

Masteroppgåve i Undervisning og læring med spesialisering i spesialpedagogikk

Elevar sin motivasjon for norskfaget på 6. og 9. årstrinn.

45 studiepoeng

Marita Aklestad

Juni 2015

Summary

The theme of this thesis is motivation for the school subject Norwegian. The research question examined is:

"What differences are found in pupils motivation for Norwegian between 6th and 9th graders? And what differences are there between boys and girls?"

The research is based on quantitative data from the SPEED-project (The Function of Special Education), a joint research project between the Volda University College and Hedmark University College. The main data is retrieved from the pupil questionnaire. It is examined what 6th and 9th graders have answered on questions regarding the Norwegian subject, including how they like the subject, their expectations to mastery, their learning efforts in class, and their motivation for the different activities in the subject. In addition it investigates correlations between motivation for the subject and how the pupils experience important indicators in their learning environment, such as their perceptions of the Norwegian teacher and the learning culture in class. Answers from the teachers about the pupils' achievements in Norwegian and learning disabilities are also used. The research has a big selection, and the instruments and questionnaires which are used are nationally and internationally known and proven, which gives better qualities regarding the researches' validity and reliability.

The results show that the motivation is lower on the 9th grade compared to the 6th grade. There are also differences between the genders, where the boys are less motivated for Norwegian than the girls. These results comply with earlier research on the field of motivation, where it is found that motivation for school in general decreases throughout the school years. It can be questioned how far these results are consistent with the principles of equitable, inclusive and adopted education. Another finding is that the pupils report a high degree of individual work methods in Norwegian, and it can be discussed if these methods serve the intentions of the Norwegian subject, and further how they affect the pupil's motivation for the subject. At last, there was found correlation between the pupils motivation for Norwegian and key factors in their learning environment, such as their perceptions of the Norwegian teacher, and the learning culture and social environment in the classroom.

Samandrag

Temaet for denne oppgåva er motivasjon for norskfaget. Den er basert på følgjande forskingsspørsmål:

"Kva skilnad finn ein i elevar sin motivasjon for norskfaget på 6. og 9. årstrinn? Og kva skilnad finn ein mellom gutar og jenter?"

Undersøkinga bygg på eit allereie innsamla datamateriale frå prosjektet SPEED (The Function of Special Education), som er gjennomført i perioden 2012-2015 som eit samarbeid mellom Høgskulen i Volda og Høgskulen i Hedmark. Det er brukt kvantitative data, i hovudsak elevsvar gitt av elevar på 6. og 9. trinn. Data om elevane gitt av kontaktlærarane er også nytta for å kunne seie noko om det faglege nivået til elevane. Det er sett på kva elevar svarar om trivsel i norskfaget, kva forventing dei har til meistring, kva arbeidsinnsats dei ser ut til å ha i timane og kva motivasjon dei har for dei ulike aktivitetane i faget. I tillegg er det sett på samanhengar mellom motivasjon for faget og elevane sine faglege prestasjonar, motivasjon og oppleving av norsklæraren, og motivasjon og oppleving av læringskulturen og det sosiale miljøet. Datautvalet i undersøkinga er stort, og måleinstrumenta er nøyte utprøvd tidlegare, noko som gir betre kvalitetar knytt til validitet og reliabilitet.

Resultatet frå undersøkinga syner at motivasjonen for norskfaget er lågare på 9. trinn enn på 6. trinn. Det er til dels store kjønnskilnadar, der gutane ser ut til å vere mindre motivert enn jentene for nærast alle aktivitetane i faget, dei har lågare forventing til meistring, og dei ser ut til å ha lågare arbeidsinnsats i timane. At motivasjonen vert lågare for skule generelt, og at det er kjønnskilnadar til stades, er i samsvar med tidlegare forskning om motivasjon. Dette kan sjåast i lys av ønsket om ei likeverdige, inkluderande og tilpassa opplæring, der resultata kan tyde på at skulen framleis har eit stykke igjen også når det gjeld norskfaget. Eit anna funn var at elevane rapporterte om høg grad av individuelt arbeid i norskfaget, og det vert drøfta korleis dette påverkar motivasjonen til elevane, og om ei høg grad av individuelt arbeid er i strid med intensjonen til faget. Til slutt fann ein at det er samanheng mellom sentrale faktorar i læringsmiljøet og korleis elevane ser ut til å vere motivert for faget.

Forord

Eg sit no med den ferdige masteroppgåva, snart klar til å trykke "lever" på Classfronter. Det er ei fantastisk kjensle, samstundes som det er rart å seie seg ferdig med noko som har vore hovudfokus i livet dei siste månadane. Når eg no snart trykker "lever", markerer dette slutten på noko, og starten på noko nytt. For min del betyr det at eg er ferdig utdanna, og ferdig med fem fine år på lærarhøgskulen i Volda. Eg håper desse åra har gjort meg klar til å ta fatt på læraryrket og det spesialpedagogiske arbeidet i skulen.

Å skrive masteroppgåve har vore ei emosjonell berg –og dalbane. Heiltidsstudent, kombinert med halv jobb og graviditet har ikkje vore ei smal sak – kanskje har det vore på grensa til uforsvarleg hektisk av og til. Heldigvis har det vore flest av oppturane, og eg kan oppriktig seie at eg stort sett har kosa meg med arbeidet med oppgåva.

Til sist vil er det mange som fortener ei takk. Takk til sambuaren min Hans-Andre, som har vore svært tolmodig og oppmuntrande når eg har hatt mine intense skriveperiode. Takk til mamma og pappa, for at de alltid har vore støttande gjennom utdanninga mi. Takk til Sunniva – vi har vore "partners in crime" det siste halvåret, og det har vore kjekt å ha nokon å snakke med som har vore i same prosess. Og til slutt, ei stor takk til rettleiaren min Irene Velsvik Bele for all god hjelp og støtte, kritiske kommentarar og faglege innspel.

Marita Aklestad

Ørsta, 12. juni 2015.

Innholdsliste

KAPITTEL 1 - Innleiing	1
1.1. Bakgrunn for val av tema	1
1.2. Avgrensing av tema og forskingsspørsmål	2
1.3. Oppgåva sin struktur	3
KAPITTEL 2 – Kunnskapsgrunnlag	4
2.1. Overordna prinsipp i skulen	4
2.2. Norskfaget i skulen	7
2.2.1. Dimensjonane i norskfaget	7
2.2.2. Norskfaget i eit nytte –og danningperspektiv	10
2.2.3. Norske elevar sin kompetanse i og motivasjon for lesing og skriving.....	11
2.3. Motivasjon	13
2.3.1. Forsterkningsteori.....	14
2.3.2. Indre motivasjon	15
2.3.3. Forventing om meistring og motivasjon.....	16
2.3.4. Sjølvverd og motivasjon.....	20
2.3.5. Målorientering og motivasjon	24
2.3.6. Endring av motivasjon	26
2.4. Oppsummering kunnskapsgrunnlag	28
KAPITTEL 3 – Metode	29
3.1. Val av metode og innsamling av data	29
3.1.1. Kvantitativ og kvalitativ tilnærming.....	29
3.1.2. SPEED-prosjektet.....	30
3.1.3. Spørjeundersøking som metode.....	31
3.1.4. Utforming og vurdering av spørjeskjema.....	32
3.2. Forskinga sitt truverde	34
3.2.1. Validitet	35
3.2.2. Reliabilitet.....	38
3.3. Forskingsetiske sider ved undersøkinga og presentasjonen av den	39
KAPITTEL 4 – Presentasjon og analyse av funn	41
4.1. Trivsel i norsk	42
4.1.1. Trivsel i norskfaget og generell trivsel i skulen.....	43
4.2. Fagleg sjølvtilit	45

4.2.1. Forventing til meistring	45
4.2.2. Arbeidsinnsats i norsktimane.....	46
4.3. Motivasjon for ulike aktivitetar i norskfaget.....	47
4.3.1. Lesing	48
4.3.2. Skrivning.....	49
4.3.3. Munnleg aktivitet	50
4.3.4. Høgtlesing.....	51
4.3.5. Individuelt arbeid	52
4.4. Fagvanskar og motivasjon for norsk	53
4.5. Motivasjon og vurdert fagleg prestasjon i norsk.....	56
4.6. Norskklæraren si betydning for elevane sin faglege trivsel og motivasjon	57
4.7. Læringskulturen og det sosiale miljøet si betydning for elevane sin motivasjon	58
4.8. Oppsummering av funn.....	60
KAPITTEL 5 - Drøfting av funn.....	62
5.1. Motivasjonen for norskfaget minkar frå 6. til 9. trinn.....	62
5.2. Resultata sett i lys av tilpassa opplæring.....	64
5.3. Resultata sett i lys av teori om motivasjon.....	66
5.3.1. Behov for kompetanse, sjølvbestemming og sosial tilhøyrse.....	66
5.3.2. Forventing om meistring og motivasjon.....	67
5.3.3. Sjølvverd og motivasjon	69
5.3.4. Målorientering og motivasjon	70
5.4. Resultata sett i lys av intensjonen med norskfaget	72
5.4.1. Motivasjon for lesing og skrivning	72
5.4.2. Motivasjon for munnleg aktivitet og høgtlesing	74
5.4.3. Det individuelle arbeidet i norskfaget	76
5.5. Norskklæraren si betydning for motivasjonen.....	78
Kapittel 6 - Konklusjon	80
6.1. Mine funn	80
6.2. Refleksjonar	80
6.4. Praktiske implikasjonar	81
Litteraturliste	83
Innhaldsliste for vedlegg	87

KAPITTEL 1 - Innleiing

1.1. Bakgrunn for val av tema

Norskfaget er det mest omfattande faget i skulen i timetal. Som norsklærer sjølv, og med fordjuping i spesialpedagogikk, har eg sett at mange elevar ser ut til å ha varierende motivasjon for faget, og at det til dels har vore utfordrande som lærar å få dei til å like arbeidet i timane. Dette kan vere bekymringsfullt, både med tanke på at norskfaget er såpass omfattande i timetal at mykje av tida til desse elevane vert brukt på noko dei ser ut til å ikkje trivast med, og med tanke på at norskfaget er det faget som har hovudansvar for lese –og skriveopplæringa. Som ein veit har lese –og skrivedugleikane betyding ikkje berre for korleis elevane meistrar norskfaget, men korleis dei meistrar dei andre faga i skulen også. Dess eldre elevane vert, dess høgare krav vert det stilt til at dei skal kunne tileigne seg kunnskapar gjennom lesing og skriving. Ikkje minst er dette ei sjølvfølge i høgare utdanning. Vi lever dessutan i eit tekstbasert samfunn, der det er viktig å kunne lese og skrive for å kunne orientere seg. Eg har difor tenkt at ein låg motivasjon for det faget som har hovudansvar for å drive systematisk opplæring i desse dugleikane kan ha konsekvensar for korleis elevane lukkast i skulen og i livet generelt.

I startfasen av arbeid med masteroppgåva, fekk eg tilbod om å delta i SPEED-prosjektet (The Function of Special Education), eit omfattande forskingsprosjekt som er eit samarbeid mellom Høgskulen i Volda og Høgskulen på Hamar. Eg såg at der var data til å skrive om motivasjon for norskfaget. Dette var allereie innsamla data frå eit stort datamateriale, der prosjektet har som formål å seie noko om korleis spesialundervisninga i skulen ser ut til å fungere. Desse tankane eg som norsklærer hadde gjort meg om elevar sin motivasjon for faget, gjorde at eg difor valde temaet motivasjon for norskfaget for oppgåva. Mitt inntrykk hadde vidare vore at elevar på ungdomstrinnet er mindre motivert for skularbeid enn yngre elevar, og eit djupdykk i litteratur om motivasjon viste at dette stemte, noko som gjorde at eg valde å samanlikne to klassetrinn.

1.2. Avgrensing av tema og forskingsspørsmål

Forskning viser at det er ein samanheng mellom elevar sin motivasjon, og korleis resultatet av læringa ser ut til å vere (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ein viktig del av arbeidet som norsklærar vert såleis å gjere elevane motivert for å arbeide med faget. Dette fører fram til følgjande forskingsspørsmål:

"Kva skilnad finn ein i elevar sin motivasjon for norskfaget på 6. og 9. årstrinn? Og kva skilnad finn ein mellom jenter og gutar?"

Motivasjon er eit samansett omgrep som ikkje kan målast direkte. Ein må difor finne nokre målbare indikatorar som til saman kan seie noko om korleis elevane ser ut til å vere motivert for faget. I mi undersøking vil eg sjå på nokre av desse indikatorane, som ein med forankring i relevant forskning og teori kan påstå seier noko om elevane sin motivasjon for faget. Dette vil eg gjere med utgangspunkt i elevperspektivet – kva elevane sjølv meiner om temaet gjennom ei kvantitativ spørjeundersøking. Eg vil her sjå på korleis elevane meiner dei trivast i norskfaget, og korleis dei trivast i skulen generelt. Eg vil sjå korleis dei ser ut til å forvente å meistre faget, og kva arbeidsinnsats dei ser ut til å leggje ned i timane. Eg vil vidare studere ulike aktivitetar i norskfaget og elevane sin motivasjon for desse – *lesing, skrivning, munnleg aktivitet og høgtlesing*. I samband med desse aktivitetane, vil eg også sjå på det individuelle arbeidet i faget. Når eg studerar desse indikatorane vil eg fokusere på korleis elevane på dei to klassetrinna svarar i forhold til kvarandre, og korleis jenter og gutar svarar i forhold til kvarandre. I tillegg er det interessant å sjå korleis elevar med fagvanskar i norsk svarar samanlikna med dei andre elevane, og det vil vere aktuelt å trekkje ut nokre av spørsmåla og samanlikne desse. Til sist kan det vere interessant å sjå om elevane sin motivasjon og faglege prestasjonar har samanheng med kvarandre.

Elevane vert påverka av det læringsmiljøet dei er i, og kva signal skule, lærarar og foreldre sender ut om kva som er viktig (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Eg ser det difor som relevant å sjå på ulike sider ved læringsmiljøet knytt opp mot korleis desse ser ut til å ha samanheng med elevane sin motivasjon for faget. Dette er og i samsvar med systemtenking, der ein dreier fokuset vekk frå individet, og ser heller på korleis individet vert påverka av omgjevnadane rundt. Eg vil difor studere faktorar som

læringskultur, sosialt miljø, og ikkje minst korleis kvalitetar hjå norsklæraren ser ut til å ha samanheng med elevane sin motivasjon for faget.

1.3. Oppgåva sin struktur

I neste kapittel, **kapittel 2**, er kunnskapsgrunnlaget som eg baserar oppgåva på. Der vil det verte presentert relevant forskning og teori knytt til problemstillinga. Kapitlet er i hovudsak delt i tre. Først ser eg på kva intensjonar skulen har for opplæringa generelt, og kva overordna prinsipp som skal vere med på å forme norskfaget. Deretter ser eg på intensjonen med opplæringa i norskfaget, og kva tidlegare forskning seier om elevar sin kompetanse relatert til dette faget. Til sist kjem ulike teoriar om motivasjon, der eg har fokus på teori om indre motivasjon, forventning til meistring, sjølvverd og målorientering. **Kapittel 3** er metodekapitlet i oppgåva, der eg tek føre meg kvantitativ metode og bruk av spørjeskjema, truverd til forskinga mi gjennom vurdering av forskinga sin validitet og reliabilitet, og til slutt forskningsetiske refleksjonar. Deretter vil eg i **kapittel 4** presentere dei funna eg har gjort, samt analysere desse. Til sist i **kapittel 5** vil eg trekkje fram nokre av desse hovudfunna og drøfte dei opp mot kunnskapsgrunnlaget eg presenterte i kapittel 2 og korleis ein kan sjå funna i samanheng med tidlegare forskning. Avslutningsvis, i **kapittel 6** vil eg kome med ein konklusjon der eg svarar direkte på problemstillinga, samt ser kva pedagogiske implikasjonar dette kan ha for skulen og norskfaget.

KAPITTEL 2 – Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet vil eg presentere kunnskapsgrunnlaget eg baserar oppgåva på. Kunnskapsgrunnlaget vil vere tredelt. Først vil eg sjå nærmare på dei grunnleggjande prinsippa i skulen, og seie noko kort om korleis skulen ser ut til å oppfylle denne intensjonen. Dette inneber ei likeverdig, inkluderande og tilpassa opplæring, og desse prinsippa skal danne basis for norskopplæringa. Deretter vil eg sjå nærmare på intensjonen med sjølvne norskfaget – kva faget i følgje retningslinene skal romme, og korleis elevar sin kompetanse i dugleikar knytt til dette faget ser ut til å vere. Til sist vil eg sjå på ulike teoriar som forsøker å forklare motivasjon og motivert åtferd. Der vil eg først og fremst fokusere på teori om indre motivasjon, teori om forventing til meistring, sjølvverd, og teori om målorientering. Desse vert sett i samanheng med korleis dei påverkar motivasjonen til elevane. Til sist vil eg kort greie ut om kva tidlegare forskning har funne om korleis motivasjonen til elevane ser ut til å endre seg gjennom skuleåra.

2.1. Overordna prinsipp i skulen

Før ein ser på prinsippa for sjølvne norskopplæringa, er det hensiktsmessig å sjå på kva overordna prinsipp som skal vere styrande for heile skulen som verksemd. Desse prinsippa er at opplæringa skal vere likeverdig, inkluderande og tilpassa (Kunnskapsdepartementet., 2009). I tillegg kjem prinsippet om universell utforming, det vil seie at skulebygg og liknande skal vere utforma på ein slik måte at alle får fysisk tilgang til dei på lik linje – dette prinsippet kjem eg ikkje til å gå vidare inn på i denne omgong. Eg vil her sjå nærmare på kva som meinast med prinsippa om likeverdig, inkluderande og tilpassa opplæring, og korleis skulen ser ut til å lukkast med å oppfylle dei.

Likeverdig opplæring handlar i denne samanheng om prinsippet om sjanselikdom, at alle elevar i skulen skal ha lik sjanse til å lukkast, uavhengig av evner og føresetnadar, kjønn, sosial bakgrunn og foreldre si utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2007). For å oppnå dette, vert det peika på at vegen å gå ikkje er å behandle alle likt, slik ein kanskje kunne gå ut i frå med tanke på ordet *likeverdig*. Slik var det gjort då ein på 1970-talet gjekk inn for å leggje ned spesialskulane, fordi ein ville ha ein skule for alle. I realiteten handla det då om ei fysisk plassering, der elevar som av forskjellige grunnar

tidlegare hadde gått på spesialskular vart plassert i dei vanlege nærskulane. Elevane fekk gå i same skule som jamaldringane i nabolaget, men i realiteten hadde dei ikkje like moglegheiter for opplæring. Haug (1999) peikar på at nettopp fordi dei vart behandla likt med dei andre elevane, fekk ikkje dei like stort utbytte av opplæringa.

Ei inkluderande opplæring handlar om at alle elevar får moglegheit til å delta i fellesskapet på ein likeverdig måte, både fagleg, sosialt og kulturelt (Utdanningsdirektoratet, 2007). Noreg slutta seg til Salamanca-erklæringa i 1994, og omgrepet inkludering entrar læreplanen med Reform 97 noko uventa, og utan debatt på førehand. Omgrepet er mest nytta i samband med diskusjonar om spesialpedagogikk og undervisning, noko som truleg kjem av at dette er bakgrunnen til Salamanca-erklæringa. Men inkludering handlar ikkje berre om dei elevane som har behov for ekstra tiltak si oppleving av skulen: "Det skal prege verksemda på ein slik måte at alle får delta i den faglege, sosiale og kulturelle fellesskapen i ein klasse og med utbyte." (Haug, 2003, s. 60). Haug meiner det er fire arbeidsoppgåver som er vesentlege for å lukkast med inkludering: å auke fellesskapet, auke deltakinga, auke demokratiseringa og å auke utbyttet (Bachmann & Haug, 2006). Konsekvensen av ei inkluderande opplæring er at skulesystemet må tilpasse seg den enkelte og enkelte grupper, men det vert samstundes peika på at sjølv om dette er systemet sitt ansvar, så har også den enkelte eit ansvar for å ville delta (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Tilpassa opplæring er eit prinsipp som er heimla i opplæringslova § 1-3, der det står at: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen" (Opplæringslova, 1998). Tilpassa opplæring vert i ei rekkje politiske dokument oppløfta til å vere "medisinen" til korleis ein kan oppnå ein inkluderande og likeverdig skule for alle. Ved første augekast kan innhaldet i omgrepet tilpassa opplæring verke innlysande, men som Bachmann og Haug (2006) peikar på, er det store sprik mellom kva ein legg i omgrepet. Dette skuldast mellom anna at omgrepet er politisk, og ikkje fagleg skapt. Det er to tilnærmingar til omgrepet - det ein kan kalle ein smal og ein brei definisjon (Bachmann & Haug, 2006). I den smale definisjonen handlar det om enkelttiltak, og korleis ein kan leggje undervisninga best mogleg til rette for den enkelte elev eller små grupper av elevar. I den vide definisjonen er ein oppteken av dei generelle kvalitetane ved undervisning og opplæring. Med "kvalitetane" kan det meinast vanlege pedagogiske og didaktiske prinsipp, som over tid har vist seg å vere viktige for å lukkast med opplæring. Ut frå ei slik vid tilnærming, kan ein seie at tilpassa opplæring er

opplæring med god kvalitet. Korleis skulen lukkast med å prinsippet om ei likeverdig, inkluderande og tilpassa opplæring i skulen generelt og norskfaget spesielt, er altså noko som kan påverke korleis elevane opplever og er motivert for norskfaget.

Ein kan skilje mellom formuleringsnivået og realiseringsnivået innan skulepolitikken. Ofte ser ein at det er skilnad mellom kva som er formulert politisk, og korleis det vert utført i praksis (Haug, 1999). Det finst både makro –og mikrostudiar som forsøker å seie noko om korleis skulen har lukkast å realisere desse overordna prinsippa. Makrostudiane peikar på at for dei elevane som får tilgong til å delta i fellesskapet, er det få elevar som deltek med særleg engasjement. Dessutan vert det vist til at læringstrykket mange stadar er lågt, og at dette heller enn for vanskeleg fagstoff er grunnen til at mange elevar synes å vere lite motivert for å delta i fellesskapet. Det har vist seg at enkelte grupper elevar systematisk kjem dårlegare ut enn andre. Dette ser ein på resultat på internasjonale undersøkingar – til dømes PISA (Kjærnsli & Roe, 2010), og ein ser det att i fråfallet og gjennomføringsgrada på vidaregåande skule. Også evalueringa av Reform97 (Haug, 2003) fann dette. Det er systematiske kjønnskilnadar, der gutar gjer det dårlegare enn jenter i nær sagt alle fag. Ein ser også at eit stort fleirtal av elevar som mottek spesialundervisning er gutar. Elevar med minoritetsbakgrunn har dårlegare odds til å lukkast enn dei med majoritetsbakgrunn. I tillegg har elevane sine prestasjonar og fråfallet i vidaregåande samanheng med foreldra sitt utdanningsnivå. Bustad har dessutan noko å seie for kva opplæring den enkelte får, så utbyttet av opplæringa kan med andre ord vere avhengig av kva nabolag ein høyrer til (Bachmann & Haug, 2006).

Mikrostudiane har kanskje svaret på korleis ein bør arbeide for å motarbeide skilnadane som viser seg i makrostudiane. Mikrostudiane har vore oppteken av praksisen til den enkelte lærar (ibid.). Samla peikar studiane i retning av at ”dei inkluderande lærarane” ikkje gjer noko spesielt. Dei utfører yrket sitt slik den generelle oppfattinga av korleis dei bør utføre yrket sitt er, det som skil dei frå andre lærarar er altså at dei har generelle gode yrkeskvalitetar. Ein kan med andre ord kanskje seie at god lærarpraksis er inkluderande (Bachmann & Haug, 2006).

Til saman kan dette tyde på at skulen ikkje oppfyller intensjonen om ei likeverdig og inkluderande opplæring, der alle har lik sjanse til å lukkast. Som Bachmann og Haug (2006) poengterer, finn ein slike skilnadar i mange land, det er såleis ikkje noko spesielt ved det. Problemet i Noreg er at ein har gått inn med ein politisk intensjon og gjort

vedtak om at skilnadane skal utviskast – utan at dette ser ut til å ha vorte gjennomført i praksis. Om ein knyter dette til norskfaget og elevar sin motivasjon, kan ein med stort sannsyn kunne påstå at slike forhold kan få ringverknadar for elevane sin motivasjon for faget. Korleis skulen som system og den enkelte skule og lærar lukkast med å realisere desse overordna prinsippa, har med andre ord påverknad på elevane si oppleving av opplæringa, og ein kan gå ut i frå at dette igjen har konsekvensar for motivasjonen for norskfaget. Etter at eg no har sett på dei overordna prinsippa i skulen, som også skal vere styrande for opplæringa i norsk, vil eg no sjå nærmare på intensjonar som gjeld norskfaget spesielt.

2.2. Norskfaget i skulen

Skulefaget norsk har sine røter i kyrkja si konfirmasjonsundervisning på 1700-talet, då også "allmuen" skulle få lære seg å lese til å kunne lese katekismen (Smidt, 2009a). I denne perioden var det lesinga som stod i fokus – skriving var ikkje sett på som viktig, og lesinga skulle tene kristendommen sitt formål. Det var ikkje før på første halvdel av 1800-talet at faget lesing og skriving vart eit skulefag, og i slutten av det same århundre fekk det namnet norsk. Norskfaget vart då ein viktig del av nasjonsbygginga til landet etter å ha vore i union med Danmark og seinare Sverige. Norskfaget har sidan vore eit viktig nytte –og danningsfag, eit kulturfag og eit identitetsfag (Smidt, 2009a). Eg vil i det følgjande sjå nærmare på dei ulike sidene ved norskfaget, og kva styrande dokument seier om intensjonen med norskfaget. I den samanheng er det også relevant å seie noko om norske elevar sin kompetanse i lesing og skriving.

2.2.1. Dimensjonane i norskfaget

"Norskfaget har ei særeigen rolle i skolens fagtilbod fordi norskkompetanse er så viktig for personlegdom, læring og samfunnsdeltaking. Uavhengig av språkleg og kulturell bakgrunn må alle elevar derfor sikrast ei systematisk og tilpassa norskopplæring." (Utdanningsdirektoratet., 2006).

Dette sitatet frå rapporten "Framtidas norskfag", som var skriven i forkant av innføringa av den nye læreplanen i norsk, viser at norskfaget har ei særstilling i skulen. Dette vert synleg om ein til dømes ser på timetalet faget er tildelt gjennom alle åra i grunnskulen. Tradisjonelt har norskfaget stått for lese –og skriveopplæringa i skulen.

Med den nyaste læreplanen Kunnskapsløftet som vart introdusert i 2006, heiter det at alle fag skal ta del i lese –og skriveopplæringa. I alle fag skal dei grunnleggjande dugleikane lesing, skriving, munnleg, rekning og IKT vere i fokus. Likevel skal norskfaget ha hovudansvaret for lese –og skriveopplæringa.

I norskplanen for Kunnskapsløftet (LK06) vert norskfaget i "formål med faget" omtala som "...et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling" (Kunnskapsdepartementet, 2006). Smidt (2009b) diskuterer desse ulike dimensjonane ved norskfaget, og kva vektlegginga av desse dimensjonane har å seie for kva norskfag læreplanen legg opp til. Når det gjeld den første dimensjonen, kulturdimensjonen, viser han til at vi no har eit vidt kulturomgrep samanlikna med kva vi hadde då norskfaget vart innført i skulen som eit nasjonsbyggande fag. Medan vi då snakka om "den norske kulturarva" i eintal, har denne norske einskapskulturen no vorte utfordra av andre tradisjonar som følgje av migrasjon og at vi lever i eit meir globalisert samfunn. Dette vert tydeleg om ein ser på skilnadane mellom L97 og LK06. I førstnemnde plan er ordet "felles" eit kjerneomgrep, og det vert skildra at elevane skal få kjennskap til "kulturen vår", både "den nasjonale" og "den internasjonale" kulturen. Rapporten "Framtidas norskfag" (Utdanningsdirektoratet, 2006) peikar på at vi har eit mangfald også innanfor den tradisjonelle norske kulturen, då vi har to offisielle språk (norsk og samisk), to norske målformer (nynorsk og bokmål), i tillegg til at regionsspråk og dialektar vert brukt i utstrakt grad i offentlege samanhengar. Det er i L97 vidare nemnt ei rekkje tekstar og forfattarar, ein litterær kanon, som skal vere med på å byggje denne kulturforståinga. Ein slik kanon finn ein ikkje i LK06. I staden for har LK06 tatt i bruk kompetansemål. Dette vil seie at planen seier noko om kva kompetanse elevane skal sitte att med som utbyte av opplæring, men ikkje noko om kva konkrete kunnskapar dei skal ha.

I LK06 kan ein sjå at kulturforståing handlar om eit vidt kulturomgrep. I formål med faget er det forklart at "internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer", vidare at: "dagens situasjon er preget av kulturutveksling og kommunikasjon på tvers av tidlige grenser – språklig, kulturelt, sosial og geografisk". Samstundes vert det snakka om "ein norsk kulturarv". Likevel skil omtalen av denne "norske kulturarven" i LK06 seg frå slik den er skildra i L97, då det vert innført eit dynamisk syn på kulturarv. Det vil seie at kulturarva ikkje er statisk, men heile tida i endring, og også elevar kan vere med på å

påverke den. Smidt (2009b) tek difor til orde for at det i det nye norskfaget kan vere snakk om ein kulturverkstad, der elevane ikkje berre les andre sine tekstar, men også er med på å endre dei gjennom diskusjon, framføring og inspirasjon til eigen skriving.

Den andre dimensjonen ved norskfaget er kommunikasjonsdimensjonen. Lesing og skriving har heile tida stått sentralt i norskfaget, men omgrepet "kommunikasjon" er relativt nytt i denne samanhengen. I M87 vart kommunikasjon introdusert i norskfaget, som følgje av at ein såg at det å kunne uttrykkje seg språkleg ikkje berre handla om å kunne lese og skrive (Smidt, 2009b). I omgrepet kommunikasjon ligg det at ein må ha noko å dele med andre. Ein må altså ha fokus på kva ein skal dele, og kven ein skal dele det med, og ikkje berre reiskapen ein nyttar til å kommunisere.

