

Motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring?

Ein kvalitativ studie om ungdomar sin motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring etter fullført folkehøgskule

Magny Barmen



Masteroppgåve i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2015

Motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring?

Ein kvalitativ studie av ungdomar sin motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring etter fullført folkehøgskule

Magny Barmen

Masteroppgåve i spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2015

© Magny Barmen

2015

Tittel: Motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring?

Magny Barmen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Samandrag

Fråfall i vidaregåande opplæring omfattar om lag ein av tre i kvart elevkull. 57 prosent av elevane fullfører vidaregåande opplæring på normert tid. Dette er eit stort samfunnsproblem, det skapar utfordringar og har negative konsekvensar for den einskilde personane det gjeld. Bestått vidaregåande opplæring blir på mange måtar vurdert som eit minimum av utdanning for å kome inn i arbeidslivet, eller som grunnlag for vidare studie.

Folkehøgskulane, som høyrer heime innan vaksenopplæring, gjev ikkje elevane formell kompetane, men har som formål å fremje danning. Om lag 10 prosent av fødselskohorten i Noreg går folkehøgskule. Av desse er det er rundt 32 prosent som ikkje har fullført vidaregåande opplæring. Formålet med denne studien er å få innsikt i om elevar som ikkje har fullført vidaregåande opplæring opplever auka motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring etter fullført folkehøgskule. Med å ikkje fullføre vidaregåande opplæring meiner eg anten å ha avslutta utdanninga eller at ein ikkje har fått karakterar i alle fag. Hovudfokuset er å få innblikk i kva tankar ungdomane sjølv har om dette. Problemstillinga til studien er:

Opplever ungdomar, med stort fråvær i vidaregåande opplæring eller som har slutta i vidaregåande opplæring, auka motivasjon til å ta opp att utdanninga etter gjennomført folkehøgskule?

For å svare på dette har eg intervjuet fire ungdomar, som har hatt mykje fråvær, ikkje fullført og/eller har avslutta vidaregåande opplæring, og deretter har fullført folkehøgskule.

Intervjuet var semistrukturert. Eg gjorde lydopptak av intervjuet. Dataprogrammet NVivo10 blei nytta til transkribering, lagring av intervjuet, etterarbeid av datamaterialet og logg undervegs i studiet.

Gjennom ei fenomenologisk tilnærming har fokuset vore på informantane sine opplevingar av motivasjon, mestring og sjølvoppfatning. Eg har presentert datamaterialet i før-, under- og etter gjennomført folkehøgskule, då det var denne faktoren eg ville sjå på om gav auka motivasjon. Den same tredeling er gjort i analyse og drøfting.

Data i studiet viser at det var like mange av informantane som sa at folkehøgskulen gav auka motivasjon til å ta opp att vidaregåande utdanning, som ikkje opplevde det. To av fire informantar sa at folkehøgskulen hadde direkte medverknad til å auke motivasjon, gjennom

linefaget. Dei to andre informantane sa at folkehøgskule ikkje gav auka motivasjon. Ein av desse to informantane blei i etterkant inspirert av medelevar ved folkehøgskulen til å ta fatt på vidaregåande opplæring att. Den siste informanten fullførte vidaregåande opplæring etter fullført folkehøgskule, då ho hadde ei avtale med foreldra om å gjere dette. Alle informantane hadde ei meir positiv sjølvoppfatning etter året på folkehøgskule. Dei trakk fram vennskap og trivsel som sentrale utbytte av året.

Ut i frå utsagna til informantane tolkar eg det slik at det å vere elev på folkehøgskule kan gje mestringsopplevingar på ulike område. Sett i lys av Bandura (1997) og teorien om forventning om mestring har mestringsopplevingar innverknad på motivasjon og positiv sjølvoppfatning. Dette kan gje betre tiltru til seg sjølv og positive forventningar om å nå framtidige mål. Ut i frå ein spesialpedagogisk ståstad vil det vere viktig å kunne leggje til rette for å gjere det mogleg for unge å mestre skulen og tru på sine eigne dugleikar.

Eg vonar resultatata i dette studiet kan vere av interesse for ansatte som arbeidar med fråfallsproblematikk i vidaregåande opplæring og ansatte i folkehøgskule.

Føreord

For meg starta denne undersøkinga i møte med elevar. Eg er utdanna lærar, og har arbeidd i folkehøgskule og no i vidaregåande opplæring. Nokon av elevane eg møtte i folkehøgskulen hadde ikkje fullført vidaregåande opplæring. Eg veit at ikkje alle kom attende i utdanning, sjølv om nokon av dei kanskje ynskte det. Nokon av elevane eg møter i vidaregåande opplæring har vore eitt eller to år på folkehøgskule og har tatt fatt på utdanninga att.

Folkehøgskule er på mange måtar ein motkultur til andre skuleslag. Folkehøgskule legg vekt på danning, personleg modning, tilbyr utdanning utan karakterar og eksamen. Dette er ein kontrast til debattar om utdanningssystema våre som handlar mykje om måloppnåing, fullføring av vidaregåande opplæring og studentgjennomstrøyming.

Eg er fyrst og fremst takksam og tykkjer det er eit privilegium å få skrive masteroppgåve. Eg har fått bruke mykje tid til å få fordjupe meg i ein tematikk eg har stor interesse for.

Aller fyrst vil eg takke informantane som tok seg tid til å møte meg og dele historiene sine. Eg vil og takke dei to som tok seg tid til prøveintervju. Tusen takk til rettleiaren min Elisabeth Kolbjørnsen, for oppmuntring og innspel i prosessen. Tusen takk til Fredly Folkehøgskole og Eikelund Vidaregåande Skole som har gjeve meg arbeid, engasjement og erfaring innanfor dette temaet som eg har kunne nytte i oppgåva. Takk til Marie Wiland for lån av bøker og rapportar. Eg vil og takke medstudentar og vener for delte kaffipausar, refleksjonar og frustrasjonar denne våren. Til slutt vil eg takke familien min: De er dei beste i verda!

Oslo, mai 2015

Magny Barmen

Innholdsfortegnelse

1	Innleiing	1
1.1	Problemstilling.....	2
1.2	Oppgåva si oppbygging og avgrensing	2
2	Teoretisk ramme.....	4
2.1	Skulen sitt mandat	4
2.2	Vidaregåande opplæring.....	5
2.2.1	Tal om fråfall i vidaregåande opplæring	5
2.2.2	Konsekvensar av å ikkje fullføre vidaregåande opplæring	6
2.2.3	Ulike årsakar til fråfall i vidaregåande opplæring.....	7
2.2.4	Ulike tiltak mot fråfall i vidaregåande opplæring	8
2.3	Ungdomsalderen	10
2.3.1	Å vere ungdom	11
2.3.2	Ung i skulen i dag.....	11
2.3.3	Skulen som sosial arena	13
2.4	Folkehøgskule.....	14
2.4.1	Folkehøgskuleslaget	14
2.4.2	Danning	15
2.4.3	Grundtvig, folkehøgskulen sin far.....	16
2.4.4	Forsking på folkehøgskule	17
2.4.5	Forsking; fråfallselevar vidaregåande og folkehøgskule	18
2.5	Motivasjon og sjølvoppfatning	19
2.5.1	Motivasjon.....	19
2.5.2	Ulike mål med læring	20
2.5.3	Bandura, forventning om mestring.....	21
2.5.4	Sjølvoppfatning	23
2.5.5	Sjølvoppfatning i skulen.....	24
2.6	Oppsummering	24
3	Metode og forskingsdesign	25
3.1	Førforståing	25
3.2	Grunngjeving for val av metode.....	26
3.2.1	Kvalitativ metode	26

3.2.2	Fenomenologisk perspektiv.....	27
3.2.3	Intervju som tilnærming	27
3.2.4	Semistrukturert intervju.....	28
3.2.5	Utarbeiding av intervjuguiden.....	28
3.2.6	Utval	28
3.2.7	Rammefaktorar for utvalet	29
3.2.8	Informantane	30
3.3	Datainnsamling	30
3.3.1	Gjennomføring av datainnsamling	30
3.3.2	Gjennomføring av prøveintervju	32
3.3.3	Gjennomføring av intervju	33
3.3.4	Transkribering	34
3.4	Analyse	35
3.4.1	Tolking og analyse	35
3.4.2	Presentasjon av data	37
3.5	Truverde av undersøkinga	38
3.5.1	Deskriptiv validitet.....	38
3.5.2	Teoretisk validitet.....	39
3.5.3	Tolkingsvaliditet.....	39
3.5.4	Reliabilitet	40
3.5.5	Generalisering	40
3.5.6	Evalueringsvaliditet.....	40
3.6	Forskingsetikk	41
3.7	Oppsummering	42
4	Presentasjon av datamaterialet	43
4.1	Kven er ungdomane?	43
4.1.1	Terminologi og sitat	44
4.2	Vidaregåande opplæring og skulehistorikk	45
4.2.1	Motivasjon for vidaregåande opplæring	45
4.2.2	Avbrekk eller avslutta skulegang?	48
4.3	Erfaringar frå folkehøgskule.....	49
4.3.1	Val og motivasjon for folkehøgskule.....	49
4.3.1	Erfaringar frå folkehøgskule, mestringsopplevingar.....	50

4.3.2	Erfaringar frå folkehøgskule, rollemodellar	52
4.3.3	Erfaringar frå folkehøgskule, fysiologiske og emosjonelle reaksjonar	52
4.3.4	Relasjonar	53
4.3.5	Reiser	54
4.3.6	Sjølvpoppfatning	55
4.4	Etter folkehøgskule	55
4.4.1	Kva informantane har gjort etter folkehøgskule	56
4.4.2	Kva var alternativet til folkehøgskule?	59
4.5	Oppsummering	60
5	Analyse og drøfting	61
5.1	Analyse og drøfting: Vidaregåande opplæring og skulehistorikk	61
5.2	Analyse og drøfting: Erfaringar frå folkehøgskule	64
5.3	Analyse og drøfting: Etter folkehøgskule	68
6	Oppsummering	73
6.1	Samla vurdering	73
6.2	Refeleksjon kring metode og studien sine avgrensingar	73
6.3	Avslutning og vegen vidare	76
	Litteraturliste	78
	Vedlegg	87

1 Innleiing

I denne oppgåva ligg fokuset på motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring etter å ha fullført eit år på folkehøgskule. Eg har sett på om folkehøgskule kan ha ein effekt i høve dette, og nytta både teoretisk og empirisk tilnærming for å setje lys på spørsmålet. Eg vil her gjere kort greie for bakgrunn til studien; fråfall i vidaregåande opplæring.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskulen og i vidaregåande opplæring dannar fundamentet for opplæringa i skule og bedrift. Her står det mellom anna at opplæringa skal kvalifisere til produktiv innsats i dagens og framtidens arbeidsliv, gje kompetanse, haldningar og kunnskapar som kan vare livet ut (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2011).

Utdanningssystemet kvalifiserar og sertifiserar oss, og har sidan midten av 1990-talet tatt større del av våre liv. I dag strekkjer utdanningssystemet seg frå barnehage til universitet.

Omlag alle ungdomar i Noreg, over 95 prosent, tek til i vidaregåande opplæring same året dei er ferdig med grunnskulen (Hernes, 2010). 57 prosent fullfører vidaregåande på normert tid (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] 2012a). Ein av tre har ikkje fullført vidaregåande opplæring innan fem år (Statistisk Sentralbyrå, 2014a). Tala har vore stabile sidan Reform 94 [R94] (Hernes, 2010). Målet til R 94 var å heve kompetansen til befolkninga og sikre utvikling i Noreg. Tidlegare var det i større grad mogeleg å gå rett i arbeid etter grunnskule, og vidare utdanning var eit alternativ til dette (Norges offentlige utredninger [NOU] 2003:16). Utdanning er blitt viktigare enn kva det var, og konsekvensane for dei som ikkje har utdanning har blitt større enn det var tidlegare (Hernes, 2010).

Skulesatsinga i Noreg har hatt positive konsekvensar, då mange fleire enn tidlegare har fått utdanning. Det er også blitt store forventingar til å fullføre skule (Befring, 2012a). Å ikkje ha utdanning vil bety at ein står utanfor 95 prosent av arbeidsmarknaden (Hernes, 2010).

I tillegg til å vere eit stort samfunnsproblem, er konsekvensane ved å ikkje fullføre vidaregåande opplæring ei utfordring for kvar einskild person det gjeld. Gruppa ungdomar som ikkje fullfører vidaregåande skule er ikkje homogen, og ulike tiltak må setjast inn for å møte dei (Hernes, 2010). Ein kan også stille seg spørsmålet om alle skal igjennom vidaregåande opplæring. Forsking viser at det kan vere negative konsekvensar ved å ikkje gjere det, som auka sjansje for dårlege levekår (Hernes, 2010). Eg har i denne studien ynskt å

sjå på om eit år på folkehøgskule, kan gje elevar som vel vekk vidaregåande opplæring, auka motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring.

1.1 Problemstilling

Erfaringa mi som lærar i grunnskule, folkehøgskule og i vidaregåande opplæring har gjort og gjer meg nysgjerrig på nøklane til læring og motivasjon. Eg har stilt meg ulike spørsmål rundt betydinga av å fullføre utdanning, og kva dette har å seie for vidare liv. Vi veit ikkje nøyaktig korleis menneskjer lærer. Sjølv om vi ikkje fullt ut kan forklare læreprosessar, må vi rekne med at det skjer noko psykologisk, fysiologisk og biokjemisk når læring finn stad (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dersom læring hadde vore lett, ville skule ha vore lett for fleire (Hattie, 2012).

Møte med elevar gjennom arbeidspraksis har vore bakgrunnen for problemstillinga til studien: *Opplever ungdomar, med stort fråvær i vidaregåande opplæring eller som har slutta i vidaregåande opplæring, auka motivasjon til å ta opp att utdanninga etter gjennomført folkehøgskule?*

1.2 Oppgåva si oppbygging og avgrensing

Denne masteroppgåva er ein kvalitativ studie, med fire djubdeintervju av ungdomar. Eg har mellom anna spurd ungdomane om dei opplevde auka motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring etter fullført folkehøgskule.

Oppgåva er delt inn i seks kapittel. Fyrste kapittelet tek for seg problemstilling, oppbygging og avgrensing av oppgåva. Kapittelet to tek for seg teori og forskning, som eg har funne relevant for studiet. I det tredje kapittelet har eg tatt for meg forskingsdesign og metode, og etterstreba å gjere dette så transparent som mogeleg.

Kapittel fire er presentasjon av datamaterialet. Det femte kapittelet tek for seg analyse og drøfting av datamaterialet. I kapittel seks, «Oppsummering», har eg ei samla vurdering av studiet, refleksjon kring metode og studien sine avgrensingar. Eg har og sett på kva som kunne vere interessant å forska vidare på.

Ei masteroppgåve er sjølvstøtt avgrensa, til dømes i høve kva teori og forskning som er tatt med. Omgrepet motivasjon er samansett. Det er mange tilhøve som påverkar motivasjonen til ein elev, og mykje av dette kan ein ikkje sjå isolert på. Dette studiet er avgrensa til å sjå på om folkehøgskule kan auke motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring. Kva til dømes støtte frå foreldre og familie har å seie, eller modning i alder, ligg utanfor denne oppgåva. Det ligg også utanfor denne oppgåva å sjå på kva andre avbrekk frå vidaregåande skule eventuelt kan ha å seie for motivasjon til å fullføre vidaregåande opplæring.

Eg vil kort gjere greie for nokon omgrep som blir mykje brukt i oppgåva. Eg brukar uttrykka «informantane» og «ungdomane» om informantane i studiet. Når eg skriv «ikkje fullført vidaregåande opplæring» meiner eg både avslutta vidaregåande opplæring og ikkje fullført alle fag i vidaregåande opplæring. Ein kan gjerne som elev seie at ein har fullført vg3, men ikkje bestått alle fag.

2 Teoretisk ramme

I dette kapittelet vil eg presentere teori og forskning, og med forankring i dette vil eg seinare drøfte datamaterialet. Utgangspunkt for å finne relevant teori og forskning har vore problemstillinga til studien. Fyrst vil eg seie litt om skulen sitt mandat, før eg vil gjere greie for vidaregåande opplæring og fråfall i vidaregåande opplæring. Eg vil sjå på både tal, konsekvensar, årsaker og tiltak. Eg vil så seie litt om kva som kjenneteiknar ungdom i dag, spesielt i skulen og skulen som sosial arena. Vidare kjem eg inn på kva som særpregar folkehøgskule. Her vil det vere litt om formålet til skuleslaget, danning, bakgrunn, og tidlegar forskning om skuleslaget som er relevant for oppgåva. Til slutt i dette kapittelet vil eg sjå på motivasjon, og dette vil vere med på å avgrense fokuset i studiet. Her vil eg gjere greie for ulike faktorar som kan bidra til å fremje motivasjon i lærings situasjonar. Nokon faktorar som er relevant i denne samanhengen er mellom anna mestring, sjølvoppfatning og relasjonar. Dette vil eg også setje lys på under dei ulike tema i analysen. Eg kunne med fordel ha gått meir i djupta på til dømes betydninga av lærar- elev relasjon for motivasjon (Hattie, 2012) og Antonovsky (2013) og den slutogene modellen. Av omsyn til oppgåva si avgrensing har eg valt å ha hovudfokus på Bandura (1997). Dette har og gjeve meg moglegheit til å gå meir i djupta. Årsaka til at eg valde Bandura (1997) er at gjennom datamaterialet ser eg ungdomane peikar på fleire aspekt som går att i hans teori om Self-efficacy-belife eller mestringstru.

2.1 Skulen sitt mandat

Skulen har ei klar definert samfunnsrolle, kalla skulen sitt mandat. I Opplæringslova (1998) §1 står det mellom anna at formålet med opplæringa er at den skal gje elevane innsikt på ulike plan, den skal fremje demokrati, likestilling, vitskapleg tenkjemåte og utvikle kunnskap. Opplæringa skal utvikle dugleik og haldningar for elevane til å meistre liva sine, delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Vidare står det at opplæringa skal gje elevane engasjement og utforskartrøng. Elevane skal og ha medansvar og rett til medverknad. Der står og at skulen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt, krav og gje dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998).

Formålsparagrafen er rettesnor for alle som er i kontakt med skulen, på alle nivå. Skulen har eit samansett mandat, den skal danne og vere nyttig. Elevane kan såleis bli både arbeidsdyktige og samfunnsborgarar (Hovdenakk & Stray, 2015).

2.2 Vidaregåande opplæring

I denne delene vil eg sjå på vidaregåande opplæring. Dette er ein del av grunnopplæringa i Noreg. Etter fullført grunnskule har elevar etter Opplæringslova (1998) rett til tre år med vidaregåande opplæring. Dette må gjerast innan ei femårsperiode, innan utgangen av det året eleven fyller 24 år. Dersom eleven har rett til spesialundervisning er der andre reglar. Yrkesfaglig opplæring gjev elevar moglegheit til å gå ut i yrkeslivet etter tre til fem år, medan den vanlegvis 3-årige studieførebuande opplæringa gjev moglegheit til studie ved høgskular og universitet (www.utdanning.no, 2015). Eg vil ta for meg tal om fråfall i vidaregåande opplæring, konsekvensar ved å ikkje fullføre, årsakar til dette og tiltak mot denne gruppa.

2.2.1 Tal om fråfall i vidaregåande opplæring

Sidan skuleåret 1994-1995, då R 94 blei innført, blei det lovfesta at alle ungdomar mellom 16 og 19 år har rett til vidaregåande opplæring (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996). I 2000 blei dette utvida til å gjelde også vaksne (jamfør Opplæringslova, 1998§ 4A-1). Om lag 60 000 elevar byrjar i vidaregåande opplæring kvar haust, 57 prosent fullfører på normert tid, og om lag to av tre klarar å stå løpet ut (OECD, 2012a; Statistisk Sentralbyrå, 2014a). Tala på fråfall i vidaregåande opplæring har vore stabile dei siste 20 åra og er såleis ikkje eit nytt fenomen. Sjølv om det er fleire som fullfører utdanning generelt, er konsekvensane ved å ikkje fullføre utdanninga alvorlegare no enn tidlegare (Hernes, 2010). Senter for økonomisk forskning har berekna at samfunnet vil spare mellom 5,4 og 8,8 milliardar kroner årleg dersom fullføringsprosenten aukar frå 70 prosent til 80 prosent (Utdanningsforbundet, 2015).

Fråfallet i vidaregåande opplæring er størst innanfor yrkesfaglige utdanningsprogram, der nesten tre av ti elevar sluttar undervegs (Utdanningsforbundet, 2015). I studieførebuande utdanningsprogram fullfører 83 prosent innan fem år. Det er fleire jenter enn gutar, som fullfører vidaregåande opplæring innan fem år, høvesvis tre av fire og to av tre. Vi veit og at majoritetsungdom klarar seg betre enn minoritetsungdom i vidaregåande opplæring (Statistisk Sentralbyrå, 2014a; Utdanningsforbundet, 2015). Av elevar som fekk fyrstevalet sitt i utdanningsprogrammet, var det fleire som fullførte enn hjå elevar som ikkje fekk det (Utdanningsforbundet, 2015). Der er også geografiske skilnadar i Noreg i gjennomstrøyminga i vidaregåande opplæring. Sogn og Fjordane og Akershus har høgast gjennomstrøyming med

høvesvis 78 prosent og 76 prosent. Finnmark har lågast gjennomstrøyming i vidaregåande opplæring med 55 prosent (Statistisk Sentralbyrå, 2014a).

I høve til andre OECD-land har Noreg relativt mange som byrjar i vidaregåande opplæring som ikkje fullfører. I gjennomsnitt fullfører 70 prosent av elevene i vidaregåande opplæring på normert tid i OECD-landa, medan tilsvarende tall for Noreg er 57 prosent etter tre år. Etter to år ekstra aukar gjennomføringa til 85 prosent i gjennomsnitt for OECD-land, medan dette er 72 prosent i Noreg (OECD, 2012a). Landa i Norden, som også kan vere interessante å samanlikne med, reknar fråfall i vidaregåande opplæring på litt ulike måtar. I Noreg har ein 5-6 år på å fullføre vidaregåande opplæring, før ein reknar det som fråfall, medan dette blir rekna annleis i til dømes i Danmark. Her har 85% oppnådd yrkes- eller studiekompetanse eller teke høgare utdanning 25 år etter at dei gjekk ut av grunnskulen (Markussen, 2010). I Sverige fullførte 72 prosent, og i Finland fullførte 69 prosent vidaregåande opplæring på normert tid. På Island fullførte 44 prosent på normert tid (OECD, 2012a). At Noreg ikkje er aleine om å ha fråfall i vidaregåande opplæringa, gjer ikkje problemet mindre (Hernes, 2010).

2.2.2 Konsekvensar av å ikkje fullføre vidaregåande opplæring

Hernes (2010) skriv i FAFO-rapporten *Gull av gråstein- Tiltak for å redusere frafall i vidaregåande opplæring* at fråfall i vidaregåande opplæring er eit stort samfunnsproblem, då det omfattar ein tredjedel av kvart elevkull. Det utgjer også eit problem for dei personane det gjeld. Å ikkje fullføre vidaregåande opplæring gjev redusert sjanse for arbeid og større sannsyn for uføretrygd. Auka sjanse for dårleg helse og levekår ser ein og som ein tendens ved ikkje fullført vidaregåande opplæring (Hernes, 2010). Andre konsekvensar kan vere sosial ekskludering og kriminalitet (Hernes, 2010; Utdanningsforbundet, 2015). Bestått vidaregåande opplæring blir på mange måtar vurdert som eit minimum av utdanning for å kome inn i arbeidslivet (Utdanningsforbundet, 2015).

I *Samfunnsspeilet 3/ 2013*, Statistisk Sentralbyrå skriv Lunde (2013) at unge i alderene 16-30 år som verken er i jobb eller under utdanning, slit med helsa. Samstundes med at det store bilete av unge på mange måtar ser betre ut enn tidlegare, har gruppa unge uføre auka (NAV, 2014). I alderen 18-39 år har 58,2 prosent av denne gruppa ei psykisk lidning eller forstyrring i åtferd (NAV, 2011). Fleire får ei eventuell psykisk diagnose på eit tidelegare tidspunkt (Lunde, 2013). Skårderud, Haugsgjerd, og Stänicke (2010) seier at å lide psykisk er ikkje det

same som å ha ei psykisk lidning. Det å ha kjensler er ein naturleg del av det å vere menneskje, men helse- i alle former, er ein føresetnad for andre livsprosjekt (Skårderud et al., 2010).

Av unge utan jobb eller skuleplass er det ein av fire som kjenner seg nedstemt eller deprimert. Det blir også nemnt andre utfordringar denne gruppa kan ha som til dømes konsentrasjonsvanskar, kjenne seg trøtt, aggressivitet, fobiar, migrene og angst (Lunde, 2013).

2.2.3 Ulike årsakar til fråfall i vidaregåande opplæring

Der er dokumentasjon på at årskane til fråfall er mange og samansette. Dette tyder at der er meir enn eitt problem som skal løysast (Hernes, 2010). I rapport 6/2012 frå Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning [NIFU], blir det rapportert om ulike årsaker til at ungdomar vel bort vidaregåande opplæring (Markussen & Seland, 2012). Rapporten er basert på ein intervjustudie av bortval ved dei vidaregåande skulene i Akershus i skuleåret 2010-2011. Mange av elevene sa det var fleire årsaker til at dei slutta. I intervjumaterialet fann Markussen og Seland (2012) 12 ulike årsaker som aleine, eller i kombinasjon med andre årsaker er forklaringar på kvifor elevane sluttar i opplæringa. Det viste seg at årsaker til at elevane slutta handla i 40 prosent av tilfella om tilhøve i skulen. Årsaker til fråfall som handla om tilhøve utanfor skulen var like stor. Rapporten viste at mellom kvar fjerde og femte elev som slutta hadde psykiske eller psykososiale vanskar (Regjeringen, 2014). Årsakene til bortval av vidaregåande opplæring, som Markussen og Seland (2012) kom fram til i rapporten er attgjeve her, utan at rekkefylgja er proporsjonal med problematikken:

- Eleven har gjort eitt eller fleire feilval i utdanninga
- Eleven er skulelei, har lav motivasjon eller konsentrasjonsvanskar
- Eleven er psykisk sjuk eller har psykososiale vanskar
- Eleven har, eller lev i vanskelege heimetilhøve
- Eleven er fysisk sjuk
- Eleven har store faglege utfordringar
- Eleven har byrja å jobbe
- Eleven opplever einsemd og/eller mistrivsel
- Eleven har eit rusproblem
- Eleven har lang reiseveg til skulen
- Eleven har store språkvanskar
- Eleven er gravid

Der blei og restkategoriar som «andre» og «ukjende» årsaker. Ein kategori omhandla og ressurssterke personar som ynskte å gjere ei alternativ karriere (Markussen & Seland, 2012).

I ein studie av Mjaavatn og Frostad (2014) hjå Pedagogisk institutt, ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet [NTNU], blei det peika på at einsmed kan vere ein faktor i høve til tankar om å slutte i vidaregåande opplæring. Undersøkinga var gjort blant elevar i vidaregåande skule i Sør-Trøndelag (N=1880). Dei peikar på at ein har ei gruppe elevar som trivast godt på skulen, men som ikkje står på alle eksamenar. Desse tenkjer naudsynt ikkje på å slutte, men fullfører ikkje på normert tid. Deira forskning viser at manglande indre motivasjon for skulen og mestringsopplevingar på skulen forklarar berre noko av fråfallet. I deira undersøking var det elevane si oppleving av det sosiale som var faktoren som slo sterkast ut i høve tankar om å avslutte opplæringa. For ungdom er det sosialt sett aller viktigast å bli sett av jamaldringar (Frønes, 1995 ref. i Mjaavatn & Frostad, 2014) Dei viser til at relasjon mellom lærar og elev er viktig, men at lærarane ikkje strekk til i ein hektisk kvardag. Om elevar skal få identitet med skulen, er avhengig av både sosial integrering i undervisning og utenomfaglege aktivitetar (Finn, 1998 ref. i Mjaavatn & Frostad, 2014). Mjaavatn og Frostad (2014) viser i sin studie at det er elevar som opplev einsemd på skulen som i større grad enn andre går med tankar om å slutte i vidaregåande opplæring før tida.

For ein del av dei som fell ut av vidaregåande opplæring startar problematikken tidlegare i skuleløpet. Hernes (2010) skriv at dugleikar, erfaringar og vanar frå grunnskulen gjev sterke føringar om elevar fullfører og for kva resultat dei vil oppnå. Både i Noreg og andre land viser det seg at avgangskaraktarar i grunnskulen har noko å seie for progresjonen i vidare skulgang. Høgt fråvær i grunnskulen kan gje fråfall i vidaregåande opplæring. Dette kan føre med seg faglege vanskar og fallande oppleving av mestring. Dersom ein skal motverke fråfall i vidaregåande opplæring må det og tiltak inn i grunnskule, barnehage og i overgangane innad i utdanningssystemet. Overgangsfasar er kritiske fasar for fråfall (Hernes, 2010).

