetanse og oppnå fastsatte mål. Siden jobben ved Stien er svært mentalt krevende, mener Grete at de ansatte må ha en faglig interesse for arbeidet og samtidig klare å legge den bort når de kommer hjem. De ansatte har en naturlige holdning til at de ikke kan hjelpe alle ungdommene, men mener de har en positiv innvirkning på de fleste. Denne holdningen bidrar til at de ansatte lettere kan opprettholde forventninger om å lykkes i å motivere ungdommene også når de møter utfordringer.

Det første de ansatte ved Stien starter med når det kommer en ny ungdom til Stien, er å forsøke å skape en relasjon til vedkommende. Den første fasen i relasjonsbygging er ofte en utfordrende prosess på grunn av ungdommenes tidligere skole- og livshistorie.

*”De er veldig såre. De er vant til å bli skreket til og bli kalt dumme. Det vil si at de er kjempe skeptiske, og det å danne relasjon til slike ungdommer kan være veldig, veldig vanskelig” (Olav).*

De ansatte forteller at jo mer utfordrende denne relasjonsbyggingen er, jo viktigere er den. Ved å bygge på sine sterke sider, forsøker de ansatte etter beste evne å tilrettelegge situasjonen slik at den ivaretar ungdommens behov best mulig. Mange av ungdommene har psykiske problemer og burde hatt hjelp i psykiatrien. I de tilfellene der ungdommen ikke ønsker å motta hjelp noe annet sted, møter de ansatte store utfordringer i forsøk på å hjelpe dem. Noen få av ungdommene som kommer til Stien slutter, og ofte skyldes det



underliggende problemer som burde vært behandlet i for eksempel psykiatrien. Stien er et frivillig tilbud og det er lite de ansatte kan gjøre dersom ungdommen ikke ønsker å være der.

Da jeg spurte de ansatte om det var noe de mente skolen kunne gjort annerledes i forhold til ungdommene, svarte samtlige ja. Stien har et stort fokus på ungdommenes oppmøte, noe de må ha ettersom de fleste av ungdommene har en stor fraværshistorikk. De ansatte fremhever at både ungdomskolen og barneskolen burde vært flinkere til å følge opp ved fravær. De har snakket med flere skoler som forteller at de har forsøkt å få ungdommene til å møte, men hvor de ikke har gått videre med saken.

*”Det å tørre som skole å si fra at dette fraværet som er på 40-60 prosent ikke er okei, og at man da må gå til barnevernet eller finne ut hvorfor det er slik.”*

I intervju med de ansatte, kommer det også frem at flere av ungdommene har hatt store problemer som skolen enten ikke har oppdaget, eller ikke har gjort noe med. Disse problemene har vokst seg store, og når de først oppdages på ungdomskolen, har ungdommene mistet mye læring. Flere av ungdommene har blitt utsatt for mobbing, uten at barneskolen eller ungdomskolen har tatt tak i det. De ansatte beskriver ungdommer med lavt selvbilde, hvor de vonde opplevelsene sitter igjen og påvirker dem i ung voksen alder. Når ungdommene kommer til Stien er det derfor mye som må repareres. Siden relasjonsbyggingen til ungdommene er en utfordrende prosess, krever det motiverte ansatte med stor utholdenhet. Siden det er fem ungdommer ved Stien, og ofte fire voksne, vil ungdommene få en opplevelse av å bli sett og verdsatt. De ansatte forteller at ungdommer, som andre skoler, ofte har beskrevet som utagerende ungdommer, viser en fin oppførsel på Stien.

*”Her er nesten ikke noe som i nærheten kan nærme seg mobbing engang, for vi er så tett på dem, slår ned selv på sure blikk, for de skal føle seg trygge” (Olav). ”Det virker som det er en forståelse for at de er litt i samme båt, så de støtter hverandre stort sett” (Bjørnar).*

I følge Nordahl (2000) kan ungdommenes positive oppførsel på Stien vitne om en god relasjon til de ansatte, samt de andre ungdommene på Stien. Nordahl fant i sin undersøkelse at det var en negativ korrelasjon mellom det å ha en dårlig relasjon til medelevene, og det å ha en dårlig relasjon til læreren. Det kan tyde på at den respekten og tilliten som de ansatte viser ungdommene, også påvirker ungdommenes relasjoner til hverandre. Den tette oppfølgingen

skaper en trygghet for ungdommene, og kanskje spesielt dem som tidligere har opplevd å bli mobbet.

Et samarbeid med ungdommenes foresatte kan også være gunstig for å hjelpe ungdommene videre i livet. For å få tillatelse til å samarbeide med ungdommenes foresatte, vil det være viktig at de ansatte først etablerer en god relasjon til ungdommene, basert på tillit. Selv om de ansatte har greid å skape et tillitsforhold til ungdommene, må de gå varsomt fram.

*”Dersom man oppdager et rusproblem, hjelper det ikke at ungdommen sier: ”Dette kan du ikke fortelle til mamma.” Men jeg kan ikke fortelle foreldrene det ungdommene har fortalt meg, for eksempel prevensjon og forhold. Så det er jo en balansegang, det er ikke slik at alt de sier til oss blir fortalt til foreldrene, men et samarbeid har vi” (Grete).*

Som Grete sier, er det viktig å ha en balansegang på hva man deler med foreldrene. Det er viktig å skille mellom hva de må formidle videre med tanke på ungdommens helse og utvikling, og hva foreldrene ikke trenger å vite. Dersom de ansatte bryter ungdommens tillit ved å videreformidle informasjon til foreldrene mot ungdommens ønske, vil de i følge Nordahl (2002) kunne bryte den gode relasjonen som de har etablert. Det vil være vanskelig for ungdommene å stole på de ansatte, dersom de opplever at de ansatte ikke holder ord.

