



På hvilken måte kan metodikk, strategier og strukturer styrke motivasjon for læring?

Hva kan Igang prosjektet lære oss?

Ped 3900

Clas Dale

*Mastergradsoppgave i pedagogikk
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Universitetet i Tromsø
Våren 2013*

Forord

Jeg vil først rette en takk til deltakere og instruktører ved Tromsprodukt AS sitt Igang-tiltak. Deres bidrag ved å åpne dørene for meg, har vært både nødvendig for å kunne gjennomføre prosjektet slik det var tenkt, og det har vært en lærerik prosess for mitt vedkommende.

Videre takker jeg mine arbeidskolleger og nærmeste ledelse som har utvist en utrolig vilje til å hjelpe meg gjennom denne prosessen. Dette ved å legge til rette, og alltid å stille opp når jeg har hatt behov for vikar. Videre har min jobbarena vært en fin plass for pedagogiske diskusjoner og meningsytringer rundt skole og samfunn. Dette har igjen hjulpet meg på mange måter i studiet.

Kombinasjonen av å være familiefar i full jobb, i tillegg til fulltidsstudent har naturligvis medført en del utfordringer. Blant annet har det sosiale aspektet i studenttilværelsen, samt de nødvendige studiediskusjonene vært noe jeg har savnet. Allikevel vil jeg absolutt takke mine medstudenter, de som alltid har møtt meg med ekte smil, hyggelige kommentarer og hjelpsomhet når jeg innimellom har vært til stedet i deres selskap. Takk også til min veileder, Unn Doris, som hele tiden har gitt meg direkte og konstruktive tilbakemeldinger underveis i løpet.

Til slutt takker jeg familien, med fruen i spissen, som i en hektisk hverdag(!) har gjort sitt beste for at dette skulle gå veien.

Nå blir det sikkert ei stund til neste påfunn...

Tromsø, mai 2013

Clas Dale

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	2
1.1 Introduksjon til prosjektet.....	2
1.1.1 Begrunnelse rundt problemstilling.....	3
1.1.2Hva vet vi fra før?	4
1.1.3 Hvor i skoleløpet skjer frafallet?.....	5
1.1.4 Litt om feltet.....	6
1.2 Presentasjon av tankerekken.	7
1.2.1 Prosess.....	8
1.2.2 Motivasjon for læring, metodiske strategier og strukturelle forordninger.	10
1.2.3 Hva definerer riktig metodikk?.....	13
1.2.4 Introduksjonen oppsummert.	13
2. Motivasjonsteori.	14
2.1 Noen synsmåter og forklaringer.....	15
2.1.1 Motivasjon – et mangfoldig fenomen	15
2.2 Maslow og motivasjonsperspektiver.....	16
2.2.1 Indre og ytre motivasjon	17
2.2.2Maslows behovshierarki.....	18
2.2.3 Drøfting om motivasjon	21
3. Motivasjonsaspektet i et læringsteoretisk syn.....	22
3.1 Behavioristisk og kognitivt læringssyn	22
3.2 Kognitiv læringsprosess og motivasjon	25
3.2.1 Piaget om motivasjon og læring. Kognitiv læringsteori.	25
3.2.2 Den kognitive læringsteori sett i lys av oppgavens problemstilling.....	27
3.3 Omgivelser og sosialt samspill i lys av læringsprosess	29
3.3.1 Vygotsky og betingelser for læring.....	30
3.3.2 Individets læring i et sosiokulturelt lys.....	31
3.3.3 Læring som sosial praksis	32
3.3.4 Oppsummert om motivasjon og læringsteori.	33
3.4 Læreplanteoretiske faktorer.	35
3.4.1 Skolens retningslinjer for sin virksomhet.	36
3.4.2 Læreplanens vei fra offentlig utredning til undervisning i klasserommet	39
3.5 Det sosiale samspill mellom eleven og strukturer/rammer.....	43

3.5.1 Strukturelle betingelser	44
3.5.2 Sosial interaksjon og strukturelle rammer	46
4. Datainnsamling og metodisk tilnærming	47
4.1 Typiske kjennetegn ved kvalitative forskningsmetoder	48
4.2 Metodisk potensiale og begrensninger	49
4.2.1 Strukturen i intervjuguiden	50
4.2.2 Observasjonspraksis	51
4.2.3 Reliabilitet.....	53
4.2.4 Validitet	54
4.3 Vurdering av eget arbeid	55
4.3.1 Redegjørelse for valg av metoder og strategier for feltarbeidet	57
4.3.2 Gjennomføring av observasjoner, intervju og samtaler	58
4.3.3 Dokumentstudiene.....	60
4.3.4 Et kritisk blikk i lys av reliabilitet og validitet.	60
5. Fra metode til felt	61
5.1 Tromsprodukt AS.....	62
5.2 IGANG	62
5.2.1 Bakgrunn og innhold	63
5.2.2 Organisering og praktisk pedagogisk tilrettelegging	64
5.2.3 Gruppeprosesser og sosiale rammer.	65
5.2.4 Strategi, metode og struktur	66
5.2.5 Krav og fastsatte mål i tiltaket.....	67
5.2.6 Oppfølging og individuell tilpasset opplæring.....	68
5.2.7 Motivasjon og motivasjonsfaktorer i Igang sitt perspektiv	69
6. Empiri og drøfting.....	70
6.1 intervju og samtaler	70
6.2 Observasjonene.....	73
6.3 Metoder og strategier i lys av motivasjon for læring	76
6.3.1 Generell vurdering.....	83
6.4 Samspillet mellom struktur og læreprosess.....	84
6.4.1 Strukturer	85
7. Avslutning og implikasjoner.	88
Litteratur	

Begrepsavklaringer

Tiltak/utføringstiltak:

Ulike programmer og prosjekter som kjøres på bestilling og i regi av NAV. Dette er det flere ulike tilbydere/bedrifter som kan gjennomføre. Det fins et mangfoldig antall utføringsbedrifter i Norge som har disse tiltakene som sin spesialitet.

Deltaker:

Person som er bruker av tiltakene. Kan sammenlignes med elev.

Tiltaksleverandør /leverandør:

Bedrift som tilbyr å gjennomføre tiltakene som NAV iverksetter. Eksempelvis utføringsbedrifter som Tromsprodukt AS.

Kvalifiseringsaktivitet:

Ordet kvalifisering/kvalifiseringsaktivitet er brukt en del i oppgaven. Betydningen jeg legger i begrepet, er all læringsaktivitet som har en målsetning og å utvikle individet mot arbeidslivet og det å bli en deltakende aktør i omgivelsene.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Temaguide.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Infoskriv med samtykkeerklæring.

Sammendrag

I denne oppgaven undersøkes bakgrunnsfaktorer og årsakssammenhenger i forbindelse med at frafallet på yrkesfaglig studieretning har det omfanget det har. Med forståelsen om at motivasjon for læring er grunnleggende forhold i skolesammenheng, har jeg sett på samspillet mellom nivåer og på linjene fra makro til mikronivå, for i neste omgang å finne svar på motiverende læringsfaktorer.

Denne kvalitative undersøkelsen er i hovedsak utført ved hjelp av intervju, observasjon og dokumentstudier. På den ene siden har jeg vurdert forhold rundt skolens og utdanningssystemets særegenheter, dette på bakgrunn av læreplanverk, andre teoretiske studier og egen erfarings-basert informasjon. På den andre siden har jeg utført et forskningsarbeid der jeg har sett på hvordan attføringstiltaket Igang ved Tromsprodukt AS (TP) har sin helhetlige oppbygning og målsetninger.

Studiens problemstilling har som målsetning å belyse: **På hvilken måte kan metodikk, strategier og strukturer styrke motivasjon for læring? Hva kan Igang-tiltaket lære oss?**

Dette undersøkes og besvares ved hjelp av tre forskningsspørsmål (uthevet):

Hva kjennetegner god metodikk, og hvordan kan denne anvendes? Hva kjennetegner gode strategier? Funnene hva angår metoder og strategier viser oss at en helhetlig og kvalitetsmessig tenkning direkte dreid mot yrket eleven har valgt å utdanne seg til, kan virke positivt hva angår motivasjon. Videre har undersøkelsen vist at målrettede aktiviteter knyttet opp mot relasjonsbygging, samt et yrkesrettet fokus og arbeidsrelatert aktivitet vært motivasjonsfremmende. Bruk av individuell plan og kontrakt, fulgt opp av en veiledningsorientert arbeidsmetode og solid lærertetthet vil sikre hensiktsmessig og målrettet fokus i hele undervisningssituasjonen. Dette krever et godt planverk, gjennomtenkte strategier og målrettet undervisningsaktivitet.

Hvilken betydning har Strukturelle rammer for hvordan individets forutsetninger for å lære påvirkes? For at metodene og strategiene skal komme på dagsordenen, og være aktive, kreves det et apparat som legger til rette for og kvalitetssikrer denne aktiviteten. Her er det at strukturenes betydning blir sentrale. Med tanke på hvor i de strukturelle nivåene at det er mest nærliggende og realistisk å kunne forvente endring, har jeg funnet at det er i fra skoleeier og ned til lærer-nivå de største mulighetene ligger.

1. Innledning

I dagens samfunnsdebatt vedrørende videregående utdanning dreier diskusjonene seg ofte rundt det at mange avslutter sin skolegang uten å gjennomføre enten hele studieløpet, eller skoleåret. Prinsipper hva angår kvaliteten i skolen og hvor ressursene settes inn, er i skoledebatten også et stadig tilbakevendende tema.

Både i den politiske verden, i typiske kunnskapsmiljøer og andre steder der utdanningsfaglige bestemmelser blir tatt, bekymrer det at det til tross for relativt høy ressursbruk i så stor grad eksisterer problematikk som fører til vesentlig frafall. Eksempelvis kan det nevnes at det i Troms fylkeskommune jobbes med flere prosjekter med en målsetning om å redusere frafallet, deriblant *Ny Giv* med tilstøtende aktiviteter og prosjekter. Disse iverksettes både i grunnskolen og i den videregående skolen.

Hvordan storsamfunnet påvirkes av at ungdom blir en del av de negative statistikker som frafall medfører, er betydelig. En ting er den samfunnsøkonomiske siden ved dette, noe annet er de menneskelige belastningene som unge mennesker tidlig i livet må møte. Det er lett å la seg inspirere og motivere når det er de unges situasjon og fremtid som er på dagsordenen. Det er også på den bakgrunn at mitt arbeid med denne oppgaven har hatt sin opprinnelse, all den tid jeg til daglig ser problematikken i min jobb som lærer ved Breivika videregående skole.

1.1 Introduksjon til prosjektet

I denne oppgaven rettes fokuset inn mot metodikk og strategier med basis i strukturer og rammer. Metodisk har jeg valgt å bruke kvalitative intervju, observasjon, deltagende observasjon og dokumentstudier. Feltarbeidet har i så måte i tillegg til å produsere eget materiale, gått ut på innsamling, vurdering og bearbeidelse av bedriftens allerede eksisterende dokumenter.

Målet er her i første omgang å få belyst og problematisert noe av den skolepolitiske og samfunnsmessige diskurs rundt fenomenet. I neste rekke drøftes mitt ståsted, og denne oppgavens innfallsvinkel, dette med en målsetning om å bidra positivt i forskningen. Her

utledes videre hva som ligger til grunn for temaet, og hvordan jeg har gått frem for å belyse denne siden av problematikken.

Konkret går dette kapittelets innhold i hovedsak ut på å gi en grundigere forståelse av hvordan mine vurderinger av problematikken har blitt etablert, og på hvilket grunnlag jeg anskuer temaet. Introduksjonen kan ses på som forberedende vurderinger inn mot en mer faglig belysning av bakgrunnsdata. Det finnes mange interessante vinklinger å vurdere problemet i lys av. Mye forskning har allerede blitt gjort, og mange spørsmål er blitt presentert, men allikevel mener jeg det er nødvendig å se nærmere på faktorene jeg i denne oppgaven beskriver.

Som et ledd i redegjørelsen for problematikken, har jeg valgt å utlede teorier og forhold rundt motivasjon og læring. Dette presenteres i teoridelen av oppgaven.

1.1.1 Begrunnelse rundt problemstilling

I denne oppgaven rettes fokuset inn mot metodikk og strategier med basis i strukturer og rammer, og problemstillingen formuleres som følger.

På hvilken måte kan metodikk, strategier og strukturer styrke motivasjon for læring? Hva kan Igang-tiltaket lære oss?

Jeg tar utgangspunkt i at dersom motivasjonen for læring er optimalt fungerende, vil dette i neste rekke også påvirke frafallsprosenten i positiv retning. Dette synet argumenteres det for på grunnlag av drøftinger rundt eget feltarbeid og eksisterende teori.

For å besvare problemstillingen spesifiseres tre delspørsmål knyttet til *metodikk, strategier og strukturer*.

Metodikk: *Hva kjennetegner god metodikk, og hvordan kan denne anvendes?* I denne sammenhengen er begrepet metodikk fellesnevner for undervisningsmetoder, arbeidsmetoder, og andre metoder alt etter kontekst. I mitt prosjekt undersøkes dette gjennom å registrere og beskrive konkrete måter å fremme læring på, i lys av motivasjon og motiverende aktivitet.

Strategier: *Hva kjennetegner gode strategier?* Her ment i sammenheng med kvalifiseringspraksis, som eksempelvis læring i skolen. Undersøkelsen rettes inn mot å registrere og beskrive hvorvidt det finnes indikatorer på effektive og hensiktsmessige måter å legge opp undervisningspraksisen på. Dette delspørsmålet stilles med en målsetting om å finne ut hva som kjennetegner gode prosesser for å oppnå målet om å drive en motiverende undervisningspraksis.

Strukturer: *Hvilken betydning har Strukturelle rammer for hvordan individets forutsetninger for å lære påvirkes?* I oppgaven undersøkes og drøftes hva som ligger til grunn for storsamfunnets påvirkningsfaktorer ovenfor kvalifiseringsinstitusjoner og derigjennom også individet. Eksempelvis nevnes skolens undervisningspolitikk og undervisningspraksis. Målet er å belyse noen overordnede faktorer som viser hvordan strukturelle nivåer samspiller med læreprosessene. Hva ligger bakenfor tilblivelsen av planverk, slik som læreplanen? Hva bestemmer utformingen den har, og hvordan påvirker og påvirkes enkelteleven?

Tematikken rundt frafall er sammensatt, og det er lett å gape over for mange og store innfallsvinkler på problemet. Dette forholdet har jeg lagt ned en del tankearbeid i ved starten av prosjektet. For at den strategiske og praktiske oppbyggingen av oppgaven skal gi leseren et godt innblikk, samt for å gi en best mulig forståelse av forskningsspørsmålenes innhold, er det nødvendig å si litt om bakgrunnen for valg av problemstilling.

1.1.2 Hva vet vi fra før?

I det følgende viser jeg blant annet til en forskningsrapport om frafall i videregående skole utarbeidet av Senter for økonomisk forskning (SØF), på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Søf-rapport nr.08/06). Rapporten er fra 2006. Her presenteres et situasjonsbilde av frafallsproblematikken. Denne er etter mitt skjønn treffende og relevant i forbindelse med temaet, og den har flere viktige vurderinger av årsakssammenhenger. Her undersøkes blant annet betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og geografiske forhold med tanke på frafall.

Videre viser jeg til Eifred Markussens artikkel *Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet (2010)*, som omhandler reformene i skolen, og forhold rundt Kunnskapsløftet som en konsekvens av dette (Markussen 2010). Her presenteres et syn om

den videregående skoles reproduksjon av sosial ulikhet, og forhold rundt kompetanseoppnåelse på grunnlag av sosial bakgrunn. Markussen (ibid) analyserer spørsmål rundt hvilke forhold som påvirker ungdoms valg av utdanning, for eksempel valget av studieforberedende eller yrkesfaglige studieretninger. Videre drøftes predikerende forhold hva angår gjennomføringsgrad og måloppnåelse i forhold til utdanningen, samt forhold som påvirker skoleprestasjoner målt med karakterer ved utgangen av grunnskolen.

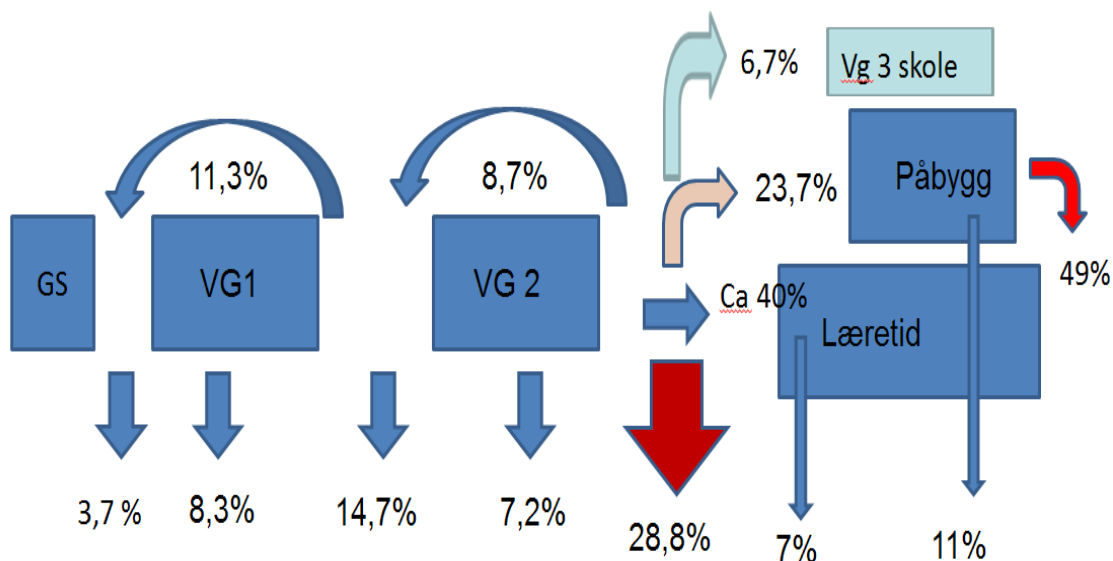
Annen forskning fra samme hold (Markussen m. fl 2011) går ut på drøftinger rundt Norges skolepolitiske historikk, og likhetstanken om at alle studieretninger skal kunne føre til samme mål. Denne reformpolitikken har i følge denne forskningen medført endringer som ikke nødvendigvis er kun til det bedre. Eksempelvis beskrives hvordan yrkesfagene har blitt mer generalisert og teoretisert, og at alle har rett på videregående utdanning uansett resultater fra grunnskolen.

Jeg viser også til en artikkel i magasinet *markant* (desember 2011), som er et næringslivsmagasin for Tromsøregionen. Her settes søkelyset på samfunnsøkonomiske forhold som viser kostnadene ved frafallet. Her intervjues utdanningsledelsen i Troms fylke, som ser på lærlingeordningen som et aspekt ved problemet. Videre intervjues representanter fra næringslivet som etterlyser bedre tilrettelegging og mindre byråkrati. Igang-tiltakets instruktører blir også intervjuet i dette magasinet, der deres fokus retter seg inn mot å få formidlet tidligere frafallselever i jobb.

Det som imidlertid i mindre grad konkretiseres i den nevnte forskningen, er direkte og konkrete virkemidler i den daglige skolehverdagen.

1.1.3 Hvor i skoleløpet skjer frafallet?

En kjent modell for de som jobber i skolene i Troms, eller som på annen måte er involvert i frafallsprosjektene i fylket, er den som presenteres under. Denne viser hvor i de ulike fasene i skoleløpet at frafallet har sine tyngdepunkt. Modellen skal ikke utredes i sin helhet, men jeg ber om at det legges spesielt merke til frafallsprosenten mellom VG2 og læretid, og at det i påbygningsstudiet er markant størst frafall.



Figur1.

¹Modellen ovenfor viser situasjonen i Troms fylke i 2009 – 2010.

Når man ser at det er mange som faller fra i de ulike fasene, så er det viktig å poengtere at ikke alle disse ungdommene går til lediggang eller negative livssituasjoner. Mange skaffer seg jobb eller kommer i annen konstruktiv aktivitet på egen hånd. Dette blir imidlertid en annen diskusjon enn hva denne oppgaven skal dreie seg om.

Det er naturligvis flere ulike årsaker til at elever velger bort sine rettigheter til videregående utdanning, men det må slik jeg ser det være naturlig å vurdere faktorer som berører motivasjon og læring i denne sammenhengen.

1.1.4 Litt om feltet

Jeg tar i oppgaven utgangspunkt i et tiltak som i regi av NAV kjøres av attføringsbedriften Tromsprodukt AS. Dette prosjektet, kalt Igang, har vist gode resultater i forhold til å få ungdom ut i jobb eller utdanning. I søken etter relevante funn innen frafallsproblematikken, har jeg valgt et hovedfokus for feltarbeidet som dreier seg om Igang. Beskrivelsen og

¹ Modellen er hentet fra Troms fylkeskommune sine nettsider, og blir brukt i ulike sammenhenger der frafallsproblematikken i yrkesskolene i Troms er tema.

presentasjonen av tiltaket er i så måte en viktig del av oppgavens innhold, og vil i hovedsak bli gjort i sammenheng med presentasjonen av metode og empiri.

Deltakerne som søkes inn til I gang-tiltaket, er alle tidligere elever fra videregående skole. De fleste har avsluttet løpet uten å ha fullført skolegangen en eller flere ganger. Dersom det da stemmer at I gang-tiltaket har gode resultater med de samme elevene som tidligere har vært representert i frafallsstatistikken, så er det interessant å se på hvilke suksessfaktorer som finnes. Med tanke på mitt valg om å bruke dette tiltaket som bakgrunn, eller målefaktor for hva som kan være hensiktsmessig pedagogisk metodikk når det gjelder frafallsproblematikk, ligger det implisitt at tiltaket faktisk har gode og målbare resultater å vise til.

Etter innledende samtaler med ledelse og instruktører som har dette tiltaket som sitt ansvarsområde, var det klart for meg at de hadde stor tro på sitt arbeid. Det finnes også en del dokumentasjon og statistikk i bedriften som kan fortelle noe om resultatene siden oppstart, men for å kunne se dette klart måtte datamaterialet samles og bearbeides for å fremstå strukturert og oversiktlig.

Hovedinntrykket etter mitt første offisielle møte med de aktuelle ansatte på Tromsprodukt AS, var positivitet og engasjement. De hadde en del indikasjoner og funn som de mente var viktig i forhold til å tolke ulike faktorer og særtrekk ved gruppene de hadde hatt inne.

Eksempelvis ble det nevnt at ca. 80 % av deltakerne hadde en oppvekst i splittede hjem. Et annet utsagn var at 1/3 av deltakerne gikk videre til utdanning, 1/3 gikk til arbeid og 1/3 til andre aktive løsninger etter tiltakets slutt. Ut i fra deres erfaringer kunne det i tillegg sies noe om deltakernes bakgrunn, kjønnsfordeling, tidspunkt for når skolegangen ble avsluttet (eks. vg1, vg2 eller mellom vg2 og læretid).

1.2 Presentasjon av tankerekken.

Det er av signifikant betydning at spørsmålene som tas opp i oppgaven har relevans i forhold til dagens utdannings situasjon. Dermed er det også vesentlig at analyse og drøfting i sin tur er basert på adekvate spørsmålsformuleringer i tråd med å belyse oppgavens hovedspørsmål. Videre er målsettingen å fremme en diskurs som igjen kan gi gode forutsetninger i etableringen av formålstjenlig kunnskap.

Angrepsvinkelen i utledningen av symptomet frafall, er å problematisere spørsmålet ved å belyse arbeidsmetodikk innen kvalifiserings og utviklingsarbeid. Begrunnelsen bak begrepsanvendelsen «symptomet frafall», hvilket er en begrepsbruk jeg bevisst har valgt å vektlegge, fremstilles senere i oppgaven.

1.2.1 Prosess

Nedenfor har jeg for å illustrere hvordan jeg har tenkt rundt problematikken, satt noen overordnede stikkord inn i en strukturert modell. Framstillingen skal bidra til en ryddighet og forståelse av bakgrunnen for det arbeidstekniske løsningsdesignet jeg her har valgt for oppgaven.

Da problematikken berører flere ulike nivåer og perspektiver, og min anskuelse av denne innebærer å forstå sammenhenger og årsaksforklaringer på tvers av disse, er det essensielt å ha et redskap for å beholde fokuset. Dette letter også forutsettingene for å forstå hvilke nivåer som til en hver tid er i sentrum for argumentasjonen.

Det må da understrekes at denne visualiseringen skal vise hovedlinjene og strukturene for problemstillingen slik den har dannet seg i startfasen av studieprosjektet. Det ble i denne tidlige fasen, der den styrende tankeprosess og skisse til prosjektmål var under etablering, viktig for meg å studere hvordan samspill mellom ulike faktorer påvirker resultatene.

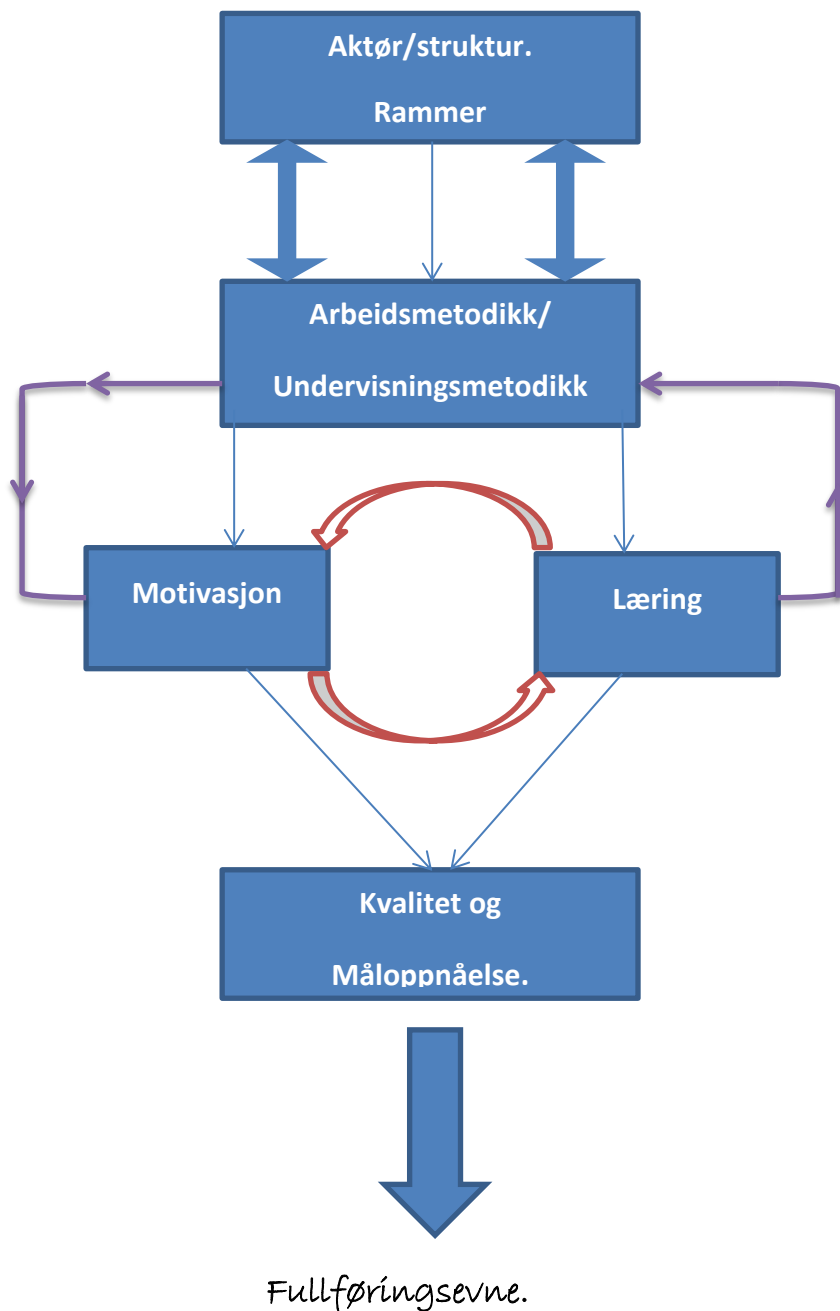
Når vi har storsamfunnets krav og strukturer på ene siden, og skole og utdanningsfaglig kvalitet på individnivå på den andre siden, er det av interesse å belyse eventuelle sammenhenger mellom frafallsproblematikk og overordnede samfunnsmessige strukturer og utfordringer.

Dette kombinasjonsarbeidet og blanding av nivåer krever en ryddig bakgrunnsforståelse og struktur for å holde et klart fokus på hvilke spørsmål som til en hver tid er oppgavens i sentrum.

