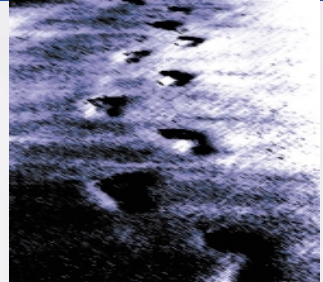


Elin Svensen



En voksen krysser sitt spor

Motivasjon for deltakelse i grunnskoleopplæring



Elin Svensen

En voksen krysser sitt spor

Motivasjon for deltakelse i
grunnskoleopplæring

© Forskningsstiftelsen Fafo 2000

ISBN 82-7422-320-9

ISSN 0801-6143

Omslag: Agneta Kolstad

Trykk: Centraltrykkeriet AS

Innhold

Forord	5
Kapittel 1 Problemstillinger og analysegrunnlag	7
Bakgrunn	9
Uvalg og metode	11
Rapportens videre oppbygning	14
Kapittel 2 Kompetanse og kompetansebehov	16
Kompetansereformen	16
Skolegang som attføringstiltak	20
Behov for fornyet opplæring	21
Oppsummering	23
Kapittel 3 Tidligere skole- og arbeidserfaringer	25
Sosial arv	25
Fortolkning av skolenederlaget	27
Tidligere arbeidserfaring	34
Livsfaseendringer	37
Oppsummering	38
Kapittel 4 Utdanningsmessige beslutninger	40
Gambetta	41
Motivasjonsteori	43
Houles teori om deltakelse i voksenopplæring	44
Breen og Goldthorpe	45
Referansegruppeteori	46
Mot en analysemodell	47
Kapittel 5 Motivasjon for opplæring	48
Fornuftsmotivasjon	51
Forsvarspreget motivasjon	52
Normstyrt motivasjon	57

Læringsmotivasjon	59
Oppsummering av motivasjonstypene	60
Kapittel 6 Skal – skal ikke...	62
Betydningen av å kjenne noen	62
Barrierer for deltakelse	63
Er det flaut å ta grunnskoleopplæring?	65
Oppsummering	67
Kapittel 7 Møtet med voksenopplæringen	68
Forskjell fra tidligere skolegang	69
Problematiske sider ved oppstarten	70
Opplevelse av mestring	73
Fra utrygghet til trygghet	75
Personlig utvikling	76
Negative sider ved opplæringen	78
Aspirasjoner – planer for veien videre	79
Oppsummering	82
Kapittel 8 Oppsummering og perspektivering	83
Sammenfatning av resultatene	83
De intervjuedes anbefalinger	85
Hvordan motivere flere til deltakelse?	88
Er det verd det?	94
Hvordan måle gevinsten av grunnskoleopplæring?	95
Hvem vil delta i utdanningstilbudene?	96
Referanser	97

Forord

Denne rapporten er resultat av et prosjekt finansiert under Norges forskningsråds program Kompetanse, utdanning og verdiskaping. Prosjektet har gjennom kvalitative intervjuer undersøkt motivasjon for grunnskoleopplæring blant elever ved Smedstua voksenopplæringssenter i Oslo.

Axel West Pedersen har vært prosjektleder. Han og kollega Marit Egge ved Fafo har stått for uvurderlige innspill og kommentarer underveis og i gjennomføringen av prosjektet. Forskningsdirektør Liv Tørres har kommet med nyttige kommentarer til siste rapportutkast. Eifred Markussen, nå Nifu, foreslo tittelen på rapporten, og kom med gode innspill i prosjektets innledende fase. Alle disse takkes så mye for hjelpen.

Størst takk fortjener likevel elevene ved Smedstua voksenopplæringssenter, som stilte opp til intervju, og som var svært engasjerte og inspirerende samtalepartnere i intervjuperioden. Rektor Trine Fladmoe og rådgiver Anne Lise Bolstad var også svært hjelpelige i forhold til å formidle kontakt med personer som kunne intervjues, og de tilrettela de praktiske forholdene rundt gjennomføringen av intervjuene på en optimal måte.

Bente Bakken har lest og korrigert språklige feil og mangler, og omarbeidet teksten fra manus til rapport.

Oslo, september 2000

Elin Svensen

Kapittel 1 Problemstillinger og analysegrunnlag

Formålet med denne rapporten er å belyse voksnes motivasjon for deltakelse i grunnskoleopplæring. Vi vil frambringe kunnskap om utdanningsmessige beslutninger blant en gruppe voksne som tradisjonelt ikke har vært spesielt utdanningsorienterte. Voksne som deltar i grunnskoleopplæring har tidligere avbrutt skolegang de var i gang med, eller de har fullført grunnskolen med dårlige resultater. At denne gruppen, som ellers kunne forventes å ha en høy terskel for tilbakevending, likevel gir skolen en ny sjanse, er interessant også som bidrag til å forstå den generelle utdanningsinteressen i befolkningen som helhet.

Tankegangen bak *kompetansereformen* er at en godt utdannet befolkning er nasjonens viktigste ressurs for å ta vare på og skape nye arbeidsplasser, sikre livskvaliteten og hindre nye klasseskiller (KUF 2000b). Kompetansereformen skal være inkluderende og omfatte alle. Både de som er i arbeidsstyrken og de som av forskjellige grunner er utenfor, er målgruppe for reformen. I dokumentene som omtaler reformen, framheves det at det er viktig å øke den enkeltes mulighet til å mestre sin arbeids- og livssituasjon. Det er viktig at muligheten til en god grunntidanning og oppdatert kunnskap ikke forbeholdes noen få, men blir tilgjengelig for hele befolkningen.

Begrunnelsene for kompetansereformen synes å innebære at det i befolkningen finnes et *kompetansesug*. Denne antakelsen forutsetter at folk ønsker å ta utdanning hvis de bare får muligheten til det. Når det gjelder voksne med dårlige erfaringer fra skolesystemet, kan det tenkes at det i stedet dreier seg om et kompetansebehov, men at de ikke umiddelbart vil strømme tilbake til skolebenken utelukkende fordi de får muligheten til dette.

Voksne har nå fått lovfestet rett til å delta i grunnskoleopplæring. Denne retten settes i verk fra høsten 2001, og det vil framover bli satset på å tilrettelegge tilbud for voksne. I forbindelse med innføringen av denne retten er det slående hvor lite vi vet om sammenhengen mellom de tilbud om grunnskoleopplæring som eksisterer og den individuelle beslutningen hver enkelt fatter om å benytte seg av tilbudet. Antakelsen om kompetansesug i befolkningen innebærer at voksne ønsker å lære, og at voksne dermed vil benytte seg av retten så snart de får den. Den foreløpige tilstrømningen til grunnskoleopplæring har imidlertid vært forholdsvis moderat, noe som tyder på at det fortsatt finnes hindre i forhold til deltakelse. I forbindelse med

kompetansereformen står arrangørene av utdanningstilbudene trolig overfor en «motivasjonsutfordring» blant enkelte grupper som omfattes av reformen. Spørsmålet er hvordan den enkelte best motiveres til å gå i gang med skolegang eller andre former for videreutdanning. Dette prosjektet undersøker hva som motiverer voksne med tidligere nederlag i skolesystemet til å delta i utdanning. Hensikten er å få en forståelse av hva som får voksne som tidligere har avbrutt utdanning de var i gang med, eller som har negative erfaringer knyttet til sin skolegang i skolepliktig alder, til å gjeninntre i skoleverket og delta i opplæring på grunnskolens område. I den forbindelse er det derfor viktig å undersøke spørsmål som:

- Hva er det som får tidligere skoledrop-outs eller personer med negative skoleerfaringer til å frivillig søke seg inn på grunnskoleopplæring?
- Hvilken oppfatning har gruppen av betydningen av utdanning, og er disse oppfatningene i tråd med de begrunnelser for utdanning som framheves i kompetansereformen og andre utdanningsreformer?
- Påvirkes voksnes utdanningsønsker av tidligere arbeidserfaringer og/eller av aspirasjoner i forhold til framtidig deltakelse i arbeidslivet?
- Hvordan oppleves møtet med grunnskolesystemet i voksen alder?

Samlet sett kan disse spørsmålene brukes til å reflektere over hva som sikrer en vellykket gjennomføring av grunnskoleopplæring.

En del forskning har fokusert på barrierer for deltakelse i voksenopplæring. Viktige barrierer er mangel på kunnskap om opplæringstilbudene som finnes, mangel på selvtillit og selvaktelse samt mangel på håp (Clayton 1999). Det er viktig å være oppmerksom på at disse faktorene ikke er et resultat av personlige disposisjoner. Barrierene er et resultat av situasjonen hele grupper opplever, særlig de gruppene som er mest i fare for sosial eksklusjon. Det kan finnes ulike barrierer for kvinner og menn. Clayton hevder at selv der opplæringstilbudene er tilgjengelige, er kvinner ofte forhindret fra å delta, på grunn av tidligere manglende skolegang, økonomiske problemer, lite fleksible tilbud som blir vanskelige å benytte seg av for kvinner med barn, samt dårlig yrkesveiledning. Også mange menn, særlig ufaglærte arbeidere, støter på barrierer i forhold til livslang læring. Dette kan være barrierer som svært negative skoleerfaringer, manglende tro på sin egen evne til å lære, familieforpliktelser som økonomisk sett gjør det vanskelig å delta, ingen mulighet til å få arbeidsgiver til å finansiere opplæringen, og heller ingen økonomisk mulighet til å finansiere opplæringen selv (Beer 1997 referert i Clayton 1999).

Denne forskningstradisjonen belyser hindringer for å delta i opplæringstilbud. Den kan gi myndighetene råd om hvordan de kan etablere mer fleksible tilbud for voksne. Den gir imidlertid ingen forklaring på hvorfor enkelte faktisk deltar i de

opplæringstilbudene som finnes. Dette prosjektet vil derfor ta utgangspunkt i voksne kvinner og menn som gjennomfører opplæring på grunnskolens område, og forsøke å avdekke årsaker til at de aktivt har søkt å heve sin kompetanse, samt belyse hvordan de opplever møtet med utdanningssystemet i voksen alder.

Bakgrunn

Det finnes tre kategorier grunnskoleopplæring for voksne: spesialundervisning, eksamensrettet grunnskoleopplæring og annen grunnskoleopplæring. Annen grunnskoleopplæring kan være opplæring som er vanskelig å karakterisere som eksamensrettet eller som spesialundervisning. Spesialundervisning gis til personer som etter sakkyndig vurdering av pedagogisk-psykologisk tjeneste har fått fastslått at de har rett til særskilt opplæring på grunnskolens område. Personer som får fattet enkeltvedtak om opplæring kan være personer som har lese- og skrivevansker, sanseskader, samt personer som på grunn av skader trenger ny kvalifisering, eller psykisk utviklingshemmede som trenger tilrettelagt undervisning på grunnskolens område. Eksamensrettet grunnskoleopplæring gis til personer som har mangelfull skolegang fra før; enten fordi de har sluttet på ungdomsskolen da de var i grunnskolepliktig alder, har hatt mye fravær og derav har få kunnskaper, eller det kan være innvandrere som ikke har utdanning som godkjennes i Norge. Etter innføringen av lovfestet rett til grunnskoleopplæring for voksne, vil det bli skilt mellom selve grunnretten til opplæring for voksne og tilleggsretten til spesialundervisning for de som har særlige behov. Begge gruppene har likevel rett til opplæring (Ot.prp. 44 1999/2000). Dette prosjektet omhandler personer som deltar i ordinær eksamensrettet grunnskoleopplæring, det vil si personer som omfattes av grunnretten til utdanning.

Hvor mange dreier det seg om?

Eksamensrettet grunnskoleopplæring for voksne omfattet på landsbasis i 1998 1877 personer (Aktuell utdanningsstatistikk 6/99). Av disse var 1112 kvinner og 765 menn. Innvandrere/flyktninger utgjorde 1094 personer av det samlede antall deltakere i grunnskoleopplæring. I Oslo deltok 474 personer i grunnskoleopplæring. Det har til nå vært den enkelte kommune, som ut fra registrert behov, avgjør om det skal settes i gang eksamensrettet grunnskoleopplæring. Det er store variasjoner mellom kommunene når det gjelder tilbud om eksamensrettet grunnskoleopplæring. I den siste tida har imidlertid antall deltakere som får eksamensrettet grunnskoleopplæring i regi av kommunen økt litt, noe som kan tyde på at kommunene tar

større ansvar for denne opplæringen enn tidligere (Aktuell utdanningsstatistikk 6/99).

Det er vanskeligere å anslå hvor mange som vil kunne ha behov for, og ønske om, å delta i grunnskoleopplæring. Tall fra SSB (SSB 2000) viser at 1,8 prosent av befolkningen over 16 år ikke har fullført grunnskolen eller er registrert med uoppgitt utdanning. Dette dreier seg om 63 397 personer, av disse er 22 404 personer født i Norge. En undersøkelse av alle voksne registrert hos arbeidsmarkedsetaten viste imidlertid at hele seks prosent av arbeidssøkerne ikke hadde fullført grunnskolen (6588 personer av 109 234). Blant ordinære arbeidssøkere som deltok på tiltak, manglet åtte prosent fullført grunnskole (Svensen 1999).

Det finnes ingen tall på hvor mange som kunne ha behov for *forny*et grunnskoleopplæring, men det antas at denne gruppen er større enn gruppen som ikke har fullført utdanning.

Voksne som søker fylkeskommunal videregående opplæring har hittil ikke hatt rett til skoleplass. Dette ble endret fra 1. august 2000. Voksne skal nå være sikret plass i videregående opplæring, men mange fylkeskommuner har så langt ikke opprettet ekstra plasser for voksne. Ifølge tall fra Lærerforbundet, mangler det 4000 skoleplasser for voksne innen videregående opplæring skoleåret 2000/2001 (Aftenposten 09.08.2000). I tillegg er det slik at de samme studieretningene som er populære blant ungdom, også er populære blant voksne. Derfor kan karakterer fra ungdomsskolen være avgjørende for å få plass på den ønskede studieretningen. For mange blir det dermed nødvendig å forbedre et dårlig vitnemål fra ungdomsskolen for å komme inn på videregående opplæring. Å forbedre et dårlig vitnemål fra grunnskolen handler også om å skaffe seg de grunnleggende kunnskapene som det forutsettes at personer har etter fullført grunnskoleopplæring. Blant de intervjuede som har et vitnemål fra grunnskolen, er det flere som har begynt på videregående opplæring uten å fullføre. Mangelfulle kunnskaper fra grunnskolen er den viktigste grunnen til at videregående opplæring ikke var mulig å gjennomføre.

Elevgruppen

Det vil være ulike grunner til at voksne som i dag deltar i grunnskoleopplæring i sin tid ikke fullførte grunnskolen, eller til at de fullførte med dårlig resultat. I forbindelse med et prosjekt om opplæringstilbud for voksne med svak kompetanse, ble det gjennomført samtaler med ansatte på Smedstua voksenopplæringssenter (Svensen 1999). I disse samtalene ble det uttalt at et viktig skille går mellom elever med norsk og fremmedspråklig bakgrunn. Fremmedspråklige elever hevdes å ha en mer målrettet orientering i skolesystemet enn de norske elevene. For de fremmedspråklige elevene som tas inn, fungerer opplæringen hovedsakelig som en sertifisering på førstegangsutdanning i Norge. De fleste trenger å få en dokumentasjon på

kunnskaper de allerede har for å søke seg videre i utdanningssystemet. De aller fleste fremmedspråklige elevene søker seg videre etter fullført grunnskoleeksamen. Blant de fleste fremmedspråklige elevene kan en dermed si at det finnes et «kompetanse-sug», og det viktigste for denne gruppen er god tilrettelegging av utdanningstilbud. Blant norske elever er spredningen i kunnskapsnivå større. Det synes å være en tendens til at de norske elevene som nå tas inn på eksamensrettet grunnskoleopplæring har eller har hatt større sosiale problemer enn elever som ble tatt inn på samme opplæring tidligere. Dette kan tyde på at grunnskolen i utgangspunktet har greid å gi flere et tilbud den gang da de var i grunnskolepliktig alder. Det betyr også at de norske elevene som tas inn på grunnskoleopplæring må *kompensere* tidligere nederlag for å lykkes i opplæringen. Av de som i dag trenger et tilbud om grunnskoleopplæring, er det svært mange som lever på trygd.

De aller fleste fremmedspråklige elevene går videre etter fullført grunnskoleopplæring. Det gjør også mange av de norske elevene, men variasjonen mellom de norske elevene er større, noe som trolig også gjenspeiler seg i motivasjonen de har for å tre inn i utdanningssystemet. Blant de norske elevene som tar eksamensrettet grunnskoleopplæring, finner vi både personer som aldri fullførte grunnskolen og personer som ønsker å forbedre et svakt vitnemål.

Utvalg og metode

Alle personene som inngår i prosjektet er elever ved Smedstua voksenopplærings-senter i Oslo. Dette voksenopplærings-senter ble valgt fordi Oslo kommune i flere år i praksis har hatt tilnærmet åpen tilgang til grunnskoleopplæring for voksne, slik man nå skal innføre på landsbasis. Det eneste kriteriet som har blitt stilt til deltakerne i grunnskoleopplæringen er et minimum av norskkunnskaper. Vi får dermed en tilnærmet lik situasjon for utvalget som den som blir gjeldende i resten av landet etter innføringen av lovfestet rett til grunnskoleopplæring.

Ledelsen ved voksenopplærings-senteret tok førstegangskontakt med personer som var aktuelle deltakere i prosjektet. For å få tak i personer å intervju, skrev vi et brev som ble delt ut til 25 personer ved voksenopplærings-senteret. Av de 25 som i utgangspunktet fikk forespørsel om å delta i prosjektet, sa hele 24 personer seg villige til å stille opp til intervju. Én person falt ut av utvalget på grunn av sykdom i perioden intervjuene foregikk. To kvinner som skulle intervjues helt på slutten av prosjektet hadde fravær de dagene det var aktuelt å intervju dem. Det ble derfor etter hvert besluttet å la være å intervju dem, og utvalget ble i stedet supplert med en kvinne som i utgangspunktet ikke var plukket ut til prosjektet, men som i alder og bakgrunn hadde likhetstrekk med de to kvinnene som falt ut av utvalget.

Intervjuene ble gjennomført sent på høsten 1999, og de intervjuede befant seg da på ulike trinn i opplæringen. Voksenopplæringssenteret har tre trinn på opplæringen. De med svakest skolebakgrunn gjennomfører først et år i en innføringsklasse, der lese- og skriveopplæring vektlegges. Det øvrige løpet går over to år. De fleste elevene gjennomfører eksamensrettet grunnskoleopplæring på to år, men noen av de yngste elevene som nylig har gått i ungdomsskolen, begynner rett i avgangsklassen. Noen av de intervjuede hadde dermed begynt samme høst, andre skulle avslutte et to- eller treårig løp den påfølgende våren. Totalt ble det gjennomført 22 intervjuer. På grunn av tekniske problemer med opptaksutstyret, var det ett intervju som ikke ble spilt inn på bånd. I analysen brukes derfor intervjuer fra 21 personer.

Vi hadde på forhånd satt opp bestemte kriterier for utvelgelsen av intervju-personene, det vil si en grov skisse over hvilke grupper ledelsen ved opplæringssenteret skulle gi brevet til. For å få mest mulig variasjon i utvalget, ønsket vi spredning i alder, men med hovedvekt på personer som var i en alder der de hadde mulighet for å kvalifisere seg for arbeidsmarkedet. Det måtte innhentes konsesjon fra datatilsynet for elever som var under 18 år. Det endelige utvalget fordelte seg aldersmessig som følger:

Over 50 år: 1 person

Mellom 40 og 49 år: 3 personer

Mellom 30 og 39 år: 7 personer

Mellom 20 og 29 år: 8 personer

Under 20 år: 3 personer

I utgangspunktet var det meningen å intervju omtrent like mange kvinner som menn, men siden det ved voksenopplæringssenteret er en overvekt av kvinner, er det også flere kvinner som er intervjuet, henholdsvis 14 kvinner og 8 menn. Videre var det ønskelig at utvalget inneholdt både personer som er i jobb og personer som er under attføring. Siden det ved voksenopplæringssenteret finnes flest personer under attføring, er også utvalget sterkt dominert av personer under attføring. Til slutt ønsket vi å intervju personer med både norskspråklig bakgrunn og personer med fremmedspråklig bakgrunn, men med hovedvekt på personer som har skoleerfaringer fra Norge, siden prosjektet handler om personer med negative skoleerfaringer. Utvalget inneholder tre personer med minoritetsetnisk bakgrunn, som har gått på ungdomsskole i Norge og som enten har falt ut av skolen før de hadde fullført ungdomsskolen, eller som hadde gjennomført med dårlig resultat. I tillegg ble to personer som har gått på grunnskole i andre land enn Norge intervjuet.

Utvalget på 21 personer er ikke representativt for gruppen voksne i grunnskoleopplæring som helhet. Funnene kan derfor ikke generaliseres til å gjelde for alle som deltar i grunnskoleopplæring. Personer med fremmedspråklig bakgrunn utgjør for eksempel en større andel blant voksne i grunnskoleopplæring totalt enn de gjør i dette utvalget, og deres erfaringer er underrepresentert. Som tidligere nevnt er

fremmedspråklige med (en uproblematisk) førstegangsutdanning fra andre land enn Norge bevisst mindre representert, fordi vi var interessert i å undersøke hvilke konsekvenser nederlag i det norske skolesystemet har hatt for utdanningsorienteringen. Blant elevene med skolebakgrunn fra Norge har vi lagt vekt på variasjonsbredde og mangfold i utvalget, og vi mener at vi gjennom de intervjuedes beretninger har fått tilgang til et bredt spekter av skoleerfaringer og motivasjonsbegrunnelser for å delta i grunnskoleopplæring.

Dette er en retrospektiv undersøkelse. Personene intervjues om tidligere skoleerfaringer og om hva som fikk dem til å begynne på skolen igjen. Det er personenes egen fortolkning av tidligere hendelser som settes i sentrum. Det kan reises innvendinger mot denne tilnærmingen. Noen mener at denne formen for datainnsamling blir anekdotisk og tilfeldig. Vi har alle mange historier å fortelle om oss selv, og den historien som umiddelbart fortelles, er bare en av mange mulige (Danielsen 1993). Den er situasjonsavhengig, avhengig av interaksjonspartner og av formålet både forsker og informant har med historiene som frambringes. Det kan hevdes at informanter vil velge en form for idealisert selvframstilling, med noen modifikasjoner. Fortellingene de intervjuede i prosjektet forteller, handler om hva som gikk galt da de gikk i ungdomsskolen. De intervjuede kan godt ha valgt en idealisert selvframstilling, men likevel vil måten de forteller det på være interessant. Vi ønsker å avdekke hva de intervjuede selv mener var årsaken til at de ble demotiverte da de var i skolepliktig alder, og om hva som skulle til for at de igjen ble motiverte. Nettopp de intervjuedes egen fortolkning av dette er i sentrum for prosjektet. Den som beretter om sitt liv, forteller ofte om hendelser som forstyrrer en etablert orden, og om hvordan en ved egen eller andres hjelp gjenoppretter en orden som igjen forstyrres (Danielsen 1993). At alle de intervjuede forteller suksesshistorier, i den forstand at de nå er tilbake i utdanningssystemet, bidrar til å sette søkelyset på ulike strategier for å overkomme tidligere hindringer i forhold til utdanning. Dette mener vi er et interessant bidrag til å forstå utdanningsinteressen blant personer med lite utdanning.

Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene foregikk i grupperom og ledige klasserom på opplæringscenteret i den ordinære skoletida. Elevene forlot undervisningen i den perioden de ble intervjuet. Det ble brukt en intervjuguide med åpne spørsmål. I tillegg ble det stilt oppfølgings-spørsmål når det ble ønsket utdypning av enkelte temaer. Intervjuene ble tatt opp på bånd, og senere skrevet ut av intervjuer. Hvert intervju var oppad begrenset til 45 minutter. Lengden på intervjuene varierte en del, men med en gjennomsnittlig lengde på noe over en halv time. De korteste intervjuene fant sted med de yngste elevene. Disse hadde ingen arbeidsmarkedserfaring, og en del spørsmål ble dermed

overflødige. Stemningen under intervjuene var svært god. Informantene var åpne og svarte villig på spørsmålene. Både i intervjusituasjonen og i pauser og samtaler ellers var de intervjuede svært engasjerte og interesserte i tematikken prosjektet omhandler.

Analysestrategi

Det finnes en rekke analysestrategier av kvalitativt materiale. I analysen av intervjuene i dette prosjektet har vi vært interessert i å finne essensen i motivasjonen de intervjuede oppgir, og vi kom fram til en firedelt kategorisering av intervjuene på bakgrunn av dimensjoner som utkrystalliserte seg. Disse typologiene er et resultat av en pendling mellom teori og empiri i analysearbeidet. Teorien var en inspirasjonskilde til forklaringer av mønstre i empirien. Samtidig ble det teoretiske utgangspunktet supplert og utvidet med ny teori etter hvert som analysen skred fram. I så måte har utvikling av analyse og teoretisk ståsted til en viss grad foregått parallelt. Selve utgangspunktet for prosjektet var å undersøke forskjeller i motivasjonsbegrunnelser blant de intervjuede elevene ved voksenopplæringssenteret. Etter identifisering av de fire typologiene, har vi i den videre framstillingen lagt mindre vekt på å framheve forskjeller internt i disse kategoriene. I den grad det er forskjeller mellom personer som er gruppert i de ulike motivasjonsbegrunnelsene, handler det om nyanser i oppfatninger. Vi har valgt å heller fokusere på essensen innen hver kategori, enn på forskjeller innen kategoriene.

I prosjektets avslutningsfase ble hovedfunn presentert for elever i tre klasser ved voksenopplæringssenteret. Til stede ved disse presentasjonene var både elever som deltok i prosjektet og de øvrige elevene i klassen. Presentasjonen ble gjennomført for å gi en tilbakemelding til de intervjuede på at deres deltakelse var nyttig og interessant. Samtidig mener vi presentasjonen til en viss grad tjente som et bidrag til validering av analysearbeidet. Elevene ved voksenopplæringssenteret var enstemmige om at kategoriene virket relevante, og at de kjente seg igjen i framstillingen.

Rapportens videre oppbygning

I neste kapittel settes temaet grunnskoleopplæring for voksne inn i en samfunnsmessig kontekst, der vi ser på samfunnsmessige endringer og den økte satsingen på utdanning generelt. I kapittel 3 ser vi på de intervjuedes skole- og arbeidslivsbakgrunn. I kapittel 4 gir vi en redegjørelse for det teoretiske rammeverket i studien. Forskningsspørsmålene knyttes her til relevante teorier om motivasjon og til beslutningen om å delta i utdanning. Dette teoretiske rammeverket danner

bakgrunnen for analysemodellen om motivasjon for grunnskoleopplæring som brukes i kapittel 5. I kapittel 6 diskuterer vi barrierer i forhold til å iverksette ønsket om opplæring, kapittel 7 omhandler møtet med skolesystemet, og hvilke planer de intervjuede har etter fullført grunnskoleopplæring. I kapittel 8 oppsummerer vi, og vi diskuterer ulike virkemidler som kan tas i bruk for å rekruttere flere voksne til grunnskoleopplæring, før vi runder av med en avslutning der videre forskning og spørsmål til refleksjon trekkes opp.

Kapittel 2 Kompetanse og kompetansebehov

«Hadde etter- og videreutdanningsreformen vært i boks foran dette skoleåret, så tror jeg skolen her hadde vært fylt opp med folk. Jeg ser bare på jobben hos meg at det er flere som går og lurer på om de skal begynne. De spør jo gjerne meg da – som er her allerede – hvordan jeg opplever det og hvordan jeg synes det er. Men det er liksom økonomien som skremmer dem, da. At de får nedsatt økonomi i den tida. Så bare dette her andre blir på plass, så tror jeg nok de kommer.»

Sitatet er fra en av de intervjuede i studien. Alle de intervjuede begynte på opplæringen før kompetansereformen ble iverksatt. Mange er likevel opptatt av kompetansereformen, og av at denne skal bidra til at flere skal få mulighet til å delta i grunnskoleopplæring for voksne. Kompetansereformen vil føre til en økt satsning på grunnskoleopplæring for voksne, og nettopp derfor er erfaringene til de som allerede deltar i utdanningen så viktige. I dette kapitlet gjør vi nærmere rede for hva som ligger i selve kompetansereformen, og om årsaker til at skolegang er et viktig virkemiddel som opplæringstiltak for voksne både i og utenfor arbeidslivet.

Kompetansereformen

Gjennom kompetansereformen har voksne som trenger grunnskoleopplæring fått en individuell rett til slik opplæring. Denne retten gjelder både personer som ikke har fullført grunnskoleopplæring, og personer som har behov for fornyet opplæring. Det er også blitt innført rett til videregående opplæring for voksne som ønsker å ta videregående opplæring og som ikke har fullført slik opplæring tidligere. Arbeidslivets, samfunnets og individets behov for kompetanse er basis for kompetansereformen (KUF 2000a). Tiltakende globalisering av økonomien, internasjonalisering, teknologisk utvikling og kravene til økt omstilling av produksjon og arbeidsliv er begrunnelser for reformen. Stadig flere land er opptatt av å forhindre utviklingen av en kompetansekløft mellom behovet for arbeidskraft og tilgangen på ny kunnskap i arbeidslivet. Årsaken til dette er den raske endringstakten i samfunns- og arbeidsliv,

sammen med en generell tendens til at arbeidsstyrken blir eldre (op.cit.). Det hevdes at det postindustrielle samfunn i sin logikk er et meritokrati, det vil si et prestasjonssamfunn der de med best kunnskap vinner fram (Bell 1994). Ulik status og ferdigheter er basert på forskjeller i faglig dyktighet og investeringer i høyere utdanning. Det er få steder åpne for de som ikke har denne typen kunnskaper. Forskning viser at personer med lav utdanning har høyest sannsynlighet for å bli langtidsarbeidsledige (Brine 1997), og det er ingen indikasjoner på at dette vil endres. I Norge har det vært en debatt om hvorvidt samfunnet virkelig trenger all den kompetansen myndighetene ønsker å generere. Kritikere av satsingen på utdanning hevder at arbeidslivet i framtida vil oppleve mangel på ufaglært arbeidskraft som kan ta de «enkleste» jobbene (Larsen 1999). Den voldsomme satsingen på utdanning vil også føre til overkvalifiserte arbeidstakere som ikke får brukt utdanningen sin i arbeidslivet. Likevel hevder også kritikere av satsingen på utdanning at det er blant de ufaglærte vi vil finne de største sysselsettingsproblemene i framtida. Dette kommer av signaleffekten utdanning gir, og av skepsis blant arbeidsgivere til lavt utdannede personer som gruppe (op.cit.).

Kompetansereformen kan ses i sammenheng med arbeidet som startet med Reform 94, det vil si innføringen av lovfestet rett til treårig videregående opplæring for ungdom mellom 16 og 19 år. Både Reform 94 og kompetansereformen er fundert i en tro på at kompetanseutvikling er nødvendig for å sikre en positiv samfunnsutvikling med fortsatt økt vekst. Mens Reform 94 gjennom lovfestet rett til opplæring for ungdom mellom 16 og 19 år fremmer en høyt utdannet ungdomsbefolkning, sikrer kompetansereformen kompetanseutvikling også for voksne.