#### **4.2.2 De ansattes forventninger om å lykkes i å motivere ungdommer med en tung ”håndbagasje” for utdanning og arbeid**

Ungdommenes tunge ”håndbagasje”, utfordrer de ansattes arbeid på flere måter. På grunn av deres vonde opplevelser har flere av ungdommene, som nevnt tidligere, lave forventninger om å mestre når det gjelder de fleste situasjoner. Det vil i tråd med Bandura (1977) påvirke ungdommenes motivasjon, siden forventning om mestring påvirker ungdommens innsats, utholdenhet og valg. De ansatte synes det er utfordrende å finne den beste løsningen for den enkelte ungdom, slik at han eller hun kan få et best mulig liv. Stien har mange samarbeidspartnere som blant annet NAV, OT, Psykiatrien og Barnevernet. Der ungdommen selv ønsker å motta hjelp, anser de ansatte mulighetene til å hjelpe ungdommen, som svært store, siden Stien samarbeider svært godt med andre instanser. Den største utfordringen er derfor de tilfellene hvor ungdommen ikke ønsker å ta i mot hjelp.

*”Utfordringen er når vi har ungdom som velger å starte her, men som vi ser er så deprimert at de trenger hjelp som vi ikke klarer å ta tak i her. De ønsker heller ikke å få hjelp noe annet sted, og det er ingenting vi kan gjøre. Det er det negative når man har disse sakene” (Laila).*

I følge Wigfield og Eccles (1992) får en aktivitet nytteverdi når den blir oppfattet som viktig, i forhold til fremtidige mål. I denne sammenhengen, vil psykiatrisk behandling gjøre ungdommen bedre rustet til å senere møte utfordringer i forbindelse med videre utdanning og arbeid. I de tilfellene der ungdommen ikke ser nytteverdien av å motta hjelp, møter de ansatte store utfordringer i forhold til å motivere ungdommen til videre utdanning og arbeid. I følge Wigfield og Eccles (1992) vil kostnadene være alle de negative sidene som er knyttet til å engasjere seg i tilbudet. Kostnader som kan være forbundet med å motta hjelp fra for eksempel psykiatrien, kan være redsel for å bli stemplet som gal eller annerledes. Når de ansatte skal kunne motivere ungdommen til videre utdanning og arbeid, må de ha tro på at han eller hun kan mestre aktiviteten. Det kan bli vanskelig for ungdommen å fullføre utdanningen, dersom han eller hun starter på skolen igjen med de samme store vanskene. Det vil føre til enda flere negative erfaringer.

De ansatte kan påvirke ungdommens motivasjon, ved å styrke behovet for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000,2002). For å fremme selvbestemt atferd, må ungdommen se seg selv som en drivkraft til egne handlinger. Avgjørelsen om å motta hjelpetilbud er frivillig. I følge Wigfield og Eccles (1992) kan de ansatte fremme ungdommens positive syn på tilbudet, ved å fokusere på tilbudets positive effekter som øker mulighetene til å lykkes i utdanning og arbeid. For å gi ungdommen en følelse av kompetanse, er det viktig at ungdommen får oppleve mestring på Stien. Det gir ungdommen forventninger om å mestre nye oppgaver på veien mot et fremtidig mål. I tillegg vil det også være viktig at ungdommen føler en tilhørighet til Stien i den perioden de mottar hjelp i psykiatrien. En kombinasjon av tilbud i psykiatrien og tilbud på Stien, vil langt på vei kunne øke ungdommenes livskvalitet her og nå og skape tro på fremtiden.

En annen utfordring som følge av ungdommenes tunge ”håndbagasje” er, som sagt, deres oppmøte. Ungdommenes oppmøte er ofte en utfordring når de begynner på Stien, men hos de fleste ungdommene er dette kun i starten før de blir trygge. Grete mener at deres mangelfulle oppmøte er et resultat av ungdommens vansker i livet, og som ungdommen ennå ikke er klar til å ta tak i. Hennes holdninger er basert på hennes tidligere erfaringer.

”Vi jobbet og jobbet, men fikk hun ikke til å møte. Men som hun sa nå: Jeg var ikke klar for å ta imot hjelp. Jeg hadde det så vondt og det var så kaotisk, at jeg ikke klarte å ta imot hjelp” (Grete).

Her forteller Grete om en ungdom som valgte å slutte på Stien den første gangen hun var der. Etter en stund kom ungdommen tilbake. Ungdommen forklarte at hun tidligere ikke var klar til å ta imot hjelp på grunn av sin vanskelige situasjon. Denne ungdommen har nå et veldig godt oppmøte, og viser en positiv utvikling. Grete forteller videre at ungdommen valgte å søke på Stien igjen fordi hun følte seg trygg der. Stien har også en del andre suksesshistorier om ungdom som har kommet til Stien, etter et stort fravær siden barneskolen. Nå er de enten i jobb eller skole. Grete godtar at de ikke kan hjelpe alle, men av erfaring mener hun at de har god innflytelse på de fleste som kommer til Stien. Det virker som Grete ser verdien av jobben som høyere enn kostnaden. Hun tillegger suksesshistoriene større verdi enn nederlagene, fordi de har en langt større forekomst. Det bidrar til en erkjennelse av det faktum, at de ikke kan hjelpe alle. I følge Wigfield og Eccles (1992) vil Grete på denne måten opprettholde forventninger om å lykkes i å motivere ungdommene til utdanning og arbeid, samt styrke sin egen motivasjon for arbeidet.

I følge Bandura (1977) vil Gretes forventninger om å lykkes i å motivere ungdommene, bidra til at hun viser stor utholdenhet og innsats i møte med utfordrende situasjoner. Det kommer frem i det overstående sitatet. Siden Grete har flere mestringserfaringer, vil hun lettere forklare nederlag med andre faktorer enn egen kompetanse. Grete forklarer, som sagt, ungdommens frafall på Stien som årsaker knyttet til ungdommens manglende motivasjon, og en kaotisk tilværelse. Dette er årsaksforklaringer som Grete kan endre på, noe som bidrar til videre forventninger om å lykkes i å motivere ungdommene. Ungdommen som vendte tilbake til Stien på grunn av trygghet, ga Grete en ny mestringserfaring. Det viste at hennes store innsats ga resultater. Denne mestringserfaringen, kan bidra til at hun får økt utholdenhet i møte med utfordrende ungdommer (Bandura, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2008 s. 148).

På tross av ungdommenes tunge ”håndbagasje” og manglende interesse for Stiens tilbud, er det likevel noen ungdommer som fortsetter med stort fravær.

”Man kan ikke tvinge noen til å ta imot hjelp. Man kan tilby, man kan oppfordre, man kan legge til rette, men man kan ikke skape en motivasjon som ikke er der. Er der en liten motivasjon, så kan man

bygge på den. Dersom der ikke er et ønske om endring, er det den største utfordringen.”