Sett nå at spørsmålet dreier seg om «*kvalitet og måloppnåelse*» nederst i modellen under, vil jeg på den bakgrunn gjøre rede for sentrale elementer hva angår sammenhengen mellom motivasjon og læring. Denne redegjørelsen understøttes ytterligere av teoridelen om motivasjons og læringsteorier senere i oppgaven. Videre undersøkes hvordan disse

faktorene påvirker og påvirkes av strukturer og arbeidsmetodikk. Utover de teoretiske studier vil dette i vesentlig grad bli belyst på bakgrunn av feltarbeidet ved Igang-tiltaket.

Den videre drøftingen dreies her omkring tematikk rundt hvordan eleven påvirker og påvirkes av strukturer og rammer, samt hvordan dette kan ha påvirkningskraft på frafallsproblematikken.



Figur 2.

Fullføringsevne.

Denne synsmåten, som vist i figur 2, er grunnleggende både for strukturen i oppgavens problematiseringsoppbygging, og den er gjennomgående for hvordan mitt syn på at vi ved å heve kvaliteten i skolen også hever gjennomføringsevnen til elevene.

Selv om jeg forfekter påstander om kvalitetsheving, er det da ikke min hensikt å hevde at skolens kvalitet er dårlig. Det kan være at løsningene ligger i allerede eksisterende solide og velkjente pedagogiske metoder, modeller og planverk, men at en oppdatering og metodeoppgradering av disse elementene er nødvendig.

Det er i forlengelsen av det allerede presenterte synet om at frafall er et symptom på et problem som ligger et annet sted, at modellens boks «*kvalitet og måloppnåelse*» har sin bakgrunn. Et spørsmål som i den sammenhengen dukker opp er om noe av metodikken i dagens skole baserer seg på tradisjon i større grad enn forskning? Det kunne vært interessant å se en studie som undersøker i hvor stor grad det som utføres er på bakgrunn av hva man vet av forskningsresultater. På dette tidspunkt i oppgaven tenker jeg å eksemplifisere spørsmålet helt kort:

Ta det som et utgangspunkt at det er bred enighet om at visualisering og praktisk rettet teoriundervisning gir positive utslag i blant annet matematikk. Mitt spørsmål blir da om alle lærerne har gode forutsetninger for på bakgrunn av en pedagogisk plattform og godt planverk, å faktisk legge opp til praktisk rettet teoriundervisning. Dette spørsmål er også høyst relevant hva angår målsetningen om å yrkesrette fellesfag i yrkesskolen.

Ett syn på kvalitet i skolen kan forklares med den påfølgende utledningen, der argumentasjonen handler om sammenhengen mellom faktorene og nivåene i modellen presentert over (figur2).

1.2.2 Motivasjon for læring, metodiske strategier og strukturelle forordninger.

Motivasjon og læring er grunnleggende faktorer hva angår kvalitet innen utdanning og annen kvalifisering for arbeidslivet. Læring er noe som skjer kontinuerlig, spørsmålet er i hvilken grad det individet lærer er hensiktsmessig og relevant, og hvilke kriterier som skal ligge til grunn for hva som er «riktig» læring.

Disse elementene ligger nært individets aktivitetsbestemmende toneangivere. Grad og type motivasjon har først og fremst betydning for hva en lærer, men også hvordan læringen skjer og i hvilken grad læringen blir varig.

Et eksempel på dette kan være tilfeller der eleven lærer seg ulike strategier for faktisk ikke å lære. Dette være seg alt fra strategier for å unngå å bli konfrontert med faglige spørsmål av læreren, eller måter å usynlig-gjøre seg selv på i det faglige fellesskapet. En slik selv-ekskludering fra fellesskapet er kanskje noe av det alvorligste. Det begrunner jeg med at dersom en slik strategisk tenkemåte får fotfeste i en person, kan det være at denne strategien også blir brukt på andre områder i personens liv. Jeg viser da til en mulig årsakssammenheng som leder til negativ adferd og økte sjanser for personen til å ta lite konstruktive valg også på andre områder i livet.

Et annet eksempel på dette er når en elev har veldig lave ferdigheter innen lesing og skriving, eller matematikk, men opptrer som om han/hun har kontroll på faget. Det er for mange av stor betydning ikke å tape ansikt overfor andre. Dermed lager en strategier for å unngå å komme i en situasjon der sjansen for å bli avslørt er stor. En «god» strategi i så måte kan jo da være å unngå å gjøre en innsats. Dette etter den høyst uformelle *«har man ikke gjort noe, vil ens manglende faglige evner i alle fall ikke bli oppdaget»* -filosofien.

For en årvåken lærer er dette forhold som vil kunne avsløres, men her spiller rammer, strukturer og metoder en viktig rolle i forhold til muligheten til å ta fatt på og arbeide med de reelle problemstillingene. Det er med det et poeng at man ikke legger opp strategier, metoder og faglig innhold etter hvordan ting skulle ha vært, men etter hvordan de faktisk er.

For eksempel er det vanskelig for en elev som starter i videregående skole å få en god og lærerik opplevelse av matematikkfaget på VG 1 nivå, dersom hans forkunnskaper ligger på 4.-5. klasse nivå. Eksemplet er reelt, og kan nok bekreftes av en hvilken som helst mattelærer. Tilfellet over illustrerer hvordan en læringsstrategi, eller et læringsmål ikke er tilpasset eleven den skal gjelde for. For å være kritisk vil jeg på bakgrunn av eksemplet hevde at vi som jobber i skolen lett kan falle i en felle der vi lager kunstige strategier og målsettinger på bakgrunn av ferdigheter som ikke finnes.

Vi befinner oss altså da i en situasjon der premissene for læring har sin basis i, og forutsetter en situasjon som man ønsker eller håper eksisterer. Taperne er da naturligvis elevene som på sin side har lært seg strategiene for å manøvrere i denne liksom-situasjonen. Denne problemstillingen som jeg vil karakterisere som et klassisk eksempel i skoletenkningen, har igjen lite til felles med hva elevene skal kvalifiseres til – nemlig arbeidslivet.

For å sette dette i et perspektiv, presenteres i det påfølgende en argumentasjon som viser noe av hva jeg mener er differansen mellom skole og arbeidsliv. Dette perspektivet er, som jeg skal komme tilbake til og argumentere for, spesielt relevant for elever ved yrkesfaglige studieretninger.

Kort sagt, gjør man som arbeidstaker en feil på grunn av kompetansesvikt i en arbeidssituasjon, så må han eller hun ta konsekvensene av den feilen. Det vil si at arbeidstakeren må komme opp på et nivå som gjør at oppgaven kan løses, og samme feil unngås neste gang. Dermed har situasjonen også en læringseffekt ved seg, konkret og direkte. Situasjonen er altså i arbeidseksempelet konkret, direkte, og konsekvensbasert. Eventuelle innlærte lure-strategier fra skolen, ville altså i yrkeslivet resultere i merkbare negative konsekvenser. Videre har individets evne til å mestre denne motgangen, eller læringen, avgjørende betydning for personens mestringsfølelse og utvikling.

Så i det ovenstående perspektivet kommer altså etter min erfaring neste krasj, avstanden mellom hva som er signifikant kompetanse i skolen og hva som er signifikant i arbeidslivet. Denne landingen kan bli spesielt hard for elever som har valgt yrkesfaglig studieretning, da overgangen mellom skole og arbeid er langt større enn overgangen mellom videregående skole og universitet. Det stilles til yrkesfagelevne langt større krav til modenhet, personlige egenskaper og gode holdninger enn til andre unge, sett i lys av at de tidligere må mestre arbeidslivet.

Man må for å lykkes etter VG2 ha grunnlag for å kunne knekke arbeidslivets koder, normer og regler for i det hele tatt å ha en positiv arbeidshverdag. Dette er jeg usikker på om det er tatt høyde for når yrkesfaglige studieretningers premisser legges, da tenker jeg fra øverste til nederste nivå i samfunns og utdanningssystemet vårt.

Det er imidlertid viktig å få frem at teorifagene i yrkesskolen også er en viktig og naturlig del av utdanningsløpet. Sammenligningen jeg gjør med arbeidslivet må ikke misforstås med at jeg undervurderer teorifagenes betydning på yrkesfaglig studieretning. Det er helt nødvendig med det teoretiske innhold og nivå som er i dag, både med tanke på videre muligheter for de som har valgt yrkesfag, men også som en allmenndannende funksjon. Det er heller ikke teorifaglige utfordringer som oppgis som sluttårsak av dem jeg har intervjuet og hatt samtaler med under datainnsamlingen. Jeg er mer kritisk til form, strategi og metodikk, hvilket også er hva oppgaven handler om.

Det å gjennomføre teoretisk undervisning på en praktisk måte står for meg som en påle i det å sikre undervisningskvaliteten i skolen, og da i neste rekke ha en positiv innvirkning på frafallsstatistikken. Det eksisterer allerede mange ulike hjelpemidler til bruk for å praksisrette undervisningen i grunnskolen, der forøvrig det hele må starte, og i yrkesskolen ligger jo forholdene så godt til rette som det er mulig å få til. Da mener jeg eksempelvis ved hjelp av verkstedet, der eleven er så nær sin fremtidige arbeidssituasjon som mulig.

1.2.3 Hva definerer riktig metodikk?

Etter nå å ha lansert kritikk og argumentert for at valg av arbeidsmetodikk har en vesentlighet ved seg, viser jeg til strategi som et viktig stikkord i den sammenheng. Med det mener jeg at når et problem skal løses, eller når planleggingsarbeid utføres der man ser for seg en endring til det bedre, så er det å ha en gjennomtenkt strategi i bunnen av avgjørende betydning. Håp er da ikke det samme som strategi.

Arbeidsmetodikken som anvendes når man har definert målet, har en sterk og sentral kraft hva angår motivasjon for læring, og når vi ønsker å optimalisere graden av måloppnåelse. Disse forholdene har på bakgrunn av samspillet mellom nivåene, sin dannelse på grunnlag av strukturene og rammene vi er omgitt av. Hvordan individer og strukturer spiller en rolle for hverandre, og at dette danner sosiale betingelser, utledes senere i oppgaven.

1.2.4 Introduksjonen oppsummert.

Bakgrunn for problemstillingen min er motivert av tematikken rundt at frafallet i yrkesutdanningen er et samfunnsmessig problem. På hvilken måte kan motivasjon, læring og

dermed mestringsfølelse spille en rolle for frafall? Og hva ligger til grunn for disse faktorenes grad og innhold? Videre presenteres argumentasjon rundt hvilke forutsetninger og rammer som ligger til grunn og påvirker kvaliteten i undervisningen, og hvorvidt dette har betydning for frafallet.

Perspektivet for utledningen av problemstillingen har jeg valgt å legge rundt en helhetlig synsmåte. Her innbefattes nivå–perspektiver (mikro til makro) og samspill mellom planer og nivåer. Dette er imidlertid forhold som på dette tidspunkt i oppgaven kun nevnes kort. Disse vil ved hjelp av teorier og modeller, samt med læreplanen som en viktig veiviser, senere utledes med mer dybde og helhet.

Med det menes eksempelvis linjene mellom nivåene, fra storsamfunnet til enkeltindividet i den konkrete læringssituasjon, samt hvordan strukturer og rammer påvirker motivasjon for læring for den enkelte. For å få et perspektiv på situasjonen har jeg utført en undersøkelse ved Igang-tiltaket ved Tromsprodukt AS, der de har oppnådd gode resultater med å formidle tidligere «fracfallsungdom» ut i jobb eller utdanning. Mitt fokus er hvordan *metodikk, strategi og strukturer* kan vurderes opp mot den klassiske utdanningsinstitusjonen vi ser i skolen, og et mer arbeidsrettet kvalifiseringsløp.

2. Motivasjonsteori.

Hva er det som ligger til grunn i forhold til læringsevne/læringsvilje?

Dette spørsmålet har ikke ett enkelt svar, da det ligger flere faktorer på flere nivåer bak hvordan det enkelte individ tar til seg læring. Motivasjon er en av disse faktorene, og spiller en betydelig rolle i forbindelse med hvordan læring skjer. Å skille motivasjon og læring som egne separate fenomener i en læringsteoretisk sammenheng, er i utgangspunktet vanskelig. Dette da deres påvirkningsgrad overfor hverandre i en slik sammenheng er fundamental.

Til tross for denne argumentasjonen, velger jeg med dette kapittelet og først å utlede motivasjonsteoretiske forhold. Dette med begrunnelse i at motivasjon i seg selv er en betydelig dimensjon, og at jeg vil få frem enkelte faktorer jeg anser som spesielt viktige. Imidlertid vil motivasjon og læring beskrives i kombinasjonsform senere i denne teoridelen.

2.1 Noen synsmåter og forklaringer

Imsen (1999) skriver at motivasjon gjerne defineres som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening. Hun fremhever videre at motivasjon står helt sentralt når det gjelder å forstå menneskelig atferd. Videre viser jeg til Busch og Vanebo (2000), som bringer inn to relevante forhold i denne sammenhengen.

«1. Forhold som ligger i selve individet. 2. påtrykk og reguleringer fra individets omgivelser” (Busch og Vanebo 2000:25).

Dette er to enkle setninger, en tosidighet som har betydning for vår adferd og våre valg. På den ene siden eksisterer de ytre omgivelser og på den andre siden våre personlige egenskaper. Hva angår personlige egenskaper nevnes spesielt (ibid):

2.1.1 Motivasjon – et mangfoldig fenomen

Noe som utpeker seg som en gjenganger når det er snakk om læring, atferdsendring og motivasjon er at det er individets mangler, behov, drifter og en slags indre balanse som er grunnleggende. Instinkt og genetiske forhold har sin betydning, men disse faktorene influeres i takt med individets erfaringsmessige og kunnskapsmessige utvikling i kombinasjon med sosiokulturelt betingede elementer i forhold til eksempelvis geografi og etniske faktorer. Dette sett i et langt utviklings eller evolusjonsperspektiv.

Motivasjon er gjenstand for flere ulike teoretiske perspektiver, med tilhørende begrepsapparat av betydelig omfang. Hva som er motivet for en handling kan igjen ha flere aspekter. I den forbindelse kan det skilles mellom indre og ytre tilstander, eller indre og ytre motivasjon. Begrepene *behov*, *drift* og *instinkt* er også sentrale innen motivasjonsteoriene. Utover dette finner vi, tilknyttet behavioristisk læringsteori, den *klassiske driv-teori*. Her fremmes begrepet *likevekt*, hvilket kommer til uttrykk i teorier som beskriver drivkrefter og mangeltilstander. Forklaringen er i denne sammenhengen at individets handlinger er basert på å rette opp en ubalanse (bringe likevekt) i organismen. En slik ubalanse kan eksempelvis være mangel av vann, mat, luft, etc. (Imsen 1999). Som en utvidelse, eller i forlengelsen av disse primitive *mangelteoriene*, er det at behovsbegrepene oppstår. Åse Renolen (2008) beskriver skillet mellom drifter og behov slik:

«En drift er en fysiologisk tilstand som er vekket i kroppen, og som vi merker ved for eksempel mangel på mat, drikke eller søvn. Behov referer til en mangeltilstand av ikke-fysiologisk art, som for eksempel behov for ros og oppmerksomhet» (Renolen 2008:41).

Hvordan det enkelte individ dekker sine drifter og behov kan ha ulike variasjoner. Styrken mellom motivasjonstyper, og hva som karakteriserer ulike motivasjonsformer presenteres merutdypende i utledningen under.

2.2 Maslow og motivasjonsperspektiver

For å spise temaet inn mot hva jeg anser som sentralt når det kommer til motivasjonsteoretiske elementer, presenterer jeg først herunder motivasjonsteori på bakgrunn av Maslows vekstmodell. Åse Renolen skriver om denne at:

«Mennesket er opptatt av personlig vekst og utvikling og ønsker å realisere sine evner og anlegg». (Renolen 2008:45).

Med bakgrunn i dette spiller den indre motivasjon en rolle. Graden av indre motivasjon målt opp mot utfordringene har signifikans i forhold til graden av måloppnåelse og resultatets kvalitet. Dersom ønsket om høy lønn, forventninger fra foreldre, eller andre ytre påvirkninger er drivkraften bak valget om å ta utdanning, kan en høy grad av utfordringer og en negativ interesse ofte føre til at studiet ikke blir ferdiggjort.

For å bidra til forståelsen hva som menes i sitatet og teksten over, er det hensiktsmessig å se nærmere på hva som ligger i begrepene indre og ytre motivasjon.

2.2.1 Indre og ytre motivasjon

Begrepene indre og ytre motivasjon er sentrale i en drøfting av motivasjonsteorier. Indre motivasjon er basert på naturlig motivering som kommer innenfra. Eksempelvis interesse for selve emnet som skal læres, eller handlingen som utføres. Ytre motivert aktivitet går ut på stimuli påført utenifra, eksempelvis belønning for å oppnå et mål. Selve belønningen trenger i denne sammenhengen ikke å ha noe å gjøre med det som eksempelvis skal læres. Det er her målet om å motta belønning som er sterkest.

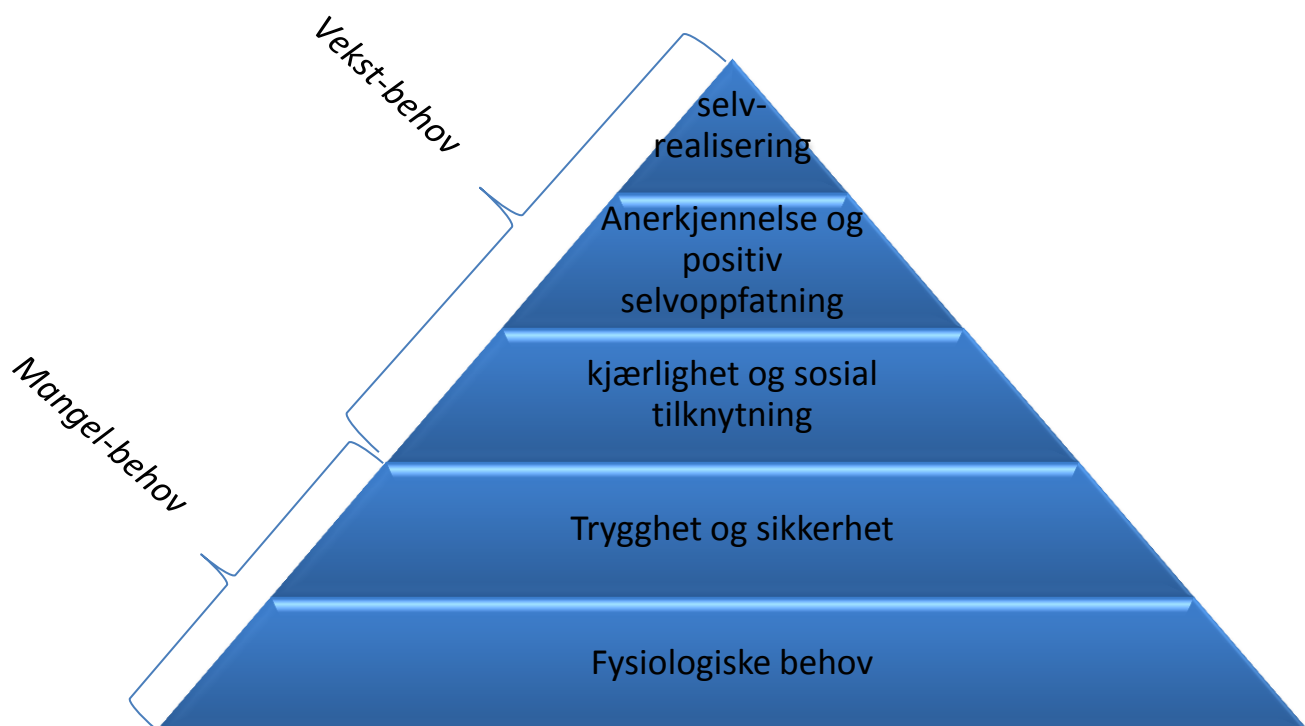
Med bakgrunn i at den indre motivasjonen er den sterkeste kraften, vil også graden av måloppnåelse og kvaliteten på prestasjonene avhenge av hvilken motivasjon som ligger bak. Indre motivasjon vil med hensyn til dette føre til større grad av vellykkethet enn hvis det er ytre krefter som ligger bak valget eller gjerningen. Hvis motivasjonen for å ta videregående skole, for eksempel yrkesfaglig studieretning, hos en ungdom er lønnsfokusert, og graden av indre motivasjon er lav, mener jeg i utgangspunktet at sjansen for å hoppe av studiet er stor. Størrelsen og tidsperspektiv i forhold til den ventende lønna kan allikevel ha betydning. Hvis den økonomiske fortjenesten er stor og nært forestående, kan dette kompensere for mangel av indre motivasjon. Hvor realistisk kombinasjon dette er, samt realismen i selve eksempelet kan naturligvis diskuteres, hensikten er imidlertid i dette tilfellet at det skal si noe om forskjellen på motivasjonstyper.

Interesse har sin betydning i forhold til hvor lett en person tar til seg lærdom, og hvor godt det ny-innlærte sitter. For eksempel vil en person som har store interesser for friluftsliv kunne lese et magasin som omhandler dette, og huske mye av hva som sto i bladet etterpå. Hvis samme person må lese en artikkel som omhandler et tema av liten interesse, vil han/hun ha større problemer med å kunne gjengi innholdet i artikkelen. Hvis bakgrunnskunnskapen i tillegg ikke eksisterer, vil oppgaven bli nærmest umulig. På samme måte, eller i forlengelsen av dette, kan vi se problematikken i lys av fenomenet frafall. Dersom en elev sliter med faktorer som de nevnt ovenfor, blir det å komme daglig til skolen å oppleve nederlag på nederlag i form av ikke og forstå eller klare å interessere seg for det som skjer der, en umulig oppgave. Ved stadige opplevelser av nederlag blir veien til å avslutte skolegangen kort. Dette kan eksempelvis skje ved at fraværet blir større og større i forkant av selve skolesluttingen.

2.2.2 Maslows behovshierarki

Som et ledd i presentasjonen av Maslows motivasjonsteorier, trekker jeg frem vekstmodellen. Det er i denne teorien at vi finner Maslows behovshierarki. For han var det et poeng at motivasjonsteorier måtte ha sitt utgangspunkt i friske mennesker. Begrunnelsen for å nevne dette, er hans kritiske syn på tidligere modeller. Dette gjelder teorier utarbeidet på bakgrunn av studie av dyr (spesielt atferdspsykologien), eller studier av psykisk syke mennesker (den psykoanalytiske retningen).

I Maslows behovspyramide finnes fem behovsnivåer, der de to nederste behovene betegnes som mangelbehov og de tre øverste behovene betegnes som vekstbehov. Etter hvert som ett behov blir tilfredsstilt vokser det frem nye behov som krever tilfredsstillelse, som vi ser av modellen har dette en hierarkisk struktur.



Figur 3.

Ut ifra type bakgrunn og erfaringer kan det være ulike syn på hvilken karakter et behov har, og hvor sterkt de ulike behovene påvirker prosesser individet går igjennom.

Mangel-behovene:

Nederst i pyramiden finner vi, som en del av mangel-behovene, de *fysiologiske behov*. Dette nivået er behovet for mat, drikke, søvn og det som man fysiologisk trenger for å leve. Kjentegn ved det nederste nivået i mangel-behovene, er menneskets tilfredsstillelse av grunnleggende fysiologiske krav.

På neste trinn i pyramiden, fortsatt innenfor mangel-behovene, finnes behov for *trygghet og sikkerhet*. Det å leve i en strukturert og stabil hverdag preget av trygghet og orden, i motsetning til livssituasjon med bekymring og angst, har betydning for adferdsmønsteret til individet. Hvordan den enkelte forholder seg i hverdagen påvirkes av disse grunnleggende faktorene. Imsen (1999) beskriver dette med at behovet er så grunnleggende at et engstelig barn eller elev vil anstrenge seg mye for å redusere eller kvitte seg med angstfølelsen. Denne aktiviteten vil være mer fundamental enn å vinne sosial anerkjennelse, eller ha sosial kontakt. Hun spissformulerer dette med at:

«Det er mer fundamentalt å redusere frykten for ikke å få til skolearbeidet enn det er å lykkes med skolearbeidet i seg selv. Måten mange elever gjør dette på, kan ha destruktive følger for selve læreprosessen» (Imsen 1999:235).

Vekst-behovene

Den videre utledningen utføres i lys av Imsen (1999). På de tre øverste trinnene i pyramiden finner vi vekst-behovene. Noe som kjennetegner disse behovene er at de går utover de grunnleggende faktorene i menneskets tilværelse. Dette innebærer eksempelvis behov for å utforske, skaffe seg innsikt i omverdenen, føle seg nyttig og akseptert av andre.

En annen fellesnevner som peker seg ut i alle tre vekst-behovene er det sosiale aspektet. På nivået *behov for kjærlighet og sosial tilknytning* viser Maslow blant annet til sosial adferd, mellommenneskelig kontakt, og noen å høre sammen med. Innen dette behovet melder seg, må de underliggende behovene i stor grad være tilfredsstillt.

Behovet for *anerkjennelse og respekt* dreier seg om mestringsbehov, at en kan utrette noe, og at dette av andre blir oppfattet og verdsatt. Det å føle seg respektert og ha et godt omdømme er i dette teorisynet relevant hva angår å ha en god selvoppfatning. Ved at en kan utrette noe på egenhånd, tilstreber i neste rekke en selvvurdering basert på respekt fra ander.

Renolen (2008) beskriver at nivået *anerkjennelse* forklares med behovet for å oppnå noe, få ros og respekt hos andre og akseptere seg selv.

Øverst i behovspyramiden finner vi behovet for *selvrealisering*, altså behovet for å realisere sine evner og muligheter. På dette nivå er alle andre behov tilfredsstilt. Her er det viktig for oss at vi gjør noe vi føler at vi passer til, og at vi får utbyttet våre evner fullt ut. Maslow (1962) viser til at selvrealisering nøye er knyttet til hva som karakteriseres som den sunne personlighet. (Referert i Imsen 1999). Imsen forklarer at sunne personligheter er selvrealiserende mennesker, og skriver følgende:

«De kjennetegnes ved blant annet sikker realitetsoppfatning, åpenhet til nye erfaringer, ny kunnskap og nye ideer, en helhetlig selvoppfatning, evne til å knytte seg til andre, kreativitet og etisk og moralskfasthet i sin atferd.» (Imsen 1999:241)

²Det er imidlertid nødvendig å ta med i vurderingen at det i dag eksisterer kritikk rundt denne modellen og synsmåten. Denne kritikken går ut på at Maslow i sin teori forfekter at ett behov må være tilfredsstilt før individet kan ta steget videre å få dekket neste behov.

Fagmiljøet mener blant annet at behovene ikke er rangert på den måten Maslow hevder, men at de kan oppstå uavhengig av hverandre. Det er også et poeng at det på bakgrunn av geografisk og sosial tilhørighet, samt kulturforskjeller er vesentlige forskjeller hva angår tilfredsstillelsesbehov. Eksempelvis har mennesker som lever i ikke-vestlige kulturer mindre behov for selvrealisering.

² Ref.: <http://ndla.no/nb/node/79731>

Etter i dette kapittelet å ha presentert teori om motivasjon på et generelt grunnlag, rettes fokuset heretter inn mot motivasjonsaspektet fra et læringsteoretisk ståsted. På den bakgrunn avslutter jeg med følgende sitat fra Alexander, Graham og Harris (1998):

«Mens forskning på motivasjon og på kognisjon tradisjonelt har foregått forholdsvis atskilt, er det et vesentlig kjennetegn ved forskning på selvregulert læring at man forsøker å integrere motivasjonelle og kognitive aspekter, for eksempel ved å undersøke sammenhenger mellom individers motivasjonelle oppfatninger og deres bruk av kognitive strategier». (Referert i Bråten 2002:167).

2.2.3 Drøfting om motivasjon

I henhold til temaet i studien kan det være interessant å se på om de deltakerne jeg har observert og intervjuet i hovedsak befinner seg innenfor vekstbehov, eller om det er mer grunnleggende behov som må fylles. Dette kan i neste rekke si noe om læringsteoretiske spørsmål. Som et paradoks i denne problematikken viser jeg til en synsvinkel fra et psykologisk perspektiv. Dette er at i følge virksomhetsteorien (Marx, Leontjev m. fl.) er læring den dominerende virksomheten i ungdomsalder, og arbeid er den dominerende virksomhet i voksen alder. Renolen (2008). Med bakgrunn i dette er paradokset at ungdom i utdanning er motivert for, og vil helst raskt ut i jobb. I voksen alder er man nødt til å arbeide, men kan i mange tilfeller ha god motivasjon for læring. Jeg mener noe av hva angår frafallsutfordringer delvis kan ligge her, kanskje i særlig grad for yrkesfagelever.