Kompetansereformen er altså fundert i ønsket om å øke landets konkurranseevne ved å satse på en omfattende skoling av befolkningen, men for at reformen skal bli vellykket, er man avhengig av at voksne på individnivå fatter en individuell beslutning om å ta utdanning. I stortingsmeldingen om Kompetansereformen (St.meld. 42 1997/98) framheves dette på følgende måte:

«En kompetansereform må derfor ha to dimensjoner. For det første må den ha et pragmatisk siktemål. Den må legge til rette for at norsk arbeidsliv får den kompetansetilførselen som er nødvendig for en videre positiv utvikling. Her vil både arbeidslivet selv, offentlige myndigheter på forskjellige nivåer og en stor gruppe utdanningstilbydere spille på lag. Og ikke minst skal det enkelte individ stå i sentrum for det hele. Uten individets engasjement, interesse og motivasjon blir det lite eller ingen læring og kompetanseutvikling.»

Det er nettopp bakgrunnen for det enkelte individs beslutning om å delta i utdanning som er tema for dette prosjektet.

Basiskompetanse som ballast for livslang læring

Betydningen av basiskompetanse som ballast for livslang læring er et viktig punkt i kompetansereformen. Arbeidslivet endres stadig, og yrker som ikke fantes tidligere dukker opp, mens andre yrker forsvinner. Dette fordrer omstillingsevne både blant arbeidsgivere og arbeidstakere. Kompetansereformen definerer videregående utdanning som den nødvendige basis for livslang læring. Grunnskole og videregående opplæring er inkludert i betegnelsen *grunnutdanning* som alle bør ha. Det vises til at personer med lav utdanning deltar minst av alle i bedriftsintern opplæring, og tanken er at en høyere grunnutdanning for alle vil sikre jevnere fordeling blant arbeidstakerne når det gjelder etter- og videreutdanning i arbeidslivet. Derfor er videregående opplæring for alle den endelige målsettingen for kompetansereformen. Det vektlegges imidlertid også at grunnutdanning bare er begynnelsen på livslang læring. For framtida er det åpenbart at læring vil skje gjennom stadige endrings- og utviklingsprosjekter i arbeidslivet (St. meld. 42 1997/98).

Velferdsreform eller løft for kompetanseheving?

I en kronikk i Dagbladet (28. januar 1999) hevder Sigrun Våeng i Prosessindustriens Landsforening at det finnes en klar skepsis til kompetansereformen i bedrifts-Norge. Bedriftene erkjenner at det kan være merverdier å hente for bedrifter og bransjer i en etter- og videreutdanningsreform. Skepsisen kommer imidlertid fram når formålet med reformen framstilles mer som en velferdsreform enn som et løft for kompetanseheving. Bedriftene er ikke interesserte i å finansiere kompetanse de ikke får nytte av i egen bedrift. Formell utdanning mener de derfor det offentlige bør ta seg av. Videre framheves det at det enkelte individ bør ha ansvar for å holde sin kompetanse oppdatert. Lønnsoppgjøret 1999 strandet da også på spørsmålet om hvem som eventuelt skal betale for kompetansereformen. I lønnsoppgjøret oppstod det en konflikt mellom hensynet til å gi folk en ny sjanse kontra hva som vil være bedriftsøkonomisk mest effektiv bruk av utdanningen. Mange bedrifter ønsker å investere i kurs som kommer umiddelbart til nytte internt i bedriften. Det er også uenighet om hvem som skal dekke kostnadene ved reformen. Landsorganisasjonen (LO) har argumentert for at det viktige er å gi folk som ikke fikk sjansen til å ta utdanning tidligere en ny sjanse. Arbeidsgiversiden er mer opptatt av hva de kan få igjen for reformen. De er ikke villige til å spleise på utdanning for utdanningens egen skyld. Det såkalte Arntsen-utvalget fikk i oppgave å forberede inntektsoppgjøret 1999. Arntsen-utvalget bestod, i tillegg til den uavhengige lederen, av representanter for lederne i hovedorganisasjonene i arbeidslivet og representanter fra Finansdepartementet og Arbeids- og administrasjonsdepartementet. I rapporten utvalget overleverte til Arbeids- og administrasjonsdepartementet (NOU 1999: 14), påpekes det at gevinstene ved reformen er mer usikre enn kostnadene. Utvalget anbefaler

derfor en gradvis innføring av reformen, slik at man kan høste erfaringer underveis. Utvalget mener også at det er viktig å satse på dokumentasjon av realkompetanse i tillegg til skolebasert utdanning. På kort sikt mener utvalget at en kompetansereform der mange deltar i utdanning, vil kunne føre til mangel på arbeidskraft, særlig innen helse- og sosialsektoren. På lang sikt vil imidlertid en vellykket kompetansereform kunne føre til en større og mer omstillingsdyktig arbeidsstyrke. I lønnsoppgjøret 2000 ble de samme forhold diskutert og gjenstand for konflikt. Etter streiken som LO gjennomførte våren 2000, gikk NHO med på å nedsette et utvalg som skal utrede kompetansereformen videre.

Spørsmålene som diskuteres i forbindelse med kompetansereformen, inneholder elementer fra klassiske problemstillinger i norsk sosialpolitikk. Midré (1990) hevder at sosialpolitikk og økonomi ofte har ført til ulike og dels motstridende mål for tiltak som settes i verk. Attføringsapparatet er ett eksempel på dette. Attføringsapparatet vokste ut av omskoleringsapparatet som var kommet i gang rett etter andre verdenskrig. De første klientgruppene var «verdige trengende» med høy sosial anseelse, som hadde behov for en håndsrekning for å komme tilbake til arbeidslivet. Midré skildrer prosessen i forbindelse med å utrede mulighetene for å sysselsette delvis arbeidsfør arbeidskraft som en avveining mellom flere hensyn. På den ene siden begrunnes det med et ønske om å sikre folk mot nød i framtida, altså en sosial-moralsk begrunnelse. Men argumentasjonen har også en økonomisk side. Viktigheten av å kunne dra nytte av den arbeidskraftreserven som ligger hos de delvis arbeidsføre, blir sterkt vektlagt.

Attføringsapparatet er i dag underlagt arbeidsmarkedsetaten, og som vi vil se nedenfor er skolegang det mest brukte attføringstiltaket. Ordinære arbeidssøkere deltar sjeldnere i kvalifiseringstiltak som gir formell utdanning. På grunn av den lave arbeidsledigheten er det generelle tiltaksnivået lavt, og arbeidsmarkedsetaten velger ofte korte, yrkesrettede kurs for å raskt kvalifisere arbeidssøkere for arbeidsmarkedet. I forbindelse med kompetansereformen, der det antakelig vil bli innført lovfestet rett til utdanningspermisjoner for personer i arbeid, kan det tenkes at det vil bli stilt spørsmål ved arbeidslediges rett til kvalifisering. Arbeidsledige har jevnt over lavere utdanning enn personer i arbeidslivet. Hele 71 prosent av arbeidsledige (ordinære arbeidssøkere og personer under attføring) mangler fullført videregående opplæring (Svensen 1999), mot 31 prosent i befolkningen som helhet (Jørgensen 1997). Det kan dermed tenkes at arbeidsmarkedsetaten vil bli nødt til å satse på mer formell kvalifisering for arbeidsledige også – både ut fra et rettferdighetsperspektiv for enkeltpersoner og ut fra en samfunnsmessig kvalifiseringstankegang. Fra et rettferdighetssynspunkt kan en tenke seg at dersom personer i jobb skal få rett til å ta permisjon for å delta i utdanning, bør rett til utdanning også kunne gjelde for arbeidsledige. Fra et samfunnsmessig synspunkt kan en argumentere for at det er voksne med en ustabil arbeidsmarkedstilknytning som har mest å tjene på å oppgradere kunnskapene sine gjennom formell utdanning.

Skolegang som attføringstiltak

Kvalifisering og/eller arbeidstrening inngår som et hovedelement i arbeidsmarkeds-tiltakene for yrkeshemmede. Målet med tiltakene er at den enkelte skal bli i stand til å gå inn i ordinært lønnsarbeid. Kvalifisering i form av opplæring skjer i hovedsak som ordinær skolegang. Personer med rett til attføringsytelser har anledning til å beholde ytelsene under skolegangen. Skolegang er det største enkelttiltaket for yrkeshemmede. De siste årene er det også dette tiltaket det har vært størst økning i bruken av.

Hvem deltar i tiltaket skolegang? En undersøkelse av samtlige personer registrert hos arbeidsmarkedsetaten september 1998 viste at 34 prosent av alle personer under attføring deltar i tiltaket skolegang (Svensen 1999). Det viste seg imidlertid at skolegang er et tiltak som hovedsakelig brukes av personer som har en del skolegang fra før. Mens 51 prosent av de yrkeshemmede med høy kompetanse (i prosjektet definert som fullført videregående opplæring eller mer) gjennomfører skolegang, gjelder dette bare 30 prosent av yrkeshemmede med lav kompetanse. Yrkeshemmede med lav kompetanse deltar oftere enn yrkeshemmede med høy kompetanse på tiltak som attførings- og lønnstilskudd, arbeidssamvirke, arbeidsforberedende trening, spesielle attføringstiltak og arbeid med bistand. At personer med lav kompetanse sjeldnere deltar i skolegang, er i samsvar med all forskning som viser at personer med lite utdanning fra før er minst interessert i mer utdanning. Deltakelse i attførings-utdanning hevdes å være etterspørselsstyrt (Grøgaard 1998). Det betyr at det er deltakerne selv som velger en utdanning de ønsker seg. Dette idealet har preget norsk utdanningspolitikk, og bygger på forestillingen om at utdanning har en egenverdi og at progresjonen i utdanningen blir best hvis den utdanningssøkende er godt motivert. I en statistisk undersøkelse av personer under attføring som deltok i tiltaket skolegang, fant Grøgaard (1998) at tre av fire presenterte aktive begrunnelser for utdanningsvalget. Det vil si at de hadde lyst eller interesser som gikk i en bestemt retning. Bare ti prosent begrunner deltakelse i skolegang med at de «måtte ha noe å gjøre mens de var under attføring» eller at «de følte seg presset av saksbehandler». Få føler seg dermed tvunget til å delta i skolegang av saksbehandlere på arbeidskontoret. Det er likevel flere attføringssøkende som vil trenge motivering og oppmuntring før de selv velger å delta i skolegang.

Hva er så nytteverdien av skolegang som attføringstiltak? I en sammenligning av personer under attføring som deltok i tiltaket skolegang og personer som deltok i hospitering, fant Grøgaard (1998) at skolegangdeltakere generelt hadde en gunstigere beskjeftigelse etter endt tiltak enn deltakere på hospitering, også kontrollert for rekrutteringen til de to tiltakene. Det viste seg at både praktisk orienterte utdanningssøkere og personer som konverterer fra yrkesfag til allmennfag får et positivt utbytte av utdanningen sin hvis de øker formalkompetansen. Grøgaard

konkluderer med at yrkeshemmede som satser på helse- og sosialfag, ingeniør-utdanning, lærerutdanning og som sikrer seg fagbrev, mesterprøve, teknisk fagskole eller en etatslignende utdanning – mange vaktmestere, kommer bedre ut med hensyn til beskjeftigelsen etter avsluttet tiltak enn andre deltakere.

Blant de intervjuede i denne undersøkelsen er et flertall under attføring. Fysiske helseproblemer er en vanlig årsak til attføringen, særlig ryggplager. Mange trenger omskolering til en fysisk mindre krevende jobb, og utdanning er ofte et nødvendig tiltak for å få en jobb som ikke inneholder tungt kroppsarbeid. Arbeidsmarkedsetaten ønsker som nevnt at deltakelse i skolegang skal være etterspørselsstyrt, at personer selv skal ønske å delta. Som vi senere vil se, har konsulenter i arbeidsmarkedsetaten i enkelte tilfeller foreslått at personer bør begynne på grunnskoleopplæring som en del av handlingsplanen. Noen var umiddelbart positive til dette, andre behøvde mer bearbeiding før de ble overbevist om at skolegang kunne være aktuelt for dem. Andre av elevene ved opplæringssenteret har selv funnet fram til tilbudet gjennom brosjyrer eller gjennom informasjon fra venner og familie, og selv foreslått på arbeidskontoret at de ønsker å ta grunnskoleopplæring. En del av personene som i dag er under attføring, har faktisk fått innvilget attføringsstønad etter at de begynte på voksenopplæringssenteret. Noen bestemte seg for å begynne på grunnskoleopplæring mens de gikk sykmeldt, og gikk over på attføring da sykmeldingsperioden gikk ut. Andre kontaktet arbeidsmarkedsetaten etter at de begynte på opplæringen og fikk innvilget attføring «på grunn av sin spesielle situasjon». Det kunne være alt fra ustabil arbeidsmarkedstilknytning til sosiale problemer. At disse personene allerede befant seg i en stabil skolesituasjon, synes å ha hatt avgjørende betydning. Voksne har til nå ikke hatt rett til lån i Statens lånekasse for utdanning for å delta i grunnskoleopplæring. I enkelte tilfeller har likevel arbeidsmarkedsetaten, ved å innvilge attføring, bidratt til at personer med en svak arbeidsmarkedstilknytning og svært dårlig skolegang likevel har kunnet delta i grunnskoleopplæring. Det er imidlertid også enkelte som forteller om venner og bekjente som har ønsket å delta i opplæring, men som ikke har møtt særlig velvilje hos saksbehandlere på arbeidskontoret. Det er derfor vanskelig å si hvor vanlig denne praksisen har vært.

Behov for fornyet opplæring

Antallet personer i Norge som ikke har fullført grunnskoleopplæring, er forholdsvis lavt. Det finnes imidlertid en stor andel personer som har vitnemål, men som har behov for fornyet opplæring. I forbindelse med innføringen av lovfestet rett til grunnskoleopplæring for voksne, jobber Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet med å utarbeide et anslag over hvor mange som har fullført, men som har

så dårlig skolegang at de har behov for fornyet opplæring. Blant de som ble intervjuet i denne undersøkelsen, var det mindre enn halvparten som ikke har fullført grunnskolen. Flertallet har fullført, men de har behov for å fornye opplæringen. Enten fordi de har problemer i jobben eller dagliglivet på grunn av det kunnskapsnivået de har i dag, eller fordi de trenger et bedre grunnlag for å kunne gå videre på skole. På spørsmål om han har fullført grunnskolen tidligere, svarte en av de intervjuede:

«Nei. Eller jeg har jo på en måte fullført, for jeg har jo et vitnemål. Det tilsier jo at jeg har fullført. Men det er fravær og «ikke grunnlag for karakter» som står der. Så jeg har ikke noe særlig karakterer, for jeg har jo ikke vært der. Men jeg har jo et vitnemål allikevel.»

Denne personen har fått et vitnemål fra grunnskolen, men han har ikke de kunnskapene et vitnemål fra grunnskolen skal være en bekreftelse på.

Mye læring foregår i arbeidslivet. Et prosjekt gjennomført ved Fafo resulterte i rapporten «Bedriften som lærested» (Larsen m.fl. 1997), hvor det vises at både bedriftsledere og ansatte mener at det foregår mye kompetanseutvikling i arbeidslivet. Undersøkelsen viste også at de med minst utdanning er de som i minst grad deltar i kompetanseutvikling i regi av bedriftene. Dette ble forklart med at det er denne gruppen som i minst grad tar initiativ til å delta på kurs og opplæringstiltak, og at de ikke føler noe behov for videre kompetanseutvikling. Stillingsnivå nevnes som en mulig forklaring. Det hevdes at det reelt sett er ulike behov for etter- og videreutdanning innen forskjellige typer jobber. Krav og incentiver til faglig og yrkesmessig utvikling er ulikt fordelt. Arbeidstakere i høyere stillinger har gjennomgående arbeidsoppgaver som stiller høyere krav til kompetanse og kunnskaper, og dermed også større behov for ytterligere kompetanseutvikling (op.cit.). Det kan likevel innvendes at en viktig faktor her kunne vært å belyse hvilken selvtilit folk har i forhold til læring. De med mest utdanning og høyere stillinger er trolig de samme som har fått bekreftet sin egnethet for utdanning gjennom hele skolesystemet. De som har negative skoleerfaringer vil både være usikre i forhold til ny læring, og ganske mange mangler også grunnlaget som skal til for å delta i videre opplæringsvirksomhet. En av de intervjuede fortalte om erfaringer fra sin egen arbeidsplass da det ble organisert opplæring som skulle føre fram til fagbrev:

«Utgangspunktet for de fleste var jo at dette skulle de greie. Men det var en fire-fem stykker som falt av lasset ganske tidlig. Som rett og slett ikke greide det på grunn av mangelfull skolegang. De mangla matematiske evner, og evner til å skrive. Han ene slutta jo på skolen i femteklasse og begynte som visergutt.»

Blant de intervjuede finnes det mange som er usikre på sitt kunnskapsnivå, og for disse er det å ta fornyet opplæring tryggere enn å gå direkte i gang med videregående

opplæring. De intervjuede ble spurt om de noen gang har lurt på om de ville klare å gjennomføre grunnskoleopplæringen. En person svarte:

«Nei, det var derfor jeg begynte her da, for å lære meg mer, for å tørre å gå videre da. For jeg ville ikke turt å gått videre på det jeg skal da, hvis jeg ikke hadde gjort dette her først. Men nå føler jeg meg allerede mye tryggere, enda jeg har ikke gått her så lenge heller.»

Noen av deltakerne i grunnskoleopplæringen, særlig personer med store lese- og skrivevansker, har blitt rådet til å begynne på opplæringen av ansatte i offentlige instanser, som for eksempel trygdekontor eller arbeidskontor. En del av dem som går på voksenopplæringssenteret har imidlertid selv tatt initiativ til å begynne på grunnskoleopplæring, nettopp for å unngå å legge lista for høyt når det gjelder skolegang. Enkelte forteller at attføringskonsulenten de var i kontakt med ble overrasket over at de ville begynne på et så pass lavt nivå som grunnskoleopplæring, men siden attføringsutdanning skal være etterspørselsstyrt, veier de attførings-søkendes ønsker forholdsvis tungt dersom personer selv har klare formeninger om hva de ønsker å gjøre.

«Det var ymse meninger om det, tror jeg. Det at jeg ville legge lista litt ned. Men jeg sier at når du ikke har gått på skolen på mange år, og har så store huller å tette igjen, så kan du ikke gape over deg høyt oppi der.»

Oppsummering

Voksne har gjennom kompetansereformen fått lovfestet rett til grunnskoleopplæring. Denne retten gjelder både voksne som ikke har fullført grunnskolen, og voksne som har behov for fornyet opplæring. Det er grunn til å tro at antallet personer som trenger fornyet opplæring er høyere enn antallet som ikke har fullført slik opplæring. Blant de intervjuede i denne undersøkelsen er det mange som har vitnemål fra ungdomsskolen, men som ikke har de kunnskaper et vitnemål fra grunnskolen skulle tilsi.

Innholdet i kompetansereformen har skapt en viss debatt. Representanter for arbeidsgiversiden i næringslivet framhever at de ikke ønsker å bidra til å finansiere en velferdsreform. Næringslivet ønsker utvikling av kompetanse som kan benyttes direkte i bedriftene. Det gjenstår derfor å se hvor mange personer i jobb som vil benytte seg av tilbudet om grunnskoleopplæring. I dag er majoriteten av elevene i grunnskoleopplæring for voksne under attføring eller trygdet. Deltakelse i

grunnskoleopplæring er også ofte et resultat av livsfaseendringer, særlig helseproblemer som fører til at personer blir nødt til å delta i et attføringsopplegg.

I neste kapittel undersøkes elevenes tidligere skole- og arbeidserfaringer. Vi undersøker hva de selv mener gikk galt da de gikk i grunnskolen sist – hvordan de forklarer og fortolker at de ikke fullførte grunnskolen, eller hvorfor de fullførte med et resultat som gjør at de trenger fornyet opplæring.

Kapittel 3 Tidligere skole- og arbeidserfaringer

«Jeg takka rektor for ni år i helvete, jeg, da jeg var ferdig på ungdomsskolen.»

Alle de intervjuede forteller om dårlige erfaringer fra skoletida. Det er ikke alle som har like dårlige erfaringer som kvinnen som er sitert ovenfor, men de aller fleste av de intervjuede har hatt et problematisk forhold til skolen.

Det finnes en rekke studier som søker å forklare *hvorfor* noen elever gjør det faglig dårlig på skolen og/eller har problemer med å finne seg til rette sosialt. I en studie av problemelever fant Askheim m.fl. (1996) at det i skoleklasser ofte finnes to typer såkalte problemelever. Av elever som *markerer seg* i skolehverdagen faller gutter inn under «tøffinger som slåss og bråker», mens jenter ut fra egen framstilling faller inn under betegnelsen «voksne damer», som har vokst fra klassekameratene sine, og som er sammen med eldre ungdom på fritida. Disse kategoriene elever oppfattes som problematiske fra skolens side, fordi elevene avviser skolen, og ofte gjør de det dårlig på skolen. Gruppen elever som *gjør lite av seg* består for det første av elever som framstiller seg selv som venneløse, samt av elever som beskriver seg selv som sårbare. Sårbare elever har ofte psykiske problemer som kommer av vanskelige hjemmeforhold. De venneløse og de sårbare elevgruppene er de vanskeligste kategoriene å oppdage og få gjort noe med. I dette kapitlet vil vi undersøke hvordan de intervjuede i undersøkelsen selv forklarer hvorfor det gikk dårlig på skolen da de gikk i grunnskolen sist.

Sosial arv

Foreldres utdanning har betydning for barns skoleprestasjoner og utdanningsvalg (Erikson og Jonsson 1993). I analysene Erikson og Jonsson gjennomførte på et svensk materiale, fant de at foreldres utdanning er den faktoren som har størst innvirkning på barnas prestasjoner og utdanningsvalg. Foreldrenes klasseposisjon er også av betydning, mens deres inntekt har mindre innvirkning. Forskjeller i evnemessig utrustning mellom høyere og lavere klasser avskrives helt som forklaringsfaktor. Å ha foreldre med lav utdanning fører dermed til at sjansene for å ende opp

med lav utdanning selv, er mye større enn om man hadde høyt utdannede foreldre. Det finnes mange ulike syn på hva som er årsakene til disse forskjellene. Noen hevder at det handler om kulturelle forskjeller som får betydning i utdanningssystemet, andre legger vekt på kommunikasjonsprosesser på mikronivå.

Det finnes helt klart fellestrekk ved de intervjuede i denne studien. Svært få har det en vil kalle ressurssterke foreldre. Alle har foreldre med lav utdanning. En del hadde foreldre som ikke var i stand til å følge opp skolegangen til barna sine, enten på grunn av sykdom i familien, fordi de hadde store problemer selv, eller fordi de var eneforsørgere som var mest opptatt av å jobbe for å forsørge familien sin. En eventuell sammenheng mellom foreldrenes plassering i samfunnet og de intervjuedes egen skolekarriere var ikke noe eget tema i intervjuene, da dette er sammenhenger som gjenfinnes på samfunnsnivå, men som de færreste vil være opptatt av til daglig. En av de intervjuede var likevel veldig bevisst på at foreldrenes holdning til utdanning har påvirket hennes egen skolegang. Da hun ble spurt om hva foreldrene hennes gjorde da hun var omtrent 16 år, begynte hun og le, og sa:

«Ja, jeg veit at du sikter til foreldre og holdninger til skolen. Jeg veit det, og det er det jeg trøster meg litt med, men jeg vil bli stikk motsatt. Mamma har vært en person som var veldig negativ til skolen. Hun vokste opp under krigen. Hun var et mobbeoffer kan du si, kom fra fattige kår, det var jo veldig tragisk, så skole har hun ikke gjort. Jeg flytta jo for meg sjøl tidlig da, men jeg har jo vokst opp med at mamma har kritisert den stillingen hun har, sett den som nedverdiggende, hun vaska i en butikk. Pappa var mye borte, jobba mye. Han jobba i kommunen. Men mamma har på en måte fokusert at han ikke hadde det så bra der, at dem «ikke var noe», den holdningen der. Hun snakka mye om at vi ikke har penger til det og det.»

Utover i intervjuet forteller kvinnen at hun leser mye for dattera si. Hun er svært opptatt av ikke å videreføre den negative holdningen hun fikk fra mora si. På spørsmål om hun synes hun har fått negative holdninger til skolen av mora si, utbryter hun:

«Til skolen? Ja, det kan du ikke komme utenom. De finner jo ut at barn følger venners klesmote og meninger om idoler og alt, men når det går på utdanning går dem etter foreldrene til syvende og sist. Og det har jeg tenkt at det skal ikke dattera mi gjøre.»

Fortolkning av skolenederlaget

Det er to personer blant de intervjuede som egentlig ikke har opplevd skolenederlag, men som opplevde at ytre omstendigheter førte til at skolegangen ble avbrutt da de gikk i ungdomsskolen. For disse personene er det helt naturlig å gå videre på skole for å fullføre grunnskolen og begynne på videregående opplæring. Flytting og graviditet mens de gikk på ungdomsskolen er årsaker til avbruddet. Blant de intervjuede gjelder dette to unge jenter som skal gå videre på videregående skole rett etter fullført grunnskoleopplæring. Nedenfor forklarer en av disse hvordan hun fikk vite om voksenopplæringssenteret.

«Det var gjennom ungdomsskolen jeg gikk på før. Jeg var jo gravid, men jeg skulle jo gå ferdig skolen. Så syntes jeg ikke det var noe særlig ålreit å gå på vanlig ungdomsskole og være høygravid og sånt. Så fikk jeg tilbud fra rådgiveren min om denne skolen her da.»

Intervjuer: Hvordan likte du deg på ungdomsskolen?

«Jeg syntes den var helt grei. Det var jo andre grunner til at jeg sluttet.»

Disse personene inkluderes derfor ikke når vi i det videre drøfter skolenederlag. Også blant de øvrige intervjuede finnes det personer som tidligere har avbrutt skolegang på grunn av ytre omstendigheter, som for eksempel graviditet. Disse har imidlertid ventet i flere år med å ta opp igjen skolegangen, og de fortolker skoletida som svært problemfylt. I historiene disse personene forteller, ble for eksempel graviditet en utløsende faktor bak avbruddet, men de hadde så mange problemer på den tida at de like gjerne kunne ha sluttet av andre årsaker.

Innledningsvis i dette kapitlet ble det skissert idealtyper av problemelever i skolen, enten elever som avviser skolen eller som gjør lite av seg (Askheim m.fl. 1996). Det er mulig å gjenfinne disse idealtypene blant de intervjuede som har skolenederlag bak seg. Blant de intervjuede finnes det både personer som i sin tid reagerte med å avvise skolen, og elever som forteller at de var til stede på skolen fysisk sett, men uten å få med seg særlig mye av undervisningen. Elevene som avviste skolen var enten bråkete på skolen, eller de lot være å møte opp. Elevene som gjorde lite av seg fikk ikke med seg undervisningen, fordi de hadde så mange problemer hjemme og/eller i forhold til seg selv på den tida. Elever som gjorde lite ut av seg, hadde lite fravær, men problemene deres ble ikke oppdaget og grepet tak i av skolen. Som en kvinne fortalte:

«I skolesammenhengen til meg og søskenene mine – foreldrene våre var jo aldri på et eneste foreldremøte og fulgte ikke opp skolen i det hele tatt. Og det burde

jo blitt lagt merke til. (...) Da hadde jo situasjonen min helt sikkert blitt en annen. Hvis et voksent menneske hadde satt seg ned og prøvd å hjelpe til litt.»

Intervjuer: Fikk du noen reaksjon fra skolen da du slutta?

«Nei, det har jeg tenkt på i ettertid. Den gangen var det jo greit. Men etter at jeg ble voksen har jeg tenkt på det, at [de sa:] «det er liksom greit, du kan bare slutte».»

Typologiene Askheim m.fl. (1996) skisserer, antyder hvordan elever med problemer fungerer i klassesituasjonen. I intervjuene ble det i tillegg forsøkt å avdekke hvordan de intervjuede selv *fortolker sitt nederlag* den gang de var i skolepliktig alder. Dette er temaet for resten av kapitlet. Den vanligste fortolkningen på skolenederlaget er egen umodenhet, som resulterte i avvisning av skolen. Dysleksi og dårlige lærere er også vanlige forklaringer. I tillegg er det enkelte som har blitt mobbet av medelever eller som har hatt sosiale problemer hjemme. Et kjennetegn ved alle forklaringene som gis på skolenederlaget er at de viser til *foranderlige* trekk, enten ved dem selv eller ved omgivelsene. Dysleksi er en diagnose som ga problemer da de var i grunnskolepliktig alder, fordi de ikke fikk den rette oppfølgingen i forhold til problemene. Med riktig oppfølging opplever de alle stor bedring i lese- og skrivekunnskapene, selv om de færreste blir helt kvitt problemene.

Det vil være ulike måter å fortolke skolenederlag i grunnskolen på. Det er tre egenskaper ved årsaksfortolkninger som er viktige i motivasjonssammenheng: *lokalisering, stabilitet og kontrollerbarhet* (Weiner 1979). Lokalisering referer til hvor ansvaret for nederlaget plasseres, hos personen selv eller i forhold som ligger utenfor personen. Når personen ser seg selv som årsak eller ansvarlig, er det en indre fortolkning, mens det er en ytre fortolkning dersom skylda eller årsaken legges til andre personer eller noe i miljøet. Vanlige ytre forklaringer på nederlag er å henvise til læreren eller andre personer, vanskelighetsgrad på oppgaver eller den mer skjebnestyrt forklaringen «uflaks». Vanlige indre forklaringer er egne evner eller hard jobbing. Den neste egenskapen ved fortolkning av årsaker er om de kan sies å være stabile over tid. Oppfatning av egne evner som forklaring på nederlaget er en typisk stabil forklaring, mens forhold som innsats og flaks er foranderlige. Dårlige lærere er en forholdsvis stabil faktor for personer i skolepliktig alder, men vil være foranderlig for voksne som tar opp igjen tidligere skolegang. Den siste egenskapen ved fortolkning av årsaker går på kontrollerbarhet, om årsaksfaktorene oppleves som noe personene har makt eller kontroll over selv. Evner og uflaks er noe elevene ikke selv har kontroll over, mens egen innsats og hjelp fra andre er faktorer elever i hvert fall til en viss grad selv kan kontrollere.

Måten personer forklarer årsakssammenhenger på, kan ha stor betydning i motivasjonssammenheng. Tolkningsmønstre henger sammen med prestasjons-

motivasjon og selvoppfatning, forhold som begge er viktige i skolesammenheng. Det viser seg at personer med høy selvoppfatning har større tendens til å forklare suksess gjennom indre årsaker enn personer med lav selvoppfatning. Personer med lav selvoppfatning har derimot størst tendens til å forklare nederlag ved indre faktorer. Prestasjonsmotivasjon har å gjøre med forventninger om å lykkes. Personer med lav prestasjonsmotivasjon har en tendens til å skyld på ytre faktorer når de lykkes, men på indre faktorer når de mislykkes. På denne måten kan tidligere nederlag bygge opp under angsten for å mislykkes (Imsen 1991).