2.2.4 Ulike tiltak mot fråfall i vidaregåande opplæring

Der har vore sett i gang mange ulike tiltak mot fråfall i vidaregåande opplæring både regionalt og nasjonalt. Alle fylkeskommunar er pålagde å ha ei Oppfylgningstenste [OT], gjennom Opplæringslova (1998§ 3-6), for å sette søkelys på fråfallet frå den vidaregåande opplæringa. Denne blir organisert ulikt frå fylkje til fylkje. Oppgåva til OT er å ha oversikt over og fylgje

opp ungdomar mellom 16 og 21 år. Dersom dei har rett til opplæring, men ikkje er i opplæring eller arbeid, skal dei setjast i aktivitet (Utdanningsdirektorartet, 2013). I 2012 var det registrert rundt 20 000 ungdommar, rundt 10 prosent av den totale ungdomsgruppa, i målgruppa til OT. Rapportar har vist at OT i fleire fylkjer ikkje kan gjere greie for store delar av målgruppa (Utdanningsdirektorartet, 2012), men at tal ungdomar OT ikkje har oversikt over har gått ned (Utdanningsdirektorartet, 2013). Det viser seg og at ein av tre ungdomar som er i kontakt med OT anten er attende i vidaregåande opplæring eller i bedrift etter eitt år. Sannsynet for å kome attende i opplæringa blir redusert til fleire år det går. (Utdanningsdirektorartet, 2013).

Frå 2010 til 2013 hadde regjeringa satsinga Ny GIV. Dette var ei ny stor satsing mot fråfall i vidaregåande opplæring, og alle kommunane i Noreg deltok (Regjeringen, 2012a; www.kunnskapsbanken.org, 2013) I fylgje www.kunnskapsbanken.org (2013) var Ny GIV ei av dei største satsingane i nordisk samanheng som spesifikt retta seg mot auka gjennomføring i vidaregåande opplæring. Målet var å etablere eit varig samarbeid mellom stat, fylkeskommunar og kommunar for å få fleire elevar til å fullføre og bestå vidaregåande opplæring. Noko av satsinga var intensivopplæring, tettare oppfølging, sommaraktivitetar, yrkesretting av fellesfag for elevar på 10.trinn og i vidaregåande opplæring. Også kompetansepåfyll for lærarar, tilsette i OT og fylkeskommunar og utvikling av eit betre statistikkgrunnlag var ein del av tiltaka (Regjeringen, 2012a; www.kunnskapsbanken.org, 2013). Evalueringsrapportar, i høve intensivundervisning, konkluderte med at tre av fire elevar tykte det dei lærte var interessant og nyttig, samt at dei opplevde at lærarane hadde meir tru på dei og stilte høgare krav til dei enn i ordinær undervisning (Regjeringen, 2012a).

Ei av satsingane i Ny GIV var å gje dei svakast presterande elevane på 10.trinn ekstra undervisning i matte, engelsk og norsk, samt motivasjonsaktivitetar sommaren før dei starta i vidaregåande opplæring. Nokon folkehøgskular, saman med fylkeskommunane utarbeida prosjekt som var organisert som 14 dagers sommar-camp, der elevar ved 10.trinn med stort fråvær og elevar frå vidaregåande opplæring var med (Regjeringen, 2012b). Ny GIV-campar på folkehøgskular blei også organisert sommaren 2013, til dømes ved Toten Folkehøgskule (Oppland Fylkeskommune, 2013) Eg har ikkje funne evaluering av desse prosjekta.

Hernes (2010) skriv om tiltak som ser ut til å fungere. Mellom anna nemner han alternative opplæringsarenaer for elevar som ikkje finn seg så godt til rette i den vanlege undervisninga (Hernes, 2010, s. 55) Han skriv også at det ikkje finnast noko revolusjonerande enkelttiltak

for å forhindre fråfall, men at langsiktig og målretta arbeid på fleire frontar ser ut til å gje positive resultat. Gutherson, Davies og Daszkiewicz (2011) har peika på at alternative utdanningsinstitusjonar kan hjelpe fråfallselevar til utdanning. Institusjonane som får til dette er karakterisert mellom anna ved:

- få elevar
- undervisninga er tilpassa elevane sine behov
- elevane har høg deltaking i avgjernadar
- omsorgsfulle lærarar
- lærarar som er engasjerte i sine fag
- utvida pensum der det også er fokus på sosial læring
- sterk lærar-elev relasjon
- elevane blir behandla som likeverdige individ
- læringa føregår i eit trygt sosialt miljø (Gutherson, Davies, & Daszkiewicz, 2011).

Hernes (2010) hevdar tiltak mot fråfall handlar om oppfylging og tiltak på alle plan; i møte med den enkelte elev og dei som arbeidar med utfordringa på systemnivå (Hernes, 2010). Lærarane må fylgje opp elevane, foreldrene fylgje opp borna, skuleleiinga må fylgje opp lærarane, kommunar og fylkeskommunar må fylgje opp skulane og lærebedriftene. Fylkje og kommunar må og fylgjast opp sentralt. Dette inneber til dømes at ressursar som undervisningstid og lærlingplassar blir sett inn slik at innsatsen kan føre fram (Hernes, 2010)

2.3 Ungdomsalderen

I denne delen vil eg ta for meg kva som kjenneteiknar ungdomsalderen. Dette er ei fase med store endringar (von Tetzchner, 2005). Tidsperioda kan avgrensast frå 13-19 år. Ungdom er i ei overgangsfase, der dei er mellom barndomen og vaksenlivet (Befring, 2012a). Dei viktigaste kjenneteikna for denne perioda er identitetsbygging og lausriving frå foreldre (von Tetzchner, 2005) og ungdomsåra er såleis eit utprega jamaldringsliv (Befring, 2012a). Parallelt med den biologiske utviklinga skjer det og karakteristiske endringar på det kognitive, emosjonelle og sosiale plan (Befring, 2012a). Eg vil i denne oppgåva ha fokus på dei eldste i denne livsperioda, då det er denne aldersgruppa vi finn i vidaregåande opplæring. Eg vil i denne delen av oppgåva seie noko om å vere ung i skulen i dag og om skulen som sosial arena.

2.3.1 Å vere ungdom

Å vere ungdom gjev ulike utfordringar. von Tetzchner (2005) viser til at utvikling av identitet er noko som er særst viktig i denne fasa og at identitet handlar om individet si oppleving av sin plass i ein større samanheng. Ein kan og seie det slik: «Hovudutfordringen som ungdommer i alle kulturer stilles overfor er å «få orden på livet sitt», å utvikle «en klart definert personlighet» innenfor en sosial virkelighet som man forstår» (Erikson 1959 s.89 ref. i Antonovsky, 2013, s. 114).

2.3.2 Ung i skulen i dag

For barn og unge er skulen den viktigaste livsarenaen utanom familien, og deira skuleliv varar frå dei er seks år til dei er 19-20 år (Tangen, 2012). Skulen har det formelle ansvaret for opplæring i vårt samfunn (Skaalvik & Skaalvik, 2014), og er ein av dei viktigaste samfunnsinstitusjonane vi har. Den er med på å påverke samfunnsutviklinga, og skulen er også påverka av dei endringane som skjer i samfunnet (St.meld. nr. 30, 2003-2004).

Kunnskap og identitet er omgrep som er knytt nært til kvarandre. I ungdomstida er elevar særleg sårbare når det gjeld utvikling av identitet (Hovdenakk & Stray, 2015). Skulen har ei sentral rolle i denne livsfasa og unge brukar meir tid i utdanningssystemet enn nokon generasjon tidlegare (Hovdenakk & Stray, 2015). Befring (2012a) hevdar at her har utdanningssamfunnet skapt eit paradoks ved at dei unge går igjennom ei tidleg sosial og biologisk modning og blir seint økonomisk og personleg uavhengig. Han hevdar vidare at samfunnet ikkje har noko eintydig forventning av ungdom. Nokon gonger blir dei sett på som born andre gonger som vaksne, jamfør norsk lovverk. Dette gjev utydelege signal og forventningar (Befring, 2012a).

Norske ungdommar i dag er veltilpassa, heimekjære, og litt stressa. Generelt er triveselen i skulen høg, og dei fleste er både nøgde med foreldrene sine og har gode vener. Dette viser rapporten frå Ungdata 2013 i samarbeid med Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring [NOVA], NOVA (2014). Den viser til fleire positive utviklingstrekk, som mindre ungdomskriminalitet, mindre skulking på skulen og mindre rus og vald. Til tross for at dei fleste trivast heime og på skulen, er det ei auke i unge som slit psykisk. Dette viser seg i størst grad gjennom typiske symptom på stress, som å bekymre seg for å gjere nye ting eller at

ein kjenner på at det ein gjer er slitsamt. Psykiske helseplager har hatt ei auke hjå jenter, medan utviklinga hjå gutar har vore stabil sidan 2010 (NOVA, 2014).

Rapporten viser til at dei fleste unge opplev skulen som ein god stad å vere. Der er få av elevane som er i konflikt med lærarane. Dei fleste er optimistiske når det gjeld eiga framtid, både når det gjeld utdanning og arbeid (NOVA, 2014). Undersøkinga har også tatt for seg motivasjon for læring, då dette er ei sentral drivkraft bak ungdomane sine resultat i skulen. Elevar i ungdomskulealder er meir pliktoppfyllande og disiplinerte enn for nokon tiår sidan. Dei skulkar mindre og det blir også brukt meir tid på lekser. Gjentatt skulk kan vere ein indikator på manglande motivasjon for læring. Ein ser at der er ei auke i skulk i aukande alder. Det var 11 prosent på 8.trinn som hadde oppgjeve at dei hadde skulka, medan på vg1 var det rundt 40 prosent. Jenter skulkar meir enn gutar (NOVA, 2014).

«Kunnskapssamfunnet» er eit omgrep som blir nytta i fleire samanhengar, og kunnskap og kreativitet blir sett på som viktig for verdiskaping i samfunnet, men også for sjølvrealisering (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Skule og utdanning blir sett på som nøkkelen til mykje i livet, til dømes for å bli ein aktiv samfunnsdeltakar, for å kunne delta i arbeidslivet og for å kunne mestre kvardagen (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Regjeringa har som mål å ha eit utdanningssystem som kan utjevne sosiale forskjellar. Dette inneber alt frå barnehagetilbod for dei som ynskjer, til gratis høgare utdanning (St.meld. nr. 31, 2007-2008).

Noreg har ein offentleg skule og alle har rett til vidaregåande opplæring (jamfør § 3-1 Opplæringslova, 1998). Her oppheld dei aller fleste unge seg og blir førebudde på framtida. Å seie noko om kva kunnskap og kompetanse det vil vere bruk for i framtida, er vanskeleg. Skaalvik og Skaalvik (2014) framhevar sjølvoppfatning, motivasjon og læringsstrategiar som viktig for framtidretta læring. Dei forklarar det med at dugleikar og kunnskap må overførast på ein slik måte at unge får tru på eigne moglegheiter, vilje til å prøve nye løysingar og evne til både samarbeid og individulet arbeid. I *På rett vei* (St.meld. nr. 20, 2012-2013) kjem det fram at Regjeringa har høge ambisjonar for fellesskulen og at kunnskap gjev moglegheiter. Unge skal utvikle kompetanse og verdiar slik at dei får utgangspunkt for livslang læring.

Skulen er sett under sterkt press frå politisk hald, då kunnskapsnivået ikkje er som forventa ved til dømes internasjonale undesøkingar som The Programme for International Student Assessment [PISA] (OECD, 2012b; Skaalvik & Skaalvik, 2014). I 2003 kom Kvalitetsutvalet med *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (NOU, 2003:16). Her blir

det gjort klart at opplæringa skal tilpassast eit samfunn og arbeidsliv som er prega av forandring, og at det er forventning om ny læring og kompetanse. Utvalet kom og med eitt sett kompetansar som skulle representere resultatkvaliteten, både når det gjaldt kunnskap, haldningar og dugleikar. Då desse kvalitetane er vanskelege å måle blei fokuset på basiskompetansar, som ein no testar ved nasjonale prøver. Desse kompetansane samsvarar i stor grad med testane frå PISA (Hovdenakk & Stray, 2015). Læringsresultat i vidaregåande kan målast ved nasjonale prøver hausten vg1, standpunktkarakterar, eksamenskarakterar og resultat på fag- og sveineprøver (Kommunesektorens organisasjon [KS],2014). Noreg var rangert som nummer tre i høve til OECD-landa og mest bruk av økonomiske midddlar pr.elev (OECD, 2012b). Internasjonale føringar har fått større merksemd i norsk skule dei siste åra (Hovdenakk & Stray, 2015).

2.3.3 Skulen som sosial arena

Sosial kompetanse er kanskje det omgrepet som dekkjer best oppgåvene skulen har når det gjeld elevane si sosiale og personlege utvikling (Nordahl, 2014). Ogden (2001) hevdar at sosial kompetanse er ein føresetnad for vennskap, sosial verdsetting og at det har innverknad på skulefaglege prestasjonar. Det er ein ressurs for å meistre stress, motgang, førebyggjande mot kriminalitet og ulike typar problemåtferd. Skulen er sentral som sosial arena. Gode relasjonar mellom elevar og jamaldringar vil for mange vere avgjerande om dei trivast på skulen eller ikkje (Taylor & Dymnicki, 2007 ref. i Nordahl, Flygare, & Drugli, 2015). For læring av sosial kompetanse vil mestringsopplevingar og interaksjon med signifikante andre, i hovudsak jamaldringar, vere viktig (Nordahl, 2014). Positive relasjonar mellom elevar er nært knytt saman med eit positivt læringsmiljø (Hattie, 2009 ref. i Nordahl et al., 2015).

Ungdomstida skildrast ofte som ei fase i livet der jamaldringar er særskild viktig. Vener er for dei fleste ei kjelde til samhøyrse, glede og støtte og har også noko å seie for utvikling av sjølvbilete og sosial kompetanse (NOVA, 2014). I denne alderen er det mange som knyt vennskap som varar livet ut og det betyr noko kven ein er saman med og kva ein gjer (NOVA, 2014). Kva rolle jamaldrande vener har er ulikt frå ungdom til ungdom. Å vere saman i eit større nettverk eller gruppe, er den vanlegaste måten ungdom er saman på (NOVA, 2014).

Gode relasjonar mellom elevar, men også mellom elevar og lærarar er vesentleg for korleis elevane fungerer sosialt, og for læring i skulen (Hughes & Chen, 2011 ref. i Nordahl et al., 2015). Hattie (2012) hevdar at læraren er den som har størst innverknad på eleven si utvikling

i skulen. Skaalvik og Skaalvik (2014) refererer til ei forskingsoversikt hjå Fredricks, Blumenfeld og Paris (2004) som stadfestar at eit inkluderande miljø, kjensle av fagleg og sosial støtte frå både lærarar og medelevar har mange positive ringverknadar. I miljø som er prega av dette er det større fagleg engasjement, høgare innsats, gode læringsstrategiar og større trivsel og mindre fråfall i vidaregåande skule. Det er en nære samanhengar mellom fagleg, sosial og emosjonell utvikling (Nordahl et al., 2015).

2.4 Folkehøgskule

I denne delen vil eg gjere greie for folkehøgskuleslaget. Eg vil fyrst seie noko om skuleslaget. Etter dette vil eg ta for meg danning, då dette er eit av folkehøgskulen sine formål. For å forstå bakgrunn for pedagogikken i skuleslaget vil eg vidare sjå på Grundtvig, grunnleggjaren. Der er mange andre som også har hatt innflytelse på skuleslaget, både innanfor den kristne og frilynde greina, men dette vil eg ikkje gå inn på her. Eg vil så ta fram forskning som er relevant for denne studien.

2.4.1 Folkehøgskuleslaget

I Folkehøgskoleloven (2002) står det: «Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning». Skuleslaget er ikkje ein del av det samanhengande opplæringsløpet med grunnskule og vidaregåande opplæring (NOU, 1995:18). Folkehøgskulane har stor pedagogisk fridom, er eksamensfri, tilbyr ulike studieretningar og valfag (www.folkehøgskole.no, 2015). Av dei 78 folkehøgskulane i Noreg, har dei fleste 18-års grense. Nokon skular tek opp enkelte elevar under 18 år, men dette er avhengig av kapasitet og motivasjon hjå eleven (www.folkehøgskole.no, 2015). Elevar under 18 år utgjør 9 prosent av den totale elevmassa (Statistisk Sentralbyrå, 2014b). Alle skulane i Noreg er internatskular (Knutas & Solhaug, 2010). Ein får to tilleggspoeng for utdanninga og Statens Lånekasse gjev stønad til studieåret (www.folkehøgskole.no, 2015). Nokon ser på folkehøgskule som eit supplement til det offentlege skulesystemet (Knutas & Solhaug, 2010). 94 prosent av alle elevane fullførte skuleåret i 2013 (Statistisk Sentralbyrå, 2014b)

Der er både frilynte og kristne folkehøgskular i Noreg i dag, dette har bakgrunn i folkehøgskular, amtskular drive av fylka (amta) og kristne ungdomskular. Sjølv om dei pedagogisk var like, hadde den formelle kunnskapen større plass i dei to siste skuleslaga.

(Knutas & Solhaug, 2010) I 1949 blei desse tre skuleslaga oppfatta som ei skuleform, med felles lov. Folkehøgskulane har felles skulepolitisk organ, Folkehøgskulerådet. Likevel er der to ulike folkehøgskulelag; Norsk folkehøgskulelag og Noregs Kristeleg Folkehøgskulelag, med høvesvis 47 og 30 skular (Knutas & Solhaug, 2010).

2.4.2 Danning

Folkehøgskulane sitt formål er å fremje danning (jmf. § 1 Folkehøgskoleloven, 2002).

Allmenndanning kan definerast på denne måten:

Allmenndanning er utvikling av kvaliteter og tilegnelse av kunnskaper og verdier som avspeiler seg i livsholdninger og praktisk livsførsel. Som eksempler kan nevnes ansvarsfølelse, evne til samarbeid, medfølelse og omsorg for andre, vilje og evne til personlig vurdering og moralsk mot til å stå for sine meninger. Videre er allmenndanning kunnskaper om den verden vi lever i, og vilje til å være med å ta ansvar for utviklingen. (NOU, 1995:18)

Danning er eit berande perspektiv for skuleslaget og har like mykje å gjere med innlæring av kunnskap som med utvikling, personlig vekst og livsholdning å gjere (NOU, 1995:18).

Omgrepet danning er omfattande og ulikt avhengig av kva teoretisk forankring ein har (Knutas & Solhaug, 2010). Det er mange filosofar og tradisjonar som har medverka til det ein legg i omgrepet i dag. Danning inneheld både ei forståing av at menneskje kan bli påverka av kultur, men også at individet har kraft i seg sjølv. Menneskje kan og vere ekspressivt og skapande. Ideane om danning kan ein også finne hjå Aristoteles som seier at menneskje blir det menneskje det er gjennom dei fellesskapa og tradisjonane det veks opp og inn i (Knutas & Solhaug, 2010). I dag er idear om danning inspirert frå fleire tradisjonar, som Humboldt og Kant, som har fokus på danning og individ. Hegel, som kjem frå ein tolkingstradisjon, har fokus på danning som ein del av samfunnet og kulturen si utvikling. Gadamer og hermeneutikken, set individet og individet sine erfaringar saman med korleis den enkelte forstår og tolkar kulturen og historia (Knutas & Solhaug, 2010).

I *Frihet til mangfold- Om folkehøgskolens rammevilkår* (NOU, 2001:16) står det at folkehøgskulane i si undervisning mellom anna skal la elevane vere ein aktiv deltakar og ha stor innverknad og medverknad på eige læringsprogram. I prinsippet for undervisninga til folkehøgskulane ligg det til grunn at eleven skal vere ein likeverdige samtalepartnar. Det står at

lærarar og elevar skal opptre i ei vekselvirking, og at elevane også skal lære av kvarandre (NOU, 2001:16). Dette er ein av metodane fram mot å fremje danning.

2.4.3 Grundtvig, folkehøgskulen sin far

Grunnleggjaren av folkehøgskulen, N. F. S. Grundtvig, var oppteken av danning (Knutas & Solhaug, 2010). I Danmark på midten av 1800-tallet fekk han ideen om eit skuleslag som kunne være ei motvekt til latinskulane som var reine puggesular. (www.folkehøgskole.no, 2015). Sjølve ordet «højskole» var for Grundtvig nemninga for universitet, derfor blei namnet «den folkelige Højskole». Skulen skulle vere ein skule for livet (Thaning, 1983). I motsetnad til den tida sine latinskular og universitet ynskte han å skape skular utan eksamen (Store Norske Leksikon, 2013). Noko av tanken bak var at skulen skulle innehalde populær vitskap, «Dannelse og Duelighet for Livet, det menneskelige og borgerlige Liv» og «det nærværende Liv og Øjeblik» (Thaning, 1983, s. 62) Noko av tanken var å vekke eit folkeleg medvit og gje elevane kjennskap til historie, litteratur og korleis den danske stat fungerte (Thaning, 1983). Dette ville han gjere med «vekselvirkning» og samtale som metode. Vekselvirkinga var i hovudsak tenkt mellom lærar og elev. Begge partar kunne lære av kvarandre, men læraren hadde sjølvsagt ein fordel då han hadde meir kjennskap til livet (Thaning, 1983). Læraren skulle vite at han ikkje kunne skape liv, men at han kunne vekke, nære og opplyse livet som alt var der. Dette skjedde fyrst når tala blei ein samtale; for det fyrste mellom lærar og elev, men også mellom elevane innbyrdes (Thaning, 1983). Vekselvirkinga mellom elevane var og viktig, då folkehøgskulen blei ein skule for alle. Elevane kom frå ulike samfunnslag. Å møte mange ulike menneskje frå ulike samfunnslag ville kunne gjere det mogeleg å bygge bruer, og å sjå at det å vere eit menneske på jorda var noko alle hadde felles (Thaning, 1983). Røyrsla la vekt på heile menneskje og menneskje sin vekst. Den la og vekt på det sosiale for å auka medvitet mellom individ og samfunn (Knutas & Solhaug, 2010). På ein måte var røyrsla ei kritisk stemme og ein motkultur til modernisering av landet. På den andre sida var den ein medkultur, då idealet var deltaking i demokrati (Knutas & Solhaug, 2010).

Samtale og vekselvirking skulle vere ei av formidlingsformene i folkehøgskulen. I dette var Grundtvig oppteken av at sjølvmedvit er ein refleksiv kategori. Grundtvig var mellom anna inspirert av den italienske filosofen og historikaren Giambattista Vico, som meinte at folket får eksistens gjennom refleksjon og sjølvmedvit (Knutas & Solhaug, 2010).

Menneskelivet var for Grundtvig gåtefullt og lot seg ikkje fult ut forklare. Han hevda at all erkjenning starta med sansing. Det er med handa vi følar oss fram og erfarar at vi har ein kropp. Sanserfaringar er utgangspunktet for å erkjenne alt anna, både det andelegeliv og det å vere bevisst seg sjølv. Å vere bevisst at eg er meg, skjer på bakgrunn av desse erfaringane gjennom sansane (Knutas & Solhaug, 2010). Å lære ved å ta i bruk kroppen gjennom kroppslege rørsler skildrar Duesund (2007) som svært viktig. Ved å ta i bruk kroppen på denne måten, vil kroppen hugse dugleikane. Å lære gjennom praktisk aktivitet eller å lære dugleikar gjer at individet hugsar det på ein annan måte. Kunnskap om «korleis» eller praktisk kunnskap, har som kjenneteikn at det er knytt til praksis. Dette uttrykkast ved handling og aktivitet *i verda*. Teoretisk kunnskap uttrykkjer seg *om verda* (Duesund, 2007, s. 100-101) Det som er erfart av ein sjølv, er kunnskap ein eig på ein annan måte. Ein får eit anna forhold til eple når ein tar på eit eple, enn å skildre korleis ein opplever å ta på eit eple. Dette kan aldri forklarast gjennom språket på same måte. Kinestetien er eit middel til å bli kjend med våre eigen rørsler og til å erkjenne oss sjølve (Duesund, 2007). Refleksjon forutset sansing og erfaring, då vi er våre kroppar (Merleau-Ponty, 1962 ref. i Duesund, 2007)

Grundtvig meinte og at det gjaldt å få tak i heile menneske og påverke og utfordre eleven, mellom anna ved å ta eleven ut av sitt daglege for nokon månadar. Dette er ivarettatt i folkehøgskulen i dag, med internatopphald der elevar og lærarar er saman over ei lengre tidsperiode (Knutas & Solhaug, 2010).

2.4.4 Forsking på folkehøgskule

I Noreg har det vore lite forskning på folkehøgskule. Folkehøgskulane står for ein annan pedagogisk tradisjon enn det øvrige skulesystemet. Samfunnet og den enkelte brukar store økonomiske ressursar på skuleslaget. Om lag 10 prosent av ungdomskullet vel eit år på folkehøgskule (Knutas & Solhaug, 2010). Borgen og Borgen (2013) meiner at det at 10 prosent av ungdomskullet går folkehøgskule kvart år er i seg sjølv er eit sterkt argument for vidare forskning på folkehøgskule. Der er likevel gjort noko forskning på skuleslaget. Noko av det som er relevant for dette studiet vil eg presentere her.

I høve til kva utbytte elevar har av eit folkehøgskuleår gjorde Folkehøgskulerådet, Kunnskapsdepartementet og NTNU Samfunnsforskning ein evalueringsstudie med survey design (N=889) og 10 fokusgruppeintervju, utført av Knutas og Solhaug (2010). Her kom det fram at fagleg læring, sosialt engasjement og demokratisk deltaking var dei tre forholda

som kom tydelegast fram i skildringar av folkehøgskulane. Dei viktigaste utbytta av året for tidlegare elevar var personleg modning, sosial læring, utvikling av sjølvverd, mestringsforventning og i noko grad førebuing til utdanning. Dei seier at dette kan sjåast på som danning. Danning er eit sentralt utbytte av folkehøgskuleåret (Knutas & Solhaug, 2010).

Elevtilfredshetsmåling for folkehøgskolene, universiteter, høyskoler og annen utdanning utført av EPSI (2014a), undersøkte kor tilfredse brukarar av høgare utdanning var. Tre år på rad var folkehøgskuleelevar dei mest tilfredse brukarane (EPSI, 2014b). Det sosiale miljøet på folkehøgskulane opplevast som spesielt godt. Fageleg innhald og kompetanse hjå lærarane får også høg skår (EPSI, 2014b). Undersøkinga viste at 77 prosent av dei spurde sa at folkehøgskuleåret gav auka motivasjon og lyst til å lære, 87 prosent sa at året utvikla sosiale eigenskapar. Av dei spurde sa 84 prosent at folkehøgskuleåret gav verdifullt nettverk og 61 prosent hadde blitt meir sikker på kva ein ynskte å gjere vidare (EPSI, 2014a, s. 20).

2.4.5 Forsking; fråfallselevar vidaregåande og folkehøgskule

Borgen og Borgen (2013) gjorde ein studie for å avdekke om folkehøgskule påverka vidare utdanning. Dei brukte i si forskning registerdata frå tre ulike årskull og definerte fråfall i vidaregåande opplæring som forsinka med eitt semester eller meir (N=53 266). Dei fann ut at 32 prosent av elevane ved folkehøgskular kvart år kom under denne definisjonen. Borgen og Borgen (2013) viser til at det er større sannsyn for at fråfallselevar frå studieførebuande går folkehøgskule, enn fråfallselevar frå yrkesfag. Vidare kom det fram at eit år på folkehøgskule auka sannsynet for å fullføre studieførebuande for menn og kvinner med høvesvis 4,8 prosent og 6,9 prosent, medan sannsynet for å fullføre yrkesfag blei redusert med høvesvis -16,5 prosent og -8,3 prosent. Ser ein på sannsynet for å fullføre studiespesialiserande og yrkesfag samla, ser ein ei lita auke for kvinner, medan menn får ein reduksjon (Borgen & Borgen, 2013). Dette kan ha ulike forklaringar. Ei mogleg forklaring kan vere at desse elevane byrjar på nye utdanningsløp, eller at desse elevane ikkje kjem att i utdanningsløpet, men startar i lønna arbeid. Ei anna mogleg forklaring kan vere at desse ungdomane ikkje kjem att i utdanningsløpet og heller ikkje i lønna arbeid. Ein annan ting dette kan tyde på er at folkehøgskule kan vere positivt for nokon fråfallelevar og negative for andre. Resultata frå rapporten kan ikkje seie at folkehøgskulane bør brukast i kampen mot fråfallsproblem i Noreg. Borgen og Borgen (2013) seier mange fråfallelevar kan vere sårbart for elevsamansettinga. Dei seier vidare at deira resultat indikerar at folkehøgskulane kan bidra inn

mot kunnskap om kva fråfallselevar treng for å fullføre studieførebuande vidaregåande opplæring (Borgen & Borgen, 2013).

