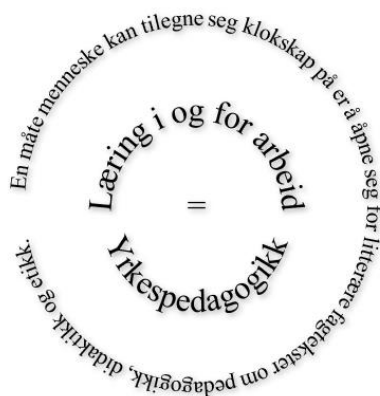


# MASTEROPPGAVE

## Master i yrkespedagogikk

### Mai 2021

Betydningen av arbeidserfaring  
for skoleprestasjon



Vegard Veel

**OSLOMET**

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for yrkesfaglærerutdanning

## Forord

Arbeidet med en videreutdanning startet like etter bacheloren var et faktum. Jeg ønsket å oppnå mer kompetanse som lærer og mente derfor at en master i yrkespedagogikk ville hjelpe meg godt på vei. Nå som denne masteroppgaven er ferdig, kan jeg kjenne på en indre ro og en slik god følelse man ofte får når man har gjort noe ferdig og er fornøyd med resultatet. Jeg har jobbet strukturert og regelmessig med studien og i tillegg mye i sommerferiene, noe som gjorde meg godt forberedt når det gjaldt å ha noen emneknagger å henge de kommende forelesningene på. Noe som jeg tror, gjorde at jeg fikk et større utbytte av forelesningene og at det ble litt lettere å finne likheter jeg kan dra veksler på når foreleserne foreleste om sine doktorgrader og artikler.

Det har vært interessant og lærerikt å ha flere forskjellige veiledere, og jeg føler jeg har fått rett veileder til rett tid. Så i kronologisk rekkefølge, takk til Marit Lensjø, Hedvig Johannesen og Ronny Sannerud.

Videre vil jeg takke mine medstudenter på læringsgruppene for konstruktive tilbakemeldinger. Det har vært motiverende og inspirerende å jobbe med dere. For ikke å glemme mine informanter som vært uvurderlige for gjennomføringen. Det hadde ikke blitt noe prosjekt om de ikke hadde stilt opp og delt av sine personlige erfaringer og opplevelser både i og utenfor skole, arbeid og i hjemmet, så tusen takk.

Ellers vil jeg takke alle bibliotekarer der ute som har hjulpet meg med å finne bøker. Det er sikkert fint å eie bøkene slik noen studenter foretrekker, men de vet ikke hva de går glipp av ved å ta seg en tur på biblioteket. For en service de yter, det er absolutt til å ta av seg hatten for. Så takk til bibliotekarene på Østsiden bibliotek og biblioteket på Malakoff videregående skole.

Til sist vil jeg takke min kone og mine barn som har bidratt på mange måter, slik at jeg har fått mulighet til å gjennomføre dette studiet.

Fredrikstad, mai 2021

Vegard Veel

## Sammendrag

Bakgrunnen for denne masteroppgaven er min undring over noen få elevers sterke motivasjon for å prestere på skolen. Jeg ønsket å identifisere faktorer som påvirket denne gode prestasjonen for å se om noe kunne være overførbare til de andre elevene, slik at flere kunne øke sin prestasjon og arbeidskapasitet. Under arbeidet med utvalg av informanter oppdaget jeg en fellesnevner ved de elevene som hadde en sterkt positiv motivasjon. Fellesnevneren var at de arbeidet samtidig med at de gikk på skolen, eller de hadde hatt arbeid før de begynte på Vg2. Dette var en interessant fellesnevner, og problemstillingen ble som følger:

Hvilken betydning har arbeidserfaring for skoleprestasjon for elevene på Vg2 Kulde- og varmpumpeteknikk?

Den systematiske kvalitative metoden som er brukt til å undersøke problemstillingen er semistrukturert intervjuing, samt et kvalitativt spørreskjema hvor informantene ble presentert for en del begreper som kan være beskrivende for et godt atferdsengasjement. Det er intervjuet syv tidligere elever av meg, plukket ut på bakgrunn av at de hadde en sterk prestasjon og at de hadde hatt arbeid. Resultatene ble analysert og plassert i tre kategorier som kort kan oppsummeres som sosiale forskjeller, mestring og motivasjon. Disse er videre drøftet i lys av fenomenene oppdragelse, arbeidserfaring, identitet og habitus.

Det er presentert et teoretisk rammeverk av sosiokulturelle og situerte perspektiver samt forskning som er relevant for tema. Man blir formet i samspill og i kommunikasjon med omgivelsene, og på den måten utvikler informantene en identitet. Videre er fenomenene identitet og habitus tett knyttet til oppdragelsen, fordi oppdragelsen er med på å skape en identitet. Familiens habitus er også en indirekte del av både oppdragelsen og identiteten. Arbeidserfaringen kommer inn som et nytt, sterkt bidrag til identitet, hvor også arbeidet og samspillet med arbeidskolleger og arbeidsgiver bidrar til oppdragelsen.

Arbeidserfaringen gir informantene en ekstra erfaring som bidrar til prestasjon. Det kan ikke slås fast at arbeidserfaringen har en avgjørende betydning for en god skoleprestasjon, men det er erfaringen med arbeid i seg selv som er det viktige, og den er også generaliserbar.

## **The impact of work experience for school performance**

The background for this master's degree is my wonder of a few students' strong motivation to do a good job at school. I wanted to identify factors that could be transferable to the other students, so that more could increase their performance and work capacity. While working with a selection of informants, I discovered a common denominator among the students who had such a strong motivation. The common denominator was that they had a part time job beside school or had work experience before they started at Vg2. This was an interesting common denominator, and I wanted to investigate the following:

What significance does work experience have for school performance for the students at Vg2  
Cooling- and heat pump technology?

The systematic qualitative method used to investigate the problem is semi-structured interview, as well as a qualitative questionnaire where the informants were presented with a number of concepts that can be descriptive of a good behavioral commitment. Seven former students of mine have been interviewed, selected on the basis that they had a strong performance and that they had had work. The results were analyzed and divided into three categories that can be briefly summarized as social differences, mastery and motivation. These are further discussed in light of the phenomena of upbringing, identity and habitus and work experience.

A theoretical framework of socio-cultural and situated perspectives as well as research relevant to the topic has been presented. One is shaped in interaction and in communication with the surroundings, and in this way the informants develop an identity. Furthermore, the phenomena of identity and habitus are closely linked to upbringing, because upbringing helps to create an identity. The family's habitus is also an indirect part of both upbringing and identity. Work experience comes in as a new, strong contribution to identity, where work and interaction with work colleagues and employers also contribute to upbringing.

The work experience gives the informants an extra experience that contributes to performance. It cannot be stated that work experience is of decisive importance for good school performance, but it is the experience of work itself that is important, and it is also generalizable.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	2
Connection between work experience and school performance .....	3
1 Introduksjon .....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	8
1.2 Problemstilling .....	9
1.3 Begrepsavklaring.....	9
1.4 Forskningsdesign.....	10
1.5 Oppgavestruktur .....	11
2 Feltbeskrivelse.....	13
3 Teoretisk rammeverk.....	16
3.1 Styringsdokumenter .....	16
3.2 Perspektiver som kan påvirke prestasjon .....	18
3.2.1 Sosiale forskjeller .....	18
3.2.2 Forventning om mestring .....	19
3.2.3 Tilnærminger til motivasjon.....	21
3.2.4 Læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv .....	28
3.3 Teoretiske perspektiver .....	29
3.3.1 Læring som atferdsendring og anvendelse av kunnskapen.....	31
3.3.2 Læring i et sosiokulturelt perspektiv .....	32
3.3.3 Den nærmeste utviklingssonen.....	34
3.3.4 Oppdragelse.....	35
3.3.5 Identitet og yrkesidentitet.....	35
3.3.6 Habitus .....	36
4 Metode.....	38
4.1 Refleksjoner over metoden.....	39
4.2 Utvalg .....	40
4.3 Intervjuguide .....	41
4.4 Kategorisering av datamaterialet.....	42
4.4.1 Kategori 1: Sosiale forskjeller .....	43
4.4.2 Kategori 2: Forventning til/om mestring.....	43
4.4.3 Kategori 3: Tilnærminger til/tilgang på motivasjon.....	44
4.5 Transkribering .....	44
4.6 Reliabilitet, validitet og etikk .....	45
4.7 Ethiske refleksjoner.....	47

4.8 Forskerrollen .....	48
4.9 Mitt fagmiljø/faglige nettverk .....	49
4.10 Forskning i skolen og forskning på skolen.....	50
5 Resultater.....	51
5.1 Presentasjon av funn.....	52
6 Drøfting .....	68
6.1 Sosiale forskjeller .....	70
6.1.1 Sosiale forskjeller og oppdragelse.....	70
6.1.2 Sosiale forskjeller og identitet & habitus .....	71
6.1.3 Sosiale forskjeller og arbeidserfaring.....	72
6.2 Forventning om mestring .....	74
6.2.1 Forventning om mestring og oppdragelse .....	74
6.2.2 Forventning om mestring og identitet & habitus .....	75
6.2.3 Forventning om mestring og arbeidserfaring .....	77
6.3 Tilnærming til motivasjon .....	77
6.3.1 Tilnærming til motivasjon og oppdragelse.....	78
6.3.2 Tilnærming til motivasjon og identitet & habitus .....	80
6.3.3. Tilnærming til motivasjon og arbeidserfaring.....	81
6.4 Erfaring og identitet i et sosiokulturelt perspektiv .....	83
7 Oppsummering med resultat .....	85
8 Litteratur .....	87

## Figurer

Figur 1	Billedgjøring av årsaker til lav motivasjon	26
Figur 2	Billedgjøring av årsaker til høy motivasjon	27
Figur 3	Billedgjøring av hvordan drøftingen er bygget opp	69
Figur 4	Billedgjøring av årsaker til høy motivasjon	78

## Tabeller

Tabell 1	Svar fra informantene på spørsmål 1	53
Tabell 2	Svar fra informantene på spørsmål 2	55
Tabell 3	Svar fra informantene på spørsmål 3	57
Tabell 4	Svar fra informantene på spørsmål 4	58

## **Tabeller**

Tabell 5	Svar fra informantene på spørsmål 5 del 1	59
Tabell 6	Svar fra informantene på spørsmål 5 del 2	61
Tabell 7	Svar fra informantene på spørsmål 5 del 3	62
Tabell 8	Svar fra informantene på spørsmål 6	64
Tabell 9	Svar fra informantene på spørsmål 7	65

## **Vedlegg**

Vedlegg 1	Intervjuguide	92
Vedlegg 2	Meldeskjema for behandling av personopplysninger	96
Vedlegg 3	Samtykkeerklæring	98

# 1 Introduksjon

I dette kapittelet vil jeg invitere leseren med inn i min undring over elevers motivasjon for å prestere veldig godt på skolen. Det snakkes mye om at vi lærere skal motivere våre elever til å prestere, men jeg føler at jeg ikke klarer å få alle elevene til å prestere like godt. Med dette mener jeg ikke at alle skal ha like gode karakterer, men tenker på selve prestasjonen, selve jobben eller anstrengelsen elevene yter. Hvorfor er noen elever flinkere til "å stå i det" og gjøre sitt beste selv om det er kjedelig, samt involvere seg faglig og ha utholdenhet enn andre elever? Jeg opplever at jeg ikke klarer å motivere alle elevene til å gi sitt fulle potensial, men husker jo fra min egen skolegang at både jeg og mine medelever også var veldig forskjellige når det gjaldt å være motivert for skolearbeid. Nå har jeg selv blitt lærer, tatt en bachelor og nå denne masteren, og håpet og målet har hele tiden vært å bli en bedre lærer. Det er mulig at jeg har blitt det, da det antagelig er like mange måter å definere hva en flink lærer er som det er måter å motivere elever på. Som lærer forsøker jeg å motivere elevene, å påvirke motivasjonen deres med både indre og ytre motivasjonsfaktorer, men det jeg tror er viktig er å finne den motivasjonsfaktoren som passer best for akkurat den enkelte eleven. Hver høst møter jeg nye elever, 14 i tallet som har søkt seg inn på linjen Vg2 Kulde- og Varmepumpeteknikk. Et fåtall av disse, kanskje bare én om noen, vet hva dette yrket går ut på, samt hva de vil møte gjennom skoleåret, som lærlinger og senere som fagarbeidere. Som en del av introduksjonen forteller jeg elevene at de kanskje ikke kommer til å bli behandlet likt, men at de kommer til å bli behandlet rettferdig. Siden alle er forskjellige og har forskjellige behov, vil også løsningene nødvendigvis bli forskjellige, tilpasset den aktuelle situasjonen og behovet. Denne forskjellen har elevene også med seg i form av motivasjon, arbeidsmoral, rutiner og arbeidskapasitet. Noen elever kommer tilsynelatende med god arbeidsmoral og arbeidskapasitet, andre finner det etter noen måneder inn i året, men de fleste finner aldri denne store overordnede motivasjonen og driven til å lære. Kollegialt sier vi at elevene har vokst opp, dersom de har eller finner denne overordnede motivasjonen. Denne utviklingen drar med seg arbeidsmoral, i form av arbeidskapasitet. Eleven får en annen driv og motivasjon, og ikke minst en sterkt stigende læringskurve. Dette får meg til å undre, fordi jeg opplever at dette er ikke den motivasjonen som jeg forsøker å prepe elevene til å ta imot, men en driv og motivasjon de selv finner, eller har funnet, på en annen måte.



## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I dette kapitlet presenteres temaet, og hvorfor jeg ønsker å undersøke akkurat skoleprestasjon. Terje Manger (2009) skriver følgende i boken *Livet i skolen 1*: "Den motiverte eleven trives med aktiviteten eller faget, og denne trivselen skaper gode forutsetninger for læring" (Manger, 2009, s. 280). I Kulde- og varmepumpeteknikk, som er et smalt og ukjent fag, starter det hvert år elever som ikke har noen anelse om hva faget dreier seg om. Likevel kommer det gjerne en eller to elever som har funnet motivasjonen selv, altså en overordnet motivasjon, ikke den som læreren forsøker å påvirke elevene til. Aktiviteten og didaktikken varierer fra tavleundervisning og praksis til hjemmeoppgaver, men noen elever er mer eller mindre like motiverte. De har en høy arbeidskapasitet uansett type arbeid. Når andre synes det er kjedelig og vanskelig, så gir disse få motiverte elevene gass.

Hva er det som gir disse elevene den sterke motivasjonen, og hvor har de funnet denne motivasjonsfaktoren? Kanskje finnes det en eller flere faktorer som kunne vært overførbare til de andre elevene, slik at også de kunne fått høyere arbeidskapasitet. Eller kan det være faktorer man som lærer ikke rår over? Det finnes flere forskningsmessige utgangspunkt for å finne ut av dette, men det er viktig at man som forsker velger et utgangspunkt med en ambisjon om en mulig strategisk forandring (Christensen, Eikeland, Hellne-Halvorsen, & Lindboe, 2018b, s. 102-105). Under arbeidet med utvalg av informanter oppdaget jeg en fellesnevner ved de elevene som hadde en sterkt positiv motivasjon. Fellesnevneren var at de jobbet samtidig med at de gikk på skolen, eller de hadde hatt jobb før de begynte på Vg2. Med utgangspunkt i denne fellesnevneren har jeg kommet frem til at jeg vil undersøke betydningen arbeidserfaring har for skoleprestasjon.

## 1.2 Problemstilling

Sett i lys av de forskjellige aspektene forklart innledningsvis har jeg kommet fram til følgende problemstilling.

Hvilken betydning har arbeidserfaring for skoleprestasjon for elevene på Vg2 Kulde- og varmepumpeteknikk?

Utdyping av problemstillingen:

Elevene med den høye skoleprestasjonen hadde jobb før og/eller samtidig med at de gikk Vg2 Kulde- og varmepumpeteknikk linjen. Faktorer som deres sosiale forskjeller, deres mestring, mestringsforventning og deres motivasjon har ulik betydning for deres prestasjon. Samtidig vil arbeidserfaring og andre fenomener påvirke disse faktorene. Andre fenomener som oppdragelse, identitet og habitus vil også kunne spille inn. Disse fenomenene er med på å skape et helhetlig bilde hvor og på hvilken måte elevene blir påvirket. Spørsmålet er om man så kan skille ut arbeidserfaringen fra oppdragelse, identitet og habitus i stor nok grad til å finne en årsakssammenheng mellom arbeidserfaring og skoleprestasjon?

## 1.3 Begrepsavklaring

I dette under-kapittelet introduseres sentrale begreper for studien: motivasjon, læring, atferdsengasjement og habitus.

**"Motivasjon** kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like" (Manger, 2012, s. 14). Motivasjon kan deles inn i to former, nemlig indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er når man gjør en aktivitet fordi man trives med aktiviteten, og kjennetegnes gjerne ved at det er aktiviteten i seg selv som utfordrer nysgjerrigheten og som gir glede. Ytre motivasjon er når man gjør en aktivitet for å oppnå en belønning for selve aktiviteten (Manger, 2009, s. 280-281). Ytre motivasjon kan være forhåpninger om belønning eller posisjoner. Skillet mellom indre og ytre

motivasjon er ikke absolutt. "Den indre motivasjonen er ofte et resultat av tidligere ytre motivasjon. For eksempel kan ros og klemmer fra foreldre øke interessen for å lese" (Wormnes & Manger, 2005, s. 26).

Denne studien tar utgangspunkt i Roger Säljö (2016) sine betraktninger om **læring** i boken *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Læring kan for eksempel skje i et situert perspektiv gjennom deltagelse i praksisfelleskap, uavhengig av om disse praksisfelleskapene er familie, venner eller en fritidsgruppe (Säljö, 2016, s. 138). Fra et sosiokulturelt perspektiv vektlegges det at læring foregår i et samspill med omgivelsene. Dette læringssynet bygger i stor grad på Vygotskijs teorier, hvor læringen foregår i en interaksjon mellom mennesker (Säljö, 2016, s. 111-112). Illeris (2012) forstår læring som en livslang erfaringsprosess. "Læringen får karakter av en erfaringsprosess i det omfanget det er snakk om en subjektiv relevant sosial sammenheng, der den lærende involverer seg aktivt og setter impulsene i sammenheng med tidligere erfaringer og fremtidige erfaringsmuligheter" (Illeris, 2012, s. 331). Sammen utgjør disse tre teoriene et sosiokulturelt læringssyn hvor all læring foregår i en sosial kontekst.

Et godt **atferdsengasjement** defineres som "positiv adferd, slik som å følge regler, overholde klasseroms normer og avstå fra forstyrrende adferd. I tillegg handler godt adferdsengasjement om deltagelse i både faglige og sosiale aktiviteter, inkludert adferd som anstrengelse, standhaftighet og aktivitet i klasserommet gjennom å delta i diskusjoner" (Bjerga, 2018, s. 49).

"**Habitus** er den sosialt informerte kroppen – kroppen som "huskelapp"" (Bjørnhaug, 2002, s. 164). Habitus er følelsen av å passe inn, som også bekreftes av samfunnet, kulturen og omgivelsene generelt. Man blir satt i bås, både av seg selv og omgivelsene. Fenomenene identitet og habitus er tett knyttet til oppdragelsen, fordi oppdragelsen er med på å skape en identitet. Familiens habitus er også en indirekte del av både oppdragelsen og identiteten.

## 1.4 Forskningsdesign

I dette under-kapittelet beskrives forskningsdesignet, altså den valgte strategien som skal sikre riktig informasjon for å besvare problemstillingen. Forskningsdesignet er viktig for studiens gjennomførbarhet, pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet). Videre gir jeg en oversikt over hvordan masteroppgaven er bygget opp. For å kunne besvare hvilken betydning

arbeidserfaring har for skoleprestasjon har jeg intervjuet syv tidligere elever av meg. Intervjuene skulle hente ut rik informasjon fra informantene og gi studien kvalitet. Jeg var faglærer for informantene på Vg2 Kulde- og varmpumpe-teknikklinjen, og samtlige informanter hadde arbeidserfaring før dette året på Vg2, og et god atferdsengasjement.

Dette prosjektet har søkt å finne svar på om det gode atferdsengasjementet kom fra arbeidserfaringen. Svarene fra intervjuene ble analysert og kategorisert ut ifra om prestasjonen kom fra ulike former for mestring og mestringsforventning, motivasjon eller sosiale forskjeller i evner, kunnskap, innsats og omgivelser. Dette ble så drøftet i lys av fenomenene oppdragelse, identitet, habitus og arbeidserfaring. Fenomenene oppdragelse, identitet og habitus er med i drøftingen, fordi dette også var fenomener hvor det gode atferdsengasjementet kunne ha kommet fra (Leseth & Tellmann, 2014, s. 41-47).

Videre igjennom studien er fenomenene identitet og habitus omtalt som ett fenomen, da det er presentert slik i drøftingen. For å synliggjøre dette er tegnet & benyttet som en binding mellom identitet & habitus. Det er valgt å drøfte disse to fenomenene sammen da individets habitus preges av den tilhørende sosiale gruppens dominerende habitus som igjen skaper et felles syn på omverdenen (Bjørnhaug, 2002). Samtidig er fenomenene identitet og habitus mer et indre anliggende, sammenlignet med fenomenet oppdragelse og arbeidserfaring, som handler mer om samhandling.

## **1.5 Oppgavestruktur**

Kapittel 1 beskriver tema for prosjektet samt problemstilling. Bakteppet for denne oppgaven er en undring over hvor et godt atferdsengasjement kommer fra. Avslutningsvis presenteres sentrale begreper, forskningsdesignet og en oversikt over masteroppgavens struktur. Kapittel 2 gir en kort redegjørelse av forskning på feltet. Det teoretiske rammeverket for studien blir skissert i kapittel 3 samt resultater i og fra styringsdokumenter og forsknings perspektiver som påvirker prestasjon. Videre presenteres teorier av Säljö (2016), Heggen (2013), Illeris (2012), Bråten (2002), Dysthe (2001) og Thurmann-Moe med flere (1996). I kapittel 4 beskrives metoden som er benyttet i oppgaven samt begrunnelsen for dette valget. Videre presenteres arbeidet og kriterier for utvalg av informanter. Så gjengis et utdrag av intervjuguiden som

beskriver hvordan intervjuene ble gjennomført og videre en presentasjon av kategoriseringen av empirien. Deretter beskrives transkripsjonen og det reflekteres rundt temaene reliabilitet, validitet, og etikk. Dernest uttrykkes noen etiske refleksjoner og synet på forskerrollen. Til sist i metodekapittelet presenteres mitt fagmiljø/faglige nettverk og forskning i skolen og på skolen. I kapittel 5 presenteres empirien, som tolkes og inndeles i tre kategorier, samt en kort analyse av svarene. Kapittel 6 Drøfting bygger på studiens empiri, analysen av resultatene sett sammen med kategoriene og hele det teoretiske rammeverket som blir presentert i kapittel 3. Kapittelet tar for seg empirien på en systematisk måte og hver kategori blir drøftet opp mot teorien i lys av alle fenomenene; oppdragelse, identitet & habitus og arbeidserfaring. Dette presenteres først igjennom tre underkapittel delt opp etter de tre kategoriene: 1. Sosiale forskjeller, 2. Forventning om mestring og 3. Tilnærming til motivasjon. Deretter presenteres sammenhenger mellom fenomenene oppdragelse, identitet & habitus og arbeidserfaring i en lærende kontekst. Til sist i kapittel 6 samles trådene og erfaring og identitet presenteres i et sosiokulturelt perspektiv. Kapittel 7 gir en oppsummering av resultatene som tar opp tråden fra forskningsspørsmål og formålet med studien. Sterke og svake sider ved undersøkelsen blir presentert, samt om resultatet eller kunnskapen er generaliserbar eller representativ for andre. Avslutningsvis presenteres forskerens forståelse i en kort oppsummering av det teoretiske rammeverket.

I dette kapittelet ble bakgrunn for valg av tema og problemstillingen presentert først. Her ble det gitt et lite innblikk i hvem som var informantene og videre ble det beskrevet begreper som er viktige for studien. Til sist, en del som viste forskningsdesign og masteroppgavens struktur.

## 2 Feltbeskrivelse

Dette kapittelet gir en kort presentasjon av aktuell forskning som en innramming av hva studien handler om. Bjerga (2018) sin teori om den overordnende motivasjonen, eller atferdsengasjementet, inspirerte studiens utgangspunkt. Hun fant en positiv sammenheng mellom lærerens relasjonelle ferdigheter og evne til å skape et positivt klasseklima med elevenes atferdsengasjement (Bjerga, 2018). I denne studien ble det brukt observasjon og spørreskjema på ti forskjellige skoler fra 5. til 10. klasse, og det var 52 lærere og 1689 elever involvert. "Godt atferdsengasjement blir i hovedsak beskrevet som positiv atferd, utholdenhet, konsentrasjon, aktiv involvering og innsats" (Bjerga, 2018, s. 48). I studien til Bjerga (2018) brukes ordet engasjement, men man ser på dette som synonymt med motivasjon (Bjerga, 2018). "Godt engasjement blir definert på forskjellige måter av forskjellige forskere" (Bjerga, 2018), men i studien til Bjerga (2018) defineres og vises det som "positiv atferd, slik som å følge regler, overholde klasseromsnormer og avstå fra forstyrrende atferd. I tillegg handler godt atferdsengasjement om deltagelse i både faglige og sosiale aktiviteter, inkludert atferd som anstrengelse, standhaftighet og aktivitet i klasserommet gjennom å delta i diskusjoner" (Bjerga, 2018, s. 49). Her er det snakk om hva en god lærer på en god dag kan oppnå med sine relasjonelle ferdigheter.

Forskjellen på det Bjerga (2018) undersøker og mine motiverte enkeltelever, er at mine informanter har dette atferdsengasjementet hele tiden. Det virker ikke som om deres motivasjon kommer av lærers relasjonelle ferdigheter. De kommer til skolen med et tilsynelatende allerede godt atferdsengasjement. Disse motiverte elevene jeg refererer til er nettopp slik det beskrives. De er faglig og sosialt aktive, de anstrenger seg og er standhaftige, og når de har disse kvalitetene er slike ting som å følge regler, overholde klasseromsnormer og avstå fra forstyrrende atferd selvfølgeligheter. De tar sågar ansvar for at andre elever også følger disse reglene. De liker ikke så mye tull og tøys som forstyrrer undervisningen, og kan godt reagere på og kommentere andre elevers forstyrrende atferd (Bjerga, 2018).

En rekke faktorer er med på å påvirke skoleprestasjoner. En ekspertgruppe nedsatt av den amerikanske psykologforeningen konkluderte som følger om skoleprestasjoner:

Vellykket læring i skolen avhenger av mange andre personlige karakteristika enn intelligens, så som utholdenhet, interesse for skolearbeid, og villighet til å

studere. Den oppmuntring til akademiske prestasjoner som man mottar fra jevnaldrende, familie og lærere kan også være viktig, sammen med generelle kulturelle faktorer (Neisser m.fl. 1996) (Heggen, Lauglo, & Helland, 2013, s. 69).

Sitatet påpeker at skoleprestasjonene har faktorer som innebefatter både evner, innsats og omgivelser. Dette betyr at elevene med ekstraordinære prestasjoner kan ha en annen og høyere innsats, og ha blitt påvirket i en prestasjonsfremmende retning av omgivelsene sine. Det kan altså være andre og kanskje mer betydningsfulle faktorer som gjør at elevene har spesielt gode skoleprestasjoner (Bjerga, 2018).