I sitatet peker den ansatte på at en ikke kan tvinge en ungdom til å ta i mot hjelp når han eller hun ikke ønsker det, men en kan tilby hjelp. Det å skape behov for endring hos en ungdom som ikke ønsker det, er en stor utfordring. I følge Bandura (1977) henger våre forventninger om mestring sammen med våre tidligere erfaringer. Siden de fleste av ungdommene som har sluttet har vist et mangelfullt ønske om endring, virker det som de ansatte har en svakere tro på at de kan endre en slik situasjon. Den ansatte uttrykker store forventninger om å mestre utfordrende situasjoner i de tilfellene der ungdommen har en gnist av motivasjon. Under intervjuene med forskningsdeltakerne, fortalte de om flere tilfeller der de har klart å motivere ungdom, og de nedlegger mye innsats med stor utholdenhet før de gir slipp på dem. De ansatte motiverer dermed ungdommene daglig, enten bevisst eller ubevisst.

Den verdien ungdommene tillegger Stien er påvirket av deres forventninger om å mestre aktivitetene. Av den grunn er det viktig at Stien møter ungdommene med positive opplevelser fra første stund, slik de ønsker å møte opp på nytt. For å skape forventninger om mestring er det viktig med positive mestringserfaringer i starten av en læringsprosess, i følge Bandura (1977). Slike positive erfaringer, medfører at det å mislykkes med enkeltoppgaver senere, ikke får like stor betydning for ungdommenes forventning om mestring. For å hindre frafall fra Stien legger de ned mye arbeid for at ungdommene skal oppleve mestring.

*”Når du møter ungdom som ikke forstår hva gange er, så er det klart at det er vanskelig. Men når du faktisk har lært denne ungdommen gangetabellen og han kan 3x2 i hodet, så er jo det stort” (Laila).*

Enkelte av ungdommene har hatt stort fravær siden barneskolen, og har dermed store faglige hull. Laila uttrykker forventninger om å kunne hjelpe ungdommene med å tette de faglige hullene, og viser stor utholdenhet og innsats i møte med utfordringer. For å motivere ungdommene til å yte innsats bruker Laila verbale over overtalelser.

*” Vi ser jo at mange som har opplevd mye nederlag stopper når dem blir usikker: ” Jeg kommer sikkert ikke til å klare det, så da lar jeg være å gjøre en innsats.” Da trenger de de å høre: ”nei, kom igjen, dette klarer du!” Og da ser man at dem klarer det litt bedre” (Laila).*

Bandura (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015 s. 17) advarer mot å tro at oppmuntring og

overtalelse alene vil kunne føre til varige forventninger om mestring. Det bidrar til økt innsats der og da, men når innsatsen gir positiv uttelling vil elevens forventninger om mestring bli styrket. Derfor er det viktig at oppmuntringen og overtalelsen brukes i situasjoner hvor økt innsats gir store sjanser for mestring etter kort tid. Dersom dette ikke er tilfelle, vil Laila kunne bryte ned ungdommens tillit til hennes vurderinger. Overtalelser bør derfor kun brukes i kombinasjon med tilpasset opplæring. Laila uttrykker at hun har positive erfaringer med verbale oppmuntringer, noe som kan være et resultat av hennes bevissthet i forhold til tilpasset opplæring. Laila bruker verbale overtalelser i kombinasjon med tilpasset opplæring, men også i kombinasjon med diagnostiske tester. Hun forteller at hun tar en matematikktest i starten på de ungdommene som benytter seg av tilbudet om matematikkundervisning. For at ungdommen skal kunne se sin egen fremgang, gir hun ungdommen også en test mot slutten av undervisningen. Dersom ungdommene begynner å bli usikker på sine egne ferdigheter og utvikling, gjennomfører hun også en test midt mellom de to andre testene.

De verbale overtalelsene blir mer troverdige når hun samtidig viser ungdommene deres fremgang. Det styrker ungdommenes forventninger om mestring og gir økt motivasjon for videre innsats. Laila vil også få styrket sine forventninger om å lykkes i å motivere ungdommene ytterligere, når hennes innsats, utholdenhet gjør at ungdommene viser en faglig fremgang.

De ansatte tar med seg ungdommene både på bedrifts- og utdanningsbesøk for å skape motivasjon for videre utdanning og arbeid. Før besøkene foretar spesialpedagogen, som nevnt, ofte en interessekartlegging. Denne bidrar til å belyse aktuelle yrker som kan være spennende for ungdommen. Gjennom bedriftsbesøkene forsøker de ansatte å fremme en indre motivasjon hos ungdommen ved at han eller hun blir utplassert på en praksis plass etter eget ønske, men de tar også hensyn til hva de ansatte anser som ungdommens behov. Selvbestemmelse er, som nevnt, viktig for å skape indre motivasjon fordi det gir ungdommene følelse av indre kontroll.

Når ungdommene besøker en bedrift hvor de kan tenke seg å arbeide, er det likevel ikke en selvfølge at de får praksis plass der. Problemet er at yrket krever en utdanning som de mangler. Likevel kan utplasseringen på en arbeidsplass som i utgangspunktet ikke var ønsket, bidra til at ungdommene ser nytten av å gjennomføre praksisperioden frem mot søkning av videre utdanning. Noen av ungdommene uttrykker likevel manglende ambisjoner for

fremtiden, og de ansatte møter utfordringer i forhold til å motivere ungdommene til videre utdanning og arbeid. Enkelte ungdommer har også urealistiske ambisjoner med tanke på fremtiden.

*”Det er noen som vi ikke klarer å få til å søke skole, og som ikke gidder å stå i praksis heller. De vil heller være hjemme, for der har de det dessverre litt for godt enkelte steder. De får middag foran pcen og det de trenger av lommepenger. Da har vi ikke så mye å stille opp med” (Bjørnar).*

Bjørnar uttrykker en frustrasjon i forhold til enkelte foreldre, noe som gjenspeiler hvor viktig det er at foreldrene spiller på lag med de ansatte. I noen tilfeller mangler de ansatte tillatelse av ungdommen til å samarbeide med deres foreldre. I andre tilfeller er foreldrene svært lite villig til å samarbeide, noe som kan skyldes at de selv har store problemer eller at konfliktnivået i hjemmet er høyt. Det er vanskelig for de ansatte å få ungdommen til å se verdien av videre utdanning og arbeid når foreldrene ikke er med på å motivere ungdommene. For noen ungdommer blir det å engasjere seg i praksis eller videre utdanning, ansett som en kostnad som går på bekostning av å spille dataspill.