Folkehøgskular finst ulike stadar i verda, men der er flest i Skandinavia. Den danske højskole er kanskje den som er mest lik norsk folkehøgskule. I ei undersøking av Lange Analyser (2013) på højskoler i Danmark, visste det seg at dersom fråfallselevar i vidaregåande blei følgt opp med eit år på højskole, auka sjansen for å kome i gang med utdanninga med 17 prosent. Den viste også at elevar som avbraut Erhvervsfaglig utdanning, som tilsvarar vidaregåande i Noreg, auka sjansen med å vende attende til utdanninga med 27 prosent etter eit år i højskole (Lange Analyser, 2013).

2.5 Motivasjon og sjølvopfatning

Eg vil i denne delen av oppgåva gjere greie for motivasjon, ulike mål med læring, sjølvopfatning og kva som kan påverke dette. Motivasjon og sjølvopfatning er viktige føresetnadar for ny læring (Skaalvik & Skaalvik, 2014). I ei rekkje undersøkingar har det blitt påvist ein sterk samheng mellom elevane sin motivasjon, interesser, holdningar og læring (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Innan motavasjon har eg valt å sjå på Bandura (1997).

2.5.1 Motivasjon

Pintrich og Schunk (1996 ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 27) definerar motivasjon som prosess som leiar til at målretta aktivitet blir sett i gang og oppretthaldt. Denne definisjonen rommar til dømes val av aktivitet, åtferd, innsats, uthald og læringsstrategiar hjå elevar, men den forklarar også at ein kan unngå bestemte aktivitetar (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Bandura (1997, s. 228) definerar motivasjon som «... a general construct that encompasses a system of self-regulatory mechanisms». Det blir vidare hevda at motivasjon er situasjonsbestemt, og blir påverka av verdier, erfaringar, sjølvvurdering og forventningar

Ein kan snakke om ulike typar motivasjon for å gjennomføre ei oppgåve. Dersom ein har indre motivasjon er det aktivitetar som blir gjennomført på grunn av interesse eller fordi aktiviteten gjer ein tilfreds i seg sjølv eller gjev glede. Denne forma for motivasjon er sjølvbestemt. Dette blir ofte sett på som den optimale motivasjonen, fordi personen arbeidar fordi han har lyst, ikkje fordi han er blitt fortalt at han skal gjere det. Det er aktiviteten som i seg sjølv er det vesentlege (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Dersom ein har ytre motivasjon for ei oppgåve, er det ikkje oppgåva i seg sjølv som gjev glede. Ytre motivasjon kan sjåast på fleire måtar. Det kan opplevast som tvang, utførast motvillig og utan entusiasme. Dette blir av Deci og Ryan (2000 ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 147) kalla kontrollert ytre motivasjon. Autonom ytre motivasjon er at oppgåva er frivillig på eige initiativ, men det er ikkje oppgåva i seg sjølv som er målet (Deci og Ryan, 2000 ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 147). Dette kan til dømes vere at ein ynskjer fem i snitt når ein går ut av skulen, men å lese til eksamen i seg sjølv er ikkje hovudmotivasjonen.

Deci og Ryan (2000, ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2014) sin teori om sjølvbestemming og indre motivasjon forklarar at motivasjon heng saman med grunnleggjande psykologiske behov for autonomi eller ynskje om å bestemme sjølv, behovet for kompetanse, behovet for å utvikle seg og behovet for å høyre til (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Forstyrringar i dette vil gje utslag i motivasjon.

2.5.2 Ulike mål med læring

Ein har ulike mål eller årsakar med læring. Innanfor kognitiv motivasjonsforskning har ein skilt mellom læringsorienterte mål og prestasjonsorienterte mål. Forskarar har nytta ulike uttrykk for desse to greinene, men denne to-delinga har likevel vore viktig innan ulike tradisjonar. (Fossen & Skaalvik, 1995).

Læringsorienterte mål vil seie at læringa i seg sjølv er eit mål. Elevar som har læringsorienterte mål klarar mellom anna å sjå på evner som mogelege å endre gjennom innsats og å forklare prestasjonar etter innsats. Dei søker utfordringar, er uthaldne når dei møter motgang og nyttar effektive læringsstrategiar (Fossen & Skaalvik, 1995, s. 44)

Elevar som har prestasjonsorienterte mål har ikkje læringa som mål i seg sjølv. Målet er å bli oppfatta som flink, eller i alle fall ikkje som dum. Desse elevane er opptekne av sosial samanlikning. Dei ser på evner som noko stabilt som ikkje kan endrast og prestasjonane fortel om ein har gode eller dårlege evner. Desse elevane har lett for å gje opp i møte med vanskar og dei yt høg innsats kun når ein forventar å meistre aktiviteten (Fossen & Skaalvik, 1995, s. 43). Dette viser mellom anna at der er samheng mellom kva mål eller motivasjon ein har, val av aktivitet og innsatsen ein yt. Den seier og noko om uthald i møte med utfordringar. Dersom ein elev har prestasjonsorienterte mål og lav forventning om mestring, vil dette vere

uheldig for læringsåferda. I pedagogisk samanheng må ein søkje å gje elevane forventning om mestring og å utvikle læringsorientert motivasjon (Fossen & Skaalvik, 1995).

2.5.3 Bandura, forventning om mestring

Ei viktig kjelde til motivasjon er forventning og erfaring med mestring (Bandura, 1997). Motivasjon og mestring heng saman, og påverkar kvarandre. Albert Bandura (1925-) har bidrege mykje inn mot forskning på læring (Befring, 2012a). Med omgrepet *Self-efficacy-belief* har Bandura gjeve impulsar til aktørorientert læringsteori (Befring, 2012a). Oppfatta self-efficacy, eller forventning om mestring, er korleis ein ser og oppfattar seg sjølv og sine egne evner til å organisere og utføre gitte oppgåver. *Outcome expectation* eller utfall av forventning, er korleis ein ser for seg sannsynlege konsekvensar slike oppgåver vil få. (Bandura, 1997, s. 21) Begge desse forventningane betyr noko for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Bandura (1997) har konstruert fire kjelder til utvikling av self-efficacy-belief eller forventning om mestring. Desse vil eg no gjere kort greie for:

Tidlegare erfaringar med mestringsopplevingar: Å ha tidlegare erfaringar med mestringsopplevingar fungerer som indikator på kva evner ein har. Dette blir ei kjelde som påverkar ein og er det mest autentiske beviset på kva som blir kravd for å oppnå suksess. Å oppleve suksess byggjer ei robust tru på seg sjølv, medan å gjere feil vil vere med å undergrave dette. Ein er ekstra utsett dersom ein mislykkast før ein har etablert ei solid tru på egne forventningar om mestring (Bandura, 1997). Dersom ein som person berre opplever lettvinde suksessar, vil ein byrje å forvente lettvinde og raske resultat. På denne måten kan ein og bli fort skuffa dersom ein mislykkast. Ein treng derfor også å ha ei forståing og erfaringar med at ein kan kome over hindringar gjennom å ha ein uthaldande innsats. I mange samanhengar trengst uthald for å oppnå suksess. Å misslykkast kan gje moglegheit til å øve på korleis ein kan snu det vanskelege til suksess, og på sikt oppnå betre kontroll over hendingar. Når ein sjølv er overtydd om at ein har det som trengst for å gjere suksess, vil dette bli bevart i møte med motgang. Suksessar generelt aukar trua på personleg mestringstru. Dersom ein stadig misslykkast vil dette bryte ned mestringstrua (Bandura, 1997).

Rollemodellar: Identifisering med sosiale modellar kan ha betydning for egne forventningar om mestring. Overføring av kompetanse og samanlikning med kva andre oppnår vil vere ein

del av dette. Menneskje stolar ikkje berre på egne erfaringar som einaste kjelde til informasjon om deira egne evner. Dette blir også påverka gjennom at ein identifiserer seg med sosiale modellar, som til dømes medelevar, kolegar eller lærarar. Dette er eit anna effektivt verktøy for å fremje ei kjensle av personleg forventning om mestring. Å samanlikne seg med andre kan ha ulike utfall, og vil vere ulikt ut frå kva aktivitet det er snakk om (Bandura, 1997). Å overgå ein klassekamerat eller konkurrent aukar effekten på eiga mestringstru (Weinberg et al., 1979 ref i Bandura, 1997).

Verbal overtiding: Ein kan bli motivert ved verbal overtiding. Personar ein har tiltru til eller signifikante andre som overtalar ein, kan fungere som ein annan måte å styrke folk si tru på at dei har evnene som trengst for å oppnå det dei ynskjer. Verbal overtiding aleine har lita effekt til å skape varig mestringstru. Det kan vere med å styrke endringar dersom det er ei positiv vurdering og innanfor realistiske grenser. Menneskjer som klarar å uttrykkje verbalt at dei har evner til å mestre ei gitt oppgåve, vil sannsynleg klare å mobilisere og oppretthalde større innsats for å klare oppgåva. Om ein sjølv tvilar på at ein skal meistre, kan ein få utfordringar med oppgåva. Det å skape urealistiske forventningar om ein person sine moglegheiter og evner, er å invitere til nederlag og undergrave trua på mestring (Bandura, 1997).

Fysiologiske og emosjonelle reaksjonar: Emosjonelle forhold er fysiologiske og affektive tilstandar som folk delvis brukar som referanserammer på om dei er i stand til å utrette noko. Dette kan til dømes vere sveitning, raudme eller tilsvarande. Når menneskje skal vurdere sine egne evner, stolar dei delvis på somatisk informasjon, gjennom fysiologiske og emosjonelle reaksjonar. Somatiske indikatorar i høve til eiga tru på mestring er spesielt relevant. Dette kan tolkast ut i frå fysisk gjennomføring, helse og/eller korleis ein reagerer på stress. Fysiske aktiveringar, som til dømes stress eller korleis ein taklar situasjonar, kan tolkast på teikn om dysfunksjonalitet. Alle typar påverknad av denne typen, kan og påverke eiga mestringstru (Bandura, 1997).

Elevar med positive forventningar om mestring vel meir adekvate læringsstrategiar og er meir sjølvregulerande enn elevar som ikkje har det. Elevar som har lave forventningar om mestring kan tolke situasjonen som truande. Dette kan hemme læringsaktivitet og føre til at elevane vel strategiar som er lite adekvate (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Skaalvik og Skaalvik (2014) seier at forventning om mestring er ein føresetnad for adekvat læringsåtfærd. Det å oppleve og lukkast, på ein eller annan måte, er for born og unge grunnleggjande viktig, slik at dei kan nå framtidige mål. Mestringserfaringar utanfor skulen er også viktige (Befring, 2012a).

Bandura referert i Skaalvik og Skaalvik (2014) reknar den «autentiske mestringserfaringa» som den viktigaste kjelda til forventning om mestring. Vidare blir det understreka at forventning om mestring har noko å seie for åtferd, tankemønster og motivasjon. Dette kan vere bestemmende for val av aktivitetar, for innsats og uthald når oppgåvene blir vanskelege (Pajares og Miller 1995, Pajares 1997 ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2014). Som menneskjer unngår vi gjerne situasjonar og aktivitetar der vi trur vi ikkje kan innfri. I somme høver vil ein redusere innsatsen, i andre kanskje gje opp. Elevar som har forventning om å mestre, har større mot og uthald til å ta fatt på oppgåvene. Eiga oppfatning av forventning om mestring er eit viktig bidrag i høve til yting og prestasjon, uansett kva talent eller dugleik ein har (Bandura, 1997). Kort sagt, korleis ein oppfattar eiga forventning om mestring, er kva ein trur ein kan gjere med dugleikane ein har under ei rekke ulike omstende (Bandura, 1997).

2.5.4 Sjølvoppfatning

Sjølvoppfatning blir av Rosenberg (1979, ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 26) uttrykt som fellesterm for alt vi veit, trur og kjensler vi har om oss sjølve. Skaalvik og Skaalvik (2014) definerer sjølvoppfatning som ei kvar oppfatning, vurdering, forventning, tru eller viten ein person har om seg sjølv. Mestring og motivasjon går hand i hand med elevar si sjølvoppfatning.

White og Watt (1979) ref. i Skaalvik og Skaalvik (2014) skil mellom ei indre og ytre kjelde til sjølvoppfatning. Ei indre kjelde til sjølvoppfatning er til dømes å vere kompetent til å gjennomføre ei bestemt handling. Erfaringar ein gjer eller erfaringar som blir vurdert i sosiale samanhengar er ei ytre kjelde. Ei slik ytre kjelde kan vere lærar si vurdering, som karakterar, og vere eit prov på om eleven har lukkast eller mislukkast (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Ulike forskingstradisjonar legg hovudvekta på ulike kjelder til kva som påverkar og utviklar sjølvoppfatninga, men både innan sjølvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen er det semje om at sjølvoppfatning er eit resultat av erfaringar (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Bandura høyrer til under forventningstradisjonen. Forventingstradisjonen legg vekt på det kognitive området, der ein er oppteken av spørsmål som: «Kan eg gjere det? Vil eg klare det?»(Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Mestringsforventningar, som Bandura meiner er den viktigaste kjelda til forventning om mestring, og fysiologiske og emosjonelle reaksjonar kan sjåast på som ei indre kjelde til

sjølvoppfatning. Rollemodellar og verbal overtyding er ytre kjelder til sjølvoppfatning. Bandura nyttar omgrepet «autentisk mestringserfaring». Mestringsopplevingar er ei kjelde til sjølvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Befring (2012a) peikar på at mestringsopplevingar vil gje ei direkte og ekte attendemelding om personlege ressursar.

2.5.5 Sjølvoppfatning i skulen

Sjølvoppfatninga har innverknad på eleven si forventning om mestringsoppleving. Lav fagleg sjølvoppfatning har store uheldige konsekvensar (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Elevar med lav fagleg sjølvoppfatning opplev meir angst og stress enn elevar som har høg fagleg sjølvoppfatning (Bandura, 1996; Covington 1992 ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2014). Å erfare gjentatt nederlag påverkar eleven sine forventningar og sjølvtilitt, og det blir vanskelig å oppretthalde motivasjonen i skulesamanheng (Dale, 2010 ref. i St.meld. nr. 22, 2010-2011). Om ein elev forventar nederlag, kan det å vere likegyldig vere ein måte å verne seg på. Dersom ein ikkje prøvar, kan det sjåast på som mangel på innsats og ikkje dårlege evner (Dale, 2010; Skaalvik og Skaalvik, 2005 ref. i St.meld. nr. 22, 2010-2011). Nedgang i motivasjon kan skuldast at elevar gradvis mister trua på egne evner, og dette kan ha noko å seie for mestringsforventningar (National Research Council, 2003 ref. i St.meld. nr. 22, 2010-2011). I skulen blir elevane sine prestasjonar og åtferd vurdert av lærarane, som igjen blir viktig for eleven si vurdering av seg sjølv (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Den oppfatninga som ein person har om seg sjølv er ein viktig føresetnad for tankar, kjensler, motiv og handlingar. Dette har bakgrunn i tidlegare erfaringar og korleis dei er tolka. Oppfatningane blir såleis subjektive, og kan ikkje relaterast til korleis andre ser ein. Lavt sjølvverd kan få store konsekvensar for mental helse. Skaalvik og Skaalvik (2014) hevdar vidare at i pedagogisk samanheng er det eit etisk ansvar å leggje til rette for at elevar skal bevare og utvikle sjølvverd. Befring (2009) har ut i frå Antonovsky sin teori om saloutogense synleggjort skulen si utfordring som ligg i å unngå pedagogisk innvalidisering, men å skape kompetansefremjande læring. Dette tyder i praksis å gje born og unge positive opplevingar av læring og opplæring, slik at dei kjem inn i ein positiv utviklingsspiral (Befring, 2009, 2012b)

2.6 Oppsummering

Eg har no gjort greie for grunnleggjande teoriforståing og forskning som vil vere utgangspunkt for drøftinga og analyse.

3 Metode og forskingsdesign

I dette kapitlet vil eg gjere greie for metode, forskingsdesign og kva forankring eg har for vitskapsteorien eg har valt for studiet. *Kva* ein leitar etter og *kvar* ein leitar vil vere utgangspunktet for val av problemstilling og informantar, men også for utvikling av design og metode (Skogen, 2012). *Metode* handlar om kvifor ein gjer dei vala ein gjer i forskinga, for å få svar på problemstillinga. Metode er måten ein går fram på, ei skildring av teknikkar ein brukar for å kome fram til resultata som korleis ein stiller forskings spørsmålet, kva data ein vil samle inn og korleis ein ynskjer å analysere dei (Vedeler, 2000). *Design* er forskingsprosjektet sin overordna logikk som knyt data vi har saman med forskings spørsmåla, altså taktikk, strategi og fokus for forskinga (Robson ref. i Skogen, 2012, s. 17). Det er ikkje eit spørsmål om forskaren påverkar prosessen, men korleis han gjer dette (Malterud, 2004). Eg ynskjer å formidle måtane eg har arbeidd på så transparent så mogeleg.

3.1 Førforståing

Førforståing er ryggsekken vi tek med oss inn i eit forskingsprosjekt (Malterud, 2004). Alt vi forstår er bestemt av ei førforståing eller ein forståingshorisont (Wormnæs, 2005). Dette inneber mellom anna dei meiningane og oppfatningane vi har frå før, av det som skal forskast på. Ei slik førforståing vil ein som forskar ha både i møte med informantane og med datamaterialet (Dalen, 2011). Det sentrale blir å trekke førforståinga inn på ein slik måte at den opnar for størst mogeleg forståing av informantane sine utsegn og opplevingar (Dalen, 2011). Den hermenautiske filosofiske tradisjonen har gjeve mykje av den teoretiske basisen for det fortolkande perspektivet som er i kvalitativ forskning (Gall, Gall, & Borg, 2007). Teoretikarar innan hermenautikken hevdar at det ikkje er noko objektiv røynd. Av den grunn er det ikkje mogeleg å utvikle riktig kunnskap om røynda, men vi kan utvikle tolkingar om verda (Gall et al., 2007). Med utgangspunkt i dette kan ein som forskar ikkje kome utanom at førforståinga vil prege forskinga. Eg har *valt* problemstillinga, metode og kva ungdomar eg vil ha fokus på. Eg har *bestemt* spørsmåla i intervjuguiden, til materialet og korleis dette skal formidlast. Også i intervjusituasjonen blir utsegnene til informantane tolka av meg. Sjølv om tolkinga er basert på informantane sine direkte utsegn, vil det vidareutvikle seg i ein dialog mellom meg som forskar og det empiriske datamaterialet (Dalen, 2011).

Gadamer ser på førforståing som viktig i høve til utvikling av forståing og seinare tolking (Gadamer, ref. i Dalen, 2011, s. 16). Frå ei førforståing føregår det ei utvikling gjennom fleire ledd til ei meir teoretisk forståing av det fenomenet som skal studerast. Både mi førforståing og teorien eg har valt, vil gjere innverknad på tolkinga (Dalen, 2011). Dette vil skje gjennom ei skildring av det informantane seier, ei tolkande forståing av utsegnene og det som eigentleg er meint, for så å kome til ei meir teoretisk forståing av fenomenet (Dalen, 2011). Det at eg har arbeidd som lærar både i folkehøgskule og i vidaregåande opplæring har sjølvstundt farga meg, og er ein del av mi førforståing.

3.2 Grunngeving for val av metode

Metode i vitskapeleg samanheng inneber teknikkar for å undersøke fenomen, finne ny kunnskap eller setje saman og analysere gamal kunnskap på en ny måte. Det handlar om å samle inn data systematisk (Kvale & Brinkmann, 2012). I denne delen vil eg grunnge kvifor eg har valt kvalitiativ metode, eit fenomenologisk perspektiv, semistrukturert intervju og korleis eg har gjort utval av informantar.

3.2.1 Kvalitiativ metode

Ulike måtar å forske på gjev ulike epistemologiske framstillingar om innhaldet av den vitskapelege kunnskapen og korleis ein kan skaffe den (Gall et al., 2007). Metode delast vanlegvis inn i to hovudområde; kvantitativ og kvalitiativ. Kvantitative undersøkingar siktar etter å skildre, kartleggje, analysere og forklare (Befring, 2010). Det handlar om ei statistisk generalisering frå utval til populasjon (Skogen, 2012). Utvala kan gjerne vere store, og undersøkingane kan gjerast til dømes ved spørjeskjema. Kvalitiativ metode har moglegheit for djupde, innsikt og kunnskap om eit fenomen. Kvalitiativ forskning har fleire ulike metodar i fokus, men alle har fortolkande og naturalistisk tilnærming. Dette betyr at kvalitative forskarar studerer ting i sine naturlige omgjevningar, og prøvar å tolke fenomen ut i frå meiningar og utsegn folk gjev dei (Gall et al., 2007).

Eg har valt å bruke kvalitiativ metode for å svare på problemstillinga mi. Ein av grunnane til dette var at Borgen og Borgen (2013) nyleg gjorde ei kvantitativ undersøking på same området. For å kunne gå meir i djupda, ville det då vere hensiktsmessig med ei kvalitiativ forskingsmetode. Eg ville gjerne høyre kva ungdomane sjølv meinte og tenkte, og kva dei

opplever som gjev motivasjon til å ta opp att vidaregåande utdanning. Det kvalitative forskingsdesignet blir brukt for å forstå ulike sider av informantane si livsverd (Kvale & Brinkmann, 2012). Dei seier vidare at den beste måten å få tilgang til, i dette tilfellet ungdomar sine tankar om motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring, er å få dei sjølve til å fortelje om desse i et kvalitativt intervju. Dette gjer det mogleg for informanten å snakke om eit fenomen som er viktig for dei, og det er mogeleg for intervjuaren å stille oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012).

3.2.2 Fenomenologisk perspektiv

Eg har valt ein forskingsmetode med eit fenomenologisk perspektiv. Eit slikt perspektiv, er eit aktørperspektiv, og inneber å setje fokus på menneskje si oppleving og forståing av ein situasjon og kvardagslivet dei lev i (Befring, 2010). Fenomenologi er studie av verda slik den ser ut for enkeltpersonar. Innan filosofisk teori representerer denne retninga ei forståingsform der menneskje sine subjektive opplevingar kan reknast som gyldig kunnskap (Malterud, 2004). Innanfor fenomenologi, delar ein det same målet som hjå andre kvalitative studie, å forstå korleis individet konstruerer si eiga røynd. Ved å gjere ein fenomenologisk studie, er forskaren kopla intimt saman med fenomenet som blir studert (Gall et al., 2007).

Hurssel (ref. i Gall et al., 2007) er grunnleggjaren for fenomenologien. Han meinte at eit godt utgangspunkt for kunnskap om eit fenomen var eiga oppleving av fenomenet. Når ein då set fokus på objektet vil det på denne måten dukke opp ei forståing av ulike opplevingar, oppfatningar og tankar om fenomenet som ein kan dra nytte av (Gall et al., 2007).

Fenomenologisk forskning har fleire fordelar som innfallsvinkel til kvalitativ studiar. Det kan mellom anna bli brukt innanfor eit breitt spekter innan ulike fenomen i utdanning, då ein kan få vite noko om opplevingane og syn til både elevar, lærarar og politikarar. Å samle inn fenomenologiske data ved bruk av intervju, gjer det moglege å vise fleire aspekt og opplevingar som kan vere viktig for vidare analyse, eller som variablar vidare i både kvantitative og kvalitative studie (Gall et al., 2007).

3.2.3 Intervju som tilnærming

Å samtale er ei grunnleggjande form for samspel. Om ein ynskjer å vite noko om korleis menneskje oppfattar livet sitt, så kan det vere ein god start å spørje dei. Å høyre kva

ungdomane sjølv tenkjer, vil vere nyttig i denne samanhengen og derfor landa eg på intervju som metode. Igjennom intervju kan ein få vite noko om verda til personane ein intervjuar. Vidare seier Kvale og Brinkmann (2012, s. 21): «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskaplige forklaringer, er et mål.»

3.2.4 Semistrukturert intervju

Eg har valt eit semistrukturert intervju. Dette kjenneteiknast ved at forskaren på førehand har førebudd tema og spørsmål, men at det likevel er fleksibilitet i intervjuet (Dalen, 2011). Eg ville nytte eit semistrukturert intervju for å styre kva tema vi skulle innom i intervjuet, samstundes som ungdomane kunne få fridom til å fortelje om sine opplevingar. Ved å ha ein intervjuguide, der eg på førehand hadde bestemt tema, hadde eg og moglegheit til å samanlikne nokon av svara i analysa. Tidsperspektivet på kvart intervju såg eg for meg ville vere omlag 30 til 45 min. I praksis viste det seg at intervjuar varte mellom 25 til 60 min.

3.2.5 Utarbeiding av intervjuguiden

Intervjuguiden er styrande for korleis det samla datamaterialet blir sjåande ut (Kvale & Brinkmann, 2012). I eit semistrukturert intervju er intervjuguiden ei strukturering av samtala med informantane. Eg utforma intervjuguiden med ulike tema, med ein del konkrete spørsmål under kvart tema (Kvale & Brinkmann, 2012). Dei ulike tema og underspørsmåla, handlar om skuleopplevingar og motiavsjon før-, under-, og etter året på folkehøgskule, og dekkjer det eg ynskte å få vite noko om i høve problemstillinga. Det var viktig for meg å ha denne tredelinga for å forstå informantane, for å sjå om der hadde vore ei endring i motiavsjon og kva som eventuelt hadde påverka den. For å få informantane til å skildre sine egne erfaringar, prøvde eg å lage opne spørsmål. Eg hadde laga stikkord, som eg kunne nytte dersom det var naudsynt undervegs i intervjuet. Såleis håpa eg å la informantane fortelje, og at mi deltaking skulle bli meir lyttande og oppfylgjande (Kvale & Brinkmann, 2012).

3.2.6 Utval

Det er mange ulike måtar å gjere eit utval på, og utvalsmetoden vil i stor grad ha innverknad på vilkår for generalisering. Den ideelle framgangsmåten er eit tilfeldig utval, for å oppnå

representativitet. Eit tilfeldig utval, som blir det same som eit lotteri, gjer at alle har like stort sannsyn for å bli trekt ut. Dette blir kalla ei systematisk utveljing, då det er nokon systematiske prinsipp som ligg til grunn for utvalsprosessen (Befring, 2010). Dette ville vere vanskeleg å få til i denne forskinga. Dette er eit studie som omhandlar ei gruppe sårbare unge, og det er frivillig å delta. Eg har derfor valt eit fleir-steps-utval i kombinasjon med stratifisert utval. Eg måtte og ta kontakt med folkehøgskular for å finne informantane. På denne måten blei det også eit fleir-setgs-utval. Når ein har somme kriterier som informantane skal oppfylle, blir utvalet stratifisert. Vilkåra for representativitet kan då bli styrka (Befring, 2010). Dette betyr at eg på førehand hadde laga somme kriterie for informantane eg ville ha i utvalet mitt.

3.2.7 Rammefaktorar for utvalet

Dette er kriteria for informantane, som eg sende på e-post til folkehøgskulane. Kriteria for informantane var:

- Ungdomane må ikkje ha fullført vidaregåande opplæring då dei byrja på folkehøgskule. Det mest ynskjelege er informantar som, av ulike årsaker, tidlegare har hatt stort fråvær eller slutta i vidaregåande opplæring.
- Gjennomført folkehøgskule, ferdig våren 2013.
- I utvalet kan det vere ein representasjon av både gutar og jenter,- av frilynte og kristne folkehøgskular.

Det var fleire folkehøgskular som viste si interesse. Dei fleste folkehøgskulane har 18-års grense, og har flest elevar som har fullført vidaregåande opplæring. Det var vanskeleg å få nok informantar som hadde fullført folkehøgskule våren 2013. Eg var i kontakt med tilsette i fleire skular som sa at dei hadde tidlegare elevar som fylte kriteria, men som hadde fullført andre år enn 2013. I prosessen med å finne informantar endra eg derfor eit av kriteria i samråd med rettleiar. Eg kunne likevel få svar på problemstillinga. Eg har derfor informantar som var ferdig på folkehøgskule våren 2014, 2013 og 2012. Dette gav nokon utfordringar i analysa, mellom anna å samanlikne kva informantanen hadde gjort i ettertid. Det gav også nokon positive perspektiv. Dersom ein var ferdig med folkehøgskule våren 2012, hadde ein kanskje reflektert meir over kva året betydde i etterkant for vidare val. Om ein hadde fullført folkehøgskule våren 2014, hadde ein truleg folkehøgskuleåret friskare i minne.

3.2.8 Informantane

Eg intervjuar fire ungdomar. Tre av informantane hadde gått studiespesialiserande og ei hadde gått yrkesfag i vidaregåande opplæring. Alle informantane hadde hatt mykje fråvær, fag som ikkje var bestått og/ eller avslutta vidaregåande opplæring før dei fullførte folkehøgskule. Ungdomane kom frå ulike delar av landet. To av dei kom opphavelig frå Nord-Noreg, to kom frå Austlandsregionen. Informantane representerar fire ulike folkehøgskular. To av informantane har vore tilknytt folkehøgskule meir enn eitt år. Dette har eg ikkje spesifisert i datamaterialet i høve anonymisering. Det som kjem fram i datamaterialet omhandlar deira fyrste år i folkehøgskule. Alle ungdomane nemnde vanskar som dei har, eller har hatt som har påverka skulegang. Dette kjem fram i datamaterialet.