Blant de intervjuede er det enkelte som forklarer det tidligere nederlaget med uflaks, en ytre, ukontrollerbar faktor. Personen nedenfor er en av de forholdsvis få som plasserer ansvaret for skolenederlaget hos skolesystemet, og som mener skolenederlaget var et resultat av skjebnesvangre hendelser.

«Jeg kom så langt etter at jeg fikk aldri tatt det igjen. Det ble bare rot. Og da fikk jeg helt vrangforestillinger til det. Jeg tror ikke jeg har hatt problemer med evner eller noen ting. Jeg var direkte uheldig.»

Å forklare nederlaget med uflaks er imidlertid en foranderlig årsaksfortolkning, det kan veldig godt tenkes at man vil ha mer flaks dersom man tar opp igjen skolen i voksen alder, det er i alle fall verd et forsøk. Dårlige lærere er også en ytre, ukontrollerbar faktor. Som nevnt vil dårlige lærere være en stabil faktor i grunnskolen, men det er all grunn til å håpe at lærerne på voksenopplæringscenteret er bedre.

Intervjuer: Hvordan likte du deg i grunnskolen?

«Negativt. Jeg har vært veldig uheldig med lærerne da. Og jeg vet ikke om jeg har skrivevansker, men jeg har hatt veldig problemer med det. Så da sitter det jo i. Jeg likte ikke skolen da.»

Påfallende mange av de intervjuede mener at den største forskjellen på skolesituasjonen før og nå er at de selv har blitt mer voksne. Dette gjenfinnes både hos 16-åringen som sluttet i tiende klasse for et halvt år siden, og hos eldre personer. Egen modenhet som forklaring på skolenederlaget er en indre fortolkning av årsakssammenhenger personene selv ikke har kontroll over, men det er i aller høyeste grad en foranderlig egenskap, som gjør utsiktene til å lykkes i skolesystemet høyere så snart man blir litt mer moden. To uttalelser illustrerer denne tankegangen:

«Nei, jeg likte meg ikke på skolen. Det var kjedelig og jeg var skolelei, som en vanlig femtenåring er.»

«Jeg var for ung. Jeg klarte ikke å konsentrere meg og følge med. Nå har jeg fått litt mer erfaringer.»

Andre forklarer nederlaget med sin egen innsats på grunnskolen. Egen innsats er en indre, foranderlig forklaring. Men det er en faktor personer selv kan kontrollere, og ved å bestemme seg for å øke sin egen arbeidsinnsats i forhold til da de gikk i ungdomsskolen, øker utsiktene til å lykkes. Uttalelsen nedenfor illustrerer dette:

Intervjuer: Hadde du fullført grunnskoleopplæring tidligere?

«Det er bare fag som jeg gjorde dårlig, da. Som jeg kunne tenkt meg å bli bedre i.»

Intervjuer: Hvordan likte du deg sist?

«Nei, det var jo det som var problemet, det var vel egentlig i hele grunnskolen. Jeg hadde ikke ro til å gjøre lekser, og var ikke interessert i det liksom. Men jeg var alltid stille og rolig på skolen sånn sett, men jeg gjorde aldri lekser og sånt, det interesserte meg ikke. Idrett betydde mye mer.»

Intervjuer: Hva tror du var grunnen til det?

«Jeg var rastløs og det var liksom så lite interessant. Alle fagene som interesserte meg gikk veldig bra liksom. Samme når jeg begynte på videregående etter grunnskolen, da fikk jeg veldig bra karakter fordi det interesserte meg. Så det var stort sett det at jeg ikke var interessert.»

Når personen som er sitert ovenfor ble spurt om det var noe skolen kunne gjort annerledes, er han likevel helt klar på at skolen heller ikke fulgte særlig bra opp. Han mener at han med mer tilpasset oppfølging kunne unngått mange av problemene. Da ville han ikke blitt hengende så langt etter. Han forteller at det i klassen hans var noen som ble tatt ut av klassen, men han var ikke der. Han var midt mellom de som greide seg fint, og de som ikke greide seg.

Andre mener at skolenederlaget hadde sammenheng med sosiale sider, enten i forhold til de andre medelevene, at de ble mobbet og plaget, eller at de hadde en dårlig sosial situasjon hjemme. Enkelte opplevde mobbing:

Intervjuer: Har du fullført grunnskoleopplæring tidligere?

«Ja, det var da jeg egentlig skulle ta det.»

Intervjuer: Hvordan likte du deg?

«Nei, jeg har aldri likt meg på noen av de skolene jeg har gått på.»

Intervjuer: Hva tror du var årsaker til det?

«Jeg tror det har mye å gjøre med at jeg fikk veldig mye juling til og fra skolen, og ble veldig mye mobba på skolen. Av de andre elevene.»

Intervjuer: Fagene, hvordan likte du de?

«Jeg har alltid likt fag, men jeg har aldri fått det til. Jeg har alltid likt skolen, men jeg synes aldri jeg helt har fått det til.»

Mobbing er en ytre, ukontrollerbar årsaksfaktor, men den vil være foranderlig over tid. Det samme gjelder for personer som opplevde en dårlig sosial situasjon hjemme da de var yngre:

Intervjuer: Hvordan likte du deg i grunnskolen?

«Nei, det var derfor jeg ikke var der: jeg likte meg ikke noe særlig (ler). Nei, da også hadde jeg en dårlig situasjon rundt meg, sånn sosialt. Så jeg var vel ikke særlig mottakelig for... nei jeg trivdes overhodet ikke.»

I tillegg kommer dysleksi, som seks av de intervjuede har diagnose på, mens en del av de andre lurer på om de kan ha hatt slike problemer. Dysleksi framlegges som en egen årsak til skolenederlaget, og problemet for de fleste var at disse problemene ikke ble tatt alvorlig da de var yngre.

«Jeg har dysleksi, og det ble jeg ikke trodd på. Bestemoren min lærte meg å lese, hun hadde tid og tålmodighet. Jeg fikk bare kjeft og masse røde streker i bøkene, og det ga ikke meg noen læreglede i hvert fall. Bestemor prøvde å gå på skolen og si at jeg hadde det, men nei. Men da jeg kom i niende klasse så ville de være med på at jeg hadde det. Men da var det kanskje noen år for seint. »

Tolkningsmønster

En av de intervjuede kom med følgende uttalelse: «Jeg vet jo det at jeg ikke er noe dumt menneske. Jeg trenger bare å lære det på den riktige måten.» Utsagnet kan stå som en illustrasjon for holdningen mange av de intervjuede har. De har en klar formening om at samspillet med omgivelsene har påvirket utfallet av skolegangen. Personer som til stadighet forklarer sin egen situasjon med ukontrollerbare faktorer, for eksempel manglende evner eller at de alltid har uflaks, vil komme i en vanskelig motivasjonssituasjon. Å alltid forklare nederlag med ukontrollerbare faktorer kalles lært hjelpeløshet (Imsen 1991). Nederlagene blir gjennom dette tolkningsmønsteret uunngåelige. Å forklare skolenederlag i fortida med ukontrollerbare faktorer, kan likevel være en fortolkning som øker sjansene for å lykkes senere, dersom det er grunn til å tro at de ukontrollerbare faktorene er endret. Vi så at de intervjuede forklarer skolenederlaget med både indre og ytre forklaringer. Det er likevel ingen som

forklarer nederlaget med at de mangler evner, en fortolkning som er en indre, uforanderlig og ukontrollerbar faktor. Alle fortolker nederlaget som et resultat av en varierende årsaksfaktor, ikke en faktor som er stabil eller uforanderlig over tid. At alle de intervjuede forklarer skolenederlaget da de var i skolepliktig alder med foranderlige trekk, er et svært interessant funn i studien. De intervjuede mener helt klart at skolen kunne gjort ting på andre og bedre måter. Det er likevel foranderlige forhold, enten ved dem selv eller ved omgivelsene, som framheves når de blir spurt om årsaker til nederlaget.

Beslutningen om å delta i utdanning vil være påvirket av hvor stor sannsynlighet man selv oppfatter at man vil ha for å lykkes med utdanningen, samt av hvilke planer man har for sitt framtidige liv (Gambetta 1987 og Breen og Goldthorpe 1997). For at man skal ha en bedre sannsynlighet for å lykkes med utdanning man tidligere har mislykkes med, vil det kunne være fornuftig å fortolke nederlaget som et resultat av foranderlige hendelser som ikke lenger er gjeldende. I tillegg hevdet Rubenson (1977 referert av Cross 1991 [1981]) at utdanning har fått større samfunnsmessig betydning de siste årene, og at omgivelsenes signaler dermed er endret.

Det er godt mulig at personenes egne fortolkninger av sitt skolenederlag kan tolkes i lys av disse teoriene. Siden de intervjuede på den ene siden har en så klar oppfatning av at omgivelsene vektlegger utdanning mer nå enn før, og at de selv gjennom å ta utdanning enten kan oppnå noe de anser som attraktivt, eller unngå noe de ser som lite attraktivt, kan det tenkes at fortolkningen av deres eget skolenederlag preges av dette. Det er antakelig enklere å gå tilbake til skolesystemet dersom en fortolker skolenederlaget som et resultat av foranderlige hendelser, enn om man fortolker nederlaget som et resultat av dårlige evner eller andre faktorer som ikke er foranderlige. Ifølge Skaalvik (1994) er det mest uheldige fortolkningsmønsteret for et individ å henvise til svake evner når det mislykkes og til flaks når det lykkes. Svake prestasjoner fortolkes da som en årsak som oppfattes som ukontrollerbar, stabil og lokalisert i personen selv. Mangel på innsats eller henvisning til andre foranderlige forhold trenger derimot ikke medføre forventning om å mislykkes siden (op.cit.). Vi så at manglende tro på egne evner til å lære ble framhevet som en barriere for deltakelse i opplæring (Beer 1997 referert i Clayton 1999). Vi vet ikke hvor mange som lar være å begynne på grunnskoleopplæring fordi de mangler tro på egne evner. Vi vet heller ikke om deltakerne som faktisk deltar i grunnskoleopplæring er unike, i den forstand at de har en tolkningsramme i forhold til skolenederlaget som gjør det lettere å gå tilbake til skolesystemet. Eller om de ubevisst har tilegnet seg denne tolkningsrammen fordi de er i en situasjon der de trenger mer utdanning. Blant de intervjuede finnes det flere som forteller at de ble positivt overrasket over egne prestasjoner da de begynte på grunnskoleopplæringen. Men manglende tro på egne evner har ikke vært den viktigste fortolkningen på skolenederlaget de hadde da de gikk i grunnskolen.

Som nevnt har flere av de intervjuede diagnosen dysleksi, som de ikke fikk hjelp for da de gikk på skolen. Alle med lese- og skrivevansker reagerte med å la være å jobbe med skolearbeidet, og med tilbaketrekking fra det. En studie av skoleerfaringene til seks voksne med lese- og skrivevansker viste helt andre resultater (Skålvik 1994). Alle med lese- og skrivevansker i Skålviks studie kompenserte ved å jobbe mer enn de andre elevene da de gikk i grunnskolen. Noen av personene i Skålviks studie forteller om innskrenket sosialt liv fordi de brukte så mye tid på leksene, andre brukte mye tid på å lære seg leksene utenat eller de fant på unnskyldninger de gangene de ikke orket å gjøre alle leksene. Ingen av elevene ved voksenopplæringssenteret i denne studien gjorde dette. Tvert imot forteller de at de aldri gjorde leksene de ble gitt. Skolebøkene ble lagt i ranselen ved skoleslutt og de ble ikke åpnet igjen før de fikk beskjed om å åpne dem dagen etterpå. De ble alle hengende så langt etter, at de ikke så noen mulighet til å ta igjen forspranget de andre elevene hadde. Grunnen til denne forskjellen er nok helt klart de ulike utvalgene som er blitt intervjuet. Skålviks utvalg bestod av personer som har klart seg ganske bra gjennom skolegangen. Kun én person i hennes studie har i voksen alder tatt initiativ til å forbedre sine lese- og skrivekunnskaper; denne kvinnen deltok på intervjutidspunktet i grunnskoleopplæring ved et voksenopplæringssenter. Blant de andre intervjuede finnes blant annet én person med embetseksamen og én person med treårig høyskoleutdanning. Kun én av de intervjuede er ikke i arbeid; dette er en kvinne som sluttet å jobbe da hun giftet seg. Det er vanskelig å si noe sikkert om de forskjellene som finnes kan sies å være et resultat av de intervjuedes egen fortolkning av situasjonen. De intervjuede i Skålviks studie, som har klart seg bra til tross for lese- og skrivevanskene, kan ha en formening om at det er fordi de jobbet ekstra hardt da de gikk på grunnskolen – og at de i alle fall jobbet langt mer enn de andre elevene. De intervjuede i denne studien, som må ta opp igjen grunnskoleopplæringen, vil sannsynligvis fortolke arbeidsinnsatsen da de gikk i grunnskolen sist i lys av arbeidsinnsatsen de legger for dagen nå, og alle jobber mer med skolearbeidet nå enn tidligere. Ved å legge inn en kontrollerbar faktor som innsats, i tillegg til at de får hjelp med dysleksien, er det også mulig at sannsynligheten for å lykkes denne gangen oppleves som mye større.

Vi skal nå gå over til å se på hvilke konsekvenser de intervjuede selv mener at dårlige skoleerfaringer har hatt for yrkeslivet.

Tidligere arbeidserfaring

Ikke fullført grunnskole, eller et vitnemål bestående av dårlige karakterer, gir ikke det beste utgangspunktet på arbeidsmarkedet. Det viser seg at personer med lav kompetanse oftere rammes av arbeidsledighet enn personer med høy kompetanse. En statistisk undersøkelse av samtlige personer registrert hos arbeidsmarkedsetaten viste at 71 prosent manglet fullført videregående skole (Svensen 1999), mot 31 prosent i befolkningen som helhet (Jørgensen 1997). Dette viser at personer med svak kompetanse er svært overrepresentert blant arbeidsledige. En forklaring på dette kan være at personer med høy utdanning jobber innen næringer som er mindre konkurranseutsatte enn de næringene som personer med lav utdanning jobber innenfor (Colbjørnsen 1986).

Både menn og kvinner i utvalget har for det meste vært ansatt i ufaglærte jobber. Det er – naturlig nok – ingen som har fullført videregående opplæring, men det er noen få som har tatt fagbrev gjennom praksiskandidatordningen, og noen som har påbegynt videregående opplæring uten å fullføre. Mange av de intervjuede har møtt de samme problemene i arbeidslivet som de hadde i skolen. Dette illustreres godt av en av de intervjuede. På spørsmål om han tror han ville hatt andre erfaringer i arbeidslivet dersom han hadde trivdes bedre på skolen, svarer han:

«Ja, det tror jeg, for jeg forstod det veldig fort at jeg har kasta bort de grunnskole-årene. Jeg begynte å innse i arbeidslivet hvor tøft det var. At jeg ikke likte den jobben, og kanskje innså at hvis jeg hadde fått bedre muligheter i den tida der, så hadde jeg kanskje hatt mulighet til å velge noe mer.»

Noen av de intervjuede i dette prosjektet har hatt en ganske ustabil arbeidsmarkeds-tilknytning. De forteller om perioder med arbeidsledighet av ulik varighet. De aller fleste svarer imidlertid at de ikke har vært arbeidsledige særlig lenge. Som en kvinne uttalte da hun fikk spørsmål om hun har vært arbeidsledig noen gang:

«Jeg var hjemme da unga var små, da. Men ellers når jeg har vært arbeidssøker har jeg pleid å ha fått meg en type jobb. Men bare de der dårlige jobbene.»

Hva som menes med dårlige jobber, kommer vi tilbake til nedenfor, når vi se på forskjeller mellom kvinner og menn når det gjelder erfaringer i yrkeslivet.

I en omtale av kompetansereformen (KUF 2000a) heter det at oppdatert kompetanse i arbeidsstyrken og i samfunnet generelt er i ferd med å bli selve nøkkelen til en positiv utvikling både i Norge og internasjonalt. Det påpekes at svært mange voksne mangler og ønsker grunnutdanning på grunnskolens og videregående opplærings område som basis for videre læring. I forbindelse med forskningen knyttet til Reform 94 har denne troen på utdanningens betydning blitt kalt *Ideologien*

om utdanningsmerittenes viktighet. (Olsen 1999). Utdanning lanseres som faktoren som skal bidra til å styrke Norges konkurranseevne, samtidig som utdanning for den enkelte anses som eneste vei til innpass på arbeidsmarkedet. Olsen mener det kan stilles spørsmål ved den reelle betydningen av formalkompetanse i forhold til realkompetanse, men han framhever likevel at man i en situasjon der alle har forholdsvis høy utdanning, lett vil oppleve at høye prestasjoner kreves for å utføre ethvert arbeid. Dette ble godt illustrert av en kvinne som har slitt med å få fast jobb:

«Jeg ønsket meg en fast jobb, men jeg fikk det aldri til, jeg manglet vel noe, som arbeidsgiveren var ute etter. Jeg hadde en jobb på et vaskeri, der jobba jeg som vikar, men jeg var vikar hele tida, og da ble jeg lei, jeg ønsket noe fast, men fikk ikke noe fast. Jeg følte at jeg bare ble brukt og kastet ut igjen, så det orket jeg ikke noe mer av. Det var veldig vanskelig å få fast jobb når man ikke hadde noen utdanning.»

Kvinner og menns arbeidserfaringer

Mange, både kvinner og menn, har hatt fysisk krevende jobber. Blant personer som er under attføring er nettopp fysisk krevende jobber hovedgrunnen til at de trenger å omskolere seg til et nytt yrke. Når det gjelder synet på de jobbene de har hatt, er det til dels store forskjeller mellom menn og kvinner. Det finnes en hel del menn blant de intervjuede som er godt fornøyd med den eller de jobbene de har hatt tidligere. Dette illustreres gjennom svaret en av de intervjuede ga på spørsmål om han trivdes i jobben han hadde før han ble sykemeldt:

«Det var det jeg gjorde da, jeg trivdes veldig godt, og kunne ha fortsatt med det resten av livet. Kanskje jobba meg litt videre som jeg faktisk gjør nå, men jeg kunne tenkt meg å jobbet noen år til. Jeg trivdes veldig godt. Men jeg kan ikke drive med noe fysisk arbeid lenger, og da må man jo nesten gå på skole.»

Mange av mennene i studien har planer om å utdanne seg videre til yrker som har sammenheng med det de har gjort før. En av disse er personene er sitert nedenfor. På spørsmål om han trodde han ville hatt andre erfaringer på arbeidsmarkedet hvis han hadde trivdes bedre på skolen da han var yngre, svarte han:

«Absolutt! Da hadde jeg hatt mye lettere for å igangsette noe på eget initiativ. For eksempel i forbindelse med noen kveldskurs og alt mulig sånt noe.»

Intervjuer: Tror du at du ville vært i samme bransje?

«Ja, det tror jeg. Jeg har likt å arbeide, altså. Og selv om det er møkkete og fælt og alt sånt, så har jeg likt det. Jeg trives best med å være ute.»

Å spørre om de intervjuede tror at de ville vært i samme bransje dersom de hadde gjort det bedre på skolen, blir et kontrafaktisk spørsmål. Spørsmålet gir likevel en indikasjon på orienteringen de intervjuede har. Personen som er sitert ovenfor vil ta teknisk fagskole etter grunnskoleopplæringen og få en mer administrativ jobb innen samme bransje som han var i inntil han ble sykmeldt. Det generelle inntrykket er at menn har jobben som en sterk del av sin identitet, og at de ønsker å fortsette i samme bransje, bare på et litt høyere nivå. Dette gjelder både menn som i dag er i jobb og menn som er under attføring. Menn har generelt hatt en mye mer stabil arbeidsmarkedstilknytning, og de har bakgrunn fra langt færre jobber enn kvinnene. Kvinner har ofte jobbet i ganske mange forskjellige typer jobber, i barnehage, på sykehjem, i bakeri, butikk osv. Felles for yrkene er at de som oftest er innen servicearbeid og at de til dels er fysisk tunge.

Kun en kvinne blant de intervjuede ønsket å utdanne seg til et høyere nivå innen samme bransje som hun har jobbet i tidligere. De fleste kvinnene som er intervjuet har hatt jobber de selv anser som lite attraktive, som nevnt er dette særlig ulike serviceyrker. Mange har jobbet i barnehager – og det skal de i alle fall ikke tilbake til, selv om det er en forholdsvis «lett» jobb. En kvinne ble spurt om hva hun trodde hun ville gjort nå hvis hun ikke hadde gått på opplæringscenteret.

«Jobba i en barnehage og sunget bæ, bæ lille lam...fordi jeg ikke har noen grunnskole blir jeg ikke tilbudt noe kurs, så da er det vaskejobber og barnehager, der en ikke trenger noe særlig utdanning.»

Intervjuer: Hvorfor vil du ikke jobbe i barnehage?

«Fordi jeg er lei det, jeg er lei av små unger. Begynne med andres unger når du først er ferdig med dine egne. Nei, det blir for dikkete.»

Det er mange kvinner som ikke er spesielt entusiastiske i forhold til jobbene de har hatt tidligere. Som for eksempel kvinnen som er sitert nedenfor. Hun fikk spørsmål om hva hun hadde gjort i perioden før hun begynte på voksenopplæringscenteret. Hun svarte:

«Vaskejobber, barnehagejobber og sånne møkkajobber, holdt jeg på å si.»

Kvinnen ble bedt om å utdype hva som gjør at denne typen jobb er møkkajobber, og forklaringen er at de enten er tunge eller dårlig betalte eller begge deler. Kvinnen som er sitert ovenfor vil ta mer utdanning for å unngå denne typen jobber i framtida. Hun er opptatt av at de som har utdanning får jobb ganske fort, mens de som ikke har utdanning får de dårligste jobbene. For å kontrastere uttalelsene hennes, ble det

innvendt at det kan være enkelte som trives med den typen jobber som hun hadde tidligere.

«Det er sikkert mange som trives med å ha dårlig jobb, dårlig utbetalt og sånne ting, men jeg har to unger jeg skal forsørge, og da må jeg ha en lønn deretter. Jeg kan ikke ta en dårlig betalt vaskejobb og leve på det og ha to unger. Det går ikke.»

Særlig kvinner som er aleneforsørgere for barn er opptatt av at de ikke kan fortsette å jobbe i disse kvinnejobbene dersom de skal klare å forsørge familien sin. Betyr så dette at kvinnene har planer om å velge mer utradisjonelt og gå inn i yrker som tradisjonelt har vært dominert av menn? Det er det ingen ting som tyder på. Yrkesønskene er preget av ganske tradisjonell tankegang, og kvinnene stiler i hvert fall ikke mot typiske høytlønnsykker. Et par kvinner ønsker å jobbe med data, men ellers er det yrker som tannlegesekretær, apotektekniker, barne- og ungdomsarbeider og lignende som dominerer. De fleste ønsker korte utdanningsløp. Det er et par kvinner som kunne tenke seg å bli lærer eller sykepleier, men de holder også mulighetene åpne for yrker som krever kortere utdanning. Kvinnen som gjerne vil bli sykepleier, framhever for eksempel at hun kan bli hjelpepleier hvis hun ikke skulle lykkes i å bli sykepleier. Yrkesønskene kvinnene i denne studien lanserer, er i samsvar med det Gooderham (1991) fant i en studie av utfallet av utdanningen blant voksne som deltok i videregående opplæring. Flertallet av kvinnene i denne studien var etter fullført utdanning ansatt innen lavt betalte yrker i offentlig sektor.

Livsfaseendringer

Studier viser at mye deltakelse i voksenopplæring finner sted i forbindelse med forandringer eller overganger i personers liv. I en kvantitativ studie foretatt blant voksne som deltar i generell voksenopplæring (ikke bare begrenset til opplæring som gir formell kompetanse), fant Aslanian og Brickell (1980 referert i Meriam og Caffarella 1999) at 83 prosent av deltakerne kunne beskrive tidligere, nåværende eller framtidige endringer i livet sitt som årsaker til læring. De andre 17 prosentene deltok i opplæring for opplæringens egen del. Forfatterne beskriver sju typer overganger. Faktorer relatert til karriere er vanligst, og omfattet 56 prosent av overgangene. Andre faktorer var familie (16 prosent), fritid (13 prosent), kunst (5 prosent), helse (5 prosent), religion (4 prosent) og borgerskap (1 prosent).

Blant de intervjuede i dette prosjektet er livsfaseendringene i all hovedsak knyttet til arbeidslivet. Helseendringer som førte til problemer på arbeidsmarkedet oppgis relativt sett langt oftere som en overgang som gir behov for mer utdanning. Særlig

blant personer under attføring er dette vanlig. En av de intervjuede fortalte at han første gang hørte om muligheten for grunnskoleopplæring på arbeidskontoret. På spørsmål om hvorfor han hadde vært i kontakt med arbeidskontoret, svarte han:

«For jeg går på attføring nå. Jeg har jobbet som snekker i fem og et halvt år, men så fikk jeg en skade i ryggen. Så da kunne jeg ikke fortsette med det. Så da kom jeg inn på en sånn omskoleringsprosess.»

Også personer som er i jobb oppgir frykt for framtidige helseproblemer som en årsak til at de ønsker å komme bort fra den jobben de er i.

Faktorer relatert til familie og arbeidsmarked er også viktig for de intervjuede. For enkelte er det at de blir aleneforsørgere avgjørende for at de ønsker å kvalifisere seg til en bedre jobb. Som vi så uttalte en av de intervjuede: «Jeg har to unger jeg skal forsørge, og da må jeg ha en lønn deretter.» Andre har ventet med å ta utdanning til ungene ble større. På spørsmål om praktiske forhold som barnehageplass var noe problem, svarte en kvinne:

«Nei, det er derfor jeg går her nå, for barna mine er blitt så store at de klarer seg sjøl.»

Alle de intervjuede refererer til tidligere, nåværende eller framtidige endringer som begrunnelser for utdanningsønsket. Livsfaseendringer er ofte den faktoren som fører til at voksne i det hele tatt stiller seg spørsmålet om hvorvidt de skal gå tilbake til utdanningssystemet eller ikke. Yrkesrettet attføring er en livsfaseendring som for enkelte både nødvendiggjør at spørsmålet om mer utdanning stilles, og som også muliggjør slik deltakelse økonomisk.

Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på hvordan de intervjuede forklarer hvorfor det gikk dårlig da de gikk i grunnskolen sist. Et interessant trekk ved forklaringene er at alle viser til faktorer som er foranderlige over tid. Mange forklarer det tidligere skolenederlaget med at de selv var umodne, andre henviser til dårlige lærere, uflaks, problemer hjemme og lignende. Det er ingen som forklarer skolenederlaget med at de har dårlige evner, en indre, uforanderlig og ukontrollerbar faktor. Vi antydte at personer som henviser til foranderlige faktorer som forklaring på tidligere skolenederlag vil ha god grunn til å tro at sannsynligheten for å lykkes med voksenopplæringen er større enn da de gikk i grunnskolen sist, siden de foranderlige faktorene kan være endret.

De intervjuede har for det meste hatt jobber som ikke krever formell utdanning. Kvinner er gjennomgående misfornøyde med de jobbene de har hatt, mens menn ofte ønsker å videreutdanne seg til et høyere (og mindre fysisk krevende) nivå innen samme bransje som de tidligere har jobbet i. Enkelte har hatt en ustabil arbeidsmarkedstilknytning. Noen opplevde å ikke få de jobbene de ønsket fordi de manglet formelle kvalifikasjoner, mens mange på grunn av helseproblemer teoretiserer sin kompetanse. Mange av de intervjuede er under yrkesrettet attføring.

Kapittel 4 Utdanningsmessige beslutninger

Personer med lav sosioøkonomisk status er underrepresentert i voksenopplæring når en ser på alle former for formell og uformell opplæring under ett. Det har vært gjort tallrike forsøk på å forklare hvorfor det er de med mest utdanning som også er mest interessert i å delta i videre opplæring. Blant de vanligste forklaringene på at personer med lav utdanning sjelden deltar i voksenopplæring, er mangel på penger, at de har jobber som ikke krever mer utdanning samt mindre informasjon om hvilke utdanningsmuligheter som finnes. En statistisk analyse gjennomført av Anderson og Darkenwald (1979 referert i Cross 1991) viser at det utdanningsnivået personer har, er det som har størst påvirkning på deltakelse i voksenopplæring, kontrollert for andre aspekter ved sosioøkonomisk status som inntekt og yrke. Jo høyere utdanningsnivå, jo mer interesse for voksenopplæring. Manglende interesse for å delta i opplæring blant personer med lav utdanning framheves derfor som den største barrieren for deres deltakelse i voksenopplæring. Riessman (1962 referert i Cross 1991) er overbevist om at utdanning oppfattes på en annen måte blant personer med lav utdanning. Han hevder at det blant personer med lav utdanning ikke er noen interesse for utdanning for utdanningens egen skyld. Tvert imot finnes det en pragmatisk antiintellektualisme blant lavt utdannede. Heller ikke ses utdanning som en mulighet for selvrealisering, vekst og lignende. Den gjennomsnittlige lavt utdannede person hevdes å kun være interessert i hvor nyttig og praktisk utdanningen kan være.

Nest etter utdanningsnivå er alder den viktigste prediktoren for deltakelse i generell voksenopplæring. Yngre voksne er langt mer interessert i å delta i opplæring enn eldre. Manglende mobilitet i forhold til å komme seg til opplæringstilbudene er en større barriere for eldre personer enn for yngre. Kvinner er generelt mer interesserte i å delta i voksenopplæring enn menn (op. cit).

Gambetta

Det teoretiske utgangspunktet for dette prosjektet var et ønske om å undersøke hvorvidt det er noe som skyver voksne personer mot deltakelse i grunnskoleopplæring, eller om det er noe ved det å fullføre utdanningen som trekker. Er det noe ved utdanningen og mulige framtidige gevinster som «lokker» når beslutningen om å ta grunnskoleopplæring fattes, eller tas beslutningen om mer utdanning mer som tvungen tilpasning til ytre betingelser? Det teoretiske utgangspunktet for prosjektet var Diego Gambettas (1987) skille mellom *push-* og *pull-faktorer* som bakgrunn for utdanningsmessige beslutninger. I en analyse av italienske skolebarn undersøkte Gambetta (1987) betydningen av push-faktorer, som kulturelle og økonomiske ressurser, kontra pull-faktorer – som henspiller på målrettede aktører som tilpasser seg til ytre forhold og de antatte mulighetene for å nå de mål som settes. Gambetta mener også at strukturelle faktorer er relevante for utdanningsmessige beslutninger. Beslutningen om å delta i utdanning vil videre være påvirket av hvor stor sannsynlighet personer selv oppfatter at de vil ha for å lykkes med utdanningen, samt av hvilke planer man har for sitt framtidige liv. Nedenfor presenteres Gambettas teoretiske utgangspunkt. Det nyskapende ved Gambettas arbeider er at han tar utgangspunkt i teoretiske retninger som tradisjonelt har blitt regnet som motsetninger, og undersøker hva disse retningene samlet sett kan bidra med i en analyse av utdanningsmessige valg. Gambetta mener at det er utilstrekkelig å hevde at det ikke finnes valg, slik strukturalistene ofte hevder, eller å overse menneskers bakgrunn for valg, slik representanter for retninger som kan beskrives som pushed-from-behind-orienterte gjør. Det vil imidlertid også være for optimistisk å tro at all relevant sosial oppførsel finner sted som bevisste valg uten at strukturen har noen betydning i det hele tatt.