De ansatte ved Stien forteller at deres jobb er svært krevende, men de ser også styrken med å være fire forskjellige voksne med vidt forskjellige bakgrunner. De mener at dette styrker stedets forutsetninger til å hjelpe og motivere ungdommene videre.

*”Det dukker jo stadig opp nye utfordringer. Jeg synes i grunn det er helt topp jeg. Så hjelper det på å være 4 kollegaer som jobber her. Det er greit å alltid ha noen å diskutere med om man blir usikre. Så det dukker nå stadig opp store og små utfordringer”. (Bjørnar)*

Bjørnars sitat viser at han har forventninger om å takle utfordringer. Bjørnars sans for utfordringer, kan tolkes i lys av tidligere mestringserfaringer. I tråd med Bandura (1977) vil disse mestringserfaringene gi han økt motivasjon i form av innsats og utholdenhet i møte med ungdommene. En overvekt av nederlag kunne derimot ført til større kostnader, og på den måten senket forventning om mestring. Kostnaden vil være forbundet med store anstrengelser (Wigfield og Eccles, 1992). En kombinasjon av høy innsats og nederlag vil kunne senke forventning om mestring (Bandura, 1977). Når Bjørnar føler seg usikker, klarer han likevel å opprettholde sine forventninger om å hjelpe ungdommene, siden han kan støtte seg til sine kollegaer. Det tette samarbeidet som de fire ansatte har seg i mellom, øker deres muligheter til å hjelpe ungdommene når de bygger på hverandres styrker. Sitatet skimter også en indre

motivert atferd, noe som i tråd med Deci og Ryan (2000, 2002) springer ut fra hans interesse knyttet til jobben. Bjørnar anser utfordringene som en belønning i seg selv, uten å begrunne gleden i ytre faktorer.

Selv om de ansatte er flinke til å samarbeide, er det en krevende prosess. Ungdommene har en del likhetstrekk, ved at alle har sluttet på skolen, men er likevel veldig forskjellige på andre områder. Olav har ansvaret for å tilrettelegge ungdommenes oppgaver på medieverkstedet, og beskriver jobben som tidskrevende. Ungdommene har ulike forutsetninger, og Olav må gjøre en del på forhånd før ungdommene kan starte med oppgavene. Han er opptatt av at ungdommene ikke skal merke den jobben han har gjort på forhånd. Han ønsker at de skal se seg selv som drivkraften bak arbeidet og slik oppleve mestring. Tilretteleggingen er også tidskrevende med tanke på at hver ungdom må få en optimal utfordring. Når ungdommene opplever mestring, vil deres motivasjon smitte over på Olavs motivasjon. Dette kommer til uttrykk i sitatet nedenfor.

”Jeg får til å gi ungdom et arbeid så de mestrer, nesten uansett hvem som kommer inn.”

De ansatte forteller også om ungdommer som er lettere psykisk utviklingshemmet og som trenger spesielt tilrettelagte oppgaver. Olavs høye forventninger om å motivere ungdommene til arbeid, viser seg i hans store innsats og utholdenhet når han skal tilrettelegge oppgaver for ungdommer med store utfordringer. For å tilrettelegge oppgavene, må han kjenne ungdommenes forutsetninger og behov. I tillegg til å tilrettelegge ungdommenes oppgaver, er han også en del på medieverkstedet hvor han får se ungdommenes arbeid. For å motivere ungdommene, synes han det er viktig å etablere en god relasjon til ungdommene.

*”Jeg byr på meg selv. Jeg lykkes godt med å gi ungdom en god arbeidsdag der vi har et godt sosialt miljø. Jeg tuller og spøker og bruker grov humor, slik de ikke føler at de er på en institusjon, men mer at de er på en arbeidsplass der vi er på likt.”*

Olav forteller at han har erfaring med at hans innsats med å tilrettelegge oppgaver samt danne relasjoner med ungdommene, bidrar til å motivere ungdommene til videre utdanning og jobb.

Den gode relasjonen som de ansatte har til ungdommene basert på tillit, respekt, støtte og anerkjennelse, er viktig når de ansatte skal veilede ungdommen på rett spor. Siden ungdommene stoler på de ansatte, vil de også i større grad høre på de ansattes råd og vurdere



de som fornuftige (Nordahl, 2002). For å danne en relasjon med ungdommene, er de ansatte opptatt av å vise de tillit og respekt.

*"Vi har ingenting som er låst utenom konfidensielle papir og opplysninger. Du ser vesken min der, det har aldri vært en tyveri. Den står åpen hele dagen. Alle kontor er åpen, penger og lommebøker har vi på kontorene våre. Jeg var jo sånn når jeg begynte: "Kan vi ha kniver i skuffene våre?" Ja det kan vi. Vi har hatt ungdom som har vært utagerende, men aldri her. Jeg tror det handler om å bli møtt med respekt, krav og bli sett. Vi har hatt godt over 100 ungdommer her" (Grete).*

Grete forteller om ungdommer som har vist utagerende atferd andre steder, men som aldri har utagert på Stien. Dette kan skyldes at de ansatte har bedre forutsetninger for å sette grenser, fordi de først har greid å skape en god relasjon som ungdommene ikke ønsker å miste (Nordahl, 2000, 2002). Gretes sitat nedenfor viser at den gode relasjonen de etablerer med ungdommene mens de er på Stien også får betydning for ungdommenes videre utvikling:

*"Før jul var det en tidligere ungdom på Stien som ba meg ringe han. Jeg pratet med han lenge. Så sa jeg: "Du ba meg ringe deg, hva var det du egentlig lurte på?" Så sa han: "Jeg ville bare fortelle deg at jeg har det veldig bra." Så det var jo kjempeflott. Vi pratet et kvarter/tjue minutt på telefonen. Så da er jo det tilbake til den relasjonen vi har som gjør at vi kan pushe de litt hardere enn det skolen kan. Det kan man med en god relasjon."*

De ansatte viser ungdommene emosjonell støtte i form av respekt, tillit og varme. I følge Kaplan (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015 s. 73) er dette en viktig faktor i forhold til de ansattes positive resultater, som viser at de lykkes i å motivere ungdommene til videre utdanning og arbeid.