Då eg hadde endra eitt av kriteria for utvalet, og var ferdig med intervjuar, ynskte eg og å ta med det andre prøveintervjuet mitt. I samråd med rettleiar gjorde eg dette. Då eg var i gang med analysa, tok eg bort prøveintervjuet att. Då informanten er elev av meg no, gjorde eg meg tankar både om realibilitet og validitet av oppgåva, i høve etikk og anonymitet. Eg hadde tidlegare reflektert over, og kome fram til at eg ikkje ville bruke informantar eg sjølv hadde vore lærar til på folkehøgskule. Fleire av dei same tankane rundt å bruke egne elevar som informantar kom også no. Eg såg og at det denne informanten sa ikkje var unikt i høve dei andre utsegnene. Å ta bort prøveintervjuet att, gjorde eg også i samråd med rettleiar. Eg baserar studien min på fire intervju.

3.3 Datainnsamling

Eg vil vidare presentere korleis eg samla inn data. Eg vil fyrst ta for meg korleis eg fekk informantar, deretter vil eg skildre gjennomføring av prøveintervju og intervju. Transkriberte intervju og memos er bakgrunn for analysa.

3.3.1 Gjennomføring av datainnsamling

Etter å ha laga kriteria for utvalet og var klar å starte datainnsamling, kontakta eg Informasjonskontoret for dei kristne folkehøgskulane. Dei held til i same lokale og har samarbeid med Informasjonskontoret for folkehøgskulane, den frilynde greina i røyrsla. Eg tenkte det kunne var hensiktsmessig å ha kontakt med informasjonskontora i møte med

folkehøgskulane, og i høve rekruttering av informantar. Det kan vere vanskeleg å få informantar til ein slik studie. Samstundes var det viktig for meg å vere uavhengig i forskinga. Vi blei einige om at eg sjølv skulle ta kontakt med folkehøgskular. Eg ynskte folkehøgskulane si vidare hjelpe til å finne informantar. Informantane ville såleis ikkje vere statistisk representative, men likevel representere eit truverdig utval (Vedeler, 2000).

Eg starta med å ta kontakt med 8 folkehøgskular i starten av januar, fire frilynte skular og fire kristne skular, via e-post. Kriteria for desse var at dei låg anten på Vestlandet eller Austlandet. Folkehøgskulane har elevar frå heile landet, så ei geografisk avgrensing av kvar skulane låg, ville ikkje ha så mykje å sei for kvar dei tidlegare elevane ville opphalde seg no. Grunnen til at eg likevel valde ei geografisk avgrensing i starten, var at eg måtte starte ein stad. Eg kjenner også nokon som er tilsette ved somme av skulane her. Etter nokon dagar, tok eg vidare kontakt med 65 skular til. Det vil sei at eg sende e-post til 73 av 78 folkehøgskular i landet angående denne undersøkinga. Dei fem folkehøgskulane som ikkje blei kontakta var folkehøgskular som har spesialisert seg på tidlegare rusavhengige, folkehøgskular for pensjonistar, den Nordiske folkehøgskolan og folkehøgskulen eg sjølv har jobba på. Eg tenkte at dei fleste av desse skulane ikkje hadde dei informantane eg søkte. Eg ynskte ikkje elevane eg sjølv hadde hatt. Dette vil eg drøfte seinare.

Eg ringde nokon av folkehøgskulane eit par dagar etter at eg hadde sendt e-post for å høyre om dei hadde informantar. Dei folkehøgskulane som hadde tid og anledning tok kontakt med tidlegare elevane som fylte kriteria, og spurde om dei kunne tenkje seg å delta i studiet. Nokon folkehøgskular la også førespurnaden eg sende ut på «facebookgruppa» til det aktuelle kullet. Dersom nokon ynskte å delta blei dei sett i vidare kontakt med meg.

Det kan vere fleire årsaker til at eg ikkje fekk tilstrekkeleg tal informantar som var ferdig våren 2013. Ei årsak kan vere at spørsmål om undersøkinga kom på eit ugunstig tidspunkt for folkehøgskulane. Andre veka i januar, då eg sende ut førespurnaden, var det fem dagar med rektormøte i Bergen. Spørsmål om forskning, vil ofte bli behandla av administrasjonen. Opptaket til folkehøgskulane startar 1.februar, og tida før er ofte hektisk. Den mest trulege årsak til at eg ikkje fekk nok informantar frå 2013, er fordi det er ei sårbar gruppe eg ynskte å intervjuje. Av skulane som hadde aktuelle informantar og tok kontakt med både ungdomar og meg, var det fleire av ungdomane eg ikkje fekk svar hjå, eller som likevel ikkje ynskte å delta. Eg tenkjer at noko av årsaka til dette ligg i at det kan vere ei utfordrande å snakke om noko ein ikkje har meistra. For nokon trur eg å møtast andlet til andlet med ein framand var ei

utfordring, at dei eventuelt tykte det var lettare om intervjuet kunne skje på telefon. Ei slik tilpassing kunne sjølvsagt gjerast, men blei ikkje aktuelt.

Eg reflekterte rundt kven eg trudde eg kom til å få som informantar. Eg ynskte å ha informantar som var representative og som viste ei breidde av denne gruppa ungdomar. Gjennom arbeidserfaring har eg sett at det ikkje er alle som kjem attende i vidaregåande opplæring. Nokon av folkehøgskulane eg var i kontakt med spurde meg om kven eg ynskte å intervju, om eg berre ville ha «suksess-historiene». Eg svarte at eg ynskte alle typar informantar, både dei som hadde lukkast med vidare utdanning og dei som ikkje hadde det.

Eg gjorde meg tankar om at dei som ville ynskje å vere informantar mest truleg hadde noko dei følte at dei hadde lukkast med, anten i folkehøgskule, i fullført vidaregåande opplæring eller jobb etterpå. Det er kanskje lettare å snakke om noko ein har meistra, når ein skal la seg intervju om eit sårbart tema. Eg tenkte ungdomane som ville la seg intervju anten hadde trivast godt i folkehøgskulen, at dei var i gang med eller hadde fullført vidaregåande opplæring, eller var i jobb. Dette viste seg at stemte. Alle informantane hadde tatt opp att, eller hadde fullført vidaregåande opplæring. For meg var ikkje kjønn, studieretning på vidaregåande eller om informantane hadde gått frilynt eller kristne folkehøgskule viktig, då det ikkje var dette eg skulle undersøkje.

Der er fleire årsaker til at eg ikkje ynskte informantar frå skulen eg sjølv har jobba på. Ei årsak var at eg då hadde vore lærar til desse elevane sjølv, som gjekk ut i 2013. Det kunne vere både ein fordel og ulempe å kjenne informantane, i høve til å få dei til å opne seg. Det ville også verke inn på realibilitet og validitet i oppgåva. Eg tenkte at dersom eg ikkje fekk nok informantar frå andre folkehøgskular, så ville det å hente informantar her vere ei mogleg løysing. Eg kontakta folkehøgskulen eg har arbeidd på, då det såg ut til at eg ikkje fekk nok informantar. Likevel fekk eg ikkje bruk for å ta kontakt med tidelgare elevar, då eg i samråd med rettleiar endra på eitt av kriteria for utvalet.

3.3.2 Gjennomføring av prøveintervju

Eg hadde to prøveintervju. Det fyrste prøveintervjuet hadde eg i midten av desember. Testinformanten var ein tidlegare folkehøgskuleelev av meg, ferdig våren 2013, som hadde fullført vidaregåande opplæring. Dette intervjuet gav meg ein indikasjon på kva spørsmål som fungert og kva som ikkje fungerte. Testintervjuet var på kafé, då eg tenkte at intervju mest

truleg kom til å bli på kafé. Eg oppdaga at intervjuobjektet burde sitje med andlete mot veggen og meg, slik at informanten ikkje såg ut i rommet. På den måten ville informanten ha merksemda retta meir mot intervjusituasjonen. Det eg var aller mest spent på var tidsperspektivet på intervjuet og om eg hadde for mange spørsmål. Tidsmessig var eg langt under forventa. Eg såg mellom anna at eg gjerne kunne bruke meir tid på kvart spørsmål og at eg kunne vere meir stille mellom spørsmåla. På denne måten blei det rom for informanten å seie noko meir dersom han ynskte det. Oppfølgingsspørsmål hadde eg og god tid til. Eg såg kva spørsmål som fungerte og kva som ikkje fungerte. Telefonen min, som eg brukte som opptakar, hadde god lyd kvalitet sjølv med kaféstøy. Eg reviderte intervjuguiden og bestemte meg så for å ha eit prøveintervju til.

Prøveintervju to, blei gjort i starten av januar. Informanten fylte kriteria, utanom at han var ferdig på folkehøgskule våren 2014, og ikkje våren 2013. Informanten er ein elev av meg no, og dette intervjuet hadde eg på eit grupperom på skulen. Eg merka eg var meir spent enn eg hadde venta, då eg skulle starte intervjuet. Denne gongen kunne eg og ha våga å vere meir stille mellom spørsmåla. Det var vanskeleg å stille gode oppfølgingsspørsmål som var relevante for oppgåva, men samstundes gjekk praten lett. Eg konkluderte med at eg var godt nøgd med intervjuet, intervjusituasjonen og også eiga gjennomføring av intervjuet. Eg overførte intervjuet til NVivo10. Neste steg var å øve seg på å bruke programmet i transkriberinga. Eg brukte nesten to arbeidsdagar på å transkribere, då det tok tid å prøvde å finne ut av programmet og transkribere samstundes. På eit tidspunkt forsvann delar av det transkriberte materialet, og eg måtte gjere delar av transkriberinga igjen. Det var mykje læring i dette, og eg gjord erfaringar som eg hadde god nytte av vidare.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Intervjua blei gjennomført på ulike kaféar i Noreg i slutten av januar og i byrjinga av februar. Eg ynskte å leggje til rette for å kunne møte informantane der det måtte høve dei. Ungdomane fekk tilbod om noko å drikke og litt mat. Eg passa på at vi hadde litt småprat før vi starta; takka for at dei hadde tatt seg tid, spurde om dei var spente. Eg sa litt om kven eg er, kvifor eg var der og formålet med studiet (Dalen, 2011). Eg sa også litt om kva eg gjer no og kva eg har gjort tidlegare. Dette gjorde eg for å skape tillit, og for at dei skulle vite litt om kven som skulle forvalte skulehistoriene deira. Informantane hadde på førehand fått informasjonsskriv til gjennomlesing. Eg hadde med meg informasjonsskriv til intervjua slik at informantane

fekk skrive under. Mobiltelefonen min blei brukt som lydopptakar. Etter å ha starta lydopptaka, var det ingen som ynskte å stoppe undervegs. Når eg stoppa lydopptaka tok eg meg god tid til å snakke med informantane (Dalen, 2011). Det kom gjerne opp fleire interessante tankar etter at intervjuet var ferdig. Noko av dette spurde eg informanten om eg kunne ta lydopptak av, og dei fortalde då dette igjen medan eg tok opp. Rett etter kvart intervju skreiv eg ned kva eg hadde observert, refleksjonar eg hadde gjort meg under og etter intervjuet. Dette er memos, som mellom anna er anbefalt å gjere av Dalen (2011), då dette kan vere viktig i analysa i det vidare arbeidet.

Intervju er utveksling av synspunkt (Dalen, 2011). Å bruke ein semistrukturert intervjuguide gjorde at eg følte at samtala var styrt, men likevel open. Eg kunne kome med oppfølgingsspørsmål, der eg ynskte. Ungdomane delte mykje av seg sjølv og livshistoriene sine. Likevel kjende eg meg usikker på kor mykje eg kunne «grave» og kva som kjende ubehageleg for informantane. Det å intervjuet godt er en kunst, og det krev trening å bli ein dyktig intervjuar. Eg opplevde at det kunne vere vanskeleg å stille gode oppfølgingsspørsmål, som var relevant for oppgåva, men at med meir trening og erfaring gikk det betre. På mange måtar tenkjer eg at det var ein styrke i intervjusituasjonen at eg kjende til både folkehøgskule og vidaregåande opplæring, samstundes kunne det gjere at eg forstod uttrykk og kultur implisitt. Dette ville kanskje informantane forklare annleis dersom dei snakka til nokon som ikkje kjende til skuleslaga.

3.3.4 Transkribering

Å transkribere er å omdanne ei munnleg samtale til skriftleg tekst (Kvale & Brinkmann, 2012). Til dømes kvar ein skal setje komma og punktum, vil vere ein fortolkingsprosess, og vil ha noko å seie for realibiliteten (Kvale & Brinkmann, 2012).

Kort tid etter intervjuet overførte eg lydfila frå mobiltelefonen til PC, og sletta lydfila frå telefonen. Dette for datasikkerhet. Så raskt som mogeleg etter intervjuet, transkriberte eg alle intervjuet sjølv. Gjennom å lytte til og transkribere fekk eg nærleik til datamaterialet, og dette var nyttig for vidare analyse (Dalen, 2011). Eg brukte NVivo10 då eg transkriberte og dei transkriberte opptaka av intervjuet blei råmateriale for analysa.

I ein intervjusituasjon er det mykje meir enn ord som blir formidla. Non-verbale utsegn, kroppsspråk, at ein er anerkjennande ovanfor informanten, at der er tillit mellom dei to som

møtast er dømer på dette og er viktig for korleis intervjuet blir (Dalen, 2011). Dei transkriberte intervjuane inneheld informasjon om verbale utsegn og pausar. Korte pausar markerte eg som / og litt lenger pausar som (.), Lange pausar var markert slik (). Desse vara i fleire sekund på opptaket. I fyrste omgang då eg transkriberte brukte eg kun pauseteikna. Eg sette ikkje komma, punktum eller laga store bokstavar før eg skulle gjere sitata til meir skrifteleg form. Dette gjorde eg fordi eg ynskte å behalde det transkriberte materialet så nært opp til slik informantane fortalde det. Dersom det har vore spesielle situasjonar har også non-verbal kommunikasjon blitt skildra i parentes. Elles har det tause i intervjuet blitt utelatt i transkripsjonen. Den transkriberte teksten er på bokmål, då informantane har ulike dialektar og eg ville anonymisere dei. Eg ville at deira utsegner skulle stå klart ut i frå min tekst. Mine eigne spørsmål og utsegn i transkripsjonen er på nynorsk. Informanten er markert med «I», for informant. Eg er markert som «M» for Magny.

Transkripsjon og attgjeving av sitat inneheld etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012). I studiet har eg vore oppteken av at informantane ikkje skulle bli publisert i usamanhengande tekst, men i meir leseleg form. Det har vore viktig for meg å gjenngje sitata i masteroppgåva i ei meir skrifteleg form, utan å ta bort meininga (Kvale & Brinkmann, 2012).

3.4 Analyse

I denne delen vil eg gjere greie for korleis analysa er gjort. Fyrst vil eg ta for meg tolking og analyse, deretter korleis eg har presentert data.

3.4.1 Tolking og analyse

Tolking og analyse handlar om forståing som vidare handlar om å avdekke meining. Fay (1996) visar til to teoriar om kva meining er, intensjonalismen og Gadamer sin teori om meining eller hermeneutikk. I fylgje intensjonalismen blir meininga til frå intensjonen bak ei handling eller produktet av den. Menneskjer er forskjellige, og i fylgje intensjonalismen kan ein derfor ikkje forvente at andre meiner det same med ei handling som ein sjølv ville ha meint med den (Fay, 1996). I motsetnad til dette er ikkje Gadamer sin teori om meining oppteken av intensjonar, men hevdar at meininga oppstår i relasjon mellom handlinga og den som prøvar å forstå den. Det er naudsynt å vite at der er ulike syn, at ulike syn vil ha noko å seie for forskaren, i dette høvet mi, tolking. Sjølv om desse to teoriane ser forskjellig på

mening, hevdar Fay (1996) at desse syna ikkje kan sjåast kvar for seg, men at dei utfyller kvarandre. Hermenautikken tyder læra om tolking. Den har danna eit vitenskapeteoretisk fundament for den kvalitative forskinga i høve forståing og tolking (Dalen, 2011). Innanfor den hermenautiske tradisjonen blir det hevda at der ikkje er noko objektiv røynd, og av den grunn er det ikkje mogeleg å utvikle riktig kunnskap om røynda. Det vi derimot kan, er å utvikle tolkingar av korleis verda er (Gall et al., 2007). Kvale og Brinkmann (2012) viser til Gadamer (2004) og seier at hermenautikken ikkje er nokon metode, men ei generell utforskinga av meininga med vår verden.

Ein intervjusituasjon er ein dialog mellom to partar, i eitt gitt tidsperspektiv. Alt her startar analysa (Dalen, 2011). Etter at intervjuet var transkriberte har det vore ein kontinuerleg veksling mellom å tolke meininga av kvar enkelt del og meininga av heile den transkriberte teksten. Desse prinsippa er kalla den hermenautiske sirkel (Gall et al., 2007). I analysa har eg tatt utgangspunkt i ein fenomenologisk basert meiningsfortetting utvikla av Giorgi (1975, ref. i Kvale & Brinkmann, 2012, s. 212) Formålet med ei fenomenologisk analyse er i fylgje Giorgi (ref. i Malterud, 2004) å utvikle kunnskap om informantane sine erfaringar eller livsverd innan eit felt. Sjølv om det ikkje er mogeleg, prøvar ein å fristille seg og sjå etter vesentlege kjenneteikn ved fenomenet som blir studert (Malterud, 2004). Kvale og Brinkmann (2012) viser til fem steg for analyse av intervju. Denne prosessen vil eg vidare skildre.

Etter transkriberinga, blei kvart intervju printa ut og lest nøye, for å få ei kjensle av heilskapen i dei. Eg stilte meg mellom anna spørsmål som: Om eg skulle summere opp intervjuet, kva gav auka motivasjon? I neste steg delte eg opp i ulike tema, noko på bakgrunn av intervjuguiden, men og på bakgrunn av tema som kom opp i intervjuet. Når ein brukar semistrukturert intervju, kan det dukke opp tema som ein ikkje hadde sett. Ein slik ny kategori som kom opp var «Reiser». Eg valde ut tekststykkje som hadde noko med problemstillinga mi å gjere, og prøvde å vere fordomsfri då eg las intervjupersonane sine svar. Eg har nytta NVivo10 for å halde betre orden når eg har analysert datamaterialet. Materialet blei systematisert med «nodar». Eg såg at nokon utsegne kunne passe inn i fleire kategoriar. Desse utsegnene blei då kategorisert fleire stadar. Problemstillinga og teoretiske perspektiv har vore styrande for kva eg såg etter i materialet.

På fjerde trinn prøvde eg å undersøke dei ulike tema i lys av problemstillinga, og fann då ut at ein del utsegne ikkje trengte å vere med. I det siste trinnet blei dei viktigaste emna i intervjuet bunde saman med deskriptive utsegne.

Eg har valt å presenter data for seg sjølv i kapittel fire, før eg i kapittel fem knyt datamaterialet opp mot teori og forskning, som er presentert i kapittel to. Eg har framstilt det slik for at stemmene til informantane skal kome fram og for at lesaren sjølv kan gjere seg opp ei meining før mi tolking kjem. Dette er i tråd med eit fenomenologisk perspektiv. (Kvale & Brinkmann, 2012). Eg har heile tida prøvd å vere kritisk til materialet, på den måten at eg har spurt meg sjølv om eg har forstått og tolka det ungdomane seier riktig. Eg har også diskutert materialet og analysa med medstudentar, for å prøve ut mine tolkingar.

I analyseprosessen er mengda tekst blitt redusert gjennom ei utval. Kategorisering av utdrag er gjort etter kva områder det skulle setjast fokus på. Materialet er på denne måten forenkla for å tydeleggjere faktorar som kan gje svar på problemstillinga (Dalen, 2011). Dette har eg tatt utgangspunkt i når eg har analysert datamaterialet.

3.4.2 Presentasjon av data

Eg har brukt ei temabasert tilnærming når eg har presentert data, for å kunne samanlikne svara frå informantane. Det er likevel ikkje alt som kan samanliknast (Dalen, 2011). Då eg laga intervjuguden tenkte eg på korleis eg ville analysere materialet. Det å ha kategoriane klare på førehand ville lette analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2012). Med semistrukturert intervju kan det dukke opp kategoriar som ein ikkje har tenkt over, noko det gjorde.

Då eg skal sjå på motivasjon, var det viktig for meg å ha nokon kategoriar som sa noko om motivasjon. Eg spurde informantane om motivasjon fyrste gong dei var i vidaregåande opplæring, før elevane starta på folkehøgskule, undervegs i folkehøgskuleåret, etter at dei var ferdige med folkehøgskule og kva motivasjon dei har for det dei gjer no. Det var viktig for meg å ha ei inndeling i før- under- etter folkehøgskulen i intervjuguiden i og med at det var dette eg ynskte å finne ut om hadde effekt for motivasjon i høve til å ta opp att vidaregåande opplæring. På denne måten kunne eg sjå om der var endringar i høve motivasjon, i tilfelle på kva måte og kva som hadde endra seg. Eg ynskte også å sjå på sjølvoppfatning, då mestringsopplevingar er ei kjelde til dette (Skaalvik & Skaalvik, 2014), og heng saman med motivasjon og forventning om mestring (Bandura, 1997). Eg har presentert funna i tre delar; før-, under- og etter året på folkehøgskule. Dei to siste delane er mest vektlagt, då det er her svar på problemstillinga vere.

Frå det transkriberte materialet til meir leselege utsegner, har det vore ein prosess. Nokon av sitata er redigert for å få fram meininga betre. Til dømes kan småord som «mmm», «ja» og «liksom» vere tatt bort for å få meir flyt i teksten. Små pausar har blitt tatt bort. Dersom delar av teksten er tatt bort er dette markert med -. I analyseprosessen og i presentasjonen har det vore viktig å finne og velje ut sitata som fanga opp det essensielle, som sa best det som fleire informantar sa, eller sitat som var unike. Slik kunne tema belysast på ein gode måte (Dalen, 2011).

3.5 Truverde av undersøkinga

Validitetsproblem variere ut i frå kva metode ein nyttar. Validitet må vurderast ut i frå kva som er formålet med forskinga. Problemstillingar rundt validitet handlar om kor gyldige måleresultata er (Befring, 2010). Cook og Campell, referert til i Lund (2002) har utarbeida eit generelt validitetssystem for kausale undersøkingar, som er vanleg å bruke som metodologisk referanseramme innan kvantitativ forskning. Dei fire validitetskrava er statistisk-, indre-, omgreps-, og ytre validitet (Lund, 2002). Cook og Campell sitt validitetssystem har påverka validitetstenking også i kvalitative studiar (Dalen, 2011). Eg har tatt utgangspunkt i Maxwell (1992), som og er blitt influert av Cook and Campell. Han har fem forståings og validitetskategoriar for kvantitativ forskning. Gall et al. (2007) skriv at Maxwell, som blir vist til i høve Case-studiar, er relevant i fleire tilnærmingar av kvalitative studiar og i forskning med kombinasjon av ulike metodar. Eg vil vidare vurdere truverde av denne studien ut i frå desse fem validitetskategoriane til Maxwell. Dette er deskriptiv, teoretisk og tolkingsvaliditet. Etter dette kjem relibilitet og generalisering. Til slutt kjem evalueringsvaliditet.

3.5.1 Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet handlar om den primære forståinga forskaren har, av sine data. Innan denne forma validitet er det ikkje tolking eller argumentasjon, men skildring, påliteleg innsamling og attgjeving av data som er målet (Maxwell, 1992). Korleis utval blir gjort, kva meining og forståing forskar har, kva forståing forskar har av kontekst og kultur, og korleis dette blir knytt til teori, kan gje validitetsproblem (Maxwell, 1992). Eg har hatt eit stratifisert utval. Vilråra for representativitet kan då bli styrka (Befring, 2010) Samstundes er utvalet også eit fleir-steps-utval. Utvalet har gått igjennom eit anna ledd, der tilsette i folkehøgskulane har gjort utval ut frå gitte kriterier. Dei kan ha valt ungdomar som dei meiner

er spesielt taleføre eller har «suksess-historier», framfor tidlegare elevar som til dømes ikkje trivdes i folkehøgskulen.

Eg har arbeidd i folkehøgskule, og har no ei deltidstilling i vidaregåande opplæring. Dette gjer at eg forstår noko av kulturen i skuleslaga. Eg kan ikkje seie noko om kvar einskild skule. Mi arbeidserfaring kan vere ei styrke når det kjem til denne kulturforståinga, men og svekke validitet då mi førforståing fargar kva eg framhevar og ser etter i materialet. Det er også eg som har plukka ut teori og knytt saman med empiri. Eg har prøvd å skildra framgangsmåten så transparent som mogeleg for å kunne auke den deskriptive validiteten.

3.5.2 Teoretisk validitet

Teoretisk validitet refererar til ei teoretisk forklaring av fenomen, til omgrepa eller kategoriane som forskaren nyttar i teorien, forhold mellom omgrepa, og korleis omgrepa er sett saman (Maxwell, 1992). All forskning byggjer på anna forskning. I dette studiet har eg prøvd å finne den nyaste forskinga innanfor tema og sett på teori som er relevant for studien. Alt dette er dokumentert med kjeldetilvisningar i oppgåva.

3.5.3 Tolkingsvaliditet

Tolkingsvaliditet handlar også om forståing, men det er tolking av meininga som er i fokus. Dette stiller mellom anna krav og innsikt om å forstå kulturen data er henta frå (Maxwell, 1992). Kva meining og førforståing ein har, vil ha noko å sei for tolkinga av data (Gall et al., 2007). Kva perspektiv ein vel i tolkinga kan opne for forskjellige forståingar og vil sjå forskjellig ut om materialet blir tolka i eit mottakarperspektiv, avsendarperspektiv eller immanentperspektiv, altså kva materialet seier i seg sjølv (Wormnæs, 2005).

Det å tolke utsagnene og yttringane til informantane på ein slik måte at deira meining kjem fram har vore viktig for meg. Det er likevel mitt møte med dei transkriberte intervju, det har vore tolka ut i frå. Informantane har gjeve meg stor tillit som lar meg få lov å forvalte skulehistoriene deira til forskning. Alle informantane ynskte kopi av oppgåva når den er ferdigstillt. Dette kan har gjort at eg har vore for lite kritisk til utsegnene. Både deskriptiv-, tolkande-, og teoretisk validitet, handlar om vurdering og forståinga av data og den faktiske situasjonen data er basert på (Maxwell, 1992).

3.5.4 Reliabilitet

Spørsmålet om reliabilitet er om resultatet er tilfeldig, fri for tilfeldige målefeil (Kleven, 2002) Når ein skal vurdere metodar for innsamling av data, for å seinare vurdere om det er mogeleg å generalise, vil det vere spørsmål og interesse rundt kor presise og pålitelege data er (Andenæs, 2000). Reliabilitet i kvalitativ forskning handlar om undersøkinga er gjentakbar og konsistent (Lewin, ref. i Andenæs, 2000) Ved å skildre metode så transparent som mogleg, vil ein kunne gjenta studien til ei viss grad. Eit intervju kan aldri bli heilt likt eit anna, men framgangsmåten, rammene og intervjuguiden kan vere mogeleg å gjenta. Der er og realibilitet i transkribering. Av den grunn har eg transkribert så tett opp mot lydopptaket som mogelge, og fyrst når utsagnene har blitt sett inn i oppgåva er dei blitt gjort om til meir lesbar tekst.

3.5.5 Generalisering

Generaliseringvaliditet handlar om kor gyldige resultata er for andre personar, tider eller situasjonar, enn det som er studert. Om der ikkje overføringsverdi til populasjon, kan ei viss teoretisk forståing av eit fenomen, vere like verdifult (Maxwell, 1992). Dette vil variere ut i frå kva type data som blir brukt, omfanget av data og metode ein nyttar i forskinga. Spørsmål om målingsfeil vil alltid vere tilstade (Kleven, 2002). Ein kan ikkje generalisere ut i frå kva fire informantar har sagt, men det seier noko om eit fenomen likevel. Studiet kan mellom anna vise fleire aspekt og opplevingar som kan vere viktig for vidare analyse, eller som variablar i vidare både kvantitative og kvalitative studie (Gall et al., 2007).

3.5.6 Evalueringsvaliditet

Evalueringvaliditet omhandlar kva som er riktig og rettferdig i det som kjem fram i datamaterialet. Å stille evaluerande spørsmål, som ein del kritiske teoretikarar gjer, vil og gjere at det blir stilt spørsmål i høve gyldigheita til forskinga (Maxwell, 1992). Eg har ikkje evaluert i kva grad det informantane seier er sant. Informantane opplevde eg som truverdige Eg har sett det som mi rolle å attgjeve det som blei sagt i intervju.

3.6 Forskingsetikk

I prosjekt, der ein ynskjer å gjere greie for menneskje sine personlege opplevingar, er det mange etiske omsyn som skal ivaretakast av meg som forskar både før, under og etter prosjektet. Å ha ei grunnleggjande respekt for menneskje og menneskjeverdet er ein sentral etisk faktor som det må takast omsyn til både under val av tema, gjennom forskingsprosessen og når ein skal formidle resultat. Forskaren har «...et spesielt ansvar for utsette grupper sine interesser i løpet av hele forskningsprosessen» (De Nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH] 2014, s. 22) Informantane skal frivillig gje samtykke til å delta, har rett til informasjon og moglegheit til å trekkje seg frå prosjektet, same kva tid det er i prosessen. Om informanten trekk seg frå prosjektet, kan dette gjerast utan forklaring (NESH, 2014).