Manger (2012) har skrevet om betydningen av motivasjon og mestring i skolen, hvor målet er "å gi lærere og skoleledere innsikt i den komplekse sammenhengen elevenes motivasjon inngår i" (Manger, 2012, s. 4). Det handler om skolens utfordringer når det gjelder elevenes læringsutbytte. Manger (2012) skriver at det ikke er mangel på kunnskap om hvordan skolen kan bli bedre, men at den forskningsbaserte kunnskapen ikke blir anvendt (Manger, 2012). Kan man identifisere denne forskningsbaserte kunnskapen, komplimentere og spisse den til elevenes formål? Videre skal det belyses ulike teoretiske tilnærminger til motivasjon i et skoleperspektiv, inkludert atferdspsykologiske, humanistiske, sosiokulturelle, kognitive og sosial-kognitive tilnærminger (Manger, 2012).

Lillemyr (2007) presenterer en teori av Bandura som kalles self-efficacy. Teorien handler om forventninger om å lykkes, og hvordan dette igjen påvirker innsats og utholdenhet, også forklart som motivasjon for aktiviteten (Lillemyr, 2007, s. 114-115). Det handler om prestasjonsmotivasjon etter å forstå og lære, fremfor å bare gjøre noe fordi læreren eller andre forteller at man skal det. Det framstår ikke som at det foreligger en eksplisitt forventning om å lykkes, men mer en grunnleggende holdning til aktiviteten. En av mine informanter sier noe som beskriver den prestasjonen og motivasjonen: "Jeg gjør for første gang lekser for å bli flinkere og ikke for at læreren sier det eller for å unngå å få anmerkning". Det kan også være en tilegnet normaltilstand for enkelte, det å prestere eller ønsket om å prestere på bakgrunn av en erfaring. En forklaring som Lillemyr (2007) presenterer på årsak til prestasjon er hvor det henstilles til korte eller konkrete hendelser som fører til motivasjon (Lillemyr, 2007, s. 138-139).

Til sist presenteres noen funn fra NIFU-rapporten som handler om prestasjonsutvikling fra ungdomsskolen til det første året i videregående opplæring. Dette er tredje delrapport fra prosjektet "Ressurser og resultater i grunnopplæringen". Ifølge NIFU-rapporten finnes det to indikatorer på prestasjonsutvikling. Den ene er utviklingen i karakterer, og den andre er hvorvidt elevene har gjennomført og bestått Vg1. Undersøkte faktorer er kjønn, foreldrenes utdanning, innvandringsbakgrunn og forskjeller i skolene. Når det gjelder forskjeller i skole, så hadde dette relativt liten betydning. Rapporten skriver lite om hvilke ressurser som betyr noe. Det er verdt å merke seg at rapporten til NIFU ikke sier noe om arbeidserfaring, identitet og habitus, som er fokus for min studie, men understreker at foreldrenes utdanningsnivå har hatt stor betydning for elevenes skoleprestasjoner. Elever med foreldre på forskernivå presterer betydelig bedre enn elever med foreldre hvor utdanningsnivået er på grunnskolenivå (Arnesen, 2012).

Mye av forskningen på feltet dreier seg om utfordrende elever med lav motivasjon og utfordringer med å motivere de som ikke er motivert. Videre fokuseres det gjerne på hvordan konkrete oppgaver motiverer for en kort stund, eller hvordan forskjellige motivatorer som verbal overtalelse og ros kan føre til en kortvarig motivasjon. Artikkelen "Jakten på kritisk pedagogikk" av Christian W. Beck (2013), setter fokus på hvordan pedagogikken er styrt av bestemte samfunnsinstitusjoner, samt at de som jobber der er bundet til en spesifikk pedagogikk. Dette kan være en av årsakene til vinklingen på faglitteraturen som er benyttet i oppgaven, det vil si lite fokus på allerede motiverte elever. Hadde samfunnet åpnet for andre pedagogiske tilnærminger, slik som kan komme fra mer deltagerstyrte og demokratiske pedagogiske institusjoner, eller skoler drevet av ideelle organisasjoner, foreldregrupper, lokalsamfunn og bransjeorganisasjoner, kunne nåtidens forskning hatt et bredere nedslagsfelt (Beck, 2013). Formålet med min forskning er derfor å sette fokus på de elevene som er mest motiverte, og hvor denne motivasjonen kommer fra.

Dette kapittelet har utdypet, men også avgrenset og presisert for å tydeliggjøre studiens intensjon og vise aktuell forskning i feltet.



### 3 Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet består av tre deler som utgjør en teoretisk ramme for studien. Teorien består av litteratur fra og om offentlige dokumenter, forskning og en teoretisk tilnærming. Til sammen skal dette gi en oversikt over kunnskapsstatus på feltet og bidra til å belyse den valgte problemstillingen: Hvilken betydning har arbeidserfaring for skoleprestasjon for elevene på Vg2 Kulde- og varmepumpeteknikk??

#### 3.1 Styringsdokumenter

Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Utdanningsdirektoratet, 2017). For å oppnå dette må man vite hvor motivasjonen som gir elevene energi til å prestere kommer fra. I dette kapittelet fokuseres det derfor på styringsdokumenter og annen litteratur som omtaler styringsdokumentene.

I forskrift til opplæringslova §3-3. Vurdering i fag, står det også om å skape motivasjon i form av lærelyst: "Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis, og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget" (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ny overordnet del for læreplanverket tar for seg motivasjon på flere måter. Under kapittel 2.4 Å lære å lære står det at "Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet". Under kapittel 3.1 Et inkluderende læringsmiljø. "Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt". Under kapittel 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring. "Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring" (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette viser at motivasjon er et viktig aspekt for skolen.

Elever på siste trinn på ungdomsskolen, samt på første trinn og andre trinn på videregående, har noe praksis i bedrift. Mange ungdomsskoler opererer med en uke praksis, mens på videregående er det veldig varierende hva og hvor mye arbeidstrening/praksis i bedrift man får som elev. Dette er stort sett opp til den enkelte lærer og hvor mye jobb hen ønsker å legge i

dette, samt hvor stort og godt nettverk læreren har til lokale relevante bedrifter. Artikkelen fra Utdanningsdirektoratet "Organisering av yrkesfagleg fordypning gjennom nettverk" (2016) beskriver hvordan yrkesfaglig fordypning skal planlegges, og poengterer mye av det man leser i Fafo-rapporten Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv (2008). Her understrekes det at det skal være en gruppe med representanter fra skolen samt representant/ kontaktperson/ opplæringsansvarlig fra bedriften som skal legge planer, gjennomføre og evaluere opplæringen. Dette er en drømmesituasjon hvor eleven og opplæringen virkelig er i fokus, men min erfaring er at det i stor grad er faglæreren og avdelingen som har ansvaret for alt sammen. I Fafo-rapporten Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv "forteller rektorene at ansvaret for gjennomføringen og for samarbeidet med arbeidslivet i stor grad er lagt ut til avdelingslederne og faglærerne" (Dæhlen, Hagen, & Hertzberg, 2008) og (Utdanningsdirektoratet, 2016). Nå heter ikke faget "Prosjekt til fordypning" lenger, men ble forandret til "Yrkesfaglig fordypning" i 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Slik jeg kjenner det fra vår organisasjon, og erfaringsmessig, kan i tillegg eleven ha mange forskjellige kontaktpersoner i en bedrift under en slik bedriftsperiode. Så selv om opplæringen i bedriften kan være god ved at eleven får opplæring av mesteren, følges dette ikke opp i forhold til læreplanmål eller måloppnåelse i forhold til det praktiske i kompetansemålene.

Rapporten Gode skoler – Gode for alle? (Bakken & Danielsen, 2011) er en casestudie som tar for seg de systematiske prestasjonsforskjellene som finnes i norsk skole. Ifølge studien hevder lærerne ved en skole at gutter ofte har manglende fremtidsutsikter, og at dette henger sammen med dårlig skolemotivasjon. Guttene, i motsetning til jentene, hadde ikke uttalte mål om hva de ville bli. Videre sier rapporten at dette støttes av noe forskningslitteratur (Bakken & Danielsen, 2011). Samtidig antyder en annen rapport fra NOVA, "Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år" (2010), at foreldrenes utdanningsnivå har utslagsgivende effekt på prestasjonsutvikling ved endt grunnskole. Fra et utjevningssynspunkt klarer ikke skolen å få elever med foreldre med forskjellig utdanningsnivå til å prestere like bra. Det skal allikevel sies at skoler som klarer å etablere en læringskultur blant elevene, demper påvirkningen fra foreldrenes utdanningsnivå (Bakken, 2010). Selv om det nå er fagfornyelsen som gjelder så er det i tiden hvor kunnskapsløftet var gjeldende at informantene mine var elever.

## 3.2 Perspektiver som kan påvirke prestasjon

Formålet med dette underkapittelet er å presentere relevant forskning som danner utgangspunkt for analysen av resultatene. Funnene blir senere drøftet sammen med fenomenene oppdragelse, identitet & habitus og arbeidserfaring.

### 3.2.1 Sosiale forskjeller

Bjerga (2018) beskriver de tre faktorene evne, innsats og omgivelser. Evner er et sammensatt begrep med mange faktorer som spiller inn. I tillegg til at det er flere typer evner, genetiske og sosiale, viser forskning at omgivelsene har påvirket evnene til eneggede tvillinger som har vokst opp hver for seg. Utover dette igjen er det nyere genetisk forskning som tillegger enda en relevant faktor, epigenetikk. Kort fortalt handler det om at omgivelsene regulerer hvordan genene virker. Evner er ikke en statisk egenskap, og intelligensforskere åpner stadig mer opp for en kontekstbunnet tilnærming til intelligens. En undersøkelse stipulerer at bare 25 prosent av skoleelevers læring statistisk kan forklares med intelligens og 75 prosent med disse andre faktorene (Wormnes & Manger, 2005, s. 18-19). De andre faktorene det refereres til i undersøkelsen er blant annet "motivasjon, god helse, støtte fra familie og venner, tidligere kunnskap, gode læringsstrategier, følelsesmessig stabilitet og følelse av akseptering og tillit i skoletiden" (Wormnes & Manger, 2005, s. 18-19).

To personer med like evner, men ulik grad av innsats, kan oppnå ulike resultater. En ting som er betydningsfull for høy innsats er motivasjon, og motivasjon påvirkes av omgivelsene enten i form av indre motivasjon, ytre motivasjon eller begge formene. Den siste av de tre faktorene som Bjerga (2018) trekker fram er omgivelsene, som påvirker både evner og innsats, men også motivasjonen. For måten omgivelsene påvirker prestasjon er gjennom påvirkning av motivasjon og mestringsforventninger. Det kan for eksempel være at man ser foreldrene mestrer noe, og derfor får en forventning om å mestre dette selv. Eller det kan være andre man kjenner som har mestret noe og som gir tro på egne muligheter. På dette grunnlaget ser det ut til at omgivelsene spiller en viktig rolle ved å prestere på skolen, hvor omgivelsene er lærere, foreldre, søsken og andre betydningsfulle personer (Heggen et al., 2013).

I boken Utdannings sosiologi (Heggen et al., 2013) belyses tre forhold som påvirker prestasjonsnivå. Disse tre er sosiale forskjeller i evner og kunnskaper, sosiale forskjeller i motivasjon og arbeidsinnsats, og sosiale forskjeller i omgivelsene. Når det gjelder de to første forholdene blir disse godt belyst senere gjennom de fem teoriene fra teksten til Manger (2012), i underkapittelet 3.2.3. Det siste forholdet skal sees nærmere på her fordi det eksplisitt refererer til foresatte, søsken, venner, tanter og onkler. Tanken til Bandura, som det refereres til i Heggen (2013), er at å være vitne til andres mestring kan øke ens egen forventning om å mestre. Det handler om at man har vokst opp med personer rundt seg som har mestret og som mestrer læring, og som derfor gjør at en får troen på at en selv kan lykkes. Foreldrene mestrer så da tror barnet at det også mestrer (Heggen et al., 2013, s. 95).

Når det gjelder familiestruktur og hvordan det påvirker skoleprestasjon, så viser en undersøkelse gjort på norske skolebarn at det er barn med gifte foreldre som kommer best ut karaktermessig. Dette funnet er antakelig av marginal betydning. Forskningen over antyder at det har større betydning hva dine nærmeste har prestert og presterer, hvilke verdier de har og i hvilken grad de klarer å videreføre disse verdiene, enn om du lever med foresatte som er en eller flere han, hun eller hen og om de er gift eller ugift, gamle eller unge (Heggen et al., 2013, s. 69-143).

### **3.2.2 Forventning om mestring**

Det kan være mange grunner til at elevene har eller ikke har den store motivasjonen og forventningen om mestring. Derfor er det viktig å forstå elevens forventning om mestring og hvilke faktorer som ligger bak. Dette fordi motivasjonen til en elev kan ligge i elevens egen forventning om mestring. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) handler dette om hvordan en person tenker at hen klarer å få til bestemte handlinger eller oppgaver i gitte situasjoner. Videre påvirker mestringsforventning tankemønster, følelser, motivasjon og atferd. Dette vil bli utdypet i det følgende med å eksemplifisere fire hovedkilder til forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 122-125).

Det første kan være elevens autentiske mestringsopplevelse, at hen har gjort en oppgave eller øvelse tidligere. Resultatet fra denne opplevelsen vil farge elevens forventning om mestring neste gang. Samtidig hevder Kähler (2012) at det også kreves en sosial bekreftelse på den

personlige kompetansen i tillegg til en personlig tro på egen kompetanse (Kähler, 2012, s. 50). Videre beskriver teorien en todelt autentisk mestringsopplevelse; en reell mestring og en opplevd mestring. "Med reell mestring menes det objektiv mestring, slik den kan registreres på en test eller av en observatør. Med opplevd mestring menes det mestring slik den oppleves av eleven selv" (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 126). Det er sistnevnte som er aktuell for denne studien, og det er den delen som framover refereres til som autentisk mestringsopplevelse.

For det andre kan det være vikarierende erfaringer som Manger (2012) kaller det, eller andres eksempler som Skaalvik og Skaalvik (2018) har valgt å kalle det i boken "Skolen som læringsarena". Samtidig refererer Skaalvik og Saalvik (2018) til definisjonen vikarierende erfaringer i sine referanser fra Bandura (1986). I denne oppgaven brukes definisjonen til Manger (2012), vikarierende erfaringer. Det kan være at man ser noen andre gjøre en handling, for eksempel å observere en praktisk handling. Da vil eleven se om den som utfører handlingen mestrer dette og i hvilken grad, og ut ifra det sette sin egen forventning om mestring. Her er det viktig at eleven kan identifisere seg med den som utfører handlingen, da det forventes at læreren kan handlingen, mens eleven har en annen forventning til en annen elev. Samtidig ligger det en sammenligning eller tilknytning til mor og far, eventuelt andre foresatte eleven har en nær relasjon til. Det er en forventning om mestring, eller det man kan kalle en symbiose hvor individet ser at de mestrer, og da blir forventningen om mestring styrket. Dette understrekes av Cahill (1987) i boken, Albert Bandura: "Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory". Gjengs regel ved vikarierende erfaringer er at det er større sannsynlighet for etterpende oppførsel når den gitte oppførselen hadde suksess, enn når den gitte oppførselen hadde nederlag (Cahill, 1987, s. 283). Videre henger dette sammen med at vi som sosiale vesen kan føle både glede og nederlag på vegne av andre så vel som fra egne erfaringer (Cahill, 1987, s. 283). Det er også viktig å påpeke at de som har kompetente forbilder kan få øye på og få vikarierende erfaringer fra mange flere og gode kompetanser, som kan gi personlig utvikling på mange områder kontra de som ikke har så god tilgang på kompetente forbilder (Kähler, 2012, s. 55).

Det tredje punktet er verbal overtalelse, som betyr at elevens forventning om mestring påvirkes gjennom verbale meldinger og sosial overtalelse fra andre, som for eksempel foreldre, lærere og venner. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) "kan overtalelse oppfattes som et signal om hvordan en blir vurdert av andre" (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 131). Dette kan være både positive og negative verbale meldinger som for eksempel at en lærer oppmuntrer en elev til å prøve, siden læreren uttrykker at han tror at eleven vil klare om han prøver. Det negative verbale

er for eksempel en elev som hjemme eller andre steder stadig får høre at hen er dum og ikke kan. Dette vil påvirke elevens forventning om mestring på en negativ måte. Noe annet som kan være relevant i denne sammenhengen, er karakterer. En elev med mange dårlige karakterer kan bli påvirket i forhold til forventning om videre mestring på en negativ måte. Karakterene blir et bevis på i hvilken grad man mestrer noe, og kan derfor etter hvert påvirke forventningen om mestring. Det er viktig å merke seg at om verbal overtalelse skal fungere, krever det at den personen som prøver å overtale har god troverdighet overfor den som skal overtales (Kähler, 2012, s. 57).

Så til siste punkt om forventning til mestring – fysiologiske reaksjoner. Det kan være fysiologiske reaksjoner fra kroppen, som skjelving og svetting som blir utløst av ubehag og angst, noe som igjen kan oppleves som personlige vansker med å løse oppgaven. Skaalvik og Skaalvik (2018), "Skolen som læringsarena: selvpoppfatning, motivasjon og læring", er en bok med mange gode eksempler. Et av eksemplene er historien om en jente som forteller om lav forventning til det å lese høyt i klassen, hvor hun opplevde både fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. "Det knyttet seg i magen når jeg skulle lese, og det kan det gjøre enda hvis jeg kommer opp i situasjoner hvor jeg må lese høyt. Jeg kjente også hjerteklapp og svetting. Jeg stotret og alt ble bare klabb" (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 132). Som lærer er det viktig å ha oversikt og innsikt i alle elevers indre liv, og være oppmerksom på eventuelle kilder til forventning om mestring, for å kunne hjelpe eleven igjennom disse barrierene (Manger, 2009, s. 253-265) og (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 125-133) og (Kähler, 2012, s. 48-62). Når det er sagt, er det avslutningsvis viktig å påpeke at fysiologiske reaksjoner ikke nødvendigvis er negative reaksjoner som fører til negativ mestring. Det kan også gå andre veien, at man for eksempel er i en positiv stemning for å lære, og at man derfor er mer motivert for å lære og derfor lærer raskere (Kähler, 2012, s. 61-62).

### **3.2.3 Tilnærminger til motivasjon**

Kunnskap om motivasjon er viktig for alle som ønsker eller har behov for å motivere andre. Det kan være en lærer som trenger å motivere en elev til dagens arbeidsøkt på skolen, eller en forelder som trenger å motivere sitt barn til å fortsette å jobbe bra selv om det er en pandemi som raser i verden og det er hjemmeskole. Om man i slike tilfeller har god kunnskap om

motivasjon kan man bruke systematisk gjennomtenkte og forskningsbaserte begrunnelser for bygging av motivasjon. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) er det en sammenheng mellom selvpoppfatning og motivasjon ved elevens atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 137-190). Videre påstås det "fra psykologien at motivasjon er en nødvendig forutsetning for å lære" (Wormnes & Manger, 2005, s. 26).

Mange deler igjen opp motivasjon i indre og ytre motivasjon, men i denne konteksten er ikke det hensiktsmessig, da skillet mellom indre og ytre motivasjon ikke er absolutt (Wormnes & Manger, 2005, s. 26-28). Indre motivasjon refereres også til som selvet av Lillemyr (2007). Dette er spesielt interessant da selvet er det bildet vi har av oss selv, tilliten til oss selv, våre meninger om oss selv og våre interesser. Det betyr at det er betingelsene rundt oss som bidrar til denne motivasjonen (Lillemyr, 2007, s. 15-24). Videre finnes det ulike, teoretiske tilnærminger til motivasjon i et skoleperspektiv, blant annet atferdspsykologiske, humanistiske, sosiokulturelle, kognitive og sosial-kognitive tilnærminger. Manger (2012) skriver om disse tilnærmingene i et skoleperspektiv, noe som er relevant for min studie som handler om motivasjon og hvor elevene får motivasjonen til prestasjonen fra.

Den første tilnærmingen til motivasjon som presenteres er den atferdspsykologiske tilnærmingen. Dette handler om hvordan belønning og straff påvirker både atferd, læring og motivasjon. En lærer kan enkelt gi både belønning og straff, helt uten å tenke over at man gjør det. Dette handler ofte om oppmerksomhet både i forhold til ros og ris. Som lærer gir man elever oppmerksomhet når de gjør noe atferdsmessig upassende eller ikke får til oppgaven, noe som kan forsterke hendelsen. "Begrepet *forsterkning*, den hendelsen som etterfølger en handling og øker sannsynligheten for at handlingen gjentar seg, er sentralt" (Manger, 2012, s. 19). På samme måte kan man få mer ønsket atferd ved å rose, smile og gi anerkjennende nikk når elevene mestrer en oppgave eller bare gjør det man forventer/ønsker av dem. Skal man bruke den atferdspsykologiske tilnærmingen må man være bevisst på, og huske på, å rose elevene når de gjør som de blir fortalt. Videre holder det sjelden å si at: "Dere er så flinke". Det blir for lite konkret og kanskje sitter flere elever og dagdrømmer akkurat i det du sier det. Her er det viktig å presisere så konkret man kan, hva det var elevene gjorde som var bra og fortjente ros. Da roser man en konkret handling. Det bør ikke være at alle i klassen hadde regnet riktig, men at alle elevene jobbet så hardt og iherdig og gjorde notater (Manger, 2012, s. 19-20). Dette er noe som "antas å øke sannsynligheten for at eleven vil gjenta de handlingene som førte til det vellykkede resultatet, vel å merke hvis eleven setter pris på ros fra læreren" (Manger, 2012, s. 19).

Den andre tilnærmingen til motivasjon som skal presenteres, er en humanistisk tilnærming. Dette handler om at det er en rekke behov som må tilfredsstilles for at man skal klare å motivere seg for mer trivielle saker som læring. Det dreier seg først og fremst om at behov som tørst, sult og søvn må tilfredsstilles, og er overordnet på den måten at det er veldig vanskelig å konsentrere seg og motivere seg for noe hvis ikke disse behovene er tilfredsstillt. Disse behovene blir spesielt sterkt overordnet i de tilfellene der mat ikke er en selvfølge, noe det heldigvis stort sett er for oss som bor i Norge. Men den humanistiske tilnærmingen tar også for seg behov for trygghet som dreier seg om angst og farer, som for eksempel mobbing og omsorgssvikt. Hvis man er redd for å være til stede på skolen, og/eller har mangel på omsorg fra foresatte, vil man helt klart bli preget av dette. Dernest kommer behovet for kjærlighet, tilknytning og nærhet som handler om familierelasjoner og venner. Man trenger å føle seg elsket, man trenger en tilknytning til en person eller en gruppe for å få bekreftet at man er noe eller noen, og man har behov for nærhet av varierende grad.

Behovene dreier seg her fra fysiske og over på mer psykiske behov. Det første behovet som går på mat og drikke må man få tilfredsstillt, ellers sulter man i hjel i verste fall. Når det gjelder de psykiske behovene så mister du ikke livet av de direkte, men i ekstreme fall, indirekte. Får man ikke dekket disse behovene faller poenget med å leve bort. Du sulter på en måte i hjel da også, fordi du ikke får noe anerkjennelse for at du er noen eller noe, du blir ikke hørt, du blir ikke sett, ingen bryr seg om deg, ingen bryr seg om å snakke med deg eller høre på deg. Når du sier noe, ser du at andre ikke hører etter. Du velger å ikke si noe, da du vet ingen er interessert i å høre allikevel. Du blir en skygge. Du mister arbeidsoppgaver, da ingen har tiltro til din kompetanse, du blir aldri rådført om hva du har lyst til eller mener. Andre bestemmer over din gjøren og laden og du blir umyndiggjort, latterliggjort og tilintetgjort. Dette handler om behovet for anerkjennelse og selvverd. "Vi har et grunnleggende behov for å oppleve oss selv som kompetente i egne og andres øyne" (Manger, 2012, s. 21). Elevene har behov for at læreren/medelever ser og uttrykker positive tilbakemeldinger på oppgavene og/eller innsatsen i skolen, selv om de ikke mestres så godt. Som lærer bør man huske at ikke alle elever har de samme forutsetningene for å forstå.

Sist, men ikke minst, i denne humanistiske tilnærmingen finner vi behovet for selvaktualisering som går på realisering av intellektuelle og estetiske behov. Dette selvaktualiseringsbehovet er et såkalt vekstbehov, som betyr at det aldri vil fullt ut tilfredsstilles. "Jo mer en lykkes, desto mer prøver en å lykkes enda mer" (Manger, 2012, s. 21). Det handler om at man ikke opplever å få gjort det man føler man har kompetanse og forutsetninger for. Enkelte elever som blir tatt



for å være bråkebøtter, kjeder seg fordi de ikke får utfordrende nok oppgaver (Manger, 2012, s. 20-22). Manger (2012) skriver og refererer til Maslow i "Motivasjon og Mestring". Der Maslow mener at de mest basale behovene må være tilfredsstillt for at en elev skal realisere sitt skolefaglige potensial, skriver Manger (2012) at "de lavere behovene i hierarkiet ikke trenger å være fullstendig tilfredsstilte før høyereliggende behov kan bli viktige kilder til motivasjon" (Manger, 2012, s. 21).

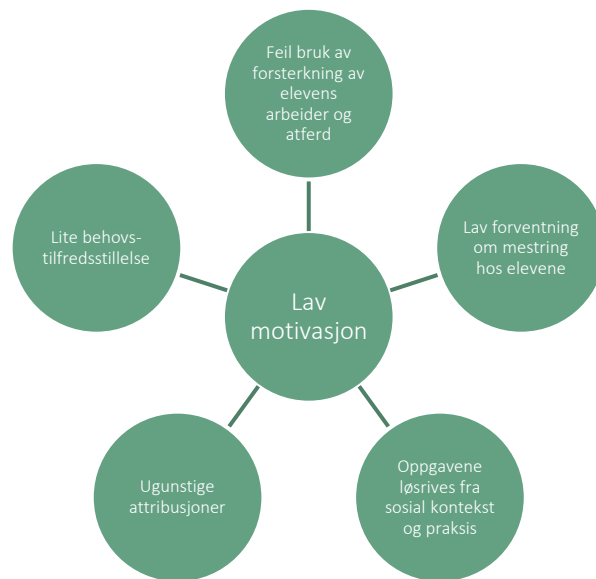
Den tredje tilnærmingen til motivasjon er den sosiokulturelle tilnærmingen. Dette er på en måte abstrakt, men det er samtidig et system eller en konstruksjon for hvordan denne sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon kan forstås. Slik jeg forstår den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon, så er den ikke bare individuell, den har også i stor grad med gruppen eller medelevene å gjøre. Den har med individets selvopplevde identitet og gruppens verdier og totale motivasjon til å lære i skolen. Man kan se dette i noen klasser med enkeltelever med sterke lederegenskaper som har mer eller mindre funnet sin identitet i/på skolen. Hvis denne eleven ikke er interessert i å lære på skolen kan den skape en negativ motivasjon for å lære, og siden det er en ledertype, også definere eller påvirke gruppens verdier. Dette er lite heldig for medelevenes motivasjon og skoleprestasjon. Samtidig vil en slik sterk leder som ser verdien av å lære kunne være med på å skape en identitet for de andre elevene som er positivt innstilt til å lære. "Siden motivasjonen kommer fra identitet, og identitet kommer fra fullverdig deltagelse" kan man få en todeling av elevgruppen om ikke alle er fullverdige og aktive medlemmer av gruppen (Manger, 2012, s. 23). Av denne grunnen er det viktig med et godt sosialt miljø i klassen slik at de blir én enhet (Manger, 2012, s. 22-23). Ifølge Lillemyr (2007) kan betegnelsen "gruppen", som refereres til i avsnittet over, ha et videre begrep: familien og alle rundt individet. Det som er spesielt interessant er det som Lillemyr (2012) refererer til som målorientering, beskrevet som selve hensikten med handlingen eller enda viktigere, atferden. Målorienteringen, eller det individet kommer frem til, er hensikten med atferden, og sier noe om hvilke holdninger og verdier individet har. Derfor er dette sterkt knyttet til den sosiokulturelle bakgrunnen individet har. Videre skrives det at prestasjonen ikke bare kan tilskrives individets individuelle trekk, men også den sosiokulturelle gruppen rundt individet og deres holdninger og forventninger (Lillemyr, 2007, s. 119-121).