De ansatte fortalte flere ganger under intervjuene hvor viktig det er å legge bort jobben før de går hjem. Noen syntes dette var lettere enn andre, men ingen av de ansatte uttrykte store fysiologiske eller emosjonelle plager i forbindelse med jobben. I følge Bandura (1977) kan fysiologiske og emosjonelle reaksjoner slik som hjertebank, angst og svetting, påvirke de ansattes forventninger om mestring. To av de ansatte klarte fint å legge bort jobben når de kom hjem, noe som blant annet skyldes erfaring. De to andre var mer påvirket av hendelser fra jobb, hovedsakelig i form av stress. Likevel var det noe som gikk fort over, og som ikke påvirket deres nattesøvn. Jeg spurte også de ansatte om de kunne tenke seg å jobbe på Stien i fremtiden, og alle svarte positivt på spørsmålet med noen forbehold. En av de ansatte ønsket å

prøve andre utfordringer før vedkommende ble for gammel for arbeidsmarkedet, mens en annen ønsket ikke å bli i den første jobben etter utdannelsen. Ingen av forbeholdene var relatert til mistrivsel på arbeidsplassen, noe de selv understreket. Et sitat fra Olavs viser at forutsetningen for en slik jobb er motivasjon til arbeidet:

*"Dersom du ikke har overskuddet til å holde på med dette, blir du gjennomskuet av ungdom. De ser dette her med en gang, og da har jeg ikke noe å gjøre her lenger. Så det vil tiden vise. Men enn så lenge så er jeg her og trives med det" (Olav).*

Dersom de ansatte skal kunne fremme motivasjon hos ungdommene, må de selv være motiverte og gi av seg selv. Gjennom intervjuene fremstår alle som svært motiverte for sine arbeidsoppgaver, og bidrar til å inspirere, veilede, lære og motivere ungdommene til å bli aktører i eget liv. Det er likevel en krevende jobb. De ansatte er motiverte for jobben i dag, men i lys av deres uttalelser, vil det være naturlig at noen av dem kommer til å endre jobb med tiden i håp om nye utfordringer og økt motivasjon.

## 5. AVSLUTNING

I dette kapittelet vil jeg oppsummere mine viktigste empiriske funn knyttet til mine to problemstillinger:

*”Hvilken oppfatning har de ansatte av opplæringstilbudet?”*

*”Hva vurderes som de store utfordringene i opplæringstilbudet, og hvilke forventninger har de ansatte om å motivere ungdommene til utdanning og arbeid?”*

Til slutt vil jeg analysere nytten av et slikt alternativt opplæringstilbud for ungdommer, som har valgt bort den videregående opplæringen på grunn av lave mestringsforventninger og motivasjon for skolearbeidet. Det vil ses i lys av mine empiriske funn, teori og tidligere forskning.

### 5.1.1 Hvilken oppfatning har de ansatte av opplæringstilbudet?

Det var hovedsakelig tre sentrale elementer som gikk igjen da de ansatte beskrev sine oppfatninger av Stiens opplæringstilbud: Deres målsetting, faglige innhold og tilrettelegging for læring.

**Målsettingen:** For å nå målsettingen med å hjelpe ungdommene til å bli aktører i eget liv, bruker de ansatte mye tid på å vise ungdommene verdien av å møte opp i opplæringen, og de følger derfor ungdommene tett opp ved fravær. For de ansatte er det viktig at ungdommene får positive erfaringer når de møter. De investerer også mye tid på å danne gode relasjoner til ungdommene basert på tillit, respekt, og anerkjennelse. De opplever at deres relasjoner til ungdommene gjør det lettere å fremme ungdommenes motivasjon for videre utvikling. Det fører til at ungdommene i større grad tar egne fornuftige avgjørelser, når det gjelder videre utdanning og arbeid.

**Stiens faglige innhold:** Stien er ikke en skole, og de ansatte mener at det er en styrke ved Stiens faglige innhold. De erfarer at ungdommene er så skolelei at de trenger et nytt miljø basert på mestringsopplevelser og økt motivasjon, før de kan ta fatt på valget om videre skolegang. Av arbeidsoppgaver inne på Stien tilbyr de hovedsakelig trykking av t-skjorter og skilt. For de ungdommene som ønsker å forbedre sine ferdigheter i matematikk, så tilbyr Stien matematikkundervisning. Ungdommene er inne på Stien i seks til tolv uker, før

de blir utplassert i praksis. Den tette oppfølgingen av ungdommene blir også beskrevet som er en viktig suksessfaktor. De ansatte erfarer at praksistilbudet deres bidrar til at flere ungdommer ser nytten av utdanning og arbeid, samt at fokusgruppene bidrar til at flere klarer å gjennomføre videregående opplæring.

**Stiens tilrettelegging for læring:** De ansatte tilrettelegger ungdommenes opplæring ved å differensiere arbeidsoppgavene i forhold til vanskelighetsgrad, samt utplassere ungdommene i praksisplass etter interesse og behov. En av de ansatte mener at flere aktiviteter på Stien kunne skapt større motivasjon hos flere ungdommer, mens en annen mener at deres snevre utvalg av aktiviteter gjør ungdommene mer motivert til å komme seg videre. De ansatte erfarer at ungdommene er mer motiverte dersom de klarer å se nytteverdien av Stiens aktiviteter.

### **5.1.2 Hva vurderes som de store utfordringene i opplæringstilbudet, og hvilke forventninger har de ansatte om å motivere ungdommene til utdanning og arbeid?**

De ansattes store utfordringer i møte med ungdommene, er deres *tunge "håndbagasje"* som for det meste inkluderer ungdommenes tidligere skolehistorie med manglende mestringserfaringer og lave forventninger om å mestre de fleste aktiviteter. Mange av ungdommene har blitt sviktet og oversett av det offentlige systemet, og er svært skeptiske til å danne nye relasjoner. En annen utfordring er å *motivere ungdommer* som har en tung fortid og/eller ikke ser nytten av Stien eller deres samarbeidsinstanser. De ansatte mestrer å motivere de fleste av ungdommene til videre utdanning eller arbeid, og har høye forventninger om å lykkes med dette når ungdommen ønsker å motta hjelp. Utfordringen er derimot størst når ungdommen har et tydelig behov for psykiatrisk behandlingen, men hvor ungdommen ikke ønsker å motta hjelp, eller når ungdommen ikke møter opp på Stien. Disse ungdommene avslutter tilbudet på Stien i større grad enn de som ser nytten av Stiens aktiviteter og hjelpetilbud. På grunn av deres erfaringer, har de ansatte her noe lavere forventninger om å lykkes i å motivere ungdommen videre i livet.