Eg har meldt forskinga mi til Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste [NSD], jamfør vedlegg. Lydfilene og datamaterialet har vore lagra trygt, på passordbeskytta PC og harddisk.

Då eg møtte ungdomane, var det viktig for meg at dei følte seg anerkjende, at dei var lytta til og at eg ville bruke informasjonen dei gav meg på ein tillitsfull måte. I intervjuet kan ein kome inn på sensitive tema (Kvale & Brinkmann, 2012). Spørsmåla i intervjuet kan vere med på å framkalle minner og kjensler. Det har vore viktig for meg at intervjuet ikkje skulle bli ein slags terapi, men var innsamling av informasjon (Dalen, 2011). Eg spurde mellom anna etter negative erfaringa i folkehøgskule og vidaregåande opplæring, då eg ynskte å setje lys på alle sider. Nokon av informantane hadde negative erfaringar. Då det er mogeleg å bli atkjend av desse erfaringane, har valt å ikkje ta dei med grunna omsyn til informantane. Dersom eg har vore i tvil om noko av innhaldet i dei transkriberte intervjuet ikkje burde attgjevast, ut i frå sensitiv informasjon, har omsyn til enkeltpersonar vore viktigast. Dalen (2011) presiserer at i møte med informantane krev det interesse, respekt, empati, at ein er smidig i høve eigne reaksjonar, ein har evne til å vise forståing, at ein har toleranse for andre sine synspunkt og vilje til å lytte. Dette har eg prøvd å etterkome i intervjuet.

I presentasjon av data har eg gjeve informantane psynonym for å anonymisere dei. For å anonymisere informantane vidare har eg delt vidaregåande opplæring inn i yrkesfag, studiespesialiserande og studiespesialiserande med fordjuping. Studiespesialiserande med fordjupning kan til dømes vere fordjupning i idrett eller musikk. Eg har og anonymisert linevala informantane hadde på folkehøgskulane, ut i frå hovudkategoriane som finst på www.folkehogskole.no. Line eller linefag er fordjupinga ein vel for året, og navna på linene

finst ofte berre på ein skule. Å bruke linenamna kunne gjere at informantane blei attkjend. Om informantane har hatt fordjupingar som er innanfor fleire av hovudkategoriane, har eg valt å ta med kun den eine av fordjupingane. Årsaka til at eg har laga større fordjupingar både i høve vidaregåande opplæring og folkehøgskule er grunna i at verken tidlegare medelevar eller lærarar skal kunne kjenne att desse ungdomane. Informantane gjekk ut frå folkehøgskule i 2012, 2013 og 2014. Eg har heller ikkje spesifisert kven som gjekk ut kva år eller kor lang tid dei har brukt på ulikt arbeid eller utdanningar i ettertid av folkehøgskuleåret. Dette også for å anonymisere.

I retningslinene NESH, står det under punkt 38 at ikkje-økonomiske relasjonar kan utgjere ein trussel mot forskinga si uavhengigheit (NESH, 2014). Eg har jobba som lærar i folkehøgskule og har også arbeidserfaring frå vidaregåande opplæring. Eg ser at mi arbeidserfaring kan vere både til nytte og ein trussel i prosjektet. Det å ha kjennskap til felta kan gjere at eg mellom anna har eit utgangspunkt for kva eg vil spørje ungdomane om. Det å kjenne til felta kan også ha innflytelse på mi rolle som forskar og kritisk refleksjon, grunna førforståing.

Arbeidserfaringa kan både styrke og svekke reliabilitet og validitet i prosjektet. Eg har ingen institusjon som oppdragsgivar, eller nokon som støttar dette prosjektet økonomisk.

3.7 Oppsummering

Eg har i dette kapittelet gjort greie for metode og forkingsdesign eg har nytta i denne studien. Eg vonar eg har gjort dette på ein transparent måte. I det påfylgjande kapittelet vil eg presentere datamaterialet.

4 Presentasjon av datamaterialet

Eg vil i dette kapittelet presentere datamaterialet. Problemstillinga har vore styrande for kva eg har sett etter i dei transkriberte intervju:

Opplever ungdomar, med stort fråvær i vidaregåande opplæring eller som har slutta i vidaregåande opplæring, auka motivasjon til å ta opp att utdanninga etter gjennomført folkehøgskule?

Problemstillinga har eit fokus, om folkehøgskule gjev auka motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring, men den opnar og opp for å sjå på eventuelt kva informantane opplev som gjev motivasjon og kva dei opplever som ikkje gjer det. Informantane har gjeve meg mykje informasjon om korleis dei ser på seg sjølv, korleis det har vore å vere ein elev som ikkje har fått til skulen, kva som har gjort at motivasjon har forsvunne, kva utbytte dei har hatt av eit folkehøgskuleår og kva som eventuelt motiverar dei. Eg har valt ei temabasert framstilling og strukturering av datamaterialet, for å kunne samanlikne og sjå kva som er likt og ulikt mellom informantane. Likevel er der ikkje alt som kan samanliknast.

Skuleerfaringane til informantane, er presentert kronologisk i tid. Dette har eg gjort for å få fram bakgrunn, tankar og refleksjon over kva som har hatt innverknad på ungdomane, og kvifor dei er der dei er i dag.

Presentasjonen av datamaterialet er delt i fire underkapittel. Det startar med ein introduksjon av ungdomane i studien, termenologi dei nyttar og litt om sitata. Etter dette blir sjølve datamaterialet presentert i tre delar. Dette er kapittel 4.2 «Vidaregåande opplæring og skulehistorikk», 4.3 «Erfaringar frå folkehøgskule» og 4.4 «Etter folkehøgskule». Dei to siste delane er størst, då det er her svar på problemstillinga vil vere.

4.1 Kven er ungdomane?

I dette studiet er det fire informantar, to gutar og to jenter. Informantane er opphavsleg frå Austlandet og Nord-Noreg, men bur andre stadar i landet no. Informantane har ulike skulehistorier frå vidaregåande opplæring, og representerar fire ulike folkehøgskular. Som presentert i 3.6 «Forskingsetikk», har informantane blitt anonymisert og fått pseudonym.

Såleis kan ein få meir oversikt som lesar i ei temabasert framsillinga. Før data blir presentert, vil eg introdusere informantane:

Informant «Ole» gjekk studiespesialiserande i vidaregåande opplæring, og mista interessa for skulen i vg3. Han har gått ei line innan musikk-scene-teater på folkehøgskule. Han fullførte vidaregåande opplæring på privatskule og tek no høgare utdanning. Då eg snakka med Ole tok han høgare utdanning og innan feltet han valde fordjuping i på folkehøgskule.

Informant «Pål» starta på studiespesialiserande i vidaregåande opplæring. Vg1 gjekk bra, men i vg2 var han borte ei tid. Han kom attende i opplæringa og fullførte nokon fag då han hadde bestemt seg for eit avbrekk. Ved folkehøgskulen gjekk han ei line innan friluftsliv-idrett-sport. Etter dette har han vore frivillig prosjektmedarbeidar ei tid, medan han tok opp fag. Pål var på privatskule for å gjere ferdig vidaregåande opplæring då eg snakka med han.

Informant «Mari» har gått yrkesfag i vidaregåande opplæring i to år, men fekk ikkje karakter i alle fag. Ho har også gått ei line innan friluftsliv-idrett-sport på folkehøgskule. Etter folkehøgskule har ho arbeidd. Ho gjekk på privatskule for å få studiekompetanse då eg snakka med ho.

Informant «Thea» har gått studieførebuande med fordjuping i vidaregåande opplæring. Etter vg2 avbraut ho utdanning. Ho gjekk ei line innan musikk-scene-teater på folkehøgskule, den same fordjupinga ho hadde i vidaregåande opplæring. Thea har etter dette fullført vidaregåande opplæring. Då eg snakka med ho var ho i høgare utdanning.

4.1.1 Terminologi og sitat

Informantane brukar noko terminologi som lyt forklarast:

Line: Dette er linefaget. I løpet av året på folkehøgskule vel ein hovudfordjuping i eitt eller to fag. Dette faget er vanlegvis rundt 14-17 timar i veka, men kan variere frå skule til skule. Der er over 300 ulike liner å velje mellom i alt ved dei ulike folkehøgskulane. Andre fag på folkehøgskulane, går gjerne på tvers av linene.

Prosjekt: Mange skular har ofte spesielle prosjekt der hele skulen er involvert. Dette kan vere musikal, teater, solidaritetsprosjekt, felles skuletur eller anna.

Elevkveld: Ved nokon skular arrangerer linene underhaldningskveld for resten av skulen.

Dersom det er tatt ut tekst i dei direkte sitata er det markert med -. Dette har eg gjort for å få fram essensen i utsegnene. Om det er noko som ikkje kjem fram i samanhengen, har eg sett dette i parentes, til dømes: «...dei (foreldra) sa...».

4.2 Vidaregåande opplæring og skulehistorikk

I denne delen vil eg sjå på erfaringane og motivasjonen informantane hadde for vidaregåande opplæring, før dei gjekk folkehøgskule. Ungdomane har ulike historier. For å forstå bakgrunnen til informantane, motivasjon då dei byrja i vidaregåande opplæring og korleis denne endra seg, var eg interessert i skulehistoriene deira. Dette er presentert i denne delen.

4.2.1 Motivasjon for vidaregåande opplæring

Gjennom datamaterialet kom det fram at informantane hadde ulik motivasjon då dei byrja i vidaregåande opplæring. Tre av fire informantar var motiverte då dei starta i vidaregåande opplæring. To av ungdomane sa at deira utfordringar i skulen og motivasjon for vidaregåande opplæring truleg hang saman med åra på ungdomskulen.

Mari, var den av informantane som sa at ho ikkje var motivert då ho byrja i vidaregåande opplæring. Ho var sjuk ei periode på ungdomsskulen. Ho fortalde og at ho opplevde å bli mobba, i hovudsak av lærarane, då ho ikkje likte å lese høgt. Ho sa:

Jeg vet at du ikke skal ta det med, men jeg må bare si litt om ungdomsskolen for det er der hele kjernen ligger. Det var mine værste år i livet mitt.

Mari skifta skule for å kome i eit nytt miljø. Ho sa at det var i denne prosessen at ho bestmde seg for at skule var det verste ho visste og at ho ikkje ville gå på vidaregåande. Mari gjekk ut med gode karakterar frå ungdomsskulen, men var ikkje motivert for vidare skulegang. Ho valde derfor, det ho sjølv kallar, den «lettaste» vegen gjennom vidaregåande opplæring. Mari sa om seg sjølv:

Så jeg var en person som var lei av livet og depressiv. Jeg blir litt sånn trist når jeg tenker på det, fordi jeg var så ung jeg var bare 16 år og hadde det helt, helt forferdelig.

Mari sa at no ser ho at vg1 var bra, at ho hadde vener som aksepterte ho. Familien til Mari flytta til Austlandet då Mari starta i vg2. Her fortalde ho om sjukmeldingar hjå lærarar og

motepress blant elevar. Dei var ein jentegjeng som møttes for å vere sosiale på skulen, utan å gå til dei teoretiske timane. Ho fortalde:

Gikk du ikke kledd sånn og sånn så ble du ikke godtatt. Det ble med en gang slik at jeg fokuserte bare på det sosiale og det å kunne være populær. Det var ikke noe skole, jeg tok bussen til skolen hver eneste dag, men jeg var ikke i en eneste time. Vi bare satt i kantina hele dagen og var sosial. - Jeg stod opp to timer før skolen for å sminke meg, sette på løsevipper, ecstensions, gikk i høye hæler. Det var ett utrolig press! - Jeg gikk jo ikke med sminke engang i Nord-Norge, jeg ble jo en helt annen person.

Noko som gav Mari mykje fråvær i vidaregåande opplæring var at ho hadde ei frykt for å stå framfor folk og lese høgt, då ho stammar. Denne frykta kom av tidlegare mobbing. Ho har ikkje problem med å snakke høgt i klassa. Mari sa at mykje av fråværet hang saman med dagar ho skulle ha presentasjon. Ho fortalde ho klara å unngå alle foredraga ho skulle ha hatt i vidaregåande opplæring. Mari skildra seg sjølv som umoden i denne tida, og at det var som å kome ut av eit fengsel siste skuledag. Ho sa og at ho tykte det var rart å snakke om no, at det var som å snakke om ein annan person.

Pål var og sjuk då han gjekk på ungdomsskulen, han fekk ein infeksjon, blei utreda for utmattelsessyndrom, men fekk ikkje diagnose. Han fortalde at han var flink på skulen og i fotball før dette. Pål fortalde og at då han starta i vidaregåande opplæring, gjekk første året veldig bra. Han blei søkt inn på særskilt grunnlag grunna mangel på karakterar etter sjukdomsperioda, og fekk god oppfølging av sosiallærer på skulen. Han hadde satt seg mål ville gjere ein skikkeleg innsats og få fem i snitt. Pål sa:

Men så kom det jo et år til, det var jeg ikke helt forberedt på. Jeg følte at 'Okey, hva er helt vitsen? Andre året var jeg egentlig fryktelig lite motivert. - Og så halvveis ut i andre klasse så droppa jeg helt ut, ble veldig deprimert og var borte fra skolen i tre, fire måneder, kanskje.

Pål fortalde at han er sosial og at han likar og vere saman med andre. Det sosiale i starten av vidaregåande opplæring var bra. Han sa at etter ei tid blei det slitsamt å gjere ting han eigentleg ikkje var motivert for, og då han blei borte frå skulen kutta han kontakta med medelevar. Pål fortalde at han følte han var i eit mønster og gjorde berre det ein skulle gjere. Han reflekterte ikkje noko over kvifor han gjorde det han gjorde. Han tenkte at sidan alle

venene gjorde det og ein får høyre at ein skal ta utdanning, så er det vel det ein gjer. Pål skildrar seg slik då han slutta i vidaregåande opplæring:

Altså før jeg tok avgjørelsen om folkehøyskolen, så var jeg iverfall inneslutta. Jeg var bare hjemme og ikke interessert i å møte folk og sånn. Men i det jeg på en måte hadde tatt valget om at jeg skulle begynne på folkehøyskolen, da var jeg ganske optimistisk, men fortsatt usikker på fremtiden.

Ole og Thea var motiverte då dei starta på utdaningsprogramma i vg1. Thea understreka dette i intervjuet då ho sa om seg sjølv:

Om noen hadde spurt meg i første klasse, eller sagt til meg at jeg var en av de som kom til å droppe ut i løpet av videregående så hadde jeg aldri trodd dem. Jeg vet ikke jeg, jeg var vel litt sånn flink pike og alt skulle gjøres riktig. Så det var på en måte, det var veldig nederlag å ikke skulle fullføre på ordinær måte, men det ble sånn.

Thea sa ho var veldig motivert då ho starta og at ho gleda seg til å skulle få halde mykje på med det som var fordjupinga på studiespesialiserande. Ho hadde og ein klar yrkesplan. Dei var få i klassa, men det var ikkje noko ulempe for den faglege utviklinga:

... det var veldig deilig for da fikk man så tett oppfølging! Når man er få (i et type undervisningsrom) så synes man godt, og man får mange tilbakemeldinger. Vi utviklet oss veldig fort! Så det var veldig gøy!

Thea sa at overgangen frå ungdomsskulen til vidaregåande var stor, at ho fekk litt sjokk, og dette på grunn av miljøet på skulen. Ho tilføyde dette om klasse miljøet:

Da vi begynte i første klasse så var vi (X) jenter i klassen, og det var veldig mye baksnakking. Med en gang du snudde ryggen til, så visste du at de kom til å snakke stygt om deg, fordi det gjorde de med alle andre. Men ellers så hadde jeg det egentlig ganske greit i klassen. - I løpet av tredje klasse så var det (1/3) igjen av samme gjengen, så det var veldig mange som droppet ut av forskjellige grunner. Det var veldig spesielt for vårt kull. Det var litt skader og noen som ikke trivdes, det var mye forskjellig. Jeg trivdes egentlig greit ellers.

Thea var sjuk i slutten av vg2, og hugsar ikkje så mykje frå denne tida. Ho sa om seg sjølv at ho på ein måte var borte.

Ole fortalde at han hadde ein draum om å bli ingeniør, og at ungdomskulelærarar oppmuntra han til dette. I vidaregåande opplæring tenkte han at matematikk blei for vanskeleg, og valde språkfag i fordjuping. Etter kvart opplevde han at ikkje var motivert for desse faga. Ole sa at

han seinare har oppdaga at han mellom anna har dysleksi, og at dette i kombinasjonen med fordjupning i språkfag kanskje ikkje var heilt heldig. Ole fortalde at han starta i vidaregåande opplæring med frisk mot, men etter ei tid blei det mykje fråvær: Han sa at fyrste året gjekk ok, og han kom seg gjennom andre året. Tredje året byrja han å falle ut av del fag, men han fullførte skuleåret. Han mangla ein del fag då han var ferdig. Han tilføyde at han følte det demotiverande. Sjølv om faga ikkje var så motiverande skilda Ole den sosiale kontakta med medelevar og lærarar som god:

... selv om jeg ikke var noe stjerneelev så har lærer alltid hjulpet meg. Selv om de kanskje har irritert seg over meg faglig av og til, og selv om jeg ikke var så flink til å møte opp, så følte jeg aldri at jeg ikke hørte hjemme der. Det var trygt å gå på skolen, det var aldri noe problem.

På starten av vidaregåande var Ole om lag slik som han seier han er no; klar til å setje i gang og klar for å gjere noko. Ole skildra seg slik det siste året i vidaregåande opplæring:

Nei, jeg gadd ikke stå opp, bare lå og sov. Levde på en god fest, enn å lese en bok, sånne type ting. Om du går på en videregående skole og ser han som kommer for seint i joggebukse og stor t-skjorte så har du omtrent slik som jeg var.

4.2.2 Avbrekk eller avslutta skulegang?

Informantane i studien valde å avslutte utdanninga eller hadde fullført, men ikkje karakterar i alle fag. Eg var interessert i å vite om informantane tenkte dei avslutta vidaregåande opplæring, om dei var «ferdige» eller om dei tenkte dei hadde eit avbrekk frå opplæringa. To av informantane, Ole og Thea sa dei hadde tydelege planar om å ta opp att utdanninga. Ole fullførte tredje året, men mangla ein del fag. Han seier at han ikkje var fagleg motivert, at det var kjedeleg, og dette var årsaka til at han mangla ein del fag. Då eg spør om Ole hadde planar om å ta opp att utdanninga var svaret:

Ja, jeg hadde jo det. Det var egentlig aldri noe spørsmål, det var vel aldri noe alternativ å ikke gjøre noe, men når jeg tenker tilbake nå. Jeg tror ikke jeg hadde gått så langt som jeg hadde gjort (i utdanningsløpet). Jeg hadde gått på folkehøyskole rett og slett.

Thea sa at årsaka til at ho ikkje gjekk vidare i vidaregåande opplæring var at ho var sjuk, men at ho hadde planar om å fullføre:

Jeg slet med spiseforstyrrelser og jeg ble veldig syk i andre klasse. - Etterhvert så så jeg at jeg ikke kom til å klare å ta tredje klasse det året etter. - Det var egentlig aldri planen å avslutte vidaregåande. Det bare ble sånn. Det var litt nødvendig.

Pål sa dette om årsaka til at han ikkje gjekk vidare i opplæringa:

Ja, det var jo på en måte at jeg så på det som helt meningsløst, egentlig. Så ikke hvorfor. Hvorfor skulle jeg gjøre det ferdig? Da visste jeg at det neste som følger er bare mer skole ett eller annet sted, hvis jeg for eksempel skulle studere.

Pål svarte dette på om han hadde planar om å ta opp att utdanninga då han avslutta:

Jeg vet ikke helt, jeg tror ikke jeg tenkte så langt når jeg slutta. Jeg bare visste at 'videregående fungerer ikke for meg nå. Nå skal jeg bare gjøre noe jeg synes er gøy og meningsfylt også'. Ett år er lenge (he he). Jeg tror det var det jeg tenkte litt.

Mari fullførte to år i vidaregåande opplæring, men mangla nokon karakter. Mari tenkte dette:

Nei, jeg tenkte aldri mer skolebenken. Jeg tenkte at jeg skulle jobbe meg oppover, at jeg skulle holde på med mote, det var det jeg ville.

4.3 Erfaringar frå folkehøgskule

I denne delen vil eg sjå på nokon av erfaringane ungdomane hadde i folkehøgskuleåret. Fyrst blir det presentert kvifor informantane valde folkehøgskule, og motivasjon for dette. Dei tre neste delane handlar om erfaringar frå folkehøgskulen knytt opp mot tre av fire kjelder Bandura (1997) har til utvikling av forventning om mestring. Eg har valt å sjå på tre kategoriar, då eg ikkje spurde informantane om verbal overtyding. Dei siste delane handlar om relasjonar, reiser og sjølvopfatning.

4.3.1 Val og motivasjon for folkehøgskule

Ole blei tipsa av ein lærar på vidaregåande om å gå på folkehøgskule. Læraren meinte at han trengte å kome seg bort, så håpte ho han kom attende seinare. Han seier ho var ein fantastisk lærar, at ho ikkje gav han opp sjølv om han strauk i to av faga hennar. Han tenkte ved å velje folkehøgskule fekk han kome seg bort, tak over hovudet, mat og stipend. Han sa dette om val av folkehøgskule:

Hva ellers skulle jeg gjøre? Enten, så måtte jeg ta et år å ta opp igjen fag, noe som virket umulig da, eller så finnes det en magisk skole der du kommer inn uten noe som helst. Du må bare ha lyst, så kommer du inn.

Mari og Pål hadde interesse for sport, og dette var med på å avgjerde valet for folkehøgskule. Då Pål var på internett for å sjå på ulike folkehøgskular, tenkte han at dette var noko som såg moro ut. Der var spesielet ein skule og linefag han kunne ha lyst til:

Så jeg bestemte meg litt der og da for at det her må jeg prøve. Og da hadde jeg vært borte tre, fire månader fra andre klasse. Det var ut på våren, og da bestemte jeg meg for at jeg kanskje klarte å huke i land halvparten av fagene, så jeg møtte opp og klarte så vidt å få godkjent halvparten av fagene.

Pål sa at han såg fram til å ikkje berre lese bøker, han hadde lenge følt at skulen var meiningslaus og ikkje noko verdi i. Han fortalde også at han tenkte det ville både bli moro og meiningsfylt å gå denne lina på folkehøgskule.

Thea fortalde at bestemora var ein pådrivar for at ho burde gå folkehøgskule. Ho søkte rett før ho var ferdig med vg2. Vilråa for å gå folkehøgskule skildra ho slik:

Mamma og pappa betalte folkehøgskole året for meg, mot at jeg skulle gå tredje klasse med en gang etter. - Så tror jeg de (foreledrene) syntes det var litt deilig og få meg litt vekk. Og jeg husker jeg følte litt på at jeg ble sendt vekk.

4.3.1 Erfaringar frå folkehøgskule, mestringsopplevingar

Linefaget ved folkehøgskular er ein stor del av året. Tre av fire informantar fortalde om mestringserfaringar frå linefaget ved folkehøgskulen. Ein av desse informantane hadde delte erfringar med linefaget. Dette omhandlar enkeltpresonar og er utelate grunna anonymisering. Den siste av informantane opplevde at ho var flinkare enn læraren.

Ole hadde ikkje noko erfaring med linefaget han hadde valt frå tidlegare. Han fortalde at det viste seg at han var flink i dette faget og at det var moro å halde på med. Rundt om på skulen hang det lister på ulike rom og anlegg som var tilknytt linefaget. På desse listene hang det telefonnummer til lærarar og kyndige personar som kunne hjelpe ein dersom ein stod fast eller trong hjelp utanom undervisingstid. Ole fortalde at på slutten av året var det hans namn som stod øvst på lista. Han sa at sidan han alltid var på skulen så var det ikkje naudsynt for

linelærer å kome heimanfrå dersom det plutselig skulle vere eit problem. Det å få tillit og ansvar var veldig godt. Han sa:

Det var én elev som fikk nøkkel til lageret og det var meg. Folk stolte plutselig på meg.

Mari og Pål gjekk begge liner innan idrett- friluftsliv-sport, og opplev mestring. Pål fortalde om mange mestringserfaringar frå linefaget sitt innanfor ulike aktivitetar som elvekajakk og klatring. Han samanlikna læringa i folkehøgskule med undervisning i kroppsøving:

Jeg ser jo kontrasten veldig nå når jeg er tilbake på videregående igjen og har gym nå. Bare den læringsmotivasjonen man har når man ikke fikk karakter det er noe helt annet. - På folkehøgskolen så var det på en måte, det å slippe prestasjonsjaget gjorde at du kunne fokusere på det som var gøy og på faktisk det å bli bedre. Men nå, jeg kjenner jo på meg selv nå når jeg er tilbake på videregående, så handler det ikke lenger i gymtimen om det som gir deg best læringsutbytte. Det handler bare om å se best ut ovenfor læreren. Altså, jeg kunne godt stupe noen kråker her, da hadde jeg jo lært det. Eller jeg kan la være fordi jeg ikke kan stupe kråke. Da ser ikke læreren at jeg ikke kan stupe kråke og da får jeg ikke dårlig karakter. Så det blir på en måte hele tiden sånt taktkikkeri for å få best mulig karakter. Det var sånn 'Å nå skal vi ha kreativ dans!' Dans er jo ikke min sterke side, da lønner det seg egentlig ikke å møte opp-men på folkehøgskolen så 'Okey, kan ikke danse, nei, men det er jo gøy å prøve'. Så lærer man litt.

Thea seier at ho ikkje opplevde utvikling innafør linjefaget og at dette var frustrerende:

Faglig så følte jeg at jeg ikke ble noe flinkere. -Jeg følte at jeg kunne mer enn læreren.

Informantane fortalde og om andre læringsarenaer enn linefag. Mari fortalde at ho lærte å male ved folkehøgskulen og at ho lærte seg å spele piano av ein medelev. Ved somme folkehøgskular har linene elevkveld, med underhaldning for resten av skulen. Pål fortalde dette frå elevkvelden til lina han gjekk på:

Da hadde vi kommet frem til at vi skulle lage en sånn skjult kamera video, med skjekkereplikker. Jeg skjønner ikke hvorfor jeg stilte opp i det, for det hadde jeg aldri gjort før, men jeg ble med. Det ble helt ustyrtelig morsomt! Det at man tør å utfordre seg og oppdage at om man får det til, det er bra! Og om man ikke får det til, så er det fortsatt helt greit.

4.3.2 Erfaringar frå folkehøgskule, rollemodellar

Alle informantane snakka om vennskap og det sosiale som viktig i folkehøgskuleåret. Mari og Pål sa at det å samle over hundre elevar som alle skal ha det beste året i sitt liv var eit godt utgangspunkt for året.

Mari fortalde at på folkehøgskulen ho gjekk, hadde dei eit fellesfag der dei mellom anna skulle tenkje gjennom sitt eige liv. Ho framheva kva medelevar hadde å seie for kva ho lærte om seg sjølv. Ho sa at dei hadde ikkje berre timar der dei var aktive, men at dei og hadde timar der dei laut setje seg ned:

... og når man da er hundre stykker som setter seg ned, så blir det veldig sonn, jeg tenkte iallefall mye mer over hvordan jeg selv er, også fordi man er i møte med så mange andre personer. - Det var ikke flaut å vise følelser, alle viste på en måte sin sårbare side i løpet av skoleåret, selv de tøffeste guttene. Jeg lærte veldig mye om meg selv og jeg forandra meg så utrolig mye. Jeg sluttet jo å gå med sminke, jeg brydde meg ikke om utsende i det hele tatt. Og det var så godt, det var så godt og bare kunne stå opp, og gå på morgensamling, og være som du er og vite at du blir uansett likt. Jeg blir like godt likt selv om jeg ikke hadde på meg sminke. Fordi vi er bare mennesker, alle er like innvendig. Det er så utrolig mange folk som inspirerte meg også. Før folkehøgskolen så hadde jeg ikke møtt noen folk som har inspirert meg. Som 'Herregud, så fine verdier den personen har og så gode egenskaper'.

Pål var interessert i sport. Det var eit godt utgangspunkt for å lære. Han sa om lærarane:

Så var det veldig flinke lærere som virkelig kunne det vi drev med, og som virkelig ønsket å være der. Og du så på dem, at dette her var noe de brant for.

Thea sa at vennskap ho fekk var viktig for hennar eiga utvikling dette året:

Jeg tror det var mye med vennskap, kanskje, at man knytter bånd. Man bor så tett oppå hverandre, man blir kjent på en annen måte enn man gjør andre steder. Og jeg tror det var veldig viktig.