Strukturalistisk utgangspunkt

Tilhengere av strukturalistiske teoretiske retninger er opptatt av å belyse hvordan eksterne begrensninger styrer menneskers handlinger. Disse teoretiske retningene tillegger individene få valgmuligheter. Spissformulert vil menneskers oppførsel fra et strukturalistisk utgangspunkt kunne utledes fra strukturer i økonomien og fra beslutninger fattet av myndigheter og arbeidsgivere. I forbindelse med kompetanse-reformen og satsingen på grunnutdanning for voksne mennesker, vil strukturalister for det første se denne satsingen som motivert av ønsket om å øke landets konkurranseevne. Strukturelle forhold som tilrettelegger mulighetene for å delta i utdanning vil være av avgjørende betydning for voksnes avgjørelse om å delta i opplæring. Selve innføringen av *lovfestet rett* til grunnskoleopplæring vil fra denne synsvinkelen være en viktig faktor bak voksnes faktiske deltakelse i utdanning.

Kritikere av strukturalistiske retninger hevder at forfektere av denne tankegangen ikke er i stand til å si noe om *hvorfor* mennesker handler i henhold til gitte strukturer, og at de ikke kan gi noen god forklaring på hva folk ønsker. Elster (referert i Gambetta 1987) hevder at strukturalistene tillegger de med makten rasjonelle hensikter, mens de benekter at resten av folket har det. Retningen er ingen motsetning til rasjonell handling, men aspektene av rasjonalitet tillegges bare én part, i vårt tilfelle for eksempel myndighetene, ved innføringen av kompetansereformen. Kompetansereformen bygger på antakelsen om at det er rasjonelt for nasjonen som helhet at landets samlede kompetanse er så høy som mulig, men innebærer dette automatisk at det er rasjonelt for det enkelte individ å delta i utdanning?

«Pushed-from-behind»

Push-faktorer som årsak til menneskelig handling er en betegnelse på teoretiske retninger som legger vekt på årsaksbestemte krefter, som begrenser aktørenes bevissthet og former deres intensjoner så å si bak deres rygg. Gambetta skiller mellom kulturelle og økonomiske krefter. Kulturelle krefter betegner de iboende kreftene som er forankret i normer, tro og kulturelle verdier. Disse kreftene kan skape preferanser og påvirke oppfatningen av hvilke alternative valgmuligheter man har, hvilket igjen kan skape sosialt betingede forskjeller i evalueringen av kostnader og fordeler ved ulike alternativer. Den tradisjonelle arbeiderklasseoppfatningen av at akademisk orienterte utdanninger «ikke er for folk som oss», eller overklasseoppfatninger som nettopp indikerer at akademisk orienterte utdanninger «er for folk som oss», er eksempler på hvordan kulturelle krefter kan påvirke orienteringen mot utdanningssystemet. Flere teoretikere har denne tilnærmingsmåten som teoretisk utgangspunkt, Bourdieu (1995, Bourdieu og Passeron 1990) er et eksempel på en typisk representant for denne retningen.

Teorien om økonomiske krefter som begrensende på folks handlinger, innebærer en antakelse om at personer kalkulerer ut fra de begrensningene som finnes i omgivelsene, og at de ofte ender opp med å kun foretrekke det de har mulighet til å oppnå. Valgene blir ifølge denne tankegangen først og fremst strukturert av de begrensningene som finnes. Økonomiske krefter kan mer konkret virke begrensende på interessen for å ta utdanning gjennom mulighetene for livsopphold under utdanning. I forbindelse med den planlagte kompetansereformen har det vært mye diskusjon knyttet til finansieringen av reformen. Dersom mulighetene for å finansiere skolegangen er dårlige, vil preferansene for utdanning kunne påvirkes av at økonomi fungerer som en begrensende faktor for å delta i utdanning.

Pulled-from-the-front

Teoretiske retninger som er opptatt av pulled-from-the-front-forklaringer i fortolkningen av menneskelig handling vil hevde at individer handler målrettet i henhold til sine intensjoner. Denne typen handling er fokusert på framtida og har en rasjonell-intensjonell tilnærming. Det finnes ifølge Gambetta to versjoner av denne tilnærmingen. Den ene fokuserer på aktører som handler i tråd med sine preferanser, uten at preferansene nødvendigvis er i tråd med økonomisk nyttemaksimering. Den andre versjonen betoner nyttemaksimering og rasjonelle valg (rational choice) i snever forstand. Boudon (1974) er en typisk representant for pulled-from-the-front-forklaringsformen innen utdanningssosiologi, gjennom sin betoning av kostnader og gevinster knyttet til utdanningsvalg. Interessant i forbindelse med pull-faktorenes betydning for voksnes beslutning om å delta i grunnskoleopplæring er å undersøke hvordan faktorer som tidligere skoleprestasjoner, objektive forhold på arbeidsmarkedet, individuelt tidsperspektiv og jobbpreferanser virker inn på det valg som tas.

Motivasjonsteori

Det er tre hovedspørsmål som er viktige når det gjelder motivasjon: hva som setter i gang atferd, hva som gir den retning, og hva som holder den ved like (Imsen 1991: 68). Svaret på disse spørsmålene er å finne enten som et behov eller «driv» innenfra, eller som «noe der ute» som trekker. Det finnes ingen samlende motivasjonsteori (Imsen 1991), men vilje er et sentralt begrep i humanistisk teori, og belønning et viktig ledd i behavioristisk orienterte motivasjonsteorier. Felles for begge motivasjonsformene er at aktiviteten er et resultat av en lystbetont erfaring eller en forventning om en lystbetont erfaring, enten det er indre glede ved et gjøremål eller håp om framtidige belønninger som er kilden til motivasjonen. Indre og ytre motivasjon er norske begreper som brukes tilsvarende push- og pull-faktorene. Begrepene push- og pull-faktorer som grunnlag for utdanningsmessige beslutninger har dermed paralleller til tradisjonell motivasjonsforskning. Pull-faktorene minner om behavioristisk inspirerte teorier, som vektlegger ytre belønninger som motivasjonsprinsipp, mens de kulturelle push-faktorene har å gjøre med en indre motivasjon der interesse for saken eller læringsprosessen er bakgrunnen for aktivitetene. Når vi i dette prosjektet behandler voksnes motivasjon for grunnskoleopplæring, er det motivasjon for deltakelse i opplæringen som er det sentrale interessefeltet. Vi har ikke vært spesielt opptatt av motivasjon i oppgaveløsningssituasjoner i selve skolesituasjonen. Motivasjon for deltakelse i opplæringen vil for en stor del falle sammen med hensikten med utdanningen. Ut fra Gambettas typologi vil en kunne

spørre: er det noe med grunnskoleopplæringen som trekker personer mot deltakelse, eller er det noe bakenforliggende som skyver dem i denne retningen?

Houles teori om deltakelse i voksenopplæring

En av de mest innflytelsesrike studiene som er gjort om motivasjon for *voksenopplæring*, ble gjennomført av Houle så langt tilbake som i 1961 (Houle, 1961 referert i Cross 1991). Houle gjennomførte kvalitative dybdeintervjuer med 22 svært aktive deltakere i voksenopplæring. Han ønsket å finne ut *hvorfor* disse personene var så aktive i forhold til læring. Houle fant tre kategorier deltakere i voksenopplæring. Først det han kalte *målorienterte* deltakere. Disse var interessert i å lære spesifikke ferdigheter, som å lære å snakke foran et publikum, lære mer om å drive forretningsvirksomhet eller lignende konkrete målsetninger. Den neste kategorien, *aktivitetsorienterte* deltakere, deltar i voksenopplæring for aktivitetens egen del, snarere enn for å utvikle ferdigheter eller lære noe bestemt. De kan ta et kurs for å flykte fra ensomhet eller kjedsomhet eller en ulykkelig jobb- eller hjemmesituasjon. Det er ikke så nøye om de lærer så mye, bare de holder seg selv i aktivitet. De fleste sier at de sjelden leser litteraturen som foreligger til kursene. Den siste gruppen av aktive deltakere i voksenopplæring er de *læringsmotiverte*, som deltar for læringens egen skyld. De har en fundamental interesse for å vite og å utvikle seg gjennom læring. Personer i denne kategorien velger jobber etter hvilket læringspotensial de tilbyr, og de ser «seriøse» programmer på tv.

Houles typologi vil tjene som inspirasjon for analysen av intervjuene, men kategoriene kan ikke umiddelbart overføres til denne analysen. Det er ikke eksplisitt formulert, men alt tyder på at Houles utvalg av personer som er intervjuet består av personer som deltar i uformell voksenopplæring, det vil si voksenopplæring som ikke gir formell kompetanse som grunnskole- eller videregående opplæring gir. Det vil trolig være en del naturlige motivasjonsforskjeller mellom deltakere i formell og formell opplæring. Å delta i grunnskoleopplæring er et mye lenger og mer omfattende opplæringsløp enn uformelle kurs. Det er derfor lite sannsynlig at personer deltar i grunnskoleopplæring utelukkende for å ha noe å gjøre. Det finnes personer i utvalget som uttrykker at det å slippe å gå hjemme er en faktor bak deltakelsen i grunnskoleopplæring, men dette tolker vi mer som en defensiv motivasjonstype. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 5.

Breen og Goldthorpe

Mye av teoretiseringen rundt utdanningsmessige beslutninger, inkludert Gambettas teorier, handler om ungdom og sannsynligheten for at de skal fortsette i utdanningssystemet eller avslutte utdanningen for hvert fullførte utdanningsnivå. Breen og Goldthorpe (1997) hevder at denne beslutningen tas av foreldre og barn i fellesskap etter at de har vurdert tre faktorer: kostnader ved utdanningen, sannsynlighet for å lykkes, og nytten av utdanningen. Årsaken til at barn og unge med arbeiderklassebakgrunn sjeldnere tar utdanning enn barn og unge fra «serviceklassen», er at de ønsker å sikre sin sosiale posisjon gjennom et visst nivå av utdanning. Breen og Goldthorpe (1997) hevder at å gå over dette nivået vil være risikabelt, og at barn fra arbeiderklassen derfor ofte velger å ikke ta mer utdanning når de har nådd et nivået de anser som akseptabelt. Det minste akseptable utdanningsnivået vil være det samme som foreldrene har. For personer med lav sosial bakgrunn vil dette nivået naturlig nok ligge lavere enn for personer med høy sosial bakgrunn, og de forlater dermed skolesystemet på et tidligere stadium. Breen og Goldthorpe (op.cit.) hevder at det å fortsette i utdanningssystemet og mislykkes, for mange er verre enn det å la være å prøve. Barn fra arbeiderklassen vil også anse sannsynligheten for å lykkes som mindre enn det barn fra «serviceklassen» gjør.

Personene i denne undersøkelsen *har* mislykkes i utdanningssystemet, og ut fra den nevnte teorien skulle en forvente at de ville holde seg langt unna det. For voksne blir det å gå tilbake til et utdanningssystem de har dårlige erfaringer med noe helt annet enn ungdoms beslutning om å fortsette eller avbryte utdanningen. Ut fra denne tankegangen blir spørsmålet: hva skal til for at nytten av å gå tilbake til skolesystemet blir større enn risikoen for å feile igjen? Det er sannsynlig at også voksne vurderer kostnader ved utdanningen, sannsynlighet for å lykkes og nytten av utdanningen. Personer med lav utdanning må imidlertid først av alt spørre seg selv om de skal gå tilbake til utdanningssystemet eller om de skal la være. Hva får folk til å stille seg dette spørsmålet i det hele tatt? I forrige kapittel så vi at mange av de intervjuede har opplevd problemer på arbeidsmarkedet som følge av dårlig skolegang. Vi så hvordan problemer på arbeidsmarkedet og/eller livsfaseendringer for noen av de intervjuede gir seg utslag i et ønske om å delta i grunnskoleopplæring. I det følgende vil vi også gjøre rede for hvordan personers omgivelser kan påvirke beslutningen om å delta i utdanning.

Referansegruppeteori

Cross (1991) er opptatt av at startpunktet for analyser av voksnes motivasjon for, og deltakelse i, voksenopplæring, må være å få en forståelse av personenes holdninger til seg selv og til utdanning. Hun hevder at:

«Attitudes towards education arise directly from the learners' own past experience and indirectly from the attitudes and experiences of friends and «significant others». Adults who hated school as children, in part at least because they were constantly placed in a competitive situation where they did not do well, are unlikely to return voluntarily to the scene of their former embarrassment.»
(Cross, K. Patricia 1991:125–126)

Ut fra Cross sin påstand om at det er svært lite trolig at personer som hatet skolen da de var barn frivillig vil returnere til skolesystemet, skulle man forvente at holdningene til utdanning var reserverte. Hva kan være årsaker til at personer likevel går tilbake til skolesystemet? I en studie av arbeiderklassegutter i England skildrer Paul Willis (1977) fem gutter, som fra offisielt hold betraktes som tapere som ikke er i stand til å innse viktigheten av den utdanningen skolen tilbyr dem. Willis framstiller imidlertid guttene som målrettede aktører, som er kompetente og kunnskapsrike (Giddens 1984). Disse guttene har valgt en strategi hvorigjennom de kan forsvare sine egne handlinger i skolesystemet, og Willis er vel nær ved å hevde at de «velger» å ikke gjøre det godt på skolen. Furlong og Cartmel (1997) påpeker imidlertid at arbeidsmarkedet i dagens samfunn har endret seg så pass mye at det ikke lenger er mulig å ha denne typen holdninger. Behovet for ufaglært arbeidskraft har minket så kraftig de senere år at det å forkaste utdanningsmessige verdier eller å uttrykke fiendtlighet til skolebasert autoritet, nesten garanterer langtidsarbeidsledighet. Furlong og Cartmel hevder derfor at unge mennesker i dag konkurrerer mot hverandre for å maksimere sine utdanningsmessige resultater.

Det ble tidligere hevdet at beslutningen om å delta i utdanning vil være påvirket av hvor stor sannsynlighet man selv oppfatter at man vil ha for å lykkes med utdanningen, samt av hvilke planer man har for sitt framtidige liv (Gambetta 1987). Beslutningen om å ta utdanning vil også være påvirket av hvor store gevinster man anser at utdanningen kan gi i framtida. I Cross (1991:117) vises det til Rubenson (1977) og hans vektlegging av referansegruppeteori som bakgrunn for å skape holdninger. Rubenson tar i sin teori hensyn til sosial klasse, men legger mest vekt på hvordan en individuell «learner» oppfatter omgivelsene, og hva han eller hun forventer å oppnå fra deltakelse i voksenopplæring. Rubensons teori flytter fokus bort fra demografiske variabler som alder, kjønn og rase og vektlegger i stedet omgivelsenes signaler. Det er ingen tvil om at utdanning har fått langt større betydning de siste årene. Utdanningsveksten som har funnet sted omtales gjerne som

en utdanningsrevolusjon. Antallet personer med høyere utdanning i Norge har de siste årene økt kraftig. Andelen av befolkningen med utdanning på universitets- og høyskolenivå steg for eksempel fra tolv til 20 prosent i perioden 1980 til 1994. I 1980 hadde om lag halvparten av Norges befolkning grunnskole som høyeste utdanning, mens dette bare gjaldt én av fire i 1994. Utdanningsnivået øker mest i de yngste aldersgruppene (Jørgensen 1997).

Mot en analysemodell

Analysen av intervjuene fra voksenopplæringssenteret tar utgangspunkt i de teoretiske perspektivene som er skissert. Som analyseverktøy viste Gambettas inndeling i kulturelle push-faktorer og mer framtidsrettede pull-faktorer seg å være nyttig, men ikke helt utfyllende. Analysemodellen som er utviklet på bakgrunn av intervjuene fra voksenopplæringssenteret, viderefører tankegangen fra Gambetta, men den analytiske tilnærmingen til stoffet henter også teoretisk inspirasjon fra en rekke av de andre kildene. Etter gjennomføring av intervjuene og bearbeiding av data-materialet har vi valgt å også dele inn push- og pull-faktorene i undergrupper. Elementer fra Rubensons referansegruppeteori og Houles motivasjonsstudie kommer inn her, og typologiene som brukes i analysen, vil inneholde teoretiske elementer både fra Gambetta, Rubenson og Houle. I tillegg brukes Breen og Goldthorpe som et inntak til å analysere beslutningen om å delta i grunnskoleopplæring ut fra et kostnads-/nytteperspektiv. Dette er tema for neste kapittel.

Kapittel 5 Motivasjon for opplæring

Utdanningsmessige beslutninger kan sies å være et resultat av hva man *kan* gjøre og hva man *vil* gjøre, og indirekte er de et resultat av hvilke betingelser som skaper personers preferanser og intensjoner (Gambetta 1987: 169). Slike betingelser kan være institusjonelle eller økonomiske begrensninger, oppfattelsen av sannsynligheten for å lykkes med utdanningen, samt hvilke planer man har for sitt framtidige liv. Felles for de intervjuede ved opplæringssenteret er at de alle *kan* ta utdanning, formelt sett. Oslo har i flere år hatt tilnærmet åpen tilgang til grunnskoleopplæring. Det eneste kriteriet potensielle elever må oppfylle, er et minimum av norsk-kunnskaper. Økonomisk sett kan mange av de som er intervjuet i denne undersøkelsen delta i grunnskoleopplæring, fordi de er under attføring eller trygdet på andre måter. De få som er i jobb, har gjennom ordninger med arbeidsgiveren sikret sin økonomiske situasjon. Siden personene faktisk deltar i opplæringen, er spørsmålet om formell tilgang til opplæringen mindre viktig. I analysen av den utdanningsmessige beslutningen de har foretatt, blir det viktigere å undersøke om det finnes noe annet de kunne gjort, hva de selv ønsker å gjøre, og om det er mulig å avdekke hvilke betingelser som har skapt deres preferanser og intensjoner. Først skal vi gi en presentasjon av fire personer som er typiske representanter for elevene ved voksenopplæringssenteret.

- Her er Salim, en 30 år gammel kurder fra Tyrkia. Han kom til Norge for snart seks år siden. Salim er gift og har to barn. Han finansierer utdanningen ved at kona jobber 80 prosent, og så får de noe støtte fra sosialkontoret til husleia. Han begynte på grunnskoleopplæring rett etter fullført norskkurs på Rosenhoff for to og et halvt år siden. Salim er opptatt av å skaffe seg et grunnlag for å kunne delta i det norske samfunnet, og han synes han lærer mye nyttig samfunnsfag ved å gå på opplæringssenteret. Han mener kunnskap om det norske samfunnet er svært viktig for å unngå misforståelser mellom nordmenn og innvandrere. Han har et barn i skolealder, og han mener at grunnskoleopplæringen har bidratt svært positivt til at han kan hjelpe sønnen med skolearbeidet, dette hadde han ingen mulighet til tidligere. Han er ikke helt sikker på om han vil gå videre på skole etterpå, men han tror uansett at vitnemålet fra grunnskolen vil komme til nytte. Etter fullført utdanning kunne han tenke seg en jobb som bussjåfør eller postbud.

- Her er Laila, en 32 år gammel kvinne med norsk bakgrunn under yrkesrettet attføring. Hun har i mange år jobbet i fysisk tunge jobber, som assistent på et sykehjem, på vaskeri m.m. Hun mener at disse jobbene har ødelagt henne fysisk, særlig jobben på sykehjemmet, som hun trivdes svært dårlig i, men som hun ble tvunget til å ta av sosialkontoret. Hun har ikke fullført grunnskolen. Laila er mest opptatt av å få papirer på opplæringen, og hun synes det er negativt at opplæringen ikke gir noen yrkesrettet kompetanse i tillegg til grunnskolepensum. Hun kunne tenke seg mer data for eksempel, slik at man satt igjen med noe etter opplæringen. Hun mener at grunnskoleopplæringen i seg selv er lite verdt, og kun et steg på veien. Hun vet ikke helt hva hun vil gjøre når hun blir ferdig, og hun har ikke noen klar formening om hvilken type jobb hun vil ha. Hun ville slutte på opplæringssenteret på dagen dersom hun fikk en jobb hun gjerne ville ha. Hun er likevel usikker på hvilken type jobb det skulle vært. Det måtte ikke være en fysisk krevende jobb. Laila er skeptisk til utdanning, men siden hun ikke har papirer på fullført grunnskole, føler hun at hun ikke har noe annet valg. De største problemene med å gjennomføre opplæringen mener hun er for liten samordning mellom ulike offentlige instanser som trygdekontor, arbeidskontor og sosialkontor. Hun bruker mye tid på å løpe mellom disse instansene med papirer, og hun mener at en koordinerende person på skolen som kunne hjulpet til med dette, ville gjort deltakelse i skolegangen enklere.
- Her er Jorunn, en 28 år gammel kvinne med norsk bakgrunn. Hun er under attføring. Jorunns største ønske er at hun skal bli glad i å gå på skole, for hun vil så gjerne få en utdanning. Hun har negative erfaringer fra ungdomsskolen. Selv mener hun at hun var uheldig med lærerne, og i tillegg hadde hun en del problemer med seg selv. Nå er hun samboer med en mann som har høy utdanning, og vennene hennes er også enten under utdanning eller høyt utdannede. Jorunn føler seg ikke underlegen i forhold til dem, men det at hun er i et miljø av høyt utdannede personer, bidrar til at hun selv ønsker å lykkes i utdannings-systemet. Jorunn er i grunnen mer opptatt av å bli glad i å gå på skole, enn å få en såkalt god jobb. Hun føler selv at hun er ulik de andre elevene, at hun er fra et annet miljø. De andre elevene har litt for enkle løsninger på saker og ting, og hun savner diskusjoner om fag i timene og ellers. Hun opplever at de andre tror hun føler seg bedre enn dem, og hun har også vært i en alvorlig konflikt med en av medelevene, som var nær ved å medføre at hun sluttet på skolen.
- Her er Kåre, en 47 år gammel mann med norsk bakgrunn. Han har jobbet mange år innen murerfaget, men er nå under attføring på grunn av helseproblemer. Kåre har veldig svak skolebakgrunn, og han har mange traumer fra tidligere skolegang. Han har tidligere gjort alt for å unngå situasjoner som krever lese- og skriveferdigheter, og forteller at han ikke har skrevet så mye som et julekort de siste

25 årene. Han synes det har vært utrolig trist å ha så dårlig skolegang som han har, og han har flere ganger tenkt på, og hatt lyst til, å ta opp igjen skolen. Det at han ble sykmeldt og begynte på attføring, ble den utløsende faktoren. Han ønsker å ta teknisk fagskole etter grunnskoleopplæringen og få en jobb der han også kan bruke den yrkeserfaringen han har. Kåre er veldig bevisst på at han først og fremst mangler og savner teoretisk kunnskap, og at han ønsker å skolere seg på dette.

De fire personene som er beskrevet, vil ha ulik motivasjon for å delta i skolegangen. De representerer hver av de fire motivasjonstypene som er identifisert blant elevene. Nedenfor vil vi utdype hva som ligger i disse motivasjonstypene.

Som vi husker, var det et forholdsvis enkelt spørsmål som dannet utgangspunkt for undersøkelsen: Er det noe ved utdanningen som trekker, eller tas beslutningen om mer utdanning mer som tvungen tilpasning til ytre betingelser? Spørsmålet henviser til hvorvidt det er push- eller pull-faktorer som er avgjørende for utdanningsmessige beslutninger blant voksne.

I analysen av intervjuene ble det klart at utvalget kjennetegnes av ulike motivasjonsbegrunnelser for å delta i grunnskoleopplæringen. Mange av de intervjuede hadde en instrumentell tilnærming til opplæringen. Instrumentalisme innebærer at personene ikke er opptatt av kunnskapen i seg selv, men av hva den skal brukes til (Imsen 1991). Dette er en ytre motivasjon (*pulled-from-the-front*), kunnskapens verdi vurderes etter nytteverdien. Blant de intervjuede ses en tendens til at enkelte ønsker kunnskap for å oppnå eller unngå noe; vi har delt disse begrunnelsene i offensive og defensive instrumentelle motivasjonsbegrunnelser. Salim ønsker å skaffe seg et grunnlag for å delta i det norske samfunnet, mens Laila trenger papirene fra grunnskolen for å unngå de fysiske tunge jobbene hun har hatt til nå. Offensiv motivasjon kjennetegnes dermed av en målrettet holdning, der aktørene har en klar formening om hva utdanningen skal brukes til. Defensiv motivasjon innebærer en mer forsvarspreget holdning, aktører velger å ta utdanning for å unngå ulempene som følger ved å ikke ta utdanning.

Motstykket til instrumentell motivasjon har vi kalt ikke-instrumentell motivasjon, som innebærer en interesse i utdanningen for utdanningens egen del. Denne formen for indre motivasjon kan også være enten offensiv eller defensiv. Vi har delt denne motivasjonsbegrunnelsen inn i det vi kaller læringsmotivasjon og normstyrt motivasjon. Kåre er i den første gruppen, og han savner kunnskaper, mens Jorunn mer savner utdanning i seg selv.

Det er viktig å være oppmerksom på at alle de intervjuede har mer enn én begrunnelse for å delta i voksenopplæring. Det er ikke slik at de som her er beskrevet som instrumentalistiske totalt mangler glede over å lære. Det er bare det at den instrumentelle motivasjonen dominerer begrunnelsene de gir for hvorfor de deltar

i grunnskoleopplæring. Typologiene som skisseres blir derfor rendyrkede stereotypier, men alle de intervjuede har en motivasjonsbegrunnelse som dominerer og som er årsaken til at vi har valgt å gruppere svarene slik det er blitt gjort. De fire typologiene som utmerker seg i utvalget er dermed delt inn etter om personenes begrunnelse for å delta i grunnskoleopplæring kjennetegnes av fornuftsmotivasjon, forsvarspreget motivasjon, normstyrt motivasjon eller læringsmotivasjon. Stikkord for tankegangen de intervjuede uttrykker i disse motivasjonstypene er:

- Fornuftsmotivasjon: «dette er lurt»
- Forsvarspreget motivasjon: «dette er det minste av flere onder»
- Læringsmotivasjon: «noe har skjedd som gjør det morsomt/interessant å lære igjen»
- Normstyrt motivasjon: «jeg burde hatt mer utdanning»

Tabell 5.1 sammenfatter forholdet mellom ikke-instrumentell og instrumentell motivasjon og offensiv og defensiv orientering.

Tabell 5.1

	Ikke-instrumentell motivasjon	Instrumentell motivasjon
Offensiv	Dette er interessant (Læringsmotivasjon)	Dette er lurt (Fornuftsmotivasjon)
Defensiv	Dette bør jeg (Normstyrt motivasjon)	Dette er bedre enn alternativet (Forsvarspreget motivasjon)

Nedenfor vil vi gjøre nærmere rede for disse motivasjonstypene og vise hvordan disse motivasjonsbegrunnelsene utkrystalliserte seg i utvalget.

Fornuftsmotivasjon

Som nevnt ovenfor innebærer instrumentalisme at personer ikke er opptatt av kunnskapen i seg selv, men på hva den kan brukes til (Imsen 1991). Personer kjennetegnet av fornuftsmotivasjon har en klar formening om at de deltar i voksenopplæring fordi det er lurt. De har et offensivt mål med deltakelsen. Begrunnelsene som gis for å delta i opplæringen har en rasjonell-intensjonell tilnærming og sammenfaller for en stor del med pulled-from-the-front-forklaringene til Gambetta. De ønsker å bruke utdanningen til noe helt konkret. Vi så innledningsvis at Salim var opptatt av å skaffe et grunnlag for å komme inn i det norske samfunnet. Han mente at et vitnemål fra grunnskolen helt klart vil være nyttig i jakten på en jobb.

Også blant de etnisk norske elevene er nytteaspektet ved utdanningen konkret. Mange trenger grunnskoleopplæring for å komme seg videre. Å få et bedre utgangspunkt for å søke seg inn på videregående skole er derfor utgangspunktet for mange av de fornuftsmotiverte. Nedenfor gjengis begrunnelsene to av de intervjuede oppga da de fikk spørsmål om hvorfor de ønsket å begynne på opplæringssenteret.

«For å forbedre karakterene mine, så jeg kan komme inn på den skolen jeg har lyst til. For å få et fullverdig vitnemål og komme meg videre på skole. Nå kommer man ingen vei hvis du ikke har det. Jeg har tenkt å studere videre, så da måtte jeg begynne et sted.»

«Fordi nå er jeg i en fase i livet hvor jeg må gjøre det, ta et valg liksom.»

Også fornuftsmotiverte personer har negative erfaringer fra tidligere skolegang. I likhet med de andre elevene forklarer de nederlaget med foranderlige hendelser. Andelen som hevder at de selv var umodne da de gikk i ungdomsskolen, er nok likevel høyere enn blant de andre elevene. Alle mener at de har blitt mer modne nå.

Fornuftsmotiverte er svært opptatt av viktigheten av utdanning. Da de fikk vite om tilbudet om grunnskoleopplæring, syntes de umiddelbart det var en god ide. Når de snakker om alt de lærer ved voksenopplæringssenteret, er det ikke gleden over å *lære* som er i sentrum, men *viktigheten* av å lære det de lærer. De har en oppriktig entusiasme og engasjement i forhold til å lære brøkregning. Fornuftsmotiverte anser nytteverdien av utdanning som så høy at de ikke vurderer andre alternativer. Som en av de intervjuede uttalte, da hun ble spurt hva hun ville sagt hvis noen som lurte på om de skulle begynne på grunnskoleopplæring kom og spurte henne om råd:

«Kunnskap er makt! Bare begynn. Det er aldri for sent.»

Forsvarspreget motivasjon

Personer kjennetegnet av forsvarspreget motivasjon deltar i voksenopplæring for å unngå andre onder. De er ikke fortrinnsvis interessert i å gå på skole, men de ser at det å gå på skole kan bidra til å unnsnippe en situasjon de anser som verre. For de fleste dreier det seg om å unnsnippe en jobbsituasjon de ikke har trivdes i, som Laila som ble beskrevet innledningsvis. Men det er også enkelte som deltar for å unnsnippe en utilfredsstillende situasjon hjemme, som for eksempel ensomhet fordi man ikke har noe å gjøre. Også forsvarspreget motiverte personer foretar rasjonelle valg, men

begrunnelsene for disse valgene er mer fokusert på hva de ønsker å unngå gjennom å ta utdanning, enn hva de ønsker å oppnå. Som en 30 år gammel mann uttalte:

«For min del så er det jo det at jeg har jobbet fem år i en jobb jeg ikke trivdes i en dag. Og den jobben tok jeg bare fordi jeg ikke kunne gjort noe annet. Jeg hadde ikke noen særlig utdanning heller. Så sleit jeg jo veldig, både psykisk og fysisk, og så fant jeg ut at her har jeg muligheten til å gå på skolen, så får jeg se etter hvert hva jeg kan gjøre.»

Mange forsvarspreget motiverte personer framhever betydningen av å få flere valgmuligheter gjennom å ta utdanning. At de får flere muligheter til å velge enn det de har i dag, anses som positivt i seg selv, de har ikke ett konkret mål som de er rettet inn mot. Dette forutsetter selvsagt også at de valgmulighetene som åpner seg er mer attraktive enn det de har i dag. Som en av de intervjuede svarte da hun ble spurt om hvorfor hun ønsket å begynne på grunnskoleopplæringen:

«For å komme meg et skritt videre her i livet. For å ha noe å stå på, liksom. Ellers så ender jeg opp med vaskejobber eller et eller annet (ler).»