Med tanke på at elevene har søkt seg inn på en linje med stor grad av praktisk og yrkesfaglig innhold, er det nærliggende å tro at de også er motivert for arbeid. Men, er skolen i like stor grad forberedt og gjennomføringsdyktig i forhold til å legge opp undervisningen deretter? Med tanke på motivasjon for læring sett i lys av drøftingen over, ser det for meg ut som om at en utvikling i arbeidsmetodikk/undervisningsmetodikk for lærerne med fordel kan belyses. Motivasjonsideen må ligge til grunn i alle ledd, og i all aktivitet initiert av alle aktørene i skoleløpet. På bakgrunn av dette, satt i sammenheng med det beskrevne lgang-tiltaket, mener jeg å kunne se konturer av suksessfaktorer hva angår måloppnåelsen i dette tiltaket, der direkte arbeidsrettet aktivitet er satt i høysetet.

Aktivitet og motivasjon er faktorer som i et sterkt og vesentlig format har betydning for hverandres dimensjon. Type og grad av faktorene har påvirkningskraft overfor hverandre. Setter man inn læring som hovedelement i aktivitetstypen, finns det et mangfold av ulike teorier, syn og ståsteder hva angår læringsaktivitet og motivasjon for denne. Slik sett kan det være interessant å se an forskjeller og likheter mellom dagens bakgrunns-pedagogiske strategier og virksomheter i skolen kontra den pedagogiske og strategiske oppbygningen av det undersøkte tiltaket.

3. Motivasjonsaspektet i et læringsteoretisk syn

Her drøftes læringsteorier på bakgrunn av, og i kombinasjon med motivasjonelle forhold. Kapitlet er bygd opp slik at læring og motivasjonsteorier presenteres først. For å få satt dette i riktig perspektiv hva angår sosiale strukturer, presenteres deretter læreplanteori etterfulgt av utdypende argumentasjon om det sosiale samspill mellom eleven og strukturer.

3.1 Behavioristisk og kognitivt læringssyn

For å sette læring i perspektiv starter jeg presentasjonen av læringsteorier med å introdusere det behavioristiske læringssyn. Dette læringssynet fantes i skolen i Norge på 1960 – 1970 tallet. Kjennetegn ved behaviorismen er at den preges av stimuli-respons pedagogikk, med et syn om læring på bakgrunn av atferdsteori. Situasjonen i dagens skole er noe ganske annet. Det har skjedd en endring fra et behavioristisk læringssyn og over til et kognitivt læringssyn. Imsen (1999).

Når da det behavioristiske læringssynet i så stor grad vektlegger stimuli-respons-konsekvenspedagogikk, eksempelvis i lys av teoretikere som Pavlov og Skinner, er det i denne sammenhengen at teorier som dreier seg om klassisk og operant betinging gjør seg gjeldende. Denne måten å betrakte og å praktisere pedagogikk på går i korte trekk ut på teoriproduksjon som kun baserer seg på observerbare forandringer. Med dette ble det også kun den synlige reaksjonen og påvirkningen av individet som ble studert.

En konsekvens av denne typen læreteoretisk syn, er at individet betraktes som passivt mottakende i stedet for å være en selvstendig tenkende og aktivt bidragende deltaker i samfunnet. Denne behavioristiske teoriretningen betegnes da som en enkel form for læring,

og begrenset til kun og påvirkes av ytre stimuli, altså ytre motivasjon. Hilgard og Atkinson (1967) viser en typisk behavioristisk definisjon på læring:

«Læring er en relativt permanent atferdsforandring som oppstår på grunnlag av erfaring». (Referert i Imsen 1999 s. 53).

Det som ligger litt i kortene på bakgrunn av innledningen av dette kapittel, er fremstillingen av at det i dagens skole er det kognitive læringssynet og en sosiokulturell tenkning som preger utdanningsfilosofien. Her vektlegges eksempelvis tegn, bilder, språk og abstraksjoner med fokus på samarbeid. Det er også sentralt i skolen at individet skal lære gode holdninger og kulturelle ferdigheter i tillegg til kunnskaper og faglig kompetanse. Under den samme paraplyen ligger nøkkelen til læring i relasjonstenkning, eksempelvis mellom lærer-elev, og elev-elev. Innen dette ståsted ligger altså tilegnelse av kunnskap, ferdigheter og holdninger som noe grunnleggende i tilveksten av individets kompetansebank. Den indre motivasjonen, eller den indre driv er et nøkkelord i synet på hvordan innfallsvinkelen for å møte elevens evne og vilje til læring og utvikling skal være.

Individets virksomme egenaktivitet og indre driv for å utvikle, konstruere og sette sammen ulike elementer av hva man allerede har lært til ny kunnskap, er noe vesentlig som kjennetegner kognitive læringsprosesser. Den indre motivasjonen for læring innbefatter eksempelvis, tankevirksomhet, stimuli og sansing, samt organisering av det vi vet og det nye vi lærer.

Arv og disposisjoner er ikke læring i form av atferdsendring, men dette er imidlertid også vesentlige faktorer og har betydning for hvordan læreprosessen skjer. En definisjon på læring i et kognitivt læringssyn, presentert av Harbo og Myhre 1963:

«Læring omfatter alle forandringer i menneskers personlighetsliv som ikke direkte eller indirekte kan føres tilbake til visse arvelige bestemte faktorer». (Fra Imsen 1999 s. 53, sitert etter Enerstvedt 1986).

³Under følger en betraktning av læring på bakgrunn av en kortfattet fremstilling av Batesons begreper *protolæring* og *deutrolæring*. Dette er to av fire nivåer som Bateson deler læringsteoriene inn i.

Protolæring

Dette er den direkte tilsiktede læringen, hvilket kan knyttes opp mot den læringen som skjer i klasserommet. Et relevant spørsmål her blir hvorvidt lærerens rolle i denne sammenhengen kan ha betydning for om en elev som er på vippepunktet til å slutte, velger å stå løpet ut? Jeg mener lærerens rolle er viktig, men det er også viktig at læreren er bevisst sin rolle, og at denne er forankret i en pedagogisk plattform, og/eller andre strategiske og standardiserte strategiske målsetninger.

Kan det være slik at måten undervisningen foregår på, og om eleven føler mestring i den daglige skolehverdagen blir det som gir skolen mening nok til at eleven tåler negative elementer som ellers ville gjort han/hun til en bortvalgselev?

Deutrolæring

Dette betegnes som den mest abstrakte læringen. At læringen ligger på det mest abstrakte plan betyr altså at den blant annet handler om tilbøyeligheter vi ikke kontrollerer. Dette går også ut på tankeadferd. Man kan eksempelvis grue seg for noe uten at man helt vet hvorfor. Hvorvidt tankevaner kan omlæres og endres, eventuelt hvordan dette skal foregå, er et signifikant spørsmål.

Det vil alltid være individuelle forskjeller i hvordan individer og samfunn takler problemer, kriser eller andre fenomener. Spørsmålet er: hva har den enkelte lært som gjør at adferden blir slik den blir, og kan dette avlæres?

Uten å starte konklusjonen i oppgaven her, vil jeg imidlertid nevne at det etter mitt syn er relevant at disse begrepene er en del av lærerens, skolens og utdanningssystemets oppmerksomhetsområder. Dersom dette erkjennes og innrettes som en del av det å jobbe i

³ *G. Bateson: "Social planning and the Concept of Deutero-Learning". I *Steps to an Ecology of Mind*. St. Albans: Paladin. 1973: 159-176. (Referert fra kompendium PED-3001, høst 2011, UIT)

skoleverket, vil det være sannsynlig at læreren agerer og ubevisst/bevisst treffe sine daglige beslutninger på bakgrunn av gode teoretiske prinsipper.

I forhold til planlegging av undervisningen er det naturlig at også didaktikken tilpasses målgruppen. For å være treffsikker i forhold til undervisningens form og utførelse er forståelsen av elevens motivasjon og livsverden et signifikant tema. Dette er en betydelig bakenforliggende faktor, og hva motivasjon for læring angår er dette fundamentale elementer som ligger til grunn når den didaktiske planleggingen utføres.

3.2 Kognitiv læringsprosess og motivasjon

Den kognitive læreprosessen i kombinasjon med motivasjonsteori vies størst plass i den følgende utledningen. For å gi et relevant og substansielt bilde av noe vesentlig ved teoriene om læring, har jeg valgt å introdusere de følgende utvalgte studier og teoretikere. Med tanke på å spisse forståelsen av noen læringsteoretiske prinsipper, har jeg videre tatt utgangspunkt i kognitiv læringsteori og sosiokulturell læring. Hovedsakelig og henholdsvis i lys av Piaget og Vygotsky.

3.2.1 Piaget om motivasjon og læring. Kognitiv læringsteori.

Piaget sitt arbeid er mangfoldig, og de ulike deler av hans teori har varierende grad av holdbarhet etter å ha blitt forsket på i lang tid. Noe av det som anerkjennes av forskningen, er teorien om at det enkelte individ lærer nye ting ut i fra hva vi allerede kan. Det er denne teoridelen, som tilhører den kognitivt-konstruktivistiske teoritradisjon, jeg her vil gjøre en drøfting rundt.

Piaget utviklet et godt anvendbart begrepsapparat hva angår læringsteorier. Noe av dette blir presentert i det påfølgende, men jeg presiserer at ordet *læring* her vil bli brukt i en bredere mer generell forstand enn hvordan Piaget i sin begrepsverden anså begrepet. Noe grunnleggende i hans teorier er at aktiv bearbeidelse av lærestoffet gir en positiv læringseffekt.

De kunnskapene, erfaringene og den viten vi innehar begrepsfester han som *Skjema*. Han hevder da videre at motivasjon for læring oppstår idet likevekten mellom individets skjema og ny erfaring oppheves. Lyngsnes og Rismark (1999).

Effekten er at det da i følge han oppstår en *kognitiv konflikt*, og at man med det vil være motivert for å tilegne seg ny kunnskap for å gjenopprette likevekten. Denne motivasjonen er av naturlig art, en indre drivkraft. Videre hevdet Piaget at de kognitive strukturene, altså sammenstillingen av flere beslektede skjemaer, var selvoppholdende og selvregulerende. Med det at strukturen er etablert, er også motivasjonen for å bruke den til stedet. Bruken vil igjen føre til at strukturen utvikles videre. Nivåhevingen i tankeprosesser skjer da på bakgrunn av endringer i de kognitive skjemaene. (ibid). Hvis den kognitive konflikten og behovet for å bringe likevekt mellom eget skjema ny informasjon er til stedet, er det i hovedsak et spørsmål om tid og praktiske forhold før dette innfris. Når da ønsket om å vite mer og den indre motivasjonen er til stedet i tilstrekkelig grad, blir den neste faktoren et spørsmål om studieteknikk, kvalitet og effektivitet. Hvilken livsfase man er i spiller inn på hva som er signifikant å lære, og hvordan læringen skjer.

Som et eksempel for å nyansere og kanskje gjøre dette noe mer klart, kan et biologisk perspektiv være hensiktsmessig å benytte. Piaget var også i utgangspunktet biolog. Slik sett kan vi sammenligne individets indre motivasjon, behov for å bringe likevekt mellom eget skjema og ny informasjon, med at mennesket spiser for å døyve følelsen av sult. Sult-følelsen medfører ubalanse, og likevekten gjenoprettes ved å spise.

Individets medfødte, selvregulerende kognitive prosess fungerer på samme måte, og kalles av Piaget for adaptasjonsprosessen. I forlengelsen av utledningen ovenfor, trekker jeg videre fram synet om at det ligger i menneskets natur å organisere tankeprosessene i det han kaller kognitive strukturer.

”skjemaene er de kognitive strukturer som inneholder den erfaring, kunnskap og tenkemåter det enkelte mennesket er i besittelse av” (Lyngsnes og Rismark 1999:51).

Skjemaene ser Piaget på som byggesteiner i tenkningen. Når ny informasjon fortolkes av individet, kaller Piaget det for assimilasjon. Hvordan assimilasjonen arter seg avhenger av hva en kan fra før. Lærte virkeligheter endrer karakter når nye ukjente situasjoner finner sted, eller når ny informasjon mottas. Når likevekten mellom det en allerede kan og nye

bekjentgjøringer mangler, endres oppfatningen slik at likevekt opprettes og forståelsen passer. Dette betyr at skjemaet er utilstrekkelig, og må endres ved at ny lærdom tilegnes og tilføres den tidligere forståelsen. Dette betegner Piaget som *akkomodasjon*. Dette perspektivet er interessant med tanke på hvilke erfaringer en ungdom faktisk sitter inne med. Lyngsnes og Rismark (1999). Tenkningen justeres slik at den tilegnes den nye informasjonen som mottas. På denne måten endres våre skjema og vi tilegner oss stadig mer kompleks kunnskap.

Prosessene *assimilasjon* og *akkomodasjon* er vanligvis nødvendig i storparten av tiden. Det finns imidlertid situasjoner der disse prosessene ikke finner sted. Eksempler på dette kan være når et emne er så komplekst og ukjent at individet ikke evner å forstå ved hjelp av sitt skjema. Bakgrunnskunnskapen er ikke tilstedeværende i den grad at personen klarer å tilegne seg ny kunnskap. Et tilfelle kan være situasjoner der et totalt fremmed språk konverseres, da vil man i utgangspunktet ikke engang prøve å forstå hva som blir sagt. (ibid)

Læreprosessen er i så måte en dynamisk prosess som innbefatter et samspill mellom det en allerede har viten om, og ny kunnskap.

3.2.2 Den kognitive læringsteori sett i lys av oppgavens problemstilling.

Ser man prosessene presentert ovenfor i sammenheng med hva elevene har med seg fra grunnskolen og over til den videregående skole, kan dette synliggjøre noe av problematikken som oppstår. Kan det i noen tilfeller være slik at elevens forkunnskaper er på et så lavt nivå at assimilasjon ikke, eller i svært liten grad finner sted? Eller at prosessen i så fall foregår på feil arena? Dersom det faglige nivåets utgangspunkt er for lavt, kan det slik jeg ser det oppstå en læreprosess der innlæringen har et annet innhold enn det som var tilsiktet.

Elevens skjema får da en annen karakter enn hva som verken er hensiktsmessig eller tilsiktet.

Dette kan være et eksempel på hvordan de falske strategiene jeg tidligere har presentert kan oppstå. Eleven har altså i et slikt tilfelle lært seg hvordan man best kan unngå å lære. Den kognitive prosessen har dermed foregått på helt andre premisser og med et helt annet resultat enn den bevisste hensikten var for alle parter, inkludert eleven selv.

Problemstillingen i dette tilfellet har også en to-delning ved seg. På den ene siden har det faglig sett vært så lite samsvar mellom elevens forkunnskaper og den nye lærdommen at

faget bare virker enda mer uforståelig. På den andre siden har eleven på grunn av dette lært seg noen lite konstruktive strategier og metoder som substitutt for den manglende fagligheten. I kjølvannet her kommer så tap av mestringsfølelse, negative opplevelser av skolen, dårlige relasjoner til lærere, vegring og andre kjente problemfaktorer innen skolen og utdanningssystemet.

Tas dette videre til et utviklingsperspektiv, kan det tenkes at disse negative opplevelsene og dette negative synet av eleven på et senere tidspunkt kan videreføres til egne barn igjen. De ubevisste læreprosessene i all sin abstrakt-het, samt de bevisste læringsprosessene har naturligvis en essensiell betydning når utdanninger og kvalifiseringsløp skal planlegges og gjennomføres. En essensiell del av det å tilegne seg kunnskap er faktorene som ligger til grunn for hvordan denne læringen bearbeides og konstrueres, for så i neste rekke å komme til nytte. Alle som har påvirkningskraft hva angår læringsfaglig utvikling må ha klart for seg at all informasjon av den enkelte opptas i lys av eksempelvis historikk, kulturpedagogiske, sosiokulturelle og psykologiske faktorer. Arv, miljø og disposisjoner blant annet.

Når det eventuelt over tid oppstår en slik familiebasert kulturell motstand og negative kognitive tankesett, er dette omfattende prosesser å få snudd. I ytterste konsekvens må da skolen og lærerne ved å endre strategiene eleven har valgt for å oppnå anerkjennelse eller for å føle mestring, bedrive et slags kognitivt terapeutisk arbeid. Målet må jo i all utdanningsaktivitet allikevel være å tilstrebe en kvalitet som gjør at et slikt opprettingsarbeid ikke er nødvendig, forebyggende strategier kan være en viktig del av dette.

I forlengelsen av dette fremhever jeg det å se verdien av aktiv og fokusert jobbing med lederskap, læringsmiljø, metodikk og strategier. I stedet for å havne i en situasjon der regelproduksjon og korrigeringsarbeid er i fokus, kan det være hensiktsmessig med et enhetlig og kollegialt samarbeid. Dette med en samstemmig metodisk og standardisert strategi, der de nevnte faktorene er et samlet mål. For å ta temaet ett steg videre belyses spørsmål om læring ytterligere ved hjelp av andre teoretikere.

En ekstra dimensjon kan tilføres emnet ved å presentere teoretikeren Vygotsky. Det sosiale aspektet ved læring, eventuelt hvorvidt læring er sosialt betinget, kan ha sentral betydning for å forstå elevene og dermed også treffe med undervisningsplanleggingen.

Argumentasjonen for dette synet skal presenteres grundigere etter nå å ha sett litt på ulike aspekter og synsmåter ved læring.

3.3 Omgivelser og sosialt samspill i lys av læringsprosess

Spørsmålet relatert til individet som aktør i samfunnet har hatt stor plass innen forskningen opp igjennom tidene. Det at individet både er selvstendig, og at det må forholde seg til omgivelser har generert mange spørsmål som igjen har gitt et solid mangfold av teoriproduksjon. Argumentasjonen om den sosialt betingede læring har dette med individets samspill med omgivelsene som noe grunnleggende i forståelsen av læring som sosial praksis. Individet er altså uansett hvor det befinner seg, i en eller annen kontekst. Omgivelser kan da være klasserommet, verkstedet, hjemme, eller hvor som helst ellers, med eller uten andre personer til stedet. På et eller annet vis vil da mennesket uansett hvor det befinner seg, være nødt til å forholde seg til omgivelser. Dette medfører da i neste rekke et samspill, med påfølgende læring som igjen har konsekvens for utvikling og erfaring.

At det sosiale har betydning, kan da begrunnes med denne type argumentasjon som grunnlag. Det som i neste rekke blir relevant å drøfte, er hvordan det sosiale aspektet ved læring arter seg på bakgrunn av hvilke omgivelser som eksisterer der den enkelte person befinner seg. Det totale bilde og innhold i omgivelsene, underforstått at dette også innbefatter andre mennesker, danner rammen og retningslinjene for hvordan læringsaktiviteten skjer. Bevisst og ubevisst.

Det helhetlige innholdet som individet alltid må manøvrere i er av sammensatt karakter med tanke på alle medvirkende faktorer. Satt i en sosial læringskontekst gir dette både utfordringer og muligheter. Sett fra en litt annen vinkel kan det hevdes at personen uansett situasjon er nødt til å lære noe, dette da man alltid befinner seg i en kontekst og må forholde seg til det. Individets aktive valg innen konteksten, eller påvirkningskraft i forhold til egen livsverden, skjer dermed som en mer eller mindre automatisk aktivitet.

Det og hevde at individet er et aktivt agerende vesen som tar valg på bakgrunn av blant annet indre og ytre motivasjonsfaktorer, mener jeg på bakgrunn av teoridrøftingen om læring å ha begrunnet i tilstrekkelig grad.

Denne argumentasjonen blir igjen relevant og interessant når jeg kommer tilbake til diskusjonen rundt frafall i lys av hvorvidt det å avslutte skolegangen er elevens eget aktive valg. Også når det kommer til strategier og metodikk i forbindelse med forskningsspørsmålet i oppgaven, vil argumentasjonen rundt samspill og den sosiale dimensjonen rundt læringsprosesser ha vesentlig betydning.

3.3.1 Vygotsky og betingelser for læring

Når jeg i dette avsnittet presenterer noe av Vygotsky sitt syn i forbindelse med læringsprosesser, etter først å ha belyst Piaget, presiserer jeg at hovedhensikten med dette ikke er å vurdere disse opp mot hverandre. Jeg gjør denne klareringen for ordens skyld for leseren, da det er nærliggende å peke på forskjellene og kritikkene Piaget vs. Vygotsky når disse er oppe til drøfting innen samme tema.

Selv om dette er en kjent og relevant diskusjon, er mitt mål med å presentere begge teoretikerne med deres respektive synsmåter, en strategi for å tilføre utledningen om læringsprosesser mer dybde og nyanse. Til en viss grad vil imidlertid teoridrøftingen om læring kunne ha komparative innslag, men det er ikke det som er hovedmålet med denne utledningen om læringsteoriene.

Den sosiale dimensjonen ved læring er vesentlig i vurderingen av læringsprosessenes innhold. Dette er faktorer jeg allerede har vært innom, og jeg tenker nå ved hjelp av Vygotsky å ta denne utledningen et steg videre.

Hvis vi i første omgang tar for oss læring som sosial prosess, baserer denne aktiviteten seg enkelt sagt på individet og omgivelser som bestanddeler. Omgivelsene kan da ha flere ulike former, og opptre i ulike kombinasjoner. Individet vil alltid kun være individet, selv om dannelsen av individet omfatter et bredt spekter av påvirkningsfaktorer av ulik art.

I Imsen (1999) kan vi lese om hvordan Vygotsky jobbet med psykologien om menneskets utvikling og sosialisering i prosessen med å bli samfunnsdeltakende individ. Han studerte forståelsen av læring i relasjon mellom individet og omgivelsene. I læringens løsrivelsesprosess fra det individualistiske perspektivet til der sosiale og kulturelle felt anses som fundament i barnets utvikling og læring, dannes det en dualisme. Dette er motsetningsforholdet i hvordan vi både kan være selvstendige individer, og samtidig med

alle våre personlige egenskaper, holdninger og tanker agere innenfor et sosialt fellesskap. Det er ikke dette motsetningsforholdet som skal analyseres her, men det har allikevel relevans med tanke på individets opptreden og læringsaktivitet i et sosiokulturelt lys.

3.3.2 Individets læring i et sosiokulturelt lys

Ved siden av språket er sosial samhandling fundamentalt i sosiokulturell læringsteori.

Omgivelsene, inkludert menneskene, er i følge Vygotsky avgjørende faktorer i forbindelse med læring. Videre er den sosiale samhandlingen mellom individene i omgivelsene utviklende for barnets holdninger, verdier og kunnskaper. For å sette teoridrøftingen i sammenheng med problemstillingen velger jeg nå videre å se på noen sentrale spørsmål i lys av den *aktuelle utviklingssonen*.

Den aktuelle utviklingssonen:

Når en elev starter et videregående yrkesfaglig utdanningsløp, har han/hun med seg en ballast av faglig og personlig innhold. For at eleven skal komme i en flytsone der mestringsfølelse oppleves og læring har gode forutsetninger for å skje, må spriket mellom det eleven allerede kan og den nye lærdommen ikke bli for stor. Piaget med den kognitive læringsteori har også sitt perspektiv på dette, som vist tidligere, men her er det hjelpen fra omgivelsene som er i sentrum. Altså et sosialt aspekt.

Ser vi tilbake på eksemplet der elevens kompetansenivå i matematikk ligger på 4. – 5. klasse nivå, og undervisningen foregår på VG1 nivå, ser vi en betydelig kime til motivasjonsdrepende aktivitet. For mye av dette fører igjen til fravær i mattetimene, og dernest frafall. Hvordan kan da dette forebygges?

Her må det jobbes på flere plan, en ting er at frafallsproblematikken starter langt tidligere enn i den videregående skolen. Det kan tydelig vises med eksemplet over. Men det neste poenget er lærerens arbeid når eleven starter på videregående, med det utgangspunktet han eller hun nå har. Et vanlig problem, spesielt hvis man ser noen år tilbake, er når læreren i stor grad har fokus på det faglige pensum, og kjører på med undervisning uten å ta hensyn til om elevene er med.

Den sosiale relasjonen, lærerens metodikk og andre omgivelser spiller her essensielle roller for hvordan elevens motivasjonsgrad utvikler seg. Dette samspillet må være langt fremme i diskusjonen når læringsaktivitet skal planlegges.

Planverket for hvordan lærerens undervisning skal foregå, samt rammene og ressursene som er til disposisjon, har avgjørende betydning. Dette gjelder både for hvordan den konkrete læresituasjonen på individnivå arter seg, og for kvaliteten i utdanningen sett på et mer generelt og overordnet plan.

Hvordan veiledningen fra en med større kompetanse på det spesifikke området kan karakteriseres, er sentralt i forhold til den *aktuelle utviklingssonen*. For å hjelpe eleven i å holde motivasjonen på et høyest mulig nivå, er det behov for at en med høyere kompetanse er til stedet og stiller kritiske spørsmål, lager strukturer og på andre måter legger til rette for elevens videre utvikling. Lyngsnes og Rismark (1999).

På bakgrunn av dette kan eleven befinne seg i en situasjon der hans potensielle utviklingszone kan aktiveres. Med dette skjer det på bakgrunn av læring som sosial praksis en positiv og motiverende utviklingsaktivitet.

Denne måten å strukturere læringspraksisen på er på mange måter ressurskrevende, både av økonomisk og menneskelig art. Prioriteringen og forvaltningen av ressurser, er sentrale elementer hva angår forutsetningene for å kunne styrke arbeidet med motivasjon for læring for elevene i yrkesskolen.

3.3.3 Læring som sosial praksis

Sentralt i dagens undervisningspraksis er det å involvere eleven i det som skjer. At undervisningen er forutsigbar og målrettet er helt etter Vygotsky sine prinsipper hva angår å ha en *felles situasjonsdefinisjon*. Dette innebærer at elevene vet hensikten med undervisningen, og at de med det får en riktig oppfatning av hva som til en hver tid er læringens mål. At budskapet i og med oppgaven er forstått har da altså stor betydning.

Den felles situasjonsdefinisjonen har sin bakgrunn i at lærerens og elevens forståelse av og med aktiviteten i størst mulig grad må sammenfalle.

En viktig målsetning i hele det yrkesfaglige skoleløpet er i tillegg til den faglige kompetansebyggingen at elevene skal utvikle gode og hensiktsmessige holdninger og adferd som er tilpasset yrkeslivet. Dette innebærer blant annet ansvarsfølelse, initiativ, og modenhet. De sistnevnte faktorene er kanskje de aller viktigste å ha i fokus, og bør sågar ligge som en overhengende retningslinje for elevutdannelsen i det daglige. Dette hevder jeg på bakgrunn av diskusjoner med næringslivet, hva angår deres krav og forventninger til elevene de etter hvert skal ta i mot som lærlinger. Så lenge de rette holdningene og personlige egenskapene til eleven stemmer, vil det faglige ha gode forutsetninger for å følge naturlig etter.

Dette arbeidet kan belyses av Vygotsky sine drøftinger rundt stillasbygging. Eksempelvis der læreren, eller andre med lignende funksjon, veileder og hjelper eleven videre utover sitt aktuelle utviklingsnivå. Når da eleven har blitt trygg i situasjonen, og har oppnådd en viss kompetanseheving, kan mer og mer av ansvaret overlates til eleven selv. Det er imidlertid en viktig balansegang mellom for mye og for lite hjelp. Uten her å utlede teori rundt stillasbygging i læringssammenheng, finner jeg denne metodikken sentral i forhold til elevutviklingsaktivitet. Kanskje spesielt innen yrkesfag, der elevene mye tidligere stilles overfor ansvar og modenhetskrav ved at de på et tidligere tidspunkt går over fra skole til arbeidslivssituasjon.

3.3.4 Oppsummert om motivasjon og læringsteori.

Det videre arbeidet utover i oppgaven skal foregå i lys av noe jeg anser for å være essensielt og grunnleggende når kvalitet i skolen og læringsteoretiske prinsipper er på agendaen. Når jeg sier kvalitet i skolen, minner jeg om at denne faktoren i min argumentasjonsrekke handler om metodisk arbeid og retningslinjene dette arbeidet er bygget på. Det handler videre om strategier på bakgrunn av strukturer og planverk som ligger til grunn for all vår aktivitet i skolen. Konkret innebærer dette synet en målsetning om å bidra positivt i arbeidet mot frafall i yrkesskolen. Mitt forslag i den sammenhengen er med denne oppgaven å vurdere kvalitetsmessige forhold rundt motivasjon for læring og hva som fungerer.