De ansatte er innforstått med at det alltid vil være noen ungdommer de ikke når frem til, og velger i stedet å fokusere på det de får til og hvordan de kan forbedre seg. Med dette utgangspunktet, vektlegger de deres suksess høyere enn deres nederlag. De forklarer sine

nederlag som et resultat av kontrollerbare faktorer som kan endres, og ikke som et resultat av egen kompetanse. Slik mestrer de å opprettholde sine forventninger om å lykkes i å motivere ungdommene til utdanning og arbeid, også i møte med utfordringer. Deres positive forventninger, er en faktor av deres tidligere erfaringer. Stien har aldri hatt ungdommer med en utagerende atferd, selv om ungdommene har vist en slik atferd andre steder. Deres erfaringer i møte med ungdommene, bærer preg av gode relasjoner som gir de ansatte høye forventninger om å takle utfordringer i møte med ungdom. Stien representeres av indre motiverte ansatte med en stor interesse for jobben, og som samarbeider godt. Deres høye forventninger om å lykkes i å motivere ungdommene til utdanning og arbeid, gir de økt innsats og utholdenhet ovenfor sine arbeidsoppgaver, og i møte med ungdommene.

### **5.1.3 Nyten av alternative opplæringsarenaer for ungdom som har valgt bort skolen på grunn av lave mestringsforventninger og motivasjon for skolearbeidet**

I en ideell verden, hadde det selvsagt ikke vært behov for slike alternative opplæringsarenaer. Men slik skolen er lagt opp i dag, passer den ikke for alle. De såkalte ”gråsoneelevne” er blant dem som er i risikogruppen for å avslutte skoleløpet, når de ikke får tilrettelagt opplæringen etter deres behov. De elevene som etter sakkyndig vurdering har rett på spesialundervisning, får ofte en større støtte gjennom skolegangen. Forskning har de siste årene satt et større fokus på ”gråsoneelevne” som har faglige vansker, men hvor vanskene blir ansett som mindre alvorlige. Ny GIV er blant de prosjektene som har satt i gang tiltak for de ti prosent svakeste elevene ved slutten av grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2012).

I de ansattes uttalelser fra intervjuene, kommer det frem at flere av ungdommene har mistet motivasjonen for skolegangen på grunn av få mestringserfaringer, og mange av ungdommene er teoritrøtte. Dersom slike alternative opplæringsarenaer som Stien ikke skal eksistere, må både ungdomskolen og den videregående skolen blir mer praksisorientert for de ungdommene som ønsker det. Flere programmer er prøvd ut i ungdomskolen og den videregående skolen med stor suksess. APO og UiV er eksempler på slike prosjekter som kombinerer praksis med teoretisk arbeid (Buland & Dahl, 2008; Rønningen & Buland, 2010). I følge Hernes (2010) ligger ikke problemet først og fremst i at man ikke vet hva som skal

gjøres, men heller at det som fungerer ikke er nok spredt eller tatt i bruk gjennom hele utdanningsverket. Tiltakene vil dermed ikke treffe all ungdom, enten fordi de ikke får tilbudet eller fordi ungdommen ikke er definert som en del av målgruppen. I følge SSB (2014) har andelen elever som fullførte studie- eller yrkeskompetanse i videregående opplæring, steget fra 69 prosent i 2012 til 71 prosent i 2013. Med unntak av noen få prosentpoeng, har gjennomføringen likevel holdt seg relativt stabil siden 1994. En kan med dette utgangspunktet spekulere i om de forebyggende programmene har hatt effekt, og dermed fører til at flere fullfører videregående opplæring. På den andre siden er det en svak stigning over antallet elever som fullfører videregående opplæring, og tallene kan dermed være tilfeldig.

Når det har gått så langt som at ungdommen har sluttet på skolen, er det viktig at noen tar i mot han eller henne. Stien ønsker ikke å dra noen ungdommer ut av den videregående opplæringen. Med dette utgangspunktet, får ingen ungdommer søke dit før de har tatt et valg om videre skolegang. I følge Tangen (2012) vil noen ungdommer være så lite motivert for videre skolegang, at de ønsker å avslutte skolegangen fordi de ser dette som den eneste reelle muligheten. Siden skolen ikke alltid tilrettelegger ungdommens opplæringstilbud etter dens behov, kan et mellomår der de får oppleve mestring gjennom forskjellige arbeidsoppgaver, være et fint alternativ for mange. I følge Utdanningsdirektoratet (2011) har frafall og forsinkelser i utdanningsløpet, negative konsekvenser både for samfunnet og for de ungdommene som er i risikozonen for å bli marginalisert. Dersom disse ungdommene ikke klarer å komme seg i jobb eller utdanning, vil det kunne skape en økonomisk kostnad for samfunnet og en personlig kostnad for den enkelte. Et tiltak som Stien kan dermed bidra til at disse ungdommene får en prososial utvikling, og vil med dette utgangspunktet være et viktig tiltak når skaden har fått utslag.

Flere av ungdommene som kommer til Stien har også psykiske plager og trenger behandling. Stien hjelper og støtter ungdommene gjennom denne prosessen. De ansatte ved Stien poengterer at flere av ungdommene deres har blitt sviktet av både skolesystemet og det øvrige systemet. I deres uttalelser fremhever de ansatte at skolene må bli bedre på å følge opp elevene i skolen ved mobbing og fravær. Noen av ungdommene sliter psykisk som et resultat av deres vonde opplevelser i skolen. Det er med andre ord nødvendig å sette inn tidlige tiltak ovenfor barn som har en eller annen form for vansker. En av de ansatte påpeker at flere lærere har en vente-og-se-holdning, noe flere av deres ungdommer på Stien har fått oppleve. Flere av ungdommene ved Stien hadde høyt fravær allerede i barneskolen, uten at noen tok grep. Det

store fraværet har forårsaket store faglige hull. De ansatte ved Stien mener at dersom skolen tar tak i fraværet og gjør grep, så kan de få ytterligere informasjon om årsakene bak elevens fravær. En av de ansatte fremhever at læreren må prate med elevene og foreldrene, og i verste fall gå veien om barnevernet når det viser seg å være behov for det. Når de finner årsakene bak fraværet vil de lettere kunne sette inn tiltak og dermed hjelpe eleven.

