

Motivasjon for nynorsk

En studie av klasseromslederens, skolelederens og elevens egen motivasjon for undervisning og læring i faget nynorsk.

Sven-Erik Rise

"Hvis du serverer elevene nynorsk som tran, så sier det seg selv at de ikke vil ha det" (Marit Løkke, Ringstadbekk skole)



Masteroppgave

Masterprogrammet i utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2007

Innhold

1. FORORD	5
2. INNLEDNING	7
2.1 OPPGAVENS TEMA OG EGET STÅSTED	7
2.2 PROBLEMSTILLING	10
2.3 FORMÅL	11
2.4 OPPGAVENS STRUKTUR OG OPPBYGGING.....	12
2.5 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA	12
2.6 ANNEN FORSKNING PÅ OMRÅDET	16
3. TEORETISK FORANKRING AV OPPGAVEN	19
3.1 INNLEDNING	19
3.2 GRUNNFORSKNING OG BEGREPSAVKLARINGER	20
3.2.1 <i>Abraham Maslows behovspyramide</i>	20
3.2.2 <i>Behavioristenes syn på motivasjon og læring</i>	21
3.2.3 <i>Fra et kognitivt til et sosiokulturelt syn på motivasjon og læring</i>	22
3.2.4 <i>Tolman og meningsfull læring</i>	22
3.2.5 <i>Indre og ytre motivasjon</i>	23
3.3 ELEVENES MOTIVASJON	26
3.3.1 <i>Experiential Learning</i>	26
3.3.2 <i>Malones syn på motivasjon</i>	27
3.3.3 <i>Weiners syn på motivasjon</i>	28

3.4	SKOLELEDERENS OG LÆRERENS TILRETTELEGGING FOR ET GODT LÆRINGSMILJØ OG MOTIVASJON	30
3.5	LÆRERENS OG LEDERENS EGEN MOTIVASJON	31
3.5.1	<i>Wormnes og Mangers teorier</i>	31
3.5.2	<i>Bandura og mestringserfaringer</i>	32
4.	METODER	34
4.1	. DESIGN, STRATEGI OG UTVALG	34
4.2	MULIGE FEILKILDER.....	35
4.3	KVANTITATIV OG KVALITATIV UNDERSØKELSE	36
4.3.1	<i>Validitet og reliabilitet</i>	36
4.3.2	<i>Den kvantitative undersøkelsen</i>	38
4.3.3	<i>Den kvalitative undersøkelsen</i>	39
4.3.4	<i>Mixed methods research</i>	41
4.4	ETIKK.....	43
4.5	DYBDEINTERVJUENE	45
4.5.1	<i>Intervjuundersøkelsens syv stadier</i>	46
5.	RESULTATET AV UNDERSØKELSENE	51
5.1	EKSAMENSRESULTATER – EN SAMMENLIGNING	51
5.2	UNDERSØKELSENE	53
5.2.1	<i>Pilotundersøkelsen</i>	53
5.2.2	<i>Presentasjon av de to klassene</i>	54
5.2.3	<i>Introduksjon av informantene som ble dybdeintervjuet</i>	54
5.2.4	<i>Forklaring til bearbeidelsen av spørreundersøkelsen og dybdeintervjuene</i>	55
5.2.5	<i>Forskningskategori A: Elevenes egen motivasjon for opplæring i faget nynorsk</i>	55

5.2.6	<i>Forskningskategori B: Synet på skoleledelsens innflytelse på og engasjement i nynorskopplæringen</i>	67
5.2.7	<i>Forskningskategori C: Oppfatning om lærerens motivasjon og engasjement</i>	75
6.	SAMMENDRAG OG UTSYN	86
	KILDELISTE	93
	VEDLEGG 1:	97
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDEN	98
	VEDLEGG 3 – PILOTUNDERSØKELSEN PÅ ALLE SKOLENS KLASSER	103

1. Forord

Som skoleleder og student ved ILS var valget av tema for en masteroppgave svært enkelt for meg. Det mest interessante jeg kunne gjøre for min egen utvikling og videre læring innenfor feltet skoleledelse, var rett og slett å tenke meg et forskningsprosjekt der jeg kunne få dyrke det jeg selv er mest opptatt av som lærer og leder, nemlig motivasjon og engasjement for læring og for faget man underviser i. Jorunn Møllers forelesning om karismatisk lederskap fikk meg til å tenke mye på begrepet karisma og motivasjon. Kan det være en sammenheng mellom en karismatisk lærer og hans appell til elever og deres ønske om å lære mer i hans timer enn i andres timer, eller er det slik at motivasjon skapes ut ifra helt andre kriterier som for eksempel gode metoder eller et sterkt engasjement for faget fra lærerens side? Flere teoretikere har beskjeftiget seg med dette. Jo mer jeg leser om temaet motivasjon, desto mer blir jeg interessert i å lære mer.

Etter 17 år i skolen, både som lærer og leder, var det svært inspirerende å innta studentrollen under forelesningene på ILS og faktisk føle på kroppen hvordan forelesere på sine forskjellige måter bidro til at mitt engasjement og min motivasjon for læring vokste og satte i gang nysgjerrighet og hunger etter mer. Samtidig merket jeg meg også at noen ga meg en slags indre irritasjon og en sterk følelse av maktesløshet, der jeg ble sittende å høre på endeløse forelesninger uten at jeg forstod hva foreleser egentlig mente. Jeg følte virkelig på kroppen hvordan noen forelesere klarer å motivere – og hvordan andre klarer å demotivere den som skal lære. Gjennom disse erfaringene ble lysten til å forske i fenomenet på elev – lærernivå tent. Min masteroppgave har gitt meg en fantastisk mulighet til selv å kunne undersøke hva motivasjon betyr for læring sett ut ifra både et elev-, et skoleleder- og et klasselederperspektiv.

Dette har vært svært interessant og utfordrende. Jeg har trivdes i rollen som forsker, og syns jeg har lært mye. Både som lærer og leder har dette vært utviklende og gitt meg mange tankevekkere i forhold til min videre yrkeskarriere.