Noen sentrale faktorer å vurdere læringskvaliteten etter er: *Ytre motivasjon og passivitet:*

Det er eksempelvis ikke selve læringsprosessen som er retningsgivende for belønning, men den kommer utenifra. Ytre påvirkninger danner grunnlaget for eksempelvis læringsmål, måloppnåelse og dybden (nivået) av læringen.

Det behavioristiske læringssynet uttrykker også et menneskesyn som tilsier at mennesket er passivt mottakende. Det betyr at kunnskapen blir sett på som noe som påføres utenfra, sekken fylles opp av læring. Dette kommer også til syne i den behavioristiske definisjonen av læring.

Sosial betydning: Det har etter som utviklingen har foregått skjedd en tilnæringsprosess mellom behavioristisk og kognitivt læringssyn. Et viktig poeng er at begge synene anerkjenner sosiale omgivelser sin betydning for læring.

Indre motivasjon/indre driv: Vitebegjær, tankemessig aktivitet. Den sterkeste form for motivasjon.

Aktivt deltagende og lærende individ: Individet har en aktivitetstrang, og et aktivt ønske om å oppnå læring. Et menneskesyn som innebærer at individet er aktivt søkende, og at kunnskap dannes og utvides ved hjelp av å kombinere ulike faktorer, gjenkjenning, utøve kritikk, etc.

Læring som en integrert del av individets personlighet og syn på omverdenen: Læring er en indre prosess som også innbefatter personligheten. Individets nye læring kombineres med allerede kjent viten og ubevisste og bevisste prosesser foregår. Det eksisterer også en mental dimensjon i læreprosessen, sett fra en kognitiv synsmåte.

Det er på det rene at behavioristisk psykologi og læringsteori har utviklet seg på samme måte som det kognitive synet også har det, og med det nærmet seg hverandre. Begge har dermed endret seg noe i forhold til sin opprinnelse.

Videre er det sosiokulturelle læringssynet, med læring som sosial praksis, en hensiktsmessig pedagogisk vitenskapelig synsmåte å drøfte læringsteorier og motivasjon for læring på bakgrunn av.

I forlengelsen av argumentasjonen for sosialt betinget læring mener jeg at teori og ideer rundt rammer og aktørenes samspill med disse til en viss grad må belyses. Med tanke på hva

omgivelsene består av, individets forutsetninger for å operere der, og hvordan sammenhengene ser ut fra makro til mikronivå i læreprosessens utviklingsfaser, er det nødvendig belyse temaet.

3. 4 Læreplanteoretiske faktorer.

Vi er i Norge vant til å forholde oss til læreplaner som direktiver for aktiviteten i skolen, dette basert på retningslinjer lagt av staten. Fordelingen av hvem som skal bestemme hva og hvor mye er et sentralt og tradisjonelt stridstema mellom staten og skolene/lærerne. Lærernes rom til egenbestemmelse avhenger av hvor detaljert retningslinjene er i de sentrale planene. Dette har betydning for hvordan undervisningen foregår, samt hvilken metodikk som nyttes, og dermed også hvordan elevenes motivasjon for å utvikle egne evner og potensialer optimaliseres. Lawrence Stenhouse (1975) har gitt følgende definisjon på hva en læreplan er:

«En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte». (Stenhouse 1975: s4. Oversatt av, og referert fra Imsen 2000:s171).

Imsen (2000) viser videre til Stenhouse sitt syn om at undervisning er en så uforutsigbar virksomhet at man ikke kan forutsi hvor eleven vil ende opp, og at læring dermed ikke kan forutsies. Dette må ikke tolkes som synonymt med at undervisning ikke kan planlegges, men han peker på forskjellen mellom intensjon og realitet i skolen, hvilket jeg mener kan være beskrivende for hvor en del av problemet ligger begravet også i forhold til frafallet i yrkesskolen. Symmetrien i forholdet mellom læreplanens intensjon og gjennomførbarhet i praksis har betydning hva angår forutsetningene for kvalitetsmessig kvalifiseringsaktivitet. Dette utfordrer læreplanens innhold i forhold til at målgruppen den gjelder for skal forstå den i sammenheng med sin praktiske skolevirkelighet.

3.4.1 Skolens retningslinjer for sin virksomhet.

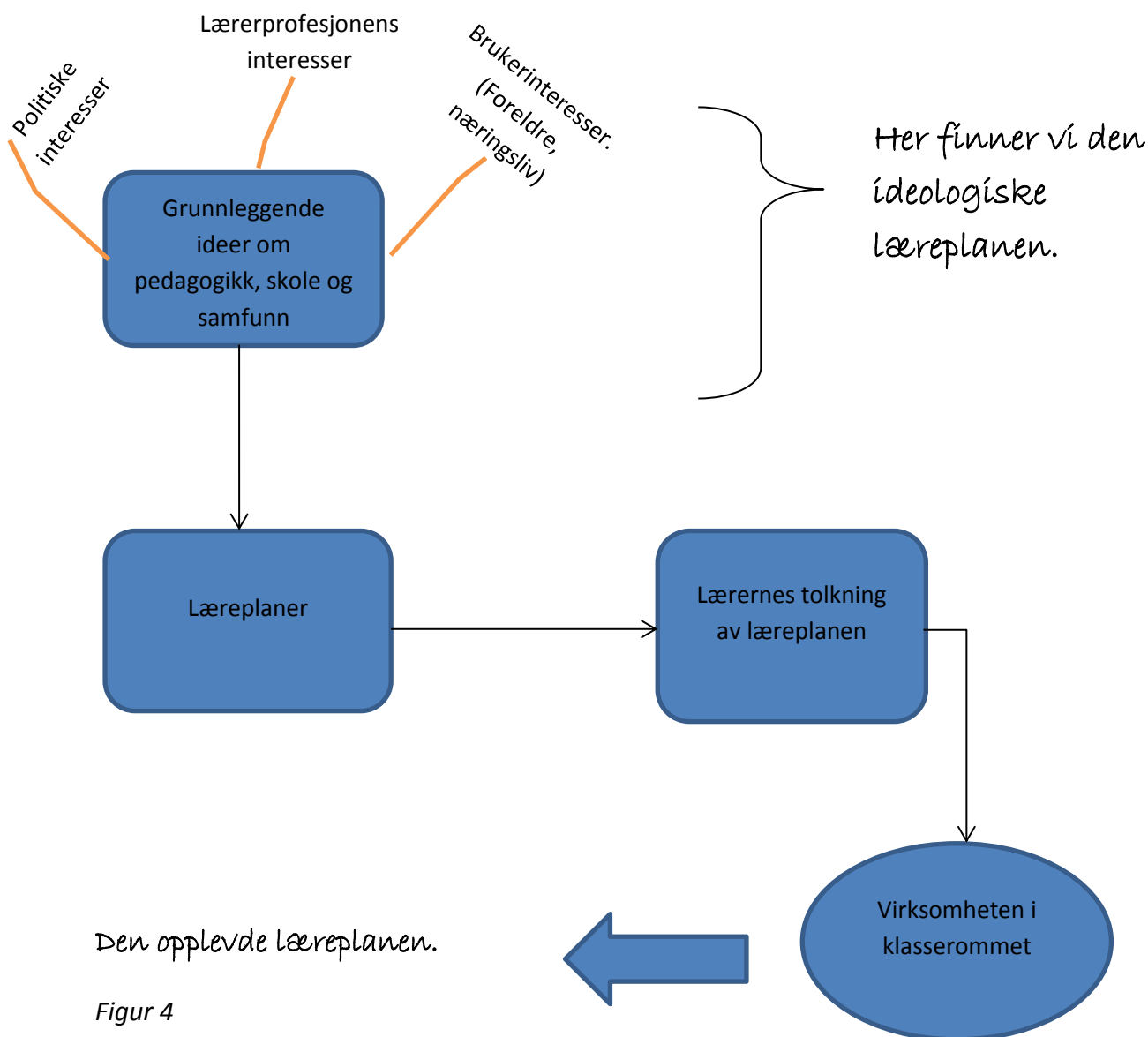
⁴Figur 4 litt nedenfor viser læreplanens liv fra makronivå til mikronivå, fra den ideologiske læreplanen til den opplevde læreplanen. Goodlad m.fl. (1979) beskriver dette forløpet fra overordnet læreplanide til den virkeliggjorte læreplanen i klasserommet med fem nivåer, eller fremtoninger. (Referert i Imsen 2000:173).

Videre presenterer de også synet om læreplanens substansielle, sosiopolitiske og teknisk–profesjonelle side. Disse begrepene beskriver henholdsvis:

- Læreplanen som retningslinjer for aktiviteten i skolen hva angår faglig innhold og arbeidsmåter.
- De samfunnsmessige interessers påvirkning. Dette kan være politiske partier, arbeidstakerorganisasjoner, arbeidsgiverorganisasjoner, lokale interessegrupper, forsknings og universitetssystemet, etc.
- Den siste siden representerer elementer som har betydning for selve gjennomføringen. Det være seg konsulenter, med sine ulike bakgrunner og forståelser, som skal veilede lærere om læreplanen. Videre kan det være utviklingen av vurderingssystemer, utdanning av administratorer og ledere innen skoleverket, utvikling av vurderingssystemer og strategier for revisjoner, etc.

Så til beskrivelsen av de fem fremtoningene som beskriver veien fra den ideologiske til den opplevde læreplanen. Med tanke på poenget om strukturer og nivåers påvirkning av utdanningsløpet for enkeltindividet, kan vi med denne beskrivelsen se hvordan læreplanens syklus involverer nivådeling på flere plan.

⁴ De skjematiske framstillingene (figur 2 og 3), og den teoretiske drøftingen rundt læreplanen er gjort med støtte i Gunn Imsen, Lærerens verden (2000:kap 7).



Figur 4

Den ideologiske læreplanen som referer til ideologien og forestillingene om læreplanens innhold og mål. Dette kan eksempelvis dreie seg om former for lærestoff, arbeidsformer, metodikk og perspektiver. Den vil måtte gjennomgå en prosess med motstrøende krefter i forhold til hva som er praktisk gjennomførbart, samt andre problemstillinger av en mer sosiopolitisk art. Det er imidlertid et poeng at den opprinnelige ideologiske læreplanens

utgangspunkt er vanskelig å vite noe om da det normalt sett er den ferdige utformede læreplanen vi kjenner til.

Den formelle læreplanen er den offentlige vedtatte læreplanen slik den ligger ute i offentlighetens lys og med innsynsmuligheter. Denne inneholder altså da de sentrale læreplanene med tilhørende læreplaner for fag. Idealismen bak læreplanen kan til dels her komme til syne, og det er altså på bakgrunn av demokratiske prinsipper, slik vi kan tolke av figur 1, flere interesser og hensyn som både ligger til grunn og kan komme inn underveis i denne prosessen.

Den oppfattede læreplanen er læreplanen slik den tolkes og forstås av de ulike *aktørene* den berører, eksempelvis lærere og foreldre. Tolkingsrommet er på dette nivået av betydelig dimensjon. Dette tolkningsrommet har sin bakgrunn i lærernes erfaringer som fagpersonell, holdninger til undervisningspraksis, og bedømmelse av metodikk for å gjennomføre planen i praksis. Da læreplanen i tillegg er et resultat av kompromisser mellom ulike interesser med sine respektive standpunkter, gir dette ytterligere rom for ulike syn og fortolkninger basert på enkeltaktørens bakgrunnskunnskaper og disposisjoner. Foreldre, med sine ulike erfaringer og syn, vil også være en signifikant gruppe i denne tolkningsprosessen. Der kan potensialet for enda friere/videre fortolkninger og reaksjoner være av vesentlig format.

Den gjennomførte læreplanen kan forstås som forholdet mellom lærerens planlegging, på bakgrunn av sin egen tolkning av læreplanen, og hva som i realiteten skjer i klasserommet. Dynamikken i et klasserom kan være stor, slik at lærerens planlagte undervisning ikke alltid lar seg gjennomføre slik den er tiltenkt. Den gjennomførte læreplanen er altså den daglige aktiviteten i klasserommet, der et sentralt poeng er faktoren som går på lærerens praksis i klasserommet. Dette innebærer forhold som lærerens nivå hva angår nytenkning, erfaring og rutine, evnen til variasjon og innovativ aktivitet. Hvor lærerens kompetanse og gjennomføringsevne ligger i forhold til variasjonsaspektet hva angår undervisningsmetoder er ikke uvesentlig i denne sammenhengen.

Den erfarte læreplanen har som sitt utspring, eller sin bakgrunn i elevenes forståelse og oppfattelse av hva som skjer i klasserommet. Her er det en hel del faktorer som spiller inn: deres oppfattelse av undervisningen, hva de lærer, den læringen som foregår uten at det var

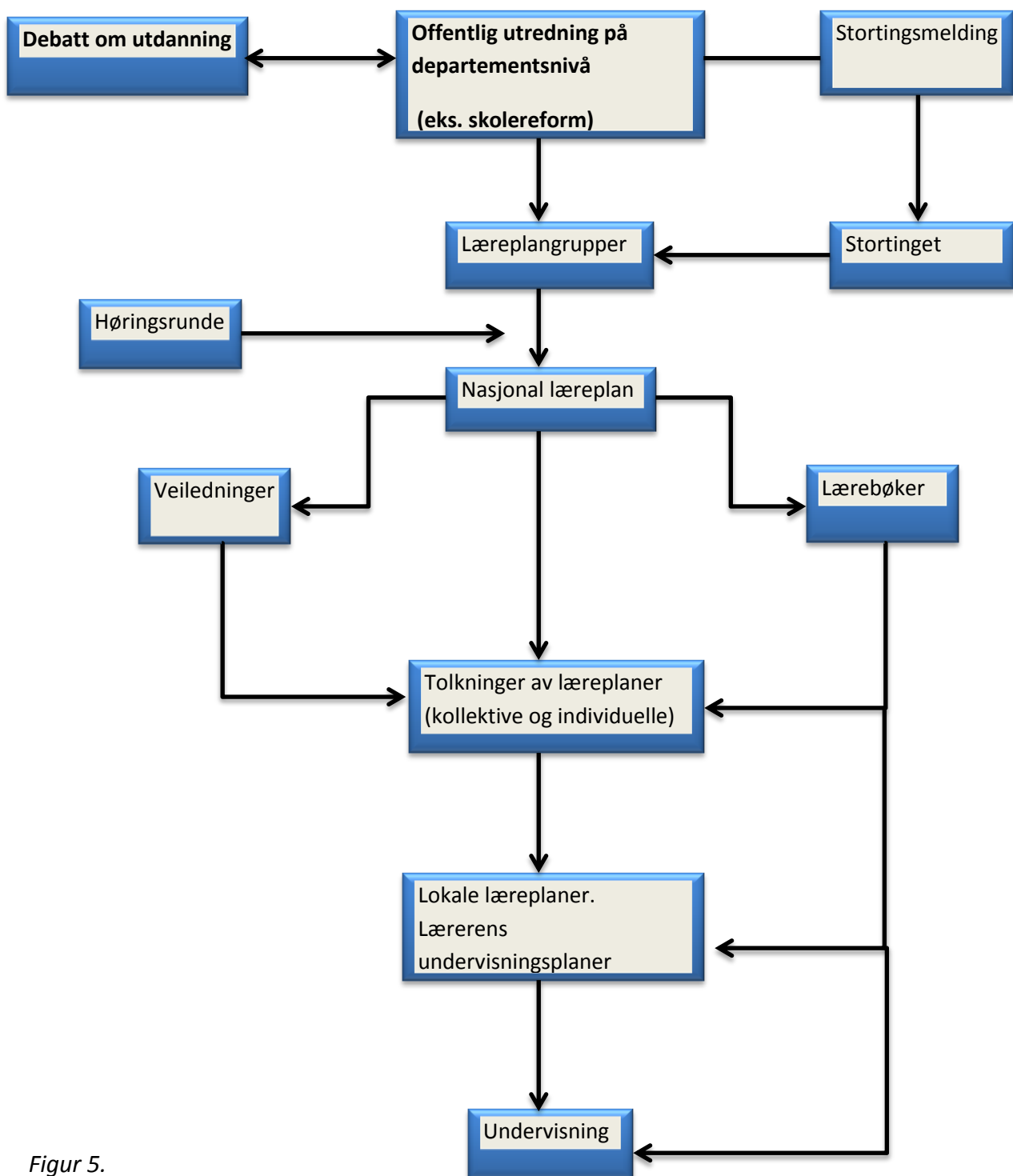
lærerens intensjon, etc. Disse faktorene vil den enkelte elev ha sitt syn på ut i fra egne erfaringer.

Imsen (2000) henviser videre til erfaringer fra klasseromsforskning som sier at det både er likheter og variasjoner i hva elevene oppfatter. Hun viser til at likhetene har sammenheng med strukturer som alle organiseres inn i, og at ulikhetene har sin bakgrunn i elevenes ulike erfaringsbakgrunn og forutsetninger. Videre vil den erfarte læreplanen også inneholde ikke-planlagt læring, eksempelvis skjulte budskap til elevene, som hos Imsen (IBID) forklares med ulike former for disiplinering, å lære å innordne seg, reproduksjon av kunnskap som gjør at en får gode karakterer, etc. Denne «skjulte læreplanen» omfattes ikke av de klassiske faktorene som gjelder for en læreplan, og det blir dermed ikke korrekt å kalle den det. Med det menes at den skjulte læreplanen ikke er planlagt og den er unndratt fra den vanlige åpne diskusjonen om læreplaner. Det er imidlertid ytterligere et vesentlig aspekt ved læreplanen på dette nivået, og det er hvordan læreren erfarer den og aktiviteten i klasserommet som en funksjon av hverandre. Læreren og elevenes oppfatning av det som skjer i klasserommet har ulik karakter, og det kan godt være at det er en differanse mellom lærerens og elevens hensikter i undervisningen. Erfaringene i en undervisningssituasjon er ulike, lærer kontra elev. Dette er det viktig at læreren er oppmerksom på, og absorberer for å utvikle seg selv i forhold til undervisningsplanlegging.

3.4.2 Læreplanens vei fra offentlig utredning til undervisning i klasserommet

Det at læreplaner er en del av en demokratisk prosess, betyr også at alles stemmer etter de demokratiske prinsipper skal bli hørt. Britt Ulstrup Engelsen (1993) trekker frem læreplanens preg av kompromisser som en følge av uenighetene og motsetningene mellom interessegruppene læreplanen berører. De blir altså hva hun kaller; harmoniplaner preget av pluralistiske kompromissformuleringer. Hun viser til at det velges generelle, vide og vage formuleringer som ofte er litt slagordpregede og at de gir inntrykk av enighet. (Referert i Imsen 2000:s184).

Det kan sies mye mer om en læreplans tilblivelse, og dette er et tema som blir grundig gjennomgått av Imsen i «lærerens verden» (2000). Jeg referer imidlertid bare helt kort til kritikken som går på at læreplanene blir vage og generelle på bakgrunn av at det er så mange instanser og interesser involvert, alle med hver sine syn og fanesaker. Dette gjelder både med tanke på politiske, utdanningsfaglige og andre samfunnsmessige forhold. En viktig del av kritikken går på akrobatikken i begrepsanvendelse og runde formuleringer i forhold til å dekke over intrikate uenigheter. Videre argumenteres det hos Imsen mot språket, der det eksempelvis kommer en påstand om at en tørr og kjedelig begrepsbruk anvendes og tilpasses en bestemt gruppe av «innvidde», som igjen er representanter for en spesiell måte å tenke og resonnerer på. Nedenfor viser modellen en læreplans liv fra start til mål, slik den er vist hos Imsen (2000).



Figur 5.

Jeg ønsker ikke å gå for dypt inn i denne materien, men med tanke på argumentasjonen ovenfor melder det seg en refleksjon hos meg som går på hvorvidt det er samsvar mellom læreplanen og de yrkesfaglærerne og yrkesfagelevne den til slutt skal gjelde for.

Læringsteori er et omfattende emne som griper om et solid mangfold av teorier og betydningsfulle teoretikere. Læringsteoriene sett i et vitenskapsteoretisk perspektiv setter også kategoriske rammer for ulike segmenter og vitenskapelige ståsteder de ulike teoretikerne og teoriene tilhører.

Skolesystemets oppbygning slik vi kjenner det i dag, og med de intensjonene som ligger i utdanningsstrukturene, er det ikke bare fag elevene skal mestre. Dagens pedagogiske læringssyn medfører aktivitet og metodikk som også skal bidra til elevenes mer personlige egenskaper. Elementer som trekkes spesielt frem hos Imsen, *Elevenes verden* (1999) er eksempelvis forhold som elevens indre vekst og utvikling, at de skal bli selvstendig tenkende samfunnsborgere, altså at deres verdisyn også skal utvikles. Det er det helhetlige mennesket i fokus. Med det som bakteppe er det også et poeng at deler av den totale virkelighet kan finnes i alle teorier. Det er da ikke sånn at det kun er en teori som er den eneste rette, men at et samspill mellom flere ulike vitenskapelige ståsteder og synsmåter kan bidra til en mest mulig helhetlig sannhet. Dette samspillet oppbygning og sammensetning kan igjen være ulik fra det ene individ til det andre. Dette er en vesentlig del av hva som gjør lærerens rolle interessant og utfordrende. Hvordan treffe den enkelte elev der han eller hun er, og så få elevens og skolens læringsrom til å sammenfalle? Og hvordan få eleven med på en retningsjustering som han/hun ikke i utgangspunktet finner spesielt spennende?

Videre er det heller ikke naturlig for en lærer i en konkret undervisningssituasjon å vurdere ulike pedagogiske syn, og bevisst styre undervisningen i en spesiell pedagogisk retning. Poenget for læreren er å planlegge undervisning og forme sitt virke på bakgrunn av et godt innarbeidet pedagogisk arbeid. Dette kommer jeg litt tilbake til i beskrivelsen av protolæring og deutrolæring litt senere.

Som en klargjøring i denne sammenhengen viser jeg til Imsen (1999), der hun peker på eksempelet om at læreren har flere bevisstheter i bevisstheten samtidig. Om læreren siteres hun da på følgende:

«Hun må ha bevissthet om sin egen forståelse av begrepene i det faglige innholdet som skal formidles, samtidig som hun må ha bevissthet om elevenes oppfatning av de samme begrepene og at den ikke nødvendigvis er identisk med hennes egen. Læringsteoriens bidrag må være å hjelpe læreren til å se elevens forståelsesprosess klarere». (Imsen, 1999 s.49).

3.5 Det sosiale samspill mellom eleven og strukturer/rammer.

Med bakgrunn i læringsteorier der sosiale rammer og omgivelser har betydning for individets læring, kan det være utdypende for forståelsen av det helhetlige bildet å studere disse sammenhengene i et annet perspektiv. Med det som bakteppe presenterer jeg med dette en egen drøfting av forholdet. En god innfallsvinkel vil være å belyse hvordan strukturelle forhold kan ha innvirkning på rammene for tilrettelegging av undervisning. Dette i lys av hvordan skoleelever som enkeltindivider mestrer skolehverdagen, og at alle elevene har krav på tilrettelagt undervisning der de er.

Det å være elev innebærer mye mer enn kun det skolefaglige. Eksempelvis skal han/hun finne sin plass sosialt blant medelevene, holdninger og ansvarlighet settes på prøve, noen må mestre alt hva det innebærer å være borteboer. Med tanke på motivasjonsfremmende aktivitet i et læringsperspektiv har alle disse faktorene betydning hva angår skolens strukturelle oppbygning og rammeverk.

Videre vil det alltid være strukturforskjeller i arven og oppveksten til den enkelte, som igjen har sin påvirkningskraft i forhold til hvordan strukturelle og sosiale endringer i hverdagen oppleves og mestres av eleven. Da ligger det også litt i kortene at teoridrøftingen her vil basere seg på et syn som berører noen mer overordnede og abstrakte forordninger i vårt utdanningssystem. Dette er allikevel betydningsfulle faktorer i det sosiale samspillet, og i samspillet mellom nivåer.

Dette er interessant også med tanke på mekanismenivåer i forhold til aktørens forutsetninger for å gjennomføre videregående skolegang. Ser vi for eksempel dette i lys av sosiokulturell læringsteori, der samspillet mellom individet og omgivelsene har sentral betydning, kan omgivelsenes preg av mekanismene berøre utviklingspotensialet. Dermed berøres også individet, og læringsprosessen for øvrig. Dette har et sykluspreget mønster ved seg, slik at betydningen strukturene og aktørene har for hverandre, den gjensidige påvirkningen skjer kontinuerlig.

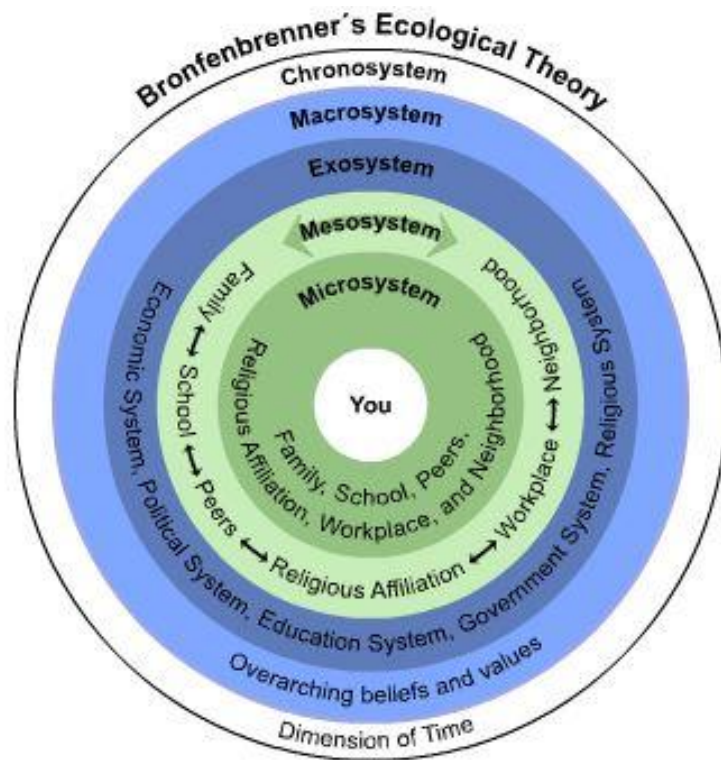
3.5.1 Strukturelle betingelser

Når eleven tar til i sin utdanning ligger det allerede en rekke strukturelle betingelser som han/hun uvitende eller vitende både må forholde seg til og bli påvirket av i en eller annen form. Det jeg finner interessant i denne sammenhengen er hvem og hva som har skapt disse strukturene slik de er. Eleven selv har i den tiden han er elev liten mulighet til å endre betingelsene da de også ligger der uten å være observerbar. Det er heller ikke naturlig for en skoleelev å være opptatt av å gå i dybden på skoleverkets kulturelle, politiske og samfunnsmessige struktur og planverk. Å påvirke for endring mener jeg imidlertid vil la seg gjøre, men det over tid og av få som besitter nødvendige posisjoner. De strukturelle betingelsene er som over alt ellers, også i skoleverket påvirket av aktører.

Nedenfor vises ved hjelp av en modell hva som ligger i de ulike nivåene. Denne viser strukturerende faktorer og samspillet mellom flere plan, som til sist i innerste mikronivå også påvirker enkeltindividet

⁵Det generelle samfunnsmessige systemet, her vist ved hjelp av en versjon av Bronfenbrenners økologiske miljømodell, spiller altså inn på enkeltelevens forutsetninger både som elev og som samfunnsdeltaker. Her finner vi eksempelvis normer og regler fra øverste til nederste nivå, som alle individer på en eller annen måte må forholde seg til uansett av livssituasjon.

⁵ Figuren er hentet fra <http://faculty.weber.edu/tlday/human.development/ecological.htm>.



Figur 6.

Det eksisterer flere varianter av Bronfenbrenners modell, alt etter hva den er ment å belyse. Mitt mål med modellen er synliggjøringen, eller konkretiseringen av ideen om hvordan individet påvirkes, og av hva. Jeg utleder dermed ikke alle modellens bestanddeler og nivåer. Poenget er å vise anskuelsen om at nivåene eksisterer og påvirker individet som samfunnsborger. Det er videre ulik grad av hvor mye individet påvirker, og påvirkes i de ulike nivåene.