Den fjerde tilnærmingen til motivasjon er kognitive tilnærminger, som handler om våre opplevelser av og tolkningen av årsakene til andres, men i hovedsak av våre egne handlinger. Tolkningene vi gjør får avgjørende innflytelse på fremtidig motivasjon. Dette kan også handle om hvordan andres tolkning av våre handlinger får konsekvenser for vår tolkning av, og

opplevelsen av, våre egne handlinger (Manger, 2012, s. 25). Dette med kognitive tilnærminger til motivasjon er også betegnet gjennom det sosialpsykologiske begrepet attribusjon, som handler om prosedyrene vi bruker ut fra observert atferd om andres eller egne motiver, intensjoner, evner og personlighetstrekk (Lillemyr, 2007, s. 99). Det kan være foreldre som ikke anerkjenner barnets diagnose med konsentrasjonsvansker, og i stedet mener barnet er dumt og lat. I slike tilfeller kan det komme meldinger som "Det der er det liten vits at du prøver å få til, du klarer det jo ikke likevel" (Manger, 2012, s. 25). Dette vil på sikt få følger for barnets tro på sine muligheter til å mestre noe. Motivasjonen til å lære forsvinner, for hvis man prøver og får til så tolker man det som flaks eller at hjelpen fra andre var avgjørende. Dette er sjelden særlig motiverende, og forteller oss at vi blir motivert av å ha troen på seg selv og egen mestring. Det er vår fortjeneste om noe går bra. Min opplevelse er at mine handlinger er årsaken til seier. Det gir motivasjon (Manger, 2012, s. 23-25). I tillegg sier Cahill (1987) i boken, Albert Bandura: "Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory", at det er grunnleggende i denne kognitive mekanismen at jo høyere forventning og belønning jo høyere blir den kognitive motivasjonen (Cahill, 1987, s. 230).

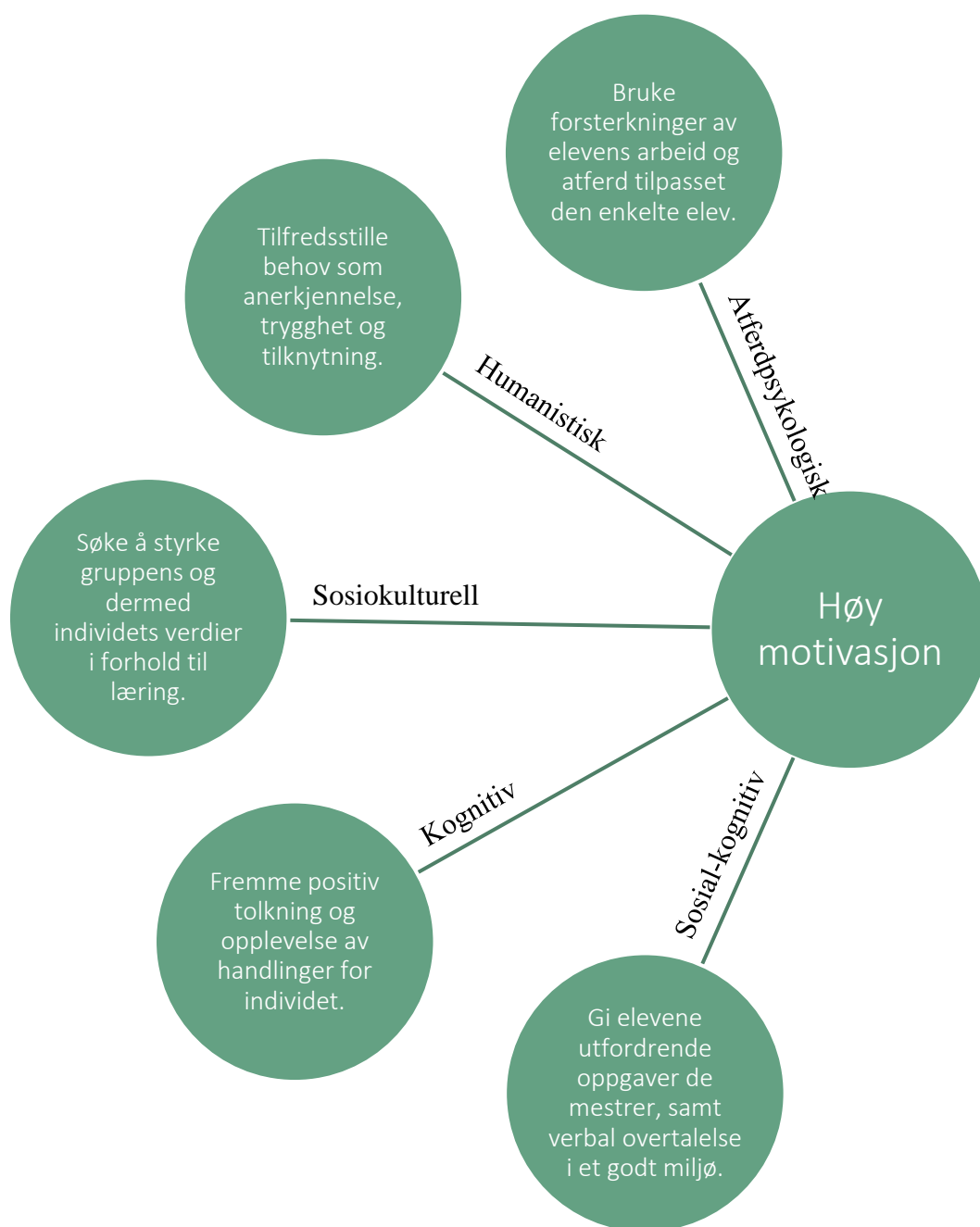
Den femte og siste tilnærmingen til motivasjon er en sosial-kognitiv tilnærming, hvor spesielt de tre faktorene atferd, personfaktorer og miljø spiller en rolle. Dette kan forstås som en kombinasjon av kognitiv tilnærming og sosiokulturell tilnærming, med en ekstra tilleggsfaktor ved at den kognitive delen er det som går på atferd og den sosiokulturelle delen er det som går på miljø. Den tredje og trolig den mest avgjørende faktoren i sosial-kognitiv tilnærming er personfaktorer. Disse personfaktorene kan være "tidligere kunnskap, ferdigheter, biologiske disposisjoner eller forventning om å mestre bestemte oppgaver" (Manger, 2012, s. 26). Denne forventningen om mestring er særdeles viktig, men man kan ikke forstå atferden uten å ta med i betraktning det miljøet som atferden skjer i. Samtidig har vi disse personfaktorene som også setter rammer for atferden. Alt må forstås i en samlet betraktning. Motivasjonen som kommer fra sosial-kognitiv tilnærming blir derfor kompleks med mange faktorer. Som lærer kan man være med på å skape en motivasjon for en elev ved verbal overtalelse om oppgaven er innenfor elevens tro om mestring. Den siste faktoren er at den bestemte eleven har sett andre medelever som han kan identifisere seg med, også mestrer. (Manger, 2012, s. 25-28).

Figur 1 under er hentet fra *Motivasjon og mestring* av Manger (2012). Her viser figuren fem forskjellige forståelser som kan føre til lav motivasjon.



Figur 1: Figur for billedliggjøring av årsaker til lav motivasjon hos en elev eller skoleklasse (Manger, 2012, s. 29).

Ettersom dette prosjektet handler om motiverte elever som presterer godt, viser jeg med neste figur en kontraforståelse av Figur 1. Figuren til Manger (2012), som det meste av litteratur jeg har funnet om motivasjon, tar for seg årsaker til lav motivasjon og hvordan man kan motivere elever. I dette prosjektet betrakter jeg motivasjonen fra et perspektiv hvor motivasjonen allerede er god. I figur 2 under har jeg derfor laget en illustrasjon av årsaker til høy motivasjon, hvor de fem sirklene rundt illustrerer de fem motivasjonsteoriene fra Manger (2012), som jeg har beskrevet i teksten over.



Figur 2: Figur for billedliggjøring av årsaker til høy motivasjon (Vegard Veel, 2021)

Med denne figuren konkretiseres og forenkles disse fem tilnærmingene til motivasjon, slik at man får et oversiktsbilde. Motivasjonsutfordringer er ofte komplekse, og denne modellen har som mål å gi en oversikt over tilnærmingene til motivasjon for å kunne finne den eller de tilnærmingene som bør prøves.

Når det gjelder skoleprestasjoner så kan det være en mengde årsaker til hvorfor elever er motiverte for å prestere på skolen. Hovedfokuset i min studie er hvilken betydning

arbeidserfaring har for skoleprestasjoner. En annen faktor som vi ikke kommer utenom når det handler om motivasjon og elever, er foresatte. Selv om min studie har et fokus på hvorvidt arbeidserfaring har noe å si for skoleprestasjon, så er oppdragelse en faktor som må være med. Illeris (2012) beskriver hvordan læring og erfaring er begreper som griper inn i hverandre, og stiller spørsmål om man i det hele tatt kan skjelne disse to begrepene. Men som han skriver videre:

Der er ingen tvil om at erfaring i daglig språkbruk regnes som noe som er mer dyptgående enn "alminnelig læring". Når man har erfart noe man har en direkte personlig erkjennelse av, og det er noe helt annet enn det indirekte forholdet som det er snakk om når man har lært noe på skolen, lest det i en bok eller sett det på tv (Illeris, 2012, s. 155).

For å sette dette inn i en kontekst kan de elevene som har en arbeidserfaring ha en ballast som de andre elevene mangler, og heller ikke kan ha tillært seg. Denne erfaringen, eller arbeidserfaringer, har en slik bredde og dybde i seg hvor man kan tilegne seg kunnskap langt utover det en lærer kan bidra med i et klasserom. Slike erfaringer har med seg et annet viktig element som er det samspill-messige forholdet mellom en selv og den sosiale og samfunnsmessige sammenhengen man erfarer i (Illeris, 2012).

### **3.2.4 Læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv**

"En viktig forskjell på mennesker og andre skapninger er at tenkningen vår (og atferden vår) blir formet av og utøves ved hjelp av de medierende redskapene vi møter når vi vokser opp i sosiale fellesskap" (Säljö, 2016, s. 111). Selv om Vygotskij mener at språket vårt er redskapenes redskap, er disse medierende redskapene også annen kommunikasjon og artefakter mellom mennesker. Begrepet mediere betyr at vi tolker verden igjennom disse redskapene i samhandling med andre mennesker. Et annet viktig aspekt i dette med den sosiokulturelle læringen som gjør oss til sosiale vesen, er at vi klarer å sette oss inn i andre menneskers perspektiv. På den måten kan vi dele en forståelse andre måtte ha, og lære av den. Vi tar til oss andres forståelse og gjør den til vår egen. Denne såkalte appropriasjonen blir så til en del av

individets tenkning, det at man *tar til seg* andres perspektiv. Denne appropriasjonen blir kalt for den sosiokulturelle metaforen for læring, hvor situasjonen ikke bør være spesielt organisert for læring, men den skjer i samspill med andre (Säljö, 2016).

### 3.3 Teoretiske perspektiver

Illeris (2012) skisserer tre dimensjoner som i varierende grad inngår i en læringsprosess. Disse tre læringsteoretiske posisjonene er innhold, drivkraft og samspill. Samtidig sier han at "dette innebærer også at læringen alltid utspiller seg på både et individuelt og et sosialt og et samfunnsmessig plan, og læringsresultatet er et individuelt fenomen som samtidig alltid er sosialt og samfunnsmessig medbestemt" (Illeris, 2012, s. 308-309).

Overordnet kan helheten av disse samspillprosessene og den indre psykologiske tilegnelsen og forarbeidingen av dem forstås som en livslang erfaringsprosess. Læringen får karakter av en erfaringsprosess i det omfanget det er snakk om en subjektivt relevant sosial sammenheng, der den lærende involverer seg aktivt og setter impulsene i sammenheng med tidligere erfaringer og fremtidige erfaringsmuligheter (Illeris, 2012, s. 311).

Dette kan tolkes som en læring hvor man kan se hvordan indre motivasjon som en impuls gjør at den lærende involverer seg aktivt, da det erfaringsmessig vil gi en form for belønning og kommende erfaringsmuligheter. I overført betydning til denne studien, handler dette om arbeidserfaringen enkelte elever har tilegnet seg. Det blir en erfaringsprosess som er individuell og samtidig medbestemt i en sosial og samfunnsmessig sammenheng som er arbeidsplassen, der arbeidstakeren/eleven involverer seg aktivt. På den måten blir dette en læring/erfaring for fremtidig atferdsmotivasjon. Når det gjelder de tre læringsteoretiske posisjonene innhold, drivkraft og samspill, konsentrerer Wenger seg om den sosiale dimensjonen (Illeris, 2012). Selv om Wenger innlemmer det psykologiske aspektet, er det alltid underordnet det sosiale (Illeris, 2012). Videre skriver Lave og Wenger (2003) at søkelyset er på det sosiale engasjementet som skal til for at læring skal finne sted. Etter konkret deltagelse i samfunnsmessig praksis vil

individet ta til seg erfaring og forholde seg til nye situasjoner med denne erfaringen som bakgrunn (Lave, Lave, & Wenger, 2003, s. 7-12). "Læring sker gjennom deltagelse i social praksis." "Lave og Wenger utvikler en oppfattelse af læring som situert i praksisfællesskaber og af læring som del af de lærendes identitetsudvikling" (Lave et al., 2003, s. 8). Dette er "spot on" for problemstillingen i dette prosjektet. Individet vil altså lære av, som betyr endre atferd, med denne arbeidserfaringen som grunnlag og bakteppe og forholde seg slik, med den nye adferden også i nye eller andre situasjoner, som for eksempel kan være skole. Dette kan styrke forholdet, altså arbeidserfaringens betydning for individets skoleprestasjon. Den grunnleggende forestillingen om læring i et situert perspektiv er at læring skjer gjennom deltagelse i praksisfællesskap. Dette tar oss over til Vygotskijs sosiokulturelle forståelse av hvordan læring finner sted, hvor man blir formet i samspill med omgivelsene og på denne måten utvikler en identitet. Identiteten blir altså modulert av denne *kommunikasjonen* med omgivelsene (Säljö, 2016, s. 111-112). Denne identiteten kan for eksempel være at eleven identifiserer seg som en arbeider etter arbeidserfaringen og ikke lenger bare en skoleelev.

Säljö (2016) skriver om læringens motsetninger om den piagetske konstruktivismens metafor for læring kontra Vygotskijs sosiokulturelle metafor for læring. Piagets tanker er at kognitiv kompetanse, eller utviklingsstadiet til hjernen, på en måte er en forutsetning som må være på plass før læring. Dette er i motsetning til appropriasjon som kan oversettes med "å ta til seg", "å låne" eller "å ta over å gjøre til sitt eget" (Säljö, 2016, s. 113). Det er mulig å forestille seg en oppdragelsessituasjon hvor den voksne roper til barnet at han ikke skal rope. Da vil nettopp barnet fortsette å rope siden hjernen ikke er utviklet til å ta til seg den andre personens assimilasjon og akkomodasjon. Eller er det bare den sosiokulturelle læringen hvor barnet "tar til seg" og gjør slik forelderen gjør, fordi barnet har tatt til seg erfaringer, altså appropriert forelderens væremåte?

Piaget skriver: "Husk at hver gang man underviser et barn altfor tidlig om noe som barnet kunne ha oppdaget på egen hånd, hindres barnet i å oppdage dette selv og derfor også fra å forstå det fullt ut" (Säljö, 2016, s. 62). Kan dette være inspirasjonen bak vurdering for læring? "Som innebærer å gi studentene/elevne tilbakemelding i den hensikt å bidra til studentens/elevens utvikling og innvirke på studentens/elevens læringsprosess i positiv retning – også kalt fremovermelding" (Sylte, 2013, s. 127). I denne konteksten undervises ikke eleven, men veiledes med en vurdering slik at eleven kan oppdage læringen på egenhånd. I dette prosjektet som handler om forming, sosialisering, oppdragelse og læring av elever både i hjemmet og på skolen, har jeg valgt å konsentrere meg om det sosiokulturelle perspektivet. Det innebærer at

eleven er en aktiv part i det å sosialisere seg, og eleven utvikler sin identitet, interesser, kompetanse og synspunkter i samspill med andre og bygger sin erfaringsbank (Säljö, 2016).

### 3.3.1 Læring som atferdsendring og anvendelse av kunnskapen

Tidligere ble læring forbundet med reproduksjon av kunnskap som antagelig kommer fra hvordan skolens rolle har blitt oppfattet, men læring har etter hvert blitt mye mer. Fra et behavioristisk tradisjonelt perspektiv anses læring som en prosess i individet, ved at det skjer en forandring i atferden kontra det situerte perspektivet. Et aspekt ved det situerte perspektivet antyder at eplet ikke har falt så langt fra stammen. "Dette aspektet handler om at læring skal forstås i termer av identitet og endret deltakelse i sosiale praksiser" (Säljö, 2016, s. 173). Man oppfører seg på en ny måte på bakgrunn av en prosess man har hatt i seg selv og som har forandret tilnærmingen til deltagelse i andre lærende situasjoner. På bakgrunn av at vi har lært, har forutsetningene våre for å bidra og delta for oss selv forandret seg, fått en ny praksis. Disse eller denne nye måten å delta på er en del av ens identitetsutvikling. For eksempel når en elev lærer seg å lese og anser seg selv som en leser. Eller når en elev får seg en sommerjobb, mestrer dette og anser seg selv som en arbeider. En som har arbeidet og vet hva det innebærer å ha ansvar og ta ansvar (Säljö, 2016). "For metaforen om læring som endret deltakelse må imidlertid ikke nødvendigvis anses som begrenset til så forholdsvis åpenbare identitetsendringer" (Säljö, 2016, s. 173).

Også de sosiokulturelle og situerte tradisjonene fremhever at kompetanse ikke handler om å gjenkjenne eller produsere noe som er kjent, men om evnen til å kunne ta i bruk innsikter og ferdigheter på en relevant måte i sammenhenger der de er aktuelle. Innenfor disse tradisjonene mener man også at evnen til å innse når kunnskap er relevant og produktiv, er en helt sentral kunnskap i seg selv (Säljö, 2016, s. 174).

Teksten over beskriver at læringen, også forstått som identitetsforandringen, handler om å kunne ta i bruk de innsiktene man har tilegnet seg i aktuelle sammenhenger. Altså at man har fått kunnskap om noe som er knyttet opp mot noe man har mestret og som gir en styrke og



fordel i det videre livet. Det å innse når kunnskap er relevant for en selv og i de tilfellene ta et valg om man skal gripe informasjonen eller bare la det passere er en slik læring.

### 3.3.2 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

Säljö (2016) poengterer hvor viktig talespråket har vært for menneskenes kunnskapsutvikling. Vi kan kommunisere våre erfaringer som gir en komprimert kunnskap til mottageren, eller bygge opp et sosialt og kollektivt minne, som han kaller det. Videre sier han at skriftspråket er den viktigste teknikken for å bevare og ikke minst spre informasjon, kunnskaper og erfaringer. Men en ting er å lære av andres erfaringer eller som vi lærere gjør, forsøke å lære bort kunnskaper ofte basert på erfaringer til en tredjeperson. Da er selvsagt talespråket og tekstspråket viktig. Det er viktig å ikke glemme at en ting er å få noe forklart med tale og tekstspråk, en annen ting er å erfare, og basere det man skal gjøre på bakgrunn av erfaring kontra det man har sett og hørt læreren har sagt. Når det er sagt så skjer det også en kunnskapspåfylling i hjemmene og ellers i elevens sosiale liv, ved hjelp av forskjellige former for kommunikasjon, både språklig og ikke-språklig påfylling. På denne måten kan vi sette omgivelsene i perspektiv for andre, med redskapene språk, bilder og lignende. Dette blir derfor grunnlaget for menneskelig kunnskapsdanning som igjen gjør at vi utvider horisonten og etter hvert kan se vårt eget liv i perspektiv. Et perspektiv som kan gjøre at vi lærer, at vi forandrer måten vi gjør eller har gjort enkelte aktiviteter og eller handlinger på (Säljö, 2016, s. 105-111). I det følgende er et kort utdrag fra Vygotskys beskrivelse av hvordan barn formes av verbal og non-verbal kommunikasjon:

Et av Vygotskys utgangspunkter er at det lille barnet formes i samspill med omgivelsene. Barnet lærer å beherske egen kropp og å snakke et (eller av og til flere) språk, og det utvikler en identitet og lærer en rekke ting om verden og om seg selv. Det å bli født innebærer at man føres inn i en verden av *kommunikasjon* med omgivelsene. Denne *kommunikasjonen*, som skjer ved øyekontakt, berøring, latter, tale og på andre måter, innebærer at barnet blir en del av et sosialt

fellesskap med normer, regler, oppfatninger, kunnskaper og forestillinger om verden (Säljö, 2016, s. 111-112).

Vygotsky hevder her at man blir formet i samspill med omgivelsene og på denne måten utvikler en identitet. Identiteten blir altså modulert av denne *kommunikasjonen* med omgivelsene. All slags *kommunikasjon* man blir utsatt for er med på å forme den hele tiden levende identiteten, som gjør oss til deler av sosiale fellesskap, som igjen kan ha forskjellige normer og regler. Man vokser på seg holdninger, verdier, til og med meninger, fordommer og tro som følge av denne *kommunikasjonen* med omgivelsene. Slike holdninger, verdier, meninger, fordommer og tro gjør at personer har forskjellige perspektiver på ting, men i og med at denne kommunikasjonen er ustanselig og konstant, vil vi hele tiden formes. Vi vil lære nye ting, holdninger, verdier, meninger, fordommer og tro vil forandre seg etter hvert som vi vokser og gror både fysisk og intellektuelt og våre perspektiver på verden vil flyte og forandre seg. Det er det som er å lære, utvikle kunnskap og utvikle oss selv.

Siden Säljö (2016) skriver mye om metaforer kommer vi ikke utenom den grunnleggende metaforen for læring i den sosiokulturelle tradisjonen som er *appropriasjon*, som kan oversettes med "å ta til seg", "å låne" eller "å ta over og gjøre til sitt eget" (Säljö, 2016, s. 113).

"Igjen skjer altså læringen ved å delta i samhandling med andre, og uten at situasjonen som sådan er organisert spesielt for læring" (Säljö, 2016, s. 113). Dette betyr at mennesker kan ta til seg andres erfaringer ved å *appropriere* dem og dermed blir erfaringene til deler av individets tenkning. Selv om andres erfaringer blir til deler av ens tenkning er ikke det ensbetydende med en varig endring i opplevelse og atferd, eller læring som det også kalles. Det betyr derimot, ifølge Vygotsky, at tenkningen også har et sosialt opphav. Säljö (2016) refererer videre Vygotsky noe jeg som yrkeslærer finner spesielt interessant, og det er at det ikke opereres med en oppdeling mellom teori og praksis. "All menneskelig aktivitet er teoretisk og praktisk på samme tid, der det å føre en samtale er én form for praksis, og det å reparere en gressklipper er en annen" (Säljö, 2016, s. 124).

Dysthe (2001) beskriver hvordan det sosiokulturelle perspektivet på læring har blitt preget av og er en kobling av innsikter fra blant annet den kulturhistoriske tradisjonen til Vygotsky. Det

sosiokulturelle perspektivet sier at læring skjer gjennom å delta i praksisfellesskap og er et grunnleggende sosialt fenomen (Dysthe, 2001). Samtidig er språket en viktig bærer og et verktøy som medierer verden for oss med en dobbel funksjon. For Vygotsky påstår "at alle høgare funksjonar i eit barns utvikling oppstår på to plan, først på det sosiale planet og så på det indre planet" (Dysthe, 2001, s. 49). Erfaringer fordøyes og reflekteres over i oss selv før omgivelsenes påvirkning gir oss vår egen utvikling.

### **3.3.3 Den nærmeste utviklingssonen**

Bråten (2002) skriver at Vygotsky var særlig opptatt av undervisningens sosiale organisering, og selve kjernen i utdanningsprosessen var samarbeidet mellom voksen og barn. Vygotsky lanserte også uttrykket "den nærmeste utviklingssonen" som handler om "det samspillet og den gjensidige påvirkningen mellom spontan og vitenskapelig begrepstenkning". "Dette danner ifølge Vygotsky det viktigste grunnlaget for individets utvikling av bevissthet om og kontroll over sin egen kunnskap" (Thurmann-Moe, Dale, Øzerk, & Bråten, 1996, s. 32). Min forståelse av definisjonen av "den nærmeste utviklingssonen" er når mestringen er innenfor rekkevidde for individet, som igjen motiverer. "Selv om motivasjon ikke har en sentral plass i Vygotskys teori, gir den nærmeste utviklingssonen også bidrag til forståelsen av dette pedagogiske begrepet" (Thurmann-Moe et al., 1996, s. 129). Thurmann-Moe skriver at denne utviklingen er avhengig av at læring og undervisning kommer først og at det er nettopp rekkefølgen som er viktig i den nærmeste utviklingssonens begrep (Thurmann-Moe et al., 1996).

Videre vil jeg utrede for min tolkning av Vygotsky. "Det er barnets samhandling med omgivelsene som del av et kollektivt og kulturelt fellesskap som danner grunnlaget for utviklingen som individ" (Thurmann-Moe et al., 1996, s. 124). Det er særlig utvikling av de høyere mentale prosesser som er Vygotskys tema, de som er kulturelt betinget. Denne utviklingen av de høyere mentale prosessene i individet er tett bundet sammen med miljøet og de samfunnsmessige betingelsene rundt individet, også kalt den sosiokulturelle utviklingen. I tillegg til, eller som følge av at mennesket er et aktivt, handlende og søkende vesen, mente Vygotsky at med denne kraften kunne mennesket endre sine livsbetingelser gjennom samfunnsforandring (Thurmann-Moe et al., 1996). Vygotskij hevder videre "at menneskelig utvikling har sitt utgangspunkt i miljøet barnet vokser opp i. All utvikling starter i det aktuelle

sosiokulturelle miljøet, for deretter å bli en del av barnet selv" (Postholm & Moen, 2018, s. 21). Det var en helhet i forskningen som Vygotskij var opptatt av. En helhet som er opptatt av at prosessen bidrar til utviklingen (Postholm & Moen, 2018, s. 26-27).