Under arbeidet har jeg blitt inspirert av flere kompetente mennesker som har sørget for å holde min egen motivasjon på topp gjennom hele prosjektet. Jeg vil rette en takk til kollegaer Øyvind, Lars og Maria, til mine bestevenner David og Giovanni og til Morten som leste korrektur og lærte meg bedre norsk med setningen: ”Stutte setningar og sei det med verb”.

Jeg vil få takke lærerne som stilte opp til intervju, elevene som svarte svært seriøst på spørreskjema – og en spesielt stor takk til Fred Carlo Andersen, min veileder som ga meg masse inspirasjon og fikk meg ned på jorda når jeg svedde som verst. Fred Carlo har gitt gode og forståelige tilbakemeldinger og vært for meg akkurat det en motiverende lærer skal være – nemlig den som setter i gang prosesser mot indre motivasjon for å lære mer og få den som lærer til å fordype seg og utvikle seg.

Oslo, 1.6. 2007

2. Innledning

2.1 Oppgavens tema og eget ståsted

Temaet for denne oppgaven er motivasjon. Motivasjon i læringssammenhenger handler om ønske om å lære mer for å utvide egne horisonter. Motivasjonsteori og motivasjon i praksis er viktige elementer i læreres undervisning og elevers læring. Jeg har valgt å se på motivasjon innenfor faget nynorsk, på hvordan elever motiveres for å lære det og på hvordan elever påvirkes av lærernes egen motivasjon for sitt fag. Skolelederen har et viktig ansvar i forhold til motivasjon. Jeg ønsker å skille mellom to typer ledere i skolen, den ene er klasseromslederen eller læreren, mens den andre lederen er skoleleder som for eksempel rektor, inspektør eller avdelingsleder.

Leithwood (2003) skiller mellom skolens ledelse i forhold til at den formelle lederen mest står til ansvar for tilsetninger, økonomi og lignende, mens den andre type leder, som da er læreren i klasserommet, blir ansvarliggjort i forhold til hva og hvordan elevene hans lærer og hvilke resultater de oppnår.

Et godt og framgangsrikt lederskap som sørger for motiverte og innsatsvillige lærere, vil være avgjørende for gode læringsresultater. Relasjonsbygging og omsorgsrasjonalitet er viktige aspekter i det daglige arbeidet. Dersom skoleledere jobber etter disse prinsippene, vil jeg tro at de lett motiverer lærerne ved skolen som igjen vil motiverer elevene til god og engasjerende læring. Leithwood og Riehl (2003) drøfter betingelser for hvordan god ledelse bidrar til å forbedre elevenes læringsresultater. De mener at god ledelse indirekte bidrar til bedre resultater og at det både er lærere og skoleledere som er ansvarlige for ledelse i skolen. De gode lederne jobber konstruktivt med nye utfordringer og muligheter de blir pålagt når politikerne forlanger økt vekt på gode resultater. Ledere skaper en kultur på arbeidsplassen som er preget av tillit, omsorg, kvalitet, likeverd og sosial

rettferdighet. Den formelle lederen og læreren i klasserommet er gjensidig avhengig av hverandre for å kunne skape et godt læringsmiljø. Dersom skolelederen inspirerer læreren og viser engasjement, vil jeg tro at dette igjen vil kunne få betydning for lærerens eget engasjement og dermed også elevenes læringsmiljø og motivasjon for å lære.

Som skoleleder er jeg svært opptatt av fenomenet leders motivasjon og engasjement og den eventuelle smitteeffekten dette kan ha på lærerne jeg leder og dermed også på elevene som de underviser. På bakgrunn av egen erfaring ønsker jeg å undersøke hvilken eventuell smitteeffekt det kan ha på elever og lærere når lederen snakker om fremmedspråk med glød og interesse, når verbbying blir en stor glede og når muligheten for kommunikasjon med mennesker blir forklart dem med stor iver og entusiasme. Hva har det å si for motivasjonen og engasjementet for faget at læreren selv gløder for det og dermed selv strekker seg langt for å utvikle læringsstrategier, metoder og tilrettelegging for elevers læring og læringsglede? Vil eksamensresultatene elevene oppnår ved endt videregående utdanning ha en sammenheng med lærerens entusiasme, eller er det elevene selv som lærer og motiveres av karakteren de vil oppnå for å komme videre?

Jeg merker meg i mitt daglige arbeid at jeg som leder blir inspirert av lærernes engasjement for sine fag, og dette gjør at jeg også oppnår en glød og interesse for fag jeg ikke underviser i selv. Det er dessverre også sånn at når lærere ikke virker motiverte, eller rettere sagt virker som om de like gjerne kunne slippe å undervise i et eller annet fag, merkes det på hele skolen fra elevene og helt til topps på rektors kontor. Jeg har i årenes løp merket meg at elever i Osloskolen ofte omtaler faget nynorsk på en svært negativ og nedsettende måte. Det har derfor ofte forundret meg hva dette egentlig betyr og hvor disse holdningene kommer fra.

Man kunne jo tenke seg at lærerne i skolen har en viss påvirkningskraft, noe jeg faktisk ble interessert i å finne ut mer om i denne masteroppgaven. Som språklærer

med kompetanse i fire fremmedspråk har jeg i min praksis merket meg at elevene synes å ta opp i seg noe av min entusiasme i forhold til å lære språk. Jeg mener å ha merket meg at elever lar seg lett motivere hvis man som lærer selv virkelig brenner for de fagene man underviser i – og viser dem med eksempler hvor interessant og artig det kan være å inneha kunnskap om for eksempel andre land, deres språk og kultur.

I Norge defineres nynorsk og bokmål som sidemål av hverandre. Skolemyndighetene i Oslo har ved noen videregående skoler fjernet skriftlig sidemålstil til avsluttende eksamen. Argumentene har vært at elever vil få et bedre forhold til sidemålet dersom undervisningen blir mer muntlig og mer litteraturbasert framfor rettskriving og grammatikk. Motstanderne mot å fjerne skriftlig eksamen mener på sin side at kvaliteten på undervisningen ikke vil bedres, derimot forverres når elevene ikke lenger blir målt i forhold til sin kompetanse, og at dette er første skritt mot en avskaffelse av nynorsk i skolen.