Mange med en forsvarspreget motivasjon har blitt rådet til å ta grunnskoleopplæring, ofte av attføringskonsulenter på arbeidskontoret, eller gjennom Senter for Yrkesmessig attføring . Nedenfor gjengis et lengre utdrag fra intervjuet med en voksen kvinne som definitivt er i en situasjon der hun føler seg presset inn i utdanningsløpet, og som på ingen måte selv hadde lyst til å begynne på grunnskoleopplæring.

«Jeg går på yrkesrettet attføring, og på arbeidskontoret fikk jeg høre det at «du har jo ikke noen utdanning», og jeg har ryggplager, og da kan ikke jeg ta de jobbene jeg har jobbet med, for jeg blir bare sykemeldt hele tiden. Så da må jeg ha meg en utdanning. Så der nede mente de at jeg bare skulle hoppe rett på en videregående utdanning. Men så sa jeg at jeg ikke har gått på skole siden niende klasse, og det er 20 år siden, så det har jeg ikke lyst til. Jeg hadde ikke lyst til å begynne på skolen i det hele tatt.»

Intervjuer: Hvorfor ikke?

«Fordi jeg har så negativt forhold til skolen. Jeg følte at jeg ikke ble fulgt opp da jeg gikk på skolen. Og det er vel en av grunnene til at jeg går her. For jeg har dysleksi, og det ble ikke tatt alvorlig den gangen jeg gikk på skolen.»

Intervjuer: Hvorfor begynte du her?

«Fordi jeg visste ikke hva jeg hadde lyst til. Jeg fikk bare vite at «du skal begynne på skolen igjen». Ferdig med det. Ja ha, hva skal jeg bli når jeg blir stor, liksom.

Så da sendte de meg ned på Senter for Yrkesmessig attføring, for der kunne de kartlegge dysleksien min. Og de kunne kartlegge interessene mine, og hva jeg eigner meg til og sånne ting. Og da sa han at «jeg råder deg til å begynne på Smedstua. For der er det masse dyslektikere som har fått god hjelp, og litt positiv innstilling til skolen.» Det var første gang jeg hørte om denne skolen.»

Intervjuer: Du sa at du ikke hadde lyst til å begynne på skole igjen?

«Nei, jeg hadde ikke noen positiv feeling til skole i det hele tatt.»

Intervjuer: Hva var alternativet?

«Nei, det var ikke noe alternativ, jeg måtte begynne. Jeg hadde ikke noe valg. Eller jeg kunne ta meg en jobb som jeg har hatt før og jobbe i to måneder og så bli sykmeldt igjen. Jeg så ikke på det som noe alternativ, for det var en håpløs situasjon.»

Intervjuer: På det senteret der du ble anbefalt å ta opplæring, var det sånn at du argumenterte mot å begynne her?

«Ja, jeg fikk helt panikk bare ved tanken på skolen. Jeg fikk nesten angst. Sov ikke om natta.»

Intervjuer: Men de overtalte deg til å begynne?

«Nei, de overtalte meg ikke. Men de prata veldig mye om den angsten og hva den bunna i, og hva det lå i. Og at det kanskje kunne snu det negative forholdet en hadde til skolen til noe positivt. Og det har det helt klart gjort. Jeg føler meg ikke utsatt for mobbing, og jeg er ikke redd for skolen. Og man er jo mer voksen og har en annen tankegang nå.»

Med så negative erfaringer fra skolegangen da hun var i grunnskolepliktig alder, er det ikke så rart at terskelen for å gå tilbake til skolesystemet er høy. Men, som vi ser har denne kvinnen møtt en veiledningstjeneste som har motivert henne på en måte som gjør at hun ikke føler seg overtalt til å ta opplæringen mot sin vilje, selv om hun egentlig ikke hadde noe valg. Hun ble møtt på en måte som gjorde at hun ønsket å forsøke. I intervjuet var det en del spørsmål om årsaker til at folk ikke begynner på grunnskoleopplæring, og kvinnen ble spurt om hva hun tror skal til for at folk skal ønske å begynne på voksenopplæringscenteret. Hun framhever at grunnskoleopplæring er en epoke i livet som er tilbakelagt, og at det å begynne på grunnskoleopplæring blir å gå tilbake. Man gjør det derfor ikke med mindre man må, for eksempel dersom man begynner på yrkesrettet attføring.

Intervjuer: Hva tror du skal til for at folk skal ha lyst til å begynne her?

«Hvis du ikke har interesse for det så er det ikke noen vits å begynne her. Selv om jeg ikke hadde noe valg så – kjempeinteressert var jeg nok ikke til å begynne med. Men nå er jeg jo strengt oppdratt og veldig pliktoppfyllende da, så det blir nesten som en plikt da.»

Intervjuer: Har du blitt mer interessert etter hvert?

«Nei, jeg gjør min plikt fortsatt. (Pause) Men man har vel kanskje endra litt holdning. Man gjør sin plikt, men det er veldig hyggelig å gå her. Det er veldig flotte lærere og hyggelige medelever, og det har veldig mye å si: at miljøet rundt er positivt.»

Utsagnet fra denne kvinnen illustrerer den manglende indre motivasjonen mange av de motvillig motiverte har. Å delta i grunnskoleopplæring av pliktfølelse gir liten læreglede. Kvinnen anbefaler ikke tvang i forhold til personer med negative skoleerfaringer, men påpeker at hun selv nok har endret litt holdning til skolesystemet etter hvert, og at hun er mindre negativ til skolen nå enn hun var. Mange motvillig motiverte begynner på grunnskoleopplæring fordi de føler at de ikke har noe annet valg. Når de først kommer inn i opplæringsløpet, er det likevel flere som får et langt mer positivt syn på skolen. Det er en stor utfordring for voksenopplæringscenteret å få personer som kommer til skolen som motvillig motiverte til å bli læringsmotiverte. Selv om kvinnen som er sitert ovenfor forteller at hun «gjør sin plikt», er det flere av de andre elevene som har utviklet stor entusiasme i forhold til skolegangen etter at de begynte. Personen som siteres i neste avsnitt er et godt eksempel på dette.

Utdanning som «investering i sine barn»

En sideeffekt av deltakelse i voksenopplæring er at et høyere kunnskapsnivå gjør de intervjuede bedre i stand til å følge opp sine egne barns grunnskoleopplæring. Dette kom blant annet fram da en av de intervjuede ble spurt om han jobber mer med skolearbeidet nå enn da han gikk i grunnskolen sist.

«Hjemme? Jeg gjør vel ikke noe mer lekser nå. Eller jo, kanskje jeg gjør det. I samfunn. Og så gjør jeg jo litt sånn med ungene og, vet du, så jeg driver mye mer med skoleverket nå ja. Det gjør jeg. For den gangen jeg gikk på ungdomsskolen så drev jeg jo aldri med det. Aldri i det hele tatt. Jeg gjør lite hjemme nå óg, synes jeg, men jeg gjør noe. For jeg gjør en del med ungene.»

Intervjuer: Har det blitt lettere å følge opp skolearbeidet deres etter at du begynte her?

«Ja, først av alt fordi det har jeg ikke vært i stand til å gjort uten, for jeg hadde jo ikke peiling på hva en brøk var en gang før jeg begynte her. Men på foreldremøter sa jeg alltid fra om det, jeg var veldig åpen om det. At jeg har ikke noe peiling på matematikk, at jeg ville bare forkludre det hele for jeg kan det jo ikke. Så da må jeg stå der og gjette eller prøve. Så jeg har aldri brydd meg om faginnhold. Men det plutselig interesserer meg litegrann. Når vi gjennomgår ting, sier jeg «hvorfor forstår du ikke den når du har forstått det der»... at jeg bruker ting som jeg har lært her, av Jørgen. Det kan jeg bruke hjemme sjøl for å få mine barn til å forstå. Det er sånn det funker egentlig. For det som læreren forteller meg nå, det har jeg jo egentlig aldri visst. For å si det sånn.»

For personen som ble sitert ovenfor var ikke ønsket om å kunne hjelpe sine barn med skolearbeidet noen uttalt målsetning bak selve deltakelsen i grunnskoleopplæring. Det ble mer en positiv overraskelse og en av bieffektene av opplæringen. Denne personen har en forsvarspreget motivasjon; han gikk til skolesystemet med den holdningen at han var villig til å se om det kunne føre til noe mer positivt enn den situasjonen han var i. Enkelte av elevene er likevel mer strategiske i forhold til sine egne barn, og de mener at å ta opplæring selv, vil bedre sjansene til deres barn. Spesielt blant fremmedspråklige elever er det en utbredt oppfatning at deltakelse i norsk grunnskoleutdanning er en betingelse for å kunne følge opp sine barn i skolearbeidet, særlig siden de som foreldre ikke selv har kjennskap til skolesystemet i Norge. De gjør dette både for å bli i stand til å hjelpe barna med leksene og for å få bedre norskkunnskaper selv, slik at det blir enklere å kommunisere med representanter fra skoleverket på blant annet foreldremøter. Utsagnet nedenfor er fra et intervju med en afrikansk kvinne.

«Det finnes flere som sier at de har barn hjemme og at de ikke kan gå på skole. Men barna *trenger* at foreldrene går på skole! De trenger hjelp, for eksempel leksehjelp. Hvis moren ikke kan hjelpe og faren ikke kan hjelpe, blir det vanskelig for barna. Fordi det er ikke bare læreren som kan hjelpe barn, de trenger hjelp både på skolen og hjemme. Det kan være møter også, og hvis foreldrene ikke forstår det når de snakker om ungen din, blir det vanskelig. Det er veldig viktig å gå på skole. De fleste forstår at det er veldig viktig. Noen synes kanskje det er for sent, men det er aldri for sent. Det er et engelsk ordtak som sier: Better late than never.»

Alle de intervjuede som selv har barn, har ambisjoner på sine barns vegne. De er opptatt av at deres egne barn skal ta utdanning, slik at de unngår å ende opp som dem selv. Sitatet nedenfor er hentet fra et intervju med en forsvarspreget motivert

kvinne, som er opptatt av at datteren skal unngå ulempene som følger med dårlig utdanning. Hun ble spurt om hun kommer til å oppfordre datteren til å ta utdanning, og svarte da:

«Ja, selvfølgelig. Hvem er det som unner ungen sin å «altså vil du gjøre som mammaen din, enten jobbe i kassa på Rimi eller begynne på skole når du er over 30 år?» Nei, gjør det når du er ung, da har du best forutsetninger for å lære også.»

Ved at de selv tar utdanning, er det dermed mange – særlig blant de instrumentelt motiverte – som er opptatt av å bryte en sosial arv på vegne av sine barn. De er opptatt av at deres barn skal unngå å få det samme negative forholdet til skolen som de selv har hatt. På denne måten kan antakelig voksenopplæring bidra til sosial mobilitet på sikt.

Normstyrt motivasjon

I Gambettas redegjørelse for teoretiske retninger, som legger vekten på push-faktorer som årsak til menneskelig handling, diskuterer han sosialt betingede forskjeller i evalueringen av kostnader og fordeler ved ulike utdanningsalternativer. Som nevnt tidligere hevder han at den tradisjonelle arbeiderklasseoppfatningen av at akademisk orienterte utdanninger «ikke er for folk som oss», eller overklasseoppfatninger som nettopp indikerer at akademisk orienterte utdanninger «er for folk som oss», er eksempler på hvordan kulturelle krefter kan påvirke orienteringen mot utdannings-systemet. Blant de intervjuede som karakteriseres som normstyrte, finnes det et klart ønske om å tilegne seg den akademiske holdningen til utdanning. De vil gjerne selv bli glade i å gå på skole og føle at «akademisk orienterte utdanninger er for folk som meg». En av kvinnene fortalte at hun var svært negativ til skolen da hun gikk på ungdomsskolen, men at hun ønsker å endre denne innstillingen. Hun ble spurt om hva hun tror er det viktigste hun sitter igjen med etter å ha fullført opplæringen. Svaret hun ga var:

«Den beste følelsen for meg er at jeg kan sitte igjen med at jeg liker å gå på skolen! Da har jeg nådd et veldig stort mål. Det er jo drømmen min, at jeg sitter igjen med at jeg liker å gå på skolen igjen. Liker å sitte og dype meg inn i ting. At det ikke er et ork.»

Dersom hun blir glad i å gå på skole, oppnår hun følelsen av at «akademiske utdanninger er for folk som meg». Ønsket om å finne seg til rette i utdannings-systemet er i grunnen større enn ønsket om en god jobb. Grunnen til dette er at hun allerede befinner seg i en grei økonomisk situasjon, men hun mangler den

utdanningen som nettverket verdsetter så høyt. Personer som kjennetegnes av normstyrt motivasjon, kan sies å ha fått sine preferanser for utdanning formet gjennom det sosiale sjiktet de tilhører. De har en klar følelse av at de burde hatt mer utdanning enn det de har, fordi utdanning er en kulturell verdi i det miljøet de vanker i. Partner og vennekrets er en viktigere referanseramme for dette ønsket enn arbeidsmarkedet. De er alle tydelige på at det miljøet de tilhører verdsetter utdanning høyt, og at de selv føler at de burde bli mer glad i å gå på skolen. Et kjennetegn ved disse personene er at de har flyttet til Oslo i voksen alder, og at de gjennom partneren sin har blitt introdusert for et miljø som verdsetter utdanning høyere enn det miljøet de var en del av på ungdomsskolen gjorde. En av de intervjuede fikk spørsmål om det var i dagliglivet eller i skolesammenheng savnet av kunnskap var størst.

«Det er i dagliglivssammenheng. For han jeg bor med er høyt utdanna, og alle de han er sammen med, og de har jo et helt annet ordforråd og kunnskaper. Jeg får også høre når det er «noe jeg burde ha kunnet». Men jeg kan ikke noe for at jeg nettopp hørte om Jeanne D'arc, liksom.»

Den defensive holdningen til utdanning kommer fram ved at det blir så tydelig at det å ta utdanning er noe de intervjuede i denne kategorien føler de *bør* gjøre. De har helt klart en ikke-instrumentell motivasjon og et ønske om å lære, men årsaken til at de ønsker dette, ligger i referansegruppen de sammenligner seg selv med. De ønsker å bli som referansegruppen gjennom å ta utdanning. Utdanningen blir dermed en slags defensiv strategi for å forsvare sin posisjon. En av de intervjuede hadde tidligere snakket om at alle vennene studerer.

Intervjuer: Du sa du hadde venner som studerer...

«Ja, de er ressurssterke alle de jeg er sammen med. Og de har alle den holdningen at du er ikke dum hvis du ikke har utdannelse, det er ikke det. Men det hjelper så mye! Det hjelper så mye på selvbildet, det at du tar det valget. De synes det er best, da.»

Normstyrt motiverte er antakelig den gruppen som i størst grad opplever problemer i forholdet til de andre elevene. De er vant til å omgås venner som har en annen omgangsform, og de finner seg ikke alltid umiddelbart til rette i miljøet på voksenopplæringssenteret. En av de intervjuede hadde liten kontakt med de andre elevene privat, og hun var bevisst på at hun ikke gikk så godt overens med de andre i klassen.

«Det er så veldig stort spekter, kan du si. Jeg føler at jeg kommer fra et helt annet miljø. Vi har jo mye felles fortidsproblemer, men jeg kommer fra et helt annet miljø enn de andre i klassen. (...) Jeg føler mange i klassen har så enkel løsning. De vil ha de enkle løsningene og tenker enkelt. Det er ikke noen utfordring å

prate med dem. Jeg liker å prate mer på det faglige planet og spekulere på det. Men da kan jeg oppfattes som provoserende, jeg vet ikke. Men jeg synes det er viktig å prate om det, og tenke, og ikke bare få det fra læreren.»

Det er helt tydelig at kulturelle forskjeller spiller inn her. Å komme fra et akademisk miljø til et voksenopplæringssenter, innebærer et stort skifte miljømessig. De normstyrt motiverte har felles fortidsproblemer med de andre elevene, men svært lite felles i nåtida. Kommunikasjonsformen er svært ulik i de to miljøene. Siden referansegruppen for normstyrt motiverte er personer med høy utdanning, har disse elevene ofte tilegnet seg en måte å kommunisere på som er fremmed for de fleste andre elevene ved voksenopplæringssenteret.

Læringsmotivasjon

Læringsmotiverte har ikke det samme sosiale nettverket som normstyrt motiverte. Det vil si at de ikke har et nettverk som oppmuntrer eller stimulerer til deltakelse i utdanning. De læringsmotiverte er mest opptatt av kunnskapene de erverver seg gjennom grunnskoleopplæringen. Begrunnelsene de gir for å delta i grunnskoleopplæring sammenfaller med typologien Houle (1961 referert i Cross 1991) skisserte, der den viktigste drivkraften er et fundamentalt ønske om å vite og vokse gjennom kunnskapen. For en av de intervjuede ble denne lærelysten vakt ved at han tok fagbrev gjennom jobben.

«Jeg tok fagbrev for to år siden. Og i den sammenheng så ga det liksom litt mersmak da, til å ta opp den ungdomsskolen som jeg har fra før da. Men den er egentlig mer egna til å skremme folk med enn til å vise fram.»

Denne personen har en sterk posisjon på arbeidsmarkedet og deltar i grunnskoleopplæringen først og fremst for å lære seg mer. Dette illustreres når han får spørsmål om hvorvidt han synes det er noen vits i å ta opplæring dersom man har en jobb man trives i.

«Nei, ja, jo kanskje. Jeg vil si det. For du er jo oppdatert, både når det gjelder måte å tenke på og skrive på. Jeg føler det i hvert fall sånn. Selv om jeg blir i den jobben jeg er i i dag, så er jeg oppdatert. Litt mer.»

Et kjennetegn ved de læringsmotiverte er at de hovedsakelig er opptatt av kunnskapen de får ved å delta i voksenopplæring. De læringsmotiverte er gjennomgående eldre enn de andre elevene, og er vel typiske representanter for det som kjennetegnes som «ny sjanse»-elever. Kvinnen som siteres nedenfor er uføretrygdet og deltar ikke

i voksenopplæring for nødvendigvis å komme tilbake i arbeid, men hun har et sterkt ønske om å forbedre kunnskapene sine. På spørsmål om hvorfor hun ønsket å begynne på voksenopplæringssenteret, svarte hun:

«Fordi jeg trenger det. Dårlige skrivekunnskaper.»

Senere i intervjuet ble hun spurt om hva hun tror er det viktigste hun sitter igjen med etter å ha fullført opplæringen.

«Kunnskaper. På grunn av at jeg er voksen har jeg fått mye kunnskaper gjennom livet mitt, så jeg har jo klart meg, men når man ikke har kunnskaper, jobber man mye tyngre gjennom livet. Alt blir tyngre. Jeg har hatt en jobb der jeg savnet kunnskaper, alt blir jo mye tyngre når du ikke vet tingene, du vet ikke retningslinjene.»

De læringsmotiverte har gjennom livet opplevd ulempene ved manglende utdanning som en stor belastning, derfor blir kunnskapene som tilegnes gjennom utdanningen i øyeblikket, viktigere enn nytteverdien av utdanningen på sikt. Man kan si det slik at lærelysten overskygger nytteaspektet ved utdanningen. Likevel har også de fleste av de læringsmotiverte et ønske om å bruke utdanningen på arbeidsmarkedet etter hvert.

Oppsummering av motivasjonstypene

Det er to dimensjoner som peker seg ut i de intervjuedes motivasjon for opplæring: instrumentalisme versus ikke-instrumentell motivasjon, og en offensiv og en defensiv grunnholdning. Instrumentalisme innebærer at personer ikke er opptatt av kunnskapen i seg selv, men på hva den skal brukes til. Dette er en ytre motivasjon (pulled-from-the-front), kunnskapens verdi vurderes etter den nytteverdien den har. Blant de intervjuede ses en tendens til at enkelte ønsker kunnskap for å oppnå eller unngå noe; vi har delt dette i offensive og defensive instrumentelle motivasjonsbegrunnelser. Fornuftsbasert motivasjon har en offensiv begrunnelse og kjennetegnes dermed av en målrettet holdning, der aktørene har en klar formening om hva utdanningen skal brukes til. Forsvarspreget motivasjon innebærer en mer defensiv holdning, aktører velger å ta utdanning for å unngå ulempene som følger med å velge å ikke ta det.

Motstykket til instrumentell motivasjon er ikke-instrumentell motivasjon, faktorer som kan karakteriseres som pushed-from-behind. Også ikke-instrumentell motivasjon kan være enten offensiv eller defensiv. Vi har delt denne motivasjonsbegrunnelsen inn i det vi kaller læringsmotivasjon og normstyrt motivasjon. Læringsmotiverte deltar i utdanning fordi de har et grunnleggende ønske om å lære,

mens normstyrt motiverte deltar i utdanning fordi de synes de bør. De normstyrte er ofte en del av et sosialt sjikt der utdanning er høyt verdsatt.

Det er ingen klar sammenheng mellom hvordan de intervjuede personene forklarer sitt skolenederlag den gangen de var i grunnskolepliktig alder og hvilken motivasjon de i dag har for å gå tilbake til skolen. Dette er antakelig fordi alle de intervjuede forklarer det tidligere skolenederlaget med å vise til foranderlige forklaringsfaktorer.

Det er om lag to tredeler av utvalget som har en instrumentell motivasjon for å begynne på opplæringscenteret. Fordelingen mellom fornuftsmotivasjon og forsvarspreget motivasjon er nokså lik, men med en liten overvekt av fornuftsmotiverte personer. I den tredjedelen av utvalget som har en ikke-instrumentell motivasjon, er det like mange som har en normstyrt motivasjon som læringsmotivasjon for deltakelse i grunnskoleopplæring.

Kapittel 6 Skal – skal ikke...

I forrige kapittel så vi på ulike motivasjonsbegrunnelser for å begynne på grunnskoleopplæring. I dette avsnittet skal vi se nærmere på tre faktorer som synes å være viktige for å *iverksette* planene om utdanning: betydningen av å kjenne noen, fravær av barrierer for deltakelse og det å overvinne mulige fordommer knyttet til å ta grunnskoleopplæring i voksen alder.

Betydningen av å kjenne noen

Et gjennomgående trekk når de intervjuede forteller om sin beslutning om å begynne på grunnskoleopplæring, er at svært mange kjenner noen som har fortalt dem om tilbudet – enten personer som selv har tatt opplæringen, eller andre som har oppmuntret dem til å delta. Dette gjelder uavhengig av motivasjonsbegrunnelsene de gir for å begynne på opplæringen. Ofte er samtaler med noen et første skritt for å etablere motivasjon for opplæring. Å snakke med noen som kjenner til opplæringen, kan være det som skal til for å ta kontakt med skolesystemet for personer som har en gryende motivasjon for opplæring. Elevene ved opplæringssenteret ble spurt om når og hvordan de første gang hørte om tilbudet om grunnskoleopplæring, og det er stor spredning når det gjelder hvem som fortalte dem om tilbudet første gang. Det kan være alt fra naboer og familie til attføringskonsulenter på arbeidskontoret. Felles for dem er at de er troverdige personer som kan fortelle «hva det egentlig innebærer» å ta grunnskoleopplæring. De normstyrt motiverte får holdninger til utdanning generelt gjennom det sosiale sjiktet de er en del av, men for de andre kan det å snakke med folk som har gjennomført utdanning eller som vet hva opplæringen innebærer, være en avgjørende faktor. Nedenfor siteres en kvinne som er født i et annet land enn Norge, men hun har skolebakgrunn fra Norge. Hun avbrøt ungdomsskolen i åttende klasse. Hun forteller:

«Det var en nabo av meg som snakka med meg og spurte om jeg ikke ville gå videre på skolen. Jeg hadde ikke noe å gjøre hjemme, og det var vanskelig for meg å få jobb, da. Siden jeg ikke hadde gått på skole før. Jeg hadde jo gått på skole før, da, men jeg gikk ut fra skolen veldig tidlig, jeg var femten år da jeg

gifta meg. Så da hadde jeg ikke vitnemål som jeg trengte, så da syntes jeg det var nødvendig. (...) Jeg hadde jo hørt om voksenopplæringssenter, men jeg visste jo ikke hvordan det var, hvor viktig det var og hvordan man ble lært opp. Jeg snakka med naboen min en god del ganger, og hun fortalte at det er et senter hvor du blir opplært. Det er akkurat som en vanlig skole, du bedrer karakterene dine, og etterpå går du videre på en annen skole.»

Å kjenne noen som kan fortelle om tilbudet, handler ofte om å få informasjon om hva tilbudet innebærer, men for enkelte kan det også være en måte å få vite at tilbudet eksisterer i det hele tatt. De aller fleste forteller at de hørte om voksenopplærings-senteret for første gang rett før de selv søkte inntak. Å få vite at tilbudet eksisterer er dermed gjerne et første skritt i forhold til å ta kontakt med senteret.

Barrierer for deltakelse

Cross (1991) hevder at noen personlighetstyper er vanskelige å rekruttere til voksenopplæring på grunn av deres lave selvtillit. Hun viser til Boshier og Rubenson, som hevder at en av de viktigste faktorene for deltakelse i voksenopplæring er individets selvtillit. De som evaluerer seg selv lavt, vil også ha mindre sannsynlighet for å forvente å klare det.

Blant de intervjuede er meningene delte om hvorvidt selvtillit er avgjørende for å lykkes i skolesystemet eller ikke. Mange framhever at de selv var veldig usikre før de begynte på grunnskoleopplæringen. Tidligere nederlag i skolesystemet gir ikke umiddelbart høy selvtillit i forhold til skolesystemet.

«Ja, det er jo usikkerheten da. Alle husker jo det med skolen at det er fullt av elever og en lærer oppe på kateteret som skal møte blikket ditt når du skal lese høyt. Kanskje du har litt prestasjonsangst. Du skal presentere deg for de andre elevene, du skal være med i klassen. Det er jo masse, det skal jo være et samspill, og mange opplever vel at de har hatt problemer med samarbeidet med de andre elevene og lærere, og da er det usikkert å møte det igjen.»

Selvtillit er et diffust begrep som er vanskelig å definere. Hva er mye og hva er lite selvtillit? Hvor mye vil være nok selvtillit? Det er flere som framhever at de ikke har all verdens selvtillit, og de er opptatt av at manglende selvtillit ikke bør være noen grunn til å la være å delta i opplæringen. På spørsmål om det er vanskelig å begynne på grunnskoleopplæring hvis en ikke har så veldig god selvtillit, svarte en av de mannlige elevene:

«Nei, altså... du må jo ha litt selvtillit, men de er utrolig flinke til å backe deg opp og gi deg støtte. Du får veldig mye positiv feedback.»

En kvinne, som fikk samme spørsmål som personen ovenfor, stilte seg helt uforstående til at selvtillit skulle være en mulig barriere for å begynne på grunnskoleopplæring. Kvinnen er en typisk representant for kategorien fornuftsmotiverte personer, og hun mener viktigheten av å ta utdanning kommer foran alt. Hun framhever også at opplæringen er selvtillitsbyggende.

«Sier folk at de har for dårlig selvtillit? Det er det dårligste svaret jeg noen gang har hørt. Hvis du ikke kan noe om brøkgregning, så må du jo lære det! Mange har nok ikke noe støtteapparat bak seg. Men det er mange som går på trygdepenger og sosialpenger uten å gjøre noe, og da burde de jo begynne på dette her. I hvert fall hvis de føler at de har dårlig selvtillit!»

De fleste framhever støtten de får både fra lærere og andre elever gjennom å delta i opplæringen. Mange er opptatt av at de har fått mer selvtillit av å ta grunnskoleopplæring. De intervjuede ble spurt om man kan få mer selvtillit av å ta grunnskoleopplæring.

«Ja, det får man. Det har jeg selv erfart. Du får lyst til å stå selvstendig på en måte, det er det jeg har opplevd som positivt. Du har noe å gjøre, og noe å tenke på, og den lærdommen som jeg snakket om.»

Det kan være verd å merke seg at det ikke er store forskjeller på menn og kvinner når det gjelder synet på behovet for selvtillit eller egen selvtillit. Både blant kvinner og menn finnes det enkelte som synes de har lite selvtillit, og som merker at den øker gjennom opplæringsløpet. På samme måte finnes det både menn og kvinner som framhever at mangel på selvtillit ikke er noe problem for dem, og at det heller ikke burde være noen avgjørende barriere i forhold til å gå i gang med grunnskoleopplæring.

Familieforpliktelser er en barriere som kan gjøre det økonomisk vanskelig å delta i voksenopplæring for menn (Clayton 1999). Enkelte av mennene som er intervjuet nevner dette som en faktor som kan vanskeliggjøre deltakelse.

«For voksne personer er det vanskelig å begynne for de som har greid det bra økonomisk. Jeg har slitt mye med økonomien. Da jeg begynte på attføring begynte jeg å komme på bedre tanker. Men hva de bør gjøre, – jeg tror det går veldig mye på økonomisk faktisk. Et bedre økonomisk støtteapparat, at familien klarer seg. (...) Det var veldig usikkerhet i starten om jeg skulle gå på skole eller ikke på grunn av økonomien.»

Barnepass har ikke vært et stort problem for noen, men enkelte kvinner framhever at de har ventet med opplæringen til barna ble store nok til å klare seg selv. Det finnes også menn med fremmedspråklig bakgrunn i utvalget som har ektefeller som kunne tenke seg å delta i grunnskoleopplæring, men som sier at ektefellen venter til det yngste barnet er gammelt nok til å få barnehageplass. Andre får hjelp til barnepass av familien. Flere kvinner ved opplæringscenteret har mødre som stiller opp og bidrar i barnepass, slik at de lettere kan konsentrere seg om skolearbeidet. Én kvinne som ble intervjuet brukte til sammen tre timer i reise til og fra skolen hver dag, fordi hun først måtte levere ungene i barnehagen, som lå i en annen retning enn voksenopplæringscenteret. Å bruke så lang tid på å komme til og fra opplæringscenteret kan helt klart være en barriere for deltakelse i grunnskoleopplæring. Det har ikke forhindret deltakelse for denne kvinnen, som hadde en sterk fornuftsmotivasjon, men det kunne nok vært en kompliserende faktor for en mindre motivert person.

Er det flaut å ta grunnskoleopplæring?