### **3.3.4 Oppdragelse**

Ifølge Haugen & Stølen (2017) har barn en utvikling som gjør at de forandrer væremåte helt fra de blir født, gjennom ungdommen og ut i tidlig voksen alder. Målet for denne utviklingen er at barnet skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, slik at det kan fungere som et medlem av samfunnet. Barnet må gjennom en læringsprosess for å passe inn i samfunnet, men samtidig skal det utvikle seg til et selvstendig individ. Utviklingen kan deles opp i forskjellige områder. Disse områdene er biologisk betinget utvikling som handler om egenskapene individet er født med. Tilknytning og selvoppfatning skal også utvikles, altså den emosjonelle tilknytningen barnet får til sine omsorgspersoner og den viten, vurdering og forventning barnet har til seg selv. Denne selvoppfatningen kan foreldrene påvirke med ris og ros, som signaliserer til barnet hva det er flink eller god til. Kognitiv utvikling er området som tar for seg barnets intellektuelle eller tankemessige utvikling, som kort fortalt er barnets språk og utviklingen av begreper (Haugen & Stølen, 2017, s. 188-202).

### **3.3.5 Identitet og yrkesidentitet**

Identitet kan forstås som en forlengelse av, eller tolkningen av, våre verdier. Stabiliteten av identiteten er relativ da den varierer gjennom livet (Hausstätter & Reindal, 2016). I en storstilt empirisk studie om utviklingen av yrkeskompetanse i tre yrker, fokuseres det på utviklingen av yrkesidentitet i norsk yrkesfaglig utdanning. Kontekstuelle rammefaktorer som sosiale, økonomiske, politiske og kulturelle faktorer viser seg å påvirke yrkesidentiteten. Samtidig diskuteres overgangen mellom skole og arbeid mot de nevnte rammefaktorene. Yrkesidentitetsutviklingen betraktes som en pågående prosess hvor man deltar i en refleksiv prosess med å gå i seg selv.

In addition, vocational identity development can be regarded as an ongoing process, in which the VET students and apprentices engage in a reflexive process of negotiating developments on the inside, in the self, with an outside influence in a structural developmental leap influenced by the workplace as the new learning context of the apprentices (Johannesen, 2019).

Studien viser at respondenter med sterk yrkesidentitet også presterer ekstra for å tilegne seg fagkompetanse, samt at motivasjon og interesse er viktige variabler for å utvikle yrkesidentitet (Johannesen, 2019).

Oppsummert har dette kapittelet skissert et teoretisk rammeverk, aktuelle offentlige dokumenter og tidligere forskning innen det utvalgte fagfeltet.

### **3.3.6 Habitus**

Habitus er med på å sette problemstillingen i et perspektiv sammen med de andre fenomenene oppdragelse, identitet og arbeidserfaring. Inger Bjørnhaug (2002) har skrevet en artikkel om Pierre Bourdieu – *alle stridigheters sosiolog* i tidsskriftet "Nordisk Sosialt Arbeid". Her viser hun hvordan Bourdieus teorier og begreper har gitt henne nye perspektiver i arbeidet. Begreper som: "Habitus er den sosialt informerte kroppen – kroppen som "huskelapp"" (Bjørnhaug, 2002, s. 164). Habitus kan forstås som følelsen av å passe inn, som også bekreftes av samfunnet, kulturen og omgivelsene generelt. Er man postmannens sønn så vil man i mange tilfeller føle seg som postmannens sønn også om man møter samfunnets elite. Det er i slike tilfeller man kjenner habitus. Man blir satt i bås, både av seg selv og av omgivelsene. Det er ikke alle som kjenner en slik habitus, og om man gjør det kan den endres, men det kommer an på både person, omgivelser og omstendigheter. Som Bjørnhaug (2002) skriver var det nok ikke lett å bryte med habitus om man var husmor på 50- og 60-tallet og ville ut i arbeid. Individets habitus preges av den tilhørende sosiale gruppens dominerende habitus, som igjen skaper et felles syn på omverdenen (Bjørnhaug, 2002). Det som foreldrene lærer sine barn er påvirket av foreldrenes forhold til verden; deres habitus, som handler om "hvilken plass de har i det sosiale hierarkiet,

hvilken jobbsituasjon de har, hvilken klasse og kultur de tilhører” (Haugen & Stølen, 2017, s. 43-44).

Bourdieu hevder i den forbindelse at verden ser ganske annerledes ut for en person som befinner seg i toppen av hierarkiet, med stor grad av frihet, høy grad av selvbestemmelse og stort handlingsrom, sammenlignet med en person som befinner seg mot bunnen av hierarkiet, med liten grad av frihet, for eksempel over arbeidshverdag, og lav grad av selvbestemmelse (Haugen & Stølen, 2017, s. 44).

## 4 Metode

I dette kapitlet presenteres den systematiske metoden som er brukt til å undersøke problemstillingen: Hvilken betydning har arbeidserfaring for skoleprestasjon for elevene på Vg2 Kulde- og varmepumpeteknikk? Metoden er ikke bare selve undersøkelsen, men også "læren om å samle inn, organisere, bearbeide, analysere og tolke sosiale fakta på en så systematisk måte at andre kan kikke oss i kortene" (Halvorsen, 2008, s. 20-21). I dette kvalitative arbeidet er semistrukturert intervjuing valgt for å forstå informasjonen og belyse problemstillingen på best mulig måte. Denne metoden er valgt fordi problemstillingen i oppgaven: Hvilken betydning har arbeidserfaring for skoleprestasjon for elevene på Vg2 Kulde- og varmepumpeteknikk? best beskrives med ord fremfor tall. Disse ordene er erfaringene informantene forteller om og som blir lyttet til, nedskrevet og tolket. Hele tiden mens man lytter, transkriberer og tolker leter man etter svar og har problemstillingen i bakhodet (L. E. F. Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 21-23). Med denne metoden har meningen vært å forstå informantenes hverdagsliv, oppdragelse, hjemmesituasjon, forutsetninger og egenskaper for å kunne forstå og analysere hvilken mening disse handlingene, som er livet, har hatt for dem. Ved å benytte intervju som metode kunne informantene også tilføre kvaliteter til studien som jeg nødvendigvis ikke hadde tenkt på ved formulering av spørsmålstillingen.

Som en komplementering til det kvalitative intervjuet ble det brukt et kvantitativt spørreskjema på spørsmål 4, for å forklare begrepet godt atferdsengasjement og konkretisere disse egenskapene. Samtidig ble ordforrådet til informantene utvidet i forhold til tema, og det gav dem et bedre verktøy til å forklare seg videre i intervjuet. Intensjonen var at dette skulle gi mer dekkende og utfyllende kunnskap, og samlet sett et mer nyansert resultat. Hensikten bak intervjuet var å få et så godt svar på problemstillingen som mulig. Hvilken betydning har arbeidserfaring for skoleprestasjon for elevene på Vg2 Kulde- og varmepumpeteknikk? Ved et intervju var hensikten å fange informantens opplevelse av erfaringen med arbeidserfaringen og på den måten kan man hale og dra i informanten til man får tak i dens opplevelse.

Brinkmann og Tanggaard (2012) trekker frem det semistrukturerte intervjuet som har som mål å forstå informantenes perspektiv. Det betyr ikke at de planlagte spørsmålene i intervjuguiden ikke skal stilles, men at spørsmålene kan tilpasses det informantene er opptatt av å fortelle (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 26). Dette er noe jeg har vært opptatt av, og derfor har dette

blitt en del av metoden min i prosjektet. Intervjuet blir nærmere bestemt et semistrukturert livsverdensintervju. Grunnen til at akkurat denne formen for metode er valgt, er formen i denne intervjumetoden som "søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet" (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, s. 46). Denne intervjuformen passer godt, da det er fenomenene i intervjupersonens livsverden det traktes etter, nærmere bestemt fenomenene som påvirker elevens evne til å yte arbeidskapasitet.

#### **4.1 Refleksjoner over metoden**

Som intervjuer forsøker jeg å gripe tak i opplevelsen informanten har av hvilken betydning arbeidserfaringen har hatt for skoleprestasjon. Likevel blir ikke resultatet mer enn mine tolkninger av hvordan jeg opplever informantens erindringer akkurat da intervjuet fant sted, og hvilke opplevelser informanten mente arbeidserfaringen gav.

Allikevel er det klart at den analytiske prosessen med å forstå intervjupersonen som innledes i selve intervjuet, aldri kan gripe helt nøyaktig hvordan det er å oppleve det intervjupersonen forteller om. Det som fortelles, vil alltid være konstruert i den samtaleinteraksjonen som intervjuet utgjør (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19-20).

Konteksten for selve intervjuet har en betydning. Disse intervjuene ble gjennomført på skolen informantene gikk Vg2 Kulde- og varmpumpe-teknikk, i det samme klasserommet/verkstedet de kjenner. Det var på dagtid og vi hadde snakket litt om løst og fast før vi startet intervjuet. Et annet aspekt ved en slik intervjusituasjon er maktforholdet mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Jeg hadde vært læreren til informantene, så de hadde en viss respekt for meg, men som flere informanter sa under intervjuet så har en arbeidsgiver en helt annen autoritet og man har derfor mye mer respekt for arbeidsgiveren enn man har for en lærer. Dette utligner således maktforholdet noe, og man kan derfor ikke sammenligne det med et lærer/elev-maktforhold.



## 4.2 Utvalg

Utvalget i denne studien ble valgt ut ifra forskjellige strategiske metoder, og den metoden som passet dette prosjektet var kvoteutvelgelse. Dette går ut på å velge ut en kvote enheter i en bestemt kategori. Jeg skulle plukke ut noen elever for intervjuing som jeg hadde erfart hadde godt adferdsengasjement da de gikk på Vg2 Kulde- og varmepumpe-teknikk. Samtidig måtte disse elevene ha hatt arbeid før eller under dette skoleåret. Først gikk jeg igjennom gamle klasselister for å friske opp hukommelsen om hvem som kunne være aktuelle å intervju i dette prosjektet. Da utvalget var klart talte de 16 elever, som tilfredsstilte kriteriet godt adferdsengasjement.

Egenskapene som inngår i et godt atferdsengasjement er blant annet "positiv atferd, utholdenhet, konsentrasjon, aktiv involvering og innsats" (Bjerga, 2018, s. 48). I studien som Bjerga (2018) refererer til brukes ordet engasjement, men man ser på dette som synonymt med motivasjon (Bjerga, 2018). "Engasjement blir definert på forskjellige måter av forskjellige forskere" (Bjerga, 2018), men i denne studien defineres og vises det som beskrevet i kapittel 2; "positiv atferd, slik som å følge regler, overholde klasseromsnormer og avstå fra forstyrrende atferd. I tillegg handler atferdsengasjement om deltagelse i både faglige og sosiale aktiviteter, inkludert atferd som anstrengelse, standhaftighet og aktivitet i klasserommet gjennom å delta i diskusjoner" (Bjerga, 2018, s. 49). Alle disse egenskapene hadde de 16 elevene som havnet i kategorien "godt atferdsengasjement".

De 16 potensielle deltagerne ble kontaktet per telefon eller appen Messenger og spurt om de hadde hatt arbeid før eller under dette skoleåret på Vg2. De ble også informert om at det gjaldt datainnsamling til en masteroppgave, hva som var tema for studien, og de ble informert om anonymiteten ved deltakelse. Av de som ble forespurt, takket 7 stykker ja til å bli intervjuet.

Utvalget på 7 informanter er et tilfredsstillende utvalg for en masterstudent ifølge Kvalsvik (2019), som peker på at det blir på denne måten mer overkommelig å gjøre en grundig jobb fremfor å ha seksten informanter hvor man ikke rekker å gjøre forskningsarbeidet like grundig (Krumsvik, 2019, s. 73).

### 4.3 Intervjuguide

Intensjonen var å finne ut hvilken betydning arbeidserfaring har for skoleprestasjon, ved hjelp av intervjuene. Noen spørsmål ble laget på forhånd, men de ble brukt fleksibelt underveis for å oppnå målet med undersøkelsen. Intervjuguiden i sin helhet ligger vedlagt, og her kommer en kort redegjørelse av innholdet i den.

Innledningsvis gis informasjon om:

- bakgrunnen for og meningen med prosjektet. Det brukes litt ekstra tid for å sette informanten inn i tema slik at det ikke er noen tvil om hva som er hensikten med undersøkelsen. Det vil hjelpe oss med å holde den røde tråden igjennom intervjuet.
- hvordan anonymiteten blir ivaretatt og håndteringen av datamaterialet, inkludert sletting av lydfil.
- informantens rett til å avslutte intervjuet.
- gangen/formen på og lengden på intervjuet.

Deretter signerer intervjuobjektet samtykkeskjemaet.

Videre starter selve intervjuet med fakta-spørsmål for å reetablere relasjonen til informanten, og disse spørsmålene er vinklet på en ledende måte for å få positive svar, slik at informanten ikke blir sittende fast i en mørk tanke eller en følelsesmessig negativ tilstand som kan ødelegge for resten av intervjuet. Det neste er introduksjonsspørsmålene som skal lede oss over på selve tema for intervjuet. Nok en gang nevnes tema og bakgrunn for intervjuet, og så startes det med et relativt generelt spørsmål. Deretter kommer vi til overgangsspørsmålene, som er lenken mellom introduksjonen og nøkkelspørsmålene. Her skal vi over på personlige erfaringer og forståelser. Videre kommer vi til selve nøkkelspørsmålene som skal søke informasjon til selve problemstillingen og formålet med undersøkelsen. Her gripes tak i den eventuelle sammenhengen mellom egenskapene og arbeidserfaringen. Så langt i intervjuet informeres det om at det nå er to til tre spørsmål igjen, slik at informanten vet at vi nærmer oss slutten av intervjuet og fortsetter å holde fokus. Når spørsmålene er unnagjort er det viktig at informanten og intervjuer får mulighet til å oppklare eventuelle uklarheter. Informanten får mulighet til å si ting som ikke har kommet godt nok frem i intervjuet, eller om hen har noen avsluttende kommentarer. Underveis i intervjuet er det viktig å holde fokus på den røde tråden og komme med oppfølgingsspørsmål når informanten nærmer seg kjernen. Intervjuer må hele tiden være

på vakt slik at man holder oss til den røde tråden, og følge med på om informanten forstår spørsmålene. Samtidig observeres kroppsspråk for å plukke opp reaksjoner og følelser som noteres underveis (A. Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016, s. 145-160).

#### **4.4 Kategorisering av datamaterialet**

Kategoriseringen er de byggeklossene eller rammene som skal hjelpe til med å sortere og forstå svarene i konteksten av prestasjon på skolen. Bakgrunnen for kategoriseringen er idéen om at egenskapene kan komme fra flere kategorier, som igjen skal hjelpe til med å analysere svarene. Dette er en forenkling av virkeligheten hvor forskningen setter kriteriene (L. E. F. Johannessen et al., 2018, s. 122-130). Kriteriene brukes til å trekke ut essensen av svarene til informantene fra spørsmålene som er produsert. Svarene fra alle informantene er satt inn i en tabell for hvert spørsmål. For at dette skulle bli oversiktlig er ikke svarene i disse tabellene lange og utfyllende. De måtte være så korte og konkrete som mulig, men samtidig uten å fjerne meningsinnholdet. Etter å ha jobbet igjennom alle spørsmålene var det noen punkter som var mer relevante for problemstillingen enn andre, og disse ble markert med gult. Det er disse svarene som blir utdypet i kategoriseringen. Etter hvert som arbeidet gikk systematisk igjennom spørsmålene på denne måten, var det enkelte spørsmål som ikke kunne besvares kort slik som det første spørsmålet, da det her var sitater som måtte med i studien. Samtidig som dette arbeidet pågår får man som intervjuer et helhetsinntrykk basert på intervjuene og de komplette svarene til informantene, og det er de som ligger bak forståelsen av kategoriseringene og sortering av svarene i de respektive kategorier. Hensikten var å kategorisere resultatene etter forskjellige forventninger og tilnærminger til motivasjon. Arbeidet er kategorisert på denne måten for å forsøke å isolere motivasjonsfaktorene for den gode skoleprestasjonen, for å senere kunne analysere motivasjonsfaktorene sammen med historiene og undersøke om disse motivasjonsfaktorene kommer fra arbeidserfaringen. Disse tre kategoriene er som følger:

#### **4.4.1 Kategori 1: Sosiale forskjeller**

Denne kategorien inneholder tre forhold som kan påvirke prestasjonsnivå. Disse tre er sosiale forskjeller i evner og kunnskaper, sosiale forskjeller i motivasjon og arbeidsinnsats, og sosiale forskjeller i omgivelsene (Heggen et al., 2013). Denne kategorien skal drøftes i lys av fenomenene oppdragelse, identitet & habitus og til sist arbeidserfaring. Informantene har blitt påvirket av og har påvirket sine omgivelser, men er de født med disse evnene og motivasjonen eller har de blitt slik?

#### **4.4.2 Kategori 2: Forventning til/om mestring**

Dette handler om hvordan eller om individet tar innover seg faktorer i omgivelsene som kan gi forventning om mestring. Det kan være mange grunner til at elevene både har og ikke har den store motivasjonen og forventningen om mestring. I denne kategorien ligger det fire forhold eller hovedkilder til forventning om mestring. Tidligere i teksten, kapittel 3.2.2 er de fire forholdene som utgjør denne kategorien utdypet, men det gis her en kort oppsummering. Den første av disse fire er autentisk mestringsopplevelse, å ha gjort en oppgave eller øvelse tidligere. Da vil resultatet fra denne opplevelsen farge elevens forventning om mestring neste gang. Den neste er vikarierende erfaringer som innebærer at man ser noen andre gjøre en handling, og så setter sin egen forventning om mestring i forhold til dette. Dernest kommer verbal overtalelse som betyr at elevens forventning om mestring påvirkes gjennom verbale meldinger og sosial overtalelse fra andre som for eksempel foreldre, lærere og venner i positiv eller negativ retning. Til sist kommer fysiologiske reaksjoner. Det kan være fysiologiske reaksjoner fra kroppen slik som skjelving og svetting som blir utløst av ubehag og angst, som igjen kan oppleves som personlige vansker med å løse oppgaven (Manger, 2009).

### **4.4.3 Kategori 3: Tilnærminger til/tilgang på motivasjon**

Den siste kategorien er på individnivå: klarer individet å motivere seg på bakgrunn av omgivelsene? Denne kategorien kan også deles opp i flere forhold som spesifiserer og forklarer kategorien. Den første varianten er en atferdspsykologisk tilnærming. Dette handler om hvordan belønning og straff påvirker både atferd, læring og motivasjon. Dernest har vi en humanistisk tilnærming som handler om at det er en rekke behov som må tilfredsstilles for at man skal klare å motivere seg for mer trivielle saker som læring. Videre finnes en sosiokulturell tilnærming til motivasjon. Dette er på en måte abstrakt, men det er samtidig et system eller en konstruksjon for hvordan denne sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon kan forstås. Den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon kan forstås som mer enn individuell, den har også i stor grad med gruppen, familien eller medelevene å gjøre. Den neste tilnærmingen er kognitive tilnærminger som handler om våre opplevelser av og tolkningen av årsakene til andres, men i hovedsak våre handlinger. Disse tolkningene får avgjørende innflytelse på fremtidig motivasjon. Jeg forstår det slik at det også handler om hvordan andres tolkning av våre handlinger får konsekvenser for vår tolkning av, og opplevelsen av, våre handlinger. Til sist har vi sosial-kognitiv tilnærming. Her er det tre faktorer som spiller inn, og det er atferd, miljø og personfaktorer. Personfaktorer er den mest avgjørende faktoren i sosial-kognitiv tilnærming. Disse personfaktorene kan være "tidligere kunnskap, ferdigheter, biologiske disposisjoner eller forventning om å mestre bestemte oppgaver" (Manger, 2012).

## **4.5 Transkribering**

Ved transkribering ser man hvor stor forskjell det kan være på det informantene sier og mener i selve intervjuet, og det som kommer ut av en transkribert tekst. Det kan være tonefall, ironi og andre gester, verbale og nonverbale varianter som kan gi et helt annet meningsinnhold i den transkriberte teksten. Det er derfor en fordel at jeg gjorde intervjuene selv, og at de ikke er så mange at jeg hadde glemt hele konteksten og samtalen da jeg transkriberte. I tillegg til å ha gjort intervjuene selv, har jeg også hatt tilgang på lydfilen hvor jeg har kunnet kvalitetssikre den transkriberte teksten og forståelsen av det som har blitt sagt. "Transkripsjoner er kort sagt

svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler" (Kvale et al., 2015, s. 205).

Helt fra intervjusituasjonen gjorde jeg meg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved situasjonen, og påbegynte allerede da meningsanalysen i det som ble sagt. Underveis i intervjusituasjonen kan man ta notater, men som Kvale og Brinkmann (2015) skriver i boken, Det kvalitative forskningsintervju: "Det kan imidlertid være distraherende å ta omfattende notater under et intervju, fordi det avbryter samtalsens frie flyt. Intervjuerens hukommelse har sine åpenbare begrensninger" (Kvale et al., 2015, s. 206). Det kjente jeg på både i positiv og negativ forstand. Underveis i alle intervjuene fikk jeg en eller flere aha-opplevelser som var så bra for prosjektet, men som jeg selvfølgelig hadde glemt da jeg skulle transkribere. Jeg kunne tatt notater, men som jeg siterer Kvale og Brinkmann (2015) på over var det lurt å la være, og jeg fikk tak i mye informasjon på nytt fra lydopptakene (Kvale et al., 2015, s. 204-210).

#### **4.6 Reliabilitet, validitet og etikk**

Vitenskapsteori handler om betraktninger av prosessen, nærmere bestemt hele produksjonsprosessen av data som er nødvendig for å belyse problemstillingen. Til disse betraktningene bruker man noen kriterier for å vurdere kvaliteten av data, og to av de viktigste kriteriene er validitet og reliabilitet. Validiteten sier noe om hvor relevant datamaterialet er i forhold til det vi ønsker å belyse, og reliabiliteten viser hvor pålitelig dette datamaterialet er (Grønmo, 2016, s. 242-251). For å vurdere kvaliteten må man vurdere hva datamaterialet skal brukes til. I en slik studie som dette kan man si at "Datamaterialets kvalitet er høyere jo mer velegnet materialet er til å belyse disse problemstillingene" (Grønmo, 2016, s. 237).

"En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst" (Kvale et al., 2015, s. 210). Slik starter kapittelet Transkripsjonens reliabilitet, validitet og etikk i boken til Kvale og Brinkmann, Det kvalitative forskningsintervju. Det er en setning hvor man for all del ikke må forveksle ordet konkret med korrekt, fordi det er mange fortolkningslementer som kan gjøre meningsfortolkningen forskjellige. Om man gjør transkriberingen selv eller om noen andre gjør det, kan det gi to forskjellige oppfatninger av hva som blir sagt. I tillegg kan meninger gå tapt i selve lesingen av transkripsjonen. Om man i tillegg til dette ikke har gjort selve

intervjuet selv, vil også denne dimensjonen kunne tolkes forskjellig av ulike personer som intervjuer og som har forskjellige oppfatninger, meninger og kunnskap om emnet.

I dette prosjektet har jeg som nevnt intervjuet og transkribert selv, og meningsfortolket slik at for meg er reliabiliteten til materialet god. Jeg har ikke noe økonomisk eller personlig å vinne dersom undersøkelsen viser at arbeidserfaring har en betydning for skoleprestasjon, eller motsatt. Videre styrkes validiteten med Poland (2003) som erkjenner at transkripsjoner er sosiale konstruksjoner. Det handler om intervjueren og i hvilken grad hen klarer å sette seg inn i intervjuobjektets sosiale og kulturelle ståsted (Kvale et al., 2015). Deltakerne er personer jeg har blitt kjent med gjennom utdanningen de tok, som læreren deres 19 timer i uken i ti måneder. Jeg kjenner kulturen de er i, da jeg selv har jobbet i deres yrke i flere år i samme distrikt. Det er dog en stor aldersforskjell på intervjueren og informanten, men alt i alt tenker jeg at validitetsmessig kommer prosjektet styrket ut.

Det etiske perspektivet er todelt, den teknologiske og den delen som har med anonymitet å gjøre. Den første delen handler om det tekniske for å beskytte konfidensialiteten til informantene. I denne studien bruktes applikasjonen (appen) til Nettskjema.no til å samle intervjuene i lydfiler. Lydfilen i appen blir kryptert og sendt til nettsiden Nettskjema.no, hvor den ligger til brukerens disposisjon i et gitt og begrenset tidsrom. For å komme inn på Nettskjema.no må brukeren logge på med et brukernavn og et passord. Nettskjema er underlagt UiOs ledelsessystem for informasjonssikkerhet (Oslo, 2020). Den andre delen av etikken gjelder anonymisering av objektets og eventuelt andre personers, bedrifters og hendelsers identitet både før intervjuet, i transkriberingen og i teksten (Kvale et al., 2015, s. 210-214).

Transkripsjonen er en bastard, en hybrid mellom den muntlige diskursen som foregikk over tid, ansikt til ansikt i en levende situasjon – hvor det som ble sagt, var rettet til en bestemt person som var til stede – og en skriftlig tekst som er ment for allment, ikke tilstedeværende publikum (Kvale et al., 2015, s. 218).

Sitatet beskriver hvordan transkripsjon ikke skal gjøres på samme rigide måte som man følger en matoppskrift. Det er kokkens gane og kompetanse som bestemmer hvilke ingredienser som skal til for å komme i mål på en profesjonell og faglig måte, og levere et så godt produkt man kan ut fra de råvarene man har.

## 4.7 Etiske refleksjoner

Innledningsvis presenterer dette kapitlet definisjoner av etikk og moral. Moral er handlingene vi gjør hver dag ut ifra hva vi mener er rett, galt, ondt og godt. Etikk er refleksjonen over moralen, det at vi tenker over de handlingene vi gjør. Det som kan gjøre etikken vanskelig er at den er relativ (Kversøy, 2013, s. 17-28). Det som er rett for meg er kanskje ikke være rett for deg, men i denne studien er det noen vitenskapelige rammer som skal tilfredsstilles som gir en god guidelinje. En ting er den daglige etikken, en annen ting er det å vise etisk forskeratferd. Man skal passe seg som ny forsker da det er mange etiske feil man kan gjøre. Siden "etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for om handlinger er riktige eller gale" (A. Johannessen et al., 2016, s. 83) skal man lære seg noen "etiske prinsipper hvis man skal bli en etisk ansvarlig kvalitativ forsker". "Hvis man ønsker å forbedre sine ferdigheter med hensyn til etisk oppfatning, vurdering og tenkning, trenger man tilbakemeldinger fra andre" (Kvale et al., 2015, s. 113). Som studenter får vi tilbakemeldinger både fra vår veileder og våre medstudenter underveis i prosjektet. Når det gjelder intervjuetikk skal man være forsiktig med å ha direkte sitater, da disse kan fortone seg lavt intellektuelt ved enkelte sitater. Dette på grunn av den direkte transkripsjonsmåten. Jeg har brukt noen direkte sitater, men synes ikke at de er fordømmende, og i dette prosjektet er ikke informantene identifiserbare (Krumsvik, 2019, s. 173-174).