Når læreren skal sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt, er det viktig med både faglig hjelp og emosjonell støtte i form av relasjonsbygging. Bandura (1977) vektlegger viktigheten av å etablere forventninger om å mestre hos elevene. Dette kan gjøres gjennom å gi elevene mestringserfaringer med oppgaver som gir en optimale utfordring. Deci og Ryan (2000,2002) vektlegger behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet for å fremme elevenes motivasjon for arbeidet. Behovet for selvbestemmelse vil si at handlingen gjennomføres frivillig med utgangspunkt i elevens interesser, verdier og eget ønske. Dersom aktiviteten skal oppleves som selvbestemt, må behovet for kompetanse være tilfredsstillt. For at eleven skal føle kompetanse, må de miljømessige betingelsene være tilrettelagt slik at eleven får utøve sine ferdigheter og evner. Når eleven tilegner seg erfaringer som gir en følelse av økt kompetanse, vil også elevens indre motivasjon for utfordringen styrkes. Motsatt vil en opplevelse av at ens kompetanse ikke er god nok, redusere elevens indre motivasjon for utfordringen. Behovet for tilhørighet, viser til følelsen av å ha et nært bånd til andre mennesker som viser sin kjærlighet og omsorg, samt å være integrert i det kulturelle samfunnet man tilhører. Elevene må bli sett og bekreftet, for å kunne føle tilhørighet til læreren, klassen og skolen.

Wigfield og Eccles (1992) vektlegger betydningen av verdier. Når elevene har stor tro på at han eller hun vil mestre oppgaven, vil eleven ofte tillegge oppgaven stor verdi. På denne måten vektlegger de, som Bandura (1977), viktigheten av å tilpasse elevenes opplæring slik de tilegner seg mestringserfaringer og videre forventninger om å mestre. Kostnader er alle de negative sidene som er knyttet til å engasjere seg i en oppgave eller aktivitet. Dersom kostnaden ved å engasjere seg i en oppgave er høy, vil også oppgaven få en mindre verdi. Når elevene stadig opplever at deres innsats ikke resulterer i de resultatene som de håper, kan de velge å slutte på skolen. Lærerne må derfor gi elevene mestringserfaringer, som igjen kan føre til videre forventninger om mestring, samt forsøke å få elevene til å se nytten av oppgaven.

Når barn og unge ikke får tilfredsstilt de grunnleggende psykologiske behovene for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet i skolen, og dermed avslutter skoleløpet, vil det oppstå et behov for alternative opplæringsarenaer som Stien. Det store fokuset på tidlig innsats, som finnes i grunnskolen i dag, vil forhåpentligvis føre til at flere ungdommer mestrer å gjennomføre videregående skole. Det vil igjen resultere i at nytten av alternative opplæringsarenaer som Stien, avtar.



## REFERANSELISTE

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Buland, T. & Dahl, T. (2008). *Tilbake på sporet? Rapport fra kartlegging og analyse av tidligere elever fra APO ved Frogn videregående skole* (SINTEF rapport SINTEF A7124). Hentet fra [https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi\\_og\\_samfunn/gsu/tilbake-pa-sporet-apo-a7124.pdf](https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/tilbake-pa-sporet-apo-a7124.pdf)
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Deci, E.L., & Ryan, M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. I *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, M. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.
- Gagné, M. & Deci, E. L (2005). Self-determination theory and work motivation. I *Journal of Organizational Behavior*, 26, s. 331-362.
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s.15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (FAFO rapport 3/2010). Hentet fra [http://www.faf.no/media/com\\_netsukii/20147.pdf](http://www.faf.no/media/com_netsukii/20147.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Ny GIV: Løfter de faglig svakeste elevene mest*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/ny-giv-lofter-de-faglig-svakeste-elevene/id708821/>

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvernmo, G. (2010). Intervju som metode- barn/unge som informanter. I E. Arntzen og J. Tolsby (red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Akershus: Høyskolen i Akershus. Hentet fra:  
<https://fagarkivet.hioa.no/jspui/bitstream/123456789/208/1/studenten.pdf>

Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – Hva gjør skolen?* (NIFU STEP Rapport 3/2006). Hentet fra  
<http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2006-3.pdf>

NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (rapport 03/06). Hentet fra  
<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. (NOVA rapport 11/00). Hentet fra:  
<http://www.nb.no/nbsok/nb/49b1a5dad0d0e0d047fe4fc64062ab94.nbdigital?lang=no#7>

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlag.

- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. §3. (1998). Hentet fra  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_3)
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønningen, E. & Buland, T. (2010). *Evaluering av ungdom i vekst*. (SINTEF rapport SINTEF A14169). Hentet fra  
[http://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi\\_og\\_samfunn/gsu/ungdom-i-vekst\\_web.pdf](http://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/ungdom-i-vekst_web.pdf)
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2008). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring: Teori og praksis*. Fredrikshavn: Dafalo AS.
- SSB. (2014, 19. juni). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2008-2013*. Hentet fra:  
<http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2014-06-19>
- Tangen, R. (2012). Veien inn i og gjennom videregående opplæring for ungdom i vanskelige læringssituasjoner. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 645-664). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Kartlegging av pøbelprosjektet*. Hentet fra  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Pøbelprosjektet\\_sluttrapport.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Pøbelprosjektet_sluttrapport.pdf?epslanguage=no)

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.

## VEDLEGG 1. Intervjuguide

### Oppstart:

Dette er et helt frivillig intervju og dere kan når som helst trekke dere fra intervjuet uten å komme med noen begrunnelse. For at opplevelsene og tankene som dere deler med meg blir mest mulig korrekte i oppgaven min, ønsker jeg å bruke lydopptak, er dette greit for dere? Alt som blir sagt i dette intervjuet vil bli anonymisert, og lydopptakene vil bli slettet ved prosjektslutt.