4.3.3 Erfaringar frå folkehøgskule, fysiologiske og emosjonelle reaksjonar

Mari sa at ho er utadvent, men har ei frykt for å stå framfor andre. Ho hadde håpa at frykta skulle forsvinne iløpet av folkehøgskuleåret, men at den ikkje gjorde det. I året trakk ho seg unna mange samanhengar, som elevkveldar, fordi ho frykta at ho måtte opp på ei scene. Ho fekk då fråvær. Om medelevar spurde kvar ho hadde vore laug ho og sa at ho til dømes hadde

vore sjuk. Ho sa at det er vanskeleg å forklare frykta, men det er som ho mister pusten og ikkje får fram ein lyd. Det er hennar aller største frykt, men ho fekk ei mestringsoppleving ved å stå framfor andre:

Jeg klarte å danse på musikalen. Vi hadde musikal, så da dansa jeg fremst. Jeg hadde ikke en eneste replikk, men det betydde ganske mye for meg. Jeg fikk jo det adrenalinkicket etterpå!

Mari har ein hudsjukdom. Ei periode i folkehøgskuleåret var ho mykje plaga. Ho summerar året slik:

Året på folkehøgskolen, da hadde jeg minst (navn hudsykdom).- Så det vil jo bare si at jeg hadde det skikkelig bra, og kostholdet er en stor faktor. Aldri vært så sunn og så sprek som jeg var det året. Jeg så det jo på kroppen min! Jeg hadde nesten ingenting og med en gang jeg var ferdig på folkehøgskolen så bare «Wosh», masse, masse, masse.

Thea fortalde dette om kva ho lærte om seg sjølv og eigen kropp i løpet av folkehøgskuleåret:

Jeg lærte mye om at jeg trenger en del alenetid blant annet. - Jeg tror jeg ble flinkere til å ta vare på meg selv. Og å sette av tid til meg selv og prøve å lytte til kroppen.-Jeg fikk det mye bedre med meg selv iløpet av året, i hvertfall.

4.3.4 Relasjonar

Alle informantane tok fram trivsel, det sosiale miljøet og relasjonar som utbytte av folkehøgskuleåret. To av informantane fortalde og om ulike utfordringar på dette området i løpet av året. Dette omhandlar enkletpersonar og er utelate grunna anonymisering.

Ole skildra god kontaktkat med både medelevar og lærarar på skulen. Om trivsel sa han:

Det er jo et fantastisk sosialt år, du blir jo tvungen til å være sosial. Jeg trivdes veldig godt. Det er jo som man sier 'et av de beste årene i livet ditt' og det er jeg enig i. Som å bo på internat, og folk med like interesser rundt deg og være fri til å gjøre hva du vil.

Både Pål og Mari skildra miljø der dei våga å vere seg sjølve. Mari snakka og om vener, at ein stadig blei kjend med nye menneskjer, gjennom heile året. Ho sa:

Man blir tatt for den man er? Går det an å si det? - Det har iverfall forandret meg. Fordi de kuleste folkene og de jeg har kontakt med fortsatt det er ikke de, jeg sånn

med første øyekast tenkte at 'det her kommer til å bli min bestevenn'. Man kan ikke dømme noen ved førsteinntrykk. - Vi hadde ingen som på en måte var, hva skal jeg si? Veldig rar? Vi var veldig forskjellige og på en måte veldig like. Men alle kunne snakke med alle. Det var ingen som gikk forbi hverandre i gangen uten å si 'hei'.

Thea sa at ho hadde god kontakt med spesielt ei anna jente. Ho fortalte:

Jeg trivdes ganske godt der. I begynnelsen så var jeg veldig litt sint husker jeg, jeg skulle ikke være der, fordi jeg skulle jo gå tredje klasse (he he). Men jeg fikk veldig god kontakt med en som gikk i klassen og var veldig mye med henne. - Og i klassen så var det veldig, veldig koselig. Vi hadde mange sosiale kvelder og det var alltid veldig koselig. Men det var litt vanskelig noen ganger og. For alltid når det var sånn sosiale greier, så var det masse kaker, og så hadde man bakt, og så var der masse snop og det var veldig vanskelig.

4.3.5 Reiser

Mari og Pål var på reise utanfor Europa i folkehøgskuleåret. Mari la ut om at dei før turen samla inn pengar til skulen sitt bistandsprosjekt. Å kome dit å sjå fattigdom, å bli kjend med dei lokale, sjå at ungar hadde lyst til å gå på skule og sjå at hjelpa kom fram gjorde inntrykk. Denne turen endra vegen vidare for hennar del, at ho då såg at verda trong kunnskap og at ho fekk lyst å studere. Ho sa også at ho trur mange unge i Noreg er overfladiske og tenkjer dei skal bli poppstjerner og blogggarar. Ho tilføyede:

Det var på en måte der jeg fikk en sånn 'reality check'.

Ho sa og at ein tur til eit utviklingsland burde vere obligatorisk i vidaregåande opplæring:

Om vi hadde en sånn tur på vidaregående så kan det hende jeg hadde vært rakettforsker allerede? (he he) Ja, men ikke sant? Man får jo så lyst til å studere, og kunnskap er jo makt. Og verden trenger jo kunnskap.

Pål var og på reise til folkehøgskulen sitt bistandsprosjekt. Dette gav inntrykk:

Å se dette prosjektet da, det var da jeg virkelig tenkte at 'det her er jo utrolig bra!' Og begynte å tenke at 'Ah, kanskje er dette noe jeg kan drive med neste år?'. Så den reisen betydde virkelig mye. Se at det arbeidet vi hadde gjort virkelig fungerte og at de hadde fått i gang diverse ting. Og snakke med ungdommer der nede, ikke minst.

4.3.6 Sjølvoppfatning

Alle informantane sa at sjølvoppfatninga endra seg til det betre iløpet av året. Thea fortalde at ho fekk det betre med seg sjølv og blei sikrere på seg sjølv. Ole sa at etter folkehøgskuleåret vil han skildre seg som engasjert, at han lærte at han fekk til ting dersom han ville, og at han kunne konsentrere seg dersom han ville. Han oppsumerte med å seie at han gav seg sjølv ein ny sjanse. Pål og sa at sjølvbilete blei betre, at han er blitt uredd. Han sa dette om personleg utvikling:

Det jo kanskje først og fremst det at jeg beynnte å tenke litt rundt hvem jeg er da, hvilke verdier jeg har, hva jeg ønsker å oppnå i livet, det var jo ting jeg aldri hadde hatt tid til å tenke på før, eller aldri forstått at det var noe man kunne reflektere over. Jeg fikk litt sonn a-ha opplevelse da, at man ikke bare må gjøre det alle andre gjør. Jeg husker når jeg sa jeg skulle begynne på folkehøgskole da var det noen av kompisene mine som sa 'Du er gal hva er det du tenker på? Hva skal det bli av deg?' Man har jo egentlig uendelige muligheter. Hvilke verdier vil man leve etter? Er det å få status og suksess? Eller er det å bety noe for medmennesker? Jeg vet ikke om jeg er kommet til noe svar, men jeg har tenkt over det da, ja, blitt veldig bevisst på de tingene. Det betyr veldig mye å vite at man har den friheten, iverfall for meg.-Jeg ble jo mye modigere når jeg skjønnte at man kan gjøre som man vil, og det var også veldig bra at det er så godt sosialt miljø, så åpner det opp for at man kan dumme seg ut og gjøre dumme ting og feile. Og det gjør at man tør å prøve alt sammen.

Mari sa dette om sjølvoppfatninga etter folkehøgskuleåret:

Man får en skikkelig sjølvtiltillsboost av å være på folkehøgskole, man får hundre nye venner. Jeg hadde veldig god selvtillit etterpå, men jeg tror det har litt med linja å gjøre også. Jeg får veldig mye selvtillit når jeg ser at jeg klarer ting fysisk, altså å gå opp på høyt fjell og renne ned. Sånne ting gir meg veldig mye selvtillit, å vite hva kroppen min klarer. - Så da har jeg bevist for meg selv at jeg har en skikkelig sterk og sunn kropp og jeg klarer det meste. Og det har nok gitt meg mest selvtillit.

4.4 Etter folkehøgskule

I denne delen vil eg sjå på kva informantane har gjort etter året på folkehøgskule. Fyrst presanterer eg kva informantane har gjort etter folkehøgskuleåret. Deretter kjem det fram kva informantane tenkjer var alternativet til å gå folkehøgskule.

4.4.1 Kva informantane har gjort etter folkehøgskule

To av informantane var, då eg snakka med dei, i gang med å ta fag for å få studiekompetanse hjå private aktørar. To hadde alt fått studiekompetanse og var i høgare utdanning. Ein av desse fullførte studiekompetanse hjå privat aktør, medan den andre gjekk attende i offentleg løp.

Eg spurde Ole om folkehøgskule motiverte han til å lære. Han svaret at han blei eksponert for noko som viste seg at han kom til å bli interessert i og då ville han sjølvsagt lære meir om dette. Då eg spurde han om året hadde noko å seie for vidare val, svarte han at det hadde alt å seie for dei vidare vala han har tatt, då han blei så interessert i dette feltet. Dette hadde han ikkje tenkt som eit utdanningsalternativ før, men etter folkehøgskuleåret visste at han skulle bli denne type ingeniør, og jobbe innanfor dette feltet. Ole tok etter folkehøgskule både dei faga han mangla for studiekompetanse, og ekstra fag som matematikk. Han fortalde at han satte seg sjølv i ei boble og tenkte:

Okey, nå har jeg ett år og driter i å være sosial.

Han fortalde at han hadde 12-13 timars dagar med forelesing og lesesal, at han var knapt heime for å ete middag. Sjølv om han sa han hadde eit helvetesår på lesesalen, fekk han det til og gjorde det bra med femmarar og seksarar i det meste. Eg spurde Ole om han opplevde auka motivasjon til å ta opp att utdanninga etter gjennomført folkehøgskule, og då svara han at det vil han påstå. Ole greia ut om året på lesesalen.

Jeg kaller det et helvetesår. - Det var jo det det var! (he he) Jeg måtte jo gå til fysioterapeut for jeg hadde en sånn kul i ryggen her (peker på ryggen) på grunn av at jeg satt sånn her og skrev (viser skrivestilling, foroverbøyd) (he he) Jeg er glad jeg slipper det mer.

Ole fortalde dette om den faglege utviklinga etter folkehøgskuleåret:

Det har jo vært veldig bratt. Jeg tok jo bare å hoppet ut i det, og jeg måtte henge med fra starten for i det hele å skulle ha en sjangse. For jeg tok jo alle fagene som jeg hadde tatt på videregående på litt under halve tiden.- Det er jo helt sykt, men folk gjør det jo. Det er jo bare å bestemme seg, så får man det til. Og det var jo ikke spesielt vanskelig heller, egentlig. Det var jo bare å komme seg ut døra om morgenen. Og når du først var kommet deg i gang, så går det av seg selv. Jeg fikk ett nettverk av studenter, vi satt

og jobbet samme, drakk kaffe og diskuterte matematikk. Så faglig utvikling, nei? Brå, påtvungen.

Vidare spurde eg Ole om han er motivert for det han held på med no. Dette svarte han ja på. Då eg spør han om kvifor, sa han at det er dette han vil. Han sa at motivasjonen for å ta opp fag var vidare studie og få ein jobb han verkeleg var interessert i. Han sa også at han er engasjert frivillig innfor dette feltet no.

Thea er også i høgare utdanning no. I motsetnad til Ole er ho ikkje heilt sikker på om ho studerer det ho ynskjer å jobbe med. Thea gjekk attende i vidaregåande opplæring, men ikkje på same skule. Her har eg tatt med ein del av dialogen i intervjuet. Då eg spurde Thea om folkehøgskuleåret hadde noko å sei for hennar vidare val svarte ho:

I: Ikke bevisst tror jeg

M: Du hadde jo ein avtale med foreldra dine om at du skulle tilbake?

I: Ja, da følte jeg ikke at jeg hadde noe valg

M: Du skulle tilbake?

I: Det var bare slik det skulle være. - Tredje klasse det var bare sonn det ble. Det var bare noe jeg måtte igjennom.

Thea fortalde at ho var ganske irritert etter året på folkehøgskule, då ho var blitt dårlegare fagleg i fordjupninga ho hadde på vidaregåande, som også var linefaget på folkehøgskule. Dette var ein av grunnane til at ho mista gnisten i skulesamanheng, men ho fullførte vidaregåande opplæring. Thea var veldig klar for å byrje i vidaregåande opplæring att og veldig lei etter tre månadar med ferie. Ho sa og at lysta til skule dabba fort av. Då eg spurde om ho hadde auka motivasjon etter gjennomført folkehøgskule svarta ho:

Jeg vet ikke. Jeg husker jeg syntes det var veldig rart, når andre skulle søke på høyere utdanning og sånn forskjellige ting, så skulle jeg tilbake til tredje klasse og være russ. Jeg syntes det var veldig rart når alle vennene mine fra videregående var ferdig. Jeg syntes det var veldig kipt å være et helt år bak.

Etter Thea var ferdig med vidaregåande opplæring starta ho i høgare utdanning. Thea tek ikkje utdanning innanfor det ho ynskte å jobbe med då ho starta i vidaregåande opplæring. Utdanninga ho tek no, er ho heller ikkje sikker på om ho ynskjer å ha som yrkje i framtida. Då eg snakka med ho vurderte ho å gjere noko anna enn studie til hausten.

Pål sa at etter folkehøgskulen var han veldig motivert for å ta opp fag, og at han tok resten av faga frå vg2 som privatist, samstundes som han var frivillig prosjektmedarbeidar. Han sa det blei litt mykje, men han klarte det med ei veke lesing før kvar eksamen. Han sa og at når ein er motivert så går det. Dette fortalde han om årsaka til at han valde å jobbe med prosjektet og om vidare utdanningsval:

‘Okey, hva vil jeg gjøre neste år? Jo, jeg vil fortsatt gjøre noe hvor jeg kan bety en forskjell, eller hvor jeg kan utrette ett eller annet fordi det er gøy å få ting til å skje’. Det jeg opplevde med det her prosjektet var når jeg virkelig ville, så skjedde det ting. Og da tenkte jeg at jeg har lyst til å studere no’- og det er lurt for å få til ting. Og da må jeg jo gjøre ferdig videregående først. Jeg hadde jo ingen fremtidsplaner før folkehøyskoleåret. Jeg hadde ikke tenkt noe lenger enn året foran. Nå tenker jeg (konkret studie) neste år. Så er spent på det. Håper jeg kommer inn. Jeg får tenkte taktisk i forhold til disse karakterene (he he). Møte opp i riktige gymtimer og sånn så går nok det helt utmerket.

Pål var motivert for å få studiekompetanse, men tykkjer ikkje det er kjempespanande å gå vidaregåande. Han gleder seg til å bli ferdig. Han seier det er hyggjelege folk ved skulen, men han er mest saman med tidlegare elvar frå folkehøgskulen på fritida, då dei tek høgare utdanning i same by. Pål seier mellom anna dette om fagleg utvikling etter folkehøgskulen:

Det å vere motivert det er en vanvittig forskjell. Refleksjon det er noe jeg har blitt bedre på, så når jeg skriver religionstekster så er læreren bare helt sånn ‘ååå! Fantastisk!’ (he he) Så det er jo hyggelig da. Jeg er blitt veldig mye bedre på å se ting fra flere sider og sonn, som for eksempel det med kristendom, som jeg var fryktelig skeptisk til. Før på ungdomsskolen var jeg og han som var kommunist i klassen enige om at det var noe tull (he he), men etter folkehøyskolen så har jeg ivertfall sett att det er veldig mange måter å se livet på og det er ikke noe som er noe riktigere enn noe annet. Det er jo et godt utgangspunkt. Det er mange med mye forskjellige meninger.

Mari starta å jobbe då ho var ferdig i folkehøgskule, ho søkte ikkje vidare skule då året var ferdig. Ho sa at folkehøgskuleåret motiverte ho til å lære innan musikalsk og kreativitet, men at året ikkje motiverte ho til å lære noko fagleg. Ho sa og at det var lite fokus på vidare utdanningsval ved folkehøgskulen, og at ho gjerne skulle sett meir av dette. Då eg snakka med ho tok ho fag på privatskule, og sa at ho er veldig motivert for dette. Ho var motivert

fordi ho veit kva ho skal bli. Mari sa ho blei inspirert av medelevar ved folkehøgskulen, men dette var i etter at året var over:

Man blir veldig, veldig inspirert av de andre, ikke sant, de som hadde søkt på NTNU og sånn.-Da skoleåret var ferdig, sommeren var ferdig, nesten alle flytta til Trondheim og begynte å studere. Det var egentlig da jeg bare 'Jeg vil, jeg vil jeg også'. Så var jeg treig, og jeg jobbet, og jeg ble så lei av å jobbe. Jeg ville bare spy. Jeg hadde så lyst til å bli syk (he he), men jeg ble jo ikke det.-Det var egnetlig da jeg: 'Mari, bit tennene sammen! Nå skal jeg begynne på skole'. - Nå har jeg en helt super hverdag, og jeg er skikkelig gira.

Mari sa dette om faglege utviklinga etter folkehøgskuleåret. Her har eg og tatt med noko av dialogen i intervjuet:

I: Jeg ser at alt jeg gjør er faglig rettet. Nå holder jeg faktisk på med 'Kampen om tungtvannet', og jeg leser biografien til han Leif Tronstad i tillegg. Jeg leser utrolig mye krigshistorie og jeg er blitt så mye mer interesert i helt andre ting og jeg gjør utrolig mye lekser. - Jeg har forandret meg mye, jeg vil lære noe av alt viss du skjønner. Før var det moteblad og 'Sex and the city'. Slik er jeg ikke nå lenger. Jeg tenker at vi er født i Norge, vi er så heldige, og vi kan bli hva vi vil. Hun inspirerte meg veldig mye hun Malala (Yousafzai, fredsprisvinner 2015). Hun bare sankket om hvor lyst de jentene har til å studere, de har ingenting ikke sant, og bare her kommer vi, liksom, bortskjemt. Og vi vil ikke studere. Vi, vi har tilgang til det! - Vi får penger fra staten til å studere og vi vil ikke studere.- Og vi kan faktisk bli hva vi vil og vi kan faktisk gjøre en forskjell i verden. Jeg synes det er dumt å ikke gripe den sjansen.

M: Når tid var det at du skjønnte alt dette her?

I: Jeg vet ikke. Det har skjedd ganske, gradvis. Men det begynte på folkehøgskuleåret. Jeg begynte å få litt mer voksent syn på ting.

4.4.2 Kva var alternativet til folkehøgskule?

«Kva hadde du gjort dersom du ikkje hadde gått folkehøgskule?» er eit hypotetisk spørsmål. Eg ynskte å vite noko om kva alternativ dei såg for seg at dei hadde då dei ikkje var motiverte til meir utdanning, og om dei hadde gjort det same no dersom dei ikkje hadde gått folkehøgskule.

Thea sa at ho tvilar sterkt på om ho hadde gjort det same no om ho ikkje hadde gått folkehøgskule. På spørsmålet om kva ho trudde ho hadde gjort svara ho:

Det vet jeg ikke. Jeg vet at jeg ikke hadde gått tredje klasse det året. Jeg synes det er veldig skummelt å tenke på hva som hadde skjedd viss jeg ikke hadde gått

folkehøgskolen. Jeg tror jeg hadde endt opp på en eller annen institusjon, for jeg var veldig syk. Bare i mai året før folkehøgskolen, så prøvde jeg å ta livet mitt flere ganger, så jeg vet ikke. Jeg vet ikke om jeg hadde vært her eller, om jeg ikke hadde gått folkehøgskole det året.

Pål sa dette om alternativ til folkehøgskule:

Uten folkehøgskolen så vet jeg virkelig ikke hva jeg (he he) hvor jeg hadde endt opp eller hva jeg hadde gjort. Fordi det var egentlig ikke aktuelt å fortsette videregående på det tidspunktet, så jeg hadde nok måtte gjøre noe annet. - Det er jo fryktelig vanskelig å si. Jeg aner egentlig ikke. Jo, eneste jeg tenkte på var å jobbe ett år frivillig, ett eller annet sted isteden for tredje klasse. Men hva det hadde gitt meg? Vet jeg ikke. Så etter det, om jeg så hadde fullført videregående og hva jeg skulle ha studert videre? Det er ikke godt å si.

Ole fortalte dette om alternativ til folkehøgskule:

Hvis jeg ikke hadde gått folkehøgskole? Nei, da burde jeg ha gått på folkehøgskole (he he) - Nei, jeg hadde sikkert tatt de fagene, jeg nødvendigvis trengte å ta kanskje? Nei, det er vanskelig å si. Jeg hadde kanskje gått for noe lettere. Jeg tror jeg hadde kanskje gått på byggfag og blitt snekker eller fagbrev i ett eller annet, kanskje.

Dersom Mari ikkje hadde gått folkehøgskule så hadde ho truleg byrja å blogge og gått på eit halvårs stylist-skule. Ho greiar vidare ut:

I dag vet jeg jo at man får seg jo ikke noe jobb. Det er som å melde seg på idol og tro at man skal vinne idol i motebransjen. - Jeg er så glad for at ikke det skjedde. - Forhåpentligvis hadde jeg tatt til vett og begynt å studere. Det jeg er redd for hadde skjedd er at jeg hadde tatt påbygg gjennom videregående, og da tror jeg at jeg ikke hadde hvert like motivert for å gjøre det her året bra. - Jeg er ganske glad for den historien jeg har, for viss ikke så hadde jeg aldri blitt så motivert som jeg er nå. - Så jeg tror det må litt til som jeg har opplevd; litt jobbing, litt motgang og så bare plutselig så kommer det en åpenbaring om hva man skal jobbe med og så, så er løpet klart

4.5 Oppsummering

Eg har i denne delen presentert datamaterialet i ei tredling med før-, under- og etter året på folkehøgskule. I neste kapittel vil eg analysere og drøfte datamaterialet.

5 Analyse og drøfting

Dei kvalitativt intervjuar som eg har gjennomført i denne studien har gjeve meg innblikk i informantane sine livsverd. Problemstillinga i undersøkinga har vore:

Opplever ungdomar, med stort fråvær i vidaregåande opplæring eller som har slutta i vidaregåande opplæring, auka motivasjon til å ta opp att utdanninga etter gjennomført folkehøgskule?

Problemstillinga har vore styrande for analysa og eg har valt ei temabasert strukturering, for å kunne samanlikne og sjå kva som er likt og ulikt mellom informantane, sjølv om ikkje alt kan samanliknast. Analysa byggjer på det informantane har sagt, sett i lys av det teoretiske rammeverket. Struktura i analysa er inspirert av Giorgi, attgjeve i Kvale og Brinkmann (2012), som presentert i metodekapittelet.

Presentasjonen av datamaterialet, blei gjort i tre hovuddelar. Også i dette kapittelet vil eg ta for meg tredelinga med før-, under-, og etter året på folkehøgskule. Eg starter med «Analyse og drøfting: Vidaregåande opplæring og skulehistorikk». Vidare kjem «Analyse og drøfting: Erfaringar frå folkehøgskule» og til slutt «Analyse og drøfting: Etter folkehøgskule». I dei to siste delane vil det kome fram om informantane opplevde auka motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring etter fullført folkehøgskule.

5.1 Analyse og drøfting: Vidaregåande opplæring og skulehistorikk

Gjennom datamaterialet kom det fram at tre av fire informantar var på ein eller annan måte motiverte då dei starta i vidaregåande opplæring. To av informantane byrja å snakke om utfordringar i ungdomsskulen då dei fortalde om vidaregåande opplæring.

Den eine informanten, Thea, såg veldig fram til vidaregåande opplæring, då ho skulle få bruke mykje tid på fordjupninga ho var interesert i. Thea visste og kva yrkje ho ynskte i framtida. Ho er den av informantane som gav mest utrykk for å ha læringorienterte mål i vidaregåande opplæring (Fossen & Skaalvik, 1995) og ho hadde ein indre motivasjon. Det er dette som ut i frå teori gjev best grunnlag for læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Bandura (1997) hevdar at tidlegare erfaringar med mestringsopplevingar er ein indikator på

kva evener ein har. Å oppleve suksess byggjer ei robust tru på seg sjølv. Thea fortel om at ho var fageleg motivert, fekk tett oppfølging frå lærarar, fekk positive attendemeldingar og utvikla seg raskt. Rollemodellar og verbal overtyding er viktig for motivasjonen (Bandura, 1997). I slutten av vg2 hadde ho utvikla ei spiseforstyrning. Thea såg at ho ikkje vil klare vg3, då ho var for sjuk til det, og avgjorde å ta eit avbrekk frå vidaregåande opplæring.

Ole var klar for å setje i gang då han byrja i vidaregåande opplæring. Han vart støtta av lærarar på ungdomskulen i at han burde bli ingeniør. I vidaregåande opplæring tykte han at matematikkfaget blei for vanskeleg. I kjelder til forventning om mestring vil verbal overtyding fungere som ein måte å styrkje folk si tru på at dei har dei evnene som trengst for å oppnå det ein ynskjer. Verbal overtyding aleine har lita verknad eller makt til å skape varig mestringstru (Bandura, 1997). Dette er kanskje det vi ser hjå Ole, at ungdomskulelærarar, som signifikante andre, har tru på Ole. Likevel forsvann eiga mestringstru ein gong i vidaregåande opplæring. Ole fortalde at det var faga som ikkje motiverte han. Befring (2012a) peikar på at mestringopplevingar vil gje ei direkte og ekte attendemelding om personlege ressursar og at sjølvoppfatning har innverknad på elevane sine forventingar om mestring. Ole fullførte vg3, men fekk ikkje karakterar i alle fag.

Dei to andre inforamantane byrja begge å snakke om ungdomskulen då dei fortalde om vidaregåande opplæring. Både Mari og Pål hadde opplevd sjukdom i unge år. Sjølv om dette ikkje kan knytast direkte mot det skulefaglege, fekk denne perioda kanskje innverknad på fagleg progresjon og sosiale relasjonar. Hernes (2010) viser til ulik forskning som seier, at for mange startar utfordringane langt før dei kjem i vidaregåande opplæring og at vanskane er samansette. Mykje fråvær i ungdomskulen kan gje faglege hull og fallande mestringsopplevingar, som igjen kan ha innverknad på motivasjonen for vidare skulegang.

Pål var motivert då han starta i vidaregåande opplæring. Han ville bevise at han kunne få fem i alle fag, etter at han hadde vore mykje borte, på grunn av sjukdom, i ungdomsskulen. Då det var karakterane og ikkje faga i seg sjølv som motiverte han, kan ein seie at han var ytre motivert og at han hadde prestasjonsorienterte mål med læringa (Fossen & Skaalvik, 1995; Skaalvik & Skaalvik, 2014). Pål, som hadde få grunnskulepoeng, kunne vere i ei risikogruppe for å ikkje fullføre vidaregåande opplæring (Hernes, 2010). Han blei søkt inn på særskilt grunnlag og fekk god oppfølging av sosiallærar på vidaregåande skule. Etter kvart såg Pål lite meining i skulen, men han gjekk der ei tid for å møte vener. Dette viser viktigheita av jamaldringar for denne aldersgruppa (Befring, 2012a; von Tetzchner, 2005). Pål sa at han før

sjukdomsperioda på ungdomsskulen, visste at han var flink fagleg og på fotballbana. Han hadde såleis fleire tidlegare mestringsopplevingar både i og utanfor skulen. Bandura (1997) ser på alle mestringserfaringar som viktige for forventning om mestring. Vg1 gjekk bra for Pål. Ei periode i vg2 var han borte frå skulen, før han bestemte seg for å gå folkehøgskule. Han kom då i vidaregåande opplæring att, og fullførte nokon av faga i vg2.

Mari var heilt tydeleg på at ho ikkje var motivert for vidaregåande opplæring. Ho sa at dette hang saman med erfaringar frå åra på ungsomsskulen. Mari såg etter «lettaste» veg igjennom utdanninga og skulle ynskje ho slapp. Ut ifrå Bandura (1997) kan noko av dette sjåast på som mangel på forventning om mestring. Mari sa at mykje av årsaka til fråværet i vidaregåande opplæring var at ho ikkje hadde presentasjonar. Bandura (1997) hevdar at suksessar generelt aukar trua på eiga mestringsstru, medan å oppleve å stadig mislykkast eller feile bryt ned mestringsstrua. Dette er spesielt kritisk før ein har opparbeida ei stabil tru på eigne dugleikar.