En av informantene sporet litt av under intervjuet, og det ble mye prat om lærlingene der hen jobbet nå, i tillegg snakket hen i koder for ikke å nevne navn på personer og eller bedrifter. Informanten var her i et etisk dilemma, hvor hen snakket om lærlingene hen hadde med seg. Det ble problematisk å forklare når hen ikke skulle nevne navn, og jeg kunne tydelig se informanten jobbet for å holde seg innenfor intervjuets etiske rammer (Brinkmann, 2020). "Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis" (Ringdal, 2007, s. 423). Ringdal (2007) skiller mellom tre typer normer: god vitenskapelig praksis, regler for beskyttelse av individer og samfunn og regler for publisering, som alle forklares i neste avsnitt (Ringdal, 2007, s. 423-430).

Det ble informert om at informasjonen fra intervjuene blir benyttet i et forskningsprosjekt, og det ble utarbeidet en samtykkeerklæring hvor informantene ble informert om følgende:



- Formålet med studien, hvor det ble forklart at forskningsprosjektet er min masteroppgave og hvor problemstillingen ble presentert.
- Hvem som var ansvarlig for forskningsprosjektet.
- Hvorfor akkurat hen fikk spørsmål om å delta.
- Hva det innebærer for informanten å delta, lengden på intervjuet og lydopptaket.
- Det er frivillig å delta og informanten kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil bli aidentifisert.
- Om personvernet, konfidensialiteten og hvem som har tilgang til forskningsprosjektet.
- Hva som skjer med opplysningene ved avsluttet forskningsprosjekt.
- Informantens rettigheter i forhold til identifiserbarhet.

Videre ble det også informert om at behandlingen av personopplysninger i forskningsprosjektet er vurdert av NSD – Norsk senter for forskningsdata AS til å være i samsvar med personvernregelverket (Halvorsen, 2018, s. 251-255). Den fulle og hele samtykkeerklæringen ligger vedlagt.

## 4.8 Forskerrollen

Postholm og Jacobsen (2018) beskriver den kvalitative metoden og dens historiske utgangspunkt. "Intensjonen med kvalitativ metode er å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem. Beskrivelse, forståelse og mening er sentrale begreper i en tekst som presenterer en kvalitativ studie" (Postholm, Jacobsen, & Søbstad, 2018, s. 95). Det historiske utgangspunktet tar oss med tilbake i en tid hvor man skulle studere en indianerstamme, immigranter eller andre som utgjorde en minoritet, hvor forskeren ikke hadde samme kultur som dem hen forsket på. Det ble da viktig med gode beskrivelser av forskjellene og likhetene i den kvalitative teksten (Postholm et al., 2018, s. 95). Med dette som bakteppe settes fokus på viktigheten av å være klar over sin rolle som forsker, og hvor man står i maktforhold og sosialt i forhold til sine informanter.

En av informantene i min studie sporet litt av, ville skryte litt og søkte annerkjennelse, noe jeg tenker blir litt det samme som denne "pleaser"-effekten som Brinkmann (2012) skriver om. I

de tilfellene svarer man noe for å ikke skuffe intervjueren, eller forsøker å imponere med et svar (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 25). Den asymmetriske relasjonen/maktforholdet mellom lærer og elev er betydningsfull for både personlig og faglig utvikling, men også for trivsel og motivasjon. "Asymmetrien uttrykker at læreren som voksenperson skal stå over barnet, forstått som at læreren skal ta ansvar" (Manger, Nordahl, & Lillejord, 2010, s. 153). Det er ikke bare lærerens ansvar å etablere gode relasjoner til elevene, men hen skal arbeide systematisk for å opprettholde og videreutvikle disse relasjonene (Manger et al., 2010, s. 137-156). Når det gjelder forskerrollen i et slikt prosjekt, er det noen viktige skiller mellom det å være lærer og det å forske i egen praksis. I den sammenhengen belyses kort tre områder:

1. Fra å ha personlige eller lærer-profesjonelle relasjoner til elevene skal man fortolke og analysere data fra en objektiv vinkel.
2. Fra at man kan ha antagelser om betydningen av visse erfaringer til å bruke teoretiske forklaringsmodeller.
3. Fra det å se på sine oppdagelser som forskning til å gjøre oppdagelsene generaliserbare.

(Christensen, Eikeland, Hellne-Halvorsen, & Lindboe, 2018a, s. 231-233)

## **4.9 Mitt fagmiljø/faglige nettverk**

Mitt fagmiljø og faglige nettverk er min arbeidsplass. Jeg jobber på en relativt stor videregående skole på Østlandet med både yrkesfag og studiespesialiserende fag med ca. 1000 elever og ca. 180 lærere. Det er mange å støtte seg på ved en slik arbeidsplass, men for min del er det i hovedsak lærerne på elektro-, TIP- og byggfagavdelingen jeg treffer jevnlig og snakker fag med. Når jeg skriver fag så mener jeg i hovedsak pedagogikk og didaktikk, selv om mange lærere fremdeles har sin yrkesidentitet i sin gamle håndverksmessige yrkesfaglige bakgrunn. Det kan for eksempel være at en lærer som tidligere var rørlegger, fremdeles ser på seg selv som rørlegger selv om han har vært lærer i flere år. Jeg har vært lærer i over ti år og trives meget godt i dette yrket. I mitt tidligere yrkesliv som kuldemontør og prosjektleder har det selvfølgelig vært utfordringer der også, men ikke så interessante som i læreryrket. Som lærer er det alltid noe å ta tak i og alltid nye spennende utfordringer. Jeg underviser i kulde- og varmepumpeteknikk som er et elektrofag på Vg2 og er kontaktlærer for denne klassen. Etter

året sammen med meg på Vg2 kulde- og varmepumpeteknikk skal disse elevene ut i arbeidslivet som lærlinger.

## 4.10 Forskning i skolen og forskning på skolen

Det trekkes frem i flere kilder, også sentrale politiske dokumenter, det at læreren skal ha et forskerblikk på egen virksomhet, forske i egen praksis. "Samtidig er det over tid vokst frem en anerkjennelse av den kunnskapen som forskningen frembringer, svært sjelden lar seg overføre direkte fra en kontekst til en annen" (Postholm et al., 2018, s. 16). Når man som lærer samler inn og bearbeider informasjon lokalt kan denne kunnskapen i stor grad være avgrenset til denne ene klassen, og være svært kontekstuel avhengig. Det kan være kunnskap læreren har om sin klasse, om skolen eller om sine kolleger. Læreren må tenke på at denne kunnskapen kanskje skal brukes for en annen klasse og da kan det bli veldig dårlig match. For at forskningen skal gjøres mer anvendelig må den gjøres mer abstrakt, mer kontekstuel uavhengig. Først da kan kunnskapen være anvendelig i en annen kontekst. Noe som er viktig å merke seg i denne sammenheng er at "I utgangspunktet er jo all kunnskap lokal. Det er når en forsker behandler og fortolker den, at den blir mer abstrakt og uavhengig av den konteksten informasjonen egentlig kom fra" (Postholm et al., 2018, s. 17). Det betyr at forskeren hele tiden må tenke på at kunnskapen også skal være anvendelig for andre, og at hen derfor må bearbeide kunnskapen slik at den blir mer generell. Forskeren må hele tiden reflektere kritisk over den lokale kunnskapen for å gjøre den mer generell og kontekstuel. Slik kan forskningen lettere overføres til andre kontekster og være nyttig også for andre (Postholm et al., 2018, s. 16-18).

Formålet med dette kapitlet har vært å gi innsikt i innhenting av data, og hvilke tanker som ligger til grunn for valg av metode. Det har blitt vist hvilken systematisk måte virkeligheten er blitt undersøkt på. I dette ligger også bakgrunn for kategoriene samt hvordan disse ble født og formet. I metodekapitlet ligger ikke bare selve undersøkelsen, men også hvilket utvalg jeg har, og forholdet til disse. Til slutt i kapitlet fokuseres det på validiteten og reliabiliteten av metoden og etikken ved datainnsamlingen, min rolle og andre forskningsetiske retningslinjer.

## 5 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene, som er selve empirien og essensen som skal hjelpe med å forstå og/eller finne ut av hvilken betydning arbeidserfaring har for skoleprestasjoner. "En synpunkt går härvidlag ut på att: det inte är möjligt att separara kunskap från kunskaparen" (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 13). Det er viktig å ha med seg at det er forskeren som er kunnskaperen som har tolket og kategorisert resultatene, og derfor er den nye kunnskapen i resultatene også et resultat av kunnskaperen. Teksten viser frem et tolkningsresultat som er konstruert av forskeren (Alvesson & Sköldberg, 2008). Selv om en forsker skal være mest mulig objektiv er hen stort sett et produkt av sine omgivelser, sin erfaring, sine fordommer og antagelser. Hensikten har vært å tolke resultatet så riktig som mulig, og at kategoriseringen av materialet løfter frem resultatene på en kvalitativ, troverdig, ettersporbar og etisk måte.

Selv om man godt kan si at mange av meningene til informantene er tydelige, så er forskerbriller på og jeg har vært veldig fokusert på den røde tråden. Den første informanten sporet som tidligere nevnt av og glemte at fokuset var rundt tiden før og under vg2. Så det ble mye prat om lærlingene der hen jobbet nå, i tillegg snakket hen veldig i koder for ikke å nevne navn på personer og eller bedrifter, samtidig som hen forsøkte å relatere det hen opplevde med lærlinger til mine spørsmål. Det var en del avsporinger, men ved hjelp av fokuset på den røde tråden var det mulig å få informanten tilbake til riktig tid og sted i forhold til oppgavens problemstilling. Dette var det første intervjuet, noe som gjorde at oppmerksom ble skjerpet på denne utfordringen. De neste seks informantene var heldigvis ikke så gåtefulle intervjuobjekter. Etter transkribering av intervjuene startet analysen hvor jeg lyttet igjennom intervjuene sammen med transkriberingen foran meg for å bemerke de aha opplevelsene jeg hadde fått under intervjuene og for å kondensere riktige data ut av transkriberingen. Under intervjuene var problemstillingen hele tiden klar i hodet og flere ganger kom informantene med gode og treffende utsagn. Så kan man jo spørre seg, om de bare sa det jeg ville høre, at det var derfor dette ble lagt merke til? Var ikke forskerbrillene store nok? Det tenker jeg var en god observasjon å ha gjort underveis og ikke til slutt som jeg har skrevet om i underkapitlet forskerrollen. Det er problemstillingen som skal bestemme hvilken metode som er best for å svare på spørsmålet. Det samme gjelder for analysen. Man kan ikke bare bestemme seg for analyse-metode ut ifra hva man behersker eller foretrekker, men skal bruke den analysemetoden som best mulig passer i forhold til besvarelse av problemstillingen, validitet og relabiliteten til studien. Denne oppskriften ble fulgt

sammen med konsumering av litteratur. Både Kvalitativ metode i lærerutdanninga av Rune Johan Krumsvik, hvor han beskriver meningskondensering som en analysemetode hvor man trekker ut essensen i det informantene har sagt (Krumsvik, 2019, s. 176), og Samfunnsvitenskapelige metoder av Sigmund Grønmo, som beskriver kategorier som "en samling eller en klasse av fenomener med bestemte felles egenskaper" (Grønmo, 2016, s. 268) som også ble en del av min analysemetode. Brinkmann og Kvale hevder følgende:

Ikke blås opp analysestadiet slik at det tar en for stor del av tiden du har til prosjektet. Intervjuanalysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen som ble fortalt til intervjueren, og den endelige historien som forskeren presenterer for et publikum (Kvale et al., 2015, s. 219).

## **5.1 Presentasjon av funn**

I dette underkapittelet presenteres funnene i en løpende struktur, hvor spørsmålet med underspørsmål kommer først, deretter presenteres svarene fra informantene. Underspørsmålene var ikke noe som nødvendigvis måtte stilles direkte, for etter å ha startet intervjuet med informantene med en grundig introduksjon, falt mange av svarene på underspørsmålene på plass av seg selv ved at informanten hadde gode og utfyllende svar. For å gjøre svarene tydelige er de som tidligere nevnt kondensert ut i tabeller, og hovedfunn er markert med gul uthevingsfarge. Etter tabellene følger mine kommentarer hvor jeg utdyper funnene, og til slutt belyser jeg funnene opp mot analysekategoriene som jeg presenterte i forrige underkapittel. De tre kategoriene som er som tidligere beskrevet: 1. sosiale forskjeller som handler om evner, innsats og omgivelser, 2. forventning til/om mestring som handler om mestringsforventning til individet eller mestringen individet selv kjenner, og 3. tilnærminger til/tilgang på motivasjon som handler om motivasjonen individet skaper i seg selv eller om den kommer fra omgivelsene.

## Spørsmål 1: Kan du fortelle om arbeidet du hadde før du begynte på Vg2?

Tabell 1. Svarene fra informantene på spørsmål 1

Spørsmål	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5	Informant 6	Informant 7
a) Type arbeid	Ikke faglig	Ikke faglig	Ikke faglig	Ikke faglig	Ikke faglig	Ikke faglig	Faglig
b) Fast eller sporadisk	Fast	Fast	Fast	Fast	Fast	Fast	Fast
c) Lengden på arbeidsdagen	Full	Full	Full	Halv	Full	Full	Full
d) Type arbeid	Sjauing	Butikk	Håndverk	Salg	Butikk	Håndverk	Håndverk
e) Ansvar	Fullt	Fullt	Fullt	Fullt	Fullt	Fullt	Delvis/lite
f I) Arbeidets art	Positivt som i lystbetont	Positivt som i lystbetont	Positivt som i lystbetont	Positivt som i lystbetont	Positivt som i lystbetont	Positivt som i lystbetont	Positivt som i lystbetont
f II) Om arbeidet	Ikke interessant	Ikke interessant	Ikke interessant	Ikke interessant	Ikke interessant	Ikke interessant	Interessant
g) Viktig med punktlighet	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
h) Samarbeid med andre	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja	Ja	Ja

Motivasjonsfaktoren som utmerket seg, er markert med gul.

Hovedfunn med tilknytning til motivasjon er svarene fra spørsmål 1a og 1fII.

På spørsmål 1 svarer seks av de syv informantene at de har erfaring fra det jeg kaller ikke-faglig arbeid, og bare én svarer at hen har erfaring fra det jeg kaller relevant faglig arbeid. Med faglig arbeid menes arbeid som er relatert til utdannelsen de har tatt. Arbeidet elevene hadde som er referert til som ikke-faglig arbeid er lagerarbeid, arbeid i butikk, bilberger, avissalg og montering av møbler, for å nevne noe. Uansett om arbeidserfaringen kommer fra faglig eller ikke faglig arbeid, antyder funnene at det kan ha påvirket motivasjonen. Det som er spesielt interessant er motsetningene som kommer frem i svarene. De som hadde ikke-faglig arbeid fant

dette ikke interessant, mens hen som hadde faglig relevant arbeid fant det interessant. En typisk uttalelse angående ikke-faglig og ikke interessant arbeid var følgende:

Egentlig ikke så mye mer enn annet enn å rydde og feie og ta imot varer som kom inn, plassere varer, gjøre klart fra frys til utlastingsrampen til lastebilene, kvitte meg med papp og alt som alle andre ikke gjorde, så kjedelig jobber rett og slett.

Et annet godt eksempel på en informant som var misfornøyd med utfordringene og interessen for jobben er denne: "Det gjorde noe med innsatsen min det å ha hatt en hjernedød drittjobb. Det var ikke en jobb jeg ville ha resten av livet, så da måtte jeg bidra litt ekstra på skolen". Senere i intervjuet kommer det frem hvordan ikke-faglig arbeid kan påvirke motivasjonen og også hvordan faglig relevant arbeid kan påvirke motivasjonen. Under tolkes disse svarene dit at alle tre kategoriene er representert.

I den kommende teksten forklarer jeg hvordan jeg forstår og plasserer resultatet i forhold til kategoriene. Først tar jeg for meg kategori én, som handler om sosiale forskjeller i omgivelsene som påvirker informanten igjennom motivasjon og mestringsforventning. Når det gjelder sosiale forskjeller i omgivelsene, kommer informantene fra forskjellige familier og har jobbet på forskjellige plasser. De har derfor blitt påvirket av forskjellige faktorer i forhold til motivasjon og mestring, både av sine sosiale omgivelser i hjemmet og på arbeidsplassen.

Videre tolker jeg svarene i forhold til kategori to, og tolker det slik at informantene har opplevd en autentisk mestringsopplevelse. Da tenker jeg på at resultatet av opplevelsen av arbeidserfaringen vil farge informantens forventning om mestring neste gang. Altså vet de fleste nå hvordan opplevelsen av ikke-faglig eller ikke-interessant arbeid føles, og omvendt. Jeg ser også en sosiokulturell tilnærming til motivasjon, da uansett om arbeidserfaringen oppleves som interessant eller ikke blir informantene påvirket av arbeidskolleger, familien, venner osv. Til slutt har vi kategori tre hvor det ser ut til at det i tillegg finnes en faktor som heter sosial-kognitiv tilnærming til motivasjon. Dette er en personfaktor som har med tidligere kunnskap å gjøre. Informantene har altså tilegnet seg en kunnskap som de indirekte bruker som motivasjon for å ha en god prestasjon.

## Spørsmål 2: Hvordan har familiesituasjonen vært hjemme hos deg?

Tabell 2. Svarene fra informantene på spørsmål 2

Tema	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5	Informant 6	Informant 7
Gift	X		X	X			X
Skilt/delt ansvar			X				
Ugift/ samboere						X	
Bodd hos mor		X			X		
Bodd hos far						X	
Foreldre i arbeid	X	X	X	X	X	X	X
Utdanning mor	Lav til middels	Lav til middels	Lav til middels	Lav til middels	Lav til middels	Lav til middels	Lav til middels
Utdanning far	Lav til middels	Lav til middels	Lav til middels	Lav til middels	Lav til middels	Lav til middels	Lav til middels
Økonomi utfordringer / annet	Nei, men ståpå foreldre	Ja, en inntekt	Flyttet for seg selv	Nei	Ja, en inntekt	Familie bedrift	Arbeids- somme foreldre

Motivasjonen til å finne arbeid eller ta arbeid er markert med gul.

På spørsmål 2 er det temaet økonomi som fanget oppmerksomheten min under intervjuet, og jeg har sortert svaret under de tre kategoriene.

Av svarene i tabellen på spørsmål to kan vi se at det har vært flere forskjellige familiekonstellasjoner i hjemmene til informantene. De har likevel noen fellesnevner, og det er at foreldrene har vært i arbeid og at både mor og far har lav til middels utdanning. Avslutningsvis i tabellen har jeg markert dette med økonomiutfordringer / annet med gul utheving. Det er fordi at jeg under intervjuene merket meg noe informantene la tyngde i når de forklarte om familiesituasjonen hjemme. Informant 1 fortalte om en mor og far som gjennom hele livet har jobbet seg oppover, kanskje ikke som en økonomisk karriere, men for å følge drømmene sine. De startet med uinteressante jobber og driver nå med akkurat det de liker å holde på med. De har jobbet seg videre, tatt litt utdanning og oppnådd suksess. For informant



2 var det litt annerledes da hen bodde hos en mor med en liten inntekt. Som hen sier under intervjuet:

På en måte tatt mer ansvar og gjort ting sjøl da, fordi jeg ikke har hatt noe midler til å få andre til å gjøre det, så må man jo fikse det selv. Ja aldri hatt noe sånt spesielt med penger så er vel egentlig derfor jeg kanskje begynte å jobbe litt tidlig å.

I det følgende diskuteres resultatene opp mot de tre kategoriene. Først behandles kategorien som omhandler sosiale forskjeller i omgivelsene, noe som påvirker informantens motivasjon og mestringsforventning. Resultatene viser at det er klare sosiale forskjeller i omgivelsene, eksempelvis ved økonomi. Andre sosiale forskjeller er hvordan informantene er vokst opp med mor eller far, med begge foreldrene eller delvis alene. Neste kategori er todelt. Det handler om forventning til mestring som vikarierende erfaringer. Foreldre som står på kan gi en forventning til mestring ved at man selv forventer at man mestrer å stå på. Det neste momentet er verbal overtalelse som betyr at informanten blir påvirket verbalt av foreldre, altså en forventning om mestring som påvirker atferdsengasjementet. Når det gjelder kategori tre, handler den om hvor informantene kan få motivasjon fra, er for eksempel alle tilnærmingene til motivasjon representert. Selv om en humanistisk tilnærming ikke er nevnt i de andre spørsmålene, så ligger dette latent som en motivasjonsfaktor fremfor alle tilnærmingene i alle svarene. Dette fordi det er en rekke behov som må tilfredsstilles for at man skal klare å motivere seg for mer trivielle saker som læring, som behovet for næring, nærhet og kjærlighet.

Videre sees det på en atferdspsykologisk tilnærming til motivasjon, som handler om at både belønning og straff påvirker atferd, læring og motivasjon. For det spiller en stor rolle om man får ris og ros, på hvilket tidspunkt og i hvilken sammenheng det kommer. Deretter kommer den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon, som kan forstås som en mye større paraply som favner mye bredere enn mange av de andre motivasjonsformene. Dette har med individets selvopplevde identitet og gruppens/familiens verdier og totale motivasjon. Dernest fokuseres det på kognitive tilnærminger til motivasjon. Som nevnt tidligere i teksten handler det om hvordan andres tolkninger av våre handlinger får konsekvenser for vår tolkning og våre handlinger. Til sist har vi sosial-kognitive tilnærminger til motivasjon som i hovedsak er delt i de tre faktorene atferd, miljø og personfaktorer. Fokuset er satt på miljø, som er hjemmet, foreldrene og deres økonomi, samt personfaktorene som går på forventning om å mestre for eksempel økonomi.

**Spørsmål 3: Hvis du tenker på tiden på skolen, hva tenker du om deg selv i forhold til involvering, faglig deltagelse, innsats og motivasjon?**

Tabell 3. Svarene fra informantene på spørsmål 3

Tema	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5	Informant 6	Informant 7
Involvering	God	God	God	God	God	God	God
Faglig deltagelse	God	God	God	God	God	God	God
Innsats	God	God	God	God	God	God	God
Motivasjon	Bra	Bra	Bra	Bra	Bra	Bra	Bra

Spørsmål tre handler blant annet om selvinnsikt. Som tabellen viser så har alle rangert sin involvering, faglige deltakelse og innsats som "God", noe som bekrefter og understreker sammenhengen og riktigheten i at alle har satt "Bra" på motivasjon. "Atferdsengasjement blir i hovedsak beskrevet som positiv atferd, utholdenhet, konsentrasjon, aktiv involvering og innsats" (Bjerga, 2018, s. 48). I denne studien brukes ordet engasjement, men man ser på dette som synonymt med motivasjon. Disse svarene bekrefter derfor for meg at jeg har plukket riktig utvalg, og at min oppfattelse og forståelse av informantenes atferdsengasjement er gjensidig.

**Spørsmål 4: Du sier at du hadde et godt engasjement på skolen og var motivert. Her har jeg listet opp noen egenskaper som inngår i et godt atferdsengasjement og som gir gode skoleprestasjoner. Tenker du at noen av disse skiller seg ut og beskriver deg mer enn noen andre?**

Tabellen er bygget opp slik at tallene i kolonnene indikerer hvor mange kandidater som har svart. De som er markert gule skiller seg ut som en betydelig beskrivende faktor, med over halvparten av kandidatene presentert.

Tabell 4. Svarene fra informantene på spørsmål 4

I hvilken grad har du disse egenskapene?	I meget liten grad						I meget stor grad
	1	2	3	4	5	6	7
Positiv atferd som å følge regler				1		6	
Positiv atferd som å avstå fra forstyrrende adferd				2	1	3	1
Utholdenhet i forbindelse med skoleprestasjoner/skolearbeid			1	1	1	3	1
Konsentrasjon i forbindelse med skoleprestasjoner/skolearbeid				1	3	3	
Aktiv involvering i forbindelse med skoleprestasjoner/skolearbeid					3	2	2
Innsats i forbindelse med skoleprestasjoner/skolearbeid					1	3	3
Deltagelse i faglige aktiviteter i forbindelse med skoleprestasjoner/skolearbeid						4	3
Deltagelse i sosiale aktiviteter i forbindelse med skoleprestasjoner/skolearbeid					3	2	2
Atferd som anstrengelse i forbindelse med skoleprestasjoner/skolearbeid			2		1	3	1
Atferd som standhaftighet i forbindelse med skoleprestasjoner/skolearbeid		1			3	2	1
Aktivitet i klasserommet gjennom å delta i diskusjoner				1	1		5

Denne kvantitative undersøkelsen ble gjort underveis i intervjuet for å utdype svarene til spørsmål 3, og gi egenskapene mer detaljrikdom. Svarene her definerer god motivasjon, da alt dette er faktorer som tyder på god motivasjon/godt atferdsengasjement. Samtidig ble de videre spørsmålene spisset slik at de passet de enkelte informantene enda bedre.

I det videre arbeidet med resultatene er de ikke blitt merket med gult, men i stedet blir sitater fra informantene som var viktige for problemstillingen benyttet. På dette tidspunktet hadde jeg kommet så nær kjernen i problemstillingen, og så nær informantene, at svarene deres var svært interessante for studien. Den videre jobben med kategorisering ble gjort ved at jeg fant fenomenologiske essenser i disse sitatene fra informantene, som jeg tolket som opplevelse av motivasjon, og kategoriserte i sitater/opplevelser i forskjellige tilnærminger til motivasjon (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37-38).

**Spørsmål 5: Nå som du har plukket ut noen ord som beskriver deg, kan du tenke deg hvorfor du har disse egenskapene?**

Tabell 5. Svarene fra informantene på spørsmål 5

Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5	Informant 6	Informant 7
Alltid vært oppslukt og konsentrert i interessante ting.	Alltid vært interessert i å forstå ting. Konkrete ting med to streker under svaret.	Delvis arbeids-erfaringen og delvis forelder rollen.	Latente egenskaper som dukket opp når jeg begynte på elektro.	ADHD gir meg mange av disse egenskapene.	Trang etter å vite og ikke redd for å spørre.	Jeg gir ikke opp så lett.

Jeg spurte deretter informantene om hvorfor de hadde disse egenskapene rangert høyest. Informant 1 sa at hen "Alltid vært oppslukt og konsentrert i interessante ting". Så informant 1 har altså en interesse for faget som gjør at prestasjonen blir bra, og mener at det ikke nødvendigvis er noen spesielle egenskaper som er med på å skape denne interessen. Samtidig har informant 1 krysset av for egenskaper som "positiv atferd som å følge regler og avstå fra forstyrrende atferd samt deltagelse og aktivitet i forbindelse med skoleprestasjoner/skolearbeid".