Den tredje dimensjonen ved norskfaget er dannelsingsdimensjonen. Danning kan definerast som: "en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt" (Aase, 2005b). I denne dimensjonen ligg det noko ein kanskje kan kalle personlegdomsutvikling. Elevane skal få kunnskap og innsikt, og det skal dannast haldningar og evne til kritisk tenking. Smidt (2009b) viser til Kjell Lars Berge, som kallar eleven sin veg gjennom norskfaget for "ei tekstkulturell dannelsingsreise", der eleven stadig får større innsikt og større utfordringar. Dei første åra handlar om erobring og oppdaging, der elevane skal erobre og oppdage lesing og skriving. På mellomtrinnet skal elevane lese og skrive lengre tekstar, i fleire sjangrar, også frå andre kulturar. På ungdomssteget er utprøving og problematisering stikkord, då tekst og språk skal brukast til å utfordre, engasjere, stille spørsmål og argumentere for egne meiningar. Laila Aase (2005a) diskuterer norskfaget sin balanse mellom å vere eit nyttfag på eine sida, og eit dannelsingsfag på den andre sida. Dette vil eg kome nærmare tilbake til seinare.

Den fjerde og siste dimensjonen er identitetsdimensjonen. Penne (2001) seier at skulen har gått frå å ville påverke elevane til danning utanfrå, til å ville at elevane skal utvikle eit individuelt "eg". Identitet er som dei andre omgrepa eit fleirtydig omgrep. På ei side handlar identitet om tilhøyrse. På den andre sida er identitet det som gjer ein unik. Identitet kan tenkjast på som noko konstant, eller som noko som endrar seg. Difor kan ein også fleire identitetar, enn berre ein identitet. Dessutan vert identiteten påverka og utvikla i møte med andre menneske i sosiale samanhengar. Dette skjer ikkje berre verbalt, men også gjennom handlingar. Her spelar språket vårt ei viktig rolle i forhold til

korleis vi vert oppfatta av andre. Oppsummeringa av formål med faget i LK06 seier det slik: "Et hovudmål for opplæringen i norsk gjennom det 13-årige løpet er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring".

Desse fire dimensjonane som Smidt trekk fram, kan ein kjenne att i rapporten Framtidas norskfag (Utdanningsdirektoratet., 2006), som trekk fram sider dei meiner skal karakterisere norskfaget. Dei nemner fem karakteristikkar. For det første skal norsk vere eit språk –og kulturfag. I det ligg det at faget skal forvalte og utvikle norske tekstkulturar, gjennom å gi alle elevane god språkkompetanse. Både elevar som har norsk som morsmål, og elevar som har anna morsmål skal gjennom faget verte innlemma i det norske språksamfunnet. For det andre skal norskfaget vere eit grunnleggjande dugleiksfag. Faget skal ha hovudansvar – men ikkje eineansvar slik det har hatt tradisjonelt, for å lære alle elevar å lese og å uttrykkje seg skriftleg og munnleg. Her framhevar dei lesing og skriving som grunnleggjande for all læring og personleg utvikling. For det tredje skal norskfaget vere eit dialogfag. Dialogen skal vere både lærestoff, altså det norske språket, og ei sentral arbeidsform. For det fjerde skal norskfaget vere eit sentralt danningfag. For det femte vert det til sist peika på at norsk skal vere eit heilskapleg fag. I det ligg det at norskopplæringa skal vere heilskapleg gjennom alle skuleåra, og at dei ulike arbeidsmåtane og emna skal vere sett saman på ein heilskapleg måte.

I læreplanen for norskfaget er det som Smidt kallar dimensjonar og Framtidas norskfag kallar karakteristikkar ved norskfaget, formulert gjennom hovudområde med kompetansemål innanfor. Det er definert kompetansemål etter 2., 4., 7., og 10. årstrinn i grunnskulen, og etter Vg1, Vg2 og Vg3 i studieførebuande opplæringsprogram. Det er tre hovudområde som gjeld heile grunnskulen og vidaregåande opplæring: munnleg kommunikasjon, skriftleg kommunikasjon og språk, litteratur og kultur.

2.2.2. Norskfaget i eit nytte –og danningperspektiv

Av dei sidene som er skildra om norskfaget, kan ein seie at norskfaget er eit nytte eller reiskapsfag på den eine sida, og eit danningfag på den andre sida. Med nyttesida av faget meinast dei konkrete kunnskapane eller dugleikane som elevane skal sitte att med etter norskopplæringa. Med danningssida av faget meinast den sosialiseringssida

elevane deltek i, slik at dei gjennom denne på ei side vert deltakarar av kulturen, men på den andre sida også lærer seg å stille seg kritisk til eigen kultur. Aase (2005b) peikar på at om kunnskapen elevane tileignar seg i undervisninga skal vere dannande, må undervisninga røre ved og utfordre dei, på ein slik måte at klasserommet vert ein offentleg arena for utprøving av tankar.

Aase (2005a) viser vidare til at norskfaget har eit særleg potensiale når det kjem til elevane si danning. Ho meiner at danningspotensialet ligg i fire forhold. For det første ligg det danningspotensiale i faget sin posisjon som språkfag, fordi at å utvikle språk er å utvikle tanke. For det andre på grunn av tekstane som vert brukt i faget, både tekstar frå fortida og samtida. For det tredje har det potensiale til å vere ein offentleg praksisarena, der elevane kan sjå nærmare på andre sine og eigne skriftlege og munnlege tekstar. Til sist har norskfaget eit potensiale til å utvikle elevane si fleksible og kritiske tenking, språk og kulturformene vi skaper med og utan språk.

Norskfaget er altså legitimert ut i frå ei nytteside og ei danningsside, og har eit særleg potensiale til å vere eit fag som støttar opp om danninga til elevane. Aase stiller spørsmål til om vurderingssystemet i skulen kan vere med på å gjere at det er lettare å fokusere på nyttesida ved faget, enn meir diffuse og lite målbare danningmålsettingar. Det er lettare og meir effektivt å kunne dokumentere det instrumentelle kunnskapsinnhaldet i faget, og det kan diskuterast om dette er med på å påverke kva som vert vekta i norskfaget.

2.2.3. Norske elevar sin kompetanse i og motivasjon for lesing og skriving

Ut i frå det som til no er skildra om norskfaget, ser ein at det er ulike område som er formulert som intensjonen bak norskfaget. Norskfaget er som nemnt det faget som skal ha hovudansvar for lese –og skriveopplæringa, og det er i den samanheng relevant å sjå på tidlegare forskning om elevar sin kompetanse i og motivasjon for lesing og skriving. Eg vil også kort nemne elevar sin kompetanse i munnlege dugleikar, då dette er eitt av tema eg vil sjå nærmare på i undersøkinga.

PISA (Programme for International Student Assessment) måler lesekompetansen til 15-åringar i ei rekkje land. Noreg har delteke sidan 2000. Det kom då fram at norske elevar hadde dårlegare lesekompetanse enn andre land det er naturleg å samanlikne seg med, spesielt med tanke på dei store ressursane Noreg brukar på utdanning. Særleg var

ein uroa for dei store kjønnskildnadane i jentene sin favør, og det at avstanden mellom dei som skåra høgt og dei som skåra svært lågt var større enn gjennomsnittet (Lie, Kjærnsli, Roe, & Turmo, 2001). Med tanke på ønsket om ein skule for alle, var resultata nedslåande. Då ein har brukt mykje ressursar på dei svakaste elevane, skulle ein tru at avstanden opp til dei flinkaste ikkje var så stor. I målinga frå 2010 er resultatet betre, men framleis er det ein del punkt som skil seg ut (Kjærnsli & Roe, 2010). Målinga viser at kjønnskildnadane framleis er store samanlikna med andre land. I gjennomsnitt i lesekompetanse ligg gutane eit heilt år etter i progresjon bak jentene. Gutar har meir negative haldningar til lesing, og fleire gutar enn jenter rapporterer at berre les når dei må og for å hente ut viktig informasjon. Undersøkinga viser også at låg leseskår i stor grad korrelerer med negative haldningar til lesing og at dei brukar lite fritid på lesing (Kjærnsli & Roe, 2010). Dette er i samsvar med det ein også finn internasjonalt (Guthrie & Wigfield, 2000).

Når det gjeld skrivning, har vi ikkje liknande studiar som PISA, der ein får høve til å samanlikne skrivekompetansen med andre land. KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig) er det mest omfattande forskingsprosjektet av norske elevar sin skrivekompetanse etter grunnskulen (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005). Prosjektet har sett på og analysert eksamenstekstar frå 1998-2001. Resultata frå undersøkinga viser at norske elevar er gode på å skrive personlege og forteljande tekstar, samanlikna med sakprega tekstar. Berre 15% av elevane vel å skrive saksprega tekstar, og fleirtalet av desse igjen vel personleg prega tekstar som til dømes kåseri. Få elevar meistrar den argumenterande og saksprega skrivinga. Den viser dessutan kjønnskildnadar, der jenter skriv betre enn gutane. Det vert peika på at kjønnskildnadane kan ha si rot i tekstkulturen med å skrive personlege og forteljande tekstar (ibid.). Det vert sett på som truleg at slik tekstskriving passar betre for elevar med eit spesielt skriveengasjement, og at denne typen skriving favoriserar jenter.

Til no i kunnskapsgrunnlaget har eg sett på dei overordna prinsippa i skulen, generelt, og dei som gjeld norskfaget spesielt. Ein har sett at korleis skulen lukkast å oppfylle intensjonen om ei inkluderande, likeverdig og tilpassa opplæring kan ha følgjer for elevane si oppleving av norskfaget. Likeeins vil dei ulike dimensjonane, og korleis norskfaget balanserer mellom nytte –og danningssida i faget, gjere noko med korleis elevane erfarer undervisninga. I det følgjande vil eg gå nærmare inn på teoriar som tek meir sikte på å forklare elevane sin motivasjon for faget.

2.3. Motivasjon

Ein generell definisjon av omgrepet motivasjon kan vere:

”Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained” (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008)

Sætre (2009) omtalar motivasjon som eit samleomgrep for kreftene som set i gong og held vedlike åtferd, samt gir retning til åtferda, samstundes som ein ser på kvifor personar tenkjer og oppfører seg slik dei gjer. Sjølve omgrepet kjem frå dei latinske orda ”motives”, som tyder rørslegrunn og ”movere” som tyder rørsle, og motivasjonsteoriane forsøker å seie noko om kva som rører oss til handling.

Motivasjon er eit tema det er skrive mykje om. Likevel er det framleis mykje vi ikkje veit om temaet, mykje grunna korleis tidlegare forskning vart gjennomført. Tidlegare såg ein på menneske sin motivasjon i kunstige situasjonar, eller på dyr i laboratorium. Problemet med slik forskning er at den ikkje fangar opp elevar sin komplekse motivasjon i skulesituasjonar, og forskinga er difor ikkje direkte overførbar (Sætre, 2009). Nyare forskning er difor meir skulebasert, slik at den kan fortelje oss noko om korleis elevar tenkjer, lærer og løyser utfordringar i skulesituasjonar, og motivasjonen deira for dette. Denne delen av oppgåva vil ta føre seg nokre sentrale teoriar om motivasjon i læringssamanheng. Teoriane vil til dels vere motseiande, men også til dels overlappande. Dette fordi dei prøver å forklare ulike sider ved motivert åtferd, samt at dei tek utgangspunkt i ulike grunngjevingar for åtferda. Felles for teoriane er at dei alle prøvar å seie noko om kva som styrer handlingane til elevane. Som nemnt er teori om motivasjon eit stort fagfelt, som kan vere vanskeleg å få teoretisk oversikt over. Eg har difor valt å ta utgangspunkt i Pintrich og De Groot (1990) si framstilling, som seier at det er tre forhold eller sider ved mennesket som har betydning for motivasjonen. Desse tre sidene er mennesket sine meiningar om evnene til å utføre ei oppgåve, deira affektive reaksjonar til ei oppgåve, og deira grunnar for å gå i gong med ei oppgåve, som eg her vil sjå nærmare på. I tillegg til desse ser eg innleiingsvis på forsterkingsteori og indre motivasjon.

2.3.1. Forsterkningsteori

Innleiingsvis vil eg seie noko kort om dei behavioristiske læringsteoriane sitt syn på motivasjon. Dei behavioristiske teoriane legg vekt på forsterking (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Desse teoriane forstår læring som endring av åtferd, og meiner at læring er eit resultat av belønning og straff. Læring vert forklart ut frå konsekvensen av åtferda – den såkalla effektlova. Ut i frå denne meiner ein at personen vil gjere meir av ei bestemt åtferd dersom den vert forsterka gjennom belønning, og motsett vil personen gjere mindre av den dersom personen vert straffa. Belønning er kva som helst slags konsekvens av åtferd som aukar sannsynet for at den vert gjenteke, og straff er kva som helst slags konsekvens av åtferd som reduserar sannsynet for at åtferda blir gjenteke. Motivasjon vert ut i frå eit slikt perspektiv berre eit spørsmål om åtferd, noko som gjer at skiljet mellom læring, åtferd og motivasjon vert uklart (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Ut i frå eit slikt perspektiv, kan ein tenkje seg at elevane vert motivert for norskfaget gjennom at skulen og lærarane belønner ønska åtferd, og vidare gjennom å ignorere uønska åtferd. Utfordringa ein møter er at ein ikkje kan vite kva som fungerer som straff, og kva som fungerer som belønning i dei ulike situasjonane og ovanfor ulike elevar. Det som for ein elev verkar som motiverande ros eller oppmuntring, kan for ein annan elev verte oppfatta som at læraren har låge forventingar til han, til dømes – noko som kan gjer at eleven heller reduserar motivasjonen. Dette gjeld også bruken av karakterar. Å få karakteren 2 kan for éin elev bety at han trur han ikkje kan gjere betre enn dette og difor verte mindre motivert, medan det for ein annan elev kan bety at han arbeider hardare for å oppnå ein betre karakter. For ein tredje elev kan karakteren vere heilt ubetydeleg. Ei anna side er at det berre er observerbar åtferd som kan belønnast. Etter denne teorien har det difor lita hensikt å arbeide med noko som ikkje kan sjåast og belønnast av læraren, om ikkje elevane lærer å belønne seg sjølve. Dessutan kan belønning gjere at elevane vel oppgåver ut i frå om dei er sikra belønning eller ikkje.

Oppsummert kan dette tyde på at ein må vere forsiktig å bruke forsterking som metode om ein har som mål å motivere elevane, fordi ein ikkje kan vere sikker på korleis til dømes ros og kritikk vert tolka av elevane, og korleis dette igjen har konsekvensar for læringsåtferda deira. Dette viser at ein ikkje kan forstå motivasjon utan å ta omsyn til kognisjonar. Eg vil i det følgjande difor kome inn på teoriar om motivasjon, som forklarar dette ut i frå eit kognitivt perspektiv.

2.3.2. Indre motivasjon

Ein skil ofte mellom indre og ytre motivasjon i pedagogisk litteratur. I den behavioristiske teorien var det skildra at motivasjon oppstår som resultat av ytre belønning. Teoriar om indre motivasjon bygg på ei oppfatting av at indre motivert åtferd oppstår fordi mennesket sjølv har lyst til eller finn det interessant å utføre ei oppgåve, utan at det nødvendigvis fører til ei form for ytre konsekvens eller belønning. Deci og Ryan (1985) sin teori om sjølvbestemming (Self Determination Theory, forkorta som SDT) er ein av teoriane om indre motivasjon, og vil verte presentert her som ei samanfating av teoriane om indre motivasjon. I følge SDT vil det at aktiviteten er interessant for individet i seg sjølv vere belønning grunna glede over aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2005), dermed er ikkje indre motivasjon i følge Deci og Ryan avhengig av ytre belønning.

Teorien tek utgangspunkt i at mennesket har tre grunnleggjande medfødde psykologiske behov som ligg til grunn for indre motivert åtferd: behov for kompetanse, behov for sjølvbestemming og behov for tilhøyrse (Deci & Ryan, 1985). Det vil seie at *interessa* for å ta del i aktiviteten er det som gjer at individet får lyst til å ta til på ein aktivitet, men for at individet skal halde fram eller gjenta aktiviteten, må aktiviteten dekkje dei tre grunnleggjande behova. Indre motivasjon førekjem difor berre om dei tre grunnleggjande behova er dekt.

Særleg er behovet for sjølvbestemming (self-determination) framheva. Det er eit skilje når det gjeld grad av kontroll mellom aktivitetar som er sjølvbestemte, og aktivitetar ein gjer grunna ytre påverknad. Sjølvbestemte aktivitetar kjem av indre kontroll, medan andre aktivitetar kjem av ytre kontroll. Dess større grada er av ytre kontroll, dess meir vil den indre motivasjonen verte svekka. Om eleven har høg grad av kontroll, og gjer aktiviteten fordi han har lyst til det og finn glede i den, vil den indre motivasjonen vere høg. Behovet om kompetanse handlar om at ei kjensle av at ein beherskar aktiviteten vil auke lysta til å halde fram med eller gjenta den, medan ei kjensle av inkompetanse vil gjere at ein unngår aktiviteten. Det siste behovet, tilhøyrse, vert og understreka, men det vert her vektlagt at menneske ikkje er avhengig av eit sosialt fellesskap for å vere indre motiverte (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Deci og Ryan ser her på tilhøyrse som forbindelsar i det sosiale miljøet som skaper sikkerheit og tryggleik. Ei kjensle av sosial tilhøyrse og tryggleik kan vere med på å auke opplevinga av kompetanse og såleis gi lyst til å gjenta aktiviteten (Sætre, 2009).

Undersøkingane til Deci og Ryan viser at optimal læring finn stad når skulen stimulerer den indre motivasjonen til elevane. Dei pedagogiske implikasjonane til STD-teorien vil dermed vere at skulen må ta vare på dei tre grunnleggjande psykologiske behova til elevane for at elevane skal oppleve indre motivasjon i norskfaget. For det første må elevane få ei viss grad av sjølvbestemming i norskundervisninga, etter alder og modningsnivå. Det er difor tenkjeleg at elevane på 9. trinn bør ha ei høgare grad av sjølvbestemming enn elevane på 6. trinn. For det andre kan ein gjennom tilpassa undervisning auke den indre motivasjonen, fordi kjensla av kompetanse er avhengig av at aktivitetane korkje er for lette eller for vanskelege. Dermed vert det viktig at norskundervisninga er av ein slik vanskegrad at den enkelte elev opplever at han har kompetanse og at han meistrar. For det tredje må skulen legge til rette for eit godt og inkluderande psykososialt læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette behovet kan sjåast i samanheng med teori eg presenterte innleiingsvis om skulen sin intensjon om ein inkluderande opplæring. Det kan til sist nemnast at elevane sin rett til eit godt psykososialt og fysisk læringsmiljø er heimla i opplæringslova § 9a, der det står at skulen aktivt skal drive eit kontinuerlig og systematisk arbeid for å fremje helse, miljø og tryggleik for elevane (Opplæringslova, 1998).

2.3.3. Forventing om meistring og motivasjon

Teorien ovanfor tek utgangspunkt i at mennesket har grunnleggjande behov som må dekkjast. Av SDT kan ein sjå at mennesket er avhengig av ei positivt oppfatning av kompetanse for å kunne vere indre motivert. Under vil eg sjå nærmare på nokre teoriar som utdjupar samanhengen mellom sjølvoppfatning og motivasjon, der det er vektlagt at motivasjonen er forklart som eit resultat av sjølvoppfatninga. Dette er det første området som Pintrich & De Groot (1990) seier har betydning for motivasjonen, og det dreier seg om den enkelte person sine eigne tankar om evna til å utføre oppgåver. Dette inneber tankar om kontrollplassering, kompetanse og meistringevne. Eg vil her presentere to teoriar som dreier seg om dei to sistnemnde – Atkinson sin teori om prestasjonsmotivasjon og Albert Bandura sin teori om self-efficacy. Avslutningsvis i denne delen vil eg også seie noko kort om kontrollplassering og motivasjon.

Atkinson sin teori om prestasjonsmotivasjon

John William Atkinson (1964) sin teori om prestasjonsmotivasjon forsøker å forklare åtferd i prestasjonssituasjonar. Teorien bygg på tre hovudelement som påverkar kvarandre etter bestemte reglar, slik at prestasjonsmotivasjonen vert eit resultat av:

- 1) eit generelt motiv for å oppnå suksess og unngå nederlag
- 2) forventing om suksess og nederlag i konkrete situasjonar
- 3) verdi av suksess og nederlag knytt til bestemte oppgåver (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I følgje Atkinson (1964) kan prestasjonsmotivasjonen settast opp i eit reknestykke:

$$\text{prestasjonsmotivasjon} = \text{motiv} \times \text{probability} \times \text{incentive}.$$

I prestasjonssituasjonar vil det melde seg to motiv – eitt for å oppnå suksess og eitt for å unngå nederlag. Desse motiva vert sett på som relativt stabile personlegdomstrekk, og som eit resultat av oppseding og opplevingar i tidleg barndom, og er dermed lite situasjonsspesifikke (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Motivet for å oppnå suksess kan kallast eit tilnæringsmotiv, fordi dess sterkare motivet er for å lukkast, dess meir vil ein nærme seg aktiviteten ved å engasjere seg og auke innsatsen. Motsett kan motivet for å unngå nederlag kallast eit unngåingsmotiv, fordi ein då heller vil trekke seg vekk i frå prestasjonsretta aktivitetar. I følgje denne teorien vil difor ein person sin prestasjonsmotivasjon vere høgast når motivet for suksess er sterkt og motivet for å unngå nederlag er svakt (Atkinson, 1964). Denne forventinga om suksess eller nederlag er i følgje teorien eit resultat av tidlegare meistringsopplevingar i tilsvarande aktivitetar. Verdien av suksess og nederlag kjem an på kor viktig det er lukkast eller unngå nederlag i den konkrete aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Teorien har vorte kritisert for å legge for stor vekt på motiv som stabile personlegdomstrekk ved elevane, utan å ivareta evna til endring (Sætre, 2009). Dessutan vert det peika på at dei matematiske modellane representerer eit for mekanisk syn på motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Til dømes er forventing om suksess lik tidlegare vellukka meistringsforsøk del på det totale talet tidlegare forsøk. På denne måten ser ein vekk frå attribusjon, altså korleis personen sjølv tolkar sine eigne nederlag og suksessar, noko som seinare forskning har vist seg å vere viktig for forventinga om

meistring. Vidare er teorien betre eigna for å skildre situasjonar der resultatet er av mindre tyding, til dømes leik, men dårlegare på prestasjonssituasjonar i skulen (ibid.)

Bandura sin teori om self-efficacy

Albert Bandura (1997) er i sin sosial-kognitive teori oppteken av forventning om meistring (self-efficacy). Denne teorien har likdomstrekk med Atkinson sin teori om forventning om suksess, då autentiske meistringsopplevingar er den viktigaste kjelda til forventning om meistring, men han tillegg tolking av meistringsopplevinga meir vekt. Med det meinast det at det ikkje er personen sine reelle prestasjonar, men personen si *tolking* og oppleving av eigen meistringsevne som har betydning for motivasjonen.

Bandura skil mellom "efficacy expectations" (forventning om meistring) og "outcome expectations" (forventning til resultat), som begge har implikasjonar for motivasjonen. Efficacy expectations er forventingar om å vere i stand til å gjere ei bestemt oppgåve, også kjent som forventning om meistring. Outcome expectations er personen sine forventingar om kva som kjem til å skje dersom ein greier oppgåva (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Førstnemnde handlar om personleg kontroll over åtferd, medan sistnemnde handlar om konsekvensane av åtferd. Desse forventingane gir drivkraft når eleven skal gjennomføre den spesifikke oppgåva. Autentiske meistringserfaringar vert rekna som å vere den viktigaste kjelda til forventning om meistring. Her skil ein mellom reell og opplevd meistring. Reell meistring er slik meistringa vert oppfatta objektivt – sjølv resultatet, slik det kan observerast av til dømes læraren, medan opplevd meistring er slik meistringa vert oppfatta av eleven sjølv. Det er først og fremst sistnemnde som påverkar forventinga, men den opplevde meistringa er samstundes i stor grad eit resultat av reell meistring. Andre sine vurderingar og sosial samanlikning har dessutan betydning, men då for kor godt eleven føler han gjer det i dei bestemte faga, og ikkje for forventinga til å greie spesifikke oppgåver. Andre sine prestasjonar fungerer først og fremst som døme på effektive strategiar og kva det er mogleg å oppnå. Om andre elevar som eleven brukar å samanlikne seg med gjer det godt, vil eleven si forventning til at han også vil meistre tilsvarande oppgåver auke.

Det har vist seg at forventinga påverkar åtferda i prestasjonssituasjonar. Forventning om meistring får konsekvensar for innsats, val av oppgåve og uthald under arbeidet (Bandura, 1997). Elevar som har positiv forventning om meistring tenderer

dessutan å velje meir adekvate læringsstrategiar og er meir sjølvregulerande i arbeidet med oppgåver. Forklaringa på det er truleg at elevar med låg forventning om meistring heller vil oppleve prestasjonssituasjonen som trugande, som såleis vil hemme læringsaktiviteten. Dette viser at forventning om meistring får konsekvensar for læringsutbytte og resultat. Kontrollert mot evnenivå, viser undersøkingar at personar med høg forventning om meistring er betre på problemløysing enn personar med låg forventning om meistring (Sætre, 2009). Forventning om meistring har ikkje berre betyding i den obligatoriske grunnskulen, men har også betyding for val og gjennomføringsgrad av vidare utdanning.

Bandura (1997) har og sett på korleis personar si oppfatting av evner som noko meir eller mindre stabilt påverkar forventning om meistring. Han konkluderer med at når elevar ser på evner som noko ein tileignar seg gjennom innsats, vil ikkje feiltrinn og nederlag undervegs i prosessen verke negativt inn på forventinga om å meistre oppgåva. Dersom elevar ser på evner som noko meir stabilt, vil feiltrinn undervegs senke forventingane til meistring. Elevane kan då attribuere nederlaga til låge evner og dermed gi lettare opp. Kva syn elevar har på evner som eit stabilt trekk eller ikkje, har såleis betyding for dei sjølvregulerande mekanismane som styrer motivasjon og åtferd i læringsprosessen.

Kontrollplassering

Ovanfor er det trekt fram to teoriar som seier noko om korleis elevar sine egne tankar om å kompetanse eller forventning til meistring er ein sentral del ved motivasjonen til elevane. I tillegg til desse, viser Pintrich og De Groot (1990) til at elevane si oppfatting om kva som ligg til grunn for resultatet, altså årsaksforhold har betyding for innsats og resultat. Eg nemner det berre kort her, då dette ikkje har like stor relevans for mi problemstilling og dei sidene ved motivasjon som eg studerer. Ein sentral teoretikar på dette feltet er Julian B. Rotter (1989) som med sin sosiale læringsteori om årsaks plassering (locus of control) knyt oppfattinga om årsaksforhold til mennesket sitt behov for kontroll. Kort forklart skil ein mellom internal locus of control og external locus of control. Personar med førstnemnte trur at egne evner og innsats har betyding for meistringa, medan personar med sistnemnde trur at meistringa må skuldast flaks, tilfeldigheter og andre forhold dei ikkje rår over – med andre ord ser ikkje dei samanheng mellom eigen innsats og resultat.

Elevar vil ha ein tendens til å nytte seg av sjølvbeskyttande attribusjon. Det vil seie at dei attribuerar suksess internalt og nederlag eksternalt. Det ser dessutan ut til at elevar kan ha domenespesifikt attribusjonsmønster i ulike fag, etter kva fag dei meistrar og ikkje meistrar. Ut i frå dette kan ein altså tenkje seg at elevar kan ha eksternalt attribusjonsmønster for norskfaget, og internalt for matematikkfaget til dømes. Desse sjølvbeskyttande mønstera leier oss inn på den andre komponenten som Pintrich og De Groot (1990) meiner har betyding for elevane sin motivasjon.

2.3.4. Sjølvverd og motivasjon

Den andre komponenten som Pintrich og De Groot (1990) trekk fram som viktig, handlar om den affektive sida av motivasjon - sjølvverdet. Sjølvverd er eit omgrep som både har ei kognitiv og ei affektiv side (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette går ut på at mennesket har eit behov for å ha ei positiv sjølvoppfatning for å verdsette seg sjølv – dette vert ofte kalla sjølvverdsmotivet. Innanfor sjølvvurderingstradisjonen vert motivasjon først og fremst skildra som eit reiskap for å beskytte sjølvverdet (Sætre, 2009). Dette motivet er til stades fordi eit lavt sjølvverd medfører ein ubehageleg tilstand. Undersøkingar (Kaplan, 1980; Skaalvik, 1989) tyder på at det er ein samanheng mellom lågt sjølvverd og førekomsten av emosjonelle og sosiale vanskar. Det er difor grunn til å tru at personar vil ta i bruk ulike beskyttelsemekanismar for å bevare ei positiv sjølvoppfatning om dei opplever at sjølvverdet vert truga. Nedanfor vil teori om sjølvverd verte presentert ved to sentrale teoretikarar – Rosenberg og Covington, der førstnemnde teoretikar tek sikte på å forklare beskyttelsemekanismar i kvardagslivet, medan sistnemnde sin teori er utvikla for å forklare elevar si åtferd i skulesituasjonar.

[Rosenberg sin teori om psykologisk selektivitet](#)

Rosenberg (1979) skildrar fem selektive beskyttelsemekanismar som mennesket tek i bruk i dagleglivet for å beskytte sjølvverdet:

- selektivt val av verdiar
- selektiv tolking
- selektivt val av standard (aspirasjonsnivå)
- selektivt val av referansegruppe (sosial interaksjon)
- selektivt val av situasjonar og aktivitetar.

Med selektiv val av verdiar meiner Rosenberg at menneske verdset høgast dei områda der vi opplever at vi gjer det bra, medan vi verdset lågare dei områda der vi opplever at det går dårleg (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Eit døme henta frå skulen, kan vere at ein elev er god i norsk, men dårlegare i matematikk. I følge teorien vil eleven då verdsette norsk høgt, og matematikk lågare. Då vil ikkje prestasjonane i matematikk påverke sjølvverdet, fordi desse prestasjonane ikkje er viktige for eleven. På denne måten fungerer verdsettinga av verdiar som ei beskyttelsesmekanisme av sjølvverdet.

Selektiv tolking går ut på at ein kan legge til grunn ulike kriterium ved tolking. Til dømes kan ein person betrakte seg sjølv som sjenerøs i samanheng med at han har gitt ei gåve til kona nyleg, eller i samanheng med at han har gitt pengar til eit godt formål. Sidan kriteria og tolkingmoglegheitene er så mange, kan alle betrakte seg sjølv som sjenerøse, og ingen kan seie at ein har feil. På denne måten kan eigen selektiv tolking vege opp for det andre vurderar.