I denne oppgaven ønsker jeg å bruke forskjellige teorier om fenomenet motivasjon som en ramme rundt mine undersøkelser. Jeg går derfor først til en del grunnforskning som for eksempel Maslow (1970) og Skinner (1968). Deretter vil jeg se nærmere på nyere forskning innenfor motivasjon i skolen, både i forhold til elevs motivasjon og lærernes egen motivasjon for det faget de underviser i, som for eksempel Weiner (1986) og Wormnes og Manger (2005). Jeg vil også komme inn på klasseromledelse slik det beskrives hos Skaalvik og Skaalvik (2005).

Undersøkelsen består av en kvantitativ tilnærming der elever får en spørreundersøkelse om nynorsk, motivasjon og påvirkning, og to dybdeintervjuer av disse klassenes lærere. Jeg har valgt en videregående skole i Oslo som arena for mine undersøkelser. Funnene vil bli sammenlignet og analysert etter prinsipper beskrevet i Dalen (2004). I den kvalitative delen av undersøkelsen legger jeg prinsippene for

koding til grunn for å finne fram til utsagn som underbygger eller fraviker funnene jeg gjør i den kvantitative delen av undersøkelsen.

2.2 Problemstilling

Problemstillingen er noe jeg personlig ønsker å belyse. Samtidig er det viktig at også andre skal dra nytte av det jeg måtte finne ut. En problemstilling skal kunne gi en klar retning og skal kunne avgrense tema. Når det gjelder elevers motivasjon for læring vil jeg anta at læreren har en viss påvirkningskraft. Problemstillingen min ender derfor med: Hvordan synes elevenes motivasjon for faget nynorsk å være et resultat av lærernes innstilling til faget?

For å kunne finne svar på problemstillingen har jeg formulert noen forskningsspørsmål som jeg ønsker å bruke i mine undersøkelser. Undersøkelsen er tredelt. Jeg belyser motivasjon i forhold til mer enn bare lærerens motivasjon. Elvenes og også skoleleders motivasjon vil også bli sett på i sammenheng med lærerens egen motivasjon. Jeg vil altså undersøke tre nivåer i forhold til dette, nemlig elevens, klasseromslederens og skolelederens motivasjon. Skolelederens syn vil komme til uttrykk gjennom at både lærerne i intervjuene og elevene i spørreundersøkelsen vil få konkrete spørsmål om skolens ledelse og skolen som helhet.

Følgende spørsmål har jeg antatt å være sentrale for å søke svar på problemstillingen:

I forhold til elevens motivasjon og deres påvirkning:

- Hvor motiverte er elevene for å lære nynorsk?
- Hvem påvirker elevene til å mene det de mener om nynorsk?
- Påvirker lærernes egen holdning til nynorsk elevenes holdning og dermed også elevens motivasjon for å lære faget?

I forhold til skolen som helhet og ledelsens syn på faget nynorsk:

- Har skolens ledelse noen innflytelse på lærerens satsing og engasjement i nynorsk?
- I hvilken grad påvirkes elevene av skolens satsing på og holdning til nynorsk

I forhold til lærerens egen motivasjon for - og innstilling til faget nynorsk:

- Er det slik at lærerens eventuelt negative syn på at vi har obligatorisk nynorskundervisning i skolen, gjennomskues av elevene og dermed vanskeliggjør elevenes indre motivasjon for å lære faget?
- Er det en sammenheng mellom lærerens valg av undervisningsmetoder i faget nynorsk og de dårlige eksamensresultatene på avsluttende eksamen i VKII?
- Er det slik at lærere som selv er engasjerte i nynorsk oppnår lettere læringsmotivasjon hos elevene og dermed også bedre resultater?

Disse forskningsspørsmål vil bli behandlet og drøftet slik de er kategorisert her under kapittel seks, der jeg behandler mine funn i undersøkelsene.

2.3 Formål

Formålet med min masteroppgave er å finne ut av i hvilken grad mine antagelser om lærermotivasjonens innvirkning på elevens læring stemmer overens med virkeligheten i skolen. Motivasjon er et begrep som angår all menneskelig læring og suksess, men begrepet og teoriene rundt dette er kanskje aller mest aktuelt i skolen. Som nevnt i innledningen foretar Leithwood (2003) en todeling av begrepet skoleledelse. Den formelle lederen, skoleeier, rektor eller avdelingsleder står ansvarlig for tilsetninger, økonomi og så videre. Den andre typen leder, læreren i klasserommet, er ansvarlig for elevens læring og resultater. Jeg synes det er svært interessant å se nærmere på hvordan skoleledere motiverer klasseromsledere som igjen motiverer elevene til læring– både på det bevisste plan og på det ubevisste plan

2.4 Oppgavens struktur og oppbygging

Innledningsvis har jeg presentert mitt eget ståsted, problemstillingen og formålet for denne oppgaven. Jeg skal videre se på språkopplæring i noen områder av verden det kan være interessant for Norge å sammenligne seg med.

Før jeg redegjør for forskjellige teorier i forhold til motivasjon, presenterer jeg to andre undersøkelser som delvis tar opp temaet motivasjon og nynorskopplæring.

I teorikapittelet vil jeg utdype noe av grunnforskningen om temaet motivasjon for deretter å belyse elev – og lærermotivasjon slik noen teoretikere presenterer temaet. Flere teoretiske perspektiver er interessante i forhold til min problemstilling. Jeg har derfor valgt å lese bøker og diverse artikler som omhandler begrepet motivasjon for å komme fram til dem jeg ser fungerer som en god ramme rundt mine funn i undersøkelsen. I teorikapittelet presenterer jeg rammeverket jeg kommer til å benytte meg av for å belyse empirien jeg finner i undersøkelsene.