Kritikk av skolesystemet som sådan er ganske nytt i Norge. Solstad (1997) viser hvordan utdanningssystemene både i USA og England fikk skylden for lavere økonomisk framskritt allerede på begynnelsen av 1980-tallet gjennom rapportene *A Nation at Risk* (NCE 1983) og *Better Schools* (DES 1985). I Norge var det de første to–tre tiårene etter krigen bred tverrpolitisk enighet om de sentrale utdanningspolitiske spørsmålene (Aasen 2000). Først mot slutten av 1980-tallet og inn på 90-tallet kom det også i Norge en rekke rapporter som kritiserte utdanningssystemet. Det ble blant annet hevdet at standarden i skolen var for lav, og at skolen verken fylte behovene til individet eller samfunnet. I en offentlighet preget av liten grad av kritikk mot et skolesystem som ikke klarte å følge opp elever som av ulike grunner hadde problemer i skolegangen, skal en ikke se bort fra at det å ikke ha lyktes i skolesystemet som ung blir belagt med skam. Nederlaget kan lett oppleves som et individuelt ansvar, og det er flere av elevene ved voksenopplæringscenteret som forteller at de synes det er flaut å ta grunnskolen i voksen alder. Dette er derfor også en fordom som må overvinnes. Blant de intervjuede er det kun normstyrt motiverte som framhever at uoverensstemmelsen mellom hvem de er og hvem de ideelt sett kunne tenke seg å være, er en egen motivasjon for deltakelse i grunnskoleopplæring. Enkelte hevdet at det var et nederlag å starte så langt nede som på grunnskoleopplæring, mens det å delta i utdanning ellers var regnet som en aktivitet som gir status. Læringsmotiverte har et grunnleggende informasjonsbehov og ønske om å lære, så i denne gruppen vil det også være klart positive assosiasjoner forbundet med

tanken på utdanning. Blant de andre er det overraskende mange som nevner at én barriere for å delta i opplæring kan være at det er flaut. Til og med fornuftsmotiverte, som er entydig overbevist om viktigheten av utdanningen, forteller at redselen for omgivelsenes reaksjoner kan virke begrensende på lysten til å delta. For denne gruppen er imidlertid betydningen av utdanningen det avgjørende:

«Det er nok noen som er flau for å si det. Å måtte gå ungdomsskolen på nytt. Det har jeg fått noen meldinger om sjøl. Men jeg tror ikke folk skjønner hvor viktig det egentlig er, alt fra Berlinmurens fall til dataspill. Det er ganske viktig å få med seg altså!»

Det er flere som forteller om negative reaksjoner fra bekjente. En kvinne ble spurt om hva hun tror kan være grunner til at folk ikke begynner på grunnskoleopplæring.

«Jeg tror veldig mye har med skrekk å gjøre. Det at folk tenker på det som en knekk å innrømme at en har problemer. Det er noe med det å føle seg dum, og «tenk hvis noen ser meg». Jeg har liksom sett reaksjonen til folk når jeg sier jeg går på grunnskolen. Venner og bekjente. De blir sånn der... for det første visste de jo ikke hva det var. Så jeg måtte forklare det først. [Og fikk reaksjoner som:] «Men har du ikke det?» og «Er *det* mulig?», «Hvor mange er det som går der?» og «Er dem ekstra dumme?» »

At personer som deltar i grunnskoleopplæring bruker begreper som skrekk og redsel for å føle seg dum, er et signal på hvor sterkt verdsatt suksess i utdanningssystemet er. Selve skolen kan bli en arena personer skyr, for å unngå å bli konfrontert med denne skrekken. Innledningsvis så vi at Clayton (1999) hevdet at viktige barrierer mot deltakelse i voksenopplæring er mangel på selvtillit, selvaktelse og håp. For personer med denne typen følelser i forhold til skolesystemet, sier det seg selv at det må være svært store fordeler forbundet med deltakelse i undervisningen for at det skal oppleves som verd å forsøke. Enkelte forteller at de noen ganger synes det er pinlig å fortelle at de tar grunnskoleopplæring. De nærmeste vennene og familien støtter stort sett opp om det – og applauderer. Familie og venner mener at det er tøft gjort ta opp igjen skolen etter flere år. Når de intervjuede møter mer perifere venner, er det likevel overraskende mange som lar være å fortelle at de går på grunnskoleopplæring, og enda flere som sier at de vet om medelever som lar være å si det. De intervjuede ble spurt om det var noe de mener er spesielt viktig for at folk skal ha lyst til å ta grunnskoleopplæring. Mange var inne på informasjon og avmystifisering av deltakelse i denne typen opplæring. En kvinne ved opplærings-senteret uttalte:

«Det blir vel som jeg sa, å sende ut informasjon. Det blir vel snakket veldig lite om grunnskoleopplæring for voksne. Jeg har tenkt det sjøl – det spørres jo hvem jeg snakker med, men så spør de «hva driver du med nå?». Og hvis det er en

person som jeg ikke har så mye kontakt med, ikke har sett på ei stund og kanskje ikke kjenner så godt, så føler jeg det litt sånn rart at jeg som voksen går på grunnskolen. At det kan bli litt flaut. Det spørsv hvem jeg snakker med, med de nærmeste rundt meg tenker jeg ikke sånn. Men jeg har stoppa opp, det spørsv hvem som spør. Jeg har til og med sagt at jeg driver med utdanning og sier jeg oppdaterer meg innen fagene, og så har jeg begynt å prate om noe annet (ler). At det kan være en litt mindreverdighetsfølelse i at en går på grunnskolen.»

Intervjuer: Tror du det ville endre seg hvis det ble en større bevissthet rundt det?

«Ja, det tror jeg nok. Jeg vet ikke om det kommer helt ut av lufta at man er litt forsiktig med hvem man sier det til. Det gjør vel ikke det. Men at samfunnet i dag setter så høye krav til oss.»

De intervjuede i undersøkelsen er opptatt av at deltakelse i grunnskoleopplæring må bli mindre tabubelagt, og flere mener at det burde vært snakket mer om at grunnskoleopplæring for voksne finnes. De mener det ville kunne avmystifisere og oppvurdere deltakelsen i denne typen skolegang.

Oppsummering

Overraskende mange av de intervjuede fikk første gangs kjennskap til opplæringen gjennom venner og bekjente. Alt fra naboer til venner og familie har vært informasjonskilder. De andre elevene ved opplæringscenteret har stort sett fått vite om tilbudet gjennom arbeidskontoret. Kapitlet har ellers undersøkt barrierer for deltakelse. Tidligere forskning har vist at dårlig selvtillit, familieforpliktelser, mangel på barnepass og lang avstand til opplæringscenteret er viktige barrierer for deltakelse i utdanningstilbud. Blant de intervjuede er det delte meninger om hvorvidt god selvtillit er nødvendig for å begynne på opplæringscenteret; de fleste framhever at skolegangen i seg selv er selvtillitsbyggende. Familieforpliktelser kan være en barriere for noen, de fleste er opptatt av at familien må klare seg økonomisk under skolegangen. Barn kan være både en barriere og en motivasjon, jamfør avsnittet om utdanning som investering i sine barn i forrige kapittel. Mangel på barnepass har ikke vært noe problem for noen av de intervjuede, heller ikke lang reisevei. Det kan likevel tenkes at dette er barrierer som kan hindre andre – mindre motiverte – fra å begynne. De personene som har lengst reisevei, er også blant de mest motiverte elevene. Det er en del av de intervjuede som synes det er flaut å ta grunnskoleopplæring, og enda flere som sier at de vet om medelever som lar være å fortelle andre at de går på grunnskoleopplæring, fordi de synes det er pinlig å si det.

Kapittel 7 Møtet med voksenopplæringen

«For «skolen er pyton» er jo referansen. Bare lukta på skolen her ga jo meg aversjoner. Med en gang jeg kom, kjente jeg jo det. Men det er bare å hive ut og ta imot nytt. Det er annerledes nå.»

Når beslutningen om å gå tilbake til skolesystemet er fattet, og de nødvendige tiltak for å få plass på voksenopplæringssenteret er iverksatt, gjenstår selve møtet med skolesystemet. I dette kapitlet vil vi vise hvordan de intervjuede opplevde møtet med skolesystemet, og hva de selv mener er årsaker til at forholdet til skolen er bedre i dag enn det var da de gikk i grunnskolen sist. Å møte igjen et system man har negative erfaringer med, kan være en stor utfordring. Personen som er sitert ovenfor har en forsvarspreget motivasjon for å begynne på grunnskoleopplæring. Han var villig til å gi skolen en sjanse, fordi han ikke hadde så mange alternativer å gå i gang med. Han uttaler at han var åpen for å kvitte seg med de tidligere erfaringene og skifte syn på skolesystemet. Han har lykket med dette, og er svært positiv til skolen i dag.

Vi skal starte med å undersøke forventningene de intervjuede hadde til skolesystemet. Som vi så tidligere, var kalkulering av høy sannsynlighet for å lykkes på skolen denne gangen en viktig faktor bak beslutningen om å begynne på grunnskoleopplæring for mange av de intervjuede. Dette oppleves som en ballast i selve møtet med skolesystemet. Mange er opptatt av å ikke «gape for høyt» når de går tilbake til skolesystemet. Flere anser at det å starte på grunnskoleopplæring er å starte på et nivå så langt nede at de nærmest ikke *kan* mislykkes. Personen som er sitert nedenfor har også en forsvarspreget motivasjon og ikke noe klart framtidsrettet mål med utdanningen. Han gir likevel skolen en ny sjanse, og håper at det vil gå bra.

«Jeg ville aldri begynt på en skole jeg vet jeg ikke kan klare i det hele tatt. Derfor føler jeg også at jeg kommer til å klare meg greit gjennom denne skolen. Først denne skolen. Så får jeg se om jeg er skolelei da eller ei.»

Når mennesker befinner seg i en prestasjonssituasjon, vil to impulser melde seg: for det første lysten til å gå løs på oppgaven, for det andre angsten for å mislykkes. (Imsen 1991). I prestasjonssituasjoner vil man derfor alltid oppleve ambivalens i en viss grad. Personen som er sitert ovenfor er i hvert fall ganske trygg på at han kommer til å lykkes, at han ikke har stor risiko for mislykkes ved å begynne på grunnskoleopplæring. De fleste som er intervjuet i prosjektet virker trygge på at de vil komme

seg gjennom undervisningen. Det finnes likevel enkelte, særlig blant de motvillig motiverte, som er ganske dominert av angsten for å mislykkes, særlig for ikke å klare å få bedre karakter denne gangen enn det de fikk sist. Det er likevel flere av de forsvarspreget motiverte som har et distansert forhold til skolegang og læring. Personen nedenfor ble spurt om det var viktig for henne å få gode karakterer.

«Jeg streber ikke etter det altså. Målet for meg er å klare dette her. Og jeg er veldig glad for at vi ikke får karakterer før til påske. De karaktergreiene har jeg ikke lyst på. Det gjør at jeg blir kvalm bare jeg tenker på det, for det blir et sånt press på meg. Da får jeg sikkert lyst til å slutte. Du klarer kanskje ikke å leve opp til og få en bedre karakter enn da du gikk på skolen [sist], og det blir bare en nedtur. Det blir ikke noe positivt. Det blir litt sånn gambling, lotto: «vinner jeg eller vinner jeg ikke, liksom». For du prøver å gjøre så godt du kan.»

Legg merke til at karakterer framstilles som et lotteri, personen oppfatter helt klart karakterer som en ytre, ukontrollerbar faktor. Hun gjør sitt beste, men frykter at det ikke er godt nok til å gjøre det bedre på skolen nå enn forrige gang.

Forskjell fra tidligere skolegang

Hva er så den viktigste forskjellen på skolegangen på ungdomsskolen og skolegangen på voksenopplæringssenteret? Når de intervjuede ble spurt om dette, trakk samtlige av de intervjuede fram forholdet mellom dem selv og skolesystemet. De mestrer skolesituasjonen langt bedre nå enn de gjorde sist, og de mener at dette er fordi de kommer bedre overens med skolen og lærerne. Er det så personene eller skolesystemet som er endret? De fleste svarer at det er en kombinasjon av disse to faktorene. De er selv forandret, og de synes lærerne på voksenopplæringssenteret er helt annerledes enn lærerne de hadde på ungdomsskolen. En mann uttalte:

«Det er vel egentlig alt. Det er både meg og lærerne og alt egentlig. Jeg må jo si at den lærerinna vi har nå, hun er helt suveren altså. Det har jeg faktisk tenkt på og lurt på: hvis jeg hadde hatt en sånn lærerinne da jeg gikk på ungdomsskolen, så lurte jeg på om det kunne vært noe avgjørende. Det har jeg faktisk tenkt på. For hun har en helt annen forståelse enn den lærerinna vi hadde den gangen. Hun skjønnte ikke problemet. Hun lærerinna vi har nå ser større på ting. Men jeg vet ikke om det er fordi vi er voksne, det aner jeg ikke. Så forskjellen er vel egentlig både meg og læreren, tenker jeg. For brøken er jo den samme... (ler).»

Selv om de intervjuede framhevet kjennetegn ved seg selv, som for eksempel umodenhet, som forklaring på hva som gikk galt da de gikk i grunnskolen sist,

framhever de både personlige og institusjonelle trekk som viktige forandringer fra tidligere skolesituasjon. Når personen som er sitert ovenfor funderer på om en lærerinne som den han har nå, kunne vært avgjørende for hans tidligere skolegang, er det et uttrykk for en grubling på om skolen kunne bidratt til en bedre skolegang hvis han var blitt møtt på en annen måte. En kvinne mener at evnen til å kommunisere med lærerne er en naturlig konsekvens av at hun selv har blitt mer voksen:

«At nå har en blitt mer voksen sjøl. Nå klarer en å kommunisere bedre med lærerne, og lærerne er ikke så stive. Ikke sant? Her er det mye friere. Det går an å komme fram til løsninger verbalt, ikke bare sette seg ned og si at læreren er dum, liksom.»

Hva er så kjennetegnet på en god lærer? Det synes å være en utbredt oppfatning at gjensidighet i forholdet mellom elever og lærere er viktig. Som voksne forventer de å bli behandlet på en mindre autoritær måte enn de ble i ungdomsskolen. At lærerne er i stand til å møte dem som voksne personer, synes å være en avgjørende faktor bak et vellykket møte med skolesystemet.

«Det er viktig å få tak i gode lærere. At en blir behandla som voksen og ikke som barn.»

Intervjuer: Hva er kjennetegn på en god lærer?

«En god lærer skal kunne lære bort. Jeg har ikke sansen for de lærerne som leker pedagoger hele tiden, som er så gjennomsyra pedagogisk riktige. Som er sånn «pedagogisk riktig det, og pedagogisk riktig det». Om folk ikke skjønner det, gjør ikke det noe, for det er pedagogisk riktig. Man må kunne stille krav. Og at læreren stiller krav til elevene.»

Problematiske sider ved oppstarten

Flere uttrykker at de var svært usikre og spente før de begynte på voksenopplærings-senteret, og at de opplevde oppstarten av skolegangen som en kritisk fase. Usikkerhet på grunn av tidligere skoleerfaringer er vanlig. En kvinne ble spurt om hvilke forventninger hun hadde til å begynne på skolen.

«Jeg visste ikke helt, jeg hadde veldig stor prestasjonsangst. Jeg følte at jeg fikk litt sånn déjà vu – dytta det derre negative som jeg har skyvi fra meg i mange år, ikke sant, og klart meg bra uten skolen. Og da ble det litt trøkk opp i trynet.»

Intervjuer: Hvordan var det å begynne?

«Det var veldig overgang, men jeg føler det går veldig bra. Eller det er klart jeg føler at jeg sliter litt, men det er veldig bra lærere her og veldig bra oppfølging, det er kjempebra. Og det er klart at du er voksen og du har en helt annen tankegang, det er vel litt med det óg.»

Intervjuer: Har du noen gang lurt på om du ville klare å gjennomføre opplæringen?

«Det lurer jeg ennå på. Jeg føler jeg sliter veldig.»

Intervjuer: Med fagene?

«Ja, ikke alle. Med matten. Der lurer jeg veldig på om jeg vil klare det noe bedre enn den gangen jeg gikk på skole sist.»

En naturlig strategi når man støter på negative følelser, er å unngå situasjoner som framkaller disse følelsene (Elster 1999). For personer med tidligere skolenederlag kan det være fristende å slutte på skolen dersom de gjenopplever de samme negative følelsene som sist. Flere av de intervjuede har vurdert å slutte på voksenopplærings-senteret, men de har enten på egen hånd eller ved hjelp av oppmuntring fra andre funnet ut at de vil fortsette likevel. Alle som har vurdert å slutte på voksenopplærings-senteret, sier at det hadde å gjøre med forhold i oppstarten.

Intervjuer: Hvordan trodde du det ville bli å begynne på denne skolen?

«Nei, jeg var jo skeptisk. Jeg hadde jo vært utrygg på skolen før, men stort sett så gikk det fint etter hvert.»

Intervjuer: Har du noen gang vurdert å slutte?

«Ja, i begynnelsen gjorde jeg det. Jeg følte meg usikker, og følte jeg ikke greide det her. Men jeg har en positiv medelev som snakket med meg om dette, og da fikk jeg lyst til å gå videre, og nå er jeg fast bestemt på å gå videre.»

Intervjuer: Hva tror du ville skjedd hvis du hadde sluttet?

«Da hadde jeg nok hatt de samme problemene igjen. At jeg ikke hadde noe å gjøre, og at jeg ønsket meg en jobb, men aldri fikk meg noen jobb.»

Blant de forsvarspreget motiverte er det enkelte som overhodet ikke har noen indre motivasjon for deltakelse i opplæringen, og som kunne tenke seg å slutte umiddelbart

hvis de bare fikk en jobb. Alle de intervjuede ble spurt om de noen gang har vurdert å slutte på grunnskoleopplæringen. En forsvarspreget motivert kvinne svarte:

«Ja, hvis jeg får meg jobb, så. Da slutter jeg tvert. Hvis jeg får en type jobb som jeg kan trives med. En kontorjobb for eksempel. Men det som er problemet da, er at: kan man få fri fra skolen for å prøve seg i en type jobb, eller må man si helt stopp på hele skolen og begynne på igjen hvis ikke den typen jobb er noe for meg?»

Disse personene har liten læringsmotivasjon, men de blir på voksenopplærings-senteret fordi de ikke har noe valg. De vet at de ikke vil få den typen jobb de ønsker seg dersom de slutter. Andre forsvarspreget motiverte fortsetter og fullfører opplæringsløpet fordi de er redd for å miste trygdepengene de får. Flere hevdet at de vil miste husholdsstøtten dersom de slutter. Enkelte frykter også at de ikke vil få tilbud om et annet attføringsopplegg dersom de avbryter dette. Blant elevene synes det å være en holdning at idealet er å ha en indre motivasjon, enten i form av å skjønne selv hvor viktig opplæringen er, eller ved å ha en indre læreglede. De forteller at noen deltar i grunnskoleopplæringen på grunn av ytre press, enten fordi de overtales av andre, eller fordi de mister støtte fra arbeidskontoret hvis de slutter på skolen. Det framheves likevel at denne gruppen også lærer en del på grunnskoleopplæringen, og at det slik sett ikke er bortkastet at de deltar. Som en av de intervjuede uttalte:

«Han jeg snakker om, at han ikke sluttet er jo helt fantastisk, han måtte stimuleres hele veien. [Rådgiver] er veldig flink til å ta dem inn på kontoret og prate med dem hvis de har lyst til å slutte, det har jeg sett gang på gang.»

Intervjuer: Hva er grunner til at folk ønsker å slutte?

«Litt redde kanskje, og går litt lei, vil ut og tjene penger kanskje. Folk kommer og går her, det er en del spesielle mennesker som går her. Det er vel fortsatt noen som går her bare for å få penger fra arbeidskontoret, men det er ikke min sak. Men de lærer jo noe allikevel de da, så kanskje de forandrer innstilling på veien. Det er en del her som trenger oppbakking på hvor viktig det er. Men i min klasse er det mange som har lyst til å komme videre her i verden.»

Opplevelse av mestring

Velferden for den enkelte bestemmes av utbyttet eller mestringen innen ulike arenaer, og opplevelse av mestring i skolesituasjonen er av stor betydning for de intervjuede. Det finnes en rekke teorier om hvordan voksne lærer, og et sentralt spørsmål er om voksnes måte å lære på er forskjellig fra barns måte å lære på. Houle (1972 referert i Merriam og Caffarella 1999) hevder at læringsprosessen er helt lik for voksne og barn. Andre studier tyder imidlertid på at det finnes noen forskjeller, og tempo og meningsfylt læring trekkes fram som avgjørende forskjeller mellom voksne og barns måte å lære på (Merriam og Caffarella 1999). Tempo henspeiler på tida det tar å få oversikt over et problem eller reagere i en gitt situasjon. Det hevdes at reaksjonstida blir lengre med årene. Det er likevel ingenting som tyder på at evnen til å lære avtar. I tillegg har voksne, antakelig på grunn av at voksnes læring er så nært forbundet med deres livssituasjon, vanskeligere for å lære ting som ikke oppfattes som meningsfulle (op.cit.). Dette er sammenfallende med den sterke nytteorienteringen det har vist seg at de intervjuede har. Noen få har en nytteorientering som grenser til det ekstreme, og forventer umiddelbar nytte av alt på pensum. På spørsmål om hun tror noe av det hun lærer på voksenopplæringssenteret vil kommet til nytte på arbeidsmarkedet, uttalte en forsvarspreget motivert kvinne:

«Ja, det er helt klart det med norsken. Men jeg har for eksempel ikke tenkt å bli noen revisor, så den matematikken... altså – det er kjempeartig å lære det, men jeg ser jo ikke helt hvor jeg skal få bruk for den senere i livet. Heller ikke kristendommen og samfunnsfag og de fagene der. Samfunnsfag er jo kanskje greit, men naturfag...»

De fleste intervjuede er likevel mindre opptatt av *hva* de lærer, de tar for gitt at det de lærer er viktig. De framhever særlig bedre lese- og skrivekunnskaper som en stor gevinst. Det er imidlertid avgjørende å oppleve at de mestrer skolesituasjonen. Å begynne på grunnskoleopplæringen er bare starten på en prosess. Flere er opptatt av den positive endringen som har skjedd etter at de begynte på skolen. En mannlig elev ved senteret uttalte:

«Når du har så dårlig skolegang, så har du jo ikke så mye selvtillit til å begynne med da, men når du først kommer i gang så. Og her er det jo mye greiere da, for her det jo mange som er i samme bås.»

Intervjuer: Har du noen gang bekymret deg for om du ville klare å gjennomføre opplæringen her?

«Jeg var fast bestemt på å klare det. Men det er jo et moment av det ukjente der, så det er jo bare å prøve. Men jeg synes det har gått bra altså.»

Intervjuer: Du sa du hadde negative erfaringer fra skolen tidligere, var du mer positiv til denne skolen?

«For det første så hadde jeg ikke så mye å velge i da. Og så får jeg prøve dette.»

Flere av de intervjuede opplevde at de ble positivt overrasket over møtet med skolesystemet, både fordi de hadde grudd seg fælt på forhånd, og fordi de oppdaget at de hadde bedre kunnskaper enn de fryktet.

«Med en gang jeg begynte var jeg veldig usikker på hvordan jeg ville få til fagene, (...) for jeg hadde jo store hull. Spesielt i matten, og engelsken. Men det har jeg opplevd som veldig positivt. At jeg får det til. Jeg er faktisk bedre enn jeg trodde (ler).»

Vi vet ikke hvilke pedagogiske metoder som har vært brukt i undervisningen av de intervjuede. De fleste synes å mene at undervisningen er god, både fordi de får til ting de ikke har fått til før, og fordi de opplever økt selvfølelse når de mestrer skolesituasjonen. På spørsmål om hva han antok var det viktigste han satt igjen med etter fullført grunnskoleopplæring, svarte en av de intervjuede:

«Kunnskapen kombinert med selvfølelse, det å kunne delta. Utvidet ordforrådet mitt får jeg gjort her, jeg får greie på ting som jeg har lurt på, egentlig. Jeg har fått greie på mye rart siden jeg begynte her, egentlig. Læreren er flink til å lære bort. Eller kanskje en er flinkere til å lytte.»

Enkelte er opptatt av at de har en del kunnskaper som de ikke tidligere har vært seg bevisst. For denne gruppen er en viktig del av opplæringen det at skolen viser dem at de kan lære.

«For vi har jo mer kunnskaper, men den kunnskapen har vi jo stuert vekk, og det er det læreren skal prøve å finne fram liksom, å bevisstgjøre oss på den kunnskapen vi har og som vi alltid har vært usikre på.»

De som har grudd seg svært til møtet med opplæringssenteret, opplever som oftest at det går langt bedre enn de fryktet. Når man frykter det verste, er det kanskje ikke så vanskelig å bli positivt overrasket?

«Jeg husker den kvelden før jeg skulle den første dagen her, da satt jeg og snakka med søstera mi på telefonen (ler). Jeg var veldig urolig, og sa «jeg får det ikke til», og hun trøsta så godt hun kunne. Og hun sier jo det til meg nå, når hun hører hva slags karakterer jeg får på prøver og sånn, at «nå kan du se... » (ler).»

Fra utrygghet til trygghet

Mange av de intervjuede framhever det som en fordel og en trygghet at alle elevene som går på opplæringscenteret er personer som har opplevd skolenederlag. Med elevene oppleves ikke som konkurrenter, men personer som kan brukes som en støtte i skolesituasjonen.

«I vår situasjon trenger vi å backe hverandre litt opp. Jeg vet ikke om det er spesielt i klassen vår, men vi gjør det i alle fall, backer hverandre litt opp.»

I et annet intervju antydte jeg for en kvinne at det kanskje var vanskelig å gå tilbake til skolesystemet dersom man har opplevd nederlag i skolen. Det kontante svaret på dette var: «Vi som går her *har* hatt nederlag i skolen. Alle har vi problemer på ett av feltene.» De intervjuede er veldig klare på at opplæringscenteret nettopp er et tilbud til personer som har hatt nederlag i skolen, og at alle stiller med samme utgangspunkt. Selv om det også ved denne skolen er slik at noen er flinkere enn andre, virker det som om forskjellene mellom elevene oppleves som langt mindre enn de var da de gikk i grunnskolen sist. De som har problemer blir også fulgt opp på en annen måte enn de ble i grunnskolen. Det er flere som sier at de sliter med fagene og lurte på om de vil klare å gjennomføre opplæringen. Det er derfor ikke alle som er sikre på at de vil unngå et nytt skolenederlag, men de som har kommet i gang med opplæringen ligger svært godt an til å klare det. En kvinne, som nå nesten er ferdig med opplæringsløpet, fikk spørsmål om noen av de hun har gått i klasse med har sluttet underveis. Svaret på det var:

«Nei. Det er noen som har falt fra, men de kom aldri skikkelig i gang. Det er ingen som går halvannet år og slutter liksom.»

Å gå i en klasse der det er normalt å ha store problemer, oppleves av mange som tryggere enn situasjonen de var i på ungdomsskolen, der de var blant elevene med flest problemer. Mange er opptatt av hvor viktig det er at alle på voksenopplæringscenteret er i samme båt, og at alle har problemer på ett eller annet område. Risikoen for nye nederlag er knyttet til beslutningen om å gå tilbake til skolesystemet, og det oppleves som tryggere når de andre elevene også har opplevd nederlag tidligere – at alle stiller med noenlunde samme utgangspunkt. Flere av elevene på voksenopplæringscenteret er opptatt av at det ikke bør være noen som er «for flinke», fordi det er ubehagelig for de andre. Å skille seg ut med svært gode skoleprestasjoner anses derfor som negativt for det totale læringsmiljøet. Enkelte trekker fram janteloven og mener at de selv har blitt uglesett på grunn av at de i starten ga inntrykk av å kunne mer enn de egentlig kunne. Det synes å være et viktig prisnipp blant elevene at man ikke skal skille seg ut, det gjelder å holde sammen. Man skal backe hverandre opp og ikke gå langt forbi de andre faglig.

Personlig utvikling

Maslows behovshierarki har ofte blitt brukt for å forklare voksnes deltakelse i voksenopplæring. Cross (1991: 112) hevder at man ut fra Maslows behovshierarki kan forvente at personer i de laveste sosiale klassene vil være interessert i utdanning som tilfredsstillende grunnleggende behov, for det meste jobbrelatert utdanning og grunnleggende voksenopplæring. De øvre sosiale lag vil ha tilfredsstilt disse behovene, og kan søke utdanning som fører til selvrealisering. Hun viser til data fra en undersøkelse gjennomført av Miller (1967) som viste at personer med videregående opplæring eller mindre, hovedsakelig var interessert i jobbrelatert utdanning. Utdanning rettet mot selvforståelse, rekreasjon, personlig utvikling og lignende appellerte derimot hovedsakelig til høyt utdannede personer med en sterk posisjon på arbeidsmarkedet. Alle som er intervjuet i forbindelse med denne undersøkelsen ønsker å forbedre sin posisjon på arbeidsmarkedet, de har en klart jobbrelatert motivasjon for deltakelsen. Dette henger antakelig sammen med at mange er utenfor arbeidsmarkedet, og at utdanningen anses som et virkemiddel for å komme inn. Gambetta (1987) mener at utdanningsmessige beslutninger er et resultat av hvilke planer folk har for sitt framtidige liv. Den mest grunnleggende faktoren bak beslutningen, er hvilket tidsperspektiv man planlegger innenfor. For å ta fatt på et opplæringsløp av den lengden grunnskoleopplæring utgjør, må man se flere år fram i tid. I tillegg har egne karriereplaner stor betydning. De aller fleste av de intervjuede ønsker å bruke grunnskoleopplæringen som et ledd i en videre utvikling, for å komme seg ett eller flere skritt bort fra den posisjonen de har på arbeidsmarkedet i dag. Dette er likevel ikke det samme som at personlig utvikling ikke er viktig. Mange framhever at de også oppnår personlig utvikling gjennom utdanning, og at dette kan være en svært viktig effekt. Sitatet nedenfor er fra en mann som er opptatt av at selvfølelse henger sammen med utdanningsnivå.

«Får du friska litt i det, så får du jo litt bedre selvfølelse av å ha litt bedre skolegang.»

De læringsmotiverte og de normstyrt motiverte er mest åpne for å ta utdanning for sin egen personlige del, men også her er det problemer på arbeidsmarkedet som blir den utløsende årsak for deltakelsen. Vi gjengir et sitat fra en læringsmotivert person, som ble spurt om han trodde han ville hatt lyst til å begynne på skolen igjen hvis han kunne ha fortsatt i den jobben han hadde:

«Ja, egentlig så hadde jeg det. Jeg har tenkt på det i mange år jeg, altså. Og jeg har vært på nippen til å prøvd å ordna det sjøl, altså. Men jeg har liksom aldri turt å ta det siste skrittet. Men det gjorde jeg nå. Og det angrer jeg ikke på, altså.»

En normstyrt motivert person ble spurt om han mener det er noen grunn til å ta grunnskoleopplæring hvis en har en jobb en trives med.

«Det spørs jo litt hva en føler sjøl, da, men sånn som der jeg jobba – som maler så trivdes jeg jo med det. Jeg hadde jo ikke noen bruk for engelsk og sånn, jeg klarte meg jo fint i det faget for det. Men sånn for min egen del så ville jeg også da ha ønske om å gjøre dette på kveldstid eller noe.»

For flere av de intervjuede som i dag befinner seg utenfor arbeidsmarkedet, anses personlig utvikling som et viktig bidrag til å forbedre sin egen arbeidsmarkedsposisjon, fordi de ved å delta i utdanning får forbedret sin arbeidsevne. I forkant av utdraget nedenfor snakket intervjuede mye om den økte selvfølelsen opplæringen gir, og han fikk spørsmål om han tror kunnskapen som tilegnes gjennom grunnskoleopplæringen vil være nyttig på arbeidsmarkedet.

«Jeg vet ikke hvor viktig disse karakterene er. Jeg skulle alltid ha fått meg en jobb og sånn. Dette er jo viktigst for videregående utdanning. Jeg ville fått en jobb allikevel, uavhengig av karakterene. Uansett om jeg bruker karakterene videre, for meg personlig har dette vært et løft. Og da blir det nyttig i arbeidslivet. For da kan jeg komme tilbake til samfunnet og være produktiv for samfunnet. Og det går også på selvfølelse, det at du har lyst til å gjøre det.»