Med standard meiner Roseberg aspirasjonsnivå, mål eller ambisjon. Denne standarden bygg på tidlegare erfaringar, vurdering frå andre og eleven sitt ideelle sjølvbilete. Dei fleste vil velje ein standard som er innanfor dei oppnåelege rammene – rammer som oftast er definert av omgjevningane. Til dømes kan det tenkjast at ein elev med lese –og skrivevanskar vert forventet mindre av enn kva dei faktisk kan meistre, og dermed får desse elevane ein lågare standard. Dessutan vert denne standarden konstruert ved samanlikning av andre det er naturleg å samanlikne seg med. Om ein gjentekne gonger opplever å prestere dårlegare enn dei det er naturleg å samanlikne seg med, vil ein senke standarden, og dette vil gi sitt utslag i mangel på motivasjon.

Som nemnt, er vurderingar gitt av andre som er definert som viktige for oss – referansegruppe, betydingsfulle. Rosenberg peikar på at vi til ei viss grad er i stand til å "velje" kven desse betydingsfulle personane er. I den grad vil vi oftare velje personar som definerer oss positivt, og unngå personar som vurderar oss negativt – ein likar personar som likar oss. Slik vert sjølvverdet beskytta. Ein er i større grad i stand til å velje innanfor referansegruppa vener, samanlikna med familie, lærarar, og klassekameratar. Innanfor klasserommet kan elevane velje å samanlikne seg med andre som er på omtrent same meistringsnivå, under føresetnad at elevgruppa er heterogen.

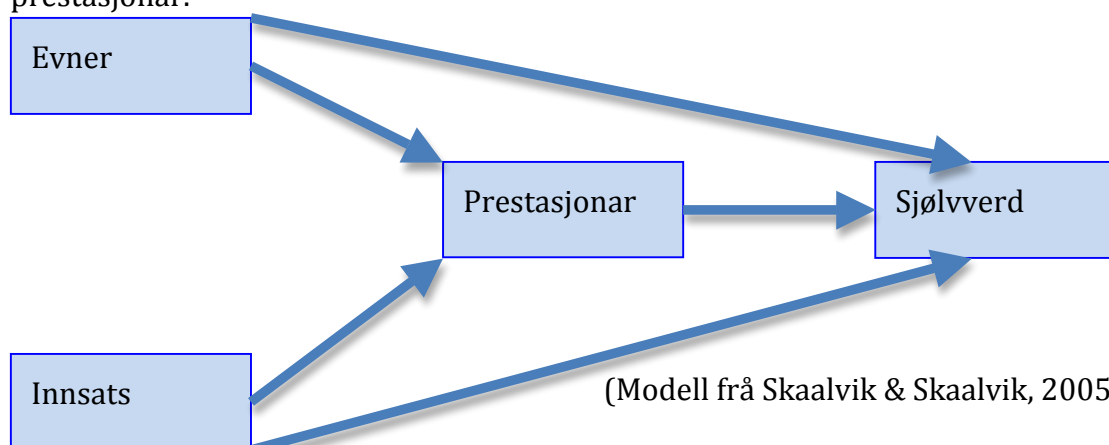
I tillegg meiner Rosenberg at vi har ein tendens til å oppsøkje situasjonar og aktivitetar der vi vert vurdert positivt. Til dømes vil vi forvente å gjere det godt i yrket vårt. På denne måten fungerer vern av sjølvverdet som eit motiv for val av aktivitetar og

situasjonar. Desse selektive beskyttelsesmekanismene er mellommenneskelege. Elevar i ein skulesituasjon vil ha avgrensa moglegheit til å beskytte sjølvverdet gjennom desse mekanismene, fordi dei har avgrensa valfridom når det gjeld desse punkta. Likevel kan ein ut i frå teorien sjå at beskyttelsesmekanismene av sjølvverdet kan få konsekvensar for motivasjonen også i skulen. Covington sin teori om sjølvverd syner klarare korleis dette påverkar motivasjonen.

Covington sin teori om sjølvverd

Covington (1984) bygg i sin teori om sjølvverd på ei antaking om at søken etter sjølvverd er det viktigaste for alle menneske. Teorien vart utvikla i samarbeid med Beery, og vart seinare vidareutvikla og utdjupa av Covington. Elevar har eit behov for å verdsette seg sjølve, og søken etter dette vil gjere at elevar gjer alt for å beskytte seg sjølve. Til ei viss grad tek teorien i tillegg til motivasjon, også opp i seg delar av attribusjonsteori, som ein kan sjå nedanfor.

I den vestlege verda er gode prestasjonar og resultat verdsett. I tillegg vert gode evner sett på som den viktigaste kjelda til gode prestasjonar, og motsett vert dårlege evner sett på som kjelda til dårlege prestasjonar. Innsats er, som vi veit, også ein viktig faktor for suksess, men denne faktoren vert ikkje vektlagt like mykje av elevane. Slik vert oppfattinga av evner ein sentral del av elevane si sjølvoppfatning (Sætre, 2009). Det ser ut til at dess eldre elevane vert, dess større del får oppfattinga av evnenivå å seie i forhold til innsats. Dei første skuleåra ser elevar ut å sjå på suksess som eit resultat av innsats. Ved å auke innsatsen, vil dei då i større grad oppnå suksess. Seinare vert forventinga om suksess knytt meir til evner og mindre til innsats. I tillegg til dette startar elevane å samanlikne seg meir og meir med andre enn med sine egne prestasjonar.



(Modell frå Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.156)

I modellen ovanfor kan ein sjå korleis Covington tenkjer at sjølvverdet vert påverka. Her er det trekt ut tre påverknadsfaktorar; evner, innsats og prestasjonar. Som ein kan sjå er det ei direkte pil frå prestasjonar til sjølvverdet. Dette understrekar betydninga som Covington legg i at gode prestasjonar og suksess har betydning for sjølvverdet. Ein kan også sjå at evner har både direkte og indirekte betydning for sjølvverdet – indirekte sidan evner er ein føresetnad for gode prestasjonar, direkte fordi evner har så stor betydning at det i seg sjølv påverkar sjølvverdet. Det er eit gjensidig forhold mellom prestasjonar og evner, fordi oppfattinga av evner vert skapt gjennom gode prestasjonar. Vidare er innsats både ein direkte og indirekte påverknadskraft. Indirekte fordi innsats aukar sannsynet for å meistre, og dermed oppnå ein god prestasjon. Direkte fordi innsats i seg sjølv vert vurdert positivt av yngre elevar, lærarar og foreldre, og desse positive vurderingane gjer at innsats i seg sjølv får ei direkte effekt på kjensla av sjølvverd.

Covington (1984) understrekar kor viktig forventingar er for sjølvverdet. Elevar som har låge forventingar om å lukkast, vil beskytte sjølvverdet. Det kan gjerast gjennom innsatsen, noko som viser at innsats er eit tveeigga sverd. Høg innsats kan som sagt auke sjansen for å lukkast, og på den måten auke kjensla av sjølvverd. Omvendt kan høg innsats, men dårlege resultat minske auka av sjølvverd, fordi det då kan tenkjast at dårlege evner ligg til grunn for nederlaget, sidan innsatsen var optimal. Høg innsats vert såleis ein risiko for lågtpresterande elevar. Ein måte å beskytte sjølvverdet på kan difor vere å yte minimal innsats. Psykologisk sett er det betre å mislukkast på grunn av låg innsats enn på grunn av dårlege evner.

Her ser vi at teorien tek opp i seg attribusjonsteori. Likevel skil teoriane lag når det gjeld å forklare motivasjon i kva som sett i gong og held ved like ei åtferd (Sætre, 2009). Medan igangsetting og vedlikehald av åtferd i attribusjonsteorien er knytt til behovet for å meistre, vert motivasjon i sjølvverdsteorien forklart som eit driv mot å styrke sjølvverdet. Såleis vil elevar søkje informasjon som styrkar sjølvverdet, og unngå informasjon som svekkar det. På denne måten vert låg innsats som skildra ovanfor ei motivert handling. Å redusere innsatsen er berre ein av fleire moglege strategiar som elevar kan ta i bruk for å beskytte sjølvverdet i skulesamanheng. Elevar kan gi seg sjølv sjølvvalde handikap, som er ulike strategiar som kan forklare eit dårleg resultat. Til dømes kan dei velje å utsette lesinga til ei prøve til siste augeblikk, eller kome trøtt og

utsliten til ei prøve eller anna testsituasjon. Om prøva då går dårleg, kan eleven forklare det med det valde handikappet, og om det går bra, kan han konkludere med at han har gode evner. Ein annan strategi er å unngå hjelpesøkande åtferd, med hensikt at ingen skal sjå at ein treng hjelp. På denne måten vil eleven få eit handikap på grunn av manglande kunnskapar, då hjelpesøkande åtferd er ein viktig læringsstrategi (Skaalvik & Skaalvik, 2005)

Det andre området som Pintrich & De Groot (1990) trakk fram, handlar altså om samanhengen mellom sjølvverd og motivasjon. Som teoriane ovanfor har forklart, vil dette ha ei rekkje implikasjonar for korleis elevane forventar å meistre, og kva innsats dei legg ned i læringsarbeidet i norskfaget.

2.3.5. Målorientering og motivasjon

Det tredje og siste området Pintrich & De Groot (1990) meiner har betydning for motivasjonen handlar mellom anna om personar sine grunnar til å engasjere seg i ei oppgåve, og kva mål personane sett seg. Eg vil i det følgjande greie ut om teori om målorientering, og knytte denne opp i mot skulen ved å vise til teori om skulen sin målstruktur.

Teoriar knytt til målorientering tek utgangspunkt i to tilnærmingar; målorientering og oppgåvespesifikke mål (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Oppgåvespesifikke mål er det konkrete resultatet ein elev har ønskje om å oppnå, til dømes å få 5 som standpunktkarakter i norsk. Desse kan vere både langsiktige og kortsiktige. Målorientering handlar på den andre sida om kva generelle hensikter eller underliggende motivasjon som ligg bak utføringa av ei oppgåve. Ein kan slik seie at målorientering forklarar grunnane til dei oppgåvespesifikke måla. Målorientering er nært knytt mellom anna til verdiar, men inneber i tillegg ulike nivå av analyse (Sætre, 2009).

Det er vanleg å skilje mellom to typar målorientering: oppgåveorientering og egoorientering (ibid.). Elevar som er oppgåveorienterte har læring eller utvikling av kompetanse som mål. For desse elevane er kriteriet for suksess knytt til internal samanlikning, altså at dei samanliknar egne prestasjonar mot tidlegare prestasjonar, heller enn å samanlikne seg sjølv med andre. For desse elevane vil opplevinga av suksess vere avhengig av at dei gjer det bra i forhold til eigen standard.

Oppgåveorientering har ei rekkje positive implikasjonar for læring samanlikna med

egoorientering. Elevar med ein slik tendens syner større uthald i møte med utfordringar, og dei vil i større grad velje oppgåver på eit høgare nivå fordi dette aukar kompetansen. I tillegg kan ein sjå at dei vel meir adekvate læringsstrategiar, har positive attribusjonsmønster, betre sjølvregulering og høg forventing om meistring (ibid.). Elevar som viser tendens til egoorientering er på den andre sida oppteken av andre sine oppfatningar av eleven i lærings situasjonen, der målet er å vise sine evner eller unngå å sjå inkompetent ut ovanfor andre. Læring vil for desse elevane ikkje vere eit mål. Slik vert kriteria for suksess sett gjennom sosial samanlikning og internalisering av omgjevnadane sin standard (ibid.). Elevar med tendens til egoorientering vil lettare gi opp om dei ser ut til å ikkje lukkast, og dei vil ofte velje lettare oppgåver for å sikre seg suksess.

Skilnadane mellom dei to orienteringane skuldast truleg grunnleggjande skilnadar i tankemønsteret når det kjem til oppfattinga av evner som eit meir stabilt eller ustabil trekk (Dweck, 1986). Personar med egoorientering ser ut til å oppfatte evner som ein stabil eigenskap (entity-theory), og vil difor lettare gje opp når oppgåvene vert utfordrande. Personar med oppgåveorientering ser evner som noko som kan utviklast og forbetrast (incremental-theory). Dermed vil dei med oppgåveorientering sjå innsats som noko positivt som bidreg til at dei kan forbetre evnene sine, og slik auke kompetansen sin. Dei med egoorientering kan på den andre sida sjå innsats som noko trugande dersom dei har låge forventingar til meistring. I forbindelse med desse elevane kan ein vise til Covington (1984) sin teori, som skildrar innsats som eit tveigga sverd. For oppgåveorienterte elevar derimot, verkar innsats mindre trugande fordi dei er meir opptekne av å lære av sine feil, og innsats vil difor ikkje i like stor grad vere eit tveigga sverd (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Elevar sin type målorientering har som vist ovanfor konsekvensar for læringsåtferda anten i positiv eller negativ retning. Eit sentralt spørsmål er difor om det kan vere faktorar i læringsmiljøet som har betydning for om elevar vert oppgåveorienterte eller egoorienterte. Ein har sett at signal som skulen, lærarar og foreldre send ut om kva som er viktig, kan påverke måla som elevane sett seg (ibid.). Nokre av signala er felles for skulesystemet, til dømes evalueringssystemet med karakterar på ungdomsskulen, vidaregåande og høgare opplæring. Andre signal er meir varierende frå skule til skule og frå lærar til lærar. Det kan vere kva læraren legg vekt på

i undervisninga, kva som vert rosa og kommentert. Det som vert framheva av skulen som viktig, vert kalla skulen sin målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Ein skil oftast mellom to typar målstruktur: læringsorientert og prestasjonsorientert. Den læringsorienterte vektlegg kunnskap og forståing, individuell forbetring og innsats. På den måten vert elevane oppfordra til å "konkurrere" mot seg sjølv og sette seg individuelle mål, og vert deretter også vurdert i forhold til eigen tidlegare prestasjon, og korleis dei kan forbetre eigen prestasjon. Den prestasjonsorienterte målstrukturen går ut på at skulen vektlegg resultat framfor innsats og individuell framgong. Resultat vert grunnlag for samanlikning mellom elevane, og mellom andre klasser, skular og kommunar. Undersøkingar har synt at dess større grad ein skule er læringsorientert, dess større grad av oppgåveorienterte elevar finn ein. Omvendt har skular med stor grad av prestasjonsorientert målstruktur fleire egoorienterte elevar (ibid.). Det tredje og siste punktet som Pintrich og De Groot skildrar, handlar altså om elevane si målorientering. Teorien kan tyde på at kva signal norskfaget send ut om kva som er viktig, kan påverke elevane til å vere anten oppgåve – eller egoorienterte, og dette igjen kan påverke motivasjonen og læringsresultata til elevane i faget. Til sist i kunnskapsgrunnlaget vil eg sjå nærmare på korleis motivasjonen til elevane ser ut til å endre seg gjennom skuleåra.

2.3.6. Endring av motivasjon

Forskingsspørsmålet mitt handlar om skilnad i motivasjon mellom to trinn. Eg vil til sist difor sjå på kva tidlegare forskning seier om elevane sin endring av motivasjon gjennom skuleåra. Generelt viser tidlegare forskning at motivasjonen til elevane går nedover gradvis nedover dess eldre dei vert. Dette ser ein både av internasjonal og nasjonal forskning på feltet.

Internasjonal forskning viser at elevane sin motivasjon minkar med alderen, og at dette er ein global tendens (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). Motivasjonen endrar seg på fleire område. Allereie tidleg i førskulealder har studiar vist at reaksjonar på suksess og nederlag oppstår. Elevar sitt syn på eigen kompetanse endrar seg med aukande alder, i negativ retning. Yngre elevar har eit positivt syn på eigen kompetanse og evner på ulike område, men dette synet vert etterkvart meir realistisk, kanskje også for pessimistisk for mange elevar. Denne endringa har i følge Wigfield et.al (2006) vorte forklart på to måtar. Ei forklaring er at elevar med aukande

alder vert meir i stand til å tolke og forstå tilbakemeldingar frå andre (lærarar, medelevar, foreldre), dei samanlikar seg meir og meir med andre, og dei vert meir realistiske i sjølvvurderingane. Dette kan føre til at dei vert meir negative til egne evner og kompetanse. Ei anna forklaring er at det skjer endringar i læringsmiljøet som gjer vurdering meir framtrudande, og sosial samanlikning og konkurranse mellom elevane meir tilgjengeleg. Det kan føre til ein nedgang i sjølvvurderinga. Elevar får med aukande alder dessutan eit anna syn på evner. Dei første skuleåra startar elevar å få eit bilete av kva evner er, og dei startar å differensiere evner mellom ulike område. Somme startar å sjå evner som eit stabilt karaktertrekk. Som Dweck (1986) skildra, har synet på evner konsekvensar for kva målorientering elevane tenderer til. I tillegg ser ein at synet på evner vert meir nøyaktig, om ein korrelerer med faktisk prestasjon (Wigfield et al., 2006).

Forsking nasjonalt viser også at motivasjonen ser ut til å gå nedover dess eldre elevane vert. Elevundersøkinga, som vert gjennomført årleg i Noreg, viser at motivasjonen og innsatsen til elevane minkar med aukande alder, og det same gjer elevane sin trivsel med lærarane (Topland & Skaalvik, 2010). Undersøkinga viser dessutan at elevane har ein høg gjennomsnittskåre på meistring, men at dei yngste elevane i større grad rapporterer høgare meistringskjensle. Raabe (2005) peiker på at omtrent kvar fjerde elev på vidaregåande ikkje fullfører, noko som kan indikere at den låge motivasjonen får utslag i det elevane får moglegheit til å velje. Det ser ut til at det akkurat no er eit auka fokus eller merksemd rundt det at motivasjonen til elevane vert lågare dess eldre dei er. Frå politisk hald er det initiert utviklingsarbeidet "Ungdomstrinn i utvikling" (2013-2017). Dette arbeidet har sin bakgrunn i Meldinga til stortinget "Motivasjon – meistring – muligheter – Ungdomstrinnet" (Kunnskapsdepartementet, 2010), som viser til at motivasjonen til elevane er lågast i det dei går ut av ungdomstrinnet, noko som kan ha uheldige konsekvensar for gjennomføringa av vidaregåande opplæring. Utviklingsarbeidet satsar på skulebasert kompetanseutvikling, lærande nettverk og pedagogiske ressursar. Målet er at arbeidet skal bidra til at fleire elevar opplever skulen som inkluderande og at dei får oppleve meistring i opplæringa, at alle skal beherske dei grunnleggjande dugleikane, og at alle skal fullføre vidaregåande opplæring.

2.4. Oppsummering kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet har eg gjort greie for tre forhold som kan ha betydning for elevane sin motivasjon – intensjonen med skulen og norskfaget, og ulike teoriar som kan vere med å forklare elevane sin motivasjon. Innleiingsvis såg vi at den overordna intensjonen med skulen kan ha innflytelse på korleis elevane oppfattar opplæringa generelt, og såleis også norskfaget. Det vart der klart at skulen har eit mål om å vere ein skule for alle – ein einskapskule, og opplæringa skal vere likeverdige og inkluderande. Dette vil mellom anna seie at alle etter prinsippet skal ha lik mogelegheit for å oppleve meistring i norskfaget. Tilpassa opplæring er her eit overordna prinsipp, som er heimla i opplæringslova §1-3, der det er slått fast at opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane til den enkelte elev. Korleis skulen lukkast med intensjonen om tilpassa opplæring i norskfaget, kan med andre ord ha noko å seie for korleis elevane opplever faget – om dei trivast, om dei opplever meistring og om dei likar faget.

Norskfaget har tradisjonelt stått for lese- og skriveopplæringa i skulen. Med Kunnskapsløftet vart lesing og skriving introdusert som grunnleggjande dugleikar som alle fag skal arbeide systematisk med. Norskfaget har likevel framleis hovudansvaret for å gi elevane ei god lese og skriveopplæring. Vidare er det klart at norskfaget ikkje berre er eit viktig nyttefag, men også danningfag. I læreplanen vert norskfaget skildra som "...et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling" (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det vart i denne samanhengen vist til at faget har eit særeige potensiale til å påverke danninga til elevane. I tillegg såg ein at korleis faget evnar å balansere mellom nytte og danning i faget, kan ha noko å seie for kva norskfag elevane erfarer.

Til sist har eg sett på ulike teoriar som forsøker å skildre ulike sider ved motivasjonen til elevane. Her såg ein at korleis skulen tek vare på dei tre grunnleggjande psykologiske behova til elevane (Deci & Ryan, 1985), kan ha betydning for elevane sin indre motivasjon for norskfaget. Dessutan vil elevane sitt motiv for å oppnå suksess eller unngå nederlag påverke læringsåtferda i faget (Atkinson, 1964), i tillegg til kva forventingar dei har til å mestre (Bandura, 1997). Ein såg vidare at elevar vil gjere alt for å beskytte eige sjølvverd, noko som kan påverke motivasjonen for norskfaget. Dessutan vart det avslutningsvis peika på at målstrukturen i skulen har stor betydning for om elevar tenderer til å vere oppgave – eller egoorienterte, noko som har viktige implikasjonar for motivasjon og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

KAPITTEL 3 – Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for val og refleksjonar kring bruken av metode gjennom forskingsprosessen. Først vil eg sjå nærmare på den metodiske tilnærminga kvantitativ tilnærming, og kva som kjenneteiknar denne. Sidan eg har nytta datamateriale frå SPEED-prosjektet, vil eg i den samanheng seie noko om formålet og gjennomføringa av dette prosjektet. Deretter vil eg gå nærmare inn på sentrale sider ved datainnsamling, analyse og presentasjon av data og funn og både generelt, men også inn i mot mi oppgåve spesielt. Så vil eg sjå nærmare på truverdet til forskinga mi, opp i mot forskinga sin reliabilitet og validitet. Til sist vil eg reflektere rundt dei forskingsetiske sidene ved undersøkinga og presentasjonen av den.

3.1. Val av metode og innsamling av data

3.1.1. Kvantitativ og kvalitativ tilnærming

I forskning skil ein gjerne mellom to tilnæringsmetodar: kvantitativ og kvalitativ metode. Innanfor desse to igjen er det fleire moglege metodar å nærme seg eit forskingsspørsmål. Skilnadane mellom desse to metodane, er mange (Denscombe, 2009). Eitt av dei punkta som skil dei kanskje mest, er avstanden til det fenomenet ein ønskjer å studere. I kvalitativ metode, gjennom til dømes forskingsintervju, har ein fokus på å vere nær informant og forskingsfelt, og ein har oftast få informantar. I kvantitativ metode, er avstanden til både informant og forskingsfelt gjerne større. Det er også gjerne slik at ein ved kvalitativ forskning går i djupna, og har færre informantar, medan ein i kvantitativ forskning har moglegheit til å samle inn ein større datamateriale. I tillegg er det gjerne skilnadar i korleis ein behandlar innsamla data i etterkant. Kvalitativ metode handlar oftast om behandling av tekst og kategorisering, medan kvantitativ metode tek i bruk ulike analyseteknikkar og brukar tal for å finne resultat. Tidlegare vart kvalitativ og kvantitativ metode ofte sett opp mot kvarandre som to motsetnadar, der ein som forskar måtte ta eit val om den eine eller andre metoden. No ser ein oftare at forskarar vel å nytte seg av begge metodar, såkalla mixed methods. Kva metode ein vel, er mellom anna avhengig av kva forskingsspørsmål ein har.

Med mitt forskings spørsmål, hadde eg moglegheit til å velje begge metodane, eller ein kombinasjon av dei. Med ei kvalitativ metode og til dømes forskingsintervju, hadde eg intervjuet kanskje 5-6 elevar om temaet. Fordelen hadde då vore at eg undervegs i intervjuet kunne fått oppklara eventuelle mistydingar av spørsmål, og stilt tilleggsspørsmål der eg ville ha meir informasjon. Det får eg ikkje høve til gjennom den kvantitative metoden eg har valt. Med den kvantitative metoden får eg eit breiare utval, noko som gjer at eg kan seie noko meir sikkert om korleis det står til med motivasjonen for norskfaget til norske elevar. I tillegg såg eg at eg kunne finne svar på forskings spørsmålet mitt ved å bruke data i frå SPEED-prosjektet. Dette gjorde at eg til slutt valde ei kvantitativ tilnærming gjennom bruk av nettbaserte spørjeskjema. Fordelane og ulempene med denne tilnærminga, vil eg kome nærare innpå under spørjeskjema og dette knytt til validitet og reliabilitet. Først vil eg gi ei kort innføring i SPEED-prosjektet, som eg har brukt datamateriale frå.

3.1.2. SPEED-prosjektet

The Function of Special Education (SPEED-prosjektet) er eit samarbeid mellom Høgskulen i Volda og Høgskulen i Hedmark. Peder Haug er prosjektleder. Prosjektet har som formål å studere spesialundervisning. Ein veit at oppimot ein tredel av elevane ikkje ser ut til å passe inn i skulen. Det ser ein mellom anna på fråfallet i vidaregåande skule og den aukande delen elevar som får spesialundervisning. Samstundes veit ein lite om kva som går føre seg i spesialundervisninga, korleis elevane arbeider når dei har slik undervisning og kva som er utbyttet av den. Hovudproblemstillinga er formulert slik: "Kva handlar spesialundervisninga om, og kva funksjon har den?" (Prosjektplanen, 2011)

Forskarane har gjennomført ei omfattande kartlegging av elevar på 5,6,7,8 og 9 trinn, der både dei som motteke spesialundervisning og ikkje er kartlagde (Haug,2014). Både elevar, kontaktlærarar, andre lærarar og føresette er informantar. Det er skulane i to kommunar som har delteke i undersøkinga. Same kartlegginga er gjennomført to gongar, med eitt års mellomrom. I tillegg er det knytt prøver i norsk og matematikk til kartleggingane, og ein har observert elevar som mottek spesialundervisning både i den ordinære undervisninga og spesialundervisninga. Eg vil nytte meg av data både frå den første og den andre kartlegginga, der eg først og fremst vil bruke data frå spørjeskjema

som elevane har svart på. Frå den første kartlegginga har elevane på 6. trinn svart på spørsmål, medan 9.trinn har svart på spørsmål frå den andre kartlegginga. Elevane er stilt dei same spørsmåla i begge kartleggingane. I tillegg såg eg det naudsynt å bruke noko av informasjonen som kontaktlærarane for elevane har gitt, som handlar om elevane sine vanskar og faglege prestasjonar. Metoden som er nytta er som nemnt nettbaserte spørjeskjema.

3.1.3. Spørjeundersøking som metode

Spørjeundersøking er den mest nytta datainnsamlingsmetoden i samfunnsvitskapen, og er ein systematisk måte å samle inn data frå eit utval personar. I følgje Denscombe (2009) er det tre kriterium eit spørjeskjema må oppfylle for å kunne kallast eit forskingsmessig spørjeskjema. For det første må det vere utforma for å samle inn informasjon som kan brukast som data for analyse. Spørjeskjema som skal vere til nytte for forskning, har ikkje som formål å endre folk sine haldningar eller meiningar, slik som til dømes spørjeskjema til bruk for marknadsføring og liknande har. For det andre må det bestå av ei serie nedskrivne spørsmål. Poenget med det er at alle som skal svare vert presentert for spørsmåla på ein lik måte. Det er difor viktig at formuleringa er konsekvent, noko som også lettar etterarbeidet av data. For det tredje må det samle informasjon gjennom å spørje menneske direkte om dei tema som har med undersøkinga å gjere.

Det finst tre metodar ein kan nytte for å samle inn data gjennom bruk av spørjeskjema – besøksintervju, telefonintervju og spørjeskjema for utfylling for hand eller nett (Ringdal, 2013). Eventuelt kan desse tre kombinerast. Av desse tre vert besøksintervju rekna for å vere den beste metoden, men denne forma for innsamling er dyr og tidkrevjande, då ein må gjere avtale med kvar enkelt informant om intervjuet. Telefonintervju er meir kostnadseffektivt og går raskare, då det ikkje krev lokale intervjuarar. Mest effektivt er sjølvutfyllingsskjema, slik som SPEED-prosjektet har nytta seg av. Dei brukte då nettbaserte spørjeskjema, noko som har dei fordelane at dei er raske å gjennomføre, og kan leggjast direkte inn i analyseprogram. Dette er effektivt både med tanke på tid og kostnad.

Den klaraste fordelten med bruk av nettbaserte spørjeskjema som metode, er den høge svarprosenten. Dette viser og att i SPEED-prosjektet. For den første innsamlinga

var svarprosenten i den eine kommunen 99,5% for elevane, og 86% for kontaktlærarane. I den andre kommunen var svarprosenten 68% og 69%. For den andre innsamlinga var svarprosenten i den eine kommunen 94% for elevane og 98% for kontaktlærarane. I den andre kommunen var den 65% og 70% (Haug, 2014).

Foreldresvara, som eg ikkje har nytta meg av, hadde ein del lågare svarprosent. Det kan forklarast med friviljugprinsippet, og det at ein ikkje hadde høve til å purre på svar frå foreldra med tanke på etiske retningsliner. Innsamlinga av elevsvara gjekk føre seg klassevis for elevane på skulen, noko som gjorde at alle elevane hadde same føresetnad for å svare på undersøkinga. Svarprosenten er som ein kan sjå noko større i den eine kommunen. Likevel er dette samla sett ein god svarprosent. Ein god svarprosent gjer at eg kan seie noko meir generelt og sikrere om korleis elevar er motiverte for norskfaget.

Ei ulempe med spørjeundersøkinga kan vere underrapportering. Ein del av dei spørsmåla eg har nytta meg av frå elevskjemaet handlar om haldningar og læringsåtfærd. Det er tenkjeleg at elevar vil overrapportere åtfærd som dei veit er sosialt ønskjeleg, og underrapportere åtfærd som ikkje er ønskjeleg (Ringdal, 2013). Same problem har ein ikkje for skjemaet der kontaktlærarane har fylt ut for kvar enkelt elev. Der må ein derimot tenkje over at lærarane har kjennskap til elevane både personleg og fagleg, noko som kan påverke korleis dei svarar. For min del er dette heller ein fordel, då det berre er det som handlar om fagvanskar og vurdering av elevane sitt nivå i norskfaget eg har brukt frå kontaktlærarskjemaet. Dette er uansett viktige refleksjonar å ta med seg i vurderinga av data.