Deretter beskriver jeg metodene for mine feltundersøkelser og for analysen av materialet. Avslutningsvis trekker jeg mine konklusjoner i lys av den litteraturen jeg har beskrevet i kapittel fire, og helt til slutt kommer jeg inn på om problemstillingen er besvart og på videre forskningsspørsmål med utgangspunkt i disse perspektivene.

2.5 Begrunnelse for valg av tema

De aller fleste av verdens land har minoriteter innenfor sine grenser som snakker og skriver andre språk eller andre språkvarianter enn det språk, eller de språkene som regnes som landets offisielle. Integreringsminister Bjarne Håkon Hansen uttalte på Holmgang høsten 2006: ”Hvis man tror at man skal kunne leve i et ettspråklig samfunn, finnes det to land i verden å velge mellom; San Marino og Liechtenstein”.

I Norge har diskusjonen om obligatorisk sidemålsopplæring vært et brennhett tema i

over 100 år. Språk har med identitet å gjøre. Bokmål og nynorskbrukerne i Norge kan til dels sammenlignes med de franskspråklige og de nederlandskspråklige belgierne. I Belgia har språkstriden kommet til et punkt hvor landet nærmest er delt i to. Språkbruk regulerer alt fra fødselsattester, bryllup, begravelser til skilting i tospråklige byer. I Norge er ikke frontene like steile. Vi har likevel klare retningslinjer når det gjelder prosentandel nynorsk på NRK, opplæring i skolen, prosentandel nynorskpublikasjoner fra styresmaktene og lignende. I Norge, et land med to språkvarianter, har man altså lagt vekt på det identitetsfremmende ved språk gjennom nødvendige tiltak for å støtte det minste av de to. Forfatteren Jon Fosse viser med sine utsagn at det språket du bruker er viktig:

Eg er altså eit uhjelpeleg nynorskskrivande menneske ...

Går nokon til åtak på språket mitt, er det einaste som nyttar enten å pelle seg vekk eller å slå. Kva eg måtte velje å gjere, får storleiken på den som går til åtak avgjere.

Eg kan ikkje fordra å måtte argumentere for språket mitt, det er nesten som å måtte stå der og kope og argumentere for sin eigen eksistens. Og korleis argumentere for den? Det er ikkje så mykje meir å seie enn at eg er her no eingong. Og det same gjeld nynorsken. Både eg og nynorsken er her no eingong, av ulike og kanskje til dels uforståelege grunnar. (Jon Fosse på Nynorsknett.no "Kvifor i all verda skal eg lære nynorsk?")

Fra mitt eget ståsted som skoleleder er jeg svært interessert i å finne ut av elevens holdning til faget nynorsk og hvor disse holdningene kommer fra. Nynorsk er en del av det norske. Allikevel kan det virke som om det er noe vi blir påtvunget av et lite mindretall. Et slags "dødt" fag skoleelever må igjennom.

Et raskt søk gjennom avisartikler fra Østlandsområdet de siste to-tre år viser at elevene på videregående skole engasjerer seg sterkt mot obligatorisk nynorskundervisning. I Moss Avis (10.3.2004) kunne man lese at 400 elever ved Kirkeparken videregående skole på en kort formiddag hadde signert et opprop fra Fremskrittspartiets Ungdom som gikk inn for å avskaffe nynorsk i skolen. Hva er det

som gjør at disse holdningene flourer og opprettholdes gjennom generasjoner? Er det hele vårt samfunn, er det kun skoleelever som er i opposisjon, eller er det skoleledere og lærere?

Marit Løkke er norsklærer ved Ringstadbekk skole på Bekkestua og en av initiativtakerne bak prosjektet "Betre sidemålsundervisning i Bærum".

Jeg tror alt dreier seg om lærernes holdninger, og det er disse vi ønsker å forandre. Er du norsklærer, så er du lærer i både bokmål og nynorsk. Og skal du få elevene til å like faget, må du like det selv. Det er rett og slett elementær pedagogikk. Det er ikke for mye nynorsk i skolen, det er for lite. For å bli god i språk må du like det, og lærerens egen entusiasme for stoffet har enorm betydning for elevenes motivasjon. (Marit Løkke i Nationen 24.2.2004 – "Gir 100.000 til nynorsk.")

For å sette motivasjonsproblematikken litt i perspektiv har jeg på mine reiser til utlandet oppsøkt lærere og rektorer for å spørre dem om hvordan elever på deres skoler blir motivert til å lære. Mitt klare inntrykk er at i områder der elevene begynner tidlig med fremmedspråksundervisning, der landets 2. offisielle språk er viktig for gode fremtidsutsikter i forhold til yrke og prestisje og der minoritetenes språk tilhører en stor og viktig nasjon, blir omtrent hele befolkningen tospråklig. Eksempel på dette er Tahiti, hovedøya i Fransk Polynesia. Det store flertallet av befolkningen har tahitiansk som morsmål. Dette snakkes hjemme før de begynner på skolen. Ved skolestart starter franskundervisningen og etter hvert behersker hele befolkningen begge språk. Her lærer altså majoriteten av befolkningen det franske minoritetens språk fordi det gir status og utsikter til gode jobber. Lærerne i skolen er alltid bilingvale eller rent franskspråklige og i følge dem selv svært motiverte.

I Norge vil jeg påstå at det er motsatt. Minoriteten nynorskbrukere lærer bokmål, mens majoriteten ikke er særlig motivert for nynorsk. Den mest nærliggende

sammenligningen man kan gjøre med språksituasjonen i Norge er kanskje situasjonen i den spanske provinsen Galicia. I dette området har innbyggerne galicisk som morsmål, men samtlige behersker spansk både skriftlig og muntlig i tillegg til sitt morsmål. Galicisk og spansk ligger svært nært opp mot hverandre, nærmere enn norsk og svensk. Jeg vil karakterisere dem som varianter av det samme grunnspråket, til tross for at politikk og historie har ført til at disse språkvariantene omtales som to ulike språk. Spansk har så absolutt høyest status i Galicia, men elevene i skolen er svært motiverte for å lære sitt eget språk og svært stolte av dette. Et viktig bidrag her er lærerne i galicisk som uten unntak kun snakker galicisk med elever og kolleger. De fleste andre i regionen snakker begge språkene om hverandre. Forutsetningen er selvfølgelig at begge språkene er presente i hverdagen og at opplæringen på skolen er profesjonell og god. Det vil si at elever må lese tekster, lærebøker og andre bøker på de forskjellige språkene allerede fra tidlig i barneskolen. Dette er i disse områdene bestemt av skolemyndighetene og følges da også lojalt opp av skoleledere og av lærerne.