Ungdomsåra er ei spesielt sårbar tid når det gjeld utvikling av identitet. Kunnskap og identitet er nært knytt til kvarandre (Hovdenakk & Stray, 2015). Ut i frå Bandura (1997) kan det sjå ut som at Mari har mangel på mestringsopplevingar i høve lesing. Ho opplever at ho stammar når ho les og dette kan relaterast til fysiologiske og emosjonelle reaksjonar som forsterkar at ho ikkje opplev mestring (Bandura, 1997). Tidlegare mestringsopplevingar ser Bandura (1997) på som den viktigaste komponenten til mestringsstru og motivasjon. Mobbing, som kan sjåast som verbal overtyding, i negativ forstand, vil ikkje auke forventning om mestring. Å erfare gjentatt nederlag påverkar eleven sine forventningar og sjølvoppfattning, og gjer det vanskeleg å oppretthalde motivasjonen i skulesamanheng. At motivasjonen forsvinn kan skuldast at elevar gradvis mister trua på eigne evner, og dette har noko å seie for mestringsforventningar (St.meld. nr. 22, 2010-2011). Mari var den som var tydelegast på at behovet for sosial aksept tok mesteparten av tida hennar i skulen. Elevar som har presasjonsorienterte læringsmål, er ofte opptekne av sosial samanlikning (Fossen & Skaalvik, 1995). Her kjem det faglege heilt i skuggen. For ho var skulen mest ein sosial arna. Det seier igjen noko om kor viktige relasjonar til jamaldringar er (Befring, 2012a; von Tetzchner, 2005) Mari fullfører vg2, men fekk ikkje karakterar i alle fag.

Forskinga til Markussen og Seland (2012) viser at der er mange ulike grunnar til at elevar ikkje fullfører vidaregåande opplæring. Dette stadfestar informantane. Ein finn att årsakane og kombinasjonar av årsakar til å ikkje fullføre vidaregåande opplæring frå deira forking, hjå informantane i denne studien.

Alle informantane snakka om relasjonar både til medelevar og lærarar. NOVA (2014) har funne ut at dei fleste unge tirvast i skulen. Dette finn vi att i hjå informantane. Ole og Pål gav uttrykk for at dei treivst godt i skulen, at dei hadde vener og lærar som brydde seg. Thea fortalde om trivsel i skulen, trass baksnakking i klassa og at medelevar slutta. Mari sa ho var på skulen for å vere sosial. Dette stemmer ikkje med forskinga til Mjaavatn og Frostad (2014) om at einsemd er ei av årsakane til at elevar går om tankar om å ikkje fullføre vidaregåande opplæring. Dette er eit lite utval. Ein kan ikkje generalisere ut i frå dette. Ingen av informantane nemnde einsemd som årsak til at dei ikkje fullførte opplæringa eller at dei gjekk med tankar om å slutte. Pål fortalde han mista kontakta med vener ei tid i perioda han var borte frå skulen i vg2, men dei andre inforamantane seier ikkje noko om at dei var einsame.

Sjølvpoppfatninga til ungdomane endra seg i løpet av tida dei var i vidaregåande opplæring. Ole gjekk frå å vere engasjert til å bli fagleg umotivert. Thea gjekk frå å vere motivert til å ikkje hugse så mykje av tida då ho gjekk ut av vg2. Pål skulle ha fem i alle fag, men forstod etter ei tid ikkje kvifor han gjekk på skule. Han blei inneslutta, men fekk nytt mot då han bestemte seg for eit avbrekk. Mari var ikkje motivert for vidaregåande opplæring. Etter vg2 tenkte ho aldri meir attende i skulen. Ho hadde tankar om at ho kunne jobbe seg oppover i motebransjen. Såleis kan ein seie at ho hadde forventning om mestring, men på ein annan arena enn skule. Innverknad på sjølvpoppfatning skjer på alle arenaer i livet, og skulen er den viktigaste livsarenaen utanom familien (Tangen, 2012). Då unge er mykje av tida si her, har skulen noko å seie for sjølvpoppfatninga (Hovdenakk & Stray, 2015; Nordahl et al., 2015)

I høve til å ha planar om å ta opp att utdanning, etter fullført folkehøgskule, sa to av informantane at dei på dette tidspunktet trudde dei kom til å gjere det. Ein av informantane sa han ikkje visste, at han tok eitt år om gangen. Ei av informantane sa at ho ikkje ynskte seg attende i vidaregåande opplæring på dette tidspunktet.

5.2 Analyse og drøfting: Erfaringar frå folkehøgskule

Ungdom som ikkje fullfører vidaregåande opplæring er ei samansett gruppe. Slik eg tolkar utsagna til informantane hadde fleire av dei bruk for eit miljøskifte og nye impulsar. I høve til val av og motivasjon for folkehøgskule, hadde informantane ulike utgangspunkt for å søkje.

Som ein av informantane, Ole, spør seg sjølv: kva skulle han elles gjere? For han verka det umogeleg, på den tida, å ta opp fag frå vidaregåande opplæring. Sjølv om alle informantane valde folkehøgskule ut i frå linefag dei tykte kunne vere spanande, kan ein spørje seg kva alternativ dei hadde. Mari, som på dette tidspunktet ikkje skulle attende til skulen, er kanskje den som i størst grad valde året av lyst. Sjølv om dei tre andre informantane også hadde interesser for linefaga, var utgangspunktet for å søkje annleis. Gjennomstrøyminga i vidaregåande opplæring er større enn før R94, men konsekvensane for dei som ikkje fullfører er alvorlegare no (Hernes, 2010). Å ikkje fullføre vidaregåande opplæring gjev reduserte moglegheiter til jobb og større sannsyn for uføretrygd (Hernes, 2010). Vidaregåande opplæring blir sett på som eit minimum av utdanning for å kome inn på arbeidsmarknaden. Der fins ulike tiltak for dei som ikkje fullfører vidaregåande opplæring, til dømes gjennom OT (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Borgen og Borgen (2013) fann i si forskning at det var større sannsyn for at fråfallselevar frå studiespesialiserande gjekk folkehøgskule enn elevar frå yrkesfag. Då dette er eit lite utval, kan ein ikkje generalisere ut i frå mitt datamateriale. Ein kan likevel sjå at tre av fire informantar i dette utvalet kjem frå studiespesialiserande opplæring.

Erfaringane informantane hadde frå folkehøgskuleåret var ulike. Eg vil starte med å knytte desse mot tre av fire kjelder Bandura (1997) har til utvikling av forventning om mestring. Mestringsopplevingar i løpet av folkehøgskuleåret kjem fram på fleire måtar. Tre av fire informantar trakk fram mestringserfaringar i samanheng med linefag. Ole og Pål får endring i høve mål for læring. Endringa frå prestasjonsorienterte mål til å få læringsorienterte mål kan ein kanskje spesielt sjå hjå Pål (Fossen & Skaalvik, 1995). Han skildrar at på folkehøgskule kunne han lære for læringa sin del, utan å måtte tenkje på karakterar. Ole sa han blei eksponert for noko det viste seg han var god til. Mestringserfaringar som er knytt opp mot interesse kan vere ein indikator på indre motivasjon. Indre motivasjon blir tatt fram som det som gjev best grunnlag for læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Samuel Massie (2014), som var med seglskuta Berserk mot Antarktis, gjekk folkehøgskule før han hadde fullført vidaregåande opplæring. Han har i si bok *Hold Fast!* skildra korleis han fekk mestringsopplevingar gjennom linefaget ved folkehøgskulen. Også han har tatt fatt på vidaregåande opplæring i ettertid. Tidlegare mestringserfaringar skildrar Bandura (1997) som den viktigaste komponenten for motivasjon og tru på at ein kan mestre seinare oppgåver. Mestringsopplevingane informantane snakka om i skuleåret var frå praktiske aktivitetar,

handverk eller aktivitet i samarbeid med andre. Grundtvig meinte at sanseerfaringar er utgangspunktet for å erkjenne alt anna (Knutas & Solhaug, 2010). Å lære ved å ta i bruk kroppen er svært viktig (Duesund, 2007) og kan vere ei årsak til at tre av fire informantar opplevde indre motivasjon og mestring ved linefag.

Ein av informantane skil seg ut, då ho følte ho kunne meir enn læraren sin innanfor linefaget på folkehøgskulen. Ho opplevde dette som frustrerende. Ho sa og at motivasjonen for den ordinære skulen aldri forsvann, då det var sjukdom som gjorde at ho måtte ta eit avbrekk frå vidaregåande opplæring.

At elevane lærer av kvarandre og inspirerer kvarandre kan ein sjå på som ein av Bandura (1997) sin kategori for forventning om mestring; rollemodellar. Alle informantane snakkar om vennskap og sosial kontakt med medelevar som viktige erfaringar frå folkehøgskuleåret. Elevar og lærar brukar mykje tid saman i eit folkehøgskuleår, og elevgruppa kjem tett på kvarandre, då dei bur på internat. Fleire av informantane trekkjer fram det å bu slik som utviklande. Grundtvig meinte at det gjaldt å få tak i heile menneskje for å påverke og utfordre det, ved å ta det ut av sitt vante miljø for ei tid (Knutas & Solhaug, 2010). For unge er sosial kontakt med jamaldringar viktig til dømes i høve identitetsutvikling (Befring, 2012a). Ein av informantane trekk fram vennskap som viktig for eiga utvikling. To av informantane snakkar om refleksjon over eige liv saman med dei andre elevane. Jentene i studien skildra i større grad vennskap og relasjonar som utbytte i folkehøgskuleåret enn gutane. Lærarar som rollemodellar blir og tatt fram, ved at dei var engasjerte i faget. Rollemodellar, då særskild medelevar, blir nemnd fleire gonger av informantane. Det sosiale miljøet har slik eg ser det, fått betydning for utvikling av sjølvopfatninga gjennom tryggleiken ved å våge å vere seg sjølv, dumme seg ut og gå utan sminke. Grundtvig hadde ein tanke om at ved å møte mange ulike menneske frå ulike samfunnslag kunne ein oppleve å sjå at det å vere menneskje på jorda er noko vi alle har felles (Thaning, 1983). Ein av informantane, Thea, nemner noko om dette, at vi berre er menneskje og alle er like på innsida. Alle mestringserfaringar vil vere positive for eiga forventning om mestring. Grundtvig var oppteken av vekselvirking mellom lærar og elev, og mellom elevar (Thaning, 1983). Grundtvig var også oppteken av at sjølvmedvit er ein refleksiv kategori. Å bli bevisst seg sjølv krev både refleksjon og sanseerfaring (Knutas & Solhaug, 2010). Dette kan sjåast på som dannig. Aristoteles seier og at menneskje blir menneskje gjennom dei fellesskapa og tradisjonane det veks opp og inn i (Knutas & Solhaug, 2010).

Ein annan av Bandura (1997) sine fire kategoriar om forventning om mestring er fysiologiske og emosjonelle erfaringar. Dette inneber kva individet emosjonelt knyt til handlingane som blir utført. Her er det menneskje si eiga vurdering av somatiske indikatorar som er relevant. Det er ikkje sjølve kjensla som er viktig, men korleis individet tolkar kjensla. To av informantane peikte på positive fysiologiske og emosjonelle erfaringar då dei såg folkehøgskuleåret under eitt. Mari skildra at ho fekk eit adrenalinkick av å danse på scena; ho gjorde noko ho eigentleg var redd for. Både Thea og Mari merka somatisk at kroppen hadde det betre etter fullført folkehøgskule. Mari sa at ho aldri hadde følt seg så sunn, sprek og sterk som då ho gjekk folkehøgskule, og at det å mestre noko fysisk gav utslag på hennar sjølvbilete.

Informantane verka tilfredse med folkehøgskuleåret, noko som også Elevtilfretshetsmålinga frå EPSI (2014b) har stadfesta. To av informantane snakkar også om utfordringar i folkehøgskuleåret, men dei verka tilfredse året sett under eitt. Desse utfordringane er ikkje attgjeve i datamaterialet på grunn av anonymitet.

Gjennom datamaterialet kom det fram at to av informantane hadde vore på reiser til folkehøgskulane sine bistandsprosjekt. Dei fortalde at reisene var viktige for dei, ved at dei såg at deira bidrag kunne gjere ein forskjell for andre. Dette blei også avgjerande for forståing av utdanning og vidare val. For ein av informantane gjorde reisa at han valde å gjere eit verdibasert val, å jobbe frivillig med bistandsprosjekt vidare. Dette kan sjåast på som danning, der han fekk utvikle verdiar som blir spegla av i praktisk liv og kunnskap om verda vi lev i (NOU, 1995:18). Eg ser eit paradoks i dette. På den eine sida har vi eit samfunn der ungdom, i teorien, har alle moglegheiter opne. På den andre sida ser ein ikkje kva moglegheiter ein har, før ein møter fattigdom. Eg tykkjer det er eit interessant aspekt at ei av informantane seier at ein tur til eit utviklingsland burde vere obligatorisk i vidaregåande opplæring. Utan å skulle drøfte akkurat dette her, vil eg stille spørsmål ved om ungdom opplever at dei ikkje tek del i eit verkeleg liv. Informanten kallar reisa og møte med fattigdom, for ein «reality check». Eg tenkjer det kan seie noko om vårt samfunn, kva verdiar som er i fokus og kva behov ungdom har. Skulelivet er minimum 13 år langt, og er for nokon kanskje for teoretisk og fjernt frå røynda. Mangel på praktisk erfaring og erfaring frå livet kan gjere det vanskeleg å relatere til teori. Grundtavig hevda at all erfaring starta med sansing (Thaning, 1983). Praktisk kunnskap uttrykkjast ved aktivitet og handling *i* verda, medan teoretisk kunnskap uttrykkjer seg *om* verda (Duesund, 2007).

Alle fire informantane sa dei hadde ei meir positiv sjølvoppfatning og såg meir positivt på seg sjølv etter året på folkehøgskule. Ein av informantane seier at folkehøgskule var ein «selvtillitsboost» med hundre nye vener. Boost betyr auke eller auking. Tidlegare forskning på folkehøgskule viser at personleg modning, utvikling av sjølvverd og mestringsforventning, sosial læring og i nokon grad førebuing til utdanning er det som blir framheva av respondentar som viktige utbytte av eit slikt år (Knutas & Solhaug, 2010). Dette kan sjåast i tråd med det desse informantane fortel, om auka positiv sjølvoppfatning.

Mestringsforventningar, fysiologiske og emosjonelle reaksjonar ser Bandura (1997) på som ei indre kjelde til sjølvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (2014) seier og at mestringsopplevingar er ei kjelde til sjølvoppfatning. Befring (2012a) peikar på at mestringsopplevingar vil gje ei direkte og ekte attendemelding om personlege ressursar. Korleis ein person verdset seg sjølv er også viktig for sjølvoppfatninga (Skaalvik & Skaalvik, 2014) Dette ser ein døme på hjå informantane i denne studien. Ungdomsåra er eit utprega jamaldringsliv og viktig for utvikling av mellom anna identitet (Befring, 2012a; Nordahl et al., 2015; NOVA, 2014; von Tetzchner, 2005).

Ut i frå desse utsegnene har eg tolka det slik at det kan vere mange mestringserfaringar på ulike områder i løpet av eit folkehøgskuleår. Mestringserfaringar skildrar Bandura (1997) som den viktigaste komponenten for motivasjon og tru på at ein kan få til oppgåver seinare.

5.3 Analyse og drøfting: Etter folkehøgskule

Etter folkehøgskule byrja to av informantane rett i vidaregåande opplæring. Ein av informantane tok opp fag som privatist medan han var frivillig prosjektmedarbeidar. Ein av informantane byrja i jobb. Då eg møtte informantane hadde to av dei fullført vidaregåande opplæring og var i høgare utdanning. Dei to andre informantane var i gang med å ta studiekompetanse då dei blei intervjuet. Informantane var vanskelege å samanlikne då dei gjekk ut frå folkehøgskule våren 2012, 2013 og 2014. Alle informantane var i eller ynskte seg vidare i høgare utdanning. Tre av fire informantar hadde tydelege mål med utdanningane dei holdt på med no. Å ha eit utdanningsmål sa dei var motiverande for å ta studiekompetanse. I forskinga til Borgen og Borgen (2013) kom det fram at sannsynet for å fullføre studiespesialiserande dersom ein gjekk folkehøgskule auka for menn med 4,8 prosent og for kvinner 6,9 prosent. Informantane i oppgåva stemmer med denne statistikken då tre av

informantane som var i studiespesialisering løp gjekk attende dit. Den eine informanten som gjekk yrkesfag, ynskjer seg no studiekompetanse og vidare i høgare utdanning.

To av informantane seier folkehøgskule gav dei auka motivasjon til å ta opp att fag i vidaregåande opplæring. Dei blei inspirert mellom anna gjennom linefaget, og har tydelege mål med kva dei ynskjer å jobbe med. Dette kan ein sjå på som at dei har opparbeida seg mestringsopplevingar (Bandura, 1997). Den eine av desse to informantane starta med å ta opp fag i kombinasjon med å gjere noko anna, den andre gjekk rett attende på skulebenken.

Dei to andre informantane seier folkehøgskulen ikkje gav auka motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring. Ein av informantane starta i jobb etter gjennomført folkehøgskule, men blei seinare inspirert av tidlegare medelevar ved folkehøgskulen til å ville studere. I fylgje Bandura (1997) kan rollemodellar, føre til auka forventning om mestring. Når ein ser at andre som ein samanliknar seg med kan klare noko, aukar sjansen for at ein sjølv f r trua på at ein kan klare det. Grundtvig si vekselvirking eller at elevar lærar av kvarandre (Thaning, 1983) kan også relaterast til dette. Informanten seier at folkehøgskuleåret i seg sjølv ikkje motiverte til vidare utdanning.

Den siste informanten hadde ei avtale med foreldra om å gå attende til vidaregåande opplæring etter året på folkehøgskule. Moglegheita til å få jobb, dersom ein har to år med studieførebuande fag med fordjuping er ikkje så mange, og utdanningseksplasjonen samfunnet vårt er inne i gjev kanskje ikkje så mange alternativ anna enn å fullføre (Hovdenakk & Stray, 2015). Grundtvig hevda at for å utfordre og påverke, var det bra å kome ut av sitt daglege liv for nokon månadar (Knutas & Solhaug, 2010). Dette kan ha hatt innverknad på informanten då ho sa at ho ikkje veit om ho hadde vore i live om ho ikkje hadde gått folkehøgskule. Ho snakka om vennskap og det å bu tett saman på internat som viktig for eiga utvikling, og for at ho fekk det betre med seg sjølv.

Tre av fire informantar sa dei hadde hatt ei positiv fagleg utvikling etter folkehøgskuleåret. Ein av informantane svarte at ho tykte at ho i høve fordjupninga ho hadde i vidaregåande opplæring, som ho og hadde som linefage på folkehøgskule, hadde tilbakegang. Det påverka også vidare utdanning. Gjennom å erfare mestring (Bandura, 1997), danning (NOU, 1995:18, 2001:16) og sj lvrefleksjon (Knutas & Solhaug, 2010) har ein kanskje både fått nye interesser og oppleving av å få til noko. Dette kan sjåast hjå tre av informantane i studiet, då dei tok fatt på nye utfordringar, også faglege utfordringar med nytt mot. Ei av informantane har det ikkje

slik, men har hatt positiv utvikling på andre områder. Årsaka til ho fekk tilbakegang på dette området, er at ho følte at ho var betre enn linelæraren på folkehøgskulen. Ho opplever at dette var frustrerende. Eg tolkar dette til at det og kan vere ei stadfesting på at ho var dyktig innan feltet. Å vere betre enn sine rollemodellar kan gje forventning om mestring (Bandura, 1997), men kan også bli til sorg og frustrasjon når den gode utviklinga ho hadde gjekk attende.

Ut i frå undersøkinga til EPSI (2014a) kom det fram at 77 prosent av elevane meiner året på folkehøgskule gav auka motivasjon og lyst til å lære. Det er ikkje spesifisert kva læring dette gav auka motivasjon til. Undersøkinga var og gjort i heile elevgruppa, ikkje berre dei elevane som ikkje har fullført vidaregåande opplæring. Det som kom fram i mitt datamaterialet kan derfor ikkje samanliknast med desse tala.

Ein kan ikkje sei om det er folkehøgskule som har motivert informantane til å ta opp att vidaregåande opplæring. Der er mange faktorar som spelar inn i ungdomars liv, og eg har her berre sett på ein faktor. Kva til dømes familie har hatt å seie i høve desse informantane, har eg ikkje etterspurt. Gutherson et al. (2011) viser til at alternative utdanningsinstitusjonar kan hjelpe fråfallselevar til å lukkast med utdanning. Gutane i undersøkinga seier at gjennom opphaldet i folkehøgskule blei dei bevisste og motiverte for kva dei ynskte å gjere vidare. Om kjønn har noko betydning for dette resultatet er vanskeleg å seie. Jentene seier at folkehøgskule ikkje motiverte til vidare utdanning. Jentene i dette studiet trekk fram relasjonar som viktige i folkehøgskuleåret.

Eit av spørsmåla i intervjuguiden omhandla kva informantane tenkjer dei hadde gjort dersom dei ikkje hadde gått folkehøgskule. Dette er eit hypotetisk spørsmål, men kan likevel gje nokon interessante svar i høve til om informantane likevel hadde fullført vidaregåande. Om ein skulle fått vite noko om dette burde ein hatt eit større materiale, og eventuelt ei kontrollgruppe. Dette ligg utanfor denne studien. Alle informantane tykkjer dette er eit vanskeleg spørsmål å svare på. To av fire informantar håpar at dei ville ha fullført vidaregåande opplæring på eit tidspunkt. Ein seier at å fortsetje utdanninga då han avslutta såg vanskeleg ut. Ein nemner at han kunne ha begynt i eit nytt vidaregåande løp. Det er kun ein av informantane som er usikker på om ho ville ha fullført dersom ho ikkje hadde gått folkehøgskule. Dette kan tyde på at andre avbrekk og kan gjere at ein tek opp att vidaregåande utdanning, men dette er vanskeleg å seie.

Informantane opplevde året på folkehøgskulen svært ulikt, men var tilfredse. Variasjonar ein kan sjå av det informantane trakk fram er at tre fortel om store felleskap, medan ein informant seier ho fekk veldig god kontakta med ein person i klassa. Omgrepet «ven» kan av desse vere definert ulikt. Eit anna ytterpunkt å leggje merke til er at ein av informantane ikkje følte ho lærte noko nytt i linefaget, medan ein annan oppdaga eit nytt felt som han blir gjeve ansvar for på heile skulen og som han no tek høgare utdanning i.

Eg tenkjer at informantane har innsikt i korleis det er å ha vanskar i skuleløpet. Dei har klart å snu nokon av sine vanskelege skulehistorier. Ut i frå det dei fortalde kan det sjå ut som dei hadde fått større tru på livet, og større mestringsstru på kva dei kunne få til. Eg tolkar det slik at dei har gjort ein innsats i eige liv og brutt eit mønster ved å gjere noko anna. Eg tolkar det vidare slik at ungdomane fekk mestringsopplevingar på fleire områder i livet, ikkje berre faglege. Dette kan gje ei betre sjølvoppfatning, som igjen kanskje auka motivasjon til innsats. Dette gav ny innsats, som igjen gav fleire mestringsopplevingar. Dette kan kanskje sjåast som ein positiv utviklingsspiral (Befring, 2009, 2012b). Ei slik kjede kan og ha negativt forteikn, og dette er kanskje det informantane hadde opplevd i tidlegare skuleliv. Det å oppleve å lukkast er for born og unge grunnleggjande viktig, slik at dei kan nå framtidige mål (Befring, 2012a). Bandura (ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2014) reknar den «autentiske mestringserfaringa» som den viktigaste kjelde til forventning om mestringsopplevingar og at dette har noko å seie for motivasjon, som og går hand i hand med sjølvoppfatning. Dette har noko å seie for val av aktivitetar og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

I høve til vidaregåande opplæring eller utdanning generelt er dette noko ein i stor grad må ha for å få seg jobb. Konsekvensane av å ikkje ha vidaregåande opplæring er større no enn tidlegare (Hernes, 2010). Alternativa til å ha «rett til utdanning» er kanskje ikkje så mange. Ungdomane eg intervjuar valde alle eit år folkehøgskule. I Noreg fullfører 57 av elevane i vidaregåande opplæring på normert tid. Eg undrar meg over om ungdom opplever seg sjølv som ressurs i det norske samfunnet. Og om samfunnet har bruk for ungdom, meir enn som framtidig ressurss og arbeidskraft. Eg trur ungdom treng fleire opplevingar i verda, ikkje berre teroi om verda (Duesund, 2007) Gjennom å ta i bruk kroppen får ein dugleikar. Gjennom kroppen og erfaringar, kjem så refleksjon. Slik kan ein bli medviten om kven ein er og kva dugleikar ein har.

Borgen og Borgen (2013) seier at ut i frå deira forskning kan ein ikkje seie at folkehøgskulane bør brukast som eit tiltak i kampen mot fråfallsproblema i vidaregåande opplæring. Sjølv om

effekt av folkehøgskule er positiv for nokon fråfallselevar, er den negativ for andre. Mange fråfallselevar kan vere sårbart for elevsamansettinga ved folkehøgskulane. Borgen og Borgen (2013) hevdar imidlertid at folkehøgskulane, med sitt særpreg, kan seie noko om kva fråfallselevar treng for å fullføre studiespesialiserande retningar. Det blir opp til lesaren å avgjere om noko i denne studien kan nyttast for fleire situasjonar. Eg har i denne studien sett saman teori og empiri, for å setje lys på problemstillinga. Ut i frå dette datamaterialet kan ein ikkje seie at det var folkehøgskule som gav auka motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplering eller ikkje. For dei to informantane som opplevde auka motivasjon var det mellom anna linefaget som gav motivasjon. Dei to andre informantane seier at dei ikkje opplevde dette. Den eine av desse informantane seier ho blei inspirert av tidlegare medelevar ved folkehøgskulen til å ta opp att utdanning. Den andre hadde avtale med foreldrene sine om å fullføre. Alle informantane trekkjer fram ulike typar mestringsopplevingar og meir positiv sjølvoppfatning etter fullført folkehøgskule. Dette er sentralt i høve motivasjon, og heng saman med mestring. Dette kan ha noko å seie for eiga tru på forventning om mestring av framtidige mål (Bandura, 1997). Frå ein kritisk ståstad kan ein spørje seg kor hensiktsmessig eit år på folkehøgskule kan vere dersom ein ikkje får noko formell utdanning. Eit folkehøgskuleår er inga behandling for elevar som ikkje har motivasjon. Året kan vere ei verdifull pause, ved å kome seg bort, få nye interesser, møte nye vener, få nye opplevingar og reflektere over eige liv. Dette i seg sjølv kan gjere at ein får nytt pågangsmot.

Argument rundt økonomi blir stadig viktigare i utdanningspolitiske diskusjonar i Norge. Å tilby ein skule utan karakterar og eksamen, der danning og personleg modning går framfor akademisk vekst (Knutas & Solhaug, 2010) er ei motvekt til dagens samfunn. I utdanningssystemet i Noreg blir andre skuleslag vurdert etter måloppnåing. Kva ein oppnår i folkehøgskulane og kva effekt dette har på elevane er vanskeleg å måle.

6 Oppsummering

I dette kapittelet vil eg kort oppsumere studien eg har gjort. Eg vil starte med å gje ei kort samal vurdering av studien. Vidare vil eg reflektere over metode eg har brukt og avgrensingar i masteroppgåva. Eg vil også dvele over kva ein kunne ha forska vidare på. Målet mitt var å få ei forståing kring fenomente fråfallselevar frå vidaregåande opplæring og folkehøgskule, og sjå dette med bakgrunn i teori og emperi, samt å sjå dette i samanheng. Mi empiriske undersøking bestod av intervju med fire ungdomar som gjennomførte folkehøgskule før dei tok opp att vidaregåande opplæring. Eg har ikkje funne haldepunkt for at folkehøgskule aukar motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring.

6.1 Samla vurdering

Problemstillinga til studien var: *Opplever ungdomar, med stort fråvær i vidaregåande opplæring eller som har slutta i vidaregåande opplæring, auka motivasjon til å ta opp att utdanninga etter gjennomført folkehøgskule?*

Kort summert, kan ein seie at dette datamaterialet er for lite til å kunne trekke generelle slutningar. Eg har ikkje funna haldepunkt for at folkehøgskule kan ha effekt på å auke motivasjon til å ta opp att vidaregåande opplæring. Ut i frå utsegnene i datamaterialet ser ein at to av informantane opplevde auka motivasjon til å ta opp att vidaregåande utdanning etter fullført folkehøgskule og to opplevde det ikkje slik.

Alle informantane trekkjer fram ulike typar mestringsopplevingar og at dei fekk meir positiv sjølvoppfattning etter fullført folkehøgskule. Dette er sentralt i høve motivasjon. Trivsel, vennskap med jamaldringar og å få ta del i eit godt sosialt miljø er andre utbytte informantane hadde av året. Året kan vere ei verdifull pause i utdanningsløpet.

6.2 Refleksjon kring metode og studien sine avgrensingar

Eg har gjort meg nokon tankar og refleksjonar over metoden eg har brukt og studien sine avgrensingar undervegs i masteroppgåva. Desse vil eg gjere greie for her.

I ettertid tenkjer eg at problemstillinga mi kunne ha vore meir spissa, som å berre gjelde eitt kjønn, kun elevar frå studiespesialiserande eller elevar som har gått friluftsliv-idrett- sport line på folkehøgskule. Slik kunne eg ha avgrensa oppgåva endå meir, og sei noko om ei spesiell gruppe fråfallselevar som går folkehøgskule. Det kunne og blitt utfordrande å finne informantar med ei meir spissa problmestilling.