3.1.4. Utforming og vurdering av spørjeskjema

Forskarar i SPEED-prosjektet har utforma spørjeskjema som eg tek i bruk data i frå. Dei har brukt spørsmål som er del av ein instrumentskala som har vorte brukt i tidlegare forskning både her i Noreg og i USA. På den måten måler ein det same som tidlegare forskning har gjort, noko som gir større samanlikningsgrunnlag, og kvalitetar knytt til truverd det til forskinga, noko eg vil kome nærmare inn på seinare. Det er ein del retningsliner ein bør halde seg til når ein skal utforme spørjeskjema. Ein bør halde seg til desse retningslinene fordi om ein gjer feil, vil ein også få feil resultat, eller ein kan risikere å måle noko anna enn det ein ønskjer å studere. Desse retningslinene vil eg forklare kva går ut på, og så vurdere spørjeskjema eg har brukt opp i mot desse.

For det første må ein sikre seg at spørsmåla er tilpassa den målgruppa som er spørjeskjema er meint for (Ringdal, 2013). Det betyr mellom anna at formuleringane må vere slik at målgruppa forstår dei, og greier å gjere seg opp ei meining om dei. Dette er særst viktig med tanke på at det er ei kvantitativ undersøking, der avstanden mellom forskar og informantar er stor. Då har ein ikkje moglegheita til å oppklare mistydingar, eller gi informantane hjelp dersom dei ikkje forstår spørsmålet. I tillegg må ein ha med i vurderinga at delar av informantane ikkje er vaksne, men elevar. Formuleringa må vere på ein slik måte at informantar tolkar dei likt. Ein bør ikkje bruke vanskelege formuleringar og framandord, og spørsmåla bør vere enkle og korte (Ringdal, 2013). Slik eg vurderer elevskjemaet, er dette prinsippet følgt. Det er i stor grad enkle påstandar som elevane skal ta stilling til. Etter mitt syn er formuleringane lette og tilpassa målgruppa, slik at det er lite rom for mistydingar. Ein indikasjon på om elevane har forstått spørsmåla, kan ein få gjennom å sjå på svarprosenten for dei ulike spørsmåla. Av dei spørsmåla eg har brukt, er det ikkje nokon som merkar seg ut med systematisk lågare svarprosent. Per spørsmål er det oftast berre nokre få elevar av totalen på trinnet som ikkje har svart. Dette kan tyde på at spørsmålsformuleringa har vore god, slik at elevane har forstått dei utan store mistydingar.

Eit anna prinsipp når det kjem til utarbeiding av spørsmål, er om spørsmåla skal vere lukka eller opne (Ringdal, 2013). Gjennom opne spørsmål får informantane høve til å formulere meininga si, medan dei gjennom lukka spørsmål vert tvunge til å ta stilling til påstandane gjennom svaralternativ. Opne spørsmål gir oftast meir nyanserte og utdjupa svar. I SPEED-prosjektet har ein valt lukka spørsmål. Fordelen med dette er at det gjer analysearbeidet i ettertid enklare når ein har eit så stort utval som dette. Dessutan, om elevane skulle ha svart på spørjeundersøkinga med berre opne spørsmål, er det truleg at svarprosenten hadde vore mykje lågare. Det krev meir av elevane både når det gjeld tid og krefter å svare på opne spørsmål. Ein kunne då også ha sett at enkelte grupper, til dømes elevar som hadde låg motivasjon for skularbeidet, eller som hadde vanskar med lesing og skriving, hadde skilt seg ut med høgt fråfall. Det hadde ikkje vore ønskeleg med tanke på hovudproblemstillinga prosjektet vil undersøke, og heller ikkje mi problemstilling knytt opp mot motivasjon for norsk.

Ei anna vurdering, er kva svaralternativ ein vel å bruke i utforminga. Sjølv om svarprosenten er god, er det ikkje sikkert at elevane har tolka svaralternativa likt. I denne undersøkinga har ein brukt Likert-skalaen, som er ei gradert vurdering med

oftast tre til sju svarkategoriar. Spørsmål som handla om motivasjonen for norskfaget var svaralternativa "ja, alltid", "ofte", "av og til", "sjeldan", og "nei, aldri". Det er desse eg har sett mest på i undersøkinga mi. Her har ein det ein kan kalle eit nøytralt alternativ i "av og til". På kvar side av dette alternativet er det to alternativ i negativ og positiv retning, noko som gjer at det er nærliggande å tru at elevane gjerne vil tolke "av og til" som eit meir nøytralt svaralternativ. I presentasjonen min av data har eg difor valt å i utstrakt grad sjå dei elevane som har svart "ja, alltid" og "ofte" i samanheng med kvarandre, dei som har svart "av og til" for seg sjølv, og dei som har svart "sjeldan" og "nei, aldri" i samanheng med kvarandre. I tillegg til spørsmål om norskfaget, såg eg på spørsmål om elevane sin generelle trivsel på skulen. Der var svaralternativa "JA", "ja", "nei", "NEI". Eg brukte også ein skala som handla om læringskulturen i klassa, og der var svaralternativa "heilt einig", "litt einig", "litt ueinig", "heilt ueinig". Desse to har altså ikkje eit nøytralt svar, men tvinger elevane til å ta stilling i den eine eller andre retninga. Ringdal peikar på at ein normalt bør ha ein nøytral kategori, fordi spørsmåla på den måten kan verte leiande då informantene kan oppleve at der ikkje er ein dekkjande svarkategori. På ei anna side kan den nøytrale midtkategorien gjere at det vert ei opphoping i midten. Det verkar ikkje til å ha skjedd ei slik opphoping på dei spørsmåla eg har sett nærmare på om norskfaget.

Om ein har utforma spørjeskjema sjølv, vil det vere viktig å prøve ut skjemaet på førehand gjennom såkalla pre-testing (Ringdal, 2013). Ein testar då korleis spørjeskjema fungerer ovanfor eit lite utval av personar. Slik får ein moglegheit til å rette opp eventuelle mistydingar og liknande, før ein tek i bruk spørjeskjemaet ovanfor dei aktuelle informantane. Ei slik pre-testing var nok ikkje naudsynt med dei spørjeskjema som SPEED-prosjektet brukte, då skjema som nemnt er nøye utprøvd tidlegare.

3.2. Forskinga sitt truverde

Som forskar bør ein vurdere kor påliteleg og truverdig forskninga og resultata ein har kome fram til er. Eg vil her reflektere over forskninga mi sin validitet og reliabilitet. Spørsmåla som er stilte i undersøkinga er henta frå datainstrument som er nytta tidlegare, både nasjonalt og internasjonalt (Haug, 2014). Generelt gir dette ein større garanti for kvalitetar knytt til reliabilitet og validitet.

3.2.1. Validitet

Validitet dreier seg om kvaliteten og gyldigheita av forskinga. I kvantitative undersøkingar tek ein oftast føre seg omgrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Kleven, 2011). Eg vil her sjå nærmare på desse tre formene for validitet, og reflektere over korleis kvaliteten på desse er i mi forsking.

Omgrepsvaliditet

Omgrepsvaliditet dreier seg om grad av samsvar mellom korleis eit omgrep vert definert og forstått teoretisk, og korleis ein lukkast med å operasjonalisere det (Kleven, 2011). Sagt på ein annan måte, kor vellukka er forsøket på å gjere omgrepet målbart. I mitt tilfelle har eg hatt ønske om å operasjonalisere omgrepet motivasjon. Motivasjon er eit omgrep som ikkje kan målast direkte, og det er difor naudsynt å finne målbare indikatorar som kan seie noko om det. Dette kan vere problematisk, fordi ein ikkje kan rekne med at indikatorane dekkjer det omgrepet vi ønskjer å måle fullt ut. Det er dette som vert kalla operasjonaliseringsproblemet (ibid.).

Omgrepsvaliditeten vert påverka av tilfeldige og systematiske målefeil. Tilfeldige målefeil betyr at feila oppfører seg tilfeldig, og er slike feil som jamnar seg ut i det lange løp. Systematiske målefeil jamnar seg ikkje ut i det lange løp, og er ei blanding av to forhold. For det første kan enkelte sider ved omgrepet vere underrepresentert i målinga eller operasjonaliseringa, og for det andre kan målinga vere påverka av forhold som er irrelevante for det omgrepet som skal målast (ibid.) Ein kan då få eit skeivt bilete av det omgrepet ein ønskjer å måle fordi ein ikkje får med alt det omgrepet rommar, og det kan også snike seg inn noko som ikkje høyrer med omgrepet. Eg må difor ta høgde for at resultata mine kan vere påverka av desse målefeila, og at ulike operasjonaliseringar vil ha ulike sterke og svake sider, då dei vil fange opp ulike sider ved omgrepet og ein vil få med ulike typar irrelevant variasjon (ibid.). Det er ikkje mogleg å estimere omgrepsvaliditet gjennom noko slags talmessig uttrykk, ein må i denne samanhengen gjere rasjonale vurderingar og supplere med empiriske data (ibid.). Med rasjonal vurdering meinast det at ein vurderer om dei elementa som registrerast gjennom måleinstrumentet er representative for måleomgrepet.

I mitt tilfelle var data allereie innsamla, og eg har ikkje hatt høve til å påverke kva spørsmål dei har teke med i undersøkinga. Eg må i mitt tilfelle sjå nærmare på omgrepet motivasjon, og dette omgrepet knytt opp i mot norskfaget. Ut i frå dette meiner eg at dei

spørsmåla eg har plukka ut, er tenelege å måle motivasjon for norskfaget. Dette vert tydleg når ein ser spørsmåla opp i mot relevant teori om motivasjon og norskfaget, som førre kapittel tok føre seg. Eit døme på dette er spørsmålet eg har brukt som handlar om elevar synest norskfaget er vanskeleg. Frå teori om motivasjon veit ein at om noko er for vanskeleg, er det truleg at ein vil ha lågare motivasjon for det, mellom anna for å beskytte sitt eige sjølvverd. Det kan dessutan seie noko om elevane si forventning om meistring. Spørsmålet vert på denne måten relevant for omgrepet motivasjon. Eit anna døme er spørsmåla som dreier seg om dei ulike aktivitetane – *skrivning, lesing, munnleg aktivitet og høgtlesing*. Frå teori om norskfaget veit ein at dette er viktige område for faget, og kor vidt elevane er motiverte for desse aktivitetane vil difor seie noko om motivasjonen deira for norskfaget. Under presentasjonen av dei ulike spørsmåla i neste kapittel, vil eg knytte dei opp i mot relevant teori, for å vise kvifor eg meiner spørsmåla er relevante, og kva deler av motivasjonen dei eventuelt måler. Eg såg likevel under arbeidet med teoridelen av oppgåva at det var sider ved omgrepet motivasjon eg skulle ønskt hadde vore med i undersøkinga. Mellom anna skulle eg ønskt der var spørsmål som handla om elevane si mogelegheit til medverknad og sjølvbestemming i norskfaget. Eg tenkjer at dette er noko ein må forsonse seg med når ein vel å bruke allereie innsamla data, og at ein må gjere det beste ut frå det utgangspunktet ein har. Det var og naudsynt for forskarane som har utarbeidd spørjeskjema å avgrense talet på spørsmål. Så får ein heller tenkje at dei klare fordelane med det, slik som at ein får eit stort utval og kan seie noko meir sikkert, veg opp for ulempa med at ein ikkje kan få svar på alle dei spørsmål ein gjerne kunne tenkje seg å stilt.

Med empiriske indikasjonar på omgrepsvaliditet meinast det å gjere ei vurdering av om det målte omgrepet oppfører seg slik det er venta å gjere teoretisk. Dette kan ein til dels finne indikasjon på i måleinstrumentet, fordi om ein har med eit homogent omgrep å gjere bør den indre konsistensen vere høg (Kleven, 2011). Dette kan ein gjere gjennom å sjå på Cronbachs alpha. Cronbachs alpha måler skalaen sin indre konsistens, og måler gjennomsnittet av dei reliabilitetskoeffisientane vi ville fått ved halveringsmetoden, dersom vi prøvde ut alle moglege variantar å dele skalaane i to halvdelar på. Denne alpha-koeffisienten fortel noko om kor vidt vi kan generalisere ut i frå resultatet på dei spørsmåla inneheld, til kva resultatet hadde vore dersom vi hadde stilt heile det universet av spørsmål som spørsmåla i skalaen kan seiast å vere eit utval av. Slik kan alpha-koeffisienten seie noko om moglegheita for ein akseptabel

omgrepsvaliditet (Kleven, 2011). I dei skalaane eg har nytta, er alpha-koeffisienten relativ og akseptabel høg, noko som kan indikere at omgrepsvaliditeten er god. Den eksakte alpha-koeffisienten for kvar skala vert presentert i neste kapittel under presentasjon av data.

Indre validitet

Indre validitet inneber om ein kan stole på dei tolkingane som framsettast av relasjonar mellom variablar. I mi undersøking har eg nokre stadar gjort korrelasjonar mellom ulike variablar, for å sjå om det er samanheng mellom dei. Det gjeld til dømes mellom kor motivert elevane ser ut til å vere for norskfaget, og korleis dei opplever norsklæraren. Når ein gjer slike analysar, må ein vere sikker på kva som påverkar kva, og såleis passe seg for å tolke årsaksforhold, då ein ikkje direkte har studert årsakssamanhengar her. Det er eit skilje mellom kva som har ein statistisk samanheng, og kva som er ein årsakssamanheng, fordi det kan vere statistisk samanheng utan at det eine nødvendigvis er årsaka til det andre. I mi analyse har eg funne slike statistiske samanhengar mellom variablar. Når eg då hevdar at her ser ut til å vere ein samanheng, vil eg støtte meg til tidlegare teori og forskning på feltet som har vist at det er eit årsaksforhold mellom dei. På den måten vert eg sikrare på at det ikkje er andre forklaringar til at eg finn statistisk samanheng mellom variablane. Likevel vil eg ikkje i presentasjonen uttale meg skråsikkert, då det kan vere høve som påverkar som vi ikkje har kjennskap til.

Ytre validitet

Ytre validitet dreier seg om kor gyldige resultata er, kva resultata seier noko om, og i kva grad ein kan generalisere resultata til å gjelde andre situasjonar og menneske (Kleven, 2011). Ein må stille seg spørsmålet "kva kan vi i andre situasjonar lære av denne forskinga?". I kvantitativ forskning dreier dette seg om statistisk generalisering. Ein må då vite noko om utvalet ein har, og om dette er representativt for resten av populasjonen. Det er ulike måtar å gjere utval på. Ein vanleg måte er sannsynsutval, der informantar er tilfeldig utplukka, der alle etter prinsippet skal ha likt sannsyn for å verte plukka ut. Mest brukt i samfunnsvitskapen er formålsutval eller kvoteutval, då går ein direkte til den populasjonen ein ønskjer å vite noko om, og det er eit slik utval SPEED-prosjektet har nytta seg av. Utvalet til SPEED-prosjektet var som sagt om lag 9600 elevar. Ut i frå eit slik utval og utvalsstorleik, er det tenkjeleg at ein har høve til å seie noko om

skuleelevar sin motivasjon for norskfaget generelt. Dette styrkast dersom ein ser til tidlegare forskning, og finn at resultata samsvarar med forskning det kan vere naturleg å samanlikne med. Om ein finn ein slik samanheng, vil det vere grunn til å tru at ein kan gjere ei skjønnsmessig generalisering. Mine konklusjonar og faglege diskusjonar i oppgåva vil vere bygd på konkrete tal som eg har funne i mitt datamateriale, knytt opp i mot relevant forskning og teori på feltet.

3.2.2. Reliabilitet

Reliabilitet handlar om kor påliteleg forskinga er, og om ein kan stole på dei resultata ein finn. Når ein vurderer reliabilitet, reflekterer ein over korleis datainnsamlinga har gått føre seg, for å sjå om ein finn moglege feilkjelder (Ringdal, 2013). Måleinstrumenta som er nytta i SPEED-prosjektet er nøye utprøvd både nasjonalt og internasjonalt, noko som er med på å støtte reliabiliteten. Det gjer det også greiare å kunne trekkje parallellar til tidlegare forskning. Om mine funn samsvarar nokolunde med det andre har kome fram til, er det grunn til å tru at reliabiliteten på forskinga er god.

For å sjå nærmare på reliabiliteten er det vanleg å ta omsyn til stabilitetsaspektet og ekvivalensaspektet (Ringdal, 2013). Stabilitetsaspektet går ut på å sjå om gjentekne målingar med same måleinstrument gir same resultat. Ein meiner då at om ein finn same resultat, er reliabiliteten god, og motsett vil reliabiliteten vere svekka dersom resultata er motstridande. I pedagogisk forskning slik som denne, er det tenkjeleg at det skjer endringar i elevane og miljøet rundt berre på kort tid. SPEED har som nemnt gjennomført same målinga to gongar, med eitt års mellomrom. Det er truleg at skilnadar mellom funn i den første og den andre målinga er eit resultat av reell endring hjå elevane og miljøet rundt. Stabilitetsaspektet vil difor ikkje vere eit godt mål på om forskinga er påliteleg. Ekvivalensaspektet handlar om i kva grad ulike måtar å spørje på gir same resultat. Dette var tidlegare nemnt under omgrepsvaliditet, og eg går ikkje nærmare inn på det her, anna enn at Cronbachs alpha i denne samanheng vert eit mål på reliabilitet, og at alpha-koeffisientane er akseptable i mi undersøking.

3.3. Forskingsetiske sider ved undersøkinga og presentasjonen av den

Til forskingsprosessen er det også knytt eit etisk ansvar og oppgåve som ein kvar forskar må forhalde seg til. Dette er særleg viktig når det er menneske som er gjenstand for forskning. Kvale og Brinkmann (2010) seier at det er tre grunnleggjande prinsipp som er viktige med omsyn til det etiske ved forskinga; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar. Informert samtykke går ut på at alle som deltek i forskning, skal ha fått tilstrekkeleg informasjon om forskingsprosjektet, og gitt sitt samtykke til å delta (Kvale & Brinkmann, 2010). Eit viktig prinsipp er altså at deltakinga skal vere frivillig. Dette aspektet ved forskingsprosessen vart handsama av SPEED-prosjektet, der det også vart søkt om løyve frå Personvernombodet for forskning. Der vart både informasjonsskriva, datainstrumenta og måten data skal lagrast på godkjent (Haug, 2014).

I undersøkinga er elevar under 15 år informantar. Ein måtte difor ha samtykke frå føresette for at dei skulle få delta. Dette samtykket vart gitt skriftleg frå nesten 100% av foreldra i eine kommunen, og omtrent 70% av foreldra i den andre kommunen (ibid.). Samtykket innebar at elevane fekk svare på undersøkinga, at dei kunne verte observerte, og at kontaktlærarar og andre kunne uttale seg om tilhøve som vedkom elevane. Det vart dessutan informert om at undersøkinga var frivillig og at dei når som helst kunne trekkje seg. På førespurnad kunne dei få alle spørjeskjema til gjennomsyn. Dette løyvet vart innhenta ved at skulen vende seg til foreldra med brev SPEED-prosjektet hadde skrive, der det vart spurt om samtykke. Erklæringa vart så sendt attende til skulane, og skulane sytte vidare for at berre dei elevane som ein hadde fått samtykke for deltok i undersøkinga (ibid.). Denne prosedyren er i samsvar med reglane til Personvernombodet.

Vidare dreier konfidensialitet seg om god handsaming av data og sikring av informantane sin identitet (Kvale & Brinkmann, 2010). Her er det viktig at informantane får vere anonyme. Då eg kom inn i SPEED-prosjektet var data ferdig innsamla. Data var lagra i ei SPSS-fil av tilsette i prosjektet, som i den delen av forskingsprosessen hadde tatt dei nødvendige omsyna til konfidensialitet. I datafila er korkje kommune, skular eller informantar nemnde med namn, men med nummer. Denne datafila fekk eg tilgang til, og den har sidan vore lagra på eit passordbeskytta område på ei passordbeskytta datamaskin, slik at ingen uvedkomande skal kome over den. Datafila vil verte sletta når

eg er ferdig med oppgåva. Den einaste informasjonen eg har, er kva kommunar som har delteke. Kommunenamn nemner eg ikkje i presentasjonen min. Eg omtalar heller ikkje einskildinformantar eller skular i presentasjonen min av data, og det er ikkje mogleg å føre informasjon tilbake til enkeltpersonar. SPEED-prosjektet har sørgja for at alle brukarnamn og passord som informantane nytta seg av, vert sletta på skulane og alle andre opplysningar vert anonymisert seinast juni 2015. SPEED-prosjektet vil for øvrig følgje dei reglane som er utarbeidd i reglane i Lov om personven og retningsliner datatilsyner har utarbeidd for slike undersøkingar (Haug, 2014).

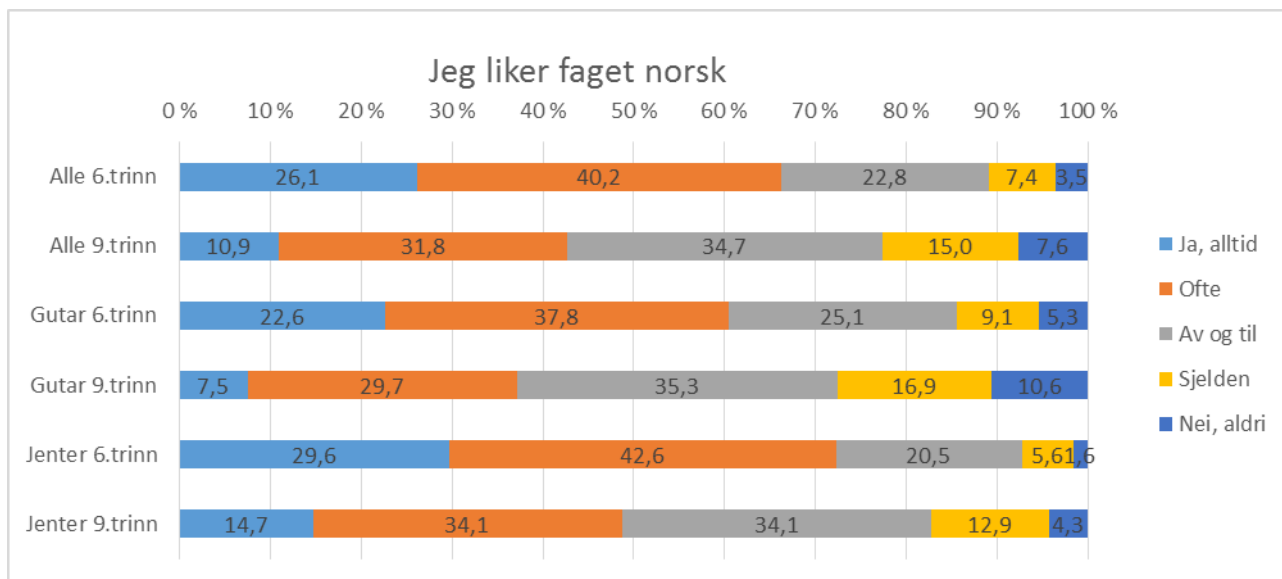
Det siste etiske prinsippet er konsekvensar av deltaking. Dette handlar om å som forskar tenkje gjennom kva fordelar og ulemper det kan vere for informantane å delta i undersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2010). Det må vere eit mål at informantane ikkje skal verte skadelidne av deltakinga. Ein grei regel kan vere at fordelane med å delta, må vere større enn ulempene. Eg kan ikkje sjå at nokon av dei spørsmåla eg nyttar meg av i undersøkinga, kan vere støytande eller forårsake skade for informantane.

KAPITTEL 4 – Presentasjon og analyse av funn

I denne delen av oppgåva vil eg presentere og analysere funn frå datamateriale som eg finn relevante for forskingsspørsmålet mitt – «*Kva skilnad finn ein i elevar sin motivasjon for norskfaget på 6. og 9. trinn? Og kva skilnad finn ein mellom jenter og gutar?*». Først vil eg presentere kva elevane har svart på spørsmål som går direkte på om dei likar faget norsk, og sjå dette opp i mot kva dei har svart på spørsmål om dei likar å gå på skulen. Deretter vil eg presentere kva elevane har svart på spørsmål om det eg kallar fagleg sjølvtilitt – elevane si forventning til meistring i norskfaget og vurdering av kor mykje arbeid dei får gjort i timane. Så vil eg sjå nærmare på aktivitetane i norskfaget, og motivasjonen for desse. Dette inkluderer motivasjon for *lesing, skriving, munnleg aktivitet og høgtlesing*. Der har eg i tillegg sett på kor vidt elevane meiner at dei gjer mykje individuelt arbeid i faget. Så vil eg kort sjå på korleis det står til med elevar som har vanskar i norskfaget sin motivasjon, og korleis motivasjon og vurdert fagleg prestasjon kan sjå ut til å ha samanheng. Til sist vil eg sjå på ulike faktorar i læringsmiljøet til elevane, og kva samanheng desse har med motivasjonen. Dette inkluderar elevane si oppleving av norsklæraren, læringskulturen og det sosiale miljøet og relasjonane mellom elevane i klassa.

Eg vil presentere funna ved hjelp av figurar som gir oversikt over kva dei ulike elevgruppene har svart på dei ulike spørsmåla, framstilt som i prosent. Spørsmåla er formulert slik dei var ovanfor elevane, og står difor på bokmål. For å gjere presentasjonen meir oversiktleg og lettlest for lesaren, kjem eg nokre stadar i teksten å slå saman svarkategoriane. Svarkategoriane "ja, alltid" og "ofte" blir slått saman som ein positiv kategori, svarkategorien "av og til" står for seg sjølv, medan "sjeldan" og "nei, aldri" blir slått saman som ein negativ kategori. Dei nøyaktige verdiane for kvar svarkategori, finn ein i figuren. Elevskjemaet er sjølvrapportering. Ein må i den samanheng ta omsyn til at elevar kan framstille seg sjølv meir positivt enn kva som er realiteten. På 6. trinn er det registrert 1799 elevar. Av desse har 1718 registrert kva kjønn dei er på elevskjemaet. Av dei 1718, er 855 gutar og 863 jenter. På 9. trinn er det registrert 687 elevar, og av desse har 603 svart kva kjønn dei er. 323 er gutar, og 280 er jenter.

4.1. Trivsel i norsk



Figur 1. Jeg liker faget norsk

Figuren ovanfor viser i prosent kva dei ulike elevgruppene har svart på spørsmål om dei likar norsk. Dette spørsmålet kan seie noko om elevane er motiverte for og trivst med å ha norsk. Av figuren ser ein at den generelle trivselen i faget ser ut til å gå ned frå 6. til 9. trinn. På 6. trinn svarar 66,3% av elevane at dei likar norsk, 22,8% likar norsk av og til, og 10,9% likar ikkje norsk. På 9. trinn svarar 42,7% at dei likar norsk, 34,7% av og til, og 22,6% likar ikkje norsk. Dette gir ein skilnad på 23,6 prosentpoeng av dei som likar norsk, og 11,7 prosentpoeng i skilnad av dei som ikkje likar norsk. Det ser altså ut til at elevar generelt likar norskfaget betre i sjetteklasser enn i niande.

Ser ein på kjønna, ser ein då same tendens – både jenter og gutar i sjetteklasser likar norskfaget betre enn i niandeklasser. Det som derimot er interessant, er at jenter ser ut til å like norskfaget betre enn gutar. Av jentene på 6.trinn er det samla sett 72,2% som gir uttrykk for at dei stort sett likar norskfaget, 20,5% likar norsk av og til, og 7,2% likar ikkje norsk. Av gutane på same trinn svarar 60,4% at dei likar norsk, 25,1% svarar av og til, og 14,4% at dei ikkje likar norsk. Frå desse tala kan ein sjå delen jenter som likar norskfaget er merkbar høigare med 11,8 prosentpoeng samanlikna med gutane. Det er også verdt å merkje seg at det er vesentleg færre jenter som mislikar norskfaget

enn gutar, då gutane som svara "av og til" også er mindre, medan gutane som svara sjeldan eller aldri er større. Same tendens finn ein blant elevane på 9.trinn. Av jentene er det totalt 48,8 % som likar norskfaget, 34,1 % av og til, og 17,2% likar det ikkje. Av gutane er det 37,2% som likar norskfaget, 35,3% av og til, og 27% likar det ikkje. På dette trinnet er skilnaden 11,6 prosentpoeng, altså berre litt større enn skilnaden på 6. trinn. Oppsummert kan ein seie at jentene på 6. trinn ser ut til å like norsk best av desse gruppene, medan gutane på 9. trinn ser ut til å like norsk minst. Det ser ut til å skje ei negativ utvikling frå 6. til 9. trinn, der trivselen i norskfaget minkar.

4.1.1. Trivsel i norskfaget og generell trivsel i skulen

Det kan vere tenkjeleg at dei elevane som har høg trivsel i norskfaget, også har høg generell trivsel på skulen. Det vil i så tilfelle vere ein korrelasjon mellom det å like å gå på skulen, og det å like faget norsk. I undersøkinga har elevane svart på spørsmål som gjeld både generell og fagleg trivsel. For å sjå om det her kan vere ein samanheng, har eg difor valt å ta to ulike korrelasjonsanalysar. Den eine analysen måler korrelasjonen mellom kva elevane har svart på spørsmålet "jeg liker vanligvis å gå på skolen" og "jeg liker faget norsk". Den andre analysen viser korrelasjonen mellom to skalaar. Den eine skalaen måler det eg kallar motivasjon for å gå på skulen generelt, og den andre måler motivasjon for norskfaget. Eg valde å gjere begge desse korrelasjonane, fordi eg meiner at korrelasjonen mellom dei to spørsmåla er interessant, då dei er formulert omtrent på same måte. Gjennom korrelasjonen mellom dei to skalaane får ein kanskje eit meir breiare bilete enn kva eg ville gjort berre med den første analysen.

Analysen av spørsmåla "jeg liker vanligvis å gå på skolen" og "jeg liker faget norsk" viser ein korrelasjon på ,347 for elevane på 6. trinn, noko som er ein moderat korrelasjon. For elevane på 9. trinn er korrelasjonen mellom same spørsmåla ,246, noko som er ein låg korrelasjon.

Skalaen som måler elevane sin generelle motivasjon for å gå på skulen inneheld følgjande spørsmål, der elevane har svaralternativa JA-ja-nei-NEI:

- Jeg liker vanligvis å gå på skolen
- Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære
- Jeg synes ofte det er kjedlig i timene

- Det er viktig for meg å få gode karakterer (på 6. trinn: det er viktig for meg å gjøre det bra på skolen)
- Jeg liker meg godt i klassa
- Jeg liker meg godt i friminuttene
- Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever.

Den andre skalaen, som måler elevane sin motivasjon for norskfaget, inneheld følgjande spørsmål, der elevane får svaralternativa "ja, alltid", "ofte", "av og til", "sjelden", og "nei, aldri":

- Jeg liker faget norsk
- Jeg får gjort det jeg skal i norsktimene
- Jeg synes norskfaget er vanskelig
- Jeg liker godt å lese
- Jeg liker godt å skrive
- Jeg liker å lese høyt i klassen
- Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget.