Jeg mener at det ikke er noe kapasitetsproblem for mennesker å lære flere språk – eller flere språkvarianter. Dette kommer tydelig fram i skolen i de områder jeg referer til. Det er derfor svært interessant å se på hvordan undervisningen foregår i Norge og hvordan elever motiveres til å lære nynorsk – og ikke minst hva grunnene kan være til at nynorsk har så lav status blant skoleelever.

Jeg ønsker derfor å undersøke fenomenet motivasjon i skolen, både i forhold til elever og deres lærere, og hvordan lærere bidrar til elevens motivasjon ut ifra eget ståsted og eget engasjement for faget nynorsk. Oppgaven handler i all hovedsak om læreres motivasjon for faget nynorsk og opplæringen i dette. For å få et noe videre fokus på tematikken motivasjon og smitteeffekt har jeg i tillegg lagt vekt på skolelederens (ledelsens) motivasjon for faget og en eventuell smitteeffekt på den enkelte lærer.

Jeg har valgt å undersøke motivasjonstematikken fordi dette er noe som angår alle lærere og alle elever i skolen. Mitt klare inntrykk er at nynorsk er et av skolens fag som ofte blir stemoderlig behandlet i skolen, både av lærere og elever. Jeg mener det er interessant å se på motivasjon i et perspektiv som inkluderer lærerens egen holdning til faget.

2.6 Annen forskning på området

For å få et bedre inntrykk og også for å kunne ha et utgangspunkt for mine strategier har jeg funnet flere undersøkelser om dette temaet. To av dem tar blant annet opp lærer – og elevmotivasjon. Jeg har brukt noe av dette materialet som et grunnlag for planleggingen av mine undersøkelser, og også latt noen av funnene tjene som en inspirasjonskilde for mine spørsmål – både i den kvantitative og i den kvalitative fasen. Begge undersøkelsene har undersøkt problematikken kvantitativt. En god og relevant undersøkelse er Steinsvik Nordals (2004) undersøkelse i Bærum ”Nynorsk i bokmålsland; Ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskulen i Bærum”.

Den andre undersøkelsen foretatt av TNS Gallup (2006) er landsomfattende, men inkluderer også videregående nivå i sine enkéter. Det er ikke sikkert at alle tallene fra denne undersøkelsen vil være relevante for kun Osloskolen, men jeg vil tro at man ser en tendens.

Flere av spørsmålene i Steinsvik Nordals og TNS Gallups undersøkelser handler om lærerens eget engasjement og motivasjon for undervisning, lærerens syn på elevmotivasjon og holdninger. Begge undersøkelsene viser med tydelighet at lærerne har en negativ oppfatning av elevenes utbytte av å lære nynorsk. Mindre enn 11 % av de spurte lærerne mener at elevene har utbytte av undervisningen.

Jeg ser også på spørsmålene om lærerens eget engasjement i de to undersøkelsene.

Det som kommer til uttrykk der er at et flertall av lærerne i undersøkelsene selv mener de er faglig engasjerte når det gjelder å lære elevene nynorsk. Faktisk hele 82 % av TNS – gallups respondenter mener det. Faglig engasjement er av betydning for den jobben man utfører som lærer. Problemstillingen blir da om dette faglige engasjement eller mangelen på det har noen innvirkning på elevene. Lærernes egen oppfatning om deres egen påvirkning av elevers holdninger gir også noen interessante funn i disse undersøkelsene. I all hovedsak nevnes andre påvirkningsfaktorer som samfunnet, venner og foreldre enn skolen og lærerne som den viktigste påvirkningskraft når det gjelder elevenes holdning til nynorsk og innlæringen av faget.

Her ligger en del uavklarte spørsmål og problemstillinger som jeg kommer til å fokusere på i mine intervjuer. Flere lærere har altså nevnt motivasjonsfaktoren og det som handler om å være en engasjert lærer. Jeg merker meg at mange funn stemmer relativt godt overens i de to undersøkelsene. De mest interessante punktene i forhold til min problemstilling er lærernes egen holdning til deres påvirkningskraft i forhold til elevens motivasjon for faget. Jeg stiller et spørsmålstegn ved validiteten her. Er det mulig at de samme lærerne kan mene at skriftlig nynorsk er unødvendig for elevene og samtidig mene at de er engasjerte i faget? 89.9 % av respondentene mener også at elevene har lite utbytte av undervisningen. Hvis så mange som 60.8 % og 82 % av lærerne virkelig er engasjerte, hvordan kan de da mene at deres egne elever har lite utbytte av faget? Her kommer kanskje den affektive komponenten inn. Steinsvik Nordal mener at det kan være feilkilder her i og med at man må forutsette at det er vanskelig å uttrykke personlige holdninger selv om respondentene er anonyme. Læreplaner sier noe om holdninger og noe om hvordan undervisningspraksis skal være. Det oppfattes som uprofesjonelt å mene at man ikke er engasjert i faget og dermed underforstått ikke bidrar til å motivere elevene.