#### Kort 1.

##### 1. Hvilken utdanning og yrkeserfaring har du?

#### Kort 2.

##### 2. Hvordan vil du beskrivelse opplæringsstedet?

- Hvilke tilbud finnes på opplæringsstedet?
- Hvem samarbeider dere med, og hvordan fungerer dette samarbeidet?
  - Kollegaer på opplæringsstedet
  - Ansatte på praksisplassen
  - Ungdommenes foresatte
  - Andre etater
- Hvordan foregår ordningen med praksis?
  - Hvilke aktiviteter inngår i praksisperioden?
  - Hvordan følges ungdommene opp på praksisplassen?
- Hvordan kan den attesten skolen gir på oppnådd kunnskaper og ferdigheter brukes?  
Oppnår ungdommene grunnkompetanse?

#### Kort 3.

##### 3. Hvordan vil du beskrive ungdommene?

- Hvem kan søke seg inn?
  - Hvem gir denne informasjonen?
  - Er det mange av elevene som har hatt spesialundervisning tidligere?
  - Hvilken spesialundervisning har de hatt?

**Kort 4.****4. Hvilke erfaringer har du knyttet til ungdommenes utvikling gjennom året de er her?**

- Hva er målsettingen med det tilbudet dere gir ungdommene?
- Hvilke erfaringer ønsker du at ungdommene skal sitte igjen med etter at det tilbudet dere gir tar slutt?
- Hvilke erfaringer har dere med at elevene senere vender tilbake til videregående skole eller annen opplæring?
- Hva tror du er grunnen til at ungdommene enten har sluttet eller tatt en pause fra videregående skole?
  - Mangel på tilpasset opplæring
  - Relasjonelle problemer
  - Andre
- Er det noe med skolesystemet som du mener burde blitt gjort annerledes i forhold til flere ungdommer som sliter på skolen?

**Kort 5.****5. Hva er dine umiddelbare tanker rundt det å være lærer på dette stedet?****Kort 6.****6. Hvilke gleder opplever du ved å være lærer her?**

- Har du noen eksempler på noe som har gitt deg gleder?

## **Kort 7.**

### **7. Hva er de største utfordringene knyttet til arbeidet ditt?**

- Undervisning
  - Ut i fra hvilke kriterier tilpasser dere ungdommens opplæringstilbud?
    - Blir ungdommenes kunnskaper og ferdigheter kartlagt før undervisningen tar til? I tilfelle på hvilken måte?
  - Hvordan arbeider dere for å realisere ungdommenes faglige og sosiale mål?
  - Hvordan følges ungdommene opp
    - Her på opplæringsstedet?
    - På praksisplassen?
    - Etter at de har vendt tilbake til skolen?
- Atferd
  - Konflikter
  - Fravær
- Hvilke forventninger har du til å takle de utfordringene du møter i arbeidet?
  - På hvilke områder mener du at du lykkes best?
  - På hvilke områder mener du lykkes minst?
    - Opplever du noen gang å komme til kort?
    - Hvordan takler du slike situasjoner?

## **Kort 8.**

### **8. Hva er belastninger ved arbeidet?**

- Er det noen av de utfordringene du har nevnt som du opplever som belastende?
- Er det andre ting som gir belastning ?
  - Tidspress
  - For mange oppgaver
  - Samarbeidsproblemer

**Kort 9.****9. Hvilke konsekvenser medfører disse belastningene for deg?**

- Stress
- Utmattelse
- Tap av nattesøvn
- Psykosomatiske plager

**Kort 10.****1. Er dette arbeidet noe du vil fortsette med i flere år fremover?**

- Ville du anbefale denne jobben til noen som står deg nær?

**Avslutning:**

Takke for at vedkommende tok seg tid til å delta, og spørre om det er greit at jeg tar kontakt igjen dersom det dukker opp noen nye spørsmål underveis.



## **VEDLEGG 2. Samtykke- og informasjonsskriv**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### ***«Alternativ opplæring mot frafall»***

##### **Bakgrunn og formål**

Jeg studerer på NTNU i Trondheim og skal skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk. I den forbindelse ønsker jeg å se nærmere på frafall i videregående skole. Jeg ønsker å se på hvordan dere som ansatte, opplever opplæringsstedet muligheter og begrensninger til å gi ungdommene kunnskaper og ferdigheter til å mestre videre utdanning eller arbeid.

Jeg ønsker å se om et slikt alternativt opplæringstilbud kan virke positivt i forhold til at færre velger å slutte helt på videregående skole. Dere er valgt ut til å bli med i studien fordi jeg mener at dere kan bidra til å gi meg nyttig informasjon om hvordan dette stedet virker i forhold til å fremme motivasjon, og et mer positivt fremtidssyn hos ungdommene på dette opplæringsstedet.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

I studien min ønsker jeg å bruke intervju. For å unngå å notere hele tiden under intervjuet, ønsker jeg å bruke lydopptak. Slik vil jeg bedre kunne kommunisere med deg, og informasjonen fra intervjuet vil bli mer korrekt. Spørsmålene vil omhandle deres erfaringer og opplevelser som lærere på opplæringsstedet, samt hvordan opplæringen fungerer.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De personopplysningene som blir samlet inn vil kun bli sett/hørt av meg som student. I lydopptaket under intervjuet vil det ikke bli oppgitt navn. Hver deltaker vil i stedet få en kode. Deltakerne i denne studien vil ikke kunne bli gjenkjent av andre i publikasjonen av studien. Verken navnet på deltakeren, kommunen eller stedet det forskes på vil bli oppgitt i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. 05.2015. Etter prosjektslutt vil alt av datamaterialet anonymiseres ved at lydopptak vil bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Camilla Aakernes på telefon 40074504. Masteroppgaven skal veiledes av Sidsel Skaalvik som er professor på pedagogisk institutt på NTNU i Trondheim (sidsel.skaalvik@svt.ntnu.no).

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

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

***Jeg samtykker til å delta i intervju***

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

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

## VEDLEGG 3. Tilbakemelding på søknadsskjema fra NSD

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Sidsel Skaalvik  
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.01.2015

Vår ref: 41117 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41117	<i>Frafall i videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sidsel Skaalvik</i>
<i>Student</i>	<i>Camilla Aakernes</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no