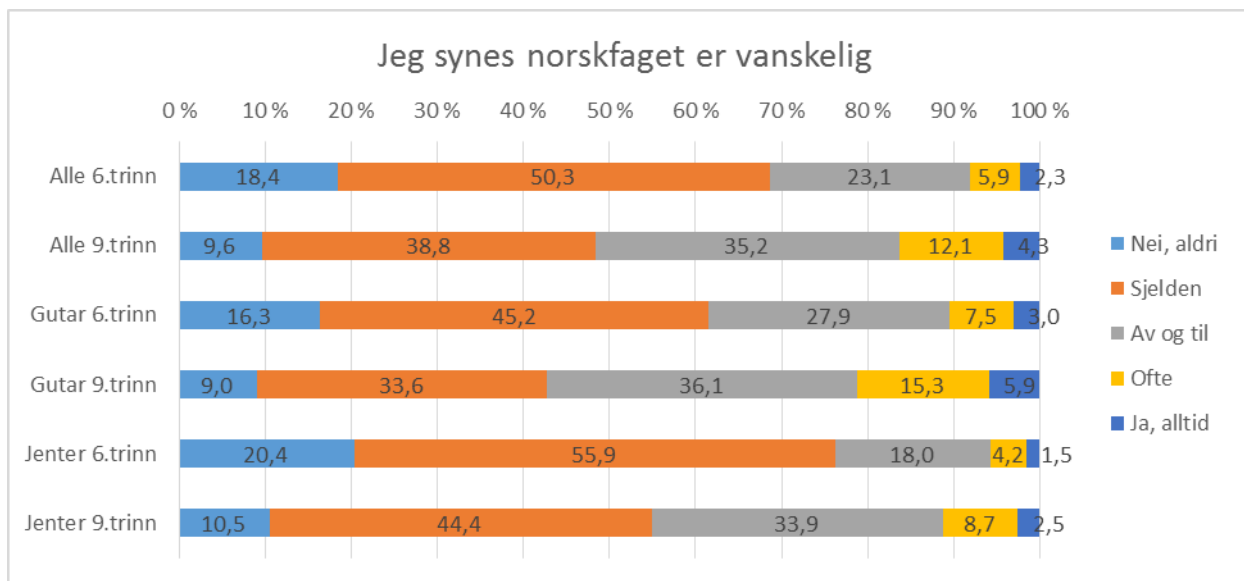
Skalaen som måler generell motivasjon på skulen har ein alpha-koeffisient på .706, medan skalaen som måler motivasjon for norskfaget har ein alpha-koeffisient på .772. Dette er eit akseptabelt nivå, noko som indikerar at reliabiliteten er høg og at omgrepsvaliditeten - at skalaen måler det den er meint å måle, er god.

Korrelasjonsanalysen på 6. trinn mellom desse to variablane viser ein korrelasjon på ,403, noko som er ein moderat korrelasjon. Korrelasjonsanalysen på 9. trinn viser ein korrelasjon på ,345, noko som er ein moderat korrelasjon.

Begge analysane viser altså at det er ein samanheng. Ein ser at det er samanheng mellom å trivast på skulen generelt, og å trivast i norskfaget. Likeeins er det ein korrelasjon mellom å vere motivert for å gå på skulen generelt, og å vere motivert for norskfaget. Korrelasjonane er i tillegg noko høgare på 6. trinn enn på 9. trinn.

4.2. Fagleg sjølvtilitt

4.2.1. Forventing til meistring



Figur 2. Jeg synes norskfaget er vanskelig.

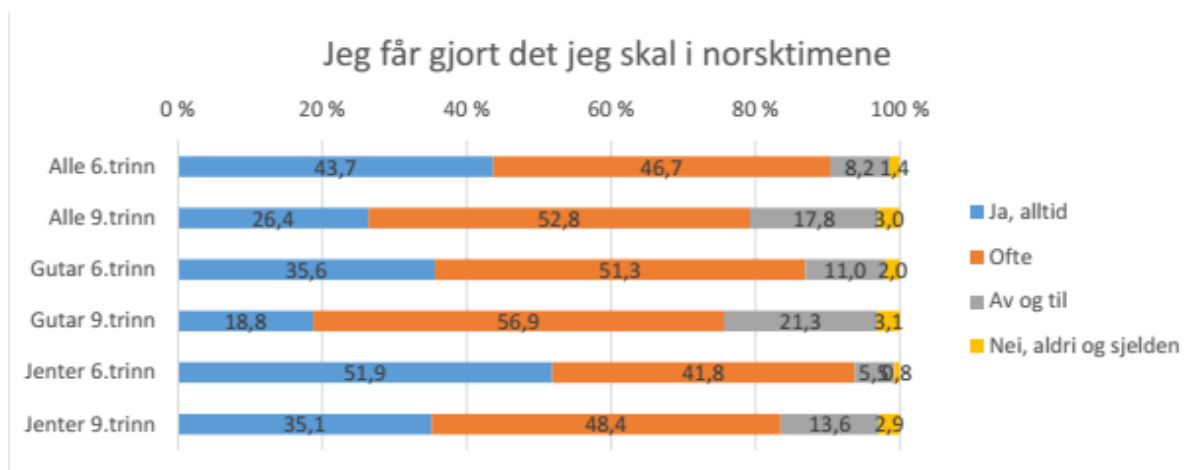
Ovanfor viser figuren kva elevar har svart på spørsmålet «jeg synes norskfaget er vanskelig». Dette spørsmålet kan seie noko om forskjellige sider ved motivasjonen. Det kan seie noko om elevane sitt syn på eiga kompetanse og forventing til meistring. Dette er viktig for motivasjonen (Bandura, 1997), som kunnskapsgrunnlaget i oppgåva trakk fram. Det kan også seie noko om vanskegraden i faget, og kor vidt vanskegraden er slik at elevane opplever meistring og kjensle av kompetanse. Kva elevane svarar på dette spørsmålet, kan såleis seie noko viktig om motivasjonen deira for faget.

På 6. trinn ser ein at 68,7% av elevane ikkje synest norskfaget er vanskeleg, 23,1% synest det er vanskeleg av og til, medan 8,2% synest det er vanskeleg. På 9. trinn synest 48,4% av elevane at faget ikkje er vanskeleg, 35,2% synest det er vanskeleg av og til, og 16,4% synest det er vanskeleg. Elevane på 6. trinn ser altså ut til å ha større tru på si eiga evne til meistring enn elevane på 9. trinn. Vidare har 76,3% av jentene på 6. trinn svart at dei ikkje synest faget er vanskeleg, 18% synest det er vanskeleg av og til, medan 5,7% synest det er vanskeleg. Av gutane på same trinn gir 61,5% uttrykk for at dei ikkje synest faget er vanskeleg, 27,9% av og til, og 8,5% synest det er vanskeleg. På 9. trinn synest 54,9% av jentene at faget ikkje er vanskeleg, 33,9% av og til, og 11,2% synest det

er vanskeleg. Av gutane på same trinn har 42,6% svart at dei ikkje synest det er vanskeleg, 36,1% av og til, og 21,2% synest det er vanskeleg.

Ein ser her ein tendens til at elevane på 6. trinn har høgare forventning til meistring eller meir positivt syn på eigen kompetanse enn elevane på 9. trinn, og at jentene svarar meir positivt samanlikna med gutane. At heile 21,2% av gutane på 6. trinn synest norskfaget er vanskeleg, kan trekkjast fram som bekymringsverdig. Ein veit at passeleg vanskegrad er viktig for elevane sin motivasjon, slik mellom anna Deci og Ryan (1985) seier. Er vanskegraden for lett, vert ikkje elevane utfordra, men er den for vanskeleg, vert det å ikkje meistre gong på gong fort eit nederlag. Ein kan også tolke elevane sine svar dit hen at norskfaget er mindre tilpassa elevane sine føresetnadar på 9. enn på 6. trinn, og mindre tilpassa gutane enn jentene.

4.2.2. Arbeidsinnsats i norsktimane



Figur 3. Jeg får gjort det jeg skal i norsktimene.

Her har elevane svart på spørsmål om dei får gjort det dei skal i norsktimane. Dette spørsmålet kan seie noko om arbeidsinnsatsen til elevane i timane. Som teorikapitlet gjorde greie for, kan motivasjon påverke kva innsats elevar vel å leggje ned i skularbeidet. Arbeidsinnsats vil igjen kunne påverke læringsresultatet. Grunna den låge svarprosenten på svarkategoriene "sjeldan" og "nei, aldri" på dette spørsmålet, vart figuren vanskeleg å lese, og eg valde difor å slå saman desse kategoriene i framstillinga.

Av figuren kan ein sjå at av elevane på 6. trinn meiner 90,4% at dei får gjort det dei skal i norsktimane, 8,2% at dei får gjort det dei skal av og til, og 1,4% meiner dei ikkje får gjort det dei skal. På 9. trinn meiner 79,2% at dei får gjort det dei skal, 17,8 %

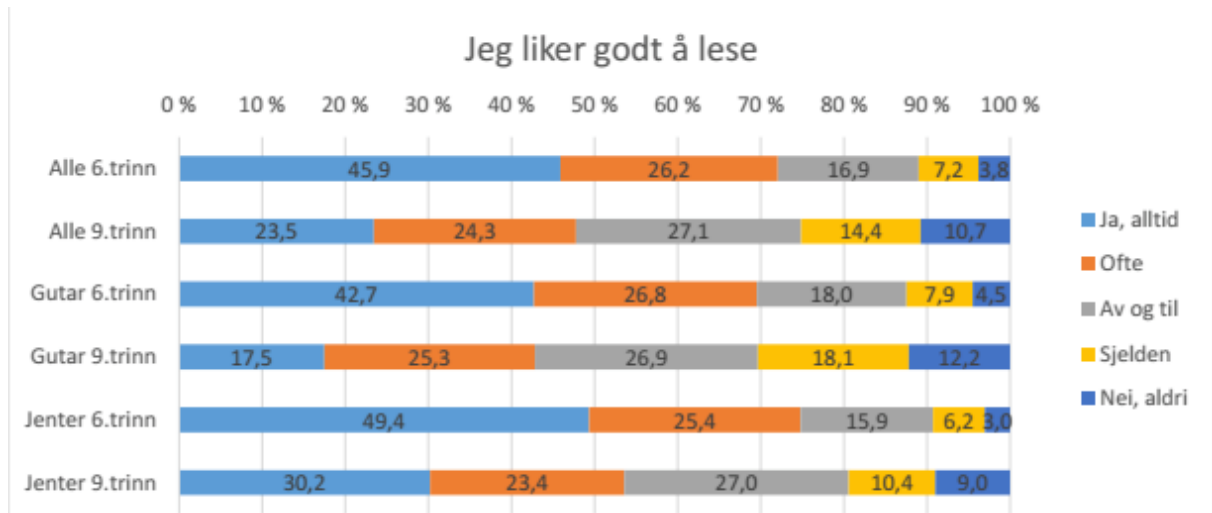
at dei får gjort det dei skal av og til, medan 3 % meiner dei ikkje får gjort det dei skal. Det ser ut i frå dette ut til at elevane på 6. trinn får gjort meir i norsktimane enn elevane på 9. trinn, då det skil 11,2 prosentpoeng i elevane på 6. trinn sin favør, der elevane har svart at dei får gjort det dei skal.

Om ein ser nærmare på kva jenter og gutar på dei to trinna har svart, ser ein at av jentene på 6. trinn har 93,7% svart at dei får gjort det dei skal i norsktimane. Av gutane på 6. trinn svarar 86,9 % det same. Av jentene på 9. trinn svarar 83,% at dei får gjort det dei skal, medan 75,7 % av gutane svarar det same. Ein kan også sjå at for gutane på 9. trinn er den gruppa som har svart "ja, alltid" på spørsmålet berre 18,8 %, noko som er merkbart lågare samanlikna med til dømes jentene på 6. trinn, der 51,9% har svart det same. Frå desse svarprosentane ser det ut til at jentene på begge trinn får gjort meir i norsktimane enn kva gutane på same trinn får gjort. Dette kan bety at elevane på 9. trinn har ein lågare arbeidsinnsats i timane, og at gutane sin innsats er lågare enn jentene sin.

4.3. Motivasjon for ulike aktivitetar i norskfaget

I kunnskapsgrunnlaget kunne ein lese at norskfaget er det faget som har hovudansvar for lese –og skriveopplæringa i skulen. Norskfaget skal dessutan arbeide med dei grunnleggjande dugleikane lesing, skriving, munnleg, rekning og IKT. I den delen av spørjeundersøkinga som handla om norskfaget, var ikkje elevane stilt spørsmål som handla om rekning og IKT, og ein kan difor ikkje seie noko om motivasjonen for desse aktivitetane. Det ein kan seie noko om, er motivasjonen for lesing, skriving og munnleg aktivitet. Desse er område som er definert i læreplanen det skal arbeidast med i norskfaget. Det er difor interessant å sjå korleis elevane ser ut til å vere motiverte for desse aktivitetane i norskfaget. I tillegg er det her interessant å sjå kva arbeidsform – kollektiv eller individuell som elevane meiner dominerer i faget.

4.3.1. Lesing

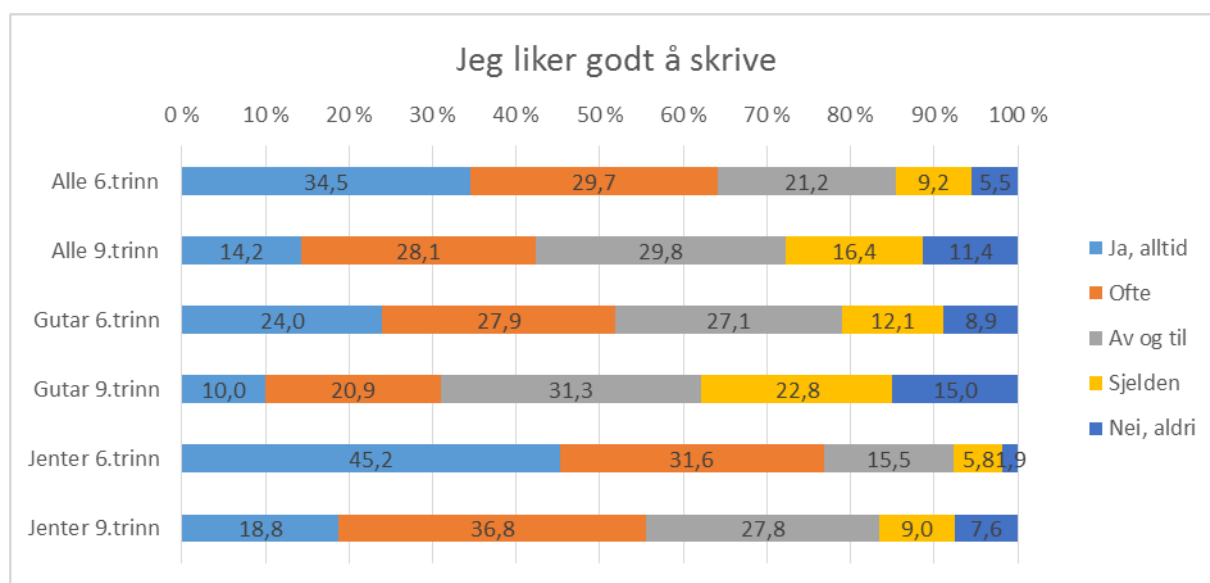


Figur 4. Jeg liker godt å lese.

Figuren ovanfor viser kva elevane har svart på spørsmålet "jeg liker godt å lese". Dette spørsmålet kan gi ein indikasjon på elevane sin motivasjon for lesing. Her ser ein at av elevane totalt på 6.trinn svarar 45,9% "ja, alltid", 26,2% svarar "ofte", 16,9% svarar "av og til", 7,2% svarar sjeldan, og 3,8% svarar "nei, aldri". For elevane på 9.trinn fordelar svarprosentane seg med 23,5% på "ja, alltid", 24,3% på ofte, 27,1% på av og til, 14,4% på sjeldan og 10,7% på nei, aldri. Av elevane på 6.trinn er det altså 72,1 % som gir uttrykk for at lesing er ein aktivitet dei likar, medan det på 9.trinn er 47,8 %. Det gir ein skilnad på 24,3 prosentpoeng, og ein kan ut i frå det seie at motivasjon for lesing ser ut til å vere ein del høgare på 6. enn på 9. trinn.

Om ein ser nærmare på skilnader mellom kjønna på dette spørsmålet, ser ein at jentene på begge klassetrinna ser ut til å vere meir motiverte enn gutane. Av gutane på 6. trinn ser 69,5% ut til å like å lese, 18% av og til, og 12,4% likar ikkje å lese. Av jentene på same trinn svarar 74,8% at dei likar å lese, 15,9% av og til, og 9,2% likar ikkje å lese. Vidare på 9. trinn svarar 42,8% av gutane at dei likar å lese, 26,9 % av og til, og 30,3 % likar ikkje å lese. Av jentene på same trinn svarar 53,6% at dei likar å lese, 27% av og til, og 19,4% likar ikkje å lese. Samanliknar ein dei som likar best å lese – jentene på 6. trinn med dei som likar minst å lese – gutane på 9. trinn, er det ein skilnad i svarea der 32 prosentpoeng fleire jenter rapporterer at dei likar å lese, og 21,1 prosentpoeng fleire gutar som rapporterar at dei ikkje likar å lese.

4.3.2. Skrivning



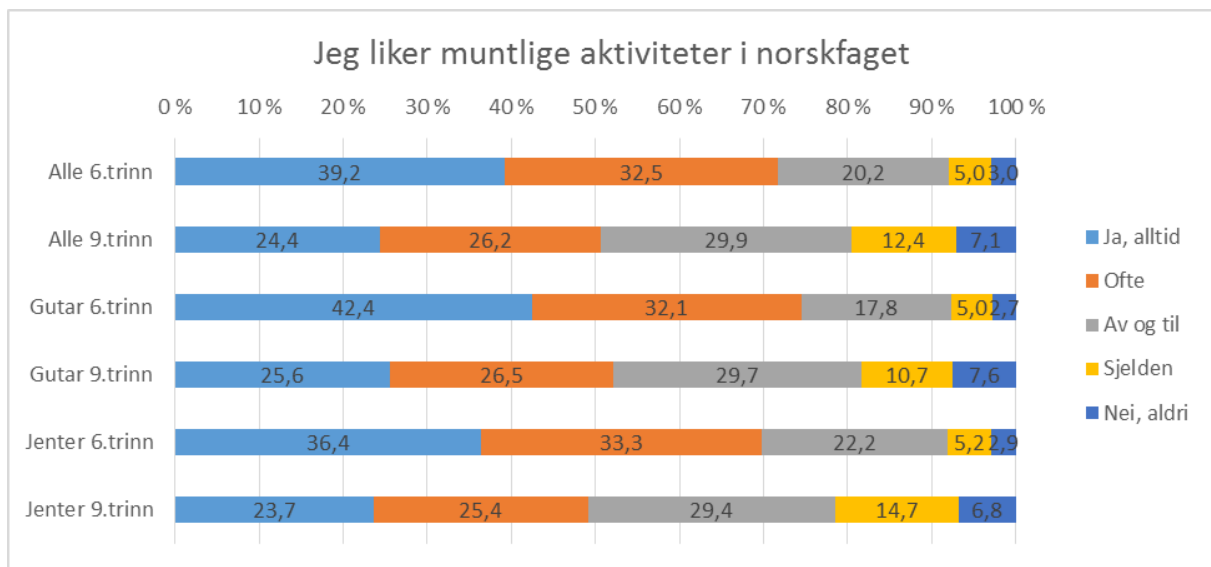
Figur 5. Jeg liker godt å skrive.

I denne figuren er framstillinga av svara på spørsmålet "jeg liker godt å skrive". På 6.trinn svarar 34,5% at dei alltid likar godt å skrive, og 29,7% at dei ofte likar godt å skrive. Totalt gir altså 64,2 % av dei uttrykk for at skrivning er ein aktivitet dei likar. Vidare svarar 21,2 % av og til, medan det totalt er 14,7% som gir uttrykk for at dei mislikar å skrive. Ser ein på 9.trinn svarar 14,2% at dei alltid likar å skrive og 28,1% ofte - totalt 42,3%. 29,8% svarar av og til, og totalt gir 27,8% uttrykk for at dei ikkje likar å skrive. Det ser ut i frå dette ut til at motivasjonen for aktiviteten skrivning er høgare på 6. trinn, då det er ein skilnad på heile 21,9 prosentpoeng mellom trinna av dei som har svart at dei likar å skrive. I elevtal kan ein tenkje seg at desse prosentpoenga utgjer ein stor del på landsbasis.

I fordelinga mellom dei ulike kjønna, ser ein at jentene på 6. trinn ser ut til å like skrivning best, medan gutane på 9.trinn ser ut til å like det minst. Av jentene på 6.trinn likar heile 76,8% å skrive, 15,5% likar det av og til, og 7,7% likar det ikkje. Av jentene på 9.trinn likar 55,6% å skrive, 27,8% av og til, og 16,6% likar det ikkje. 51,1% av gutane på 6.trinn likar å skrive, 27,1% likar det av og til, og 21% likar det ikkje. Av gutane på 9.trinn er det 30,9% som likar å skrive, 31,3% av og til, 37,8% likar det ikkje. For sistnemnde er det altså fleire gutar som mislikar å skrive, enn dei som likar å skrive. Her

er det interessant å merkje seg at skilnadane mellom kjønnene er større enn skilnaden mellom klassetrinna. Sjølv om jentene på 6.trinn er meir positive til skriving enn jentene på 9.trinn, er jentene på 9.trinn meir positive til det enn gutane på 6.trinn. Vidare er det stor skilnad mellom dei som likar skriving best, og dei som likar det minst, altså jenter på 6.trinn og gutar på 9.trinn. Her skil det heile 45,9 prosentpoeng i dei som har oppgitt å like å skrive, altså er det omtrent halvparten så mange gutar på 9. trinn samanlikna med jentene på 6. trinn som likar å skrive, noko ein kan seie er ein relativt stor skilnad.

4.3.3. Munnleg aktivitet



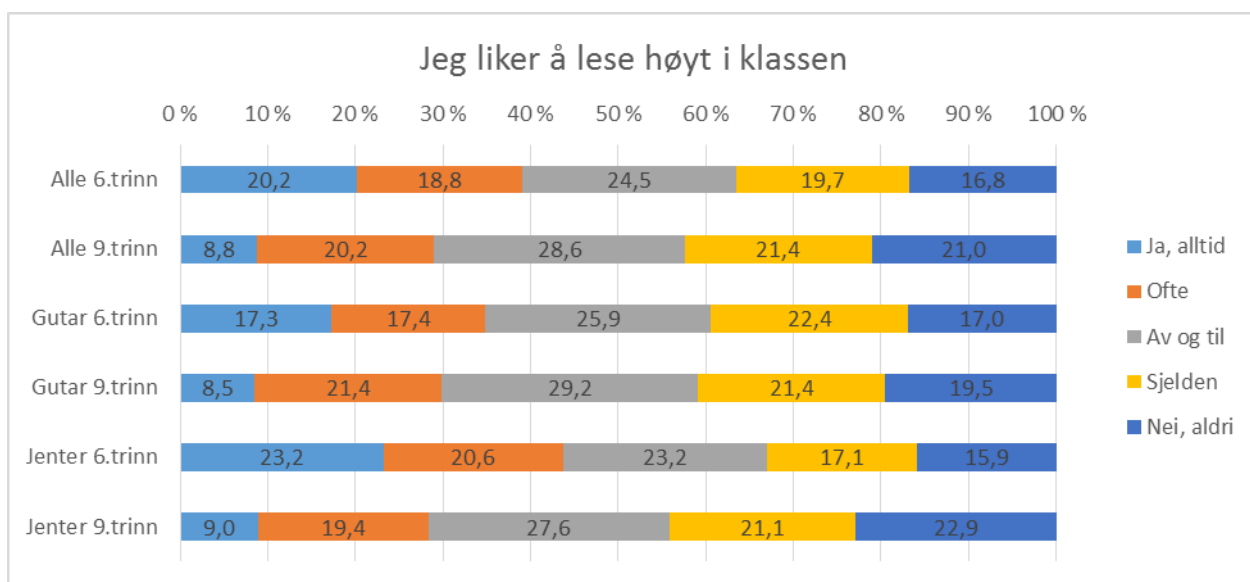
Figur 6. Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget

Elevane har svart på spørsmålet om dei likar munnlege aktivitetar i norskfaget. Munnleg aktivitet er ein av dei grunnleggjande dugleikane som skal arbeidast med i alle fag, i tillegg til at dette er eit eige kompetanseområde i læreplanen for norskfaget (LK06). På 6. trinn har 71,7% svart at dette er ein aktivitet dei likar, 20,2% likar det av og til, medan 8% har svart at dei ikkje likar munnleg aktivitet. På 9. trinn har 50,6% gitt uttrykk for at dei likar munnleg aktivitet, 29,9% av og til, og 19,5% har svart at dei ikkje likar munnleg aktivitet i norskfaget. Ut i frå dette kan ein tolke at munnleg aktivitet av elevane på 6. trinn ser ut til å vere godt likt. Elevane på 9. trinn er mindre positive til munnleg aktivitet enn sjetteklassingane, men det er også her fleire elevar som likar enn som ikkje likar munnleg aktivitet.

Gutane på 6. trinn ser ut til å like godt munnleg aktivitet i norskfaget. Her har heile 74,5% gitt uttrykk for at det er ein aktivitet dei likar, medan 17,8% likar det av og

til, og 7,7% har svart at dei ikkje likar det. Av jentene på same trinn gir litt færre enn gutane uttrykk for at dei likar munnleg aktivitet – 69,7%, medan 22,2% likar det av og til, og 8,1% likar ikkje munnleg aktivitet. På 9. trinn er 52,1% av gutane positive til munnleg aktivitet, medan 29,7% likar det av og til, og 18,3% som er negative til det. Av jentene på same trinn er 49,1% positive til munnleg aktivitet, 29,4% likar det av og til, og 21,5% er negative til det. Det er altså fleire gutar som er positive til, og færre som er negative til munnleg aktivitet i norsktimane, om ein samanliknar med jentene. Dette kan tyde på at munnleg aktivitet er ein aktivitet som gutane er motiverte for, i alle fall om ein ser svara på dette spørsmålet opp i mot kva dei har svart på dei føregåande spørsmåla om aktivitetar. Jamt over ser munnleg aktivitet ut til å vere noko som elevane på begge trinn og begge kjønn likar, sjølv om 6. trinn som sagt ser ut til å like aktiviteten betre enn 9. trinn, og gutane ser ut til å like den noko betre enn jentene.

4.3.4. Høgtlesing



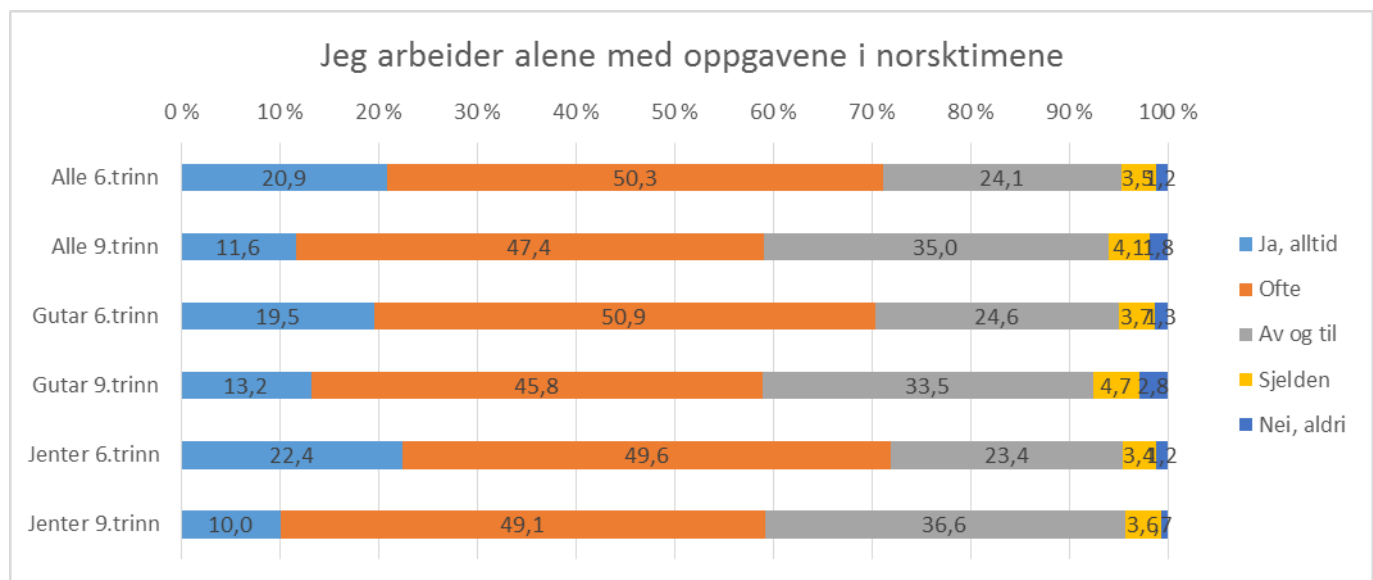
Figur 7. Jeg liker å lese høyt i klassen.

Figur 7 ovanfor viser kva elevane har svart på spørsmålet «jeg liker å lese høyt i klassen». Her kan ein sjå at av elevane på 6. trinn er det totalt 39% som likar å lese høgt ofte eller alltid, 24,5% som likar det av og til, og 36,5% som likar det sjeldan eller aldri. På 9. trinn er det totalt 29% som likar det, 28,6% som likar det av og til, og 42,4% som ikkje likar det. På 6. trinn er det tilnærma like mange elevar som likar å lese høgt, og som ikkje likar å lese høgt, medan det på 9. trinn er fleire elevar som mislikar høgtlesing enn

som likar det. Motivasjonen for høgtlesinga er også lågare på 9. trinn enn på 6., og det er her ein skilnad på 10 prosentpoeng av dei som likar å lese høgt. Dette kan tyde på at å lese høgt i klassa er ein aktivitet som er lite likt i norskfaget.