I begge undersøkelsene uttrykker lærerne at metodene de bruker er relativt ensformige. (Steinsvik Nordals respondenter har en rekke forslag til forbedringer, noe

som kan tyde på at det er lite variasjon i nynorsktimene.)Til tross for dette punktet, synes et stort flertall av elevene i begge undersøkelser å mene at deres lærere er engasjerte i nynorskundervisningen. Funnene i de to undersøkelsene gir meg en viss motivasjon for å finne ut av hvorvidt dette stemmer med en skole i Oslo. I og med at jeg gjennomfører dybdeintervjuer vil jeg også kunne få mer informasjon om hvorfor lærerne mener det de mener og hvordan spørsmål om motivasjon, metode og variasjon besvares av dem i en intervjusituasjon der vi går dypere inn i tematikken.

3. Teoretisk forankring av oppgaven

3.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for definisjoner av motivasjon og hva dette innebærer for den som underviser, den som leder en skole, og for den som lærer. Jeg har valgt noen teorier som er relevante for temaet motivasjon. Jeg ønsker å belyse mine egne funn ved hjelp av disse teoriene. Jeg har også anvendt teoriene som bakgrunn for utarbeidelsen av spørreskjemaet og intervjuguiden. Først vil jeg redegjøre for motivasjonsteori på et mer generelt grunnlag for senere å komme inn på mer spesifikke teorier som vil bli brukt under drøftingene i kapittel 6. Jeg har valgt å dele opp motivasjonsteoriene i forhold til lærer/ledelsesmotivasjon og elevmotivasjon.

I litteraturen og i forskningen omkring temaet motivasjon ligger hovedtyngden på den lærendes motivasjon og hva motivasjon betyr for den enkeltes læring og utvikling. Den lærendes motivasjon er en forutsetning for å få gode læringsresultater. Dermed pålegges læreren et viktig ansvar i forhold til tilrettelegging for den enkeltes læringsglede og framgang ved å finne fram til den rette motivasjon. Slik jeg ser det, er det en klar forutsetning at læreren selv må være motivert både for å lære bort og for det tema, fag eller emne han jobber med. Dette forutsetter metodisk og didaktisk variasjon.

I Kunnskapsløftet 2006 er tilpasset opplæring et gjennomgående tema. Man kan nesten hevde at hele planen er gjennomsyret av elevtilpasning. I videregående opplæring krever dette nye metodevalg av den enkelte lærer. Mange teorier har vært diskutert rundt begrepet motivasjon. Det er ikke bare i forhold til skole og læring dette er et viktig begrep, selv om spesielt psykologer og pedagoger har vært og er svært opptatt av begrepet og fenomenet innenfor skole og elevopplæring. Både

bedriftsledere, politikere og trenere for våre idrettsutøvere kan nevnes som eksempler på yrker der motivasjonspsykologi står i fokus.

Den britiske forfatteren William Somerset Maugham har en gang sagt: "It's a funny thing about life: if you refuse to accept anything but the best, you very often get it". (Patrick Forsyth:2006, omslagside). Jeg synes dette utsagnet sier mye. Dersom Somerset Maugham har rett – er det da slik at lærere og deres ledere har en tendens til å akseptere det nest beste eller det tredje beste i faget nynorsk i og med at snittet på avgangseksamen ligger lavt sammenliknet med andre fag? Det er interessant å se på hva forskjellige forskere innenfor temaet motivasjon har kommet fram til, og hvordan disse teoriene fortsatt gjør seg gjeldende i dagens skole, blant dagens lærere og elever.

3.2 Grunnforskning og begrepsavklaringer

3.2.1 Abraham Maslows behovspyramide

Maslow (1970) deler inn menneskers behov i et hierarki. De første behovene er knyttet til at menneskers motivasjon økes og går framover ved å tilfredsstille underliggende nivåer i et tenkt hierarki. De første behovene er fysiologiske av typen mat, drikke og hvile. Dette nivået vil i et skolemiljø stort sett være tilfredsstilt. Sikkerhet og trygghet er neste nivå. Deretter kommer det sosiale nivå, det vil da si venner og personlige kontakter av forskjellig type. Før toppen av hierarkiet nås er man inne i nivået for akseptanse av andre i forhold til seg selv og det man gjør. Etter hvert kommer da det øverste nivået: Selvrealisering.

Hvis nivåene under selvrealisering er tilfredsstilte, betyr det at motivasjonen for å jobbe intensivt med å realisere sine mål vil være i fokus. Blir man satt til arbeid som skulle tilsvare et lavere nivå når man befinner seg på for eksempel det høyeste, vil

dette også ødelegge motivasjonen for å gjøre en god jobb. I undervisningssammenhenger vil det derfor være viktig å kjenne sine elever slik at man kan få et begrep om hvilket nivå hver enkelt befinner seg på. Man vil som lærer også kunne legge til rette for at elevene kan nå høyere nivåer og dermed mestre andre type oppgaver. Man kunne tenke seg at for eksempel nynorsklærerne får ansvar for å jobbe fram forskjellige motivasjonsstrategier for elever på forskjellige nivåer og med forskjellig bakgrunn som de kan prøve ut for å se om de lykkes. Elever som er på nivået for selvrealisering bør kunne få mer ansvar og kanskje hjelpe medelever som ikke har nådd toppen av pyramiden ennå. Under intervjuene vil jeg berøre dette temaet for å kartlegge om og eventuelt hvordan lærerne forholder seg til tilpasset opplæring.

3.2.2 Behavioristenes syn på motivasjon og læring

Typiske behaviorister er for eksempel Thorndike som eksperimenterte på katter (1932), Pavlov som eksperimenterte på hunder (1927) og Skinner med sin læringsteknologi (1968). Læringsteknologi handler i hovedsak om et respons – feedbacksystem, der den lærende får en direkte tilbakemelding på om svaret han avgir er riktig eller galt. Det blir å sammenlignes med en computer som svarer riktig eller galt umiddelbart etter at eleven har avgitt sitt svar. Alt man lærer avhenger av en direkte positiv eller negativ feedback, og etter hvert lærer man seg hva som gir belønning og hva som ikke gjør det. Pavlov forsket på hunder og fant at en stimulus kunne betinge en ønsket atferd. For eksempel spyttsekresjon ved synet av mat og lyden av en klokke. Deretter fjernet han maten og brukte bare klokka. Spyttsekresjonen kom like fullt (Pavlov i Imsen 2005).