På samme måte som det er vanskelig å besvare spørsmålet om hvorvidt kompetanse-reformen skal være en velferdsreform eller en effektivitetsfremmende reform for arbeidslivet, er det også vanskelig å svare entydig på om hvorvidt grunnskoleopplæring er personlig motivert eller arbeidsmarkedsmotivert. Svaret er trolig begge deler. Det er mulig Maslows behovshierarki blir for rigid for dagens utdannings-søkende personer. Det er ikke sikkert at folk gjør seg ferdig med ett nivå i hierarkiet før de ønsker å tilfredsstille et annet. Tvert imot kan en tenke seg at personer har ulike personlige behov de ønsker å fylle gjennom grunnskoleopplæring. I rekrutteringen av personer til grunnskoleopplæring vil det derfor være viktig å se både på personlig utvikling og på muligheten for å bedre sin arbeidsmarkedsposisjon. Særlig forsvarspreget motiverte personer, som hovedsakelig er opptatt av å komme seg gjennom utdanningen for å slippe unna en situasjon de anser som enda mer ugunstig, kan tenkes å ha mye å hente motivasjonsmessig dersom de opplever at opplæringen gir dem noe på det personlige plan.

Negative sider ved opplæringen

Alle de intervjuede er svært positive til opplæringen de mottar på voksenopplærings-senteret. Under intervjuene ble de likevel spurt direkte om det var noe de syntes var negativt med opplæringen. I den grad de har negative bemerkninger, går det som oftest på nivået på opplæringen. Enkelte kunne ønske seg et høyere nivå på pensum; særlig litt eldre elever som har lang arbeidserfaring og som har fått med seg en del nyheter gjennom årenes løp, synes deler av undervisningen blir for elementær. På den annen side er det andre som mener lærerne går for fort fram, særlig blant elevene i avgangsklassen. Når elever med så ulikt utgangspunkt skal undervises, er det trolig vanskelig å finne et nivå som passer alle. Løsningen kunne være å dele opp undervisningen mer, det er enkelte som mener at klassene i større grad burde deles opp etter nivå. Dette er både et ressurs- og pedagogisk spørsmål fra skolens side, men elevene som tar opp deling av klassen, mener at det kunne bedret undervisningen.

Intervjuer: Synes du det går for fort?

«Ja, men det er jo det som jeg synes er vanskelig. Det er noen i klassen som synes det går for treigt igjen. Men da synes jeg de kunne delt klassen litt mer. Er det ikke staten som støtter dette her? Da synes jeg de kunne støtte litt til, så de kunne dele klassen litt. I klassen vår er det jo stort skille, at man kan dele det i to til, så kunne de få elevene til å klare seg enda bedre når de kommer ut.»

Andre kunne tenke seg at opplæringen i tillegg til basiskunnskapen ga noen praktiske ferdigheter, for eksempel opplæring i data. Noen få kritiserer det faktum at de må ta minimum fire fag for å kunne delta i opplæringen. De forventer at opplæringen skal være direkte relevant, og kunnskap som de ikke umiddelbart kan se nytten av, oppleves som unødvendig.

Stramme økonomiske rammer for skolen oppleves også som slitsomt blant elevene. På spørsmål om han noen gang har vurdert å slutte på skolen, svarte en av de intervjuede at han hadde vurdert det.

«Grunnen var at skolen i starten slet veldig økonomisk, vi hadde ikke noe materiell og sånn. Og jeg tenkte «jeg har ikke råd, skolen har ikke råd og hva gjør vi her da liksom». I og med at du har vært i arbeidslivet, så går kanskje ting inn på deg på en annen måte.»

I Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementets planer for gjennomføringen av kompetansereformen (KUF 2000b) framheves det at de færreste av de som har gjennomført folkeskole eller ungdomsskole tidligere, vil ha behov for full grunnskole-opplæring. Det antas at de fleste av de som vil benytte opplæringsretten som skal innføres, vil ha behov for opplæring i ett eller få fag, fortrinnsvis på deltid i kortere

perioder. De som mangler grunnleggende lese- og skriverferdigheter antas likevel å trenge lengre opplæringsløp. Ved voksenopplæringssenteret deltar de fleste i to- eller treårige løp, kun elevene som nylig har gått i ungdomsskolen begynner rett i avgangsklassen. De fleste synes det er nødvendig å gjennomføre så pass lange løp. Særlig personer som gikk ut av grunnskolen for mange år siden synes det er fint å kunne ta opplæringen over litt tid. Enkelte forteller at de ble litt skremt da de første gang hørte hvor langt opplæringsløpet var, og lurte på om det var verd det å gå så pass lenge på skolen. Etter ei tid som elev ved skolen syntes de likevel det var greit og nødvendig.

Aspirasjoner – planer for veien videre

«Jeg ska'kke bli noen lege, jeg. Jeg skal bare komme meg *ett* hakk opp av møkka...»

Sitatet ovenfor er fra en av de intervjuede. Aspirasjonene til de fleste elevene er å komme seg litt videre etter fullført grunnskoleopplæring, men innen realistiske rammer. I dette avsnittet skal vi se på elevenes videre planer etter fullført grunnskoleopplæring.

Grunnskoleopplæring i seg selv antas ikke å bidra til å øke sjansene på arbeidsmarkedet så veldig mye. For de fleste gir grunnskoleopplæringen en oppdatering i basiskunnskaper som de som voksne føler at de burde hatt. Det er få av elevene på opplæringssenteret som har planer om å gå ut i jobb rett etter fullført grunnskoleopplæring. De fleste planlegger å ta videregående opplæring, og enkelte har også planer om å ta høyere utdanning.

Individuelt tidsperspektiv har innvirkning på planene for veien videre. Dersom elevene bruker to eller tre år på grunnskoleopplæring, og deretter skal ta videregående opplæring, kan det ta ganske mange år før en er klar for å begynne på en eventuell høyere utdanning. De fleste ønsker å komme tilbake på arbeidsmarkedet så fort som mulig, og da kan et opplæringsløp som strekker seg helt fra grunnskoleopplæring til høyere utdanning framstå som et uforholdsmessig langt løp. De ansatte på voksenopplæringssenteret synes også å ha en forestilling om at planer om høyere utdanning, og da særlig universitetsutdanning, er et uttrykk for at elevene har urealistisk høye aspirasjoner. Enten fordi det vil ta for lang tid, eller fordi de ansatte ikke tror elevene vil klare å gjennomføre det. Det ble derfor fra de ansattes side gitt uttrykk for at det er nødvendig med en realitetsorientering for mange av de som har denne typen aspirasjoner.

Å komme inn på videregående opplæring kan være et problem for en del personer. Andelen voksne i videregående opplæring sank kraftig etter innføringen av Reform 94. Dette fordi reformen ga lovfestet rett til videregående opplæring for aldersgruppen 16–19 år, og denne aldersgruppen tok opp de fleste elevplassene i videregående opplæring. Fra 1. august 2000 er det blitt innført lovfestet rett til videregående opplæring for voksne. Det gjenstår å se hvilke utslag dette vil få i praksis. Foreløpige undersøkelser fra Lærerforbundet (Aftenposten 9.8.2000) påstår at det mangler mange skoleplasser til voksne innen videregående opplæring. I tillegg viser det seg at voksne for en stor del søker på de samme linjene som er mest populære blant ungdom. Dette fører til at det blir vanskeligere å komme inn, og voksne ønsker sjelden å ta andre grunnkurs enn det de hadde som førstevalg. I Oslo finnes det en skole, Sinsen videregående, som tilbyr videregående opplæring kun for voksne. Denne skolen tilbyr imidlertid bare allmennfag, og flere av elevene etterlyser yrkesopplæring på videregående nivå for voksne. Det finnes fylker som har egne klasser for voksne, særlig innen helse- og sosialfaglige utdanninger, men få skoler som tilbyr videregående opplæring bare for voksne. Blant de intervjuede er det mange som er opptatt av at de ikke ønsker å begynne på videregående i en klasse som hovedsakelig består av 16-åringer.

«Jeg kan ikke tenke meg at jeg skulle gått på Sogn (ler) – sammen med naboenta. Jeg kunne godt tenke meg at det hadde vært noe videre her, men det går ikke.»

Selv blant de helt yngste elevene er det enkelte som heller ønsker å gå sammen med voksne på videregående, for å unngå uheldig sosial innflytelse fra venner som ikke er så interessert i skolegang.

«Jeg tenker litt på Sinsen, jeg kunne tenkt meg å begynne der. Vennene mine går på andre videregående skoler, og hvis jeg går på samme skolen som dem, tror jeg ikke jeg får konsentrert meg så veldig. Det er mange av mine venner som ikke er så interessert i å gå på skole, men de bare går på videregående liksom. Og så er det mange her som jeg har god kontakt med og som har tenkt å gå på Sinsen.»

Noen av elevene på voksenopplæringssenteret er foreløpig usikre på om de kommer til å gå videre på skole etter fullført grunnskoleopplæring. De avventer situasjonen litt, og ønsker først å se hvordan det går på grunnskoleopplæringen. Det har blitt hevdet at elevers forventninger om hvor bra de vil gjøre det på neste nivå i utdanningen er avhengig av hvor bra de har gjort det i sine siste eksamener (Breen og Goldthorpe 1997). Dette synes å stemme godt med de intervjuedes aspirasjoner. Mange mener at gode karakterer vil være en bekreftelse på om de egner seg for videre skolegang eller ikke, og særlig elever som går første året på den ordinære opplæringen er usikre på hvilket nivå de ligger på karaktermessig, siden de ikke får karakterer

før de er i avgangsklassen. Hvis det viser seg at det går bra, vil de gjerne gå videre. Antakelig vil også gode karakterer for en del være en forutsetning for å komme seg videre på den retningen de ønsker.

Intervjuer: Er det viktig for deg å få gode karakterer?

«Ja, det er det selvfølgelig. Da har du jo lettere muligheter framover. Da kan du velge litt bedre. (...) hvis jeg klarer det bra, kan jeg jo gå videre, og da får jeg nok litt smaken på det å gå på skole også. Men hvis jeg ikke klarer det bra, må jeg bare tilpasse meg til det, og finne ett eller annet.»

Aspirasjoner blant personer som er i jobb

For personer som er i jobb vil ikke målet med utdanning være å bli integrert i arbeidslivet, men det vil være et interessant spørsmål hvorvidt de ønsker å bruke utdanningen til å forbli hos den arbeidsgiveren de har vært ansatt hos, eller om utdanningen brukes som et springbrett for å komme seg bort. Som vi så i kapittel 2 er arbeidsgiversiden opptatt av at de vil ha noe igjen for kompetansereformen dersom de skal bidra i finansieringen av den, og den enkelte arbeidsgiver vil få en utfordring i forhold til å gjøre seg nytte av kompetansen blant personer som tar mer utdanning, kanskje særlig kompetansen til personer som tar utdanning på eget initiativ og ikke fordi bedriften har initiert det. I en undersøkelse av arbeidstakers drivkrefter for læring (Skule 2000) svarte flertallet av de spurte at et ønske om å bli dyktigere i jobben sin var viktigste årsak til at de vil lære mer. En av fire oppga et ønske om å stå sterkere på arbeidsmarkedet som en viktig drivkraft. Spørsmålet er om folk vil bruke deltakelse i formell utdanning som et springbrett for å komme bort fra den jobben de har, eller om kompetansereformen kan bidra til å bygge opp kompetanse internt i bedriften. Dette temaet ble tatt opp i intervjuene med deltakerne i voksenopplæring, og personen som er sitert nedenfor hadde sterke meninger om dette.

«Det er jo opp til bedriftslederen da, hvordan han takler den situasjonen. Hvis jeg har sittet på en jobb i ti-femten år og gjort den jobben til bedriftens glede og alt det der er i orden, og dem er fornøyd med den jobben jeg har gjort. At jeg da velger å gå to år på skolen og ikke får nye arbeidsoppgaver, da sier det seg selv at da vil ikke jeg være fornøyd i den jobben, da vil jeg finne meg noe annet. Så da er det jo opp til arbeidsgiverne om de tilrettelegger jobbsituasjonen på en annen måte, at de flytter folk oppover i hierarkiet og gir dem større ansvar og sånt noe. Som viser også de andre medarbeiderne at «han har gått to år på skolen, og han har kommet lenger». Så kan du eventuelt sette deg på skolebenken igjen

etter at du har jobba kanskje ett år, og komme deg oppover igjen. Og da vil du også bli fornøyd med deg sjøl. At når du da kommer igjen etter et år, at bedriften sier at greit, du får ikke bare større kontor, du får bedre betalt og et annet jobbinnhold enn du hadde før. Så det er opp til bedriften og bedriftseierne hvordan han takler det der. For jeg ser jo bare hos oss, der er det blitt sånn at er du der, så er du *der*. Ferdig med det.»

I en undersøkelse av ansatte i kommunesektoren fant Egge og Moland (2000) mye av den samme holdningen blant kommuneansatte. Etter- og videreutdanning inspirerer de ansatte til å bli værende i jobben bare hvis innsatsen gir uttelling i form av lønn eller andre arbeidsoppgaver. Hvis belønning uteblir, stimuleres et ønske om å slutte. Selv om en del personer sannsynligvis ønsker å ta mer opplæring for å bli flinkere i den jobben de har, er det nærliggende å tro at de ønsker andre arbeidsoppgaver i jobben etter endt utdanning, som et bevis på at de faktisk har økt sin kompetanse. Dette kan bli en betydelig utfordring for arbeidsgivere som ønsker å beholde de ansatte også etter at de har tatt videreutdanning.

Oppsummering

De intervjuede opplever at de har et helt annet – og bedre – forhold til skolen nå enn da de gikk i ungdomsskolen. Årsaken til dette er både at de selv har forandret seg, og at de opplever å bli møtt på en helt annen måte i skolesystemet. De mener det er viktig at de blir behandlet som voksne av lærerne, og at lærerne har kompetanse til å møte de problemene de tidligere har slitt med. I den grad elevene ved opplæringscenteret har opplevd problemer, er dette stort sett knyttet til usikkerhet og misforståelser i oppstarten.

De fleste elevene har planer om videre skolegang, men på grunn av tidsperspektivet legger de fleste opp til et kortsiktig utdanningsløp. De mest usikre avventer planleggingen av veien videre til de ser hvordan det går på grunnskoleopplæringen. Alle har stor tro på at de vil bedre sin posisjon på arbeidsmarkedet når de får mer utdanning. Personer som lever på trygd er sikre på at de vil komme inn på arbeidsmarkedet. Personer i jobb ønsker enten andre arbeidsoppgaver i jobben de har, eller en bedre jobb.

Kapittel 8 Oppsummering og perspektivering

Dette kapitlet gir først en oppsummering av resultatene fra studien, før vi diskuterer hvilke virkemidler som bør brukes i rekrutteringen av deltakere til grunnskoleopplæring. Til slutt skisseres forslag til videre forskning om temaet.

Sammenfatning av resultatene

For å oppsummere essensen i studien, kan en si at personer på et tidspunkt må stille seg spørsmålet om de skal fullføre eller ta opp igjen grunnskolen. Årsakene til at voksne i det hele tatt stiller seg dette spørsmålet, er mange og varierte. Livsfaseendringer, enten privat eller i yrkeslivet, er imidlertid en viktig faktor. Noen av de intervjuede har selv et ønske om å delta i opplæring, andre blir oppmuntret eller motivert av bekjente eller av offentlige instanser.

Informasjon er av avgjørende betydning. Overraskende mange forteller at de ikke kjente til tilbudet før andre tilfeldigvis gjorde dem oppmerksomme på det.

Bare et fåtall av elevene ved opplæringssenteret begynner på grunnskoleopplæring fordi de har et fundamentalt ønske om å lære, slik myndighetene synes å anta i kompetansereformen. De aller fleste har en nyttetilnærming, som innebærer at de har en hensikt med å ta opplæringen. Mange oppgir at ønsket om å forbedre sin posisjon på arbeidsmarkedet er en viktig motivasjonsfaktor.

Breen og Goldthorpe (1997) hevder i en artikkel om ungdoms utdanningsvalg at det å fortsette i utdanningssystemet og mislykkes for mange er verre enn å la være å prøve. Personene i denne undersøkelsen *har* mislykkes i utdanningssystemet, og ut fra den nevnte teorien skulle en forvente at de ville holde seg langt unna utdanningssystemet. Hva er det så som får personene som er intervjuet i dette prosjektet til å gå tilbake og likevel delta i utdanning?

For det første må de være i en situasjon der de opplever at *nytt* av å ta utdanning vil være stor. De må ha en oppfatning av at nytten av å prøve igjen er større enn risikoen for å mislykkes. Det kan være problemer på arbeidsmarkedet som gjør at de ønsker å kvalifisere seg til en bedre jobb. Mange har helseproblemer som

nødvendigjør en tilførsel av teoretisk kompetanse for å få en jobb som er fysisk mindre krevende. Andre årsaker er familiesituasjon. Noen har partnere fra et annet sosial sjikt og savner kunnskaper de ser at partneren har. Andre har gjennom livet følt på at de har savnet kunnskaper, som de nå ønsker å tilegne seg. Atter andre er i en situasjon der de er aleneforsørgere og ønsker å kvalifisere seg til en bedre betalt jobb.

For det andre må de ha en oppfatning av at sannsynligheten for å lykkes med opplæringen er større denne gangen enn da de gikk i grunnskolen sist. Ved å fortolke det tidligere skolenederlaget som et resultat av *foranderlige hendelser*, er det mye mulig at sannsynligheten for å lykkes oppleves som mye større ved neste forsøk. Felles for alle de intervjuede er at de viser til foranderlige hendelser når de forklarer hva som gikk galt i ungdomsskolen. Det er ingen som forklarer nederlaget på ungdomsskolen med at de tror de manglet evner. Personer som forklarer skolenederlag med manglende evner, vil ikke ha noen større utsikter til å lykkes selv om de går tilbake til skolesystemet. Det er derfor lite trolig at de går tilbake til skolesystemet i det hele tatt, med mindre noen overbeviser dem om at manglende evner ikke kan ha vært årsaken til at de mislyktes. Når det gjelder de intervjuede i denne studien, har alle en fortolkning av skolenederlaget som muliggjør et nytt forsøk, fordi det er all grunn til å tro at de erfaringene de gjorde på ungdomsskolen ikke lenger vil være gjeldende på voksenopplæringssenteret.

Dette prosjektet har studert voksne som tar skrittet, og som faktisk går tilbake til utdanningssystemet. Vi skal kort gjøre rede for ulike kontekster disse befinner seg i og vise hvordan konteksten er opphav til de ulike motivasjonsbegrunnelsene de har for å begynne på grunnkoleopplæring i voksen alder.

Først til gruppen vi kalte instrumentelt motiverte. Disse ble delt i to undergrupper: fornuftsmotiverte og forsvarspreget motiverte. *Fornuftsmotiverte* ønsker å bruke utdanningen til noe konkret, og de velger å gripe muligheten til å ta utdanning når de får den. Ofte oppstår muligheten ved at de begynner på yrkesrettet attføring. Personene i denne gruppen ser det å ta utdanning som så fornuftig og interessant at de ikke engang vurderer alternativet, som er å la være. For den andre gruppen er det motsatt. *Forsvarspreget motiverte* er i en valgsituasjon der de anser alternativet til å ta utdanning som så lite attraktivt at de derfor velger å ta utdanning. De fleste av disse er i en situasjon der de ser at de ved å la være å ta utdanning, vil havne i en dårlig jobb eller kanskje ikke få noen jobb. Det er for å unngå dette at de begynner på grunnkoleopplæring.

Når den gruppen vi kaller *normstyrt motiverte* står overfor valget om å delta i opplæring eller ikke, velger de med tanke på det sosiale sjiktet de tilhører. De befinner seg i en omgangskrets der alle har høy utdanning, og de har et sterkt ønske om å bli som dem. Å begynne på grunnkoleopplæring er et første ledd i en beslutning om å oppnå dette. Både de selv og nettverket de har rundt seg er opptatt av at utdanning

er svært viktig. De ser ikke ned på personer uten særlig utdanning, men de mener at å ha høy utdanning er best. *Læringsmotiverte* har ikke det samme sosiale nettverket som de normstyrt motiverte som påvirkningsfaktor, men de har gjennom livet erfart å savne kunnskaper – både i yrkeslivet og privat. De ønsker å tilegne seg disse kunnskapene, og de velger å delta i opplæringen for å utvikle seg selv.

Alle begrunnelsene for å delta i utdanning er like legitime og «riktige». Når vi har fokusert på dem, er det for å vise at voksne som kan være aktuelle deltakere i grunnskoleopplæring er en lite ensartet gruppe, og at både virkemidler i rekrutteringen av voksne til opplæring og selve gjennomføringen av opplæring kan tjene på at en tar hensyn til mangfoldet.

I presentasjonen av resultatene fra studien er det i noen grad opplyst om personer som siteres er menn eller kvinner, og om de har norsk eller annen etnisk bakgrunn. I flere tilfeller er det likevel ikke opplyst, og det er fordi forskjellene mellom menn og kvinner, personer med norsk og personer med annen etnisk bakgrunn er overraskende små når det gjelder motivasjon og opplevelser i skolesystemet. Den største skillelinjen går på alder, ved at eldre personer i større grad er læringsmotiverte. De savner kunnskaper mer enn papirer. Personer fra etniske minoriteter med skolegang fra andre land enn Norge har nok likevel oftere en fornuftsmotivasjon. Det er antakelig fordi de ikke har hatt skolenederlag i samme grad som de andre intervjuede, og de ser den strategiske nytten av å øke sin formalkompetanse. De har ingen frykt for skoleverket, og det bidrar trolig også til at de anser sannsynligheten for å lykkes med utdanningen som stor. Blant de intervjuede fra etniske minoriteter med skolebakgrunn fra Norge er det både fornuftsmotiverte og forsvarspreget motiverte.

På bakgrunn av resultatene fra undersøkelsen vil vi i det følgende komme med noen refleksjoner knyttet til rekruttering og oppfølging av voksne som kan være aktuelle deltakere i grunnskoleopplæring. En vellykket gjennomføring av kompetansereformen er avhengig av at målgruppene for reformen nås, samtidig som en vellykket gjennomføring av opplæringsløpet er avhengig av en helhetstenkning knyttet til rekruttering og selve møtet med skolesystemet. Valg av virkemidler blir derfor sentralt.

De intervjuedes anbefalinger

I intervjuene av deltakerne i grunnskoleopplæring, ble de intervjuede elevene spurt om hvilke virkemidler de mener bør tas i bruk for å motivere flere voksne til tilbudet. Utvalget som intervjues i denne undersøkelsen er forholdsvis homogent, i den forstand at alle faktisk deltar i grunnskoleopplæring, og de fleste er i dag er utenfor arbeidsmarkedet ved at de enten er under attføring eller trygdet på andre måter.

Likevel er det interessante forskjeller i hvilke virkemidler de intervjuede anbefaler for å motivere folk til å delta i grunnskoleopplæring etter hvilken motivasjon de intervjuede selv har. Dette viser at det kan være fruktbart å bruke forskjellige typer virkemidler for å motivere ulike typer personer til voksenopplæring.

Fornuftsmotiverte personer fokuserer på viktigheten av å gjennomføre opplæringen. Å fortelle andre hvor viktig det er å gjennomføre grunnskoleopplæring blir derfor sentralt, enten ved å informere generelt om at tilbudet finnes, eller gjennom rådgivning der potensielle elever kan få mer informasjon om tilbudet og hva det innebærer. Fornuftsmotiverte er opptatt av at voksne med mangelfull grunnskoleopplæring må forstå hvor viktig det er å fullføre utdanningen. Hvis en bare får overbevist dem om nytten av utdanningen, antar fornuftsmotiverte elever at de potensielle elevene vil begynne på opplæringen.

Informasjon om at tilbudet eksisterer er i seg selv ikke nok for flertallet av de *forsvarspreget motiverte*. Flere framhever at slik informasjon i så fall må handle om andre som har gjennomført opplæringen. Som tidligere nevnt har mange av de forsvarspreget motiverte blitt oppmuntret eller overtalt til å ta opplæringen, ofte gjennom arbeidskontoret. Å vise at andre har gjennomført opplæringen kan gi en mulighet for identifikasjon og gjenkjenning, som mange forsvarspreget motiverte mener er nødvendig for at de skal våge det samme. Andre personers oppmuntring vil likevel være avgjørende for mange. En av de intervjuede var opptatt av at informasjonskampanjer ikke ville hatt noen effekt for han i den situasjonen han var i da han begynte på opplæringen. Hvis han hadde fått en brosjyre i posten med tilbud og informasjon, er han ikke i tvil om at det ville blitt liggende, og at han ikke ville begynt på grunnskoleopplæring. Han begynte på opplæringen etter et møte med arbeidskontoret og leger i forbindelse med atferdsplanen han skulle i gang med. Den eneste innvendingen han har, er at det tok lang tid før han fikk noe tilbud. Han ble gående hjemme i halvannet år før han fikk tilbud om å begynne på skole, og han mener at spørsmålet om skolegang burde vært tatt opp tidligere. Hvis personer han har vært i kontakt med hadde spurt hvordan det gikk med han på skolen, ville de fått vite at han stort sett hadde fravær i ungdomsskolen. Han er opptatt av at instanser som leger, psykologer, trygdekontor og sosialkontor burde vært mer aktive i forhold til å motivere folk. Ikke for å fortelle dem at de *må* ta opplæring, men når de som jobber i disse instansene får kjennskap til at personer har hatt et tøft liv, ville det vært naturlig å spørre dem om de i den situasjonen greide seg bra på skolen. Mange som har hatt problemer i oppveksten, har også hatt problemer på skolen, og de kan trenge hjelp til å ta tak i problemstillingen og gjøre noe med denne.

De *normstyrt motiverte* har fått positive holdninger til utdanning gjennom nettverket sitt, og de mener det er viktig å skaffe seg utdanning. Det viktigste for normstyrt motiverte som deltar i grunnskoleopplæring blir å akseptere at man faktisk

må begynne på et nivå så pass langt nede som grunnskoleopplæring er. Det er mye lenger nede enn venner og bekjente, som utgjør den høyt utdannede referansegruppen. De normstyrt motiverte er veldig klare på den samfunnsmessige betydningen av utdanning, og at utdanning er høyt verdsatt i den samfunnsmessige diskursen. De framhever at det er moderne å gå på skole, og at ingen er for gamle til å gjøre det.

Cross (1991) hevder at amerikanske myndigheter antar at personer er motiverte for å delta i utdanning, og at de vil gjøre dette dersom eksterne barrierer fjernes. Cross er skeptisk til denne antakelsen og mener at det er viktigere å undersøke hvordan de voksne selv oppfatter situasjonen. Økonomiske støtteordninger har ikke så mye å bety dersom personen selv ikke regner med å klare å gjennomføre opplæringen. *Læringsmotiverte* er likevel en gruppe som i utgangspunktet er interessert i å delta i opplæring. De har en sterk indre driv for opplæring, og mener at manglende informasjon om at tilbudet eksisterer er det viktigste hinderet for deltakelse i voksenopplæring. I tillegg kommer økonomiske rammevilkår for personer i jobb. De læringsmotiverte har ikke selv opplevd økonomi som noen barriere, men de tror at det kan være en barriere for andre, både for personer i jobb og personer under attføring. Selv har de trygdepenger eller de har inngått arbeidstidsordninger med arbeidsgiver som gjør det mulig å delta i opplæringen. En av de læringsmotiverte framhevet at han måtte ha noen penger for å overleve. Men om han hadde fått redusert lønna si til 50 prosent, så tror han likevel at han ville han gått på opplæringssenteret. Læringsmotiverte har egentlig samme holdning som myndighetene synes å ha hatt ved innføringen av kompetansereformen. De stiller seg uforstående til at det er vanskelig å rekruttere enkelte personer til grunnskoleopplæring, fordi de selv synes de har fått en enestående sjanse ved å få mulighet til å ta opplæringen. Både arbeidstakersiden, representert ved LO, og myndighetene er overrasket over at ikke flere har vist interesse for grunnskoleopplæring etter at arbeidet med kompetansereformen ble igangsatt. Dersom majoriteten av personer med svak skolegang var læringsmotiverte, ville trolig tilstrømningen til opplæring være større. Det kan stilles spørsmål ved om myndighetene, ved innføringen av kompetansereformen, har forutsatt en sterkere læringsmotivasjon enn hva tilfellet er i befolkningen.

Den relative fordelingen blant personene som er intervjuet i denne undersøkelsen, kan ikke brukes til å generalisere om andelen læringsmotiverte, normstyrt motiverte, fornuftsmotiverte eller forsvarspregede motiverte personer i populasjonen som helhet. Men det er ingen grunn til å tro at majoriteten av personene med svak skolegang er læringsmotiverte. Fjerning av eksterne barrierer kan derfor ikke være de eneste tiltakene når det gjelder organisering av grunnskoleopplæring for voksne. Mange vil nok også være avhengige av å bli motivert eller oppfordret til å gå i gang

med utdanning, enten gjennom personlig kontakt, eller gjennom mer overbevisende opplysningsvirksomhet.

De aller fleste av de intervjuede er svært opptatt av at skolen må bli bedre markedsført, både for å avmystifisere det å ta grunnskoleopplæring som voksen, men også fordi de mener det er et tilbud mange andre kunne nytt godt av. Et par uttalelser fra de intervjuede illustrerer dette:

«Det er lite opplysning om skolen, om hva målet til skolen er, hva skolen er kjent for. De kunne lokke med trygghet og sånn.»

«Altså, det kunne vært markedsført lite granne mer, da. Jeg har tenkt på det mange ganger, jeg synes det har vært utrolig trist å ha så dårlig skolegang. Og jeg tror ikke jeg er alene om det. Jeg tror de kunne fylt opp denne skolen fire ganger.»

Elevene som har begynt på skolen, føler seg privilegerte som har fått muligheten til å ta opplæringen. De mener absolutt at det er mange som kunne vært rekruttert til grunnskoleopplæring, men som ikke blir det. Som en annen av de intervjuede uttalte:

«Det er veldig viktig å gi folk muligheten. For jeg tror det er mange som kanskje kunne tenkt seg det. Det er sikkert ikke bare vi som går her akkurat nå. Det er vi som har fått sjansen, fordi vi har hørt om det.»

Hvordan motivere flere til deltakelse?