Innanfor relevant teroi og forskning stod eg ovanfor kontrastar. Innan forskning på fråfallsproblematikk i Noreg var det mykje å finne, og mykje å få oversikt over. Forsking innan folkehøgskule, og spesielt i kombinasjon med fråfallelevar frå vidaregåande var det lite å finne noko om. Kontrastane ved mykje forskning å vise til på eitt felt, og nesten ikkje noko på eit anna felt var utfordrande. På det eine området handla det om å trekkje ut det viktige, på det andre området måtte eg vere dektektiv. Eg skulle og gjerne ha fordjupa meg i Grundtvig sine originaltekstar. Noko har eg funne ved Oslo Universitetsbibliotek, som *Skolen for livet* frå 1838 av Grundtvig. Dette var vanskelege å lese, då skrifta var gotisk og teksten på gamal dansk. Eg har derfor brukt sekundærkilder her. Det ville ha vore spanande å granska originaltekstane og samanlikna dei opp imot det ein tenkjer om mestringssteori i dag. Det ville og ha vore intressant å sjå kva av Grundtvig sine tankar som enno er levande i folkehøgskulane. Dersom dette hadde vore eit studie av Grundtvig ville eg ha prioritert studie av originaltekstar annleis. Å referere frå originalkjelder er i hovudsak betre. Dette har påverka den teoretiske validiteten.

I høve metode så ville eg gjort noko annleis om eg skulle ha starta opp med undersøkinga no. Eg ville fortsatt ha brukt semistrukturert intervju, men eg hadde nok spissa intervjuguiden meir, og lagt opp til flerie spørsmål der informantne kunne fortelje historier frå året, som kunne gje eksempel på motivasjon. I høve til datainnsamlinga ser eg at eg kunne ha starta tidlegare, at spørsmålet om undersøkinga burde kome ut i starten av desember, i staden for starten av januar. Slik kunne både folkehøgskulane og eg fått betre tid på å finne informantar frå same studieår.

Ei avgrensing i studiet er at informantane no anten tek opp fag for å få studiekompetanse eller er i høgare utdanning. Ein kan diskutere kor typiske informantane i dette studiet er for gruppa som ikkje fullfører vidaregåande opplæring. Eg kunne mellom anna ha innhenta informasjon om utdanningsnivå til foreldre, for å kunne seie meir om informantane. Dette veit ein kan ha noko å seie for gjennomføring av vidaregåande opplæring (Statistisk Sentralbyrå, 2014a).

Mi førforståing, gjennom arbeidserfaring, var ikkje at alle folkehøgskuleelevar som ikkje har fullført vidaregåande opplæring, kjem attende i vidaregåande opplæring. Nokon startar til dømes i jobb, andre går attende i gamle mønster. Gruppa som ikkje går attende i vidaregåande opplæring, er ikkje representert i studien. Informantane eg snakka med opplevde eg som truverdige, og dei representerer fire ulike folkehøgskular. For å finne informantantar måtte eg ta kontakt med 73 av 78 folkehøgskular, og dei måtte vidare kontakte ungdomar etter gitte kriterie. Eg gav utrykk for at eg ynskte alle typar informantar, og dei fire informantane eg fekk representerar fire ulike folkehøgskular. Eg har hatt eit stratifisert utval ved at eg hadde visse kriterier for kven eg ynskte som informantar, men og eit fleirstegsutval ved at kontakta måtte gå igjennom eit anna ledd. Det fyrste leddet styrkar den deskriptive validiteten og det andre leddet kan svekke den.

Når det gjeld studiet si metodiske tilnærming, intervju, tykte eg det kunne vere vanskeleg då det i intervjuet kom fram veldig personlege opplevingar. Eg skulle ha ei fenomenologisk tilnærming, med informantane si oppleving og erfaringar som hovudfokus. Eg reflekterte over at eg kanskje trakka dei for nær. Somme gonger i intervjusituasjonene lurte eg på om informantane kanskje følte seg pressa til å fortelje om sårbart liv. Samstundes kan dette bety at informantane følte seg trygge i intervjusituasjonen og at dei fekk tillit til meg. Eg prøvde å la deira stemme vere sentral i mi undersøking, utan at dei skulle bli utleverte. Dette kan ha hatt innverknad på resultatane. Å ha eit semistrukturert intervju, opplevde eg mest som positivt. Somme gonger kunne samtala ta andre retningar, ved at informantane ikkje svara direkte på det eg spurde om. Dette kan og ha hatt innverknad på resultatane.

I høve reliabilitet har eg prøvd å skildre metoden så transpernt som mogeleg, slik at framgangsmåte, rammer og intervjuguide kan vere mogeleg å bruke att. Eit intervju kan likevel aldri bli heilt likt eit anna, då rammene for eit intervju vil vere ulike.

Analysa av datamaterialet har eg reflektert mykje over. Tolgingsvaliditet stiller mellom anna store krav til innsikt og forståing. Mi førforståing og arbeidserfaring i folkehøgskule og vidaregåande opplæring har både gjeve meg interesse for dette feltet og den fargar meg. Det har vore spanade og vanskeleg å skulle prøve å «fristille» seg i høve til førforståinga, sjølv om dette ikkje er mogeleg. Eg har prøvd å tolke utsagna og ytringane frå informantane slik at deira meining kom fram. I ettertid ser eg at eg burde ha avtala med informantane at dei kunne få lese gjennom dei transkriberte intervjuet før eg starta analysa. Det har vore viktig for meg å attgje dei korrekt. Alle informantane ynskjer kopi av oppgåva når den er ferdig. At

informantane ikkje gjekk ut av folkehøgskule same år, gjorde at det var utfordrande å samanlikne dei i analysa.

Fire informantar er ikkje nok til å trekke generelle sluttningar. I kva grad funna i denne studien er overførbare til andre ungdomar i same situasjon, er spørsmål det er verdt å drøfte. Før ein eventuelt kan gje svar på eit slikt spørsmål må ein leggje til grunn at fråfallsproblematikken er kompleks og samansett, og eit enkelt svar blir derfor vanskeleg å gje. Ungdomar som har mykje fråvær, ikkje består alle fag eller «droppar ut» av vidaregåande opplæring er ikkje ei einsarta gruppe med like behov. Ungdomane kvar for seg er like unike som ungdomar utanfor denne kategorien. Individuelle tilpassingar vil derfor vere ein føresetnad for å imøtekome denne problematikken. Det er viktig å ta omsyn til kvar enkelt ungdom, der ungdomen er. Ein må sjå på individuelle faktorar som til dømes interesser, årsak til fråfallet og kva som motiverar den enkelte når ein skal finne ei løysing. Eg trur ikkje folkehøgskule er ei enkel oppskrift for å løyse fråfallsproblematikken, heller ikkje ei løysing for alle. Variasjonar blant ungdomane som fell ut av vidaregåande opplæring, vil gjere at det er mange ulike tiltak som kan fungere. Ein kan ikkje generalisere ut i frå det mine fire informantar har sagt, men det kan likevel seie noko om fenomenet. Dette kan ha noko å seie for vidare forskning, både kvantitative og kvalitative studiar om same tema.

Der har og vore etiske utfordringar å skulle gjere denne studien, mellom anna ved å gjere greie for menneskje sine personlege opplevingar. Eg har reflektert over kva som skulle med og kva som burde utelatast. I desse høva har mine tankar vore at personvern burde stå sterkast. Ungdomane i utvalet er sårbare og har utfordrande livserfaringar. Det har vore viktig for meg å forvalte historiene deira med respekt. Eg vonar eg har greidd å gjere dette på ein god måte.

6.3 Avslutning og vegen vidare

Med tanke på kva tema eg kunne tenkje meg å gå meir i djupda på ved eit seinare høve, har eg festa meg med ulike fenomen. Forsking på folkehøgskule er enno upløgda mark, til trass for at både den enkelte og samfunnet brukar store økonomisk midlar på dette kvart år. I høve fråfallelevar i vidaregåande opplæring og folkehøgskule ville det i fyrste omgang vere interessant å gjere ei survey-undersøking i kombinasjon med fleire djupdeintervju. Det ville vere interessant å sjå om informasjonen som då kom fram stemmer med funna i dette

datamaterialet og korleis folkehøgskulane si effekt på fråfallselevar er.

Fråfallsproblematikken i vidaregåande skule er eit stort tema. Det kunne og vere interessant å sjå om på ulike tiltak som er retta inn mot denne gruppa og effekten av desse. Andre «pause-år» kunne også vere interessant å kartleggje effekten av. For å få ei meir heilhetleg forståing av gruppa og andre perspektiv kunne ein og intervjuje foreldre og lærarar.

Litteraturliste

- Andenæs, Agnes. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Det utdanningsvitenskaplige fakultetet Kompendium Universitet i Oslo (2014), Institutt for spesialpedagogikk (Red.), *SPED 4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode* (s. 1-36). Oslo: Akademika forlag.
- Antonovsky, Aron. (2013). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. United States of America: W. H. Freeman and Company.
- Befring, Edvard. (2009). *Kva er det som gjer den gode skolen god? Den forløyssande pedagogikken som vegvisar for ein kvalitetsskole*. Lasta ned 23.05.2015, frå http://edvard-befring.com/Kva_er_det_som_gjer_den_gode_skolen_god.pdf
- Befring, Edvard. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, Edvard. (2012a). *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, Edvard. (2012b). Forebygging blant barn og unge i psykososialt perspektiv. I Edvard Befring & Reidun Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Borgen, Solveig Topstad, & Borgen, Nicolai Topstad. (2013). *Folkehøgskole og øvrig utdanningsoppnåelse*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Duesund, Liv. (2007). *Kropp, kunnskap og selvoppfattning* (5 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- EPSI, Rating Norge AS. (2014b, 07.11.2014). *EPSI Norge om utdanningsløpet 2014. Et studiesammendrag om brukertilfredshet innen høyere utdanning*. Lasta ned 08.04.2015, frå http://www.epsi-norway.org/images/industry-studies/social-services/Presseinformasjon_hoyere_utdanning_2014.pdf
- EPSI, Rating Norge AS (2014a, 08.12.2014). *EPSI RATING NORGE om Elevtilfredsheten Folkehøgskole 2014 Kundetilfredshetsmåling*. Lasta ned 08.04.2015, frå <https://jatilfolkehogskole.files.wordpress.com/2014/12/rapport-folkeh3b8gskole-2014.pdf>
- Fay, Brian. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwll Publishing.
- Folkehøgskoleloven. (2002). *Lov om folkehøgskoler av 6. desember 2002 nr. 72*. Lasta ned 11.12.14, frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72>.
- Fossen, Ingrid, & Skaalvik, Einar M. (1995). *Tilpassing og differensiering: idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir.
- Gall, Meredith D., Gall, Joyce P., & Borg, Walter R. (2007). *Educational Research, an intruduction* (Vol. 8th. ed.). New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Gutherson, David, Davies, Helen, & Daszkiewicz, Ted. (2011). *Achieving successful outcomes through alternative education provision: An international literature review*. Lasta ned 17.12.2014, frå <http://cdn.cfbt.com/~media/cfbtcorporate/files/research/2011/r-achieving-successful-outcomes-through-alternative-education-provision-full-2011.pdf>
- Hattie, John. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

- Hernes, Gudmund. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Fafo-rapport 2010:03.
- Hovdenakk, Sylvi Stenersen, & Stray, Janicke Heldal. (2015). *Hva skjer med skolen?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Kirke-, utdannings-og forskningsdepartementet. (1996). Historisk arkiv; *Videregående opplæring etter reform 94*. Lasta ned 20.02.2015, frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/Vidaregaande-opplaring-etter-Reform-94/id87404/>
- Kleven, Thor Arnfinn. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I Thorleif Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Knutas, Agneta, & Solhaug, Trond. (2010). "Som en sang i sinnet- som et eneste sollyst minne". *Elevs utbytte av folkehøgskolen*. NTNU Trondheim: Folkehøgskolerådet, Kunnskapsdepartementet, NTNU og Samfunnsforskning AS Lasta ned 20.04.2015, frå <https://www.folkehogskole.no/fhsr/Dokumenter/somensang.pdf>.
- KS, Kommunesektorens Organisasjon. (2014). *Videregående opplæring-Stor mangel på fagarbeidere med videregående nivå i framtida, Kommunene og norsk økonomi, Nøkkeltallsrapport 2014* Lasta ned 07.04.2015, frå <http://www.ks.no/PageFiles/65557/N%C3%B8kkeltallsrapport%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring%202014.pdf?epslanguage=no>
- Kvale, Sterinar, & Brinkmann, Svend. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lange Analyser. (2013). *Analyse af højskolernes effekt på uddannelse*. København: Lange Analyser.
- Lund, Thorleif. (2002). Metodiske prinsipper og referanserammer. I Thorleif Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 82-123). Oslo: Unipub.

- Lunde, Elin Skretting. (2013). De unges helse. Unge uten jobb og skoleplass sliter med helsen. I Statistisk Sentralbyrå (Red.), *Samfunnspeilet 3*, Statistisk Sentralbyrå (Vol. 3, s. 17-23): Statistisk Sentralbyrå.
- Læreplanverket for kunnskapsløftet. (2011, 21.12. 2011). *Generell del av Læreplanen*. Lasta ned 19.02.15, 2015, frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Malterud, Kirsti. (2004). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning- en innføring* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, Eifred (Red.). (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden* Nordisk ministerråd København 2010 TemaNord 2010:517.
- Markussen, Eifred, & Seland, Idunn. (2012). *Å redusere bortvalg -bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011*, NIFU rapport 6/2012 Lasta ned 02.04.2015, 2015, frå <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-6.pdf>
- Massie, Samule. (2014). *Hold Fast!* Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Maxwell, Joseph A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I Det utdanningsvitenskaplige fakultetet Kompendium Universitet i Oslo (2014), Institutt for spesialpedagogikk (Red.), *SPED 4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode* (s. 181-300). Oslo: Akademika Forlag.
- Mjaavatn, Per Egil, & Frostad, Per. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole: Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 79 (1), 47-55.
- NAV. (2011). *Mottakere av uførepensjon etter diagnose, alder og kjønn. Pr. 31.12.2011. Kvinner og menn. Prosent*. Lasta ned 06.04.2015, frå <https://www.nav.no/Mottakere+av+uf%C3%B8repensjon+etter+diagnose,+alder+og+kj%C3%B8nn.+Pr.+31.12.2011.+Kvinner+og+menn.+Prosent.321667.cms>

- NAV. (2014). *Mottakere av uførepensjon, etter kjønn og alder. Pr. 31.03.2005-2014*. Lasta ned 06.04.2015, frå <https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Statistikk/AAP+nedsatt+arbeidsevne+og+uforepensjon+-+statistikk/Tabeller/Mottakere+av+uf%C3%B8repensjon%2C+etter+kj%C3%B8nn+og+alder.+Pr.+31.03.2005-2014+.+Antall..379742.cms>
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2014). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Signatur AS.
- Nordahl, Thomas. (2014, 21.02.2014). *Tokke kommune- skolestruktur og elevens sosiale utvikling og læring*. Lasta ned 02.05.2015, 2015, frå <http://www.tokke.kommune.no/~media/Tokke/Dokument/Nyhende/2014/Nordahl-rapport%2020140219.ashx>
- Nordahl, Thomas, Flygare, Erik, & Drugli, May Britt. (2015). Utdanningsdirektoratet: *Relasjoner mellom elever*. Lasta ned 11.04.2015, frå <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Elevrelasjoner/Relasjoner-mellom-elever/?depth=0&read=1#a12>
- NOU. (1995:18). *Ny lovgivning om opplæring — «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Lasta ned 08.04.2015, frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-1995-18/id140365/?docId=NOU199519950018000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- NOU. (2001:16). *Frihet til mangfold — Om folkehøgskolens rammevilkår*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet Lasta ned 08.04.2015 frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2001-16/id378021/?docId=NOU200120010016000DDDEPIS&q=%C3%A5%20styrke&navchap=1&ch=3>.

- NOU. (2003:16). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Utdannings- og forskningsdepartementet Lasta ned 21.04.2015, frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>.
- NOVA. (2014). *Ungdata nasjonale resultater 2013*. NOVA Rapport 10/14. Lasta ned 06.04.2015, 2015, frå file:///C:/Users/Magny%20Barmen/Downloads/Ungdata%20nasjonale%20resultater%20NOVA-rapport%2010_14.pdf
- OECD. (2012a). *Education at a Glance 2012: OECD indicators* Lasta ned 09.05.2015, frå http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf
- OECD. (2012b). *Programme for international student assesment, NORWAY – Country Note – Results from PISA 2012*. Lasta ned 07.04.2015, frå <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-norway.pdf>
- Ogden, Terje. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Oppland Fylkeskommune. (2013, 06.09.2013). *Vellykket NyGIV – Camp Toten*. Lasta ned 06.04.2015, 2015, frå <http://www.oppland.no/Fag-og-tjenester/Videregaende-opplaring/Aktuelt-videregaende-opplaring/Vellykket-NyGIV--Camp-Toten/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om Grunnskolen og den vidaregåande opplæringa 27.11.1998, m.v. 01.08.1999, skoleåret 1999/2000*. Lovdata.no Lasta ned 20.02.2015, frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Regjeringen. (2012a). *Evaluering av intensivopplæringen i Ny GIV*. Lasta ned 03.04.2015, frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/evaluering-ny-giv/id708841/>
- Regjeringen. (2012b). *Finner ny giv på Danvik folkehøgskole*. Lasta ned 06.04.2015, frå <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/sommercampen-pa-danvik-folkehogskole/id696203/>

Regjeringen. (2014, 25.02.2014). *Psykisk sykdom en viktig årsak til frafall*. Lasta ned 02.04.2015, frå

https://www.regjeringen.no/nb/dokument/dep/kd/rapporter_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/psykisk-sykdom-en-viktig-arsak-til-frafa/id696384/

Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfattning, motivasjon og læring* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, Kjell. (2012). Forskning: hensikt, innhold og form. I Kåre Fuglseth & Kjell Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (3 utg., s. 13-19). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Skårderud, Finn, Haugsgjerd, Svein, & Stänicke, Erik. (2010). *Psykiatriboken*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

St. meld. nr. 16. (2006-2007). ... *og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring*.

Kunnskapsdepartementet. Lasta ned 24.03.2015, frå

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?docId=STM200620070016000DDDEPIS&q=motivasjon&navchap=1&ch=4>.

St.meld. nr. 20. (2012-2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet. Lasta ned 21.04.2015, frå

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?docId=STM201220130020000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=2>.

St.meld. nr. 22. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter — Ungdomstrinnet*.

Kunnskapsdepartementet. Lasta ned 24.03.2015, frå

https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=3#KAP3_fn1.

St.meld. nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings-, og forskningsdepartementet. Lasta ned 07.04.2015, frå

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=5>.

St.meld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lasta ned 07.04.2015 frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>.

Statistisk Sentralbyrå. (2014a, 19.06.2014). *Gjennomstrømming i videregående opplæring, 2008-2013*. Lasta ned 11.12. 2014, frå <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/>

Statistisk Sentralbyrå. (2014b, 12.06.2014). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning, 2013*. Lasta ned 17.12.14, frå <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu/aar/2014-06-12>

Store Norske Leksikon. (2013, 25.10.2013). *Folkehøyskole*. Lasta ned 09.04.2015, frå <https://snl.no/folkeh%C3%B8yskole>

Tangen, Reidun. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I Edvard Befring & Reidun Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thaning, Kaj. (1983). *Grundtvig*. Oslo: Gyldendhal Norsk Forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endring i forskrift til opplæringslova om oppfølgingstenesta*. Lasta ned 02.04.2015, 2015, frå <file:///C:/Users/Magny%20Barmen/Downloads/Udir-11-2012.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Utdanningsspeilet 2013*. Lasta ned 02.05.2015, 2015, frå <http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2013/5-Gjennomforing-i-videregaende-opplaring/56-Oppfolgingstjenesten--for-ungdommer-utenfor-opplaring-og-arbeid/>

Utdanningsforbundet. (2015). *Frafall i vidaregående*. Lasta ned 02.04.2015, 2015, frå <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Frafall-i-videregaende/>

Vedeler, Liv. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

von Tetzchner, Stephen. (2005). *Utveklingspsykologi. Barn- og ungdomsåren*. Lund: Studentlitteratur.

Wormnæs, Odd. (2005). Om forståelse, tolkning og hermenautikk. I Det utdanningsvitenskaplige fakultetet Kompendium Universitet i Oslo (2014), Institutt for spesialpedagogikk (Red.), *SPED 4010 Vitenskapsteori og forskningsmetode* (s. 247-266). Oslo: Akademika forlag.

www.folkehogskole.no. (2015). Om folkehøgskolene. Lasta ned 08.04.2015, frå <http://www.folkehogskole.no/om-folkehogskole>

www.kunnskapsbanken.org. (2013, 02.10.2013). Ny GIV (Norge). Lasta ned 06.04.2015, frå <http://www.kunnskapsbanken.org/prosjekt/ny-giv-norge>

www.utdanning.no. (2015). Videregående opplæring. Lasta ned 02.04.2015, 2015, frå <https://utdanning.no/tema/utdanning/videregaende>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Semistrukturert intervju

Innleiing

- Forklare hensikta med intervjuet/ seie noko om kva eg er interessert å vite noko om

Tusen takk, for at du brukar av di tid! Ynskjer å vite noko om skulehistoria di. Folkehøgskule før ferdig med vgo, - om kva det betydde for deg. Det er viktig å snakke med ungdomar, å høyre historia deira. Når vi høyrer ungdomar si historie, så veit vi noko om kva som fungerer og kva som ikkje fungerer i opplæringa. Viktig å høyre di meining. Di oppleving. Positivt og negativt. Du er ekspert på dette området! Du har kjend dette på kroppen, har erfaringane. Gangen i intervjuet. Nokon spørsmål er kanskje litt like/ tatt opp att- for å sikre viktig informasjon. Seie det du tenkjer!

Anonymitet

- Ingen ungdomar/ informantar vil bli attkjend
- Det er kun eg som vil lytte til opptaket

Når du vil stoppe, ta pause. Eller om du ikkje vil meir, trekke deg utan å gje noko forklaring.

Nokon spørsmål før vi startar?

Opningsspørsmål

- 1 Namn, Alder
- 2 Kva gjer du no? Kan du seie litt om det du gjer no? (Småprat)

Val av folkehøgskule

- 3 Kva folkehøgskule gjekk du på?
- 4 Kva var grunnane til at du valde å gå på folkehøgskule? – var det fleire grunnar?
- 5 Kva line gjekk du på? Kva var bakgrunnen for linjevalet?

Vidaregåande opplæring

- 6 Kva utdanningsprogram gjekk du på før du byrja på folkehøgskule?

- 7 Kvikfor valde du dette utdanningsprogrammet?
- 8 Kan du fortelje litt om korleis du opplevde vidaregåande opplæring då?
- 9 Kva motivasjon hadde du for utdanningsprogrammet?
- 10 (Hjelpe spørsmål: Kan du fortelje litt om den sosiale kontakta med medelevar? Lærarar? Fagleg utviklinga? Personlege utviklinga? Noko spesielt bra/ spesielt utfordrande? Motivasjon for utdanninga?)
- 11 Kva er grunnen, tenkjer du, til at du ikkje gjekk vidare på opplæringa då?
- 12 Hadde du planar om å ta opp att utdanninga då du avslutta?
- 13 Var dette (avslutta vgo) noko av årsaka til at du valde folkehøgskule?
- 14 Om du skulle skildre deg sjølv då du byrja vgo, til nokon som ikkje kjenner deg, kva ville du då seie? (Sjølvbilete?)
- 15 Om du skulle skildre deg sjølv då du slutta vgo, kva ville du sei då? (Sjølvbilete?)

Folkehøgskule

- 16 Kan du fortelje litt om den generelle trivselen på folkehøgskulen?
- 17 (Hjelpe spørsmål: Kan du fortelje litt om den sosiale kontakta med medelevar? Lærarar? Fagleg utviklinga? Personlege utviklinga? Noko spesielt bra/ spesielt utfordrande? Motivasjon til utdanninga?)
- 18 Kan du fortelje litt om kva lærte du om deg sjølv dette året?
- 19 Motiverte folkehøgskuleåret deg til å ville lære? På kva måte/ På kva måte ikkje?
- 20 Hadde dette året noko å sei for dine vidare val, trur du? På kva måte/ kva måte ikkje?
- 21 I kva grad motiverte året til vidare utdanning?
- 22 Om du skulle skildre deg sjølv, til nokon som ikkje kjenner deg, då du var ferdig på folkehøgskule, kva ville du då sei? (Sjølvbilete?)

Etter folkehøgskulen/ No...

- 23 Kva har du gjort etter du var ferdig med folkehøgskulen? Kan du fortelje litt om det?
- 24 Kva var bakgrunnen for at du ville gjere dette? Kva motivasjon hadde du til dette?
- 25 Hadde du gjort det same dersom du ikkje hadde gått på folkehøgskule?/ Kva hadde du gjort om du ikkje hadde gått folkehøgskule, trur du?
- 26 Opplevde du auka motivasjon til å ta opp att utdanninga etter gjennomført folkehøgskule? Kan du seie litt om kvifor/ kvifor ikkje? (reise/ jobbe/ anna/ gjort same utfall?)

- 27 Kan du fortelje litt om fagleg utvikling etter folkehøgskuleåret?
- 28 Du fortalde i stad (i starten av intervjuet) at du no.....
- 29 Er du motivert for det du held på med? Kvifor/ kvifor ikkje?
- 30 Yrkesdraum? Yrkesplanar?

Avslutting

- 31 Lyst til å lytte til opptaket?
- 32 Noko du vil slette?
- 33 Er det noko anna du vil tilføye?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

”Motivasjon til å fullføre vidaregåande opplæring etter fullført folkehøgskule?”

Bakgrunn og formål

Formålet med studie er å finne ut om elevar som har ikkje har fullført eller har avslutta vidaregåande opplæring, opplever å bli motivert til å fullføre vidaregåande opplæring etter gjennomført folkehøgskule. Bakgrunn for studiet er masteroppgåve ved Universitet i Oslo, Utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.

Eg ynskjer å sjå på om folkehøgskule kan motivere til å fullføre vidaregåande opplæring. Du blir førespurd om å delta då du var elev og gjennomførte folkehøgskule, *før* du fullført vidaregåande opplæring. Di oppleving av dette kan gje interessante opplysningar om motivasjon og motiv for utdanning. Utvalet av informantar er blitt gjort ved at eg har tatt kontakt med folkehøgskular. Folkehøgskulen du har gått på har vidare tatt kontakt med deg, og spurt deg om du vil delta.

Kva inneber det å delta i studien?

Å delta i studien vil innebere at du blir intervjuet. Intervjuet vil vare i cirka 30 til 45 min, og undervegs vil eg ta opp samtala. Lydfil vil bli sletta når oppgåva er ferdig, seinast ved utgangen av 2015. Spørsmåla eg vil stille vil handle:

- *din skulebakgrunn*
- *ditt val av folkehøgskule*
- *om året hadde noko betyding for deg og dine framtidsplanar*
- *kva du har gjort etter folkehøgskuleåret*

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det er eg som har tilgang til lydfilene som blir gjort under intervjuet, og ingen andre vil lytte til desse. Lydopptak vil bli lagra på passordbeskytta datamaskin. Alle opplysningar vil bli anonymisert, og du vil ikkje kunne bli attkjend i publikasjonen. Prosessen vil bli sikra gjennom min rettleiar ved Universitet i Oslo.

Prosjektet skal etter planen avsluttast 01.06.2015. Lydfil vil bli sletta når oppgåva er ferdig, seinast ved utgangen av 2015.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studie, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgje nokon grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert.

Dersom du ynskjer å delta eller har spørsmål til studie, kan du ta kontakt med meg: Magny Barmen, tlf: xxx xx xxx, e-post: magnyba@student.uv.uio.no. Du kan også ta kontakt med rettleiar for oppgåva Elisabeth Kolbjørnsen, tlf:xxx xx xxx. Studie er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltaking i studie

Masteroppgåve i spesialpedagogikk

Studie vil handle om elevar som ikkje har fullført, eller har avslutta vidaregåande opplæring opplever å bli motivert til å fullføre vidaregåande opplæring, etter gjennomført folkehøgskule.

Intervjuet vil ta cirka 30 til 45 min og undervegs vil eg ta opp samtala.

Spørsmåla vil handle om

- *din skulebakgrunn*
- *ditt val av folkehøgskule*
- *om året hadde noko betyding for deg og dine framtidsplanar*
- *kva du gjer no*

Alle opplysningar vil bli behandla konfidensielt og du kan når som helst trekke deg frå studie, utan å oppgje noko grunn. Dine svar vil bli anonymisert og formiddla i ein sluttrapport. Alle opplysningar om deg og lydfile vil bli sletta når oppgåva er ferdigstillt.

Eg har mottatt informasjon om studie, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 15.01.2015 Vår ref: 41150 / 3 / AGL Deres dato: Deres ref:



Heald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 12
Fax: +47 55 58 96 50
ms@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 985 321 884

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>41150</i>	<i>Motivasjon til å fullføre vidaregåande opplæring etter gjennomført folkehøgskule?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Peer Møller Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Magny Barmen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Audun Løvlie