Skinner's (1968) hovedfunn kan oppsummeres i: ” Enhver stimulus som etterfølger en respons, er en forsterker hvis den øker sannsynligheten for at responsen skal oppstå i framtida.” En belønning er altså en belønning når den virker som en belønning.(Skinner i Imsen 2005). I en hektisk skolehverdag er det ofte den ytre

motivasjonen som det legges mest vekt på. Lærere vet også at deres elever er svært opptatt av karakterer og vil jobbe hardt for oppnå høyest mulige karakterer. Elevene på sin side er klar over kravene for å komme videre i utdanningssystemet. Mange vil derfor gjøre en innsats basert på oppnåelsen av best mulige resultater. Hvordan kan læreren få til en indre motivasjon når de ytre faktorene er såpass styrende?

3.2.3 Fra et kognitivt til et sosiokulturelt syn på motivasjon og læring

Kognitivistene innenfor pedagogikken er både Jérôme Bruner (1962), Rudolf Steiner (1987), Célestin Freinet (1971) og John Dewey (1954). Disse pedagogene snakker mer om en holistisk tilnæringsmåte. Hele individet er med på læringen, både kognitivt, affektivt og motorisk. Læringen er tilpasset både nivå og interesser. Særlig innenfor Steinepedagogikken står elevenes interesser og dermed også indre motivasjon i fokus. Spesielt Dewey og Bruner påvirkes etter hvert av Vygotskys (1934) tanker om læring i et sosiokulturelt perspektiv (Vygotsky i Imsen 2005:159), et perspektiv som gjennom nittitallet preget læreplanene i den norske skolen og som også preger Kunnskapsløftet 2006.

Læring har med relasjoner mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspill mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt, meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere (Dysthe 2001:33)

Det sosiokulturelle perspektivet forfekter at det er miljøet rundt den lærende som i stor grad er læringens drivkraft. Det sosiokulturelle perspektivet nærmer seg med dette ulike perspektiver på ytre motivasjon.

3.2.4 Tolman og meningsfull læring

Med Tolman (1948) får vi et mer helhetlig syn på motivasjon. Han blir brobyggeren

mellom behaviorister og kognitivister. Tolman forsker i hovedsak på rotter og har kunnet formulere en del teorier vedrørende motivasjon og læring. Han beskriver hvordan man ved hjelp av signaler lærer å jobbe mot et mål. Læring oppleves gjennom fornuftig oppførsel og i organiserte former. (Tolman: 1948:192.)

The stimuli which are allowed in are not connected by just simple one-to-one switches to the outgoing responses. Rather the incoming impulses are usually worked over and elaborated in the central control room into a tentative cognitive-like map of the environment. And it is this tentative map, indicating routes and paths and environmental relationships, which finally determines what responses, if any, the animal will finally make.

Tolman viser forholdene mellom stimuli framfor stimulus-response teorien, som tidligere behaviorister mente stod i sentrum. I følge Tolman vil en nytt stimulus bli assosiert med tidligere inkorporerte stimuli, og dermed trenges ikke positiv feedback for å oppnå læring. Hans prinsipper er da: Læring er alltid meningsfull og målrettet, læring involverer bruken av miljøfaktorer for å oppnå målet og organismer vil alltid velge minste motstands vei for å nå målet.

Det som imidlertid må tas med i betraktning her er at Tolmans forskning ikke foregikk på mennesker, men kun på dyr og spesielt rotter. Man kan stille spørsmålsteget om hvor overførbart hans forsøk er, men det er interessant å merke seg at han viderefører og forsker videre på Thorndikes teorier om katter og atferd og Pavlovs hundeforsøk. Hvis deler av Tolmans konklusjoner kan overføres på elever, vil det implisere at motivasjonen ligger i å nå et mål, at læring skjer i sammenheng med miljøet rundt og at elevene vil velge minste motstands vei for å lære det de skal. Tolmans teori vil kunne forklare noen av funnene i min undersøkelse.

3.2.5 Indre og ytre motivasjon

Wormnes og Manger (2005:17) hevder følgende:

Fordi det er et genuint menneskelig behov å ville mestre, vil skolen påvirke alle barn. Skolen er et egnet sted for utprøving av ferdigheter. Mestringen

oppøves ved at man får prøve seg gjennom konkurranse, i forhold til seg selv og til andre.

Videre hevder de: "Motivasjon er en nødvendig forutsetning for læring" (2005:26). Altså, ingen motivasjon, ingen læring.

Wormnes og Manger skiller mellom ytre og indre motivasjon. Den ytre motivasjonen defineres som motivasjon som gir ønsket handling hos den som skal lære noe ved at noe utenfor den lærende sørger for at han oppnår noe. Det kan for eksempel være belønninger, posisjoner eller karakterer. Roten ligger utenfor selve aktiviteten. En indre motivasjon kan være fascinasjonen av et problem eller et fagområde. Sport, lek eller hobby er eksempler. Indre motivasjon eller egenmotivasjon har rot i egenskaper ved selve aktiviteten. Den appellerer til nysgjerrighet eller skaper glede.

Jerôme Bruner (1960) i Wormnes og Manger (2005) antar at når skolekarakterer blir brukt som erstatning for den indre belønningen som ligger i gleden ved å lære, er det mulig at læringen vil opphøre så snart det ikke lenger blir brukt karakterer. Jerôme Bruner mener også at et individs indre motivasjon er så viktig at effekten av læring økes betraktelig dersom man helt og holdent engasjerer seg i en problemstilling.

Jerôme Bruner (1960) er pedagogen bak spiralprinsippet som vi kjenner igjen fra den norske skolen. Spiralprinsippet vil si at temaer for undervisning blir gjentatt med økende vanskegrad etter hvert som elevene når et høyere nivå. Motivasjon ved gjenkjenning blir derfor et viktig prinsipp.