Med dagens læreplan som eksempel på struktur, og lærere med deres ledere som aktører kan dette illustreres. Jeg mener at slik læreplanen og de øvrige strukturelle forutsetningene foreligger i dag, i stor grad er generelle og gir mye rom for den enkelte lærer. Dette medfører igjen at kvaliteten på undervisningen vanskelig lar seg måle og etterprøves. En lærer kan slik det nå er legge opp sin undervisning med så stor frihet at det meste av innhold på en eller annen måte kan forsvares. Det er naturligvis ikke bare kritikkverdig at denne romsligheten eksisterer, men det stiller store krav til både lærer og ledelse. Dette for å sikre at de enkelte skolene og avdelingene har en solid struktur, at det eksisterer en pedagogisk plattform som er godt forankret på riktig plass, og at den etterfølges av de enkelte aktørene.

Når en elev har gjennomført et studieløp, vil han også ha blitt påvirket av og utviklet seg på bakgrunn av sosiale strukturelle betingelser. Dette uavhengig av graden av kunnskap individet selv har om strukturene. Når jeg sier at det interessante med dette er hvem og hva som har skapt forutsetningene, så mener jeg det kan ha en viss betydning i forhold til hvorfor noen velger å avslutte skolegangen. Hvordan fungerer samspeilet mellom aktørene som innehar de ulike posisjonene hva angår påvirkningsnivå og bestemmelsesrett når utdanningene skal planlegges eller prosjekter iverksettes.

Med bakgrunn i at det har foregått en teoretisering/akademisering av de yrkesfaglige studieretningene setter jeg her et spørsmålstegn ved prosessene på høyeste nivå hva angår den strukturelle skoleplanleggingen for yrkesskolene. Intensjonene har nok vært de beste i forhold til å danne en skolestruktur som gir alle de samme mulighetene, men om de riktige tingene har blitt gjort riktig, og hvorvidt utslagene har blitt som forventet er jeg usikker på. Her er det sannsynlig å finne kimen til hvorfor denne teoretiseringen har skjedd. I neste omgang kan det være berettiget å stille spørsmål ved om de som innehar maktposisjonene har relevant bakgrunn og fagkunnskaper for å legge premissene i eksempelvis yrkesskoleutdanningene? Treffer deres beslutninger elevene der de er?

3.5.2 Sosial interaksjon og strukturelle rammer

De sosiale interaksjonene kan gjerne medføre strukturelle endringer som i utgangspunktet ikke var beregnet. Som eksempel på dette tenker jeg umiddelbart på likhetstanken i dagens skole og utdanningssystem. Denne strukturdannelsen kan ses som et resultat av ideen om at alle skal ha like muligheter uansett enkeltindividets forutsetninger og bakgrunn. Denne filosofien kan altså ha konsekvenser som ikke er udelt positive. Det finns eksempelvis mange veier for å komme inn på universitetsstudier, men ikke alle veiene medfører like stor grad av kompetanse for å gjennomføre det. I slike tilfeller spiller elevens egen personlighet en stor rolle, men det er et faktum at frafallet også er stort ved høyere utdanning.

Mulighetene for å kunne ta utdanning har blitt bedre, men dette kan igjen medføre konsekvenser som ambivalens og tap av selvaktelse da det blir flere individer som faktisk ikke mestrer mulighetene i de nye strukturene. Når det da blir et mål å få flere inn på høyere

utdanning, vil dette medføre konsekvenser i form av strukturelle endringer som da også må skje i den videregående skole. Videre har dette innvirkning på hvordan fagene og den strukturelle bakgrunn for gjennomføringen der innvirker på elevene. De største konsekvensene vil man kanskje også se i yrkesfagene.

Dette er noe jeg mener kan være medvirkende faktorer på hvorfor frafallet er så høyt, men det kreves naturligvis en langt dypere og større forskning for å konkludere rundt akkurat dette. Avslutningsvis viser jeg til at interaksjon er nødvendig for å sikre og påvirke strukturene i hensiktsmessig retning. Her vil jeg først og fremst trekke fram interaksjon mellom ledelse og lærere basert på erfaringer og kunnskap ervervet på bakgrunn av elevenes observerte reaksjon og mestring innen foreliggende rammer. Dette kan eksempelvis ses i lys av konkret planlegging av undervisning, der det er interessant å vurdere i hvilken grad undervisningen er standardisert, strukturert og målbar. Er kvalitetssikringen og etterprøvbareheten på et formålstjenlig nivå?

4. Datainnsamling og metodisk tilnærming

Hovedfokus i den påfølgende redegjørelsen vil være på bakgrunn av kvalitativ metodevitenskap. Herunder presenteres i første omgang en metodologisk utledning. I forlengelsen av denne, følger en redegjørelse som beskriver grunnlaget for mitt metodevalg. Deriblant vurdering av egen forskning, samt bakgrunns-ideer for feltarbeidet.

Bevisstheten rundt det å holde en balansert tilnærming i datainnsamlings-aktiviteten er avgjørende for resultatet av slike studier. Det er i forskningsprosessen nødvendig med rettesnorer og på forhånd valgte kriterier for hva man skal se etter. En utfordring ved dette kan være vurderingene rundt utvelgelsen av forskningsmål og materiale som deretter skal benyttes. Da det på et tidlig tidspunkt i prosessen er nødvendig å sortere ut hvilken informasjon som er relevant, kreves det en god vurderingsevne og tilstrekkelige forkunnskaper på feltet.

Denne oppgavens metode-bakgrunn består av dokumentstudier, observasjon og intervju som metodiske verktøy. Dette danner grunnlaget for den påfølgende metodologiske presentasjonen.

4.1 Typiske kjennetegn ved kvalitative forskningsmetoder

Kvalitative forskningsmetoder kan kjennetegnes på bakgrunn av flere forhold. Tove Thagaard (2009) trekker i den sammenhengen frem at kvalitative tilnærminger preges av et mangfoldig spekter av type data og analytiske fremgangsmåter. Hun peker videre på at det tradisjonelt innen kvalitative metoder er nærkontakt mellom forsker og det som studeres. Dette stiller i neste rekke krav til etiske og metodiske faktorer.

Thagaard (ibid) understreker også målsetningen om å oppnå forståelse av sosiale fenomener. I det perspektivet fremheves betydningen av fortolkning og analysing av de sosiale fenomenene i kvalitative studier. I forskningen er troverdigheten og overførbarheten av resultatene sentrale faktorer. Derfor er kvaliteten i redegjørelsene for datainnsamling, analysene og hvordan resultatene tolkes avgjørende. Når forskeren velger kvalitative metoder, er tilgang og kjennskap til feltet et viktig aspekt. Silverman (2006:43) fremhever at:

«En styrke ved kvalitative tilnærminger er at vi kan studere fenomener som det er vanskelig å få tilgang til ved andre metoder». (Referert i Thagaard 2009:12)

Thagaard (ibid.:13) henviser i forlengelsen av dette, igjen til Silverman (2006:18-29) når hun viser til det som der blir presentert som de fire hovedtypene av kvalitative fremgangsmåter. Disse metodene er:

Observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, analyse av audio- og videoopptak.

Tre av disse hovedtypene vil finnes igjen i denne oppgaven. Avslutningsvis presenterer jeg på bakgrunn av Tove Thagaard, *systematikk og innlevelse* (2009), en kort redegjørelse for to sentrale faktorer innenfor kvalitative metoder. Dette er begrepene *systematikk* og *innlevelse*, samt forholdet mellom disse. Hun beskriver innlevelse som en viktig faktor for å oppnå forståelse. Her kreves en åpenhet og mottakelighet hos forskeren i forbindelse med å ta inn inntrykk som kan gi informasjon om informantene. Dette med en intuitiv innlevelse som medfører etableringen av en god kontakt med informantene, samt gi ideer til refleksjon omkring dataenes meningsinnhold.

Avslutningsvis siterer jeg Thagaard for å beskrive begrepet *systematikk*:

«Systematikk kan knyttes til hvordan vi forholder oss til fremgangsmåter i forskningsprosessen. En systematisk tilnærming innebærer at forskeren har et reflektert forhold til viktige beslutninger i løpet av denne prosessen». (Thagaard 2009:15)

Av sitatet ovenfor kan vi altså tolke at forskerens avgjørelser vedrørende innsamlingsmetode for dataene, samt hvordan disse analyseres og tolkes, er foretatt på bakgrunn av grundige vurderinger. (ibid)

4.2 Metodisk potensiale og begrensninger.

Det å se intervjuet som håndverk mener jeg er et godt og riktig utgangspunkt. I et analytisk perspektiv av intervjuets verden, vil vi finne flere eksempler både på potensialer og begrensninger ved intervju. Potensialet i et mer generelt lys vil eksempelvis kunne finnes på det menneskelige plan, og det at det er en stor bredde i intervjumetodens bruksområde. Det er også et spørsmål om håndverket er godt nok dersom det kritiske blikket skal tas i betraktning ved vurderingen av metodevalg og utførelse. For å underbygge dette synet viser jeg til sitatet under, hentet fra Kvale og Brinkmann (2010).

«La oss konkludere med at det ikke finnes entydige kvalitetskriterier for forskningsintervjuer. Et godt intervju er avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet, som går lenger enn til mestring av spørreteknikker og også omfatter kunnskap om forskningstemaet, sensitivitet med hensyn på den sosiale relasjon mellom intervjuer og intervjuperson, og bevissthet om epistemologiske og etiske aspekter av forskningsintervjuet. Det kan ikke etableres kriterier for hva som utgjør et godt intervju med hensyn til den vitenskapelige eller etiske kvalitet: vurderingen av intervju kvalitet avhenger av intervjuets spesifikke form, tema og formål». (Kvale og Brinkmann 2010:185).

I mitt tilfelle har intervjuene gitt meg substans med tanke på den videre vurderingen av datamaterialets anvendelsesgrad slik jeg har tenkt det i oppgaven. Det er imidlertid alltid et spørsmål om forskningens grad av reliabilitet og validitet, hvilket drøftes ytterligere senere i

metodedelen. Videre vil mye av informasjonen jeg her har fått rede på vanskelig la seg måle i statistikker eller andre målinger som resulterer i det vi kan karakteriseres som harde data. På den bakgrunn fremstår det tydelig at det i denne oppgaven kreves en kvalitativ tilnærming.

Hvor intervjuene gjennomføres vil ha betydning i forhold til om informanten føler seg komfortabel og åpen for samarbeid, og da også i neste rekke hvorvidt resultatets validitet og reliabilitet finnes i tilfredsstillende grad. De fleste kjenner igjen følelsen av å entre et rom eller en arena der man ikke føler seg hjemme eller komfortabel i. Det å være på deltakerens hjemmebane, eller på nøytral grunn kan i noen tilfeller løsne opp en kunstig og forknytt situasjon. Et viktig poeng er at intervjueren aldri må miste av synet hva som er målet, men det er ingen hindring for å være kreativ i utførelse og kursretning. Åpenhet rundt det at det kan komme informasjon som man ikke hadde forutsett kan gi positive resultater. Det er ved en slik tilnærming at mulighetene ligger til rette for å oppdage nye sider ved problematikken.

4.2.1 Strukturen i intervjuguiden

Strukturen i intervjuguiden har innflytelse i forhold til utforming, spørsmålsform og påvirkning i forhold til etterarbeid og videre analyser.

For at intervjuguiden skal bli et godt redskap i arbeidet med å innhente data, er det viktig å ha en innledning der formålet med undersøkelsen kommer klart frem. I mitt tilfelle, der jeg har gjennomført intervju etter først å ha informert intervjuobjektene om forskningsspørsmålet, har informasjonsdelen i lag med samtykke–delen blitt ivaretatt av et eget skriv til gjennomlesing før undersøkelsen.

Det må her fremkomme hvem det er som undersøker og skal utføre bearbeidelsen av svarene. Videre er det viktig at respondentene føler at forhold som anonymitet er ivaretatt, dette på den ene siden for å sikre ærlige svar, men også med hensyn til etiske retningslinjer.

Da jeg har gjennomført intervjuene og stilt spørsmålene fra skjemaet muntlig, og uten at deltakerne har sett spørsmålene, har guidens design og oppbygning i denne sammenhengen hatt noe mindre betydning enn om det skulle ha blitt utsendt et spørreskjema til besvarelse direkte fra deltakerne. Jeg har også hatt stor frihet til å gå kontrollert utover rammene i undersøkelsen dersom det skulle være hensiktsmessig.

Den videre oppbygning av intervjuguiden er slik at jeg har stilt spørsmålene av generell art i starten av undersøkelsen, for deretter å stille mer spesifikke spørsmål mot slutten av undersøkelsen. Da undersøkelsen er slik at noen av temaene kan være følsomme for informantene, har jeg lagt disse til slutten.

Som jeg har vært inne på tidligere, er det viktig at forskeren har tilstrekkelige og oppdaterte forkunnskaper på området man ønsker å studere. Forarbeidet i forkant av utarbeidelsen av spørreskjemaet må altså være grundig utført. Hvilken påvirkningskraft spørsmålene har på respondentene er videre et viktig hensyn å ta. Slike faktorer er det viktig å være klar over for å kunne vurdere blant annet mulige svakheter og feilmarginer i svarene.

Videre kreves det også en vurdering rundt påvirkningskraften fra ytre omstendigheter. Dersom man eksempelvis sitter sammen med respondenten(e) under besvarelsen, slik jeg har gjort, kan det være nok til å medføre en eller annen påvirkning i forhold til svarene.

Skal man eksempelvis gjennomføre spørreundersøkelsen i samtaleintervju, eller skal respondentene sitte alene? Hvordan intervjueffekten påvirker er et viktig element å ta høyde for. Videre må det gjøres vurderinger i forhold til om spørsmålene er ledende, og hvordan de påvirker svarene. Grunnleggende i forarbeidet var det også å bringe klarhet i hvorfor intervju var en aktuell metode, og hva jeg ønsket å finne ut av ved å anvende metoden.

Mening, tanker og tidligere hendelser kan ikke observeres, men ved hjelp av intervjuene og samtalene, både med enkeltdeltakere og gruppen som helhet, vil muligheten til å få greie på det totale situasjonsbildet fra de involvertes side være bedre. Naturligvis må det tas forbehold hva angår objektivitet, subjektivitet og påvirkningsfaktorer. Imidlertid vil allikevel all informasjon berike forståelsen hva angår forskningsspørsmålet ut ifra deltakernes synsvinkel.

4.2.2 Observasjonspraksis

Som bakgrunnsmateriale til beskrivelsen av hvordan observasjon artet seg i mitt feltarbeid, vil jeg trekke frem noen forhold basert på generell teori vedrørende metoden.

En relevant faktor ved observasjonspraksisen er at alle sanser er engasjert hos den som observerer. Det vil igjen si at det som skjer direkte og indirekte rundt selve aktiviteten, alt har en påvirkningskraft på den som observerer. Videre vil forskerens tolkning av det han/hun observerer bli filtrert gjennom den enkeltes erfaringsbank. Disse subjektivitets/objektivitetsfaktorene er det nødvendig å ha et våkent og realistisk forhold til.

Proessen som skjer i sammenheng med det å vurdere egen subjektivitet i oppgaveløsingen er nødvendig og klargjørende i forhold til objektivitetsprinsippet. Dette bidrar altså til at jeg som forsker får internalisert forståelsen for forholdene rundt at det er ulike ståsteder i forhold til hvilket syn man har på en problemstilling, dette i kraft av å være individuelle individer med ulike erfaringsgrunnlag. Denne forståelsen er viktig når den videre tolkningen av data skal utføres.

Refleksjonen rundt dette er nødvendig først og fremst for at forskeren skal ha et riktig syn på hvor en selv står i forhold til den metodiske problemstillingen. Målet er ikke å bli 100 % objektiv, men å bli kjent og bevisst på sin egen forståelse av situasjonen og aspekter ved forskningsspørsmålets omkringliggende faktorer. Jeg forholder meg imidlertid til teorien om at den kvalitative forskeren innser at forskningen er verdiladet (Postholm 2010:128).

Når det er sagt, er det også et poeng at leseren av en kvalitativ forskningsrapport må få innblikk i forskerens bakgrunn og synsmåter i forhold til valg og strategier han/hun velger. Dette slik at analysene og perspektivene skal kunne forstås ut i fra personen som har foretatt dem sitt ståsted.

Neste faktor å ta hensyn til når kvaliteten på studien skal vurderes, er hva man faktisk studerer. Hvilket nivå skal eksempelvis observasjonen ligge på? Er målet for observasjonen å dokumentere den faktiske realitet og viten, eller er målet en mer dyptgående iakttagelse for å forstå hvordan eller i hvilken grad enkeltindividene tar til seg kunnskapen som genereres i den aktuelle settingen, altså en mer abstrakt viten?

Det er imidlertid viktig ikke å blande for mange elementer og mål sammen i de ulike aktivitetene. Dette betyr da at intervjuene, observasjonene og dokumentanalysen bør ha ulike vinklinger på de samme målsettingene. Når det gjelder observasjonen isolert sett, så har jeg etter forutsetninger jeg selv har lagt, prøvd å holde et klart og avgrenset fokus. Det

faller seg ganske lett at tolkninger, søken etter svar på hvorfor, og behov for å finne løsninger på problemstillinger distraherer tankeprosessen. Motsvaret til disse faktorene har vært å ha noen klare retningslinjer laget forut for observasjonen.

De retningsgivende faktorene ble som følger: *se etter kjennetegn hva angår metodikk, strukturelle forhold, tematisk innhold i samtaler, relasjonelle forhold og strategisk fokus.*

Avslutningsvis om dette vil jeg nevne at en kombinasjon av metoder, eksempelvis triangulering, virker styrkende med tanke på å verifisere eller underbygge resultater man har fått av feltarbeidet. For å sikre at dataene mine har troverdighet, hvilket er en forutsetning for at oppgaven skal ha verdi, har jeg valgt å kombinere metodene slik jeg har beskrevet tidligere.

4.2.3 Reliabilitet

Reliabiliteten refererer til påliteligheten i forskningen, og påvirkes eksempelvis av i hvilken grad dataene har tilfeldige målingsfeil med seg. Troverdighet er et stikkord i dette, og som en grunnregel for å vurdere reliabiliteten når et forskningsprosjekt iverksettes, stilles ofte spørsmålet om en annen forsker ville fått de samme svar ved bruk av samme metode og fremgangsmåte. Dette utledes i Thagaard (2009), der det også vises til at reliabilitetens grad har sin verdi på bakgrunn av om forskningen preges av å være utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Dette inntrykket har igjen sin basis i en kritisk vurdering av prosjektet.

I kvalitativ forskning vil reliabiliteten slik den er beskrevet ovenfor være vanskelig å få til, spesielt dersom fenomenet anskues på bakgrunn av positivistisk forskningslogikk. Innen den synsretningen fremheves nøytraliteten med tanke på at det etter deres syn er uavhengighet mellom forsker og det som studeres. Denne måten å anskue reliabilitet på kalles repliserbarhet.

Repliserbarhet er med andre ord knyttet til positivistisk forskningslogikk. Sett fra et konstruktivistisk ståsted, der prosessen i utviklingen av kvalitative data er basert på samarbeid mellom forskeren og personene i feltet, er repliserbarhet ikke relevant. Her anvises graden av reliabilitet på bakgrunn av redegjørelser for hvordan dataene har blitt samlet inn og utviklet.

I boken *systematikk og innlevelse* henviser Thagaard (2009:198) til *The Quality of Qualitative Research* av Seale (1999:140). Der introduseres begrepene *intern* og *ekstern* reliabilitet. Repliserbarhet blir i denne litteraturen sammenlignet med ekstern reliabilitet, altså om forskningen i en situasjon kan gjentas av andre i en annen setting, og oppnå samme resultat. Oppnåelsen av dette argumenteres det for at er vanskelig i kvalitative studier.

Intern reliabilitet knyttes derimot til graden av samsvaret mellom data og ulike forskere innenfor samme prosjekt. Denne reliabiliteten oppnås ved konkret og spesifikk rapportering av prosessen hva angår datainnsamling og analyser. Thagaard (2009) presenterer videre andre forskeres argumentasjon som sammenfaller med dette syn. Hun viser til Silverman (2006:282) som argumenterer for å styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningen gjennomiktig, eller transparent. Dette går ut på å redegjøre for prosessene og beskrive strategier og analysemetodikk.

Som et ledd i å sikre reliabiliteten kan forskeren benytte en fremgangsmåte som fremmer konkrete data adskilt fra forskerens egne fortolkninger. Dette krever redegjørelser rund hva som er notater fra intervju eller observasjoner, og hva som er forskerens egne vurderinger. Altså en avklaring av hva som er primærdata og hva som er vurderinger.

Avslutningsvis om reliabilitet viser jeg til at reliabiliteten kan styrkes ved at flere forskere samarbeider, diskuterer og vurderer dataene, eller at en ekstern forsker trekkes inn for kritisk å vurdere prosessene og fremgangsmåtene.

4.2.4 Validitet

Med validitet menes om man måler det en faktisk skulle måle, eller sagt på en annen måte, om de vurderingene vi har gjort er i samsvar med den virkeligheten vi har utforsket. Validitet dreier seg om tolkningen av dataene i en studie, og er avgjørende i forhold til gyldighetsgraden av forskningens tolkninger. Grad av validitet stiller krav til datagrunnlaget som ligger til grunn for resultatet og konklusjonene som trekkes ut i fra dette. Thagaard (2009).

Videre skiller vi mellom indre og ytre validitet, der indre validitet siktes til fortolknings signifikans og om den kan festes lit til. Ytre validitet er et mål på om konklusjonen også kan brukes i andre sammenhenger. Kleven (2011).

Seale (1999:38-40) skiller mellom intern og ekstern validitet. Han knytter intern validitet til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie. Og ekstern validitet til hvordan den forståelse som utvikles innenfor en studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger (ibid 40:41). Referert i Thagaard (2009:201).

Hvordan spørsmålene er stilt har stor betydning for hvordan svarene blir. Det må tas høyde for menneskelige faktorer og tilfeldigheter som sinnsstemning hos respondentene, fortolkning og faktorer som påvirker fortolkeren.

Det er altså flere "underbegreper" innenfor validitet, men grovt sett kan vi si at validitet handler om hvorvidt, eller i hvilken grad, man har fått gjort en studie av det som konkret skulle studeres.

4.3 Vurdering av eget arbeid.

Herunder følger drøftinger rundt egne vurderinger og egne holdninger hva angår utførelsen av feltarbeidet. Avslutningsvis i kapittelet har jeg valgt å trekke frem noen relevante faktorer som det i denne oppgaven kan rettes et kritisk blikk på, dette spesielt hva angår forskningens innhold i lys av validitet og reliabilitet.

Vurderingen under utformingen av intervjuguiden i forhold til hvordan og eventuelt når spørsmålene kan stilles med minst mulig risiko for målingsfeil var aktuell, men jeg hadde også andre hensyn som måtte tas. Praktiske forhold og effektivitet i forhold til tid til disposisjon for å gjøre intervjuene er en ting, noe annet var den forså vidt forventede reaksjonen fra deltakerne under intervjuet, at når man sitter ned en til en med personen, og stiller relativt private spørsmål, så kan det i neste rekke lede til at respondenten svarer, eller begynner å fortelle om situasjoner og erfaringer som ikke har direkte sammenheng med hva undersøkelsen skal inneholde.

Dersom disse opplysningene er av sensitiv karakter, eller at deltakeren er emosjonelt berørt, må man opptre med profesjonalitet og medmenneskelighet. Det ble ikke i nevneverdig grad nødvendig med en slik inngripen fra min side, men det var allikevel et tema i planleggingsfasen.

Min egen bakgrunn som veileder for personer i en vanskelig situasjon, gjorde også at jeg måtte være oppmerksom og aktpågivende overfor meg selv. Med det mener jeg at det lett kunne blitt slik at jeg gikk inn i rollen som veileder og ikke forsker dersom typiske veiledningssituasjoner skulle oppstå.

For å motvirke dette var jeg fra starten av klar og tydelig til deltakeren om hva intervjuets målsetning var, og at det ikke skulle føles press av noe slag i forhold til hva respondentene kunne fortelle. Med det mener jeg en del av problematikken ble avverget, men det var allikevel tilfeller under intervjuene der det ble behov for en klargjøring av hva jeg trengte å få rede på, og hva jeg ikke hadde noe med, for å unngå å komme i en uønsket situasjon.

Utgangspunktet mitt har vært å holde en så åpen holdning som mulig under datainnsamlingen. Dette med en etterfølgende utvelgelsesprosess for å skille ut det jeg har ment var riktig for å gi en hensiktsmessig og informasjonseffektiv vikling på oppgaven. Som en konsekvens av dette, har det også ført til at jeg har en del data som ikke blir brukt. I utgangspunktet ser jeg på det som et positivt tegn på at det har blitt samlet inn grundig med informasjon, og at det utvalgte materialet er valgt ut på et solid grunnlag.

Det er imidlertid noen klare retningslinjer jeg på forhånd har lagt, og prøvd å etterfølge under feltarbeidet. Da jeg har bakgrunn som veileder i samme bedrift som jeg har utført feltarbeidet, har det vært enkelte faktorer jeg har måttet være oppmerksom på. Jeg vet av erfaring at det for eksempel under intervju med deltakere kan komme frem informasjon av personlig karakter, og at en intervjusamtale lett kan dreies rundt og handle om problemer som ikke er hensiktsmessig å fokusere på med tanke på målsetningen med intervjuet.

Der jeg i min tidligere jobb, etter veiledermetodiske prinsipper, var opptatt av å hjelpe personer til å finne indikatorer og problemstillinger som gikk på et personlig plan, var det nå et mer overordnet tema i fokus. Denne vurderingen i forkant av intervjuene har vært nødvendig på den måten at det har bidratt til å holde adekvat struktur gjennom samtalene. Med det fokuset fra starten av, ble intervjuprosessen fullført uten at det i stor grad ble nødvendig med korrigeringer fra min side.

Under observasjonsarbeidet var det spesielt arbeidsmetodikk og instruktørens anvendelse av denne som var hovedmålet. Jeg var også med på en utflukt med deltakere og instruktører for å komme inn på, og for å se feltet fra en annen vinkel.

Utover intervju og observasjon har jeg hatt god tilgang på dokumentasjon som både beskriver bedriften og dens strategiske filosofi, samt konkrete beskrivelser av hvordan tiltaket driftes og på hvilken bakgrunn metoder blir valgt. Med det innføres dokumentstudiene som en ytterligere dimensjon ved forskningsarbeidet.

4.3.1 Redegjørelse for valg av metoder og strategier for feltarbeidet.

Feltarbeidet har i praksis gått ut på observasjon av gruppebasert aktivitet og instruktørens startsamtale med deltakere, samt intervju og samtaler med deltakere i formelle og uformelle settinger. Videre har det blitt utført Intervju og uformelle samtaler med instruktørene, samt innsamling av enkelte statistiske data. Dokumentstudiene spiller en viktig understøttende rolle for kvaliteten på datagrunnlaget. Disse gir i kombinasjon med de andre datainnsamlingsmetodene den nødvendige dybde og bredde i forskningen.

En faktor i dette er at jeg vil få et perspektiv på sammenhengen med bedriftens uttalte mål og arbeidsmetodikk i forhold til observasjoner jeg selv gjør, samt bekreftelser på bakgrunn av intervju og samtaler med gruppen og instruktører. Eventuelle funn drøftes videre på bakgrunn av resultatene i undersøkelsene.

Det presiseres at intervjuene og den observerte aktivitetens sammenligning med skriftlig dokumentasjon, har som målsetting å sikre reliabiliteten og validiteten i bakgrunns materialet jeg legger til grunn for mine konklusjoner.

Det er viktig å ha i bakhodet at det er arbeidsmetoden som benyttes i tiltaket som er under lupen, og at det er forhold rundt den som skal vurderes. Det er altså ikke den enkelte deltakers progresjon eller andre personlige perspektiver som skal analyseres. Naturligvis er disse forholdene også viktig, og en del av helheten, men med tanke på å beholde perspektivet jeg har tenkt med oppgaven er denne avgrensningen en nødvendighet. Det er altså et poeng å unngå at oppgaven blir til en kartleggingsstudie på individnivå.

Selv om også en slik retning av studien hadde vært interessant, så er målet med denne oppgaven basert på å se problemstillingen i et større og mer helhetlig perspektiv. Her er det en balanse-diskusjon som gjør seg gjeldende. For selv om viktige elementer som drøftes ligger på meso og makronivå, så befinner enkeltpersonenes opplevelse og forhold seg på mikronivå. Eksempelvis har dette betydning i forbindelse med argumentasjon rundt hvordan strukturer og rammer avtegner seg på individnivå.