Av gutane på 6. trinn er det 34% som likar å lese høgt, 25,9% som likar det av og til, og 39,4% som ikkje likar det. Av jentene på 6. trinn er det 43,8% som likar å lese høgt, 23,2% som likar det av og til, og 33% som ikkje likar det. Av gutane på 9. trinn er det 29,9% som likar å lese høgt, 29,2% som likar det av og til, og 40,9% som ikkje likar det. Av jentene på 9. trinn er det 28,4% som likar å lese høgt, 27,6% som likar det av og til, og 44% som ikkje likar det. Her er skilnad mellom kjønna på dei to trinna. Medan jentene på 6. trinn likar betre enn gutane på same trinn å lese høgt, likar gutane på 9. trinn betre enn jentene på same trinn å lese høgt. Sjølv om skilnaden her ikkje er spesielt stor, er det interessant å sjå at her er ein skilnad, og ein kan undre seg over kvifor det er slik.

4.3.5. Individuelt arbeid



Figur 8. Jeg arbeider alene med oppgavene i norsktimene.

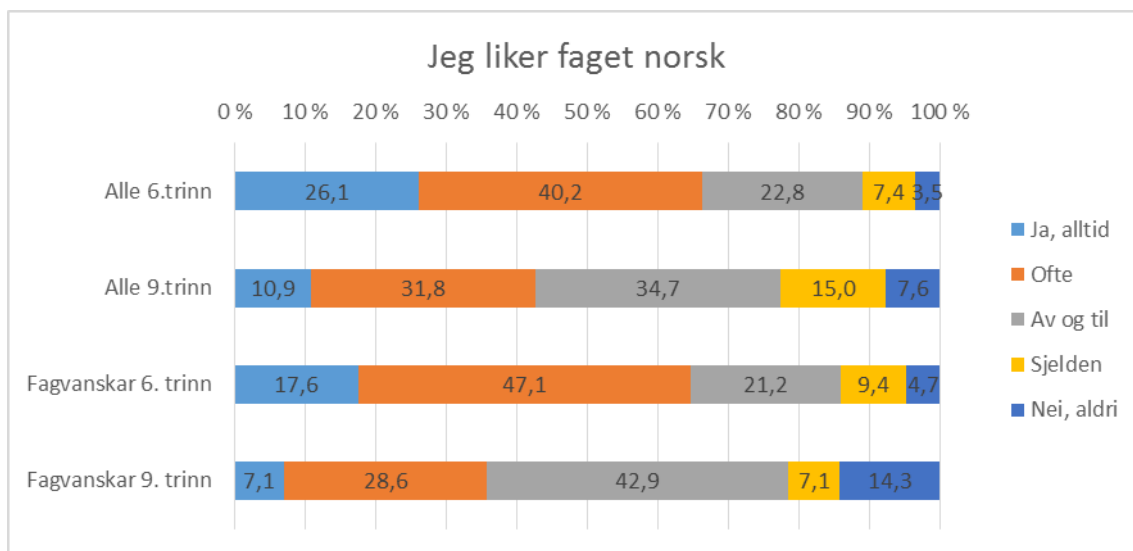
I figuren ovanfor har elevane svart på spørsmålet om dei arbeider aleine med oppgåvene i timane. Det kan tenkjast at dette spørsmålet kan seie noko om grad av individuelt arbeid i norskfaget. Sidan her ikkje er spørsmål som handlar om kor vidt elevane arbeider ilag, kan ein ikkje seie noko om korleis individuelt og kollektivt arbeid stiller seg i forhold til kvarandre. Ein må også ta med i vurderinga at dette er elevane si

oppfatting av det individuelle arbeidet – kanskje gir elevane eit anna bilete enn kva ein hadde funne om ein hadde observert norskundervisninga.

På spørsmålet svarar 71,2% av elevane på 6. trinn at dei ofte eller alltid arbeider åleine med oppgåvene i norsktimane, 24,1 % meiner at dei arbeider åleine av og til, medan 4,7% seier at det sjeldan eller aldri arbeider åleine. På 9. trinn meiner 59% at dei arbeider ofte eller alltid åleine, 35% av og til, og 5,9% meiner at dei sjeldan eller aldri arbeider åleine. Ut i frå dette, kan det sjå ut til at det er mykje individuelt arbeid i norsktimane. Dette samsvarar med det KIO-prosjektet fann (Eikrem, Grimstad, Opsvik, Skorpen, & Toppfol, 2012). I sine analyser av arbeidsformene i matematikk, norsk og engelsk, fann dei at matematikk var det faget der det var mest individuelt arbeid, med norsk på andreplass. Og det individuelle arbeidet var av mykje større omfang samanlikna med engelsk.

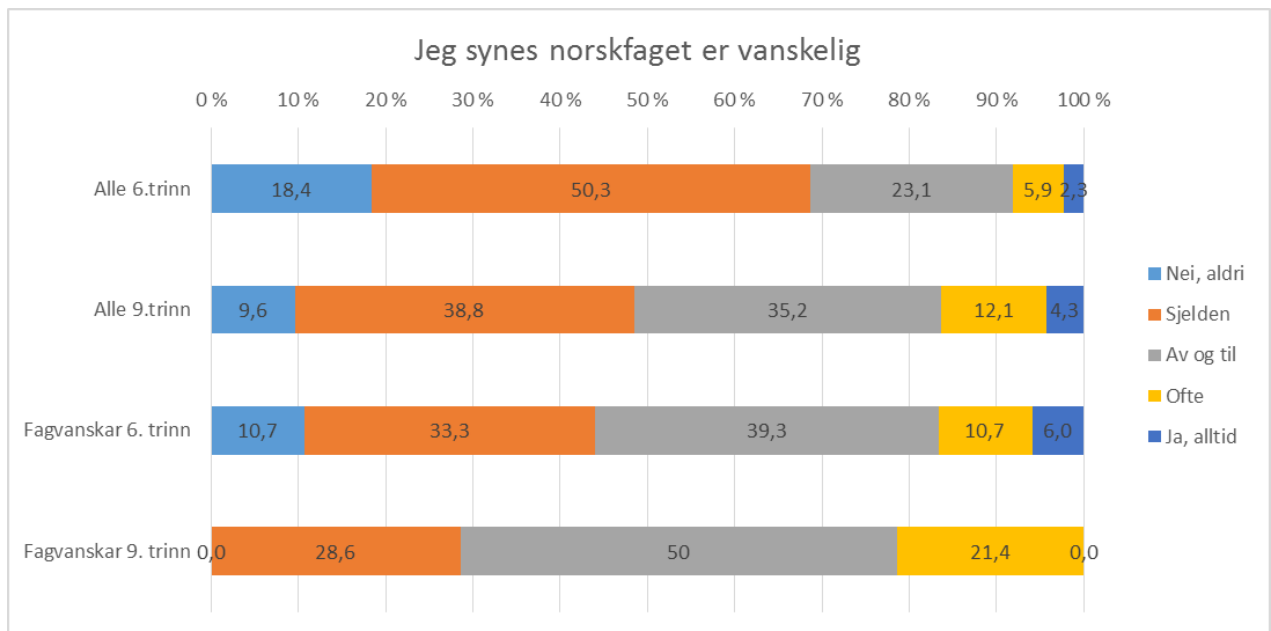
4.4. Fagvanskar og motivasjon for norsk

I følgje ein del av teoriane om motivasjon, kan det vere tenkjeleg at det å ha vanskar i norskfaget kan gjere at motivasjonen er lågare samanlikna med dei som ikkje har vanskar. Eg har difor valt å sjå nærmare på dei elevane kontaktlæraren har oppgitt har fagvanskar i norsk. Eg har ikkje sett på om elevane har rett til spesialundervisning etter §5-1. Dette fordi når eg såg på denne variabelen, viste det seg at det på kvart trinn var nokså få elevar som hadde fagvanskar i norsk samstundes som dei hadde vedtak om rett til spesialundervisning. Ut i frå det eg her vil finne ut, valde eg difor å sjå vekk i frå retten til spesialundervisning. På 6. trinn har kontaktlærarane oppgitt at det er 86 elevar som har fagvanskar i norsk. Av desse har 81 kryssa av for kjønn. 72,8%, eller 59 elevar er gutar, medan 27,2%, eller 22 elevar er jenter. På 9.trinn er utvalet lågare, med 16 elevar. 15 av desse har kryssa av for kjønn, der 9 elevar (60%) er gutar, og 6 elevar (40%) er jenter. Eg vil her sjå kva elevane har svart på eit utval av spørsmåla som eg har trekt fram tidlegare, og sjå korleis dei har svart på spørsmåla samanlikna med heile trinnet. Eg vil i presentasjonen av data ha hovudvekta på elevane med fagvanskar, sidan data for heile trinna er presentert tidlegare. På grunn av at utvalet særleg for 9. trinn er lågt, kan ein ikkje ut i frå desse resultatata generalisere eller seie noko sikkert, men dei kan gi eit bilete eller indikasjon på korleis desse elevane er motiverte for norskfaget.



Figur 9. Jeg liker faget norsk – fagvanskar.

I figur 9 har elevane svart på spørsmål om dei likar faget norsk. Av elevane på 6. trinn som har fagvanskar, gir 64,7% uttrykk for at dei likar norsk, 21,2% av og til, medan 14,1% mislikar norsk. Samanlikna med heile 6. trinn, skil ikkje svarprosentane seg i nokon nemneverdig grad. Det er 1,6 prosentpoeng fleire av heile 6. trinn som likar norsk, og 1,6 prosentpoeng fleire som likar norsk av og til. Elevane med fagvanskar som ikkje likar norsk, er noko større med 3,2 prosentpoeng. På 9. trinn gir 35,7% av elevane med fagvanskar uttrykk for at dei likar norsk, 42,9% likar det av og til, medan 21,4% mislikar norsk. For 9. trinn under eitt har 7 prosentpoeng fleire svart at dei likar norsk, og 8,2 prosentpoeng fleire svarar at dei likar norsk av og til. Det er 1,2 prosentpoeng færre av dei som har fagvanskar som mislikar norsk, samanlikna med heile trinnet. Om ein ser elevar med fagvanskar på dei to trinna opp i mot kvarandre, ser ein at elevar med fagvanskar på 6. trinn er meir positive til norskfaget enn elevar med fagvanskar på 9. trinn. Denne skilnaden såg ein som tidlegare presentert også var til stades mellom dei to trinna som heilskap. Desse resultatane kan indikere at dei som har vanskar i faget ikkje skil seg nemneverdig ut når det gjeld å trivast i norskfaget. Om dette stemmer er det i så tilfelle positivt, då det kan indikere at dei elevane som har vanskar fått ei god norskopplæring, slik at dei ikkje har opplevd nederlag i faget som har påverka trivselen i faget i ei negativ retning.



Figur 10. Jeg synes norskfaget er vanskelig – fagvanskar.

Figur 10 viser kva elevane har svart på spørsmål om dei synest norskfaget er vanskeleg. Sidan dette er elevar med fagvanskar i norsk, er det tenkjeleg at desse elevane synest norskfaget er vanskelegare samanlikna med heile elevgruppa. Som tidlegare nemnt, kan dette seie noko om elevane si vurdering av eigen kompetanse, samt kva forventingar dei har til meistring. Dette er faktorar som teorigrunnet viste er viktige for motivasjon på ulike måtar. I tillegg er det tenkjeleg at spørsmålet kan seie noko om korleis skulen har lukkast med å leggje til rette undervisninga for elevane.

Av dei elevane som læraren har oppgitt har fagvanskar på 6. trinn, gir 44% uttrykk for at dei meistrar faget. 39,3% gir uttrykk for at dei synest faget kan vere vanskeleg av og til, medan 16,7% meiner at faget er vanskeleg. Samanlikna med trinnet som heilskap, er det 24,7 prosentpoeng fleire elevar på heile 6. trinn som har svart at dei meistrar faget. Det er 16,2 prosentpoeng fleire elevar med fagvanskar som synest faget er vanskeleg av og til, og 8,5 prosentpoeng fleire som synest faget ofte eller alltid er vanskeleg. På 9. trinn seier 28,6% av elevane med fagvanskar at dei meistrar norsk, 50% meiner faget kan vere vanskeleg av og til, medan 21,4% seier at faget er vanskeleg. Samanlikna med resten av trinnet er det 19,8 prosentpoeng færre elevar med fagvanskar som oppgir at dei meistrar faget. Det er 14,8 prosentpoeng fleire elevar enn resten av trinnet som synest faget er vanskeleg av og til, medan det er 5 prosentpoeng fleire som synest det er vanskeleg. Resultata kan tyde på at elevar som strevar med

norskfaget, har lågare tru på si eiga kompetanse og forventing om meistring om ein samanliknar med elevar utan vanskar. Ser ein svara på dette spørsmålet opp i mot svara på spørsmålet om elevane likar norsk, ser det ut til at det er mogleg å ha lågare forventingar til meistring, utan at dette nødvendigvis gjer at elevane trivast mindre i faget.

Hovudtrekka i elevsvara som til no er presentert ser ut til å vere at motivasjonen for norskfaget og dei ulike aktivitetane er lågare på 9. enn på 6. trinn. I tillegg ser det ut til at gutane jamt over er mindre motivert for faget enn jentene, med unntak for munnlege aktivitetar.

4.5. Motivasjon og vurdert fagleg prestasjon i norsk

I kunnskapsgrunnlaget vart det trekt fram at det er samanheng mellom elevar sin motivasjon, innsatsen dei legg ned i skularbeidet og til sist det endelege læringsresultatet (Bandura, 1997). I denne samanheng finn eg det interessant å sjå korleis læraren vurderer prestasjonen til elevane i norsk, samanlikna med elevane sin motivasjon i norsk. Ein må her ta atterhald om at læraren og eleven si oppfatning av både motivasjon og prestasjon ikkje nødvendigvis er lik. Slik sett burde ein kanskje samanlikna data der same informantgruppe har svart. På ei anna side kan det tenkjast at eleven er betre i stand til å vurdere sin eigen motivasjon for faget, samstundes som læraren er fagleg meir i stand til å vurdere eleven sin prestasjon i faget.

Eg har her tatt i bruk skalaen eg presenterte i starten av dette kapitlet, den som måler motivasjon for norskfaget. Deretter har eg sett på spørjeskjema for kontaktlæraren (sjå vedlegg 2), der han skulle svare på spørsmål for kvar enkelt elev. Eitt av spørsmåla der er: «gi en vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner på en skala frå 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 står for svært høy kompetanse. Elevens skolefaglige prestasjoner i norsk er:». Eg har vidare gjort ei korrelasjonsanalyse mellom skalaen motivasjon for norskfaget og dette spørsmålet om vurdert fagleg prestasjon på begge trinn. På 6. trinn viser denne analysen ein korrelasjon på ,295, noko som er ein låg korrelasjon. På 9.trinn viser analysen ein korrelasjon på ,317, noko som er ein moderat korrelasjon.

At korrelasjonen ikkje er spesielt høg og at det her er skilnadar mellom trinna, kan det vere fleire grunnar til. Eg nemnde innleiingsvis at lærar og elev ikkje

nødvendigvis vurderer kompetansen på lik måte. Ei forklaring kan då vere at eleven vurderer si eiga kompetanse i faget på ein annan og meir positiv måte enn læraren, og at elevane på 6. trinn har ei meir positiv oppfatting av eigne prestasjonar. Dessutan kan resultatet sjølvstakt vise at det er mogleg å vere motivert for norskfaget utan å samstundes prestere høgt i det. På 9. trinn var korrelasjonen noko høgare enn på 6. trinn. På ungdomsskulen får elevane karakterar, noko som kanskje kan gjere at denne korrelasjonen er høgare, fordi elevane då vert vurdert på ein annan måte, som gjer at dei kanskje vert meir vare på si eiga kompetanse.

4.6. Norsklæraren si betydning for elevane sin faglege trivsel og motivasjon

Forskingsspørsmålet mitt dreier seg om elevar sin motivasjon. I eit sosiokulturelt perspektiv er læraren ein viktig faktor i elevane sitt læringsmiljø og motivasjon. Det er difor interessant å sjå om det er samanheng mellom elevane si oppleving av norsklæraren og elevane sin motivasjon, og om faktorar ved norsklæraren skil seg ut som meir eller mindre viktige for elevar sin motivasjon. For å finne svar på dette, har eg gjort nokre korrelasjonsanalysar mellom dei ulike spørsmåla som går på motivasjon og norsklæraren. Eg har i denne samanheng valt å ikkje sjå på skilnadar mellom kjønna, og heller sett på eventuelle skilnadar mellom dei ulike trinna.

Først gjorde eg ein korrelasjonsanalyse mellom to skalar. Eine skalaen er den som tidlegare er nytta, som måler motivasjon for norskfaget. Den andre skalaen kallar eg "oppleving av norsklæraren". Den består av fem spørsmål som elevane har svart på angående norsklæraren (sjå vedlegg 1.). Skalaen har ein alpha-koeffisient på .743, noko som er godt med tanke på reliabiliteten og at skalaen seier noko om same teoretiske omgrep, i dette tilfelle norsklæraren. Spørsmåla gjekk på om norsklæraren rosa elevane for arbeidet dei gjorde i faget, om norsklærar brukte IKT i undervisninga, om norsklærar forklarar vanskelege ord i tekstar dei les, og om norsklærar forklarar korleis dei skal lese tekstar for å forstå innhaldet betre. På 6. trinn er det ein korrelasjon mellom motivasjon for norskfaget og oppleving av norsklæraren på ,445, medan det på 9. trinn er ein korrelasjon på ,440. Det er altså ein moderat korrelasjon mellom korleis elevane oppfattar norsklæraren og kor motivert dei ser ut til å vere for norskfaget. Dette kan tyde på at norsklæraren er viktig for elevane sin motivasjon for faget.

For å få eit innblikk i kva sider ved norsklæraren som kan samanheng med elevane sin motivasjon, har eg valt å ta fleire korrelasjonar på dei ulike spørsmåla om norsklæraren, knytt opp mot skalaen motivasjon for norskfaget. På spørsmålet som handlar om norsklæraren gir ros for arbeidet elevane gjer i faget er det på 6. trinn ein korrelasjon på ,393, medan den på 9. trinn er ,408. Dette er ein moderat korrelasjon. Det kan tyde på at det for elevane er viktig å få ros og tilbakemelding på det dei gjer i norskfaget, for at dei skal vere motivert til å arbeide med det.

Vidare er det ein del spørsmål som handlar meir om undervisninga til norsklæraren. Om norsklæraren brukte IKT i undervisninga, viste ein korrelasjon ,124 på 6. trinn og ,205 på 9. trinn. Spørsmålet som handla om norsklæraren samtala om tekstar hadde på 6. trinn ein korrelasjon på ,335, og på 9. trinn ,309. Spørsmålet om norsklæraren forklarar vanskelege ord i teksten når elevane les, synte ein korrelasjon på ,315 på 6. trinn, og ,347 på 9. trinn. Om norsklæraren forklarar korleis dei skal lese tekstar for å forstå innhaldet betre viste ein korrelasjon på ,329 på 6. trinn og ,341 på 9. trinn. Av desse spørsmåla ser det altså ut til at bruk av IKT er det som har minst samanheng med elevane sin motivasjon, då korrelasjonen er låg for begge trinn. På dei andre spørsmåla er korrelasjonen moderat.

4.7. Læringskulturen og det sosiale miljøet si betydning for elevane sin motivasjon

Læringskulturen i klassa kan ha påverke kva haldningar elevane har til, og dermed også kva motivasjon dei har for norskfaget. Læringskulturen er dei sett med verdiar og normer som vert framheva av klassa som gjeldande. Det handlar om kva som er forventa av arbeidsinnsats, korleis ein skal forholde seg til kvarandre, og kva som til ei kvar tid er akseptabelt i klassa. Det er tenkjeleg at læringskulturen kan seie noko om målstrukturen i klassa – denne har som kunnskapsgrunnlaget forklarte samanheng med elevane si målorientering. Målorienteringa, om elevane viser tendens til å vere egoorienterte eller oppgåveorienterte, har igjen ei rekkje implikasjonar for motivasjon og arbeid med faget (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er difor interessant å sjå om det er ein samanheng mellom motivasjon for norskfaget og læringskulturen i klassa.

For å finne svar på dette, har eg gjort ei korrelasjonsanalyse mellom skalaen motivasjon for norskfaget som tidlegare er presentert, og ein skala eg kallar læringskultur. Skalaen læringskultur består av fem spørsmål frå elevskjemaet (sjå

vedlegg for nøyaktig formulering), der elevane har hatt svaralternativa heilt einig, litt einig, litt ueinig og heilt ueinig. Spørsmåla handla om det er lett å lage grupper i timane, om elevane i klassa likar å hjelpe kvarandre med skularbeidet, om elevane arbeidar hardt i timane, om dei får gjort det dei skal i timane, og om klassekameratane hjelper til om ein ikkje forstår. Alpha-koeffisienten er .876, med andre ord god.

Korrelasjonsanalyse på 6. trinn viser ein korrelasjon på ,345, altså moderat korrelasjon. Korrelasjonsanalyse på 9. trinn viser ein korrelasjon på ,179, noko som er ein låg korrelasjon. Det ser altså ut til at læringskulturen og motivasjon for norskfaget har samanheng med kvarandre, der denne samanhengen er sterkare på 6. trinn enn på 9. trinn.

Til sist i resultatkapitlet vil eg sjå om det er samanheng mellom motivasjonen for norskfaget og det sosiale miljøet og relasjonane mellom elevane i klassa. Dette kan ein med bakgrunn i Deci og Ryan (1985) sin sjølvbestemmingsteori seie er relevant for motivasjonen til elevane. Dei trekk fram behov for sosial tilhøyrse som eit grunnleggjande psykologisk behov som må dekkjast for at elevane skal vere indre motivert for arbeid med norskfaget. For å sjå om her er ein samanheng, har eg brukt ein skala som måler det sosiale miljøet, som består av ti spørsmål (sjå vedlegg). Spørsmåla dreier seg om kva elevane i klassa gjer dersom nokon vert er lei seg eller vert dårleg behandla, kor vidt elevane er vennar eller ikkje, kor vidt det er akseptert å vere annleis i klassa, og kor vidt den enkelte elev trivast ilag med dei andre i klassa. Alpha-koeffisienten er .805, noko som tydar på at skalaen måler det den er meint å måle. Svaralternativa elevane hadde, var dei same som skalaen over om læringskulturen.

Korrelasjonsanalysen når det gjeld det sosiale miljøet viser ein korrelasjon på ,350 på 6. trinn. På 9. trinn er det ein korrelasjon på ,163. Resultatet tyder altså på at her er ein samanheng mellom kor vidt elevane er motivert for faget, og korleis dei opplever det sosiale miljøet og relasjonane i klassa. Vidare at denne korrelasjonen er høgare på 6. trinn enn på 9. trinn, noko ein også fann for læringskulturen og motivasjon for faget. Kvifor ein her ser ein skilnad mellom trinna, er vanskeleg å seie, det kan vere fleire grunnar til det. Ei kan vere at det er andre faktorar hjå 9.klassingane som har større betydning for motivasjonen deira – til dømes kan det vere at meir indre faktorar som elevane si forventning til meistring er viktigare enn ytre faktorar som ein kan seie at læringskultur og sosialt miljø er.

Dei siste resultatane eg har presentert, handlar om det ein kan kalle ytre faktorar som har samband med elevane sin motivasjon. Eg har her funne indikasjonar på at det er samband mellom korleis elevane presterer i norskfaget, og kor motivert dei ser ut å vere for faget – denne sambanden var sterkare på 9. trinn. Det var dessutan samband mellom elevane si oppleving av norsklæraren og motivasjonen for faget, og det var samband mellom læringskultur, sosialt miljø og motivasjon for faget. Når det gjaldt desse, var korrelasjonane høgare på 6. enn på 9. trinn.

4.8. Oppsummering av funn

Resultatane mine tyder på at motivasjonen for norskfaget er lågare på 9. trinn enn på 6. trinn. Det er òg til dels store kjønnskilnader, der gutane ser ut til å vere mindre motivert for norskfaget samanlikna med jentene. Eg fann at elevane på 9. trinn trivast mindre i norskundervisninga, dei har mindre tru på eiga evne til meistring og er meir negative til eigen kompetanse i faget, dei ser ut til å få gjort mindre i norsktimane, og dei er mindre motivert for aktivitetane lesing, skriving, munnleg aktivitet og høgtlesing. Det same fann eg av skilnader mellom kjønna, sett vekk i frå at gutane såg ut til å vere noko meir motivert for munnleg aktivitet enn jentene. Vidare ser det ut til å vere ein korrelasjon mellom det å trivast i norskfaget og det å trivast generelt i skulen, der korrelasjonen er høgare på 6. trinn enn 9. trinn. Dei elevane som har fagvanskar i norsk, er ikkje meir negative til norskfaget samanlikna med heile elevgruppa på trinnet, men dei ser ut til å ha lågare forventning til eiga evne til å meistre. Vidare fann eg at elevane meiner det er mykje individuelt arbeid i norskfaget, og at det er ein sterkare korrelasjon mellom motivasjon for norsk og vurdert prestasjon på 9. trinn samanlikna med 6. trinn.

Dessutan såg eg at kvalitetar hjå norsklæraren har samband med elevane sin motivasjon. Den høgaste korrelasjonen var mellom motivasjon og om læraren rosa elevane for arbeidet i norskfaget, medan den lågaste var om norsklæraren nytta IKT i undervisninga. Til sist fann eg at det var ein moderat korrelasjon på 6. trinn, og ein låg korrelasjon på 9. trinn mellom elevane sin motivasjon i norskfaget og læringskulturen i klassa, og mellom elevane sin motivasjon og det sosiale miljøet og relasjonane mellom elevane i klassa.

For å svare direkte på forskingsspørsmålet som var stilt innleiingsvis i oppgåva, finn ein altså at motivasjonen for norskfaget ser ut til å vere lågare på 9. trinn enn på 6.

trinn, og at det er skilnadar mellom kjønna, der gutane ser ut til å vere mindre motivert enn jentene.

I neste kapittel vil eg drøfte desse funna eg her har presentert opp i mot korleis desse samsvarar med tidlegare forskning, og opp i mot kunnskapsgrunlaget som vart trekt fram i kapittel 2.

KAPITTEL 5 – Drøfting av funn

Fokuset for oppgåva mi er korleis elevar ser ut til å vere motivert for norskfaget, og skilnaden i motivasjon mellom 6. og 9. trinn og mellom kjønna. I kapittel 2, Kunnskapsgrunnlaget, såg eg på teori og forskning om norskfaget, rammene rundt norskfaget, og teori om motivasjon. I førre kapittel presenterte eg resultata eg har funne i mi undersøking som gjeld dette temaet. I dette kapitlet vil eg sjå resultata eg har funne opp i mot kvarandre, og drøfte desse opp i mot det kunnskapsgrunnlaget som har danna basen for oppgåva. Eg vil i hovudsak følge strukturen i kunnskapsgrunnlaget. Først vil eg drøfte at motivasjonen ser ut til å verte mindre frå 6. til 9. trinn. Deretter vil eg sjå resultata i lys av tilpassa opplæring, intensjonen med norskfaget og relevante teoriar om motivasjon. Til sist vil eg sjå nærmare på læraren si betydning for motivasjonen til elevane.

5.1. Motivasjonen for norskfaget minkar frå 6. til 9. trinn

Resultata frå undersøkinga mi peikar i retning av at motivasjonen for norskfaget ser ut til å minke frå 6. til 9. trinn. Sjølv om eg her ikkje har undersøkt dei same elevane over tid, kan eg ut i frå kunnskapsgrunnlaget og det høge utvalet i undersøkinga mi argumentere for at det skjer ei endring. Dette såg ein systematisk for alle elevsvara. På spørsmål om elevane likte faget norsk svara 23,6 prosentpoeng fleire elevar på 6. enn på 9. trinn at dei likte faget, og det var 11,7 prosentpoeng færre elevar som ikkje likte faget. Når det gjaldt fagleg sjølvtilitt fann eg at elevane på 9. trinn såg ut til å ha lågare tru på si eiga evne til meistring, då det mellom anna var dobbelt så stor prosentdel elevar på 9. trinn som svarte at dei synest faget var vanskeleg. I tillegg såg det ut til at arbeidsinnsatsen til dei eldste elevane var lågare i norskfaget. Om ein ser på resultata for dei ulike aktivitetane i norskfaget som elevane hadde svart på spørsmål om – lesing, skriving, munnleg aktivitet og høgtlesing, viser også desse ein systematisk skilnad mellom 6. og 9. trinn, der dei yngste elevane ser ut til å vere meir motivert for aktivitetane.

At motivasjonen går ned etterkvart som elevane vert eldre, samsvarar med tidlegare internasjonal og nasjonal forskning, som er nokså eintydig på at det skjer ei

gradvis endring i elevar sin motivasjon gjennom skuleåra (Wigfield et al., 2006). Funnet kan dermed forklarast med at motivasjonen for skulen minkar generelt, noko som truleg vil gjere at motivasjonen for dei ulike skulefaga – blant anna norsk,- også minkar. Dette kan støttast opp med resultatet av korrelasjonsanalysen mellom generell trivsel og trivsel i norskfaget, som viste ein låg til moderat korrelasjon. Internasjonal forskning viser at elevane sin motivasjon minkar med alderen, og at dette er ein global tendens (Wigfield et al., 2006). Motivasjonen endrar seg på fleire område. Elevar sitt syn på eigen kompetanse endrar seg med aukande alder, i negativ retning. Yngre elevar har eit positivt syn på eigen kompetanse og evner på ulike område, men dette synet vert etterkvart meir realistisk for mange elevar, og kanskje også pessimistisk for somme. Denne endringa i synet på eigen kompetane og evner har vorte forklart på to måtar (Wigfield et al., 2006). Ei forklaring er at elevar med aukande alder vert meir i stand til å tolke og forstå tilbakemeldingar frå andre (lærarar, medelevar, foreldre), dei samanliknar seg også meir og meir med andre, og dei vert meir realistiske i sjølvvurderingane, noko som gjer at dei vert meir negative til eigne evner og kompetanse. Ei anna forklaring er at det skjer endringar i læringsmiljøet som gjer vurdering meir framtreddande og sosial samanlikning og konkurranse mellom elevane meir tilgjengeleg, noko som kan føre til ein nedgang i sjølvvurderinga.