Informant 4 svarer noe likt, dog på sin måte. Hen har krysset av for egenskaper som: deltagelse i sosiale og faglige aktiviteter i forbindelse med skoleprestasjon/skolearbeid og svarer: "Latente egenskaper som dukket opp når jeg begynte på elektro". Informant 2 og 6 har krysset av for egenskaper som utholdenhet-, involvering-, anstrengelse-, innsats og deltagelse i forbindelse med skoleprestasjoner/skolearbeid. Disse svarer henholdsvis at de "alltid vært interessert i å forstå ting. Konkrete ting med to streker under svaret" og "Trang etter å vite og ikke redd for å spørre". Dette viser samme tilnærming til spørsmålet som første informant. De neste informantene svarer mer direkte på spørsmålet, og først presenterer jeg informant 3 som har en formening om at egenskapene kommer "delvis fra arbeidserfaringen og delvis fra forelder rollen". Egenskapene som informanten føler er mest beskrivende er: positiv atferd som å avstå fra forstyrrende adferd, aktiv involvering-, innsats- og deltagelse i faglige aktiviteter i forbindelse med skoleprestasjoner/skolearbeid. Informant 5 forteller at "ADHD gir meg mange av disse egenskapene". Hen uttaler i så måte at personlighetstrekkene som utgjør diagnosen ADHD blir styrt til noe positivt. Dette går først og fremst på deltagelse i sosiale aktiviteter i

forbindelse med skoleprestasjoner/skolearbeid og aktivitet i klasserommet gjennom å delta i diskusjoner.

I den kommende teksten forklarer jeg hvordan jeg forstår og plasserer resultatene i forhold til de tre definerte kategoriene. Først kategori én, som handler om sosiale forskjeller i omgivelsene som påvirker informanten gjennom motivasjon og mestringsforventning. Det jeg mener utmerker seg i det informantene sier, er hvordan dette har med sosiale forskjeller i innsats å gjøre, ved at motivasjonen kommer fra omgivelsene. Samtidig virker det som at det ligger en mestringsforventning fra omgivelsene, fra samfunnet og informantenes sosiale liv, da først og fremst fra foreldre.

Når det gjelder informantenes forventning om mestring, som er kategori to, er det en link til autentisk mestringsopplevelse for informant 3 grunnet tidligere arbeidserfaring, og resultatet fra denne opplevelsen vil farge elevens forventning om mestring neste gang. Det andre som henger tett sammen med den første er vikarierende erfaringer i forhold til forventning om mestring. Hen har sett andre få til og setter sin egen forventning om mestring i forhold til dette. Jeg vil også nevne informant 5 med diagnosen ADHD. Her har vi en faktor som ligger under forventning om mestring, nemlig fysiologiske reaksjoner, som kan sees i sammenheng med personlige vansker med å "løse" oppgaver. Akkurat det kan ha med en diagnose å gjøre.

Når det gjelder kategori tre, som handler om motivasjonen til informantene, har jeg en generell oppfatning om en sosial-kognitiv tilnærming til motivasjon. Igjen er det den mest fremtredende faktoren, personfaktoren, som virker aktuell med både tidligere kunnskap, ferdigheter, biologiske disposisjoner og en forventning om å mestre bestemte oppgaver. I tillegg havner informant 3 innunder denne kategorien. Jeg tenker at det her ligger en sosiokulturell tilnærming til motivasjon som handler om at informant 3 er en forelder. Informant 5 skiller seg også her ut, med diagnosen ADHD. Her finnes to faktorer som har med tilnærming til motivasjon å gjøre. Den første er en sosiokulturell tilnærming som handler om at vi klarer å sette oss inn i andre menneskers perspektiv på den måten at vi kan dele en forståelse andre måtte ha av oss selv, både på godt og ondt. Den andre er en kognitiv tilnærming, og begge disse har linker til denne diagnosen hvor omgivelsene og deres fordommer spiller en viktig rolle for individets tolkning av – og opplevelsen av individets handlinger.

I det videre følger en oppfølging og utdyping av spørsmål 5.

**Spørsmål 5, del 2: Vi har alle en viss grad av de samme egenskapene, men hva får deg til å inneha disse egenskapene i den grad du har?**

Tabell 6. Svarene fra informantene på spørsmål 5, del 2

Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5	Informant 6	Informant 7
Arv, far og mor er på samme måte.	Født flink. Skolen har falt lett for meg.	Forelderrollen.	Egenskapene forsterket seg på Vg2 og særlig ved utplassering.	ADHD og erfaringen fra arbeid.	Jeg fikk det endelig for meg at læreren er faktisk her for å hjelpe oss, så det er bare å spørre.	Gir ikke opp så lett og spesielt ikke om det er noe interessant.

Hensikten med spørsmål 5, del 2, er å få informantene til å reflektere over hvor egenskapene de selv har påpekt kommer ifra. Vi nærmer oss kjernen i studien; Hvilken betydning har arbeidserfaring for skoleprestasjon for elevene på Vg2 Kulde- og varmepumpeteknikk? Som i første del av spørsmål 5 tolkes resultatene på de resterende spørsmålene på samme måte. Her er det mange viktige og spesielt meningsfulle og innholdsrike sitater.

Kategori 1 dreier seg om sosiale forskjeller, og det går på alt fra forskjeller i evner som gjør at skolen og skolearbeid faller lett for noen, til forskjeller i innsatsen til individene på grunn av forelderrollen og interessante arbeidsoppgaver. Til sist i denne kategorien har vi sosiale forskjeller i omgivelsene, altså at prestasjonen og egenskapene er der fordi, "arv, far og mor er på samme måte" som den første informant sier. Kategorien som handler om mestring har mange bindinger til informantene. Informantene mener blant annet at de gode egenskapene forsterkes av den tidligere arbeidserfaringen som gir en autentisk mestringsopplevelse. Videre kan det være at mor og far er på samme måte, det som kalles vikarierende erfaringer. Individet har sett andre gjøre en handling og setter så sin egen forventning om mestring i forhold til dette. Informant 6 sier følgende: "Jeg fikk det endelig for meg at læreren er faktisk her for å hjelpe oss, så det er bare å spørre". Dette kan komme av verbale meldinger og sosiale overtalelser (god klasseledelse). Også foreldre spiller en rolle. Til sist i denne kategorien har vi fysiologiske reaksjoner. Dette kan for eksempel være at en er god til å konsentrere seg, eller det kan være at en diagnose faktisk kan gi noen fordeler ved driv og initiativ, arbeidsvilje og tempo.

Når det gjelder den siste kategorien, kategori 3, starter analysen med den atferdspsykologiske tilnærmingen til motivasjon. I klasseledelsens øyemed kan dette handle om å rise og rose på rett tidspunkt på riktig handling. Deretter kommer den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon som handler om at vi klarer å sette oss inn i andre menneskers perspektiv. Da blir det viktig å gjøre en god figur som forelder når det gjelder holdninger og verdier til arbeid, men denne går begge veier, så det handler også om informantenes foreldre. Den tredje er kognitiv tilnærming, men både denne og den sosiokulturelle har linker til diagnosen hvor omgivelsene og deres fordommer spiller en viktig rolle for individets tolkning av og opplevelsen av individets handlinger. Til slutt har vi igjen den sosial-kognitive tilnærmingen som handler om alt fra ferdigheter og biologiske disposisjoner. Altså om du er flink på skolen eller ikke, om du har en diagnose eller ikke, eller om man har interesse for det man skal holde på med eller ikke.

Under følger siste del av spørsmål 5.

**Spørsmål 5, del 3: Hvor/når i livet ditt oppdaget du at du hadde slike egenskaper?**

Tabell 7. Svarene fra informantene på spørsmål 5, del 3

Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5	Informant 6	Informant 7
Alltid hatt i forhold til hobbyer.	Jeg har alltid spurt hvorfor, da det ikke har vært nok med å lære. Må også forstå.	Da jeg ble forelder og ville føre noen viktige verdier og holdninger videre.	Ønsket jobb i et spesifikt firma og da ble motivasjonen høyere for å lære og forstå.	Sommeren etter at jeg hadde hatt min første jobb.	Når jeg begynte på vg etter å ha bestemt meg for å få meg en annen jobb enn familie bedriften.	Alltid vært pliktoppfyllende, men ble spesielt motivert etter å ha blitt utplassert i bedrift i Vg1 og samme bedrift i Vg2. Løpet var lagt og jeg kunne ikke bli mindre flinke enn de andre som jobbet der.

Videre i avsnittet følger kategorisering av meningsinnholdet i svarene fra spørsmål 5, del 3. Spørsmålet handler ikke bare om hvor eller når informantene oppdaget at de hadde disse egenskapene, men også indirekte om hvorvidt de tror de er født sånn eller blitt sånn.

Tema for kategorien er de sosiale forskjellene ved evner, innsats og omgivelser. To av informantene mener at de alltid har vært slik, og at det derfor handler om evner, mens de

resterende informantene mener at det har med omgivelsene å gjøre. Informant 1, som nå arbeider, sier følgende om når hen oppdaget disse gode egenskapene hos seg selv: "Jeg tror egentlig ganske tidlig fordi jeg alltid har vært sånn når jeg vil. Med hobby et eller annet sånt så bare blir jeg litt manisk". Informant 1 blir altså veldig opphengt og engasjert i ting som interesserer hen. Informant 2 har også et interessant perspektiv på de gode egenskapene, og har i dag arbeidskolleger som kan bekrefte dette. Hen sier:

Jeg liker egentlig ikke å lære noe, jeg liker å forstå det og da blir man jo veldig aktiv i det man holder på med fordi at. Altså du sier at det er sånn til meg, vil ikke det si at jeg trenger å godta at det er sånn, uten at jeg føler jeg på en måte har fått en AHA! det er derfor ja! Og der, jeg er litt sånn. For dem tuller med meg på jobben og sier det er "(Informantens navn), men", det er alltid. Jeg skal spørre: ja, men hvorfor. For jeg gir meg liksom ikke bare med å få et svar.

Videre sier informant 3 at hen har forandret seg mye når hen fikk barn, og som informant 4 sier så handlet det om et ønske om å jobbe i et spesifikt firma. Informant 5 hadde en bratt læringskurve, og mener at hen forandret seg mye den sommeren hen hadde sin første jobb og fikk lære seg hva arbeidslivet er. Informant 6 hadde et ønske om å komme ut av familiebedriften, og til sist har vi informant 7 som følte på et prestasjonspress om å ikke bli mindre flink enn de andre i firmaet.

Når det gjelder spørsmål 5, del 2, var det ikke så mange som er sortert til kategori 2 som handler om forventning til mestring. Jeg tenker at man kan forvente mestring siden man stort sett har mestret, og i så måte får en autentisk mestringsopplevelse. Det samme kan inntreffe om man har hatt en jobb tidligere. Videre har vi vikarierende erfaringer hvor man ser andre får til, og forventer at man selv gjør det samme. Ved kategorien om tilnærming til motivasjon, finner informant 5 ut at hen har visse egenskaper etter sin første sommerjobb. Det kan bety at belønning og straff på riktig måte til riktig tid har vært med på å gi en atferdpsykologisk tilnærming til motivasjon for videre prestasjon. Videre ser det ut til at en sosiokulturell tilnærming til motivasjon er en utbredt faktor, og er til stede for nesten alle informantene. Igjen har vi foreldrerollen for informant 3, og det å kunne vise til gode verdier. Det som handler om å passe inn, få innpass der man har ønske om, som både informant 4 og 7 snakker om. Det har med individets selvopplevde identitet, gruppens verdier og totale motivasjon til å lære, men det



kan også være det å bli sett som den man er, og ikke bare som et nytt ledd i familiebedriften, slik informant 6 forteller.

Nå skal vi over på det siste forholdet i kategori tre, som er den sosial-kognitive tilnærmingen, som handler om personfaktorer som tidligere kunnskap, ferdigheter og biologiske disposisjoner. For flere av informantene handler det om tidligere kunnskap, både i forhold til ønsket fremtidig arbeidsplass, nye perspektiver etter en sommerjobb, ønske om andre arbeidsoppgaver etter flere år i en familiebedrift, eller at man trives så godt i bedriften man er havnet i som "læregutt".

### **Spørsmål 6: Hva tenker du at disse egenskapene har betydd for deg og dine prestasjoner på skolen?**

Tabell 8. Svarene fra informantene på spørsmål 6

Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5	Informant 6	Informant 7
Jeg har vært klar over egenskapene mine og derfor klart å benytte meg av verktøyet jeg har.	Mye! Altså du sier at det er sånn til meg, vil ikke det si at jeg trenger å godta at det er sånn, uten at jeg føler jeg på en måte har fått en AHA! det er derfor ja.	Masse! Nesten helt avgjørende. Arbeidserfaringen og foreldrerollen har forandret meg mye.	Mye! Jeg ville jo jobbe i en spesifikk bedrift å måtte prestere for å få plass der.	De har helt klart påvirket meg.	Jeg tror det betyr ganske mye. Er du ikke interessert, så følger du ikke med.	For meg som liker dette så blir det jobb og hobby i ett og da er det ikke så vanskelig å motivere seg.

Målet med spørsmålet er å få informantene til å reflektere over egenskapene som gjør at de har prestert bra på skolen, ved å se egenskapene fra enda et perspektiv for å finne ut om arbeidserfaringen har hatt betydning for den gode prestasjonen eller ikke. Under følger kategorisering av meningsinnholdet i svarene fra spørsmål 6. I første kategori, sosiale forskjeller i evner, innsats og omgivelser, er det ikke noen overraskelse at alle informantene har sosiale forskjeller i evner, innsats og omgivelser, og det kan ikke forstås som annet enn antagelser når de sier at de alltid har hatt disse egenskapene. Når det er sagt så kan informantene mene noe relativt konkret hva disse egenskapene har betydd for prestasjonene på skolen. Det går på en bevissthet om at man har hatt egenskapene som har med både evner, innsats og omgivelser å gjøre. Som informant 7 sier:

Da man er jo interessert i å lære og da vil man jo delta. Det har jeg liksom aldri gjort før jeg begynte på den linja her da. At jeg gjør lekser for å lære og ikke for å ikke å få anmerkning liksom. Og det er liksom første gang jeg følt på det da.

Informant 7 har her gjort en viktig oppdagelse om hvorfor hen har gjort lekser. Videre kan ikke informant 2 godta et svar uten å forstå det. Dette kan handle om en stahet, og en vilje som kan sies å være evner. Videre nevnes foreldrerollen av informant 3, som forandrer en som person når det gjelder hvilke egenskaper som kommer tydelig frem. Det kan også handle om prestasjon/innsats for å nå et mål, noe som informant 4 har. Når det er sagt så kommer vi ikke fra at visse egenskaper kommer fra eller blir forsterket av forskjellige diagnoser, og derfor må noen fysiologiske reaksjoner med som en faktor i kategori to. Når det gjelder siste kategori, tilnærming til motivasjon, blir denne kategorien litt tynn denne gangen, men det har med spørsmålet å gjøre. Informantene har likevel en tilnærming til motivasjon eller en reflektert forståelse av årsakssammenheng, egenskaper og prestasjon på et sosial-kognitivt nivå. Bakgrunnen for denne tolkningen er alle faktorene som spiller inn i tilnærmingen til motivasjon. Det handler både om atferd, miljø og disse personfaktorene som kan være tidligere kunnskap, ferdigheter, biologiske disposisjoner eller forventning om å mestre bestemte oppgaver.

### **Spørsmål 7: Kan arbeidserfaringen din være grunnen til at du har tilegnet deg disse egenskapene?**

Tabell 9. Svarene fra informantene på spørsmål 7

Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5	Informant 6	Informant 7
Det å ta ansvar. For det er jo litt andre regler i arbeidslivet i forhold til skolen. Det med ansvar for eksempel. Hvis læreren sier, nå må du gjøre sånn, så er ikke det det samme som om en arbeidsgiver sier det.	Det gjorde noe med innsatsen min det å ha hatt en hjernedød drittjobb. Det var ikke en jobb jeg ville ha resten av livet, så da måtte jeg bidra litt ekstra på skolen.	Arbeidet har lært meg om innsats og positiv adferd. Interessen hjalp også, siden faget er interessant.	Arbeids erfaringen styrket jo innsatsen min på skolen, siden jeg hadde bestemt meg for å få læreplass i en spesifikk bedrift.	Jeg skjerpe meg allerede på skolen i 10. litt fordi at det var siste året, men også mest fordi jeg hadde den erfaringen.  Tjente opp penger og hadde en arbeidsgiver å se opp til en med autoritet da. På en annen måte enn en lærer.  Man blir jo påvirket av miljøet og da er det jo litt annet miljø.	Nei, jeg vet ikke om det hadde så mye å si. Det ansvaret, det lærte jeg jo der da. Når jeg først bestemte meg for å ta ansvar for min egen utdanning da. Så hadde jeg noe å se tilbake til og at det her vet jeg jo selvfølgelig.	Den tidlige arbeidserfaringen og at jeg likte yrket har helt klart gitt ekstra høy innsats.

Dette spørsmålet går direkte på problemstillingen om hvilken betydning arbeidserfaring har for skoleprestasjon, og i den kommende teksten presenteres resultatene med betraktninger.

Igjen dreier første kategorien seg om sosiale forskjeller, om evner, innsats og omgivelser. Først skal vi ta for oss informant 2 som har det godt beskrivende sitatet: "Det gjorde noe med innsatsen min det å ha hatt en hjernedød drittjobb". Hen la inn ekstra innsats for å få en bedre jobb. Videre har interessen for yrket, og ønske om å jobbe i spesifikke bedrifter, styrket innsatsen som kommer fra henholdsvis informant 3 og informant 4. For alle informantene dreier det seg om hvordan man blir påvirket av motivasjon og mestringsforventning fra omgivelsene. Som informant 1 sier: "For det er jo litt andre regler i arbeidslivet i forhold til skolen. Det med ansvar for eksempel. Hvis læreren sier, nå må du gjøre sånn, så er ikke det det samme som en arbeidsgiver sier det". Det er med andre ord forskjellige regler i arbeidslivet og man kan ikke sammenligne den autoriteten læreren har med den en sjef har. En sjef har en forventning om å se mestring og motivasjon/glede i arbeidet.

Informant 3 er inne på samme tema om at nettopp dette med forventninger fra arbeidsgiver er noe man må forholde seg til og etterleve, da man som håndverker er ansiktet til bedriften utad. Når det gjelder informant 4 så hadde hen, gjennom sin tidligere arbeidsplass, lært å jobbe smart, og hen tar med seg motivasjonen videre for å øke innsatsen og nå sine mål. Informant 5 sier i intervjuet at hen sluttet å komme for sent på skolen i 10. klasse, og tror at det hadde med arbeidserfaringen hen tilegnet seg sommeren før å gjøre. Igjen dukker dette med autoriteten til en arbeidslivsleder kontra en lærer opp. Autoritet fra en sjef er autoritet på en annen måte. Dette handler om både hvordan denne sjefen og dette arbeidsmiljøet motiverer og har mestringsforventninger til den ansatte. Informant 6 lærte å ha ansvar og ta ansvar i familiebedriften. Ansvar man får fordi sjefen har en mestringsforventning til arbeidstakeren.

Ved kategorien om mestring gjør spørsmålets vinkling det vanskelig å svare på om informanten har følt noen form for forventning om mestring. I den siste kategorien, som handler om tilnærming til motivasjon og hvorvidt informantene har noen ytre påvirkninger av motivasjon, er det flere forhold som melder seg. En atferdpsykologisk tilnærming til motivasjon blir relevant når informant 1 og 5 forteller om autoriteten til sjefen og hvordan hans instruksjoner veier tungt. Videre har vi den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon som forteller om informantenes absorpsjon av perspektiv fra andre arbeidstakere. De blir påvirket av miljøet på arbeidsplassen. Som informant 5 forteller i intervjuet, har hen erfart at både god og dårlig arbeidsmoral smitter. Noe av det samme kommer fra informant 3. Det kreves en annen innsats for å gjøre seg fortjent

til lønn kontra karakterer. Til sist var en sosiokulturell tilnærming relevant for informant 7 som likte yrket, noe som kan forstås indirekte som at gruppen og tilhørigheten til arbeidet var godt.

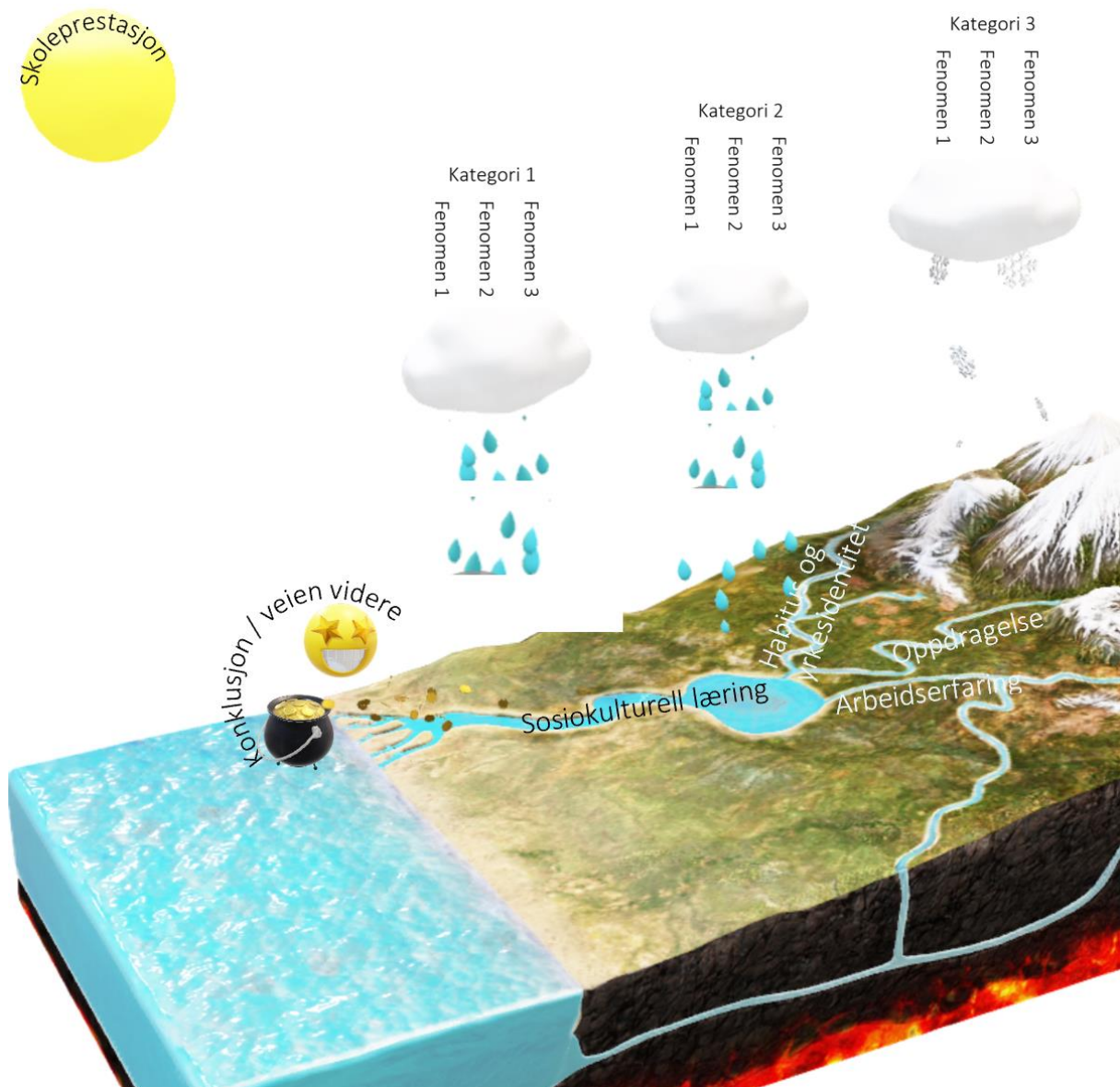
Ved disse tilnærmingene til motivasjon finnes flere kognitive tilnærminger som handler om hvordan informanten/arbeidstakerens tolkning og opplevelse av sine handlinger er påvirket av arbeidsgivers tolkninger av våre handlinger. Virker man ny og usikker på en arbeidsplass blir man tolket som ny og usikker, noe som igjen styrker arbeidstakers identitet som ny og usikker. Til sist har vi en sosial-kognitiv tilnærming hvor alle informantene er representert. Jeg starter med informant 1, 2 og 6 som blir motivert av tidligere kunnskap, hvor informant 1 og 6 har lært å ta ansvar, og informant 2 har lært/erfart at hen trenger en annen type jobb hvor hen kan få brukt hodet. Hen ønsker ikke en "hjernedød drittjobb" som hen kaller det. Informant 3 har lært om innsats og positiv atferd på arbeidet. Informant 4 føler at arbeidserfaringen har styrket innsatsen på skolen. Informant 5 sluttet å komme for sent i 10. klasse dels på grunn av arbeidserfaringen og dels på grunn av at det var det siste året. I denne uttalelsen ligger implisitt det som siteres videre fra informant 5. "Man blir jo påvirket av miljøet og da er det jo litt annet miljø". For kandidat 7 som har arbeidserfaring fra yrket hen skulle utdanne seg til, kan motivasjonen ligge i det positive miljøet hen opplevde, det å mestre bestemte arbeidsoppgaver og tidligere ferdigheter.

I dette kapittelet er spørsmålene og svarene fra informantene presentert. Svarene er plassert i tabeller og blir oppsummert kort. Videre ble svarene kommentert og kategorisert i de tre kategoriene. Disse resultatene drøftes i neste kapittel.

## 6 Drøfting

I dette kapittelet drøftes empirien, kategoriene og fenomenene på en systematisk måte, opp mot den utvalgte teorien. Dette skal søke svar på problemstillingen: Hvilken betydning har arbeidserfaring for skoleprestasjon for elevene på Vg2 Kulde- og varmepumpeteknikk? Drøftingen har blitt delt i underkapitlene 6.1, 6.2 og 6.3 etter de tre kategoriene; Sosiale forskjeller, Individets forventning til/om mestring og Individets tilnærminger til/tilgang på motivasjon. Disse kategoriene er også strukturen i empirien. Hver kategori blir drøftet opp mot teorien i lys av alle fenomenene; oppdragelse, identitet & habitus og arbeidserfaring. For å gi drøftingen en god oversikt og struktur har hvert underkapittel igjen blitt strukturert etter fenomenene. Til slutt presenteres teoretiske sammenhenger til fenomenene i en lærende kontekst.

Figur 3 under viser hvordan drøftingen er disponert. Skoleprestasjonen er solen da den er gjennomgående og helt avgjørende. I skyene er de tre delene av drøftingen hvor de tre kategoriene fra empirien blir drøftet opp mot teorien i lys av fenomen én, to og tre som er oppdragelse, identitet & habitus og arbeidserfaring. Videre kommer nedbøren som er kondenseringen av drøftingen. Nedbøren havner i elvene som samler vannet sammen, og sammenhenger mellom de tre fenomenene og sosiokulturell læring skjer. Før alt til slutt havner ut i havet, står det en "gullgraver" og skyller ut noen edle "metaller" som er oppsummeringen.



Figur 3: Billedgjøring av hvordan drøftingen er bygget opp. Hentet fra Word og redigert av Vegard Veel, (2021).

Når man har klart for seg hva funnene er og hva de sier noe om, er man likevel ikke i mål med forskningsprosjektet. Forskning er det ikke før ens kunnskapsgrunnlag er redegjort for, ens funn er presentert og diskutert, og ens konklusjoner fremstår som relevante for andre (Skilbrei, 2019, s. 32).