Målet med intervjuet, slik det også er definert i intervjuguiden har vært å studere metodikk i forhold til motiverende faktorer, oppfølgingsgrad av deltakerne, strukturelle forhold og rammeverk. Videre har jeg ønsket å se på hvilken måte en arbeidsmetodikk kan dekke flere behov/problemstillinger. Undersøkelsen er ment å gi en indikasjon på målgruppens (elevenes/deltakernes) opplevelse av ulike kvalifiseringsløp de har erfaring med. Resultatene skal i kombinasjon med annet datamateriale og observasjoner danne grunnlaget for den videre studien.

En viktig del av min undersøkelse har vært å kjenne på stemning, vurdere kjemi mellom instruktør og deltaker, og andre faktorer som går mer på det abstrakte og følelsesmessige plan. Motivasjon, læring og mestringsfølelse er alle faktorer som er aktive på dette planet, og som vanskelig lar seg måle. De kan også vanskelig vurderes uten å være til stedet i situasjonen. Denne abstrakte dimensjonen av temaet er etter min mening viktig å ha med for å kunne forstå en situasjon eller et problem.

4.3.2 Gjennomføring av observasjoner, intervju og samtaler

Intervjuene ble gjennomført i Tromsprodukt AS sine lokaler, som etter hva jeg kunne se var så nært som mulig det å være på trygg grunn for deltakerne. Nå var dette tidlig i tiltaket, slik at deltakernes eierforhold til plassen eller følelse av å være på hjemmebane nok ikke var veldig dominerende.

I praksis ble intervjuene av deltakerne en type samtaleintervju, og ville jeg at dette skulle preges av en tydelig målrettet og hensiktsmessig styring. Det er mange ulike hensyn å ta ut ifra hvem, hva, hvor og når undersøkelsen utføres, og man må gjøre nøye avveininger når spørsmålstyper skal vurderes.

Utover selve informasjonsinnhentingene var det å iverksette intervju også en del av relasjonsbyggingen med informantene. Tanken var at det å ha hørt på meninger, og å ha vært i dialog med hele eller deler av gruppen skulle sikre at jeg som forsker hadde et så riktig bilde av situasjonen som mulig. Selv om det ikke var informantenes personlige historie som var hovedmålet med datainnsamlingen, var det å ha riktige perspektiver i forhold til at det ligger historier, skjebner og ekte mennesker bak tall, statistikk og forskningsrapporter, en dimensjon jeg ville prioritere.

Intervjuformen jeg valgte, og størrelsen på utvalget har også en tidsfaktor ved seg. Effektivitet har altså vært et nøkkelord i arbeidet med denne oppgaven, og det har vært nødvendig med nøye planlegging og grundige vurderinger av hensiktsmessighet ved metodevalg. Med bakgrunn i at det ikke var enkeltskjebnene jeg ønsket å utdype, og at min undersøkelse skulle dreies rundt mer overordnede strukturelle og samfunnsmessige forhold, ble intervjuene en måte å få en kontekstuell forståelse av det jeg observerte i den gruppebaserte aktiviteten. Jeg prioriterte altså i denne fasen å bruke mer tid på observasjon kontra intervju, dette med en hensikt om å optimalisere effektiviteten hva angår tidsbruk vs. informasjonstilgang.

Andre forhold jeg i intervjuene ønsket å få belyst, var boforhold under skolegangen samt andre motivasjonsrelaterte spørsmål.

Ved å være observatør under de obligatoriske førstesamtalene mellom instruktør og deltakere, tilførtes ytterligere dimensjoner innen feltarbeidet. Målet med denne observasjonspraksisen mer spesifikt var datainnsamling knyttet opp mot det å kunne belyse samtale som metode og verktøy. Her innhentet jeg data i forhold til emner som tas opp, informasjon som kommer ut av dette og hvordan den kan brukes videre. I tillegg er det den overordnede dimensjonen som går ut på relasjonell utvikling og relasjonsbygging som grunnleggende praksis for det videre arbeidet som skal foregå i denne kvalifiseringsprosessen.

Når det kommer til observasjonen, så har den vært en del av hvordan jeg har kommet fram til argumentasjonen om hvorvidt arbeidsmetodikk har betydning for motivasjonen for læring. At jeg har hatt en formening om at det er overveiende sannsynlig at dette har en

sammenheng, er ikke det samme som at det faktisk har det. Påstanden må begrunnes og dokumenteres. Disse spørsmålene blir utledet og begrunnet med denne oppgaven.

4.3.3 Dokumentstudiene.

Den skriftlige dokumentasjonen beskriver i klartekst mål, strategi, innhold og gjennomføringspraksis.⁶ Dokumentstudiene utføres i størst grad på bakgrunn av Tromsprodukt AS sitt løsningsforslag i forbindelse med anbudsrunder til NAV. Jeg trekker dette dokumentet frem spesielt, da det er grunnleggende for tiltakets innhold og mål. I tillegg vurderes intervjueskjema for startsamtale, avtale som signeres av deltaker og kursinstruktør, rapport utarbeidet av instruktørene, samt annen dokumentasjon av litt mindre format.

Her finnes videre dokumentasjon som jeg mener kan danne et sammenligningsgrunnlag med gjeldende planverk for dagens skolestruktur. Da nevnes eksempelvis læreplanen med tilhørende dokumenter og instruksjoner om innhold og mål i yrkesskolen.

Innholdet i relevante dokumenter fra Igang-tiltaket fremkommer i presentasjonen av bedriften og tiltaket i neste del av oppgaven.

4.3.4 Et kritisk blikk i lys av reliabilitet og validitet.

Når dette belyses på bakgrunn av reliabilitet og validitet, er spørsmålet i hvilken grad de herunder presenterte faktorene påvirker resultatenes gyldighet. Nå er ikke hensikten å diskvalifisere mitt eget arbeid, men alt kan i utgangspunktet alltid bli bedre, og konstruktive kritiske vurderinger virker kvalitetsfremmende i forskningsarbeidet.

Transkriberingen:

Selve gjennomføringen av egne intervjuer ble utført ved at jeg gjorde notater underveis, dette for å unngå at intervjuet skulle bli kunstig og mekanisk. Det var viktig for meg at

⁶ Dokumentasjonen jeg viser til her er Tromsprodukt AS sitt løsningsforslag i forbindelse med tilbudet de har gitt til NAV for å kunne tilby tiltaket. Denne dokumentasjonen må behandles med diskresjon i forhold til bedriftens internkontrollrutiner. Dersom denne informasjonen ønskes innsyn i, må forespørsel rettes til Tromsprodukt AS v/ ledelsen.

atmosfæren var rolig og trygg, samt at intervjuobjektene opplevde å bli respektert. Umiddelbart etter at intervjuene var ferdig gikk jeg i gang med å renskrive notatene og dele inn i kategorier. Det kan fremsettes kritikk på at jeg ikke benyttet diktafon, og denne kritikken er naturligvis viktig å vurdere da det er klare fordeler ved å gjøre opptak av intervjuene. Det kan ikke utelukkes at jeg som intervjuer har gått glipp av utsagn og informasjon ved at jeg ikke har kunne høre på intervjuene i etterkant.

Tidsbruk og prioriteringer:

Tiden jeg har vært i kontakt med feltet har et kvantitativt forbedringspotensial. Jeg ser at det kunne vært hensiktsmessig å se hvordan deltakerne agerte i flere av aktivitetene enn hva jeg prioriterte. Med det hadde jeg i større grad vært i stand til å studere deres utvikling og modning underveis i tiltaksperioden.

Med mer tid til feltarbeidet ville det også vært hensiktsmessig å intervju aktuelle arbeidsgivere og andre samarbeidsparter som også har sine perspektiver på situasjonen. NAV er en ytterligere aktør som det kunne vært interessant få noen vurderinger av, eventuelt på bakgrunn av intervju.

Etter denne metodiske utledningen vil jeg videre introdusere feltet som undersøkes og prosjektets essens.

5. Fra metode til felt

Når det skal etableres og iverksettes tiltak og prosjekter i regi av NAV, er disse ofte anbudsutsatt. Det vil i utgangspunktet si at private bedrifter, stiftelser og andre organisasjoner kan levere inn skriftlige tilbud som tilbydere for å drive de ulike tiltakene. De enkelte tiltakenes varighet kan være ulike, men de har alle fastsatt start og stopptidspunkt. Når da sluttdato nærmer seg, må nye tilbud leveres inn dersom NAV ser at de ønsker en videreføring av de enkelte prosjektene.

Denne konkurranseutsettingen og endringen i praksisen vedrørende utførelsesarbeid har medført at det har blitt flere tilbydere på konkurransemarkedet. Tromsprodukt AS er en profesjonell utførelsesbedrift og tilbyder av arbeidsmarkedstiltak som har vært etablert siden 1968.

Med tanke på å gi leseren en best mulig bakgrunn for å forstå empirien og målsetningene i det perspektivet jeg har ment, presenteres feltet inngående i dette kapittel. Feltet er Tromsprodukt AS sitt Igang-tiltak. Denne utledningen er prioritert i oppgaven, da det er her en stor del av grunnlaget for anskuelsen av min forsknings delspørsmål blir dannet. Resultatene fra dokumentstudiene influerer i stor grad presentasjonen, og har i denne sammenhengen sin vesentlige betydning.

5.1 Tromsprodukt AS

Bedriften drives som et AS, men der eventuelle overskudd pløyes tilbake til bedriften. Denne driftsmåten er vanlig for attføringsbedriftene, og vil altså si at verken hovedaksjonærene, i dette tilfellet Troms fylkeskommune og Tromsø kommune, eller de mindre aksjonærene mottar noe aksjeutbytte. Tromsprodukt AS markedsfører seg selv med at:

«Vår virksomhetsidé er å bidra til at arbeidssøkere får og beholder arbeid, og at vi skal være pådrivere og partnere for inkluderende holdninger i arbeidslivet. Vi kan blant annet tilrettelegge og gi yrkeshemmede med redusert arbeidsevne opplæring og kvalifisering med målrettede arbeidsoppgaver i egen eller eksterne bedrifter. Innen attføringsarbeidet har vi et omfattende samarbeid med NAV. Tromsprodukt er godkjent som lærlingebedrift».

(Tromsprodukt AS sin egen nettside, tatt ut 05.12.2012)

http://www.tromsprodukt.no/om_oss/index.html.

Det eksisterer i dag en hel rekke attføringstiltak i regi av det offentlige, og Tromsprodukt AS tilbyr på oppdrag fra NAV-Troms en omfattende del av disse tiltakene i sin tiltaksportefølje. Det er imidlertid på bakgrunn av *arbeidsforberedende program for ungdom*, det Tromsprodukt AS kaller I GANG-tiltaket, denne oppgaven har sin hovedtyngde hva angår forskningsfelt. Dette presiseres nærmere under.

5.2 IGANG

Da jeg har valgt å bruke Igang-tiltaket som bakgrunn og forklaringsramme, er en grundig presentasjon av tiltaket naturligvis påkrevet. Utover at dette er et tilbud til ungdom mellom 16 og 22 år, at de ikke skal være rusbelastet, og at de må være tilmeldt NAV, vil jeg i det

påfølgende redegjøre for tiltakets oppbygning og hovedlinjer. Datamaterialet og kilden til beskrivelsen av Igang-tiltaket er fra Tromsprodukt AS sine egne dokumenter i forbindelse med arbeidsforberedende program for ungdom (Nav).

5.2.1 Bakgrunn og innhold

Bakgrunnen for etablering og iverksettelse av tiltaket er dels den økende innsatsen på flere sentrale hold i forhold til ungdomsrelatert kvalifiserende aktivitet. Utviklende tiltak rettet mot unge har de senere år blitt intensivert både i forhold til fokus og omfang, og NAV med sine relasjoner og relasjonelle forbindelser er en naturlig del av denne offentlige satsningen.

Igang, slik Tromsprodukt AS har utviklet det, berammes med et 4 ukers kurs – 5 dager pr uke, med påfølgende fire måneders praksis der den enkelte deltaker får tett oppfølging fra instruktør. Kurs-ukene struktureres av en timeplan som utleveres til deltakerne i oppstartsfasen. Temaene i timeplanen og tiltakets øvrige oppbygning og struktur er basert på bedriftens erfaringer vedrørende attføringsarbeid og på bakgrunn av erfarte pedagogiske prinsipper. Dette naturligvis i samsvar med de ansattes, og ledelsens sosialfaglige og pedagogiske bakgrunn og kompetanse.

Det innleverte løsningsforslaget, som igjen ligger til grunn for ervervelsen av tiltaket etter anbudsrunde i NAV systemet, er da laget på bakgrunn av denne kunnskapen. Utviklingen etter oppstarten har med det vært basert på erfaringslæring.

Som innledning til beskrivelsen av tiltakets innhold presenteres emnelisten som danner grunnlaget for timeplanen i kursperioden: *Mine valg og muligheter, data, arbeidsmarkedet motivasjon, interessekartlegging og yrkesvalg, utdanningsmuligheter, jobbklubb, karrieremål, fysiske aktiviteter.*

En del av opplegget er at ungdommene skal få hensiktsmessig bistand fra bedriftens karriereveiledere og instruktører i forhold til å få avklart forhold rundt yrkesmuligheter og/eller skolegang. Hensiktsmessig bistand betyr da at den bistand som ytes skal være adekvat i forhold til deltakernes individuelle ståsted og bistandsbehov. En del av dette er kartleggingen som foregår første uken av kurset. Dette er en individuell avklaringsdel, og

inkluderer en kartleggings samtale med den enkelte deltaker. Målet er å avklare deltakers motiver for deltakelse, faglige bakgrunn, egne målsetninger om utdanning og/eller jobb og ellers avklare forventninger.

Instruktørene benytter her standardiserte kartleggingsverktøy for å avklare hvorvidt programmet er hensiktsmessig og nødvendig for å etablere jobb og/eller lage en plan for eventuell skolegang. På den måten får deltakerne klarlagt veien videre, og denne blir kvalitetssikret ved hjelp av kartleggingsverktøyet. Videre er tiltaket ment å bidra til at ungdom skal se nytten av å ta opp igjen, og gjennomføre videregående opplæring, eller at det skjer en formidling til ordinært arbeid.

5.2.2 Organisering og praktisk pedagogisk tilrettelegging

Innledningsvis i tiltaket gjennomføres det individuelle kartleggings samtaler av deltakers foreliggende situasjon blant annet hva angår utdanning, praksis, interesser og jobbønsker. Videre kartlegges eventuelle bistandsbehov, deltakerens styrker og begrensninger, og målsetninger for deltakelse i programmet. Denne kartleggingen kommer også til nytte i forhold til fokus på deltakerens gjennomføringsevne av programmet med tanke på ressursene som finnes hos deltaker og i programmet. Bedriften har nedfelt målsettinger og krav til egen virksomhet i forhold til resultater og måloppnåelse. Et eksempel på dette er en spesifikk anmerkning i dokumentasjonen til oppdragsgiver (NAV) om at tiltakets organisering spesielt skal preges av individuell tilpasning for å treffe den enkelte deltaker. Målsetningene er klart og tydelig beskrevet, og innebærer ivaretagelse av enkeltindividets behov om få sin situasjon og sine muligheter kartlagt, samt oppstart i praksis og formidling til jobb eller utdanning.

I forkant av de individuelle samtalene med hver deltaker, gjøres et forarbeid av NAV og oppfølgingstjenesten ved Troms fylkeskommune. Dette innebærer en behovskartlegging som igjen blir bakgrunnsmateriale til drøfting og informasjon ved innsøking av deltaker til tiltaksarrangør. Dette danner igjen grunnlaget, og blir utgangspunktet for instruktørene i sitt arbeid. Veiledningsbehovet vil naturligvis være av ulik og individuell karakter, dette fordrer fleksibilitet, kreativitet og god utnyttelse av mangfoldet som eksisterer i forhold til å lokalisere konstruktive veier til kvalifiserende aktivitet for den enkelte. Bedriftsnettverk og arbeidslivskompetanse er eksempler på faktorer som ligger i bakgrunnen, og som i

kombinasjon med virkemidlene nevnt ovenfor utgjør en viktig del av kvalifiseringsmetoden. Arbeidslivets rettigheter og plikter er et sentralt tema. LO ungdom inviteres for å synliggjøre viktigheten av å være fagorganisert, og det inviteres bedriftseiere for å informere om forventninger, normer og regler sett fra arbeidsgivers ståsted.

Arbeidsgivers forventninger kan være konkrete faktorer som, oppmøte, utførelse, initiativ til arbeidsoppgaver, nøyaktighet, samarbeidsvilje, dialog, fleksibilitet, kreativitet, spesielle egenskaper innen forskjellige yrker/arbeidssteder samt plikter og rettigheter for arbeidstaker og arbeidsgiver. Videre mottar deltakerne opplæring i hva en arbeidskontrakt er, innhold, lønn, skatteregler og krav til utdanningsnivå. Dette arbeides det videre med gruppevis i etterkant av kursingen. Fokuset da er å drøfte egne forventninger til eksempelvis arbeidsgiver, arbeidsplass, betingelser samt skikk og bruk i arbeidslivet. Dette samstemmes i etterkant med de med yrkesmål som deltakerne tidligere har satt/drøftet.

5.2.3 Gruppeprosesser og sosiale rammer.

Arbeidet som ivaretar enkeltindividets individuelle behov og forutsetninger er naturligvis viktig, men denne aktiviteten er en del av en helhetlig arbeidsmetodikk som også innebærer sosialpedagogiske, og strukturelle forordninger. I samsvar med redegjørelsen innen læringsteorier, er det sosiale aspektet også her i tiltaket gitt vesentlig verdi, hva angår læring og atferdsendring.

I sin egen dokumentasjon henviser tiltaksarrangør i denne sammenhengen til teori fra Roald Nygård. Her redegjøres det for deres arbeidsmetodikk, der de ser på aktøren som et selvstendig tenkende og agerende individ. Nedenfor følger et sitat fra tiltaksarrangørens løsningsforslag:

«Det er et mål å bygge gruppen opp slik at de får tillit til å dele erfaringer, utfordringer og nye idèer for fremtiden. Man setter gruppen og den enkelte deltaker i sentrum for hva som skal skje og hvem som skal ta beslutningene og finne løsningene». IGANG bilag 2 løsningsbeskrivelse. (juni 2011:8)

5.2.4 Strategi, metode og struktur

Det ligger i tiltakets natur at deltakerne deltar i kvalifiseringsarbeid direkte konsentrert mot arbeidsrelatert aktivitet, da mener jeg også ulike kvalifiseringsformer rettet mot det å få jobb og være arbeidstaker. Kompetanseutviklingen tar også sikte på at den tilegnede læringen har en synlig og merkbar anvendelighet i egen hverdag. Dette vil igjen synliggjøre en nytteverdi som kan innfris på kort sikt, hvilket i neste rekke har betydning for motivasjonsgraden. Dette indikerer en metodikk med et strategisk mål om at goder som kan oppnås innen kort tid har en positiv effekt på innsats og motivasjon. Hvorvidt denne effekten er varig, blir en annen diskusjon, men i noen tilfeller er det den kortsiktige effekten man er ute etter å oppnå, for i neste rekke å sette inn andre tiltak av mer varig art.

Som eksempel på metodisk strategi viser jeg til at LØFT-metoden er sentral i instruktørens arbeid med deltakerne. Dette er en løsningsfokusert tilnærming der løsninger hele tiden er målet. I tillegg fremheves konkrete handlinger som i neste rekke skal skape mestringsfølelse og dermed virke motivasjonsfremmende. Noen vesentlige læresetninger i forbindelse med denne metodikken presenteres i drøftingen av oppgaven.

⁷LØFT-metoden er en positiv og støttende metode der man fokuserer på mål, ønsker og "løsningsmønstre". Man kartlegger hvilke ressurser som fins, beskriver det som fungerer og forsterker det som allerede er synlig. Man konsentrerer seg om en "ønsket tilstand" og hvordan vi skal få det til.

Da tiltaket er i regi av NAV, er det også de som sitter med ansvaret for innsøkingen til tiltaket. Det vil altså si at NAV møter den enkelte ungdom først, og iverksetter i neste rekke innsøkingprosessen. De foretar da den påfølgende prioriterings og uttaksprosessen i samarbeid med oppfølgingstjenesten og tiltaksleverandør – Tromsprodukt AS. Den enkelte deltakers ståsted vedrørende utdanning og praksis, samt status i forhold til økonomiske

⁷ Punktene i LØFT er hentet direkte fra løsningsforslaget til NAV. Dette er en standardisert arbeidsmetode der de nevnte punktene ikke vil endres ut ifra hvem som utfører arbeidet. Tolkningen og bakgrunnen for punktene vil være det som er gjenstand for drøfting og redegjørelse.

støtteordninger som deltakeren kan ha krav på, kartlegges i startfasen for å sikre et målrettet, konstruktivt og individuelt tilpasset kvalifiseringsarbeid.

Det søkes å få oversikt og kontroll over mulige forstyrrende elementer slik at fokuset i så stor grad som mulig skal dreie seg om hovedmålene – jobb eller utdanning. Arbeidsmetoden i den sammenhengen er individuell kartlegging og avklaring som gjennomføres gjennom den første uken i tiltaket. Dette på bakgrunn av avklaringssamtaler mellom bruker, saksbehandler på NAV og leverandør. Heretter utfører leverandørens instruktører individuelle oppfølgingsamtaler med den enkelte deltaker.

På bakgrunn av de individuelle veiledningssamtalene blir det også avklart om det er andre tilbud i Tromsprodukt AS sin tiltaksportefølje om kan være hensiktsmessig å iverksette for å gi et så godt tilbud til deltakeren som mulig. Et eksempel på dette er *Jobbklubb*, som er en målrettet jobbfokus-aktivitet som kan kombineres med andre typer tiltak.

Ut ifra hva jeg kan tolke av datamaterialet jeg har, tillegges det stor vekt på at samarbeidet mellom etatene, deltakerne og tiltakstilbyder skal være positivt og aktivt. Dette ved hjelp av samtalene med deltakeren, møter og annen kommunikasjon mellom alle involverte parter. Med det vil eventuell problematikk som rus/psykiatri, lese/skrivevansker, utfordringer i forhold til bolig, og/eller andre sammensatte problemstillinger avdekkes i forhold til å komme i jobb eller utdanning.

5.2.5 Krav og fastsatte mål i tiltaket

Det stilles klare målbare og uttalte krav til tiltakstilbyder med deres ansatte. Eksempler på dette er rapporteringsrutinene, som innebærer at NAV skal motta en sluttrapport på hver enkelt deltaker innen en uke etter at kurset er avsluttet. Denne rapporten blir videre et arbeidsdokument for Oppfølgingstjenesten i sin videre oppfølging av den enkelte ungdom.

Rapportens innhold skal gi klarhet i eksempelvis, motivasjon, punktlighet og stabilitet, interessekartlegging, samt at det skal komme frem en konklusjon. Dette betyr at det jobbes effektivt, målrettet og løsningsorientert, der resultatene både er i fokus og er etterprøvbare. Disse faktorer, altså kombinasjonen av å gjøre de riktige tingene på riktig måte, er noe av hva jeg med denne oppgaven ønsker å få frem og vise som essensielle og naturlige deler av diskursen når frafallsproblematikken er på dagsordenen.

Tromsprodukt AS har selv formulert målsettinger ved teoridelen av tiltaket. Dette er en mer forberedende og teoretisk tilnærming som gjennomføres i startfasen av tiltaket.

En viktig faktor i problematikken rundt frafall, er hva som strukturelt og i praksis ligger til rette for utadrettet og målrettet aktivitet opp mot næringslivet, og om dette i det hele tatt er et tema i skolen. Dette med nettverk og aktiv jobbing ut mot næringslivet, er noe jeg kommer tilbake til i drøftingsdelen av oppgaven. Jeg innleder imidlertid allerede her til en konkret sammenligning mellom Tromsprodukt AS sin strategi, og muligheter som ligger til rette innenfor rammene i yrkesskolen. Som en bakgrunn for dette, presenteres først her et lite utdrag som synliggjør noe av Tromsprodukt AS sin formidlingsstrategi nedfelt i løsningsforslaget.

Jeg har tilpasset teksten til oppgaven, da eksempelvis bedriftsnavn og lignende ikke er hensiktsmessig å gjengi i her.

Bedriften har et arbeidsgiverregister som består av alle deres bedriftskontakter. De utfører jevnlig oppfølging av arbeidsgiverne og deres bemanningsbehov, samt at de har Intensjonsavtaler med flere store bedrifter i Tromsø i forhold til formidling. Videre er det blitt gjort avtale med bemanningsbyrå for formidling av arbeidskraft, og bruk av deres nettverk for å formidle personer til jobb.

I tillegg utnyttes deltakernes eget nettverk bestående av familie, tidligere arbeidsplasser, venner og øvrig nettverk. Instruktørene bistår da deltakerne i forhold til etablering av kontakt med aktuelle og potensielle arbeidsgivere i forbindelse med opprettelse av ordinær arbeidsplass, praksisplass eller lærlingkontrakt gjennom bruk av bedriftskontaktene.

Med bakgrunn i det ovenstående viser jeg til *fordypningsfaget*, som er et allerede eksisterende fag i den videregående skole. Dette faget vil kunne gjennomføres i en lignende form som det jeg har beskrevet ovenfor. Argumentasjon rundt dette vil poengteres i den senere drøftingsdelen.

5.2.6 Oppfølging og individuell tilpasset opplæring

Grunnleggende ferdigheter i forbindelse med å etablere et arbeidsforhold bør naturligvis tilegnes i forhold til jobsøkerprosessen. Dette fokuset ligger også sterkt over

gjennomføringen av I gang-tiltaket. Eksempelvis vil det å forhandle med arbeidsgiver, intervjutrening og lignende være aktiviteter som gjennomføres i tiltaksperioden. Dette med hensiktsmessig og nødvendig bistand fra veilederne/instruktørene. Målet er da at deltakeren på egen hånd skal klare å gjennomføre denne prosessen på en så god måte at en arbeidsgivers interesse skal kunne vekkes. Instruktørene har i denne startfasen av relasjonsetableringen mellom arbeidsgiver og deltaker en aktiv og viktig rolle. Dette innebærer eksempelvis underskriving av arbeids/praksiskontrakt, informasjon rundt temaer som arbeidsklær, HMS-rutiner på arbeidsstedet, deltakers motivasjon og yrkesmål, tidligere erfaringer til deltaker, samt arbeidstider.

Videre er det kontakt og samarbeid mellom tromsprodukt AS og oppfølgingstjenesten og fagopplæringskontorene, blant annet med møter. Bedriften har som attføringsbedrift lang erfaring med å samarbeide med fagopplæringskontorene, og erfaring med å utarbeide læreplaner i henhold til godkjente fagplaner.

5.2.7 Motivasjon og motivasjonsfaktorer i Igang sitt perspektiv

Det at deltakerne på bakgrunn av veiledersamtaler og generell arbeidsmetodikk gjennom tiltaket får bistand i forhold til å få oversikt over egne valg og muligheter på arbeidsmarkedet, samt at det i denne prosessen også fokuseres på realisme i valg og muligheter, har direkte betydning hva angår motivasjonsarbeidet.

Tiltakets oppbygning og strategi baserer seg på flere konkrete faktorer i forhold til arbeid, og hva som motiverer og påvirker valg i den forbindelse. Noen elementer hva angår motivasjonsfaktorer i fokus hos tiltaksarrangøren, hvilket også er nedfelt i strategidokumentasjon, er eksempelvis at arbeid gir inntekt, hvilket i neste rekke er en motivasjonsfaktor i seg selv.

Videre er klassiske motivasjonsfaktorer av indre art, eksempelvis verdien av sosialt nettverk, økt selvrealisering og utvikling, struktur og samfunnsrettigheter anerkjent som positive konstituenters hva angår evne og vilje i forhold til å skaffe og beholde arbeid. Interesser, livssituasjon, verdier og mestringsopplevelse tillegges stor betydning hva angår påvirkningskraft i forhold til motivasjon for arbeid. Graden av betydning de nevnte faktorene har for individet, tas det høyde for at vil variere.

At dette er faktorer som etterfølges og har fokus i den daglige gjennomføringen av tiltaket har jeg på bakgrunn av observasjon og intervju/samtaler med deltakere og instruktører fått bekreftede data på.

6. Empiri og drøfting

I det påfølgende presenteres empiriske funn, og jeg foretar en drøfting av disse. Nedenfor beskrives hva som har vært gjennomgående i samtaleene jeg har hatt med deltakere i tiltaket, samt dataene på bakgrunn av observasjon.

Undersøkelsene har også hatt som mål å se den skriftliggjorte strategien utført i praksis. Ved å observere instruktørens intervjuer (viser til tilfellene der jeg var observatør på oppstartssamtalene) anså jeg det som en mulighet til å få tilgang på en vesentlig mengde nyttig informasjon, dette er data som jeg ellers ikke ville fått rede på i like stor grad.