Elevar får med aukande alder dessutan eit anna syn på evner. Dei første skuleåra startar elevar å få eit bilete av kva evner er, og dei startar å differensiere evner mellom ulike område. Somme startar å sjå evner som eit stabilt karaktertrekk (Dweck, 1986). Frå kunnskapsgrunlaget presenterte eg teori om målorientering, og kva implikasjonar det har for elevar sin motivasjon. Ein skil mellom to typar målorientering, oppgåveorientering og egoorientering. Kort forklart skil desse seg frå kvarandre i at elevar med oppgåveorientering har læring eller utvikling av kompetanse som mål, medan elevar med egoorientering er mest oppteken av korleis andre oppfattar ein i læringsssituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Truleg skuldast desse skilnadane grunnleggjande forskjellar i korleis ein oppfattar evner som eit meir stabilt eller ustabil trekk (Dweck, 1986). Der elevar med egoorientering ser på evner meir som ein stabil eigenskap (entity-theory), ser elevar med oppgåveorientering på evner som noko som kan utviklast og forbetrast (incremental-theory). Kva syn elevane har, får konsekvensar for korleis dei vurderer innsats; om dei ser innsats som noko positivt som kan forbetre evnene, eller om dei ser det som noko trugande. Bandura (1997) såg også på korleis

personar si oppfatting av evner påverka forventning om meistring. Han fann at om elevar ser evner som noko ein kan tileigne seg gjennom innsats, vil ikkje nederlag undervegs i prosessen verke negativt inn på forventinga om å meistre oppgåva. Men om elevane ser evner som noko meir stabilt, vil feiltrinn undervegs senke forventingane, og elevane vil då attribuere nederlaga til låge evner og dermed gje lettare opp.

Det vert peika på at skulen sin målstruktur – kva signal skulen sender ut om kva som er viktig- kan påverke elevar si målorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Medan den læringsorienterte målstrukturen vektlegg kunnskap og forståing, samt individuell framgong, vektlegg den prestasjonsorienterte målstrukturen resultat. Det kan vere nærliggjande å tru at endringar i målstruktur kan vere ei medverkande årsak til kvifor motivasjonen vert lågare, noko som vil verte drøfta meir inngåande seinare. På 9. trinn har dei i motsetnad til barnetrinnet karakterar, noko som kan gjere sosial samanlikning lettare og meir tilgjengeleg enn gjennom anna vurdering. Det kan vere tenkjeleg at karakterar aukar fokuset på resultat, og at dette påverkar kva signal lærarane, foreldre, og skulen generelt sender ut til elevane om kva som er viktig. Som Sætre (2009) peika på, vil elevar som er oppgåveorienterte ha høgare forventing om meistring. Resultatet som viste at elevar på 9. trinn har lågare tru på eiga evne til meistring, kan såleis vere med på å støtte opp om dette argumentet.

I tillegg vert synet på evner meir nøyaktig, om ein korrelerer med faktisk prestasjon (Wigfield et al., 2006). Kanskje kan dette vere med på å forklare kvifor eg fann at elevane på 9. trinn hadde ein høgare korrelasjon mellom vurdert prestasjon og motivasjon for faget, samanlikna med 6. trinn. Det er tenkjeleg at for somme av elevane vil det at dei får eit meir reelt syn på eigne evner, gjere at forventinga til meistring går ned – dersom dei er lågtpresterande, noko som vil gjere at motivasjonen også vert lågare.

5.2. Resultata sett i lys av tilpassa opplæring

I kunnskapsgrunnlaget vart det vist til §1-3 i opplæringslova, som seier at: "opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen" (Opplæringslova, 1998). Funna mine indikerer at somme grupper av elevane kjem dårlegare ut når det gjeld motivasjon enn andre, og at motivasjonen til elevane er generelt lågare på 9. trinn. Av dei gruppene eg har sett på, såg det ut til at gutane

systematisk var meir negative til og hadde lågare motivasjon for norsk. Eg såg også at dei elevane som læraren hadde rapportert hadde fagvanskar i norsk, hadde lågare forventning til meistring. Eg meiner at desse resultatane kan forklarast med at skulen ikkje har lukkast med å leggje norskundervisninga til rette på ein slik måte at elevane opplever meistring og motivasjon for faget. Dette argumentet finn eg støtte i hjå Skaalvik og Skaalvik (2009) som i si undersøking fann at elevane med aukande alder opplevde at undervisninga ikkje var tilpassa føresetnadane deira, samstundes som motivasjonen og den faglege sjølvoppfatninga vart lågare.

Kvifor ein ser ein slik tendens, kan ha fleire ulike forklaringar. Ei kan vere at skilnadane mellom elevane sine dugleikar og kunnskapar aukar med alderen. Er grada av tilpassing og differensieringa låg, vil avstanden mellom dei elevane som meistrar, og dei elevane som ikkje meistrar truleg verte større etter kvart som elevane vert eldre. På den måten vil fleire elevar oppleve at norskundervisninga ikkje er tilpassa deira nivå, og som resultat av det kan motivasjonen for faget verte lågare.

Eg fann at den faglege sjølvoppfatninga til elevane på 9. trinn såg ut til å vere lågare enn på 6. trinn. Dette fann også Skaalvik og Skaalvik (2009). Dei peikar på at dei ikkje fann direkte samanheng mellom motivasjon og alder. Samanhengen var indirekte ved at elevane med aukande alder opplevde lågare tilpassing av opplæringa, mindre konsekvent bruk av reglar, lågare grad av medbestemming, mindre positivt forhold til lærarane og lågare fagleg sjølvoppfatning.

Ei anna mogleg forklaring kan vere at mangel på tilpassing gjer at enkelte av elevane får hol i kunnskapane sine, som gjer at avstanden til dei andre elevane aukar. Mangel på reelle meistringsopplevingar, som blant anna Bandura (1997) peikar på er viktig, kan føre med seg at dei opplever lågare grad av meistring. Samla sett kan ein ut i frå dette argumentere for at motivasjonen til elevane med stort sannsyn har samanheng med korleis norskfaget lukkast i å tilpasse undervisninga. Dette fører, slik ein til dømes fann også i evalueringa av R97 (Haug, 2003), til systematiske skilnadar, der gutane kjem dårlegare ut enn jentene. Det hadde i denne samanheng også vore interessant å sett om ein fann andre systematiske skilnadar i motivasjonen for norskfaget.

5.3. Resultata sett i lys av teori om motivasjon

I kunnskapsgrunnlaget i oppgåva, såg eg på fleire forskjellige teoriar som på ulike vis forsøker å forklare motivert åtferd, og sider som påverkar denne. I det følgjande vil eg sjå mine funn opp mot nokre av desse teoriane.

5.3.1. Behov for kompetanse, sjølvbestemming og sosial tilhøyrse

Deci & Ryan (1985) sin teori om sjølvbestemming forklarar at for at elevane skal ha indre motivasjon, må skulen dekkje dei tre grunnleggjande psykologiske behova deira. Desse tre er behov for sjølvbestemming, behov for kompetanse og behov for tilhøyrse (ibid.).

Eg fann i mi undersøking at mange elevar rapporterte at norskfaget var for vanskeleg. Dess eldre elevane var, dess fleire meinte at faget var vanskeleg, og fleire gutar enn jenter meinte det var vanskeleg. Eg fann til dømes at omtrent $\frac{1}{4}$ av gutane på 9. trinn sa at norskfaget ofte eller alltid var vanskeleg, noko eg vil seie er bekymringsverdig. Ei kjensle av at ein meistrar aktiviteten vil auke lysta til å halde fram eller gjenta den, medan ei kjensle av inkompetanse vil gjere at ein unngår aktiviteten (Deci & Ryan, 1985). Den pedagogiske implikasjonen til behovet for kompetanse er dermed at skulen må leggje til rette på ein slik måte at elevane opplever at dei er kompetente, noko som kan gjerast gjennom god tilpassa opplæring, som var drøfta ovanfor (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Når ein då ser at elevar rapporterer at dei opplever norskfaget som for vanskeleg, kan det diskuterast om norskundervisninga støttar opp om behovet deira for kompetanse. Resultata kan tyde på at mange elevar ikkje opplever meistring og ei kjensle av kompetanse i faget, noko som kan vere medverkande til at dei syner lågare motivasjon for, og trivsel i norskfaget.

Behovet for sjølvbestemming handlar om at ein vil ha høgare motivasjon for dei aktivitetane som er sjølvbestemte fordi dei kjem av indre kontroll, medan dei aktivitetane ein gjer av andre årsaker har større grad av ytre kontroll. Undersøkinga mi gir ikkje data til å seie noko om korleis elevane opplever grad av sjølvbestemming i norskfaget. Skaalvik og Skaalvik (2009) fann at grada av sjølvbestemming vart lågare dess eldre elevane var, noko som er uheldig med tanke på at elevar vert meir i stand til å ta ansvar dess eldre dei vert. Ein kan difor ikkje sjå vekk i frå at lågare indre motivasjon for norskfaget kan vere påverka av grada av sjølvbestemming elevane har i norskundervisninga.

Eg har ikkje sett direkte på elevane sine opplevingar knytt til læringsmiljøet, men eg har sett på samanhengar mellom læringskultur, det sosiale miljøet og elevane sin motivasjon for norsk. Resultata av desse korrelasjonsanalysane var moderate på 6. trinn og låge på 9. trinn. Dette tyder på at det er ein samanheng mellom korleis elevane opplever det sosiale miljøet og læringskulturen i klassa, og motivasjonen deira for norskfaget. Behov for tilhøyrsla handlar om å ha ein forbindelse i det sosiale miljøet som skaper sikkerheit og tryggleik (Deci & Ryan, 1985). I tillegg kan den sosiale tilhøyrsla auke opplevinga av kompetanse og gi lyst til å gjenta aktiviteten (Sætre, 2009). Den pedagogiske implikasjonen av dette behovet, er at skulen må legge til rette for eit godt og inkluderande psykososialt læringsmiljø. Mine funn er her i samsvar med teorien til Deci og Ryan, noko som er med på å stadfeste at elevane sin motivasjon og det miljøet dei er ein del av, påverkar kvarandre.

Dette kan bety at gjennom å ta betre vare på dei tre psykologiske behova til elevane, kan norskfaget greie å i høgare grad motivere elevane. Det kan også bety at norskfaget på eit vis tek betre vare på behova til jentene, enn kva det tek vare på behova til gutane, og at dette kan vere med på å forklare kvifor ein ser at det er kjønnskilnadar her.

5.3.2. Forventing om meistring og motivasjon

Eitt av områda eg har undersøkt, handlar om elevane si forventing om meistring. Elevane svarte på spørsmålet "jeg synes norskfaget er vanskelig", som kan vere ein indikasjon på i kva grad dei forventar å meistre norskfaget. Eg fann at 68% av elevane på 6. trinn og 48,4% av elevane på 9. trinn har forventingar om å meistre norskfaget. Jentene på 6. trinn hadde høgast forventing om meistring med 76,3%, medan det blant gutane på same trinn var ein prosent på 61,5. På 9. trinn var forventinga noko lågare, berre 54,9% av jentene og 42,6% av gutane hadde høge forventingar om å meistre. Eg såg også på korleis elevar med fagvanskar i norsk såg ut til å forvente å meistre faget. Ikkje overraskande hadde dei ei lågare forventing til å meistre. Samanlikna med trinna i sin heilskap, var det 24,7 prosentpoeng færre på 6. trinn, og 19,8 prosentpoeng færre på 9. trinn av elevar med fagvanskar som hadde høg forventing til å meistre faget. Det må her nemnast at utvalet elevar med fagvanskar i norsk var lågt, så pålitelegheita til desse

resultata kan diskuteras. Det kan tenkjast at dei kan gi ein indikasjon på at forventinga deira er lågare, men til å kunne seie noko sikrere må ein ha eit større utval.

Eg fann også indikasjonar på at gutane hadde ein lågare arbeidsinnsats i timane, og at arbeidsinnsatsen var lågare på 9. trinn. I følgje relevant teori som eg trakk fram i kunnskapsgrunnlaget, kan det vere ein samanheng mellom innsats og tidlegare meistringserfaringar. Atkinson (1964) sin teori om prestasjonsmotivasjon forklarar motivert åtferd i prestasjonssituasjonar ut i frå eit motiv om å oppnå suksess, og eit motiv om å unngå nederlag. Summen av desse tilseier om ein person vil nærme seg aktiviteten ved å auke innsatsen, eller unngå aktiviteten ved å trekkje seg vekk. Denne forventinga vil vere eit resultat av tidlegare meistringserfaringar. Ut frå denne teorien kan den lågare motivasjonen til 9. klassingane og gutane ha samanheng med at dei har negative meistringserfaringar knytt til norskfaget. Dei vil då ha eit høgare motiv for å unngå nederlag enn å oppnå suksess, og vil dermed unngå aktiviteten ved å til dømes minke innsatsen.

Bandura (1997) legg vekt på tolking av meistringsopplevingar, og skil her mellom forventingar om å vere i stand til å gjere ei bestemt oppgåve, og forventingar om kva som kjem til å skje dersom ein greier oppgåva. Desse to "typane" forventingar gir drivkraft til den spesifikke oppgåva som eleven skal utføre, og denne får konsekvensar for innsats, val av oppgåve og uthald under arbeidet. Med andre ord vil forventinga, i følgje Bandura, påverke læringsresultatet. I lys av kva PISA-undersøkinga seier om gutar sin lesedugleik - noko som vil verte nærmare drøfta seinare, ser ein at gutane presterer dårlegare samanlikna med jentene (Kjærnsli & Roe, 2010). Det same ser ein når det gjeld skrivning (KAL) (Berge et al., 2005). Det er difor truleg at gutane har færre av desse reelle, positive meistringsopplevingane, som Bandura seier er viktig for motivasjonen. Når Bandura samstundes seier at tolkinga av desse opplevingane har konsekvensar for innsats, som drøfta i samband med Atkinson, og til sist det endelege læringsresultatet, er det fullt forståeleg at gutane oppgir ein lågare motivasjon for faget. Dette kan tyde på at manglande meistringserfaringar gir grobott for dårlegare arbeidsinnsats i norskfaget, noko som viser seg att i læringsresultata. Med læringsresultata meiner eg resultat målt i PISA om elevane sin lesedugleik og KAL-prosjektet som såg på elevane skrive-dugleikar. Eg vil her påpeike at dette er dei målbare resultata, og at eg meiner det er mykje god læring i norskfaget som ikkje kan målast – knytt til til dømes danning-dimensjonen i norskfaget, som Aase (2005a) trekk fram.

Skaalvik og Skaalvik (2005) viser i denne samanheng også til at forventinga til meistring kan ha samanheng med kjønnsstereotypiar. Om ein ser på elevar si sjølvvurdering og forventing til meistring i matematikk, har ein tradisjonelt funne omvendt tendens, der gutar har hatt høgare meistringsforventing enn jenter. Dei peikar på at det er ein utbreidd kjønnsstereotypi at gutar er flinkare enn jenter i matematikk, og at dette er eit fag som passar betre til gutar enn jenter. Det gjer truleg noko med sosialiseringa, der gutar i større grad mottok signal frå omgjevnadane om at matematikk er viktig, og noko dei vil gjere det godt i. Dessutan, seier dei, er slike oppfatningar gjerne noko vi "overtok". Eg stiller difor spørsmål til om norskfaget vert oppfatta som eit "jentefag", slik matematikkfaget tradisjonelt har vore oppfatta som eit "guttefag". Kanskje er det slik at vi tenkjer at norskfaget, lesing og skriving, er slike aktivitetar som passar betre for jenter enn for gutar, og at meistringsforventingane til elevane vert påverka ut i frå desse oppfatningane.

5.3.3. Sjølvverd og motivasjon

Mine resultat viser som kjent at motivasjonen er lågare på 9. trinn enn på 6.trinn, og at det er kjønnskildnad i motivasjonen. Innanfor sjølvvurderingstradisjonen vert motivasjon først og fremst skildra som eit reisepåtak for å beskytte sjølvverdet (Sætre, 2009). Dette går ut på at mennesket har eit behov for å ha ei positiv sjølvoppfatning og for å verdsette seg sjølv – dette vert ofte kalla sjølvverdsmotiv. Sjølvverdsmotiv er til stades fordi eit lavt sjølvverd medfører ein ubehageleg tilstand, og det er difor truleg at elevar vil ta i bruk ulike beskyttelsemekanismer for å beskytte sjølvverdet.

Rosenberg (1979) forklarar sjølvverdsmotiv og beskyttelsemekanismane ut i frå eit kvardagsperspektiv, men det er tenkjeleg at delar av denne også kan forklare elevar sin motivasjon og åtferd i skulen. Som forklart i kunnskapsgrunnlaget meiner Rosenberg at menneske har fem beskyttelsemekanismer som ein tek i bruk i kvardagslivet. Mellom desse er selektivt val av verdiar. Eg fann at gutane oppgir å like norskfaget mindre enn jentene. Dette kan ha med selektivt val av verdiar å gjere, fordi ein vil verdsette dei områda der ein meiner at ein gjer det bra, og verdsette lågare dei områda der vi ikkje gjer det like bra. Som tidlegare trekt fram, skårar gutar generelt lågare på lesing og skriving samanlikna med jentene – det vil difor i følgje denne teorien vere naturleg at dei også verdset norskfaget lågare. Dette argumentet finn eg støtte i hjå

Skaalvik og Skaalvik (2005). Dei peikar på at elevane i skulekvardagen har avgrensa mogelegheit til å devaluere skuleprestasjonar, fordi dette er område som vert tillagt høg betyding i dei aller fleste miljø - av lærarar, foreldre og medelevar. Dei vil derimot ha mogelegheit til å legge større vekt på fag dei meistrar, og mindre vekt på fag dei ikkje meistrar, utan at dette kjem i konflikt med miljøet sine verdiar. Dette kan verke beskyttande dersom elevane er sterke i andre fag, som til dømes matematikk, men for elevar som er svake i alle fag, vil ikkje det ha same effekten fordi dei ikkje kan devaluere betydinga av alle faga. Dei vil difor ha ei mindre mogelegheit til å beskytte sjølvverdet – men behovet for å beskytte det kan framleis ha ei betyding for motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Eg fann i tillegg til dei nemnde endringane og kjønnskildnadane i verdsetting av norskfaget, også same tendensen når det gjaldt forventing om meistring og arbeidsinnsats. Covington (1984) tek nærmare sikte på å skildre samanhengen mellom sjølvverdsmotivet og motivasjon i skulekvardagen. Han skildrar samanhengen mellom sjølvverd, motivasjon og innsats i skularbeidet. Han trekk fram at evner vert rekna som den viktigaste årsaka til suksess og gode prestasjonar, og at evner såleis har ein høgare "status" enn innsats. Dessutan legg elevane større vekt på evner dess eldre dei vert, som Wigfield et.al. skildra (2006). Oppfattinga av egne evner har såleis ei stor betyding for sjølvverd og motivasjon. Kjensla av suksess vert høgare dersom suksessen skuldast gode evner framfor høg innsats. I følge Covington vil elevar som har låg forventing til å lukkast, forsøke å gjere konsekvensen av nederlag så låg som mogleg. Ein mykje nytta metode å gjere det på, er å redusere innsatsen. På den eine sida vil innsats føre til betre prestasjonar, som fører til meistring og dermed auka kjensle av sjølvverd. På den andre sida er innsats ein risiko for sjølvverdet, fordi svak prestasjon til trass for auka innsats vert tolka som dårlege evner – dermed vil høg innsats vere trugande for elevar som ikkje har forventing om å lukkast. Slik kan innsats samanliknast med eit tveigga sverd. Dette støttar opp mot det eg fann – då mine resultat tyder på at både motivasjonen, forventinga til meistring og arbeidsinnsats viser same tendens for dei eldre elevane og for gutane.

5.3.4. Målorientering og motivasjon

Mine funn tyda på at det var samheng mellom læringskulturen i klassa og motivasjonen for norskfaget. Sjølv om mine data her etter mine vurderingar ikkje

dekkjer det operasjonaliserte omgrepet målstruktur fullt ut, meiner eg at spørsmåla kan seie noko om den dominerande målstrukturen i den enkelte klasse. Teori om målorientering seier at ein skil mellom to typar orienteringar; oppgåveorientering og egoorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Som kjent har kva orientering elevane har, konsekvensar for læringa deira, og dei måla dei set seg. Medan oppgåveorienterte elevar har læring og kompetanse som mål, har elevar med egoorientering som mål å unngå å sjå inkompetente ut ovanfor andre. Dette har igjen ei rekkje implikasjonar for kva dei legg ned av innsats i skularbeidet, kva oppgåver dei vel, uthald under arbeidet og læringsstrategiar dei vel å nytte seg av.

Dei siste åra har det vore eit auka fokus på at norske elevar ikkje skårar like godt som ein skulle ønskt på internasjonale testar, i forhold til kor mykje ressursar vi brukar på skulen og andre land det er naturleg å samanlikne seg med. Etter det som vart omtala som "PISA-sjokket", då ein såg at norske elevar berre skåra middels i forhold til land som til dømes Finland (Lie et al., 2001), vart det fokus på å forbetre lesedugleikane til elevane. Mellom anna vart lesing innført som ein grunnleggjande dugleik. Det er truleg at norskfaget her har hatt eit særleg ansvar. Før Kunnskapsløftet i 2006 sat det med "eineansvar" for lese – og skriveopplæringa, medan det etter innføringa av grunnleggjande dugleikar framleis har eit særleg ansvar for denne opplæringa. Ein kan difor undre seg om fokuset som har vore i skulen på å forbetre elevar sin lesedugleik har påverka norskundervisninga, gjennom dei signala skulen sender ut om kva ein verdset.

Dette fordi skulen sin målstruktur påverkar elevar til å verte anten oppgåveorienterte eller egoorienterte (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Eit fokus på resultat vil oppfostre egoorienterte elevar, då elevane vil oppfatte signala frå skulen som at det er kompetanse og resultat som er gjeldande, framfor innsats og individuell framgong. Kanskje kan dette og vere med på å forklare kvifor motivasjonen for faget vert lågare på 9. trinn, då karakterar truleg kan forsterke ein målstruktur som vektlegg resultat. Som eg også fann, er det ein sterkare samanheng mellom vurdert prestasjon og grad av motivasjon for faget på 9. trinn, noko som kan støtte opp i mot dette. Eg meiner difor at eit auka fokus på resultat, kan ha vere med på å forklare elevar sin lågare motivasjon for faget.

5.4. Resultata sett i lys av intensjonen med norskfaget

I kunnskapsgrunnlaget såg eg på kva område norskfaget i følgje læreplanen og andre styringsdokument skal dreie seg om. Norskfaget skal ha hovudansvar for lese –og skriveopplæringa, sjølv om lesing og skriving etter Kunnskapsløftet vart ein del av dei grunnleggjande dugleikane. Det vart vidare klart at norskfaget er eit viktig nytte –og danningsfag, kulturfag og identitetsfag (Smidt, 2009b). Intensjonen med norskfaget er at det skal vere eit språk –og kulturfag, eit grunnleggjande dugleiksfag, eit dialogfag, danningsfag og eit heilskapleg fag (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette vert konkretisert i kompetansemåla for faget, der måla er delt opp i dei tre hovudområda munnleg kommunikasjon, skriftleg kommunikasjon og språk, og litteratur og kultur. I førre kapittel såg eg nærmare på korleis elevane ser ut til å vere motiverte for dei ulike aktivitetane lesing, skriving, munnleg aktivitet og høgtlesing. Mi undersøking ga ikkje data til å seie noko direkte om elevane sin motivasjon for arbeid med litteratur og kultur i norskfaget, men det er tenkjeleg at data seier noko om motivasjonen for dette indirekte. Dette fordi det er truleg at litteratur og kultur vert arbeidd med gjennom lesing, skriving og munnleg aktivitet.

5.4.1. Motivasjon for lesing og skriving

Mine funn tydar på at motivasjonen for lesing og skriving er lågare på 9. trinn enn på 6. trinn, i tillegg til at det ser ut til å vere merkbare kjønnskilnadar. På 6. trinn svarte 72,1% av elevane at dei likte å lese, og 64,2% likte å skrive. På 9. trinn var svarprosenten for dei same spørsmåla 47,8% og 42,3%. I kunnskapsgrunnlaget i oppgåva, vart det vist til at norsk skal vere eit grunnleggjande dugleiksfag, med hovudansvar for lese –og skriveopplæringa.

Kjønnskilnadane når det gjeld lesing, kan ein sjå i samanheng med dei norske PISA-resultata. Det vert i rapporten peika på at det er store kjønnskilnadar i lesedugleiken til norske elevar, samanlikna med elevar i andre land (Kjærnsli & Roe, 2010). I gjennomsnitt ligg gutane eit heilt år etter i progresjon, og gutane har meir negative haldningar til lesing. Sistnemnde er i tråd med det mine funn viser. Dessutan er det korrelasjon mellom låg leseskår og negative haldningar til lesing, og lite fritid brukt til lesing (Kjærnsli & Roe, 2010). Låg motivasjon for lesing og låg lesedugleik har altså samanheng med kvarandre. Samanhengen mellom desse vektlegg også Guthrie og

Wigfield (2000), som framhevar at elevar som les aktivt og ofte, vert betre lesarar. Dei tek til orde for at motivasjon for lesing er det som er pådrivar for Matteus-effekten. Denne effekten går ut på at høgtpresterande elevar vert raskare betre enn lågtpresterande elevar målt over tid. Dei meiner at aukande lesekompetanse er motiverande, og at auka motivasjon fører til meir lesing, som igjen fører til auka lesekompetanse.

Ser ein minkande motivasjon for lesing opp i mot resultata frå PISA, kan dette tyde på at norske elevar ikkje er like gode lesarar som dei kunne hatt moglegheit til, dersom motivasjonen for lesing hadde heldt seg stabil frå 6. til 9. trinn. Likeeins ser det ut til at gutane har eit uutnytta potensiale når det kjem til lesing, om dei hadde hatt like høg motivasjon for lesing som jentene. Dette argumentet finn eg støtte i frå den nemnde korrelasjonen mellom leseskår og lesemotivasjon, samt det Guthrie og Wigfield (2000) seier om Matteus-effekten. Frå kunnskapsgrunnlaget i oppgåva vart det peika på at motivasjon er avhengig av autentiske meistringsopplevingar, noko som kan støtte mine funn med at gutane er meir negative til lesing enn jentene, om ein ser det i samanheng med PISA-resultata. Det er truleg at dei har færre slike opplevingar enn jentene, med tanke på at dei skårar lågare på lesing.

Mine funn tyda vidare på at motivasjonen for skriving var lågare på 9. trinn enn på 6. trinn, i tillegg til dei nemnde kjønnskilnadane som også var til stades her. Når det gjeld skriving, har ein ikkje liknande undersøkingar som PISA, som gir grunnlag for å samanlikne seg internasjonalt. Ein veit med andre ord ikkje korleis norske elevar sin skrivedugleik er samanlikna med andre land det kan vere naturleg å samanlikne seg med. Nasjonalt har ein KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig), som viser at norske elevar er gode på å skrive personlege og forteljande tekstar, samanlikna med saksprega tekstar (Berge et al., 2005). KAL-prosjektet fann at jenter er betre skrivarar enn gutar. Dette kan knytast til mitt funn, der det såg ut til at gutar er mindre motivert for skriving enn jenter. Forskarar i KAL-prosjektet meiner at kjønnskilnaden kan ha si rot i tekstkulturen med å skrive forteljande og personlege tekstar. Det vert sett på som truleg at slik kreativ tekstskrivning passar betre for elevar med eit brei leseerfaring, eit spesielt skriveengasjement og uttrykksbehov. Dette fordi slik skriving ikkje er avhengig av fagkunnskapar, det er difor naudsynt at elevane har noko å formidle. Det vert sett på som sannsynleg at slik skriving favoriserar jenter (ibid.). At "skrivekulturen" ein tradisjonelt sett har hatt i norskfaget ikkje er godt nok

tilpassa gutane, kan difor vere ei medverkande årsak til kvifor dei rapporterer om lågare motivasjon for faget generelt, og for skriving spesielt. Ei løysing på denne utfordringa kan ut frå ein slik argumentasjon løysast ved å hjelpe elevane til å få eit innhald i teksten dei skal skrive, gjennom til dømes meir bruk av saksprega skriving i norskfaget.

5.4.2. Motivasjon for munnleg aktivitet og høgtlesing

Med kunnskapsløftet fekk munnleg aktivitet ein ny status gjennom at det i norskplanen vart sidestilt med skriftleg, samt at det i planen vart gjort til ein grunnleggjande dugleik som skal vere i fokus i alle faga i skulen (Sylvi. Penne & Hertzberg, 2015). Intensjonen med munnleg aktivitet i LK06 er at elevane ikkje berre skal få praktisk trening i å snakke, men også trening i metakognitiv refleksjon (ibid.).

Eit av spørsmåla eg presenterte i førre kapittel handla om munnleg aktivitet, medan eit anna handla om høgtlesing. Her var eit interessant funn at gutar ser ut til å vere meir motivert for munnleg aktivitet enn kva jenter er. Skilnaden mellom dei er likevel ikkje spesielt stor. På 6. trinn er den 4,8 prosentpoeng, og på 9. trinn er den 3 prosentpoeng i gutane sin favør. Likevel er det interessant at det er ein skilnad her, då dette er det einaste spørsmålet der gutane faktisk har svart meir positivt enn jentene. Aukrust (2003) undersøkte kjønsskilnadar i heilklassemøter i samband med evalueringa av Reform 97. Ho fann at gutar stod for dei fleste innspel i klassemøtene, dei tok oftare enn jentene ordet utan at det var deira tur, og dei avbraut oftare. Samstundes hadde jentene størst del av ytringane som var gitt etter handsopprekking eller utpeiking frå læraren. I tillegg var dette eit mønster som vart tydelegare dess eldre elevane var. På ei side kan difor funnet mitt vere eit teikn på at gutar har større behov eller ønskje om å ytre seg munnleg, enn kva jenter har. På ei anna side kan det tenkjast at elevane legg til grunn ein annan definisjon av munnleg aktivitet, der dei også tek med utanomfagleg munnleg aktivitet. Sjølv om eg ikkje har direkte grunnlag for å seie at gutane kjem med meir utanomfagleg munnleg aktivitet, kan kanskje Aukrust sitt funn om at jentene har ein større del av ytringane som var gitt etter handsopprekking frå læraren vere eit teikn på det.

Ser ein spørsmålet om munnleg aktivitet og høgtlesing opp i mot kvarandre, er det interessant at det ikkje er større samanfall mellom svarprosentane. Elevane ser ut til å vere meir negative til høgtlesing samanlikna med munnleg aktivitet. På 6. trinn gir

berre 39% uttrykk for at dei likar høgtlesing, og på 9. trinn berre 29% - det ser altså ut til å vere ein aktivitet som fleirtalet av elevane ikkje likar spesielt godt. På ei side kan ein stusse over at elevar ikkje føretrekk høgtlesing framfor munnleg aktivitet, då sistnemnde på eitt vis stiller høgare krav til elevane, fordi det krev at dei må reflektere, formulere seg og argumentere. Samstundes kan det tenkjast at det er nettopp difor elevane verkar å vere motivert for munnleg aktivitet, då det gir dei moglegheit til å ytre seg, kome med eigne meiningar og synspunkt og diskutere med andre. Kanskje har dette samanheng med identitetsdimensjonen i norskfaget. Det kan med andre ord opplevast som ein meningsfylt aktivitet for elevane.