Som vi så, er de intervjuede selv opptatt av informasjon om at tilbudet eksisterer. Det er ingen tvil om at dette er viktig, men informasjon om at tilbudet eksisterer er bare ett aspekt ved beslutningen. Vi så at de intervjuede har ulike motivasjonsbegrunnelser for å begynne, og det vil være nyttig å ta hensyn til at ulike grupper har behov for ulike typer tiltak for å faktisk begynne på opplæringen. For at personer skal gjennomføre eller ta opp igjen grunnskoleopplæring i voksen alder, er det i tillegg flere faktorer som er viktige. Det må skapes, eller være til stede, en gryende motivasjon. De må ha informasjon om tilbudet, de må ha et positivt møte med skolesystemet og en opplevelse av mestring i skolesituasjonen. Det er ikke nok at én av disse faktorene er til stede. For at personer med en gryende motivasjon for opplæring skal blir værende i skolesystemet, er det både viktig at møtet med skolesystemet oppleves som lovende for resten av skolegangen, og at de opplever mestring underveis.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet har foreløpig gjennomført forsøk med kartlegging og rekruttering av voksne til grunnskoleopplæring i fem fylker (NFU og KUF 1998). I alle de fem fylkene ble det holdt informasjonsmøter, og grunnskoletilbudet ble annonsert i presse, radio og lokalfjernsyn. Disse tiltakene hadde ikke spesielt stor effekt i forhold til målgruppen, med unntak av i Troms, der en fast informasjonspost i lokalradio viste seg å ha gjennomslagskraft. Dette virker rimelig, både fordi man i en fast programpost i radioen gjør tilbudet kjent, samtidig som repetert informasjon antakelig bidrar til å bevisstgjøre befolkningen om nytten av tilbudet. Det vil også kunne avmystifisere skolegang som et tiltak for voksne dersom det gis relevant informasjon om hva det innebærer å ta grunnskoleopplæring. Erfaringen fra forsøkene som ble gjennomført i forbindelse med kartlegging av behov for opplæring, viste også at oppsøkende virksomhet er nødvendig for at målgruppen skal tilkjenne sine behov. Spørreskjemaer på arbeidsplassene, der de ansatte kunne svare anonymt, viste seg å gi gode resultater. I tillegg er det viktig å sette av tid til individuelle samtaler.

Førstegangs informasjon om tilbudet

I en undersøkelse av voksne med lese- og skrivevansker (Skaalvik 1994) hevdes det at konsekvensene av dårlige skoleerfaringer er lav faglig selvoppfatning og lave forventninger om å lykkes med teoretisk arbeid. For noen fører dette til at de trekker seg unna all utdanning. For andre har det tatt lang tid å samle nok mot og nok tro på seg selv til at de våger å starte et utdanningsløp. Noen av de intervjuede i denne undersøkelsen sier at de har gått og tenkt på å begynne på skolen igjen ei stund. Av disse har noen få selv funnet ut hvilke tilbud som finnes, andre grep sjansen da noen foreslo at de burde begynne på grunnskoleopplæring. Hvem som ga dem førstegangs informasjon om tilbudet, varierer som nevnt, fra naboer og familie til ansatte på arbeidskontoret. Mange sier at det var rene tilfeldigheter som førte til at de fikk vite om tilbudet i det hele tatt, og dette er helt klart en svakhet med dagens system. Et første skritt er derfor å etablere informasjonskanaler og instanser som kan ta imot og veilede voksne som søker informasjon om utdanningstilbud.

Det finnes i dag ingen samordnet informasjonsvirksomhet rettet mot å rekruttere voksne til grunnskoleopplæring. I en landsomfattende undersøkelse i 1999 ble skoleetaten i kommunene stilt spørsmål om hvordan de informerer innbyggerne i kommunen om muligheten for å ta grunnskoleopplæring som voksen (Svensen 1999). Det viste seg at flertallet av kommunene ikke informerer sine innbyggere om denne muligheten. Blant de kommunene som går ut med informasjon om tilbudet, er annonser i aviser det vanligste virkemiddelet. Ingen av de intervjuede i dette prosjektet deltar i grunnskoleopplæring fordi de har sett en annonse om tilbudet i avisen. En annonse i lokalavisa er sjelden tilstrekkelig. Avisannonser kan

nok likevel tenkes å være et egnet virkemiddel i forhold til enkelte læringsmotiverte personer. For denne gruppen er deltakelse i opplæringen for en stor del et spørsmål om å finne ut at tilbudet eksisterer. Også enkelte fornuftsmotiverte personer kan muligens ha utbytte av avisannonser, men vi tror langt de fleste vil trenge mer informasjon, for eksempel informasjon om hvorfor det er lurt å delta i opplæringen. For personer som befinner seg utenfor arbeidsmarkedet, eller som har en ustabil tilknytning til arbeidsmarkedet, vil det være aktuelt å lansere utdanning som en fornuftig strategi. Dette gjelder for eksempel for personer som er under attføring på grunn av medisinske eller sosiale årsaker, og uføretrygdte og sosialhjelpsmottakere som ønsker aktivisering. God informasjon fra offentlige instanser som arbeidskontor, trygdekontor og sosialkontor er antakelig en viktig kilde til informasjon for personer utenfor arbeidslivet.

Samarbeid og samordning mellom ulike instanser kan ha positive effekter for kvalitet, tilgang og ressursbruk innen voksenopplæring. Antakelig er tilgang til, og informasjon om, opplæringstilbud det området der det er mest å hente. En undersøkelse av samarbeid mellom arbeidsmarkedsetaten og skoleetaten i kommunene (Svensen 1999) viste at det foregikk svært lite samarbeid mellom disse instansene. Både de ansatte i skoleetaten og i arbeidsmarkedsetaten uttalte at de foretrakk å samarbeide med sosialtjenesten om tilbud til gruppen voksne med svak kompetanse. En større grad av samordning av informasjon mellom disse etatene synes derfor å være nødvendig. I forbindelse med gjennomføringen av kompetansereformen kan det godt tenkes at grupper som faller inn under for eksempel sosialtjenestens ansvarsområde, kan tilbys grunnskoleopplæring.

Grunner til at voksne ønsker å starte på et utdanningsløp varierer. Uansett bakgrunn for å ønske å ta utdanning, er det svært viktig å se nøye på hvordan personer med en gryende motivasjon for opplæring blir møtt. I Stortingsmeldingen om kompetansereformen (St.meld. 42 1997/98) foreslår regjeringen at en sentral instans får ansvar for at informasjon om utdanningstilbud gjøres lett tilgjengelig for alle utdanningssøkende. Det foreslås å utvikle en sentral database for utdanningsinformasjon. I handlingsplanen om kompetansereformen (KUF 2000b) heter det at informasjon om utdanningsmuligheter skal samles i databaser som allerede finnes og som er under utvikling, og at informasjonen skal legges til rette og være enkel å finne fram i. Det skal utarbeides en god veiledningstjeneste som skal veilede og motivere personer som trenger det. Informasjon fra intervjuene viser at enkelte har fått svært god rådgivning i forbindelse med oppstarten på utdanningsløpet. I kapittel 5 refererte vi erfaringene til en kvinne som forteller om svært god og omfattende rådgivning. Hun var svært negativ til å gå tilbake til skolebenken, og hun følte seg til dels presset inn i opplæringsløpet. Likevel framhever hun at hun ikke ble overtalt til å begynne. Under rådgivningen snakket de mye med henne om den angsten hun

hadde for skolen – hva det bunnet i, og hvordan de mente det ville være mulig for henne å få et bedre forhold til skolen ved å begynne på voksenopplæringssenteret.

I handlingsplanen fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet framheves det som et mål å nå fram til de gruppene som har minst utdanning fra før og som er minst motivert til å søke kompetanseutvikling. Statens ressurs- og voksenopplæringssenter skal koordinere dette prosjektet. Det vil være interessant å se hvilke veiledningstilbud som utvikles. Det er ikke sikkert at gruppene med minst utdanning, særlig personer uten fullført grunnskoleopplæring, har tilgang til internett og databaser der de på egen hånd kan skaffe seg informasjon. Arbeidskontorene eller andre offentlige instanser vil derfor trolig være et viktig supplement i denne sammenheng. Mange av de intervjuede i prosjektet svarer at de første gang hørte om voksenopplæringssenteret på arbeidskontoret. Tilrettelagt informasjon på arbeidsplassen kan være viktig for personer i jobb.

Det er imidlertid også viktig at det finnes en kommunal instans som folk kan henvende seg til for å få vite om tilbudene. I en undersøkelse ble kommunene stilt spørsmål om hvorvidt de har et organ voksne kan henvende seg til dersom de ønsker opplæring, og hvor dette i så fall er. Det viste seg at 43 prosent av kommunene ikke har noe slikt organ (Svensen 1999). Blant de kommunene som oppga at de hadde et slikt organ, oppga noen at dette var skolekontoret, andre voksenopplæringsavdelingen i kommunen, mens atter andre svarte pedagogisk-psykologisk tjeneste. Den svake samordningen gjør det vanskelig å gå ut med sentral informasjon om hvor folk skal henvende seg, samtidig som en lite utviklet informasjonstjeneste lokalt i kommunene kan føre til tilfeldig informasjon til de som tar kontakt.

Det er også viktig at kvaliteten på informasjonen som gis er god, ved at den inneholder opplysninger også om hva de utdanningssøkende kan forvente i møtet med skolesystemet.

Møtet med skolesystemet

Mange er spente når de skal møte igjen et skolesystem de har dårlige minner fra. De fleste var ganske nervøse i forkant av møtet med voksenopplæringssenteret, og tilsvarende lettet da de opplevde møtet som positivt. Det betyr likevel ikke at alle syntes det var uproblematisk. Mange hadde, og har selv etter ei tid som elever, behov for støtte og oppmuntring underveis. Det får de enten fra lærere og ansatte, eller fra medelever. Alle framhever imidlertid måten de ble møtt på som positiv. De blir behandlet som «voksne» av lærerne, og de opplever at forholdet mellom lærere og elever er mer preget av likeverdighet enn da de gikk på ungdomsskolen. Elevene støtter også hverandre, fordi alle er i samme båt og stiller med samme utgangspunkt. At voksne som oppsøker skolesystemet blir møtt på en måte som oppleves som lovende for den videre skolegangen, er uhyre viktig for å stimulere pågangsmot og

til innsats for skolearbeidet. Både pedagogiske og menneskelige ressurser er viktige faktorer som må være til stede fra skolens side i denne sammenheng. Det er en utfordring å skape et skolemiljø der voksne elever trives, og erfaringer fra dette arbeidet bør trekkes på fra etablerte miljøer som allerede finnes.

Organisering av opplæringen

Det er vanskelig å si hvor stort omfang grunnskoleopplæringen for voksne vil få. Som nevnt omfattet eksamensrettet grunnskoleopplæring for voksne 1877 personer på landsbasis i 1998 (Aktuell utdanningsstatistikk 6/99). Det er ventet at dette tallet vil øke, og kommuner som til nå ikke har tilbudt eksamensrettet grunnskoleopplæring for voksne, vil bli pålagt å innføre dette. Det er likevel uvisshet knyttet til hvor mange personer i hver kommune som vil benytte seg av opplæringsretten. I en landsomfattende undersøkelse som studerte iverksetting og gjennomføring av grunnskoleopplæring for voksne skoleåret 1998/99 (Svensen 1999), viste det seg at svært få kommuner samarbeider med andre kommuner om organiseringen av grunnskoleopplæringen. Særlig for små kommuner i sentrale strøk vil samarbeid mellom flere kommuner i regionen kunne samle flere deltakere, og dermed skape et større miljø for opplæringen. I intervjuene fra voksenopplæringscenteret så vi at elevene framhever klassemiljøet som en viktig kilde til trivsel. At det blir mulig å lage klasser der elevene kan bli kjent med hverandre, lage et klassemiljø og gjennom dette støtte hverandre gjennom opplæringsløpet, framstår som bedre enn opplæringstilbud der kanskje tre–fire personer deltar i opplæring. Nærskoleprinsippet skal ikke gjelde grunnskoleopplæring for voksne (Ot.prp. 44 99/2000). Alt vil dermed ligge til rette for samarbeid mellom kommunene. Dette må likevel avveies mot avstand til opplæringsstedet. Å bruke lang tid på reiseveien mellom hjem og skole oppleves av elevene ved opplæringscenteret som en belastning. I spredtbygde strøk vil det derfor trolig være bedre å sikre voksne tilbud nær hjemstedet, framfor å sentralisere tilbudet slik at potensielle elever enten må flytte eller bruke flere timer på å reise mellom hjem og opplæringssted hver dag.

Mulighet for å organisere fleksible tilbud er også viktig. For personer som er i jobb og som ikke har en jobb de kan tilpasse til skoletida, vil det være nødvendig med fleksible tilbud om grunnskoleopplæring. For de fleste i jobb vil dette bety tilrettelagte tilbud på kveldstid eller organisering av opplæring på arbeidsplassen.

Mindre «skolemessige» lokaler

I en undersøkelse gjennomført i landets kommuner, oppga 20 prosent av kommunene som tilbød eksamensrettet grunnskoleopplæring til voksne, at denne opplæringen ble gitt i barne- eller ungdomsskolelokaler (Svensen 1999). For en del voksne kan dette være lite egnede lokaler. Blant de intervjuede ved voksenopplæringscenteret var det flere som fortalte at bare lukta av skolen ga dem aversjoner.

Det at de begynte på en skole som var et voksenopplæringssenter, ga imidlertid mulighet til å kaste ut gamle erfaringer og begynne på nytt. For personer på mindre steder, som må få undervisning i den ungdomsskolen der de tidligere opplevde sine nederlag, kan dette bli lite tilfredsstillende. Det har vært gjort enkelte forsøk med alternative undervisningslokaler, som for eksempel grunnskoleopplæring i bibliotek, og dette er prosjekter det vil være interessant å videreføre.

Opplevelse av mestring

Det er sterk sammenheng mellom generell akademisk selv vurdering og skoleprestasjoner (Skaalvik 1982 referert i Imsen 1991). Det antas at årsaken til dette er at det skapes en kausal sirkularitet: gode prestasjoner skaper positiv selvoppfatning, som i neste omgang bidrar til enda bedre prestasjoner. Personer som ikke har hatt gode skoleprestasjoner i ungdomsskolen, vil kunne ha liten selv tillit i forhold til videre skolegang. Vi har antydnet at voksne gjennom å forklare skolenederlaget med årsaker som bunner i foranderlige faktorer, muligens moderer frykten for å ikke mestre skolegang i voksen alder. Å oppleve mestring i skolesituasjonen som voksen, vil imidlertid være avgjørende for å overvinne og kompensere for de negative følelsene de fleste har hatt i forhold til skolen tidligere. På en eller annen måte må de gamle forestillingene fjernes, og nye holdninger til skole og skolearbeid må etableres.

De intervjuede er opptatt av mestring, og de framhever opplevelsen av mestring som en drivkraft som får dem til å fortsette og til å ønske å fullføre skolegangen. De intervjuede har ulike forventninger til hvor stor mestring de vil ha i grunnskoleopplæringen. For noen få er deltakelse i grunnskoleopplæring ledd i en strategi der de setter aspirasjonsnivået så lavt at de er nødt til å lykkes. De velger bevisst å begynne på det laveste nivået og tar fornyet opplæring selv om de har vitnemål fra grunnskolen. Både fordi de har store kunnskapshull å tette, men også fordi det er et nivå de antar at de vil mestre. På denne måten unngår de nederlag, og de får mer selv tillit til å gå videre i skolesystemet. Andre opplever grunnskoleopplæringen i seg selv som en stor utfordring, og de sliter med fagene. Det er imidlertid ingen som sliter med alle fagene, det er stort sett ett eller to fag som er problematiske. Det betyr at de opplever mestring på minst ett område, ofte mer, og det er en viktig inspirasjonskilde. Alle elevene på voksenopplæringssenteret må ta fire fag, det er for eksempel ikke mulig å bare ta norsk. Konsekvensen av dette er at enkelte sliter med noen av fagene, kanskje særlig matematikk. Men det fører også til at de har noen fag som de opplever som «lette». At de andre i klassen har uttalte problemer i en del fag, fører til at det ofte ikke skal så mye mestring til for å få en følelse av å lykkes. Enkelte frykter at de i noen fag ikke kommer til å gjøre det bedre enn da de gikk på ungdomsskolen, og dette er skrekkscenariet. Det viktigste er å prestere mer enn de gjorde på ungdoms-

skolen. Ingen er opptatt av å være best i klassen, og det er heller ikke mange som frykter at de ikke skal få gode nok karakterer til å komme inn på videregående opplæring.

Vi vet ikke om det er noen som har sluttet på skolen fordi et av disse forholdene ikke var tilfredsstillende. Det vi ser gjennom intervjuene, er at disse forholdene samlet ser ut til å ha betydning for en vellykket gjennomføring av opplæringsløpet. En endring i livet fører til et mer eller mindre sterkt ønske om opplæring. De som ikke hadde noe ønske om å ta opplæring, opplevde at helseproblemer førte til at de ikke hadde noe annet valg. Videre førte tilfældigheter for mange til at de fikk vite om opplæringen, og de har blitt møtt på en måte som har stimulert lærelysten.

Dette kan synes enkelt, men det viser at en bør ha en helhetstenkning når det gjelder rekruttering av voksne til grunnskoleopplæring. Å oppfordre folk til å begynne på utdanning og formidle informasjon om mulighetene som finnes, er bare et første skritt på veien. Det verste som kan tilbys utdanningsøkende med tidligere skolenederlag, er nye nederlag, og innsatsen i forhold til voksne med lite utdanning bør også settes inn i forhold til møtet med skolesystemet og undervisningsmetoder.

Er det verd det?

Gir voksenopplæring de forventede resultater for deltakerne? En panelstudie av skotske deltakere i voksenopplæring (Clayton 2000) viste at de intervjuede absolutt syntes voksenopplæringen hadde bidratt til at de oppnådde framgang på arbeidsmarkedet. Flertallet håpet i forkant av opplæringen at de ville oppnå positive endringer på arbeidsmarkedet, og følte i ettertid at de oppnådde dette. Det var også ganske mange som opplevde utilsiktede forbedringer på arbeidsmarkedet. Det vil si at de på forhånd hadde lave forventninger til effekten av opplæringen, men at de opplevde som et overraskende element at det ga positive utslag på arbeidsmarkedet. Clayton argumenter derfor for at voksenopplæring kan være et positivt bidrag for personers relasjon til arbeidsmarkedet uavhengig av deres opprinnelige motivasjon for deltakelse. Det skal her nevnes at flertallet av de intervjuede i den studien var i jobb, men alle jobbet i såkalte arbeiderklasseyrker.

I forbindelse med gjennomføringen av kompetansereformen bør det settes i gang en norsk oppfølgingsstudie av personer som har fullført grunnskoleopplæring, og undersøke hvordan det går med dem på arbeidsmarkedet og på andre livsområder noen år etter at opplæringen er gjennomført. Det er blitt gjennomført en norsk oppfølgingsstudie av karriereutviklingen hos deltakere i videregående opplæring (Gooderham 1991). Denne studien viste at videregående opplæring gir et verdifullt

bidrag karrieremessig både for kvinner og menn. Gooderham argumenterer for viktigheten av å ikke bare se på rekruttering til voksenopplæring, men også på virkningene utdanningen har på sikt. Det hevdes at utdanningstilbyderne tar for gitt at utdanning har en positiv effekt, uten at dette kan belegges empirisk. Det er, så vidt vi vet, ikke gjennomført en omfattende oppfølgingsstudie av voksne som tar grunnskoleopplæring. Sentrale spørsmål vil være hvilke konsekvenser grunnskoleopplæring har for arbeidsmarkedstilknytning og andre aspekter ved livet. Det har vært en tendens til at studier enten fokuserer på arbeidsmarked og «status attainment» (som Gooderham 1991) eller på psykologiske konsekvenser som økt selvillit (som Cross 1991). En bredt anlagt studie bør derfor inneholde begge disse aspektene, og legge opp til å se dem i sammenheng. Aktuelle spørsmål for en slik studie er: Hvordan går det med deltakerne noen år etterpå? Tar personer som fullfører grunnskoleopplæring i voksen alder ofte videre utdanning? Hvilke typer utdanning tar de? Er det forskjell på kvinner og menn? Kommer personer som i utgangspunktet var utenfor arbeidsmarkedet i jobb? Mener deltakerne selv at utdanningen kom til nytte? På hvilke områder i tilværelsen mener de at opplæringen var nyttig? En bredt anlagt studie der ulike grupper, både personer i jobb og personer som tok grunnskoleopplæring som del av et attføringsløp, kan studeres og sammenlignes, vil være et nyttig bidrag for å studere effektene av kompetansereformen.

Hvordan måle gevinsten av grunnskoleopplæring?

I kapittel 2 så vi at Arntsen-utvalget mente at gevinstene ved kompetansereformen er mer usikre enn kostnadene (NOU 1999:14). De tenkte gevinstene av reformen er først og fremst knyttet til å skape en omstillingsdyktig arbeidsstyrke. I forbindelse med grunnskoleopplæring kan det likevel være viktig å måle gevinster også på andre områder enn kun i relasjon til arbeidsmarkedet. Vi så for eksempel at de intervjuede selv framhever at det å bli i stand til å hjelpe sine barn med skolearbeidet er en viktig effekt av opplæringen, og denne effekten er vanskelig å måle som gevinst i kroner og øre. Økt selvfølelse og økt selvillit i forhold til læring og læringssituasjoner er også viktige bieffekter som kan bety mye for den enkelte, men som er vanskelige å måle som direkte effekter av satsing på utdanning på samfunnsnivå. En annen viktig effekt er økt sannsynlighet for deltakelse i etter- og videreutdanning i arbeidslivet senere. Flere av de intervjuede var inne på at de ikke hadde deltatt i etter- og videreutdanning på arbeidsplassen tidligere, fordi de manglet de grunnleggende kunnskapene. I debatten om satsingen på formell opplæring er det viktig at også disse perspektivene trekkes med.

Hvem vil delta i utdanningstilbudene?

Det vil være interessant å undersøke hvem som faktisk kommer til å delta i opplæringstilbudene som følger av kompetansereformen. En hypotese kan være at opplæringstilbud som gir formell kompetanse er mest aktuelt for voksne med en svak posisjon på arbeidsmarkedet, mens voksne med en sterk posisjon på arbeidsmarkedet i større grad vil delta i bedriftsintern opplæring og ordninger for dokumentasjon av realkompetanse. Det store spørsmålet er hvor godt personer med svak grunnutdanning klarer seg på framtidens arbeidsmarked. Vi har tidligere sett at det blant arbeidsledige er en sterk overvekt av personer uten fullført grunnskole. Det samme gjelder for personer under attføring og personer som mottar uføretrygd. Det er ingen tvil om at også framtidens arbeidsmarked vil kreve arbeidstakere uten formell kompetanse, men det kan tenkes at disse jobbene i større grad vil være midlertidige, mer som et skritt på veien, i overgangen til noe annet. Det er godt mulig at satsingen på livslang læring vil føre til andre karriereveier gjennom livsløpet enn de vi til nå har sett.

Det kan likevel ikke legges skjul på at det kan være en konflikt mellom effektiv utnyttelse av arbeidsmarkedsressursene og hensynet til å gi folk med dårlig skolebakgrunn en ny sjanse i skolesystemet. Særlig i en situasjon med høy sysselsetting og mange ledige jobber, er det mer nærliggende å gi arbeidsledige en ufaglært jobb, enn å gi dem tre år på skolebenken. Det kan derfor tenkes at de som i sterkest grad vil benytte seg av den lovfestede retten til grunnskoleopplæring, er personer som på grunn av helseproblemer ikke har noe annet valg enn å ta utdanning, og ressurssterke personer med sterkt personlig initiativ, som på egen hånd ordner med tilgang til opplæringstilbudet.

Det er i dag færre som faller ut av ungdomsskolen enn det var tidligere. Dette tyder på at grunnskolen gjennom spesialpedagogikk lykkes i å gi flere et tilbud i grunnskolepliktig alder. Det vil likevel trolig alltid være noen som faller utenfor, eller som har lite utbytte av opplæringen de får som ungdom. Det er derfor viktig, både for den enkelte og for samfunnet, at det finnes tilbud av god kvalitet som gir voksne personer med skolenederlag en ny sjanse til å lykkes i utdanningssystemet.

Referanser

- Aktuell utdanningsstatistikk 6/99, Voksenopplæring i Norge Nøkkeltall 1999. Oslo: statistisk sentralbyrå
- Anderson, R.E. og G.G. Darkenwald (1979) *Participation and Persistence in American Adult Education*. New York: College Board
- Aasen, Petter (2000) «Utdannelsepolitikkenes både og.» Kronikk i *Aftenposten* 25. mars 2000
- Askheim, Ole Petter, Halvor Fauske og Vigdis Mathiesen (1996) «Risikoungdom – forebygger skoleverket problemutvikling?» *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1:21–32
- Aslanian, C.B. og H.M. Brickell (1980) *Americans in Transitions. Life Changes as Reasons for Adult Learning*. New York: College Entrance Examination Board
- Beer, D. (1997) *Participation of unskilled workers in training programmes: paths and barriers in Germany*. Gelsenkirchen: Projectbericht des Instituts Arbeit und Technik 10
- Bell, Daniel (1994) «The coming of Post-Industrial Society». I: Grusky, David B., red., *Social stratification: class, race and gender in sociological perspective*. Boulder, Colo.: Westview Press
- Boudon, Raymond (1974) *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley
- Bourdieu, Pierre (1995) *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag
- Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron (1990) *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage
- Breen, Richard og John H. Goldthorpe (1997) «Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory.» *Rationality and Society*, Vol 9, nr. 3: 275–306

- Brine, Jacky (1997) «European Education and Training Policy for Under-Educated Unemployed People.» *International Studies in Sociology of Education*, Vol 7, No. 2
- Clayton, Pamela (2000) «Was it Worth it? Gender Boundaries and the Role of Adult Education in Labour Market Progress.» *International Journal of Lifelong Education*. Vol 19 nr 3: 199–214
- Clayton, Pamela M., red. (1999) *Access to vocational guidance for people at risk of social exclusion*. Glasgow: University of Glasgow
- Colbjørnsen, Tom (1986) *Dividers in the labor market*. Oslo: Norwegian University Press
- Cross, K. Patricia (1991) [1981] *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Danielsen, Kirsten (1993) «Livshistoriens hvite flekker.» *Tidsskrift for samfunnsforskning*, Årg. 34, nr 4:333–360
- DES - Department of Education and Science (1985) *Better Schools*. London: Her Majesty's Stationary Office
- Elster, Jon (1999) *Alchemies of the Mind. Rationality and the Emotions*. Cambridge University Press
- Erikson, Robert og Jan Jonsson (1993) *Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering til høgre studier*. Stockholm: Fritze
- Furlong, Andy og Fred Cartmel (1997) *Young people and social change. Individualization and Risk in Late Modernity*. Buckingham: Open University Press
- Gambetta, Diego (1987) *Were they pushed or did they jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Giddens, Anthony (1984) *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gooderham, Paul (1991) «Socioeconomic Outcomes from Adult Education.» *Adult Education Quarterly*. 41, nr. 4:203–216
- Grøgaard, Jens B. (1998) *Ordinær skolegang for yrkeshemmede. Effektevaluering basert på sammenligning med hospiteringstiltaket*. Fafo-rapport 225. Oslo: Fafo
- Houle, Cyril O. (1961) *The Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press

- Imsen, Gunn (1991) *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 2. utgave. Oslo: Tano
- Jørgensen, Tor, red. (1997) *Utdanning i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Norsk Fjernundervisning og Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998) *Grunnskoleopplæring for voksne – kartlegging av behov og rekruttering. Rapport fra forsøk med kartlegging og rekruttering i fem fylker*
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000a) *Kompetansereformen. Status september 2000*
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000b) *Kompetansereformen: Handlingsplan 2000 – 2003*
- Larsen, Knut Arild (1999) *For mye utdanning?* Notat 4/99. Oslo: Horisont 21, Scenarier ved et nytt årtusen (ECON)
- Larsen, Knut Arild, Frode Longva, Arne Pape og Anders N. Reichborn (1997) *Bedriften som lærested. En gjennomgang av etter- og videreutdanning i norske bedrifter*. Fafo-rapport 212. Oslo: Fafo
- Merriam, Sharan B. og Rosemary S. Caffarella (1999) [1991] *Learning in Adulthood. A comprehensive Guide*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Midré, Georges (1990) *Bot, bedring eller brød? : om bedømming og behandling av sosial nød fra reformasjonen til folketrygden*. Oslo: Rådet for samfunnsvitenskapelig forskning, NAVF: Universitetsforlaget
- Miller, H.L. (1967) *Participation of Adults in Education: A Force – Field Analysis*. Boston: Center for the Study of Liberal Education for Adults, Boston University
- Moland, Leif E. og Marit Egge (2000) *Kommunal sektor – bedre enn sitt rykte? Strategier for å rekruttere og beholde arbeidskraft*. Fafo-rapport 337. Oslo: Fafo
- NCE - the National Commission on Excellence in education (1983) *A Nation at Risk: the full account*. Portland Oregon: USA research
- NOU (1997: 25) *Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*
- NOU (1999: 14) *Forberedelse av inntektsoppgjøret 1999* (Arntsenutvalget)
- Olsen, Ole Johnny (1999) Innlegg på Norsk Sosiologiforenings vinterseminar. Sanderstølen, januar

- Ot.prp. 44 (1999/2000) *Om lov om endringer i lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) m.m.*
- Riessman, F. (1962) *The Culturally Deprived Child*. New York: Harper & Row
- Rubenson, K. (1977) *Participation in Recurrent Education: A Research Review*. Paper presented at meeting of National Delegates on Developments in Recurrent Education, Paris, March 1977
- Skaalvik, Einar (1982) *Selvoppfatning og skoleerfaringer*. Trondheim: Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim
- Skaalvik, Sidsel (1994) *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt
- Skule, Sveinung (2000) *Lærende arbeid. En kartlegging av lærevilkår i norsk arbeidsliv*. Fafo-rapport 333. Oslo: Fafo
- Solstad, Karl Jan (1997) *Equity at Risk. Planned Educational Change in Norway: Pitfalls and Progress*. Oslo: Scandinavian University Press
- SSB (2000) Tabell: Personer 16 år og over, etter høyeste fullførte utdanning, kjønn og landbakgrunn. 1998. <http://www.ssb.no/emner/04/01/utinnv/tab-2000-05-30-01.html>
- St.meld. 42 (1997/98) *Kompetansereformen*
- Svensen, Elin (1999) *Opplæringstilbud for voksne med svak kompetanse*. Fafo-rapport 322. Oslo: Fafo
- Weiner, Bernard (1979) «A theory of Motivation for some Classroom Experiences.» *Journal of Educational Psychology*, 71, 3–25
- Willis, Paul (1977) *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House

En voksen krysser sitt spor

Rapporten belyser motivasjon for grunnskoleopplæring blant voksne som tidligere har opplevd nederlag i skolesystemet. Bakgrunnen for undersøkelsen er at voksne gjennom kompetansereformen vil få lovfestet rett til grunnskoleopplæring. Gjennom intervjuer med voksne som deltar i grunnskoleopplæring, belyses tidligere skole- og arbeidslivserfaringer, bakgrunnen for ønsket om å delta i opplæring, møtet med skolesystemet i voksen alder, og hvilken hensikt de intervjuede har med å delta i grunnskoleopplæring. Rapporten avdekker fire ulike motivasjonsbegrunnelser.

Det argumenteres for at tiltak som settes i verk for å rekruttere voksne til grunnskoleopplæring, må ta utgangspunkt i at voksne har ulike motivasjon for å delta. For at voksne skal gå tilbake til grunnskoleopplæring i voksen alder, må det skapes, eller være til stede, en gryende motivasjon. Videre må de ha informasjon om tilbudet, de må ha et positivt møte med skolesystemet og en opplevelse av mestring i skolesituasjonen. Rapporten beskriver en gruppe voksne, som etter å ha fått en ny sjanse i skolesystemet, har fått et langt mer positivt syn på skolen enn de opprinnelig hadde.



Fafo

Forskningsstiftelsen Fafo
Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
<http://www.fafo.no>

Fafo-rapport 340
ISBN 82-7422-320-9
ISSN 0801-6143