Jeg fikk med det sett instruktørene i aksjon, jeg fikk vurdert forhold jeg selv ikke hadde tenkt på, ved at jeg ved å observere intervjuene også fikk høre instruktørens spørsmål og deltakernes svar på disse. Jeg fikk sett samtale som metode tatt i bruk, og jeg oppnådde en samlet informasjonsmengde i en realistisk setting som har stor nytteverdi i mitt eget videre arbeid med oppgaven. Disse samtaleene ble også et verdifullt supplement og dermed en kvalitetsbooster i forhold til min egen intervjuundersøkelse.

6.1 intervju og samtaler

Dataene jeg sitter på etter intervjuene, går i stor grad ut på faktorer som har vært medvirkende årsaker til at tidligere skoleopplevelser ikke har blitt optimale. Jeg trekker herunder frem henholdsvis faktorer som berører *læreren, rådgiveren og andre forhold*.

Alle informantene anså faktorer som innebærer faglig dyktighet og personlige egenskaper, som engasjement og interesse hos den enkelte læreren som spesielt viktig for hvordan deres egen gjennomføring av skolegangen hadde utviklet seg. Både i de formelt oppsatte intervjuene og i de mer tilfeldige og uformelle samtaler med deltakerne ble det uttalt at læreren ansås som signifikant for hvordan skolehverdagen hadde artet seg. Det var imidlertid sprikende erfaringer med hvordan lærerrollen hadde blitt oppfylt etter deltakernes syn. Dette tolker jeg i neste rekke som at lærerrollen også av elever anses å ha

en essensiell påvirkningskraft og betydning for innholdet i timene, og dermed også den generelle skoledagen.

I neste rekke vil den samme påvirkningskraften også ha betydning for motivasjonen for læring. Dermed begynner konturer av årsakssammenhenger å komme til syne, for lærerens virke i det daglige er ikke kun basert på lærerens egne uavhengige valg og avgjørelser. Disse valgene tas derimot på bakgrunn av blant annet metodiske, strategiske, organisatoriske og personavhengige faktorer. Da går neste spørsmål ut på i hvilken grad de nevnte faktorene er i fokus, og hvordan samspillet mellom lærerforutsetningene og læreren arter seg.

I denne sammenhengen er det ikke interessant å finne ut av hvor mange som syntes læreren var god eller dårlig, det må det gjøres en langt mer målrettet og spesifisert studie for å ta stilling til. Det jeg imidlertid har fått kartlagt er at læreren spiller en viktig rolle i forhold til kvalitetsspørsmål i utdanningsløpet, hvilket også er befestet i elevenes tankemønster.

I intervjuet ble det stilt direkte spørsmål i forhold til hvem deltakerne har oppfattet som signifikant i sitt eget skoleløp. De har blitt bedt om å vurdere dette med tanke på hvem som har hatt en viktig betydning for dem både på og utenfor skolen. Lærerrollen har altså fremkommet som en av de signifikante funksjonene. Det som er slående her er at rådgiverfunksjonen ikke i vesentlig grad blir nevnt som en signifikant for eleven. Spesielt med tanke på at deltakerne jeg har intervjuet og hatt samtaler med på et tidspunkt har valgt å avslutte utdanningen sin.

Ser man på frafallsproblematikken i yrkesskolene er faktorer som feilvalg, tilpasset opplæring, spesialundervisning og annet motivasjonsfremmende arbeid relevante elementer i et helhetlig perspektiv. At rådgiverens rolle da ikke synes mer fremtredende tenker jeg er bemerkelsesverdig. Selv om en del av denne tematikken ligger noe perifert i forhold til det jeg skal konsentrere meg mest om i denne oppgaven, velger jeg å belyse denne siden av problematikken også for å synliggjøre litt av kompleksiteten innen temaet frafall.

Det kunne vært interessant å se nærmere på om endringer og tilpassinger av rådgiverrollen kunne gitt positive resultater. Kanskje hadde en mer synlig rådgiver med en større grad av veilederfunksjon, og større grad av involvering på andre plan enn i dag vært hensiktsmessig.

Jeg stiller meg undrende til om ikke rådgiverrollen kanskje kunne gjennomgått en revisjon og oppdatering for å sikre at elevene får de råd og den veiledning som de faktisk har krav på, og som passer for den enkelte. Selv om denne diskusjonen vedrørende rådgiverfunksjonen kan ligge noe indirekte i forhold til problemstillingen i denne oppgaven, mener jeg det allikevel er hensiktsmessig å ha den i tankene når organisering, strategiplanlegging og metodikk er på agendaen.

En annen relevant faktor som ofte ble nevnt, er at deltakerne som elever brukte mye tid på dataspill om nettene. De som i tillegg bodde for seg selv uten foreldrenes påvirkningskraft i dagliglivet, hadde etter egne utsagn problemer med å ivareta og følge kravene som stilles til det å være elev. Dette går ut på det å komme seg i seng i fornuftig tid om kveldene, og opp til riktig tid om morgenerne. Ofte ble døgnet snudd, og over tid var denne livsstilen uforenlig med skolegang. At skolen med det utgangspunktet skulle være en reell motstander i konkurransen om elevenes tid og interesse, kunne slik skolehverdagen hadde artet seg for de jeg pratet med ikke synes troverdig.

På det som direkte omhandler motivasjon, viste dette seg å være en faktor som alle kunne relatere hele eller deler av sine problemstillinger til. Det hadde altså vist seg vanskelig for alle på en eller annen måte å føle lyst og inspirasjon til å gjennomføre sin påbegynte utdanning. Noe som går igjen hos deltakerne jeg har pratet med viser seg å være forhold som går på læreren og lærerrollen, tema som involverer rådgiver, feilvalg, lite inspirerende skolehverdag og annen motivasjonsrelatert problematikk.

Slik sett har samtalene og intervjuene bidratt til å sette temaet i en hensiktsmessig kontekst og et relevant perspektiv i forhold til oppgaven, samt at de har medført en bekreftelse på allerede mistenkte fenomener vedrørende noen sider ved frafallsproblematikken på yrkesfag. I et komparativt perspektiv hvor en sammenligner yrkesskolen og Igang, eksisterer det indikatorer på hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Det mest forskningsmessig troverdige målet på dette, er statistiske data som viser gjennomføringsevnen for deltakerne i tiltaket. Her kan det dokumenteres at nivået ligger på et høyt gjennomsnitt både hva angår gjennomføring og aktivitet etter avsluttet tiltaksperiode.

6.2 Observasjonene

Observasjonen av gruppen gikk ut på at jeg først var til stede ved gruppebasert aktivitet i oppstartsfasen av tiltaksperioden, og senere var jeg med når gruppen var samlet på skogstur. Ved tilfellet der jeg var med gruppen på tur, vist en positiv dialog og jeg fikk oppleve litt av hvordan denne aktiviteten i tiltaket er ment å påvirke deltakerne. Altså fikk jeg observere og vurdere denne metodikkens betydning.

Det at mulighetene lå til rette for at deltakerne skulle få vist andre sider ved seg selv, samt at dette var en annen arena for relasjonsbygging, syntes for meg å virke som en døråpner og brobygger for den videre utviklingen i tiltaket. Feltarbeidet på skogsturen var av en mer deltakende art der jeg var i dialog med deltakere og instruktører, mens jeg ved observasjonen i «klasserommet» ikke var aktivt deltakende.

En del av oppgavens fokus skulle dreies rundt et syn fra et overordnet strukturelt nivå, hovedsakelig på et nivå i makroperspektiv. Det vil imidlertid være nødvendig og hensiktsmessig og også vurdere forholdet på meso og mikronivå for å få et riktig og nyansert syn på dynamikken og samspillet mellom nivåene.

Aktiviteter og hendelser som kan relateres til arbeidsmetodikk, kjennetegn i forhold til metodiske strategier og taktiske opplegg har vært relevant å se etter. Det var altså eksempelvis ikke respons på undervisning, læringseffekt eller økning av motivasjon som hovedsakelig skulle observeres. Dersom målet for eksempel var: - Å se i hvilken grad deltakernes assimilasjon og akkomodasjon artet seg i sammenheng med undervisningen. - Bringe rede i forhold rundt den enkelte deltakers egenutvikling på bakgrunn av valgt strategi fra instruktørens side. - Eller vise hvordan den observerte aktiviteten påvirker resultater i forbindelse med enkeltindividenes læringskurve, måtte observasjonens metodiske forutsetninger samt for og etterarbeid vært annerledes.

Nå skal det sies at de nevnte faktorene også er interessante, og til en viss grad også ble gjenstand for undersøkelsen. Men, overordnet var det allikevel faktorer innenfor arbeidsmetodikk og strategier som skulle observeres.

Jeg var til stede som observatør under inntakssamtaler som instruktørene kjører med alle deltakere. Jeg har allerede nevnt noen prinsipper for hvordan denne aktiviteten skulle arte seg, og hva jeg forventet å oppnå med disse observasjonene. Samtalen innledes med praktisk informasjon og avklarende spørsmål der både deltaker og instruktør bidrar aktivt, men med et ferdig og standardisert spørreskjema som er arbeidet frem på bakgrunn av erfaringsmessig kunnskap om temaet. Instruktøren leder prosessen. Temaer som gjennomgås i denne delen av samtaler er eksempelvis arbeidslivsregler og normer, praktiske forhold i tiltaket, rettigheter og krav.

Videre stilles det spørsmål rundt deltakers motivasjon og eventuelle begrensninger som lese/skrivevansker, rusproblematikk og oppmøteevne, samt at andre faktorer som beskriver personlige egenskaper hos deltakeren kartlegges. Det er mitt inntrykk at deltakerne svarer ærlig og åpent på spørsmålene de får. Dette kjennetegnes eksempelvis ved at de kommer med innrømmelser om negative erfaringer i forhold til dataspill, manglende faglig interesse, tidligere problemer med å forholde seg til lærere og de andre elevene i klassen, samt andre faktorer som går på modenhet og ansvarsfølelse.

Mot slutten av samtalen stilles det spørsmål om tidligere arbeidsforhold, skolegang, boligsituasjon, økonomi og informasjon om pårørende. Avslutningsvis i samtalen får deltakeren i oppgave å utføre arbeidsrettede aktiviteter som å kartlegge arbeidsmarkedet, finne aktuelle bedrifter å søke jobb hos, samt arbeid med CV.

Detaljene av opplysningene vedrørende enkeltdeltakerne som framkom av de observerte samtaler kommenterer jeg ikke ytterligere, bortsett fra at de hovedsakelig dreier seg om motivasjonsfaktorer og manglende inspirasjon ved det å være elev. Alle hadde et uttalt realistisk forhold til det at det er nødvendig å komme i arbeid. Fortsatt er det de metodiske strategiene jeg ønsker å kartlegge, og derfor er det da ikke hensiktsmessig i forhold til oppgaveteksten å referere til enkeltpersonenes opplevelser og erfaringer.

Det er et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuobjekt og intervjuer, eller som i dette tilfellet deltaker og instruktør. Det er instruktøren som sitter på den nødvendige kompetansen, og definerer situasjonen og måloppnåelsen med samtalen. Det er videre instruktøren som bestemmer hvilke oppfølgingsspørsmål som skal stilles og som med hjelp av intervjueskjemaet kontrollerer gangen og tempoet i situasjonen. Selv om jeg observerte at

deltaker ble behandlet med respekt og etter demokratiske prinsipper, ligger det i sakens natur at det blir en form for enveisdiallog da det er slik at instruktøren spør og deltakeren svarer. Inntakssamtalen har en målsetning om å fremskaffe data til videre bruk i en definert prosess. Den er da altså en metode for å få frem informasjon og beskrivelser som instruktøren senere kan bruke i sitt veiledningsarbeid opp mot deltakeren.

Ellers er det et par aspekter ved selve målet med noen av spørsmålsformuleringene. Det er flere sterkt personlige spørsmål, hvilket sannsynligvis også er nødvendig, men det må tas høyde for at deltakernes grad av ærlighet i besvarelsen kan variere på bakgrunn av disse spørsmålenes ladning.

Etter hva jeg kan tolke ut ifra observasjonene var instruktørens opptreden ryddig og profesjonell. Det var til tross for at skjemaets spørsmål var av inngående personlig karakter, god og positiv stemning ved de samtalene der jeg var til stedet. Vedrørende de enkelte inntakssamtalenes indre liv, vil jeg anerkjenne denne metodens funksjon med tanke på metodisk strategi som gjelder for å hjelpe enkeltindivider frem mot et mål. Som jeg skal komme tilbake til i min avslutning av oppgaven, kan denne metoden (veiledning/samtalebasert oppfølging) med fordel også gjennomføres i den videregående yrkesskolen. Dette vil da stille krav til læreren som veileder.

Instruktøren har stor makt over situasjonen og over deltakerens forutsetninger for å lykkes. Det er hans/hennes fortolkninger av all informasjon som gjelder, og selv om deltaker kan unnlate å gi informasjon, heller maktbalansen tydelig i instruktørens favør. Det er også instruktøren som på bakgrunn av hva han eller hun mener er den sanne historien, lager rapporten om deltakeren som skal sendes til NAV.

At maktforholdet har den karakter det synes hensiktsmessig med tanke på måloppnåelsen med tiltaket. Det er instruktørene som er de profesjonelle, og det er med det utgangspunktet jeg hevder at det stilles krav til deres bevissthet om at opptreden og maktanvendelse må være adekvat i forhold til målsetningene. Dette innebærer etter hva jeg kan forstå at det stilles krav til dømmekraft, respekt og faglig kompetanse hos instruktørene, hvilket de selv også må være oppmerksom på.

Sett i sammenheng med mine intervju samtaler og observasjonssekvenser er det slik jeg vurderer det også en asymmetri i forhold til meg både som lærer og forsker, vs. deltakerne. Denne asymmetrien er av samme karakter som gjelder for instruktørene i tiltaket. Videre kan det eksempelvis også tenkes at hele eller deler av gruppa historisk sett, på bakgrunn av erfaringer, har et negativt forhold til lærere. Det er også på det rene at noen av deltakerne har vært elever ved samme skole som jeg jobber, uten at jeg har noe kjennskap til noen av dem fra før.

6.3 Metoder og strategier i lys av motivasjon for læring

I det påfølgende presenteres funnene på bakgrunn av undersøkelsene. De metodiske og strategiske faktorene drøftes samlet da jeg i undersøkelsen har kommet til at det ofte kan være uhensiktsmessig å skille mellom hva som er ren metodikk og hva som er strategi. Disse elementene henger ofte så tett sammen at det mest praktiske er å vurdere dem i en kombinasjon med hverandre, eller i samme kontekst.

Sosialt betinget arbeidsrelatert aktivitet.

Gruppen starter på et tidlig tidspunkt med jobbsøkeaktivitet. Dette utførtes ved parvis samarbeid, der deltakerne lagde søknadstekst til reelle stillingsannonser. Søknadene ble i etterkant gjennomgått i plenum, der alle saklig og etter tur skulle kommentere hverandres søknadstekster. Fokuset dreide seg om hva som er relevant å ha med i en jobbsøknad slik deltaker så det. Etter at den enkelte søknaden hadde vært gjenstand for drøfting i gruppen kommenterte instruktørene hva de anså som viktige faktorer i jobbsøkerprosessen, med utgangspunkt i de skrevne søknadene.

Med denne aktiviteten oppnås flere ting. Det ene er at det på et tidlig tidspunkt blir etablert en forståelse om hva målet er med aktiviteten og tiltaket. Det er altså et konkret «*kvalifisering for jobbfokus*» fra starten av. Det betyr i neste rekke at det etableres en adekvat holdning og forståelse av hvordan den etterfølgende kvalifiserende aktiviteten skal arte seg, og at denne aktiviteten faktisk skal skje.

Ut i fra denne strategiske arbeidsmetoden fra Igang, har jeg funnet at en helhetlig og kvalitetsmessig tenkning direkte dreid mot yrket eleven har valgt å utdanne seg til kan virke positivt hva angår motivasjon. Funnet presentert her viser at det tidlig i fasen etableres en

forståelse av hva meningen med aktiviteten er. Med det ble det også etablert en forståelse og interesse i forbindelse med de påfølgende aktivitetene i prosessen. Videre var denne aktiviteten i vesentlig grad arbeidsrettet, noe jeg mener har stor relevans i forhold til motivasjon for læring. All aktivitet som skjedde, hadde en målsetning som kunne knyttes opp mot det å komme i jobb. Altså en direkte arbeidsrettet kvalifiserende aktivitet.

Relasjoner og relasjonsbygging

Som grunnleggende strategi er aktivitet med målsetting om relasjonsbygging sentral i Igang-tiltaket. På bakgrunn av de sosiale begivenhetene legges forholdene til rette for at relasjonen både deltakerne i mellom, og mellom deltaker– instruktør skal være optimale.

I arbeidet med søknadene ble det jobbet parvis, og hele gruppen ble invitert til dialog rundt spørsmål som oppsto. Det var lagt opptil felles (gratis) lunsj, der maten i samarbeid ble lagd av deltakerne. Det ble jobbet etter timeplan, og instruktørene hadde styring med tidsplanleggingen og aktiviteten som skjedde. Videre ble enkelthistorier og opplysninger deltakerne måtte komme med om seg selv gitt oppmerksomhet.

På turen var det lag topp til Quiz, aking, grilling av medbrakt mat og uformell prat. Jeg merket meg at det var et positivt fokus i alle situasjoner, samt at dialogen og aktiviteten fra instruktørens side hadde et inkluderende preg. Det siste innebærer naturligvis at jeg har tolket situasjonen og stemningen, og at denne fortolkningen kan være forskjellig ut i fra hvem som utfører den. Videre er det lagt opp til stor grad av åpenhet og at deltakerne skal bli trygge på hverandre og seg selv.

Det var også lagt opp til aktiviteter, som dans, gym og andre elementer der målet med aktiviteten hadde preg av at alle, inkludert instruktørene, skulle gi av seg selv. Enkelte aktiviteter og utsagn vitner om at en del av opplegget var å tørre å dumme seg litt ut. Derigjennom kunne det dannes et grunnlag for læring gjennom *sosial praksis*, og oppnåelse av trygghet rundt egen person og egne egenskaper.

Observasjonene ovenfor viser meg at ved gang-tiltaket anses relasjoner og relasjonsbygging som viktig, og at det relasjonelle tilkjennes en essensiell posisjon. Relasjonsbyggingen foregår altså både i en faglig kontekst, og i mer uformelle settinger. Totalsummen av dette inneholder faktorer som virker motivasjonsfremmende, styrkende for enkeltdeltakerens selvtillit, og læring i en sosial kontekst.

Den praktiske dimensjonen også har sin plass.

På det tidspunktet jeg utførte min første observasjonssekvens av gruppen, var innhold av mer praktisk art også på dagsordenen. Dette innebar gjennomgang og informasjon i forhold til utfylling av skjemaer som berører økonomiske spørsmål for deltakerne, informasjon om egenmeldingssystemet og andre arbeidslivsrettede gjøremål. Videre gjennomføres det praktiske øvinger på eksempelvis jobbintervju, egen presentasjon ved oppsøking av arbeidsplasser samt annen målrettet og jobbervervende aktivitet.

Det var lagt opp til aktiv og oppsøkende aktivitet for deltakerne i prosessen med å skaffe seg praksisplass, dette med støtte fra instruktørene. Videre er intervjutrening viktig. Dette foregår ved at deltakerne trener på å gjennomføre et autentisk jobbintervju, der en av bedriftens egne ansatte opptrer som arbeidsgiver. Ellers er bevisstgjøringer og trening på hensiktsmessig opptreden i forbindelse med arbeidsrelatert aktivitet i sentrum.

Sosial ramme.

Den sosiale rammen rundt deltakerne på kurset både anerkjennes som læringsarena, og vies oppmerksomhet metodisk. Dette kan observeres ved iverksettelsen av gruppebaserte aktiviteter spesielt i starten av tiltaksperioden. Jeg observerte også hvordan dynamikken og de individuelle ulikhetene og ferdighetene i gruppa bevisst ble anvendt i kombinasjon med temaene i kurset. Dette på en slik måte at faktorene fikk en aktiv, konstruktiv og påvirkende kraft i forhold til kompetanseutviklingen. Det sosiale aspektet kan gjenkjennes i de fleste situasjoner, og gjennom hele gjennomføringen.

Som en sammenligning viser jeg til at en del av skolens utdanningsstrategi er at elevene gjennom utdanningen også skal bli aktivt deltakende aktører i samfunnet. Dette blant annet med kulturell, holdningsmessig og sosialt hensiktsmessig kompetanse i samspill med omgivelsene. De samme elementene er også aktive i læreprosessen som foregår ved tiltaket.

Teorier og vurderinger vist på bakgrunn av argumentasjonen rundt sosialt betingede strukturer og rammer, har signifikans når det kommer til motivasjonsfaktorer, metodikk og strategier. I forlengelsen av det nevner jeg at det ligger i praksisen til tiltaksarrangøren at veileder/instruktør i stor grad er delaktig i den enkelte deltakers utvikling. Dette gjelder spesielt ved tilegnelsen av ny kunnskap, og i tilfeller der deltakeren eksempelvis ikke mestrer

interaksjon med større grupper. Knyttet opp mot læringsteorier vitner dette om at både kognitiv og sosiokulturell læringsteori kan gjenkjennes i bedriftens læringsstrategier.

Fokuset på deltakers interesser og bakgrunn fordrer en individuell tilnærming når det gjelder den enkeltes muligheter i forhold til kvalifisering. Med dette kan man se konturer av at innlæringen og selve atferdsendringen foregår i en sosialt betinget prosess. Den nye tilegnede kompetansen kommer videre til nytte i det individuelle arbeidet ved iverksettelsen av arbeidsforberedende aktivitet. Dette være seg aktivitet som direkte resulterer i arbeid, eller andre kvalifiseringstiltak som eksempelvis utdanning eller praksis.

Veiledning og lærertetthet.

Kartlegging av interesser i forhold til jobbmuligheter er en viktig del av aktiviteten i lgang. Denne kartleggingen og synliggjøringen av interessefelt i forhold til interesser og jobbmuligheter benyttes det egne og spesielt egnede verktøy for å få utført. Jeg har lagt spesielt merke, eller konsentrert meg om å forstå forholdene rundt kombinasjonen av gruppebaserte aktiviteter på den ene siden, og individuell veiledning og samtaler på den andre. Utover dette bar instruktørens arbeidsmåte vesentlig preg av å være veiledningsorientert. Når det så videre var 2-3 instruktører pr. 8 – 12 deltakere, så sier dette også noe om viktigheten av lærertetthet. Det ble på et tidlig stadium i prosessen etablert en Individuell plan og kontrakt som da kunne synes å skape en positiv ansvarsfølelse blant deltakerne. Den veiledning og de metodiske verktøy, det de kaller smarte mål, som anvendes i tiltaket er utarbeidet av tiltaket selv i en dokumentbase. Denne dokumentbasen viser et metodisk arbeid på bakgrunn av strategiske målsetninger.

SMARTE MÅL:

Mål: deltaker skal etter to timer undervisning kunne sette ett SMART mål knyttet til egen prosess i veien mot jobb, samt *lære seg å bruke SMARTE mål som en effektiv metode i utarbeidelsen av aktivitetsplan.*

Kjennetegn ved SMARTE mål, er at de skal være *Strukturert/systematisk, Målbare, Avtalte, Realistiske, Tidsbestemte – dato festes, Enkle.*

Utover det jeg har beskrevet benytter bedriften seg også av andre verktøy som alle har et direkte, målrettet og løsningsorientert preg. Dette både i oppbygning og gjennomføring.

Et av disse verktøyene er *Solbergs interestetest*, som er et karriererådgivningsprogram som krever sertifisering av veiledere som skal gjennomføre testen med deltakerne. Grunntanken i karriereveiledningen er at yrkesvalg som er i tråd med interesser, mestringsmønstre og personlige grunnholdninger har økt sjanse for å være vellykkede over tid. Målet er å kvalitetssikre et yrkesvalg slik at man *unngår feilvalg*.

Jeg har tidligere nevnt *LØFT-metoden* som med de åpne spørsmålsformuleringene konkretiserer og skaper realistiske tilnærminger til karrierevalg og muligheter. Også i denne sammenhengen er denne metodikken anvendt.

Videre er informasjon og klargjøringer i forhold til yrkesrelatert kvalifiseringsaktivitet i sentrum av *rådgivning og veiledning*. Dette innebærer å skape oversikt over muligheter i forhold til videregående opplæring, gi et oversiktlig bilde over rettigheter og plikter, samt sammenligne utdanninger med faktiske utlyste stillinger.

Dette går eksempelvis ut på informasjon rundt hvordan bli kvalifisert til jobb som konsulent, tømrer, bilmekaniker, kokk, og lignende. Hvilket utdanningsløp må man gjennomføre for å nå målene? Bevisstgjøring av konkrete yrkesforslag og utdanningsbehovet i forhold til yrkesmålet.

Igang sin arbeidsmetode har her likhetstrekk med hvordan dagens rådgivningstjeneste i den videregående skolen kan fungere.

Yrkesrettet aktivitet, verkstedet som læringsarena.

Yrkesrettet aktivitet er en viktig del av Igang-tiltaket. Gjennom denne yrkesrettede aktiviteten får elevene kjenne på mestringsfølelsen flere ganger og i langt større grad enn tilfellet er i klasserommet med ren tradisjonell teoriundervisning.

Opplæring og skolegang er en kvalifisering mot et fremtidig arbeidsliv, men det kan stilles spørsmålsteget ved om utdanningspolitikken som drives i dag kunne dra fordeler av å bli ytterligere arbeidsrettet. Med min erfaring som lærer er min oppfatning at hverdagen for en elev i dag i for stor grad er skole-rettet. Elevene lærer strategiene for å være elev, mens det å lære å bli en positivt bidragende arbeidstaker kunne vært et mer hensiktsmessig fokus.

I så måte bør yrkesfaglig utdanning arbeidsrettes i betraktelig større grad enn hva som er tilfellet i dag. Når det eksempelvis gjelder matematikk er det et mangfold av muligheter dersom man tar faget ut i verkstedet. Daglig utføres en mengde utregninger og beregninger der matematikken er helt sentral for å komme frem til riktig resultat. For en elev som skal bli sveiser, rørlegger, industrimekaniker og lignende, er verkstedet den viktigste læringsarenaen. Det er også der han/hun vil komme til å tilbringe tiden både som lærling og fagarbeider. Dermed ser det helt naturlig ut for meg at utdanningen legges slik til rette at læringsaktiviteten som skal kvalifisere til arbeidslivet, også på skolen i stor grad legges til verkstedet.

Denne arbeidsmåten ville nok stille større krav til lærere og ledere i forhold til organisering av arbeidshverdagen. Allikevel er det at eleven ser den direkte sammenhengen og forstår hvordan teori og praksis henger sammen fremmede for motivasjonen og læringen, slik erfaring fra Igang-tiltaket viser.

Skolens prosjekt til fordypning Vs. Igang med arbeidspraksis og jobbformidlingsfokus

Slik retningslinjen i yrkesskolene pr nå ligger til rette, kan det oppnås raske og gode resultater ved å benytte dagens allerede eksisterende rammer og system på en mer målrettet og strategisk måte. Dette kan uten store strukturelle endringer gjøres på bakgrunn av faget *prosjekt til fordypning* som allerede er en del av læreplanen i den videregående skolen. Større fokus på arbeidsrettet aktivitet ved å involvere bedriftene vil etter min mening gi utslag på motivasjonsfaktorer, læringsprosesser og nødvendige holdningsmessige faktorer. I tillegg vil veien til lærlingekontrakt forenkles, forkortes og i langt større grad bli oppnåelig for elevene. Med det ser vi av modellen fra Troms fylkeskommune at det kan ligge til rette for en merkbar reduksjon av frafallsprosenten, dette med tanke på at det vesentlig største frafallet ligger mellom VG2 og læretid.

Det vil imidlertid ikke være nok å bruke prosjekt til fordypning, men også ytterligere samarbeid med bedriftene vil gagne elevene i forbindelse med kvaliteten i kvalifiseringen for arbeidslivet. En tilnærming til denne strategien kan være å ha egne ansatte i skolen, eller tillegge denne funksjonen som en del av stillingen til lærere eller andre som kan jobbe aktivt ut mot bedrifter. En slik stillingsfunksjon kan ses i direkte sammenheng med hvordan instruktørene ved Igang-tiltaket jobber.