Problemstillingen setter lys på hvilken betydning arbeidserfaring har for skoleprestasjon. Som Illeris (2012) hevder er det ingen tvil om at erfaring er noe mer dyptgående enn "alminnelig læring". Når man har erfart noe, har man en direkte personlig erkjennelse av dette. Det noe helt

annet enn om en har lært noe på skolen eller av andre for den saks skyld (Illeris, 2012). Denne erfaringen kan være en viktig faktor for den skoleprestasjon informantene hadde, som også svarene informantene hadde til spørsmål tre bekrefter. Alle informantene mener at de hadde en god involvering på skolen, god faglig deltagelse, god innsats og god motivasjon i tiden på Vg2. Videre bekreftes svarene fra spørsmål tre i det kvantitative skjemaet til spørsmål fire, og utdyper videre at informantene hadde et godt atferdsengasjement. Samtidig kan det være en mengde årsaker til at disse informantene har disse ekstraordinære skoleprestasjonene, eller denne ekstraordinære motivasjonen til å prestere. De årsakene jeg har sett på som forklarende er tre relativt komplekse kategorier. Skoleprestasjon har faktorer som innebærer alle disse tre kategoriene. Som nevnt tidligere i studien har en ekspertgruppe nedsatt av den amerikanske psykologforeningen konkludert med at skoleprestasjon er påvirket av faktorer som evner, innsats og omgivelser i form av motivasjon, mestringsforventning og kulturelle faktorer (Heggen et al., 2013, s. 69).

## **6.1 Sosiale forskjeller**

### **6.1.1 Sosiale forskjeller og oppdragelse**

Den første kategorien som drøftes er hvordan de sosiale forskjellene informantene lever under, påvirker dem i form av oppdragelse. Disse sosiale forskjellene er igjen delt i tre: sosiale forskjeller i evner og kunnskaper, sosiale forskjeller i motivasjon og arbeidsinnsats, og sosiale forskjeller i omgivelsene. I det videre undersøkes det om disse sosiale forskjellene kommer fra oppdragelsen og/eller identitet & habitus og/eller arbeidserfaringen, altså henholdsvis fenomen én, to og/eller tre.

Faktorer fra empirien som kan forklare skoleprestasjon som er sortert til denne første kategorien, og fenomen én, oppdragelse, er som følger: De sosiale forskjellene mellom informantene med tanke på at de har forskjellige familier kan ha påvirket deres prestasjon. Selv om disse familiene er både gifte og skilte, enslige og samboende med økonomi som er både lav og middels, finnes det samlende faktorer. Et eksempel er at informantene kan ha blitt motivert til arbeidsinnsats gjennom ros og klemmer fra foreldrene (Wormnes & Manger, 2005, s. 26),

og de har blitt påvirket av holdninger og verdier fra sine familier. Denne påvirkningen og kommunikasjonen som familien gjør skjer gjennom både språklig og ikke-språklig påfylling. Det blir grunnlaget for menneskelig kunnskapsdanning, som Säljö (2016) kaller det, noe som gir oss nye perspektiver. Dette igjen kan gjøre at informantene forandrer måter de har gjort eller gjør enkelte handlinger eller aktiviteter på (Säljö, 2016, s. 105-111). I tillegg kan evnene ha blitt påvirket i en prestasjonsfremmende retning av familiene. Dette forklares med at evner er en mer kontekstbunnet enn statisk egenskap, med hele 75 % overvekt av faktorer som "motivasjon, god helse, støtte fra familie og venner, tidligere kunnskap, gode læringsstrategier, følelsesmessig stabilitet og følelse av akseptering og tillit i skoletiden" (Wormnes & Manger, 2005, s. 18-19). Annen forskning viser til at eneggede tvillinger vokst opp hver for seg har forskjellige evner, fordi omgivelsene påvirker både evnene sosialt og epigenetisk (Heggen et al., 2013).

### **6.1.2 Sosiale forskjeller og identitet & habitus**

Samtidig med at informantene blir påvirket av de sosiale forskjellene ved fenomen én, oppdragelsen, så er det en nær link til neste fenomen som er identitet & habitus. Her er det en relativ og nokså hårfin linje mellom fenomen én og to: Habitus handler som nevnt om hvordan man blir satt i bås, både av seg selv og omgivelsene som en definisjon av hvem man er (Bjørnhaug, 2002). Dette leder videre til et relatert begrep om identitet, som kan forklares som tolkningen av våre verdier, som i motsetning til habitus forandrer seg gjennom livet (Hausstätter & Reindal, 2016). Videre kan en sterk yrkesidentitet øke presteringen for å tilegning seg fagkompetanse, hvor motivasjon og interesse er viktige variabler for å utvikle yrkesidentitet (Johannesen, 2019).

Informant 7 skiller seg ut med å ha utført faglig relevant arbeid, og det kan være at hen har eller er i ferd med å utvikle en yrkesidentitet. Dette med bakgrunn i at hen har hatt arbeid som er faglig relevant og har opplevd dette som interessant arbeid som det er lett å motivere seg for, og informanten sammenligner det med en hobby. Motivasjon og interesse er viktige variabler for å utvikle yrkesidentitet, og i tillegg uttaler informant 7 et prestasjonspress for å ikke bli like flink som de andre som jobber der. Informanten har en klar sosial forskjell fra de andre informantene når det gjelder omgivelsene, ved at hen jobber med noe faglig relevant som i



tillegg er interessant. Videre sier to informanter at de har foreldre som står på og er arbeidsomme. Det kan være med på å forklare informantenes gode prestasjon/arbeidsinnsats i form av den identitet og habitus som de har adoptert av foreldrene. Habitus er relevant fordi foreldrene er ståpå foreldre og arbeidsomme, noe som igjen kan gjøre at barnet adopterer denne habitusen. Identitet er relevant fordi informanten tolker omgivelsenes verdier og holdninger i form av arbeidsinnsatsen som foreldrene legger ned. Man blir formet i samspill med omgivelsene, og på den måten utvikler man identitet. Man vokser på seg holdninger, verdier, til og med meninger, fordommer og tro som følge av det vi kan kalle for en kommunikasjon med omgivelsene (Säljö, 2016). Det kan se ut som at informanten har gjort dette, i motsetning til en NOVA-rapport som fant at foreldrenes utdanningsnivå har utslagsgivende effekt på prestasjonsutvikling ved endt grunnskole (Bakken, 2010). Dette forholdet er vanskelig å spore i min forskning da foreldrene til informantene har relativt likt utdanningsnivå.

Spørsmål fem handler om hvorfor elevene har de gode egenskapene de valgte i det kvantitative spørreskjemaet. Her er det flere som kommer inn på dette med interessante ting og interesse av å forstå, og sammenligner interessen for faget med interessen for en hobby. Her er vi over på at interesse og motivasjon er viktige variabler for å utvikle yrkesidentitet, og dette kan henge sammen med en gryende yrkesidentitet. Samtidig svares det på neste spørsmål at evnene kommer av arv fra mor og far. Informant 2 sier hen er født flink, og har dette som en del av sin identitet å ha gode evner. Wormnes & Manger (2005) fant at bare 25 % av evnene kan forklares med intelligens, mens de resterende 75 % handler om kontekst som tilskrives omgivelsene (Wormnes & Manger, 2005, s. 18-19). Videre identifiserer informant 3 seg som en forelder, og setter samtidig foreldrerollen i bås når det gjelder holdninger og verdier man bør ha som forelder, ved spørsmål om hvorfor hen har disse gode egenskapene.

### **6.1.3 Sosiale forskjeller og arbeidserfaring**

Det siste fenomenet som skal drøftes når det gjelder sosiale forskjeller er arbeidserfaring. Her er det et viktig element Illeris (2012) betrakter i forhold til læring og erfaring; begrepene læring og erfaring griper slik inn i hverandre og stiller spørsmål ved om vi i det hele tatt kan skjelve på disse to begrepene. Samtidig er det ikke er tvil om at erfaring er mer dyptgående sammenlignet med en personlig erkjennelse av denne erfaringen og læringen man sitter igjen

med (Illeris, 2012, s. 155). Informantene har med seg arbeidserfaring i en sosial sammenheng, altså arbeidsplassen hvor eleven har involvert seg aktivt, noe som gir en erfaring for fremtidig atferdsmotivasjon (Illeris, 2012). Disse syv informantene har erfaring fra arbeid, men det er bare informant 7 som refererer til arbeidet som interessant og oppgir det som en plausibel forklaring på det å stå på og ikke gi opp så lett. Flere av de andre informantene har lignende forklaringer på prestasjon ved interessante ting, men de presiserer årsakssammenheng, hvorfor de har de gode egenskapene sammen med arv, født flink og forelderrollen. Informant 5 nevner arbeidserfaringen, men at opplevd arbeidserfaring henger sammen med friheten som kommer av pengene man tjener. Videre sier samme informant at hen oppdaget disse gode prestasjonsfremmende egenskapene først sommeren etter at hen hadde hatt sin første jobb/arbeidserfaring. Her er en indirekte fellesfaktor for alle at det sosiale engasjementet er en konkret deltagelse i samfunnsmessig praksis. Lave, Lave, & Wenger (2003) skriver at individet vil ta til seg denne erfaringen og forholde seg til nye situasjoner med denne erfaringen som bakgrunn (Lave et al., 2003, s. 7-12).

Når det gjelder hva disse gode egenskapene har betydd for informantenes prestasjon på skolen, har informant 3 relativt mye arbeidserfaring og i så måte, betydelige omgivelser som hen henviser til som avgjørende for prestasjonen på skolen. Det siste spørsmålet går direkte på problemstillingen, om arbeidserfaringen kan være grunnen til at de har tilegnet seg disse egenskapene. Ved sosiale forskjeller og arbeidserfaring må flere forhold belyses. Av informant 1 og 5 nevnes den sosiale forskjellen mellom en arbeidsgiver og en lærers regler og autoriteten arbeidsgiveren har kontra læreren. Arbeidsgivers autoritet i ordren har tydelig et større ansvarsreg, noe som kan gi både større motivasjon og arbeidsinnsats. Videre sier informant 4 og 7 at arbeidserfaringen styrket innsatsen på skolen, så man kan anta at arbeidserfaringen har spilt en rolle ved sosiale forskjeller i omgivelsene. Sitatet fra informant 2 gir en fin oppsummering: "Det gjorde noe med innsatsen min det å ha hatt en hjernedød drittjobb". Man kan trygt si at omgivelsene i form av arbeidet gjorde at informant 2 la inn et ekstra gir for å få en bedre jobb.

## 6.2 Forventning om mestring

Her presenteres neste kategori som er forventning om mestring, som har en lenke til siste kategori om individets tilnærming til motivasjon. Begge disse har forgreninger til "den nærmeste utviklingssonen" fra Vygotsky. Denne "danner ifølge Vygotsky det viktigste grunnlaget for individets utvikling av bevissthet om og kontroll over sin egen kunnskap" (Thurmann-Moe et al., 1996, s. 32). "Selv om motivasjon ikke har en sentral plass i Vygotskys teori, gir den nærmeste utviklingssonen også bidrag til forståelsen av dette pedagogiske begrepet" (Thurmann-Moe et al., 1996, s. 129). Min forståelse av "den nærmeste utviklingssonen" er at når mestringen er innenfor rekkevidde for individet, motiveres individet. Kategoriene er lenket sammen ved individets forventning til mestring og motivasjon. Her fortelles det om hvordan en forventning om mestring gir motivasjon. I det videre undersøkes det om informantenes forventning om mestring kommer fra oppdragelsen og/eller identitet & habitus og/eller arbeidserfaringen. Kategori to handler om individets forventning om mestring, og her har jeg tatt for meg fire hovedkilder til forventning til mestring. Disse fire hovedkildene er kort belyst i starten av resultatkapittelet, samt i teorigrunnet, og handler om autentisk mestringsopplevelse, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner.

### 6.2.1 Forventning om mestring og oppdragelse

I det videre drøftes det om forventning om mestring kommer fra oppdragelsen. Den første linken mellom mestring og fenomenet oppdragelse finnes i svarene til spørsmål to, hvor det er snakk om hvordan familiesituasjonen har vært hjemme hos informanten. Vikarierende erfaringer i forhold til foreldre som står på er relevant, og kan gi en forventning om mestring ved at informantene selv forventer å mestre å stå på. I slike tilfeller er det viktig at informanten kan identifisere seg med den som utfører handlingen, og kan ut ifra dette sette sin egen forventning om mestring ut fra det observerte. Samtidig er det større sannsynlighet for etterrapende oppførsel ved suksess, enn når den gitte oppførselen hadde nederlag (Cahill, 1987, s. 283).

Selv om informanten får en personlig tro på egen kompetanse, kreves det også en sosial bekreftelse på den personlige kompetansen (Kähler, 2012, s. 50). Samtidig ligger det en verbal overtalelse her, eller forklart som sosial overtalelse som Manger (2009) kaller det. Dette betyr at informantene kan ha blitt verbalt påvirket av foreldrene i form av ros eller ris. Skal denne verbale overtalelsen fungere, krever det at overtalelse, ris og ros kommer fra en med god troverdighet (Kähler, 2012, s. 57), som for eksempel foreldrene. De samme svarene om stå på foreldre kommer også opp ved spørsmål fem om hvorfor elevene har de gode egenskapene i den grad de har.

Videre kommer delen om fysiologiske reaksjoner, og her har vi en informant med ADHD som sier det er diagnosen, eller rettere sagt de fysiologiske reaksjonene forårsaket av diagnosen, som har gjort at hen har disse gode egenskapene i den grad hen har. For slike fysiologiske reaksjoner er som oftest forklart med begrensninger som skjelving og svetting i litteraturen, men de kan også gi positive egenskaper som driv, initiativ, arbeidsvilje og tempo (Manger, 2009, s. 253-265) og (Kähler, 2012, s. 61-62). Om dette kommer av rastløshet eller andre reaksjoner spiller ingen rolle så lenge informanten kanalisere det ut på denne måten.

Dette kan ha sammenheng med oppdragelsen ved at informanten har lært å forholde seg til egenskapene på en positiv måte. Til spørsmålet om når informantene oppdaget at de hadde disse egenskapene, sier informant 7 at hen alltid har vært pliktoppfyllende. Det kan henge sammen med oppdragelsen, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse samt autentisk mestringsfølelse som nevnt over. Vikarierende erfaringer er aktuelle ved at informanten ser at en i familien er pliktoppfyllende og oppnår goder, og har derfor en egen forventning om å få til det samme. Det kan være verbal overtalelse hvor verktøyene til foreldre for eksempel er ros for å gjøre pliktoppfyllende gjøremål som styrker informantens forventning om mestring. Til sist kan en autentisk mestringsopplevelse være relevant, ved at informanten har gjort en oppgave tidligere, og resultatet av denne opplevelsen farger informantens forventning om mestring til neste gang.

## **6.2.2 Forventning om mestring og identitet & habitus**

I det videre drøftes det om forventning om mestring kan relateres til identitet & habitus. Først fokuseres det på hvordan familiesituasjonen har vært hjemme hos informantene. En del av

identiteten til informantene er at de identifiserer seg som barn av sine foreldre, og i en familiekonstellasjon har man familiens habitus. Ved identitet, habitus og mestring er vikarierende erfaringer derfor et aktuelt punkt. De som sier at de har foreldre som står på, kan få en forventning om at de selv også mestrer å stå på (Heggen et al., 2013, s. 95). Heggen (2013) skriver nettopp dette, i sammenheng med en undersøkelse som er gjort på norske skolebarn. Det vises til at det har større betydning hva dine foresatte presterer og har prestert, fremfor karakterer og forskjellige familiekonstellasjoner. I tillegg har andre faktorer betydning, som hvilke verdier de har og i hvilken grad de klarer å videreføre disse verdiene (Heggen et al., 2013, s. 69-143). I tillegg kan individet få mestringsforventninger av verbal overtalelse fra foreldrene. I det videre dukker dette med foreldrene opp flere steder med samme forhold til identitet og habitus.

På spørsmål om hvorfor informantene har disse gode egenskapene, og når i livet de oppdaget at de hadde dem, svarer informantene følgende: "Alltid vært opplukt og konsentrert i interessante ting" og "Alltid vært interessert i å forstå ting". De setter seg i en bås i forhold til habitus, og gir seg selv en identitet som forteller hvordan de "er". Andre eksempler er; "Arv, far og mor er på samme måte", "Alltid vært pliktoppfyllende". Dette kan relateres til en autentisk mestringsopplevelse som gir en forventning om mestring da de har gjort det tidligere, som igjen henger sammen med identiteten og habitus. Säljö (2016) skriver om akkurat dette som gjør at man får en annen måte å delta på, og at det er en del av ens identitetsutvikling. Man oppfører seg på en ny måte på bakgrunn av en prosess man har hatt i seg selv. En prosess som har forandret tilnærmingen til deltagelse i andre lærende situasjoner (Säljö, 2016). Noe av det samme gjelder for informant 5 som har diagnosen ADHD, som sier at "ADHD gir meg mange av disse egenskapene". Hen har en forventning om å mestre på grunn av fysiologiske reaksjoner fra diagnosen, og det er dette identitetsforandringen handler om, å kunne ta i bruk de innsiktene man har tilegnet seg i aktuelle sammenhenger. Altså at man har fått kunnskap om noe som er knyttet opp mot noe man har mestret, som gir en styrke og fordel i det videre livet (Säljö, 2016).

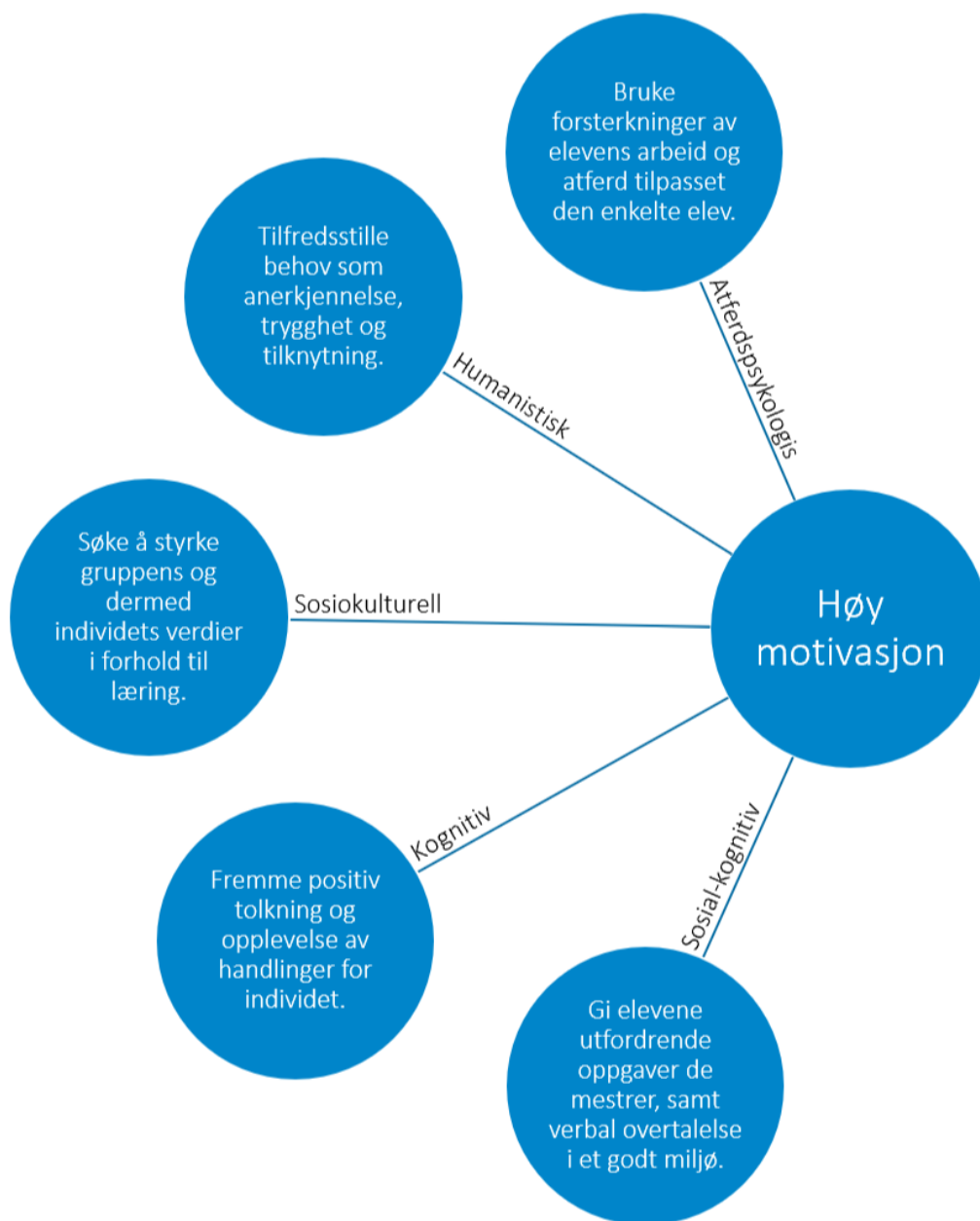
### **6.2.3 Forventning om mestring og arbeidserfaring**

Til sist i kategorien om forventning om mestring drøftes fenomenet, arbeidserfaring. Først og fremst har informantene fått med seg en autentisk mestringsopplevelse i forbindelse med arbeidserfaringen. De fleste vet nå hvordan ikke-faglig eller ikke-interessant arbeid føles og omvendt. Når det gjelder hvorfor informantene har disse gode egenskapene, er det bare informant 3 som sier at hen har disse gode egenskapene delvis på bakgrunn av arbeidserfaringen, tross flere år med arbeidserfaring. Samme lave koherens har vi på hva som får informantene til å inneha disse egenskapene i den grad de har, hvor bare informant 5 mener at det kommer delvis fra arbeidserfaringen og når de oppdaget at de hadde disse egenskapene.

Disse forholdene kan relateres til en autentisk mestringsopplevelse, da disse informantene har fått med seg en ballast med styrkede egenskaper. Arbeidserfaringen har en slik bredde og dybde i seg at man kan tilegne seg kunnskap langt utover det en lærer kan bidra med i et klasserom. Dette fordi erfaringer har med seg et annet viktig element, som er det samspillmessige forholdet mellom en selv og den sosiale og samfunnsmessige sammenhengen man erfarer i (Illeris, 2012). Informant tre har lang arbeidserfaring og informant fem fortalte om gode og nære relasjoner på arbeidsplassen. Slike nære relasjoner som mestrer, styrker forventningen til individet nærmest som en symbiose (Manger, 2009, s. 253-265).

## **6.3 Tilnærming til motivasjon**

Den siste kategorien er tilnærming til motivasjon. Denne kategorien tar for seg ulike teoretiske tilnærminger til motivasjon som drøftes om denne kommer fra oppdragelsen og/eller identitet & habitus og/eller arbeidserfaringen. Disse fem tilnærmingene er belyst i kapittel 3.2.3 og i starten på kapittelet 5 Resultater. Figur 4 gir en kort oppsummering:



Figur 4: Figur for billedliggjøring av årsaker til høy motivasjon (Vegard Veel, 2021)

### 6.3.1 Tilnærming til motivasjon og oppdragelse

Det startes med å drøfte om individets tilnærming til motivasjon kommer fra fenomenet, oppdragelsen. Selv om det første spørsmålet dreier seg om arbeidet informantene hadde før de begynte på Vg2, så har det faktorer i seg som ansvar, punktlighet og det å forholde seg til andre.

Her er en sosial-kognitiv tilnærming til motivasjon relevant i form av personfaktorer som handler om tidligere kunnskap. Ved spørsmålet om familiesituasjonen brukes en humanistisk tilnærming til motivasjon i oppdragelsen som har med nærhet, næring og kjærlighet å gjøre. Behovene som tørst, sult og søvn må tilfredsstilles, og det blir vanskelig å konsentrere seg og motivere seg om ikke det er tilfellet. Det som også er aktuelt med oppdragelsen er en atferdspsykologisk tilnærming til motivasjon som handler om at både belønning og straff påvirker adferd, læring og motivasjon. Her må man ta i betraktning tidspunktet og sammenhengen ris og ros kommer i, "For eksempel kan ros og klemmer fra foreldrene øke interessen for å lese" (Wormnes & Manger, 2005, s. 26). Det er viktig å presisere så konkret man kan hva som var bra og hva som fortjener ros. Da roser man en konkret handling og det er dette som antas å øke sannsynligheten for at individet gjentar handlingen som førte til rosen (Manger, 2012, s. 19-20).

I familiesituasjonen til informantene er den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjon aktuell fordi den inkluderer både individets selvopplevde identitet og familiens verdier og totale motivasjon. Foreldre spiller en viktig rolle da kognitive tilnærminger til motivasjon får konsekvenser da deres tolkninger av barnas handlinger til slutt får konsekvenser for barnas tolkning av sine handlinger. Til sist kommer den sosial-kognitive tilnærmingen til motivasjon, hvor vi har de tre faktorene atferd, miljø og personfaktorer. Dette handler om hjemmet som miljøet, foreldrene og deres atferd som kan påvirke motivasjonen.

I det videre får kategorien motivasjon en mer direkte rolle i forhold til spørsmålene. Når det gjelder svarene på spørsmålet om hva som gjør at informantene har de gode egenskapene i den grad de har, er det to informanter som henviser til arv, samt informanten med ADHD som henviser til diagnosen. Der er umiddelbart en link til flere tilnærminger til motivasjon og det er sosiokulturell, kognitiv og sosial-kognitiv som alle tar for seg familien eller gruppen, andres tolkninger av våre handlinger som får konsekvenser for vår tolkning og opplevelsen av våre handlinger, samt atferd, miljø og personfaktorer som tidligere kunnskap, ferdigheter og biologiske disposisjoner (Manger, 2012, s. 26).



### 6.3.2 Tilnærming til motivasjon og identitet & habitus

I det videre drøftes hvilken motivasjon informantene har fra fenomenene identitet & habitus. Når det gjelder individet i seg selv, så ligger det en humanistisk tilnærming til motivasjon som har med nærhet, næring og kjærlighet å gjøre. Dette handler om det psykiske aspektet som gjør individet til den det er. For du sulter på en måte i hjel om du ikke får noen anerkjennelse for at du er noe eller noen, om du ikke blir hørt eller sett, ingen bryr seg om deg eller å snakke med deg. Dette handler om anerkjennelse og selvverd. "Vi har et grunnleggende behov for å oppleve oss selv som kompetente i egne og andres øyne" (Manger, 2012, s. 21).

Den sosiokulturelle tilnærming til motivasjon favner mye bredere enn mange av de andre motivasjonsformene, og handler om individets selvopplevde identitet. Informantene adopterer eller appropierer de arbeidsomme foreldrenes identitet i fellesskapet habitus som de lever i (Säljö, 2016, s. 113). I motsetning har vi casestudien "Rapporten Gode skoler – Gode for alle?" som tar for seg de systematiske prestasjonsforskjellene som finnes i norsk skole. Lærerne ved en skole sier at guttene ofte har manglende fremtidsutsikter som igjen henger sammen med dårlig skolemotivasjon (Bakken & Danielsen, 2011). Her er en link til kognitive tilnærminger til motivasjon som handler om hvordan andre tolkninger av våre handlinger får konsekvens for vår tolkning av våre handlinger. Informant 3 uttrykker at hen har tilegnet seg disse gode egenskapene i den grad hen har på bakgrunn av foreldrerollen, og vi kan si at motivasjonen kommer fra det sosiokulturelle. Her ser vi at informanten setter seg i bås i forhold til hva slags habitus en foreldrerolle er. På samme spørsmål har vi informanten med ADHD hvor tilnærmingen til motivasjon handler om for det første en sosiokulturell tilnærming om at vi klarer å sette oss inn i andre menneskers perspektiv, og på den måten dele forståelsen andre måtte ha av oss selv på godt og vondt. Informanten mener det er ADHD som gir hen disse gode egenskapene i form av blant annet driv og sosial deltagelse. For det andre kan denne informanten få motivasjon gjennom kognitive tilnærminger og for begge tilnærmingene, i form av omgivelsene og deres fordommer som spiller en viktig rolle for individets tolkning av og opplevelsen av individets handlinger. Informanten kan fort bli plassert i et habitus på grunn av omgivelsenes fordommer til diagnosen ADHD (Bjørnhaug, 2002).