På ei anna side stiller høgtlesing krav til lesedugleiken til elevane, og det kan tenkjast at elevar med lågare lesedugleik ikkje vil avsløre ovanfor andre at dei er dårlege lesarar. Dette kan sjåast i samanheng med Covington (1984) sin teori om sjølvverd. Søken etter sjølvverd er det viktigaste for alle menneske, og søken etter dette vil gjere at elevar gjer alt for å beskytte seg sjølve. Oppfatning av evner vert ein sentral del av elevane si sjølvoppfatning. I tillegg kan det psykologiske behovet for kompetanse som Deci og Ryan (1985) skildrar – at elevar er avhengige av å ha ei kjensle av at dei beherskar aktiviteten for å vere motivert for den, forklare kvifor elevane ikkje ser ut til å like høgtlesing. Her vil eg framheve at det er elevane si eiga oppfatning av kompetansen i lesing og korleis dei tenkjer om å la andre høyre dei i høgtlesing som vil vere utslagsgjevande – ikkje den faktiske kompetansen. Det kan hende at elevar er gode lesarar, men likevel er redde for at andre skal synest negativt om høgtlesinga deira, eller er redde for å skulle lese feil til dømes, då høgtlesing såleis er ein "avslørande" aktivitet. Her vil klasseromskulturen vere avgjerande. Dette kan sjåast i samanheng med teori om målorientering, der ein læringsorientert kultur vil vere prega av innsats og individuell framgang, framfor resultat og sosial samanlikning. Er klasseromskulturen prega av at det er lov å gjere feil og prøve seg fram, er det tenkjeleg at elevane vil vere meir positive til å lese høgt i klassa.

Undersøkinga mi tydar dessutan på at motivasjonen for munnleg aktivitet er lågare på 9. trinn. Dette kan ein sjå i samanheng med Aukrust (2003), som såg at deltakarprosenten i heilklassemøter på 9. trinn var 67%, medan den på barnetrinnet var mellom 80 og 90 %. Det viser at det er færre aktive munnlege deltakarar på dei høgare klassetrinna. Ein kan altså her sjå ein samanheng mellom mitt funn, som kan seie

noko om kor vidt elevane er motivert for å delta i dei munnlege aktivitetane i norskfaget, og kva tidlegare forskning seier om faktisk deltaking i klasserommet.

I samband med evalueringa av L97 var eitt av prosjekta *Arbeid med muntlige ferdigheter* (Hertzberg, 2003), der forskarane observerte arbeid med munnlegheit i klasseromma på tvers av skulefaga. Dei fann at norske elevar får mange høve til å ytre seg i plenum, og det var prega av ei "alle må fram"-haldning, noko dei fleste elevar såg ut til å takle greit. Dei fann lite systematisk arbeid med munnlegheit i dei 30 klasseromma som var observert, og ein av konklusjonane var at betydinga av munnlegheit ikkje vart sett i fokus. Framføringane til elevane var ikkje tillagt nokon eigenverdi som munnlege prestasjonar, men inngjekk oftast i andre undervisningsopplegg som hadde andre siktemål. Samstundes fann dei at lærarane var støttande, men ikkje kritiske i tilbakemeldingane til elevane sine munnlege framføringar. I den grad elevane fekk tilbakemeldingar, var det oftast på innhaldet i det som vart presentert. Med tanke på at ein no har ny læreplan, der munnlege dugleikar vert vektlagd, hadde det her vore interessant å sett kva resultat ein hadde funne i dag, dersom ein hadde gjennomført denne undersøkinga om munnleg aktivitet i klasserommet på nytt. Ein kan ikkje sjå vekk i frå at det auka fokuset på munnlege dugleikar forhåpentlegvis har gjort at dette vert arbeidd meir systematisk med, enn kva ein såg før den nye læreplanen vart innført.

Eg vil dessutan freiste å sjå resultatet på spørsmålet om munnleg aktivitet opp i mot spørsmålet som gjekk på individuelt arbeid. På sistnemnde spørsmål rapportere elevane at dei i stor grad arbeidde individuelt i norskfaget. Dette i samsvar med det Eikrem, Grimstad, Opsvik, Skorpen og Topphol (2012) fann – noko eg vil kome nærmare tilbake til nedanfor. Erfaringsmessig er munnleg aktivitet noko læraren ofte legg opp til at elevane skal gjere i lag med andre, eventuelt i plenum i klasserommet. Ein kan difor tenkje seg at kombinasjonen mykje individuelt arbeid og munnleg aktivitet ikkje passar så godt i hop. Eikrem m.fl. peikar dessutan på at eit auka fokus på dei grunnleggjande dugleikane lesing og skriving dei siste åra, kan ha verka inn slik at arbeid med munnleg dugleik i norsk ikkje har vore eit prioritert område.

5.4.3. Det individuelle arbeidet i norskfaget

I førre kapittel viste resultatata på spørsmål som gjekk på arbeidsmåtar, at det er mykje individuelt arbeid i norskfaget. Mi undersøking hadde ikkje data som handla om kor vidt

elevane samarbeidde med andre eller liknande, så ut i frå mine funn aleine kan eg ikkje seie at individuelt arbeid er dominerande i faget. Men med støtte i tidlegare forskning på dette (Eikrem et al., 2012), kan ein med større sannsyn seie at funnet stemmer og at dei individuelle arbeidsmåtene dominerer i norskfaget. Som ein del av KIO (Kvalitet i opplæringa)-prosjektet, studerte ei gruppe forskarar arbeidsmåtene i faga norsk, engelsk og matematikk. Dei fann at det er i hovudsak heilklasseundervisning og individuelt arbeid som går føre seg i norsktimane – gruppearbeid var i liten grad observert (Eikrem et al., 2012). Det individuelle arbeidet var dessutan høgare på ungdomsskulen, i takt med at bruken av arbeidsplanar auka. I tillegg såg dei at norsklæraren hadde ordet mesteparten av tida når det var heilklasseundervisning – klassesamtalen var lite nytta, og mange elevar sa lite eller ikkje noko i norsktimane.

Ein kan stille spørsmål til korleis graden av dette individuelle arbeidet verkar inn på balansen mellom nytte og danning i norskfaget. Som kunnskapsgrunnlaget viste, har norskfaget eit særleg ansvar og potensiale til å påverke elevane si danning (Aase, 2005a). Med tanke på at norskfaget har eit særleg ansvar for lese –og skriveopplæringa til elevane, kan det tenkjast at faget tek særleg ansvar for resultatata på undersøkingar som viser at norske elevar ikkje ligg der ein skulle ønske resultatmessig når det gjeld lesing og skriving. Ein kan ikkje sjå vekk i frå at dette gjer noko med kva skulen og dei enkelte norsklærarar vektlegg i undervisninga – at ein difor legg opp til undervisning i lesing og skriving, medan til dømes munnleg aktivitet vert nedprioritert. Eit auka fokus på slike resultat kan ein relatere meir til nyttesida, enn danningssida ved faget. Dette fordi danning ikkje kan målast på same måte som ein til dømes ein målbar leseskår, og det kan såleis tenkjast at det gjer det lettare for lærarane å nedprioritere denne sida ved faget. I tillegg veit ein at lærarar rapporterer om auka dokumenteringskrav, noko som kan føre til at ein vektlegg det som er lettast å måle, og nedprioriterer det som er vanskelegare å måle.

Norskfaget skal vere eit fag for kulturforståing, dialog og kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet., 2006). I formål med faget i læreplanen er det framheva at faget skal bidra til å skape forståing og respekt mellom menneske frå forskjellige kulturar, i tillegg til at elevane skal få moglegheit til å ytre seg gjennom utforskande klasseromssamtalar. Ein kan stille spørsmål til om desse individuelle arbeidsmåtene støttar opp mot desse dimensjonane i faget. Som Eikrem et.al. peikar på, skulle ein tru at

kommunikative, kollektive arbeidsformer var passande for desse sidene ved norskfaget, men mykje tyder på at dette ikkje er tilfelle.

Deci og Ryan (1985) sin teori om sjølvbestemming legg dessutan vekt på at for at elevane skal vere indre motiverte, må dei ha ei kjensle av sosial tilhøyrse. Når elevane då rapporterer om ei høg grad av individuelt arbeid, kan ein undre seg om denne dominerande arbeidsmåten påverkar den indre motivasjonen til elevane i norskfaget. Det er tenkjeleg at det individuelle arbeidet ikkje i like stor grad støttar det grunnleggjande psykologiske behovet om sosial tilhøyrse, som andre kollektive arbeidsformer gjer. Oppsummert kan ein seie at det er truleg at dei individuelle arbeidsformene har samanheng med kva ein legg opp til i undervisninga, og kanskje såleis også kor motivert elevane er for norskfaget.

5.5. Norskklæraren si betydning for motivasjonen

Eitt av funna mine tyda på at elevane si oppleving av norskklæraren og motivasjonen for norskfaget såg ut til å ha samanheng med kvarandre. Vidare såg det ut til at den sterkaste korrelasjonen var mellom motivasjon og om læraren gav elevane ros, medan den lågaste var mellom motivasjon og om læraren nytta IKT i undervisninga. Forsking viser at læraren er ein av dei enkeltfaktorane i skulen som har størst betydning for elevane si læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Dette fann også Skaalvik og Skaalvik (2009), samstundes som dei fann at elevane med aukande alder har ei oppfatning om at lærarane ikkje bryr seg om dei. Dette kan tyde på at opplevinga av norskklæraren endrar seg gjennom skuleåra, parallelt med at det skjer ei endring i motivasjonen. Ei endring i motivasjonen kan difor tenkjast å ha samanheng med endring i miljøet rundt – der ein veit at læraren er ein viktig enkeltfaktor.

Av dei spørsmåla som omhandla læraren, såg det ut til å vere det å gi elevane ros som hadde størst korrelasjon med motivasjonen til elevane. På ei side kan dette vere eit uttrykk for at læraren har ein god relasjon til elevane, og at dei difor opplever det å få ros frå læraren som eit teikn på at læraren likar og bryr seg om dei. På ei anna side kan ein sjå ros i samanheng med teori om forsterking. Innanfor denne tradisjonen vert det framheva at ein heller skal gi belønning, enn å gi straff. Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til at ein ofte tek i bruk ros som eit middel for å forsterke elevane sin motivasjon, men at

lærarar ikkje alltid har eit like bevisst forhold til korleis rosen vert tolka av elevane. Ros vert i slike tilfelle nytta for å forsterke ei åtferd, for at eleven skal halde fram, starte eller gjenta den. Problemet oppstår i det ein ikkje kan vere sikker på kva som verkar positivt forsterkande og ikkje. Det er dessutan knytt fleire dilemma når det gjeld ros, fordi berre det som er observerbart kan belønast. Ein elev kan ikkje belønast for å ha løyst eit problem, men han kan belønast for å vise læraren at han har løyst problemet. Det vil difor i følgje denne teorien, vere nytteslaust å arbeide med noko som ikkje kan observerast og dermed belønast. Om ros er mykje nytta, kan det dessutan føre til at elevar vel enklare oppgåver som lettare fører til ei sikker belønning, men ikkje nødvendigvis optimal læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Til sist omhandla somme av spørsmåla meir det ein kan kalle læraren sin faglege eller didaktiske kompetanse. Der var mellom anna spørsmål knytt til lesemodellering, om læraren forklarte vanskelege ord, om læraren forklarte korleis dei korleis dei skulle lese ulike tekstar og om dei samtala om tekstar dei las. På desse spørsmåla var korrelasjonen til motivasjon moderat. Det er tenkjeleg at samanhengen mellom motivasjon og desse spørsmåla har samanheng med at norsklæraren har god fagleg og didaktisk kompetanse. Ein god norsklærer vil legge opp til at elevane samtalar om tekstar på slike måtar – dette er også skildra at elevane skal gjere i læreplanen. Dette tyder på og bekreftar at norsklæraren spelar ei viktig rolle gjennom å legge til rette for ei god og motiverande undervisning.

Kapittel 6 - Konklusjon

6.1. Mine funn

Innleiingsvis stilte eg spørsmålet:

”Kva skilnad finn ein i elevar sin motivasjon for norskfaget på 6. og 9. årstrinn? Og kva skilnad finn ein mellom jenter og gutar?”.

I oppgåva har eg sett på ulike sider ved elevane sin motivasjon for norskfaget. Hovudfunnet mitt er at det ser ut til å skje ei endring frå 6. til 9. årstrinn, der motivasjonen for norskfaget vert lågare. Eg fann at 66,3 % av elevane på 6. trinn likar norsk, medan 20 prosentpoeng færre elevar likar norsk på 9. trinn. Tendensen med at elevane på 9. trinn svarte i ei meir negativ retning gjaldt for alle elevspørsmåla. Elevane på 9. trinn såg altså ut til å ha ei lågare forventing til meistring og dei var mindre motivert for aktivitetane lesing, skriving, munnleg aktivitet og høgtlesing, samt at arbeidsinnsatsen i faget såg ut til å vere mindre. Eit anna hovudfunn var at det til dels er store kjønnskilnadar, der gutane er mindre motivert for norskfaget samanlikna med jentene. Vidare fann eg at elevar som strevar har ei lågare tru på eigne evner og forventing til meistring. Eit anna interessant funn, var at elevane på begge trinn rapporterte om mykje individuelt arbeid i faget.

I tillegg har eg sett på korleis sentrale sider ved læringsmiljøet og faktorane rundt elevane har samanheng med motivasjonen. Eg fann at det var samanheng mellom korleis elevane opplevde norsklæraren, og kor motivert dei såg ut til å vere for faget. Sterkast var samanhengen mellom motivasjon for faget og kor vidt norsklæraren rosa elevane for arbeidet dei gjer, og lågast var samanhengen mellom motivasjon og bruk av IKT i undervisninga. Til sist såg det ut til at motivasjon for faget korrelerte med korleis elevane oppfatta læringskulturen og det sosiale miljøet i klassa.

6.2. Refleksjonar

I eit kvantitativt arbeid som eg har gjennomført, har ein mogelegheit til å seie noko sikrare om korleis det ser ut til å ligge an med motivasjonen for norskfaget for fleirtalet av elevane på desse trinna. Men her ligg også på eit vis avgrensinga til eit slikt arbeid. Det er fleire funn eller samanhengar eg kunne tenkt meg å undersøkt nærmare gjennom

meir kvalitativ forskning. Det kunne mellom anna vore aktuelt å sett nærmare på samanhengen mellom tekstkulturen i norskfaget og motivasjonen til elevane. Kva tekstkulturar er gjeldande i lesing og skriving i norskfaget, korleis påverkar dette motivasjonen til dei ulike elevgruppene, og korleis kan denne tekstkulturen endrast for at fleire elevar skal verte motivert for lesing og skriving? I den samanheng hadde det også vore interessant å sjå nærmare på kvifor gutane er meir interessert i munnleg aktivitet enn jentene. Tidlegare forskning har sett at gutar tek ordet meir enn jentene. Kva er grunnen til dette? Har det noko med at gutar har eit anna uttrykksbehov enn jenter til dømes, kva meiner elevane om sjølve om temaet?

Motivasjon kan ikkje målast direkte. For å kunne seie noko om motivasjonen til elevane har eg difor valt ut målbare indikatorar som til saman seier noko om motivasjonen. Eg har brukt eit allereie innsamla datamateriale, som konsekvens av det hadde eg ikkje mogelegheit å påverke kva spørsmål som vart stilt. Nokre av indikatorane for motivasjon i norskfaget hadde eg difor ikkje tilgjengeleg data om, og det kunne vore aktuelt å sett nærmare på desse. Dette gjeld blant anna sjølvbestemming, som er eitt av dei tre grunnleggjande psykologiske behova som Deci og Ryan (1985) trekk fram. I kva grad har elevane mogelegheit til å påverke norskundervisninga? Dessutan er samanhengen mellom motivasjon og ulike læringsstrategiar eit interessant felt, mellom anna kva strategiar elevane nyttar når dei møter motgang og utfordringar. Gir dei opp, prøver dei ein gong til, korleis er den hjelpesøkjande åtferda, utagerar dei, eller latar som dei gjer noko anna i timane, og er det skilnadar her mellom dei som har høg og låg motivasjon for faget?

6.4. Praktiske implikasjonar

Mine funn viser at elevane sin motivasjon er lågare på 9. trinn, og at gutane har lågare motivasjon enn jentene. Det ser ut til at skulen framleis har ein veg å gå når det gjeld å legge til rette på ein slik måte at elevane opplever meistring og motivasjon i norskfaget. Funna mine tyder på at mange av elevane opplever norskfaget som vanskeleg og at aktivitetane i faget er lite motiverande. Ut i frå dette kan ein påstå at det ser ut til at kvaliteten på norskundervisninga ikkje har vore god nok. Dette er noko som meir enn truleg påverkar læringsresultata, då grad av motivasjon mellom anna vil påverke innsatsen elevane legg ned i arbeid med faget. Ein konsekvens kan vere at elevane

resultatmessig kjem dårlegare ut enn kva som hadde vore tilfelle dersom motivasjonen hadde heldt seg stabil gjennom skuleåra. For gutane sin del kan det vere at dei har mykje potensiale, som ikkje vert fullt utnytta då dei har lågare motivasjon enn jentene - noko som mellom anna viser seg att i PISA-resultata. Med tanke på den overordna intensjonen i skulen om ei inkluderande opplæring, der alle etter prinsippet skal ha lik mogelegheit til å lukkast, er desse resultata ein motsetnad. Utfordringa til norskfaget kan difor vere å tilpasse undervisninga slik at ein greier å "halde på" motivasjonen til elevane også når dei vert eldre, samt å finne ei løysing på korleis gutane også kan oppleve norskundervisninga like motiverande som jentene.

Eg meiner at noko av svaret kan ligge i det som Bachmann og Haug (2006) kallar for den vide tilnærminga til tilpassa opplæring. Gjennom variasjon i lesestoff, arbeidsmåtar og tilnærmingar til fagstoffet i norskfaget, er det truleg at undervisninga vil treffe fleire av elevane, på ein slik måte at ingen kjem systematisk dårlegare ut enn andre. Det vil seie – gjennom god opplæring med slike kvalitetar som tradisjonelt har vist seg å vere suksessfulle. Forsking har vist at læraren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevane si læring. Med dette har den enkelte norsklærer eit viktig ansvar og ei god mogelegheit til å påverke. Ein føresetnad, slik eg ser det, er difor at kvaliteten hjå norsklærarane er god. Det fører med seg mellom anna at utdanningsinstitusjonane må utdanne norsklærarar som er fagleg og didaktisk dyktige, og i stand til å skape ei motiverande norskundervisning for alle elevar.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005a). Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag? I: K. Børhaug, A. B. Fenner & L. r. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I: K. Børhaug, A. B. Fenner & L. r. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Aukrust, V. G. (2003). Å få ordet - å ta ordet. Jenters og gutters samtaledeltakelse i klasserommet. I: K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*: Unipub.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, V. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Covington, M. V. (1984). *The Motive of Self-Worth*. Henta frå http://www.themedfomscu.org/media/Covington_1984.pdf.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. Henta frå <http://www.nisdtx.org/cms/lib/TX21000351/Centricity/Domain/21/j%20carlisle/Motivational%20Processes.pdf>
- Eikrem, B. O., Grimstad, B. F., Opsvik, F., Skorpen, L. B., & Topphol, A. K. (2012). Åleine eller saman? Ein studie av arbeidsmåtar i norsk, matematikk og engelsk. I: P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. Oslo: Det norske samlaget.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. I: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, D. P. Pearson & R. Barr (Red.), *Handbook of Reading Research*. Henta frå <https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=2vhQAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA403&dq=guthrie+wigfield+engagement+and+motivation+in+reading&ots=IVf2D>

- qnfdr&sig=Mm_CXCO2F7HKe0UApUeEjAiCd4#v=onepage&q=guthrie%20wigfi
eld%20engagement%20and%20motivation%20in%20reading&f=false.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av reform 97: sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- Haug, P. (2014). Notat om datagrunnlaget og prosedyre i SPEED-prosjektet.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I: K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*: Unipub.
- Kaplan, H. B. (1980). *Deviant Behavior in Defence of Self*. New York: Academic Press.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010). På rett spor - norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009. Henta frå http://www.udir.no/Upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/pisa_2009/5/PISArapporten.pdf?epslanguage=no
- Kleven, T. A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i norsk*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Motivasjon - mestring - muligheter - Ungdomstrinnet*. (Meld.St. nr. 22 2010-2011). Henta frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring* (NOU:2009:18). Henta frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/horing---nou-200918-rett-til-laring/id572017/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. (Vol. 2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske elevers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Henta frå <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/godt-rustet-for-framtida.pdf>.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. Henta frå <http://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated%20learning-motivation.pdf>
- Prosjektplanen. (2011). What special education is about. A joint research project between Hedmark University College (HUC) and Volda University College (VUC). Henta frå <http://www.hivolda.no/hivolda/forsking-og-utvikling/forsningsprosjekt/nasjonalt-finansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet/prosjektplan>
- Raabe, M. (2005). Utdanning 2005 - deltakelse og kompetanse. Henta frå <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/sa74.pdf>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke AS.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rotter, J. B. (1989). Internal Versus External Control of Reinforcement. Henta frå <http://www.changingstates.co.uk/tutorials/02-PG-Cert-Dip/Locus%20of%20control/Rotter1990.pdf>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications*. (3.utg. utg.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Skaalvik, E. M. (1989). *Verdier, selvoppfatning og mental helse. En undersøkelse blant elever i videregående skole*. Trondheim: Tapir.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder.
- Smidt, J. (2009a). Norskfag og norskdidaktikk. I: J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009b). Norskfagets dimensjoner. I: J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sætre, A. (2009). *Dysleksi og selvoppfatning*: NTNU.

- Topland, B., & Skaalvik, E. M. (2010). *Meninger fra klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand: Oxford Research.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). Likeverdig opplæring - et bidrag til å forstå sentrale begreper. Henta frå http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Framtidas norskfag: språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (Red.). (2006). *Development of achievement motivation* (Vol. Vol 3). New York: Wiley.

Innholdsliste for vedlegg

Vedlegg 1. Spørjeskjema for elever.....side 88.

Vedlegg 2. Spørjeskjema for kontaktlærer.....side 98.



Vedlegg 1: Spørjeskjema for elever

Kartleggingsundersøkelse

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

Kryss av for hvilken klasse du går i:

Klassetrinn	A	B	C	D	E	F	G	H
5. klasse								
6. klasse								
8. klasse								
9. klasse								

Hva jeg synes om å gå på skolen

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Det er viktig at du svarer på alle spørsmålene og er ærlig. Du skal tenke på hvordan du har hatt det på skolen i høst. Husk at de som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i timene				
4	Det er viktig for meg å få gode karakterer				
5	Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene				
6	Jeg liker meg godt i klassa				
7	Jeg liker meg godt i friminuttene				
8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever				

Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

Aldri = Jeg har aldri gjort det.

Sjelden = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.

Av og til = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.

Ofte = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.

Svært ofte = Jeg har gjort det hver dag.

Nr	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Undervisnings- og læringshemmende atferd</i>					
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					
4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					
6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
7	Jeg følger med når lærerne snakker.					
8	Jeg har med meg det jeg trenger i timene.					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
11	Jeg gjør alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
13	Jeg kommer for seint til timene.					
Nr.	Setning	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Sosial isolasjon</i>					
14	Jeg er lei meg på skolen.					

15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med andre elever i friminuttene.					
	<i>Utagerende atferd</i>					
	Jeg kranbler med andre elever på skolen.					
18	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
19	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
20	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
	<i>Alvorlige atferdsproblemer</i>					
21	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
22	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
23	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
24	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer. Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

"Helt enig", "Litt enig", "Litt uenig", "Helt uenig".

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt ueni	Helt uenig
-----	--------	-----------	-----------	-----------	------------

				g	
	<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>				
1.	Jeg har god kontakt med læreren.				
2	Læreren liker meg.				
3	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
4	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
5	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
6	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
7	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
8	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
9	Læreren oppmuntret meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				
10	Læreren tåler en spøk.				
11	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
12	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
13	Læreren oppmuntret til godt samhold og				

	vennskap i klassa.				
14	Læreren oppmunttrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

Klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene: **"Helt enig"**, **"Litt enig"**, **"Litt uenig"**, **"Helt uenig"**.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Relasjoner mellom elever - læringskultur</i>				
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne klassa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
3	Elevene jobber hardt i timene.				
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Klassekameratene mine hjelper meg, hvis det er noe jeg ikke forstår				
	<i>Relasjoner mellom elever - sosialt miljø</i>				
6	Hvis noen i klassa er lei seg eller har				

	problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i klassa er gode venner.				
10	Det er noen elever i denne klassa som ikke går så godt sammen.				
11	Jeg har blitt venner med mange i denne klassa.				
12	I denne klassa blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.				
13	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det				
14	Klassekameratene mine liker meg.				
15	Det er elever i klassa som jeg ikke går så godt sammen med.				

Undervisning og fag

Her er det noen spørsmål og setninger om undervisning og fagene på skolen. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener det alltid er sånn
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte
 Av og til – hvis det skjer av og til
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri
 Aldri – hvis du mener det aldri er sånn

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
	<i>Matematikk</i>					
1	Jeg liker faget matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Jeg følger godt med når læreren forklarer noe matematikktimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	I matematikk diskuterer vi ulike måter å løse en og samme oppgave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Jeg arbeider alene med oppgavene i matematikktimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Jeg bruker kalkulator i matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Jeg får de samme oppgavene i matematikk som de andre elevene i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Jeg får hjelp hjemme med leksene i matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Lærerne oppmuntrer meg til å gjøre mitt beste i matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Lærerne er flinke til å forklare slik at jeg forstår matematikken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Norsk</i>					
10	Jeg får hjelpe hjemme med leksene i norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Jeg liker faget norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Jeg får gjort det jeg skal i norsktimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Jeg synes norskfaget er vanskelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Jeg liker godt å lese	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Jeg liker godt å skrive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Jeg liker å lese høyt i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Jeg arbeider alene med oppgavene i norsktimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Norsklærer roser meg for det arbeidet jeg gjør faget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Norsklærer bruker IKT i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Norsklærer samtaler om tekster vi leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Norsklærer forklarer vanskelige ord i tekster vi leser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Norsklærer forklarer hvordan vi kan lese tekster for å forstå innholdet bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bruk av datamaskin

Nedenfor er det noen spørsmål om bruk av datamaskin. Med datamaskin menes pc, mac, nettbrett, Ipad, mobiltelefon osv.

1. Hvor ofte bruker du datamaskin i følgende fag:
- 2.

		Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
	I norsk bruker jeg datamaskin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	I matematikk bruker jeg datamaskin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Hvor ofte bruker du datamaskin på skolen til å...

		Daglig	Flere ganger i uka	En gang i uka	Noen ganger i måneden	Aldri
	Presentere ting for klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Skrive oppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Lage egne notater	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Samarbeide med andre elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Kommunisere med læreren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på spørsmålene



Vedlegg 2: Spørjeskjema for kontaktlærer

Kartleggingsundersøkelse

Skjemaet skal utfylles for hver enkelt elev du er kontaktlærer for og som foreldrene har gitt samtykke i at skal være med i undersøkelsen.

Bakgrunnsopplysninger:

Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Ja	
Nei	
Usikker	

Hvis ja på spørsmål om spesialundervisning:

Kryss av for antall timer eleven har spesialundervisning i uka:

1-4 timer i uka	Mer enn 4 timer i uka

Kryss av for om eleven ha spesialundervisning i følgende fag:

Matematikk	
Norsk	
Ett eller flere andre fag	

Hvem har hovedansvaret for å gjennomføre spesialundervisningen til denne eleven?

Spesialpedagog	
Lærer (uten spesialpedagogisk utdanning)	
Assistent (uten lærerutdanning)	

Hvordan er spesialundervisningen i hovedsak organisert for denne eleven?

I klassen	
I mindre gruppe utenfor klassen	
Alene utenfor klassen	

Bruk av assistent

	JA	NEI
Har denne eleven med spesialundervisning assistent en eller flere timer pr uke		

Eleven får ikke spesialundervisning

	JA	NEI
Mener du denne eleven har behov for spesialundervisning uten å få det?		

Dersom du har svart ja ovenfor, hva tror du har vært årsakene til at eleven ikke fikk spesialundervisning?

	Sett kryss
Foresatte ønsket ikke at eleven skal ha spesialundervisning	
Vi var usikre og ville vente og se utviklinga an en tid.	
Saka gikk ikke videre fra skoleadministrasjonen	
Etter sakkyndig vurdering ble spesialundervisning ikke tilrådd	
Andre årsaker	

Problem eller vanske (krysses av for alle elever)

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

Hørselshemming	
Synsvansker	
ADHD – diagnose	
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige	

Spesifikke lærevansker/fagvansker i norsk. Elever som har problemer i norsk men som ikke står tilbake evnemessig.	
Spesifikke lærevansker/fagvansker i matematikk. Elever som har problemer i matematikk, men som ikke står tilbake evnemessig.	
Andre spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har faglige problemer, men som ikke står tilbake evnemessig.	
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	
Ingen vansker eller diagnose	

Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	

Sosiale ferdigheter

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	SOSIALE FERDIGHETER	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Tilpasning til skolens normer</i>				
1	Gjør skolearbeidet riktig				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det				
3	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
4	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp				
5	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide				
6	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
7	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
8	Rydder opp etter seg				
9	Følger dine instruksjoner				
	<i>Selvkontroll</i>				
10	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever				
11	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
12	Reagerer egnet på erting fra kamerater				
13	Godtar klassekameratenes forslag til				

	aktiviteter				
14	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre				
15	Kan skifte aktivitet uten å protestere				
16	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre				
17	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne				
18	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				
	<i>Selvhevdelse</i>				
19	Tar initiativ til samtaler med medelever				
20	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen				
21	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				
22	Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
23	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
24	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				
25	Inviterer andre til å delta i aktiviteter				

26	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				
	<i>Empati og rettferdighet</i>				
27	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige				
28	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes				
29	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
30	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig				

ELEVENS MOTIVASJON OG ARBEIDSINNSATS

		Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
1	Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevens evnenivå sammenlignet med de andre i klassa er:					
3	Elevens arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevens interesse for å lære i timene er:					

Elevers skolefaglige prestasjoner

Gi en vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse

		1	2	3	4	5	6
1	Elevers skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
2	Elevers skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
3	Elevers skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

Tusen takk for at d