Det å holde nettverket varmt, og å ha et konstant fokus på formidlingsstrategier har vist seg som en positiv arbeidsmetode i Tromsprodukt AS. Med bakgrunn i dette vil opplæringen være oppdatert slik at undervisningen elevene får direkte kan kobles opp mot jobberelaterte problemstillinger. Med dette blir skolen mer interessant for elevene, og bedriftene blir kjent med elevene og kan påvirke de i riktig retning på mange områder. En slik arbeidsmetode kan etter min mening også medføre positive effekter på hvordan den enkelte elev ser på sin egen situasjon hva angår utdanning og jobb.

Igang-tiltaket har som en vesentlig del av sin strategi, å knytte til seg eksterne aktører i stor grad. Dette medfører at deltakerne får oppdatert informasjon av «de riktige» folkene ute i næringslivet. Etter hvert som deltakerne lærer om, og erfarer godene ved å være i aktivitet, enten som arbeidstaker eller annen konstruktiv aktivitet, er det sannsynlig at evnen til å ta riktige valg i forhold til jobb eller utdanning forbedres. I denne type tiltak vil dette kunne muliggjøres blant annet ved hjelp av praksisplasser.

Noen konkrete eksempler på målrettet aktivitet er at deltakerne får strukturert sine egne planer om utdanning og jobb, de får bistand til å få etablert et arbeidssted og/eller skoleplan, videre gjennomfører instruktørene ukentlige oppfølgingsrunder gjennom hele oppfølgingsperioden. Denne måten å jobbe på er direkte og målrettet metodikk som resulterer i vesentlig forhøyede muligheter for elevene til å ende opp med jobb, og dermed virke motivasjonsfremmende. Videre er denne metodikken direkte overførbar med tanke på videregående skole og yrkesfag. Anvendt på riktig måte mener jeg denne metoden direkte, og ikke minst raskt ville gitt store utslag på frafallsstatistikken for yrkesfaglig studieretning.

Det at deltakerne får passende arbeidstrening og arbeidspraksis, samt at det arbeides aktivt med jobbformidling er en direkte målrettet og aktiv prosess. I forbindelse med arbeidspraksisen presenteres deltakerne for arbeidslivets krav, samt at de får knyttet sosiale bånd til kollegaer og arbeidsmiljøer. Her vil grunnlaget ligge til rette for å kunne gjøre noen erfaringer i arbeidslivet, som det igjen kan bygges videre på i veien videre til jobb eller videre utdanning.

6.3.1 Generell vurdering

Det som her har blitt presentert retter seg i stor grad inn mot en arbeidslivsrettet strategi og fokusering fundamentert på sosiale betingelser. Min vurdering av dette er at all aktivitet i tiltaket på et eller annet vis berører målet om å ende opp i jobb eller utdanning direkte. Utover dette vil jeg avslutte drøftingen ved å fremme noen generelle vurderinger.

Tverrfaglige arbeidsprosesser

Det kreves tverrfaglighet også fellesfagene imellom. Det er naturligvis essensielt å yrkesrette fellesfagene, men tverrfagligheten innen de teoretiske fag har også sin helt klare fordel. Slik læremateriell og system er lagt opp, og for at eleven skal få mest mulig ut av oppgavene, er samarbeidet mellom profesjonene helt ned på lærernivå også av signifikant betydning.

Jeg viser igjen til matematikken som eksempel. Faget inneholder naturligvis ikke bare tall, men også bokstaver. Det er altså i tillegg til selve regneoperasjonen også en tekst som eleven må forstå for å kunne løse matte oppgaven. Det samme gjelder, og kan direkte overføres til livet på verkstedet. Der er det arbeidsbeskrivelser, mål, utregninger og andre beregninger som krever at elevene kan lese seg frem til en forståelse av hvordan oppgavens praktiske løsning skal være.

Teamwork og kollegiale relasjoner

Det kollegiale samarbeidet har sin betydning for det totale resultat. Dette er et spørsmål om organisering, og det har etter min mening en helt klar formålstjenlig funksjon. At lærerne samhandler og har pedagogiske og faglige diskusjoner både formelt og uformelt, har sine klare fordeler. Som en ekstra bonus av dette samarbeidet vil den tverrfaglige forståelsen og respekten for hverandres profesjon utvikles i positiv retning.

Suksessfaktorer

Som en avrundning av drøftingen, presenteres noen punkter jeg vil trekke spesielt frem som suksessfaktorer. Disse er registrert på bakgrunn av samtaler og tilbakemeldinger fra deltakere, og har sin basis på grunnlag av flere ulike kull fra Igang-prosjektet. Punktene som trekkes frem kan etter min mening direkte kobles og vurderes opp mot skolen i forhold til arbeidsmetoder og strategier vi der bruker, eller eventuelt kunne ha brukt.

Tilbakemeldinger, erfaringer og observasjoner har vist viktigheten av *tilstedeværende og lyttende voksne*. Instruktørene er tydelig i sine krav til ungdommene, og samtidig tydelig

med positive tilbakemeldinger. Tiltaket har fokus på *relasjons og gruppebygging*, og stiller tydelige krav til den enkeltes ansvarlighet for at alle i gruppen har en tilfredsstillende hverdag. Vanlige tilbakemeldinger fra deltakerne er at det er til hjelp og ikke å være alene i den situasjonen de er i. Innholdet i prosjektet er *direkte relatert til arbeidsmarkedet*, og det blir vektlagt at ungdommene reflekterer rundt interesser og karrieremuligheter. I tillegg fokuseres det på å skrive cv og søknad, samt hva som forventes av en arbeidstaker.

Utover dette er det *strukturerte former* med faste oppmøtetider hver dag, der en del av opplegget går ut på å lage frokost og lunsj sammen med ungdommene. Dette er hensiktsmessig i forhold til å få *nødvendig rytme og struktur* i livet. Det ligger også en forpliktelse i at deltakerne deltar aktivt, der en del av strategien er å synliggjøre konsekvensene. Eksempelvis må de skrive arbeidsavtale før de kan starte i tiltaket.

Ungdommene lager i tillegg egne regler og normer for kursukene.

Igang har god næringslivskompetanse på ulike bransjer, og *samarbeider tett med eksterne ressurser*. Eksempelvis Ungt Entreprenørskap, LO og bedrifter i nærmiljøet.

Ungdommene ordner selv eller får hjelp til å ordne praksis, og får oppfølging under praksisukene. Det ligger videre i tiltakets strategi at de har tett kontakt med Oppfølgingstjenesten i fylkeskommunen og med Ungdomsteamet til NAV.

6.4 Samspillet mellom struktur og læreprosess

Deltakerne har som allerede nevnt fått økt motivasjon i forhold til tidligere. Dette da gjennomføringsprosenten for tiltaket er stor, større enn hva som er realiteten ved yrkesskolene i Troms. Det har altså blitt brutt et mønster som tidligere har ført til at de samme deltakerne på det tidspunkt har falt fra. Denne gjennomføringsevnen kan bekreftes av de tidligere nevnte statistiske data.

For å gi leseren de beste mulighetene for forstå problematikken slik jeg anskuer den, kreves en så klar fremstilling av teorien som mulig. Utfordringen i dette ligger i hovedsak ved å få belyst problematikken på dens abstrakte grunnlag, for på denne basis i neste omgang å følge en mer direkte og praktisk orientert linje.

Denne kombinasjonen av det abstrakte og det mer håndgripelige, samt samspillene og påvirkningene i syklusene, gjør at helhetsbildet potensielt kan fremstå diffust. For å klargjøre dette har jeg da foretatt en inndeling i tre *systemer* som alle på den ene siden har sine særegne kjennetegn ved seg, men som allikevel har et gjensidig behov og påvirkningskraft overfor hverandre. Denne inndelingen inneholder forhold rundt storsamfunnet som en faktor og læringsprosesser som en faktor. Den tredje delen beskriver hvordan disse faktorene påvirker og påvirkes av hverandre, samt elevens posisjon i disse strukturene.

Individet tilhører flere ulike miljøer, der ulik kunnskap og ulike faktorer er signifikant alt etter om det handler om å overleve eller om å oppnå anerkjennelse.

6.4.1 Strukturer

En viktig faktor som fremkommer av denne undersøkelsen er strukturenes faktiske betydning for hvordan de metodiske og strategiske valg og muligheter arter seg. I lys av dette viser drøftingens oppbygning først hva jeg har kommet til hva angår strukturelle rammer og omgivelser, og deretter hvordan dette setter betingelsene for metoder og strategier.

Dette innebærer drøftinger rundt de strukturelle forholdene på bakgrunn av ideen om systemenes funksjon. Det sosiale aspektet i læringsprosessene, samt individets kognisjon og læreforutsetninger har sine klare linjer og sammenhenger i samsvar med strukturene.

Storsamfunnets krav og forutsetninger spiller i vesentlig grad inn på hvordan enkeltpersonens daglige liv arter seg. Strukturene som ligger til grunn for hvordan de ulike nivåene har påvirkningskraft, spiller inn på hvordan enkeltindividet både forstår og lærer, og hva som forstås og læres. På den ene siden har aktøren sine disposisjoner, sosiokulturelle bakgrunn og sine individuelle erfaringer. Og på den andre siden ligger det som skal læres og oppnås, i tråd med omgivelsenes krav.

Individets personlighet og ytre påvirkningsfaktorer er et sosialt samspill som den enkelte både ubevisst og bevisst er aktør i. Dette betyr at fenomenet kan ses på som en dynamisk prosess der aktøren på bakgrunn av indre og ytre påvirkninger fra flere hold, regulerer sin adferd i forhold til omgivelsene. Dette er sosialisering, sosial adferd, og sosial læring. I neste

rekke danner dette også individets egenoppfatning og selvbilde, som er basert på det sosiale samspillet og de sosiale prosessene det er aktør i.

For å se de ulike nivåene med deres posisjoner, både overfor hverandre og overfor aktøren, viser jeg til Bronfenbrenners økologiske miljømodell i teoridelen om læringsteoriene. Vi kan videre i denne modellen se hvordan skolen ligger i personens mikrosystem som en nær faktor, og med det til en viss grad kan påvirkes av eleven – som igjen er en aktiv aktør i et sosialt samspill.

Overordnet dette nivået ser vi utdanningssystemet som skolen er en direkte del av. Dette ligger i eksosystemet og er mer perifert for enkeltindividet i forhold til påvirkningskraft. Påvirkningen fra systemet inn mot personen er derimot sterk. De overordnede verdier og normer som blant annet læreplanen er bygget på, og som dermed direkte påvirker skolen og eleven, finnes i det enda mer perifere nivået – makrosystemet. Jeg henviser for øvrig til kapittel 3 for en grundigere drøfting rundt det sosiale samspill og strukturer.

Læringsprosessene vil i sin tur direkte berøre eleven. Hvordan livet i klasserommet arter seg kan belyses og analyseres på bakgrunn av modellene som vist i kapittelet om læreplanteori.

Det er her det kunnskapsmessige, altså læringsprosessene og sammenhengene innen læringsfenomener samt oppbyggingen av disse fra øverste til nederste nivå har sin eksistens. Modellen viser da spekteret fra «nasjonalt nivå (regjering, Storting)», til «klasseromsnivået». Vi kan her se flere ulike faktorer på ulike nivåer, og av mer eller mindre konkrete/abstrakte typer.

Her poengterer jeg også at modellen skal vise at det er et komplekst samspill mellom faktorer på mange plan. Det er da altså ikke hensikten å forklare årsakssammenhenger ved hjelp av modellen, men snarere å vise eksistensen og mangfoldet av påvirkende faktorer.

Helheten kan på bakgrunn av de to foregående systemene knyttes sammen. Skolen og storsamfunnet har gjensidig behov for og innvirkning på hverandre. Med det tankesettet som bakgrunn ser jeg også på en må begge være i hensyntatt i lys av en helhetlig tanke om den beste strategi hva tosidighet i mennesket. Det ene er personen som individ i samfunnet, og det andre er personen som elev. Disse to tilstandene angår motivasjon for læring.

I tillegg må det tas hensyn til individuelle forhold. Eksempelvis viser jeg til at grensene mellom hva eleven allerede kan, hva han kan klare på egen hånd, og hva han trenger hjelp til å forstå, er ulik fra person til person.

For å forstå og for å få forankret motivasjons og læringsspørsmålet i skolen, er det nødvendig å ha forståelse for det mangefasetterte og dynamiske helhetsbildet hva angår all menneskelig aktivitet, og påvirkningsfaktorer for denne aktiviteten. Dette viser med tydelighet at det eksisterer et sosialt samspill som individet som elev og person er en aktivt deltakende aktør i. Ut ifra disse systemene er det det konkrete arbeidet med motivasjon for læring tar sin synlige form. På bakgrunn av dette resonnementet, er det at det videre arbeidet hva angår metoder og strategier har sitt utspring.

Ved hjelp av sosial og kognitiv læringsteori kan de foregående systemene knyttes sammen. Det er ut av dette analyseringsarbeidet at mer konkrete faktorer utledes. Ved å forankre påstander og argumentasjon på denne måten, er målet at oppgavens resultater, konklusjoner og vurderinger skal være dannet på grunnlag av et solid fundament.

Man kan eksempelvis stille spørsmål om hva som kan gjøres for å treffe elevene der de er med undervisningen, eller finne ut av hva det er som gjør at flertallet faktisk gjennomfører skolen. I den sammenhengen er også de ytre nivåenes innflytelse interessante.

I et overordnet makroperspektiv kan man se på politiske, samfunnsmessige, geografiske og kulturelle forhold. Dernest, i et mikroperspektiv, ses den konkrete og daglige gjennomføringen av undervisning i klasserommet. I tillegg kommer den enkeltes forutsetninger for å mestre de ulike utfordringene han/hun i mer eller mindre grad påvirker i kraft av å være deltakende aktør i det sosiale samspillet. Jeg viser avslutningsvis om dette til sitatet fra Imsen på side 29 i oppgaven.

7. Avslutning og implikasjoner.

På bakgrunn av målsetningen med prosjektet viser min studie at metodikk, strategier og strukturer har betydning for motivasjon for læring.

Funnene hva angår metoder og strategier viser oss at en helhetlig og kvalitetsmessig tenkning direkte dreid mot yrket eleven har valgt å utdanne seg til, kan virke positivt hva angår motivasjon. Videre har målrettede aktiviteter knyttet opp mot relasjoner og relasjonsbygging en sentral funksjon, samt et yrkesrettetfokus og arbeidsrelatert aktivitet. Dette krever et godt planverk, gjennomtenkte strategier og målrettet undervisningsaktivitet. Det relasjonelle tilkjennes på bakgrunn av det sosiale aspekt, å ha en essensiell posisjon. Videre medfører bruk av individuell plan og kontrakt en bevisstgjøring av elevene. Dette fulgt opp av en veiledningsorientert arbeidsmetode og solid lærertetthet, vil sikre hensiktsmessig og målrettet fokus.

For at metodene og strategiene skal komme på dagsordenen, og være aktive, kreves det et apparat som legger til rette for og kvalitetssikrer denne aktiviteten. Her er det da at strukturenes betydning blir sentrale. Med tanke på hvor i de strukturelle nivåene at det er mest nærliggende og realistisk å forvente endring, har jeg funnet at det er i fra skoleeier og ned til lærer-nivå de største mulighetene ligger.

Hvilke implikasjoner dette får hva angår å heve kvaliteten innenfor yrkesfagene belyses avslutningsvis. De overordnede strukturene og nivåene er av en slik karakter at det eksempelvis i læreplanarbeidet er stor grad av romslighet hva angår undervisningsplanelegging. Med det har den enkelte skoleleder og lærer et stort handlingsrom i utførelsen av sitt virke. Dette er noe jeg i utgangspunktet har vært kritisk til, da faktorer som planlegging, etterprøvnbarhet og kvalitetssikring av undervisningen står i fare for ikke i stor nok grad å bli ivaretatt.

Imidlertid kan dette altså med fordel utnyttes positivt, men det må komme i søkelyset, og det må et klart planmessig fokus, samt et strukturelt og organisatorisk arbeid til. Så, selv om det det kan stilles kritiske spørsmål til de overordnede strukturer, til makthavere og samspill på høyeste samfunnsnivå, samt mellom profesjoner, så er det etter min mening fullt mulig å gjøre konstruktive metodevalg for å sikre god gjennomføringsevne på yrkesfag. Hvordan dette kan anskues, beskrives ytterligere i det påfølgende.

På bakgrunn av argumentasjonen om at det i skolen er rom for å gjøre store lokale tilpasninger, viser jeg til at den enkelte rektor, avdelingsleder og lærer kan lage undervisningsopplegg som er godt tilpasset den enkelteleven. Dette ansvaret må forankres i ledelsen og plasseres på riktig sted. Den enkelte lærer bør naturligvis ansvarliggjøres i forhold til å ha gode undervisningsopplegg, men det må være skoleleders ansvar å legge til rette for og å påse at denne praksisen blir fulgt. Begrensningen kan ligge i å få dette standardisert og samkjørt mellom skolene, slik at det tilbys et standardisert og kvalitetssikret tilbud uavhengig av hvor elevene velge å gå på skole. Dermed er rammestyrerne og strukturene viktige elementer for å sikre de overordnede kvalitetskravene, og at de av den enkelte skolen innfris. De økonomiske rammene spiller naturligvis også en sentral rolle i denne sammenhengen, og det er der at de overordnede makthaverne har en stor del av sin innflytelse. Dette kan eksempelvis gå på vurderinger i forhold til hvilke fagområder som skal prioriteres.

Skoleledelsen med rektor i spissen har stor påvirkningskraft hva angår å danne en pedagogisk plattform og et solid fundament både for å kunne tilby og for å drive et kvalitetsmessig og standardisert undervisningstilbud. Det er også her det endelige ansvaret ligger i forhold til at elevene får det undervisningstilbudet de har krav på. Dette betyr i neste rekke at kvalitetskrav og internkontrollrutiner må være godt forankret i ledelsen, med direkte og målbare linjer nedover i systemet. Med tanke på den vide utformingen av læreplanen, er det avgjørende at skolens eier og ledelse legger sterke føringer på metodikk og strategi i undervisningen.

Ser vi videre ned på avdelingsnivå, stiller dette igjen krav til at avdelingsledelsen har de nødvendige redskapene tilgjengelig, og sikrer at den enkelte lærer utfører et solid håndverk i overenstemmelse med de føringer som skal ligge fra skoleledelsen.

I min studie viser jeg at læreren spiller en svært viktig rolle, og i større grad nå enn før må ta hensyn til andre faktorer enn det rent faglige. Dette fører til at utfordringene går langt utover det å formidle fag. Også her mener jeg det med positiv effekt kan trekkes paralleller med instruktørens arbeidshverdag i Igang-tiltaket. Dersom lærergjernen formelt og målrettet fokuseres rundt veiledningsmetodikk, ligger mulighetene for å fange opp den enkeltes problematikk og utviklingsmessige potensiale lettere tilgjengelig.

Uten på nytt å beskrive metodikken og strategiene i tiltaket, viser jeg til at den samme måten å drive kvalifisering for arbeidslivet på er mulig å gjennomføre i skolen også. Lærerens hverdag og virke kan med vesentlig grad av hensiktsmessighet effektiviseres og målrettes ved hjelp av en strategidring mot mer veiledningsbasert aktivitet. Dette blant annet med god organisering fra ledelses hold, klarere etterprøvbare retningslinjer for læreren, og tilpasset gunstig ressursbruk.

Jeg har innledningsvis i oppgaven nevnt Ny giv, som er en sentral satsning innen forskings og utviklingsarbeidet i forbindelse med frafallsproblematikken. Noen elementer i dette arbeidet går ut på standardisering og metodikk-utvikling i forhold til undervisningen. Eksempelvis praksis/yrkesretting av teoretisk undervisning. Dette er et godt eksempel på noe jeg mener er en riktig vei å gå hva angår frafallsproblematikk i yrkesskolen.

Det er imidlertid noen faktorer ved selve gjennomføringen av Ny Giv slik jeg kjenner det, at det kan være hensiktsmessig og nødvendig å gjøre noen nøyaktige og gjennomtenkte vurderinger rundt. For eksempel er det å ha programfaglærere i sentrale roller i dette arbeidet formålstjenlig dersom yrkesrettingen av fellesfagene skal kunne bli god nok. Noe som kjennetegner Ny Giv metodikk er eksempelvis å praksisrette regning, lesing og skriving. Her er det etter hva jeg kan se nødvendig å ha faglærere med verkstedfaglig kompetanse med i arbeidet dersom realismen og dermed relevansen i fagene og opplæringen skal være god nok.

For det andre mener jeg det kan være fordelaktig å vurdere i hvilken grad det er hensiktsmessig å trekke elever ut av verkstedet for å gjennomføre teorifag. Etter mitt syn kan et i utgangspunktet godt prosjekt bli offer for feil metodikk og gjennomføring, og dermed mislykkes.

Når det gjelder mitt prosjekt, så har målet vært å tilføre kunnskap om hvilken betydning metodiske, strategiske og strukturelle forhold har innenfor den videregående yrkesutdanningen. Jeg mener å ha dokumentert og redegjort for noen hensiktsmessige metodiske, strategiske og strukturelle forhold som kan heve kvaliteten i skolen, og dermed bidra til at flere ungdommer føler økt motivasjon til å gjennomføre skolegangen sin.

Litteratur

Aakvaag, Gunnar C.: *Moderne sosiologisk teori* (2010). Abstrakt forlag.

Aase, Tor Halfdan /Erik Fossåskaret (2010). *Skapte virkeligheter. Om Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Universitetsforlaget. Oslo.

Andreassen, Skjalg. *Prisen for forlatte skolepulter*. Markant (desember 2011).

Buch – Hansen og Nielsen: *Kritisk realisme* (2008). Roskilde universitetsforlag.

Busch, Tor og Jan Ole Vanebo (2000). *Organisasjon, ledelse og motivasjon*. 4. Utg. Universitetsforlaget

Frønes, Ivar (2000). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo

Imsen, Gunn (1999). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Tano Aschehoug AS.

Imsen, Gunn (2000). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Tano Aschehoug AS.

Kleven, Thor Arnfinn (red), Finn Hjordemaal og Knut Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (2011). Unipub.

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lyngsnes, Kitt og Marit Rismark (1999): *Didaktisk arbeid*. Universitetsforlaget, Oslo.

Postholm, May Britt (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

Renolen, Åse (2008): *Forståelse av mennesker – innføring i psykologi for helsefag*. Fagbokforlaget, Bergen.

Ryen, Anne (2010). *Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.

SØF-rapport nr. 08/06. Senter for økonomisk forskning AS, Trondheim. November 2006. *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*.

Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Fagbokforlaget. Bergen.

Markussen, Eifred. *Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet* (2010).

Markussen. E(*), M. Wigum Frøseth, N. Sandberg, B. Lødding and J. Spord Borgen (2011). NIFU Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education, Norway

Bateson, G: "Social planning and the Concept of Deutero-Learning". I *Steps to an Ecology of Mind*. St. Albans: Paladin. 1973: 159-176. Kompendium PED-3001 (høst 2011) UIT.

Internet-adresser

http://www.sof.ntnu.no/SOF_R08_06.pdf

<http://ndla.no/nb/node/79731>

<http://faculty.weber.edu/tlday/human.development/ecological.htm>.

Vedlegg 1.

Temaguide.

Mål med undersøkelsen:

Studere metodikk i forhold til motiverende faktorer, oppfølgingsgrad av deltakerne, strukturelle forhold og rammeverk, se på hvilken måte en arbeidsmetodikk kan dekke flere behov/problemstillinger. Spørreundersøkelsen er ment å gi en indikasjon på målgruppens (elevenes/deltakernes) opplevelse av ulike kvalifiseringsløp de har erfaring med. Resultatene skal i kombinasjon med annet statistisk datamateriale og observasjoner danne grunnlaget for den videre studie.

Tema, del 1 av spørreskjema. Startfasen av igang – prosjektet

- Alder, kjønn, geografisk bakgrunn
- Historikk ift utdanning/kvalifisering
- Elevens målsetninger vedr yrkesvalg. Realisme og faktiske valgmuligheter.
- Sosial bakgrunn. Sosiokulturelle forhold.
- Hvem har vært signifikant for eleven i forhold til valg og utvikling.
- Elevens syn på sin egen utvikling. Positivt/negativt/likegyldig?

Tema, del 2 av spørreskjema. Sluttfasen av igang – prosjektet

- Hva er situasjonen nå i mht. kvalifisering/arbeidsrelatert aktivitet
- Faktorer av avgjørende betydning for grad av måloppnåelse.
- Er det vesentlige forskjeller fra skole til igang? Evt. hvilke?
- Er det endringer i elevens holdning/syn på sin egen videreutvikling. Er det markerte endringer? Hva ligger til grunn for endringene.
- Har det kommet nye signifikante i elevens livssituasjon? Evt. hvem og hvorfor?

Gjennomføringen:

Intervjuene gjennomføres som samtaleintervju med den enkelte deltaker. Det må tas høyde for intervjuerens påvirkning og muligheter for feilsvar, slik at undersøkelsens grad av validitet og reliabilitet vurderes. Spørsmålene er ment å avdekke forhold som kan gi grunnlag for en videre studie der resultatene kan underbygges av statistikk og annen dokumentasjon.

Videre utføres intervjuene slik at intervjuer noterer svarene på skjemaet. Dersom respondenten godkjenner det, kan opptaker nyttes. Av personalia oppgis alder og kjønn.

Vedlegg 2

Intervjuguide.

Intervjuet anonymiseres og er frivillig. Det kan avbrytes av deltakeren når som helst underveis.			
Kjønn:	Alder:	Oppvekststed (land/by):	Hva er ditt yrkesønske?
Påbegynte kurs (type og antall):			
Fullførte kurs/kvalifiseringsløp:			
Årsak til ikke bestått/ikke fullført:			
Hva kunne vært annerledes for at du skulle fullført utdanningen(e)?			
Boforhold under tidligere utdanningsløp.			
Ressurspersoner under tidligere utdanningsløp. (hvem mener du ga deg nødvendig hjelp og støtte? På hvilken måte?)	På skolen:		
	Utenfor skoletiden:		
Hvorfor er du med på igang?			
Hva gjør du om ett år, tror du?			
Andre kommentarer:			

Vedlegg 3

Forespørsel om å delta i intervju og observasjon i forbindelse med en masteroppgave.

Mitt navn er Clas Dale, og jeg studerer pedagogikk ved universitetet i Tromsø. I tillegg til dette er jeg lærer ved Breivika videregående skole, der jeg underviser på vg2 industriteknologi.

Jeg ønsker å finne ut noe om hvordan elevene skal kunne ha de beste forutsetninger for å gjennomføre utdanningen de har startet på. Min studie vil (kort sagt) handle om hvordan motivasjonsfaktorer og rammer påvirker den enkeltes muligheter for å gjennomføre et kvalifiseringsløp.

For å lære mer om dette skal jeg se nærmere på hvordan Tromsprodukt AS sitt IGANG – prosjekt har fungert for å kvalifisere ungdom til utdanning og/eller arbeid. I den sammenhengen vil det bli nødvendig å gjøre noen observasjoner og intervju både med deltakere og instruktører. Observasjonene vil foregå ved at jeg er til stedet ved ulike settinger, eksempelvis når det foregår felles instruksjoner. Intervjuene er to-delt slik at jeg ønsker å stille noen spørsmål til den enkelte i starten og avslutningsvis i tiltaket.

Prosjektet skal hete "**Motivasjon for læring – hva fungerer?**". Det skal avsluttes i løpet av 2013, og er meldt inn til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). All deltakelse er helt frivillig, og det er fullt mulig å trekke seg underveis uten å måtte gi forklaring på hvorfor. Alle opplysninger behandles konfidensielt og kun av undertegnede. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. I den ferdige oppgaven vil alle svar anonymiseres slik at det ikke vil være mulig å se hvem som har svart hva. Jeg vil uansett ikke notere navn. Alle innsamlede opplysninger anonymiseres og eventuelle opptak slettes når oppgaven er ferdig, seinest innen utgangen av 2013.

For at intervju og observasjon skal kunne gjennomføres ber jeg om at de som vil være med i prosjektet signerer nederst på denne siden.

Da det er Tromsprodukt AS som plukker ut deltakere, er ikke jeg kjent med identiteten til noen før de eventuelt samtykker til deltakelse. Dersom du har noen spørsmål kan du ringe meg på telefon 900 75 429, eller sende en epost til cda008@post.uit.no. Du kan også ringe min veileder Unn – Doris Karlsen Bæck som er professor ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk på telefon: 77 64 43 67.

Med vennlig hilsen:

Clas Dale
Bjerkengveien 4
9020 Tromsdalen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur..... Telefon nr.....