Bakgrunn for egenskapene som gir god prestasjon, kan informant 6 sin motivasjon tilskrives å være sosiokulturell. Hvor informanten ønsker å få innpass i andre bedrifter enn familiebedriften,

om informantens selvopplevde identitet og bryte ut av en habitus og ikke bare være nok et ledd i familiebedriften. Informant 2 hadde gjennom intervjuet en idé om en identitet der hen ikke kunne godta fakta uten å forstå. Hen måtte ha en aha-opplevelse for å bli tilfreds, en identitet omgivelsene i form av venner, familie og kollegaer også kunne bekrefte. Man kan i så måte ikke beskrive prestasjonen som en eksplisitt forventning om å lykkes, men mer som en grunnleggende holdning til aktiviteten (Lillemyr, 2007, s. 138-139). Dette bekrefter Lillemyr (2007), ved at den indre motivasjonen refereres til som selvet. Det er det bildet vi har av oss selv, tillitten til oss selv, våre meninger om oss selv og våre interesser (Lillemyr, 2007). Til slutt finnes flere kognitive tilnæringer som handler om hvordan informanten/arbeidstakerens tolkning og opplevelse av sine handlinger er påvirket av arbeidsgivers tolkninger av våre handlinger. Virker man ny og usikker på en arbeidsplass blir man tolket som ny og usikker, noe som igjen styrker arbeidstakers identitet som ny og usikker.

### **6.3.3. Tilnærming til motivasjon og arbeidserfaring**

Til sist skal fenomenet arbeidserfaring drøftes i forhold til de forskjellige motivasjonsformene. Alle informantene har som nevnt vært i arbeid og fått med seg en sosial-kognitiv motivasjon. De har tilegnet seg kunnskap som de igjen indirekte bruker som motivasjon for å ha en god prestasjon. De har deltatt i en konkret samfunnsmessig praksis, vil ta til seg erfaring og forholde seg til nye situasjoner med denne erfaringen som bakgrunn (Lave et al., 2003, s. 7-12). Elevene som har en arbeidserfaring har altså en ballast som de andre elevene ikke innehar, og heller ikke kan ha tillært seg. Denne erfaringen, eller arbeidserfaringene, har en bredde og dybde i seg hvor man kan tilegne seg kunnskap langt utover det en lærer kan bidra med i et klasserom. Dette fordi erfaringer har med seg et annet viktig element som er det samspillmessige forholdet mellom en selv og den sosiale og samfunnsmessige sammenhengen man erfarer i (Illeris, 2012).

På spørsmålet om hvorfor informantene har disse gode egenskapene, sier informant 3 at det kommer delvis fra arbeidserfaringen. Her ser vi både den sosiokulturelle og den sosial-kognitive motivasjonen, som handler om å sette seg inn i andres perspektiv i en arbeidssituasjon og om å bruke tidligere kunnskap og ferdigheter. Informant 5 sier at hen har disse gode egenskapene i den grad hen har, delvis på grunn av arbeidserfaringen. Denne informanten fortalte om et godt sosialt arbeidsmiljø på arbeidsplassen og at driven og innsatsen gjorde at

hen fikk flere interessante arbeidsoppgaver. Dette viser en atferdspsykologisk tilnærming til motivasjon hvor belønning og straff påvirker atferd, læring og motivasjon. I forhold til når i livet informantene oppdaget at de hadde slike gode egenskaper sier informant 5 at det skjedde etter sin første sommerjobb, noe som kan bety belønning og straff/ris og ros på riktig måte til riktig tid, noe som har vært med på å gi en atferdspsykologisk tilnærming til motivasjon for videre prestasjon. Når det gjelder informant 4 som ønsket å jobbe i et spesielt firma kan det handle om en sosial-kognitiv motivasjon, som handler om personfaktorer som tidligere kunnskap informanten har fått. Til sist på dette spørsmålet har vi informant 7 som har blitt motivert etter å ha vært utplassert i samme faglig relaterte bedrift både på Vg1 og Vg2, og som føler på presset om ikke å bli like god som sine fremtidige kolleger. Her snakker vi om flere former for motivasjon, først og fremst den sosiokulturelle, men også den sosial-kognitive motivasjonen, i form av gruppens verdier, informantens selvopplevde identitet og identifisering med gruppen på arbeidsplassen.

Så kommer vi igjen til kjernes spørsmålet: Kan arbeidserfaringen din være grunnen til at du har tilegnet deg disse egenskapene? Først skal vi se på en atferdspsykologisk tilnærming til motivasjon hvor informant 1 og 5 forteller om autoriteten til sjefen, og hvordan hans instruksjoner veier tungt. Videre har vi sosiokulturell tilnærming til motivasjon som forteller om informantenes adopsjon av perspektiv fra andre arbeidstakere. De blir påvirket av miljøet på arbeidsplassen. Som informant 5 forteller i intervjuet har hen erfart at både god og dårlig arbeidsmoral smitter. Til sist sees det en sosiokulturell tilnærming til motivasjon med informant 7 som likte yrket, noe som indirekte kan forstås som at gruppen og tilhørigheten til arbeidet var godt. Til sist har vi den sosial-kognitive tilnærmingen hvor alle informantene er representert. Jeg starter med informant 1, 2 og 6 som blir motivert av tidligere kunnskap. Informant 1 og 6 har lært å ta ansvar, og informant 2 har lært/erfart at hen trenger en annen type jobb hvor hen kan få brukt hodet. Informant 3 har lært om innsats og positiv atferd på arbeidet. Informant 4 føler at arbeidserfaringen har styrket innsatsen på skolen. Informant 5 sluttet å komme for sent i tiende klasse dels på grunn av arbeidserfaringen og dels på grunn av at det var siste året. I denne uttalelsen ligger det implisitt det som siteres videre fra informant 5: "Man blir jo påvirket av miljøet og da er det jo litt annet miljø". For kandidat 7 som har arbeidserfaring fra yrket hen skulle utdanne seg til, virker det som at motivasjonen kommer fra det positive miljø hen opplevde, det å mestre bestemte arbeidsoppgaver og tidligere ferdigheter.

## 6.4 Erfaring og identitet i et sosiokulturelt perspektiv

Dette avsnittet har som mål å samle trådene for det teoretiske rammeverket og presentere sammenhenger til fenomenene som er belyst i teksten over i en lærende kontekst. I det videre arbeidet har empirien kondensert det teoretiske rammeverket til erfaring og identitet.

Det har vært skrevet mye om erfaring i prosjektet, erfaring som kan komme fra flere sosiale sammenhenger som både oppdragelsen og arbeidserfaring. Informantene approprierer andres væremåte, tar over og gjør den til sin egen. Informantene er aktive individer når det gjelder å sosialisere seg, og utvikler på den måten sine interesser, kompetanse og identitet i samspill med andre ved at de bygger sin erfaringsbank (Säljö, 2016). På bakgrunn av deres deltagelse i samfunnsmessig praksis, vil informantene som individer ta til seg erfaring og forholde seg til nye situasjoner med denne erfaringen som bakgrunn (Lave et al., 2003). Selv om jeg som lærer kan kommunisere erfaringer og gi informantene en komprimert kunnskap hvor de videre kan bygge opp et sosialt og kollektivt minne, er det en annen dimensjon ved erfaring, fordi de opparbeider seg dette på hjemmebane med familie og venner, på skolen og på arbeidet og kan basere det de skal gjøre videre på bakgrunn av denne erfaringen. Til sammen er dette grunnlaget for menneskelig kunnskapsdanning, som gjør at vi utvider horisonten og etter hvert kan se vårt liv i perspektiv, noe som igjen fører til en læring og forandring i måten vi gjør eller har gjort enkelte handlinger eller aktiviteter på (Säljö, 2016).

Over ser vi hvordan det grunnleggende sosiale fenomenet læring skjer ved deltakelse i praksisfellesskap (Dysthe, 2001). Selv om læringen er et individuelt fenomen, er det alltid sosialt og samfunnsmessig medbestemt, da læringen alltid utspiller seg både på et individuelt og et sosialt og samfunnsmessig plan (Illeris, 2012, s. 308-309). "Overordnet kan helheten av disse samspillprosessene og den indre psykologiske tilegnelsen og forarbeidingen av dem forstås som en livslang erfaringsprosess" (Illeris, 2012, s. 311). I overført betydning handler dette om arbeidserfaringen de enkelte elever har tilegnet seg. Det blir en erfaringsprosess i en sosial sammenheng, altså arbeidet på arbeidsplassen, der informantene involverer seg aktivt. På den måten blir dette en læring/erfaring for fremtidig atferdsmotivasjon.

Det som vises til i teksten over er at når man tar i bruk innsikter man har tilegnet seg, har man lært noe, også forstått som forandret identitet. Individet vil altså lære av, som betyr å endre atferd med den nye arbeidserfaringen som grunnlag og bakteppe, og forholde seg slik også i

nye og andre situasjoner og sammenhenger (Lave et al., 2003). Man blir formet i samspill med omgivelsene, og på den måten utvikler man en identitet. Samtidig blir informantene hele tiden utsatt for mange typer kommunikasjon med omgivelsene og de vokser på seg holdninger, verdier, meninger, fordommer og tro. Denne kommunikasjonen er ustanselig noe som videre gjør at informantene hele tiden forandrer seg, både fysisk og intellektuelt, og perspektivene på verden vil flyte og forandre seg (Säljö, 2016). Man kan samtidig si at denne kommunikasjonen/samhandlingen med omgivelsene er del av et kollektivt og kulturelt fellesskap danner grunnlaget for utviklingen som individ (Thurmann-Moe et al., 1996).

## 7 Oppsummering med resultat

I dette siste kapittelet presenteres tråden fra formålet med studien og et svar på problemstillingen. Sterke og svake sider ved undersøkelsen blir presentert, samt om resultatet eller kunnskapen er generaliserbar eller representativ for andre. Avslutningsvis presenteres forskerens forståelse i en kort oppsummering av det teoretiske rammeverket.

Kan man skille ut arbeidserfaringen i stor nok grad fra oppdragelsen, identitet & habitus til å kunne si noe om betydningen av arbeidserfaring for skoleprestasjon? På bakgrunn av arbeidet med dette prosjektet mener jeg at svaret er ja på det spørsmålet. Det er en sammenheng mellom arbeidserfaring og skoleprestasjon, men det gjør ikke sammenhengen mellom oppdragelsen, identitet & habitus for skoleprestasjon noe mindre. Jeg kan med dette hevde at arbeidserfaring har en betydning for en god skoleprestasjon, da det helt klart gir informantene en ekstra erfaring. Oppdragelsen, identitet & habitus er veldig omfattende og betydningsfulle fenomener for informantene over et veldig langt tidsaspekt i deres liv. Dette gjør vektingen mellom de tre fenomenene ulik. Oppdragelsen, identitet & habitus har blitt formet, forandret og stadfestet fra informantene ble født til de ble mine informanter, mens arbeidserfaringen har et tidsaspekt på ca. ett år for gjennomsnittsinformanten. Ut ifra drøftingen leser jeg flest faktorer som kan påvirke prestasjon i fenomenene identitet & habitus. Som nevnt tidligere er disse fenomenene samtidig tett knyttet til oppdragelsen, hvor den er med å skape en identitet, og samtidig er familiens habitus en indirekte del av både oppdragelsen og identiteten. Arbeidserfaringen kommer inn som et nytt sterkt bidrag til identitet, ved at arbeidet og samspillet med arbeidskolleger og arbeidsgiver bidrar til oppdragelsen.

Da jeg startet arbeidet med masteroppgaven og valgte å forske på akkurat dette, var det i den tro at jeg skulle få et ensbetydende svar. Underveis så jeg at det kunne bli vanskelig, men helt til siste drøfting har jeg oppdaget sammenhenger og betydninger. Når det gjelder svakheter og styrker i forskningen min kan en svakhet være min korte forskerkarriere. Med mer erfaring ville jeg antagelig kunne sett andre momenter og faktorer på flere områder. Når det gjelder styrken er arbeidet gjort så gjennomskiktig som mulig for å gjøre det ærlig og etterprøvbart. Videre er arbeidet gjort systematisk og forhåpentligvis like oversiktlig for leseren som for meg. Det at arbeidserfaring fremstår som en viktig faktor for skoleprestasjon er en kunnskap som er forsket frem i dette arbeidet, og som godt kan være representative for andre. Både andre yrkesfaglige

retninger, men også generelt for skole. Som vi har sett i dette prosjektet handler det ikke om at arbeidet må være interessant eller i en faglig retning man ønsker. Det er erfaringen med arbeid i seg selv som er det viktige, og det er den som er generaliserbar.

Avslutningsvis presenteres et par korte oppsummeringer i et sosiokulturelt perspektiv av hvordan læring finner sted. Man blir formet i samspill og i kommunikasjon med omgivelsene, og på den måten utvikles og videre-formes en identitet (Säljö, 2016). Slik har også mine informanter blitt modulert av sin oppdragelse, sin habitus og sine omgivelser og sin arbeidserfaring.

Læringen, også forstått som identitetsforandringen, handler om å kunne ta i bruk de innsiktene man har tilegnet seg i aktuelle sammenhenger ved at man har fått kunnskap om noe man har mestret, som gir en styrke og fordel i det videre livet. Det å innse når kunnskap er relevant for en selv, og i de tilfellene kunne ta et valg om man skal gripe informasjonen eller bare la det passere, er en slik læring jeg sikter til, som informantene mine har gjort i større grad enn andre elever jeg har hatt.

Man kan si at kunnskapen fra dette prosjektet er relativ i den forstand at den er avhengig av leserens litterære bakgrunn, dermed kan empirien og det teoretiske rammeverket være både mangelfull og fullstendig. Jeg er glad i det resultatet jeg har kommet frem til, for jeg har gjort mitt beste og er stolt av arbeidet. Tolkningen er gjort etter beste systematiske evne, og med gode innspill fra både veileder og medstudent i veiledergruppe.

Til sist er formålet med studien og et svar på problemstillingen presentert. Det er presentert sterke og svake sider ved undersøkelsen og sett på om resultatet eller kunnskapen som er presentert er generaliserbare eller representative for andre. Avslutningsvis kommer forskerens forståelse av en kort oppsummering av det teoretiske rammeverket.

## 8 Litteratur

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Arnesen, C. Å. (2012). *Prestasjonsutvikling fra ungdomsskolen til første året i videregående opplæring : delrapport 3 fra prosjektet 'Ressurser og resultater i grunnopplæringen'*(Vol. 36/2012).
- Bakken, A. (2010). Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år. In: Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Bakken, A., & Danielsen, K. (2011). Gode skoler - gode for alle? In: Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Beck, C. W. (2013). Jakten på kritisk pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 97(4-05), 304-314.
- Bjerga, E. (2018). Sammenhengen mellom læreratferd og elevers engasjement. *Tidsskriftet FoU i praksis [elektronisk ressurs]*(1), 47-68.
- Bjørnhaug, I. (2002). Pierre Bourdieu – alle stridigheters sosiolog. *Nordisk sosialt arbeid*, 22(3), 161-168.
- Brinkmann, S. (Ed.) (2020). *Etik i en kvalitativ verden* (3 ed.): Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative Metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Cahill, S. E. (1987). Albert Bandura: "Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory" (Book Review). In (Vol. 16, s. 12). Washington, D.C: Washington, D.C: American Sociological Association.
- Christensen, H., Eikeland, O., Hellne-Halvorsen, E. B., & Lindboe, I. M. (2018a). Hvilken videnskabelighet har lærere og lærerprofessionen behov for? In C. K. Skott, Møller,



- Hanne. (Ed.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 224-239). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, H., Eikeland, O., Hellne-Halvorsen, E. B., & Lindboe, I. M. (2018b). Om konstruksjon af problemer og forskningsobjekter i professionsrettet forskning. In S. B. Hornskov, Larsen, Vibe., Schrøder, Vibeke. (Ed.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 98-114). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dæhlen, M., Hagen, A., & Hertzberg, D. (2008). *Prosjekt til fordypning – mellom skole og arbeidsliv Delrapport 1 Evalueringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: Fafo
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (5 ed.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Halvorsen, K. (2018). *Å forske på samfunnet En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (Vol. 7). Oslo: Cappelen.
- Haugen, V. D., & Stølen, G. (2017). *Pedagogisk mangfold : i et samfunnsperspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Hausstätter, R. S., & Reindal, S. M. (2016). *Spesialpedagogikk : fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Heggen, K., Lauglo, J., & Helland, H. (2013). *Utdannings sosiologi*. Oslo: Abstrakt forl.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannesen, H. S. N., Hæge; Lahn, Leif Chr. (2019). *Transformations in(to) vocational identity among Norwegian VET students and apprentices learning in school and at work*
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforl.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1995-96). *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-1995-96/id461278/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kversøy, K. S. (2013). *Etikk - en praktisk vinkling* (2 ed.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kähler, C. F. (2012). *Det kompetente selv : en introduktion til Albert Banduras teori om selvkompentence og kontrol*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Lave, J., Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse : hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforl.
- Manger, T. (2009). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (Vol. 1). Bergen: Fagbokforl.
- Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Manger, T., Nordahl, T., & Lillejord, S. (2010). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforl.

Oslo, U. i. (2020, 07.02.20). Informasjonssikkerhet og risikovurdering for nettskjema.

Retrieved from <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/informasjonssikkerhet/>

Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Postholm, M. B., & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen : metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utgave. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.

Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

Sylte, A. L. (2013). *Profesjonspedagogikk : profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Säljö, R. (2016). *Læring : en introduksjon til perspektiver og metaforer*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.

Thurmann-Moe, A. C., Dale, E. L., Øzerk, K., & Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Organisering av yrkesfagleg fordjuping gjennom nettverk*.

Oslo: Utdanningsdirektoratet Retrieved from

<https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/felles-for-fagopplaringen/yrkesfagleg-fordjuping/organisering-av-yrkesfagleg-fordjuping-gjennom-nettverk/>

Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring : veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforl.

# Vedlegg 1

## Intervjuguide

Igjennom intervjuet ønsker jeg å få vite det kan være sammenheng mellom arbeidserfaring og skoleprestasjon. Jeg har laget noen spørsmål, men er fleksibel i forhold til endring underveis for å oppnå målet med undersøkelsen.

Innledning:

- Informere intervjuobjektet om bakgrunnen for og meningen med prosjektet. Bruke litt ekstra tid her for å sette informanten inn i tema slik at det ikke er noen tvil hva som er hensikten med undersøkelsen. Det vil hjelpe oss å holde den røde tråden igjennom intervjuet.
- Informere om hvordan anonymiteten blir ivaretatt og håndteringen av datamaterialet, inkludert sletting av lydfil.
- Informere om informantens rett til å avslutte intervjuet.
- Informere om gangen/formen på og lengden på intervjuet.
- Signering av samtykkeskjema.

Starte pent med fakta spørsmål for å reetablere relasjonen til informanten.

- 1 "Hvordan går det på jobben".
  - Har du gode kolleger?
  - Er det mange interessante oppgaver?
  - Har du noen gode minner fra tiden i klassen (2KVTA)?

Jeg vinkler disse spørsmålene på en ledende måte for å få positive svar, slik at informanten ikke blir sittende fast i en mørk tanke eller en følelsesmessig negativ tilstand som kan ødelegge for resten av intervjuet.

Så kommer jeg over til introduksjonsspørsmålene som skal pense oss over på selve tema for intervjuet. Jeg nevner nok engang tema og bakgrunn for intervjuet/samtalen og spør:

- 2 Hvis du tenker på tiden på skolen. Hva tenker du om deg selv i forhold til involvering, faglig deltagelse, innsats og motivasjon?
  - Setter bevisst motivasjon som siste ord her da dette er et meget viktig nøkkelord og det er dette ordet jeg vil skal sitte igjen i hodet til informanten.

Deretter kommer vi til overgangsspørsmålene, som er linken mellom introduksjonen og nøkkelspørsmålene. Her skal vi over på personlige erfaringer og forståelser.

- 3 Du sier du hadde et godt engasjement på skolen og var motivert, men hvis du ser på disse ordene jeg har listet opp her; tenker du at noen av disse skiller seg ut og beskriver deg mer enn noen andre?
- De egenskapene som inngår i et godt adferds engasjement/motivasjon er:
    1. *positiv atferd*
      - a. *slik som å følge regler*
      - b. *avstå fra forstyrrende adferd*
    2. *utholdenhet*
    3. *konsentrasjon*
    4. *aktiv involvering*
    5. *innsats*
    6. *deltagelse i faglige aktiviteter*
    7. *deltagelse i sosiale aktiviteter*
    8. *atferd som:*
      - a. *anstrengelse*
      - b. *standhaftighet*
      - c. *aktivitet i klasserommet gjennom å delta i diskusjoner*
- (Bjerga, 2018)

Så kommer vi til selve nøkkelspørsmålene som skal søke informasjon til selve problemstillingen og formålet med undersøkelsen. Her griper jeg tak i den eventuelle sammenhengen mellom egenskapene og arbeidserfaringen.

- 4 Nå som du har plukket ut noen ord som beskriver deg. Hvorfor har du disse egenskapene?

Eventuelle oppfølging/utdypende spørsmål:

- a. Vi har alle en viss grad av de samme egenskapene du har pekt ut, men hva får deg til å inneha disse egenskapene i den grad du har?
- b. Hvor/når i livet ditt oppdaget du at du hadde slike egenskaper?

Så langt i intervjuet informerer jeg om at det nå er 2-3 spørsmål igjen, slik at informanten vet at vi nærmer oss slutten av intervjuet.

- 5 Hva tenker du disse egenskapene har betyd for deg og dine prestasjoner på skolen? Med det mener jeg: Kan arbeidserfaringen din være grunnen til at du har disse tilegnet deg disse egenskapene?
- Dette spørsmålet blir formulert ut fra hva informanten svarer på spørsmål 3. Her skal jeg bruke informantens ord/forståelse av motivasjon i stedet for de kursive ordene i spørsmål 3
- 6 Kan du fortelle om arbeidet du hadde før du begynte på vg2?
- Hvilken type arbeid var dette?
  - Var det fast eller sporadisk arbeid?
  - Hvor mange og lange var arbeidsdagene?
  - Hvilken type og mengde arbeid hadde du?
  - Hvilken type og mengde ansvar hadde du?
  - Hvordan opplevde du arbeidet?
    - Var det positivt eller negativt?
    - Moro og interessant eller ikke moro og interessant?
  - Var det viktig med punktlighet, hadde du faste tider du måtte forholde deg til?
  - Måtte du forholde deg til andre?
    - Var andre avhengig av at du gjorde en korrekt jobb til riktig tid?
  - Hvordan presterte du på skolen før arbeidserfaringen?
    - Lav, middels eller høy?
    - Forandret det seg etter arbeidserfaringen?
- 7 Hva tenker du at arbeidserfaringen har betyd for deg og dine prestasjoner på skolen?

Nå som spørsmålene er unnagjort er det viktig at informantene og intervjuer får mulighet til å oppklare eventuelle uklarheter. Så jeg spør om informantene har noe annet han vil si som ikke har kommet godt nok frem i intervjuet eller om han har noen avsluttende kommentar.

Underveis i intervjuet er det viktig å holde fokus på den røde tråden og komme med oppfølgingsspørsmål når informantene nærmer seg kjernen. Spørsmål som:

- Hva mener du?
- Det var interessant, kan du si litt mer om det?
- Be om eksemplifisering
- Kan du være mer presis eller forklare mer

Jeg må hele tiden være på vakt slik at vi holder oss til den røde tråden og jeg ser informantene forstår spørsmålene. Samtidig observerer jeg kroppsspråk for å plukke opp reaksjoner og følelser som jeg noterer ned underveis (A. Johannessen et al., 2016, s. 145-160).



## Vedlegg 2

### Meldeskjema

Meldeskjema 672844

 Skriv ut

Sist oppdatert

26.08.2019

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

Navn (også ved signatur/samtykke)

E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator

Lydopptak av personer

### Type opplysninger

---

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrедelser? Nei

### Prosjektinformasjon

---

Prosjekttittel

Intervju og digital spørreundersøkelse

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene Behovet for å behandle personopplysninger kommer av ønsket om å intervju og bruke digital spørreundersøkelse.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vegard Veel, vegvee@ostofldfk.no, tlf: 99636111

### Behandlingsansvar

---

Behandlingsansvarlig institusjon

-

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat) -

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

## Dokumentasjon

---

### Tillatelser

---

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

### Behandling

---

Hvor behandles opplysningene?

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

### Sikkerhet

---

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

### Varighet

---

Prosjektperiode ukjent - ukjent

### Tilleggsopplysninger

---

## Vedlegg 3

### Samtykkeerklæring

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### Et yrkespedagogisk utviklingsarbeid

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er undersøke sammenhengen mellom arbeidserfaring og skoleprestasjon. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å finne ut hvorfor noen få elever som har gått i klassen Kulde- og varmpumpeteknikk (2KVTA) har høyere arbeidskapasitet og driv etter å lære. Planen er å intervju og bruke spørreskjema på tidligere elever for å finne ut i hvilken grad arbeidserfaring påvirker skoleprestasjon.

Forskningsprosjektet er min master oppgave og dette er det jeg skal forske på.

#### Problemstilling:

Kan det være en sammenheng mellom arbeidserfaring og skoleprestasjon (på vg2) for studenter i faget Kulde- og varmpumpeteknikk. (Med skoleprestasjon menes: involvering, faglig deltagelse, innsats og motivasjon.)

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

De personene jeg ønsker å intervju og som du er en del av er elever jeg mener har hatt en annen driv etter å lære enn de fleste andre elevene jeg har hatt på 2KVTA og som har arbeidserfaring.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Du blir intervjuet av Vegard Veel om tema som er nevnt i teksten over. Intervjuet tar ca. 20-30 minutter og blir registrert med lydopptaker pluss notater underveis. Spørsmålene handler om deg, lysten til å lære, innsats, motivasjon, faglig deltagelse, involvering og tiden du gikk på skolen.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

Samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli aidentifisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til forskningsprosjektet er tre medstudenter og Professor Ronny Sannerud. De vil lese og hjelpe meg med å vurdere forskningsprosjektet. Du blir aidentifisert til en informant på lik linje med de andre informantene og navnet ditt vil ikke komme frem på noen måte. Du vil få et informantnummer og det vil bare være Vegard Veel som kjenner til linken mellom deg og informantnummeret, i sitt hode. Dette skjemaet med din signatur blir bevart på et sikkert sted.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2021 og opptak av intervjuet vil da bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,

få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

OsloMet ved Ronny Sannerud [ronny.sannerud@oslomet.no](mailto:ronny.sannerud@oslomet.no)

Personvernombud: Ingrid S Jacobsen, [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no) 67 23 55 34

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Et yrkespedagogisk utviklingsarbeid, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2021

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)