I følge både Wormnes, Manger og Bruner er det indre motivasjon som øker læringseffekten og den indre motivasjonen hos elevene lærerne må vektlegges. Et viktig spørsmål blir hvordan klare å få til en indre motivasjon hos elever som skal lære nynorsk. På en eller annen måte må elevene selv bli interessert i å lære faget og i tillegg synes at det er spennende og artig å lære det.

Det finnes intet vanntett skille mellom ytre og indre motivasjon. For eksempel kan man tenke seg at en aktivitet settes i gang ved hjelp av ytre motivasjon, for eksempel

eksamen eller karakterer. Indre motivasjon kan være et resultat av tidligere ytre motivasjon. Den ytre motivasjonen snus til en indre motivasjon fordi den lærende blir interessert i å finne ut mer av problemet og dermed ha en egen indre interesse for å lære mer.

Mens behavioristene vektla den ytre motivasjonen, legger kognitivistene hovedvekten på den indre motivasjonen, selv om man hos disse kan finne eksempler på at man ønsker en ytre motivasjon i starten for senere å oppnå den indre motivasjonen. I forhold til norsk skolehverdag kan det konstateres at den preges av en ytre motivasjon til tross for at skolepolitikere og pedagoger forfekter den indre motivasjonen. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder at vi i Norge i de senere år har utviklet en skole som i følge sentrale læreplaner og eksamensform preges sterkt av atferdspsykologi, belønning og straff. De mener å kunne finne belegg for dette ved å vise til at politikerne i Norge har stor tro på atferdspsykologenes filosofi. Ser man på læreplaner og skolepolitikk de siste årene legges det stor vekt på følgende områder:

- klare kunnskapsmål
- nasjonale prøver for å kontrollere at målene er nådd
- offentliggjøring av resultatene på prøvene
- belønning av skoler som gjør det godt på prøvene.

Jeg kan vise til min egen undersøkelse her, og finner at Skaalvik og Skaalviks påstander er sammenfallende med en del utsagn jeg fikk av mine to informanter i dybdeintervjuene og også med hva elevene svarte på spørreskjemaene. Lærerne hevdet for eksempel at skolens mål om eksamensresultater var et viktig styringsredskap for ledelsen ved skolen, og at kunnskapsmålene preget undervisningen slik at den ble relativt tradisjonell. Elevenes egen motivasjon vil da muligens også preges av ensidig satsing på atferdspsykologisk tankegang.

3.3 Elevenes motivasjon

Jeg vil i her redegjøre for noen perspektiver på hva som fremmer læring, og spesielt på begrepene ytre og indre motivasjon i forhold til elevers læring.

3.3.1 Experiential Learning

Pedagogen og psykologen C. Rogers (1994) er opptatt av begrepet experiential learning, noe jeg vil oversette med læring gjennom å erfare. Teoriene er basert på hans forskning innen psykoterapi og er derfor myntet mest på opplæring av voksne. Flere forskere for eksempel Combs og Freiberg (1982) bruker hans teorier i forhold til undervisning og klasseromsaktiviteter.

Rogers sier at det er en naturlig del av mennesket at det vil lære (Rogers og Freiberg 1994). Hans prinsipper handler om at læring foregår best når tema er relevant for de personlige interessene til studenten. Ny kunnskap er lettere å assimilere når selvet til den lærende ikke trues eller trues minimalt. Selvinitiert læring, altså læring man selv setter i gang med, gir varig kunnskap. Lærerens hovedanliggende skal være å gjøre innlæringen lettere. Læreren skal skape et positivt læringsklima for at de lærende skal oppleve mest mulig opplevelseslæring og da helst i forhold til sin egen indre motivasjon. Det handler derfor om å tilrettelegge for den enkelte i skolehverdagen. Elevene må altså ha et ønske om å lære det som samfunnet krever for å få bestått sin skolegang. Læreres jobb er å motivere eleven for det – slik at motivasjonen etter hvert kan karakteriseres som indre. Elever vil score høyere når de lærer for sin senere karriere. Ifølge Rogers er selvaktualisering og åpenhet mot forandring motiverende for læring.

Rogers snakker også om forskjellige elementer som er medvirkende til å gjøre innlæringen for elevene lettere. Læring skjer på en enklere måte når eleven er fullstendig deltagende i læringsprosessen og har full kontroll over læringens form og

retning. Læringen må foregå i direkte møte med problemstillinger av praktisk, sosial eller forskningsmessig art. Egevaluering er den beste måten å sikre framgang og suksess på ifølge Rogers.

3.3.2 Malones syn på motivasjon

Malone er opptatt av indre motivasjon. Han peker i sin artikkel: *Towards a theory of intrinsically motivating instruction* (1981: 333-369) på hvilke tre forutsetninger som må til for å oppnå indre motivasjon. "Intrinsic motivation is created by three qualities: Challenge, fantasy and curiosity". Challenge (utfordring) forklares som aktiviteter som involverer usikre resultater på grunn av nivåforskjeller, skjult informasjon eller tilfeldigheter. Fantasy (fantasi) avhenger av den kompetanse den lærende besitter i forhold til å forstå det læreren instruerer ham i. Curiosity (nysgjerrighet) handler om at hvis den lærende tror hans kunnskapsstrukturer er ukomplette eller inkonsistente vil han gjøre noe for å fylle igjen det som mangler.

Malone har kommet fram til at man i arbeidssammenhenger ofte blir motivert til å lære mer dersom en eller flere av disse forutsetningene er til stede. Det er rimelig å anta at mennesker ønsker utfordringer. Vi ønsker i utgangspunktet å lære og å tette kunnskapshull dersom dette er nødvendig for å oppnå noe og i yrkeslivet, eller på fritiden.

Malones teorier er viktige bidrag i diskusjonen om indre og ytre motivasjon. Etter at quiz og kunnskapspill ble en populær fritidsbeskjeftigelse, er folk veldig opptatt av å pugge hovedsteder, historiske hendelser og lignende, nettopp for å fylle hull slik at de kan klare å prestere høyere neste gang. Det kan diskuteres om motivasjonen er indre eller ytre – om den kommer av en indre trang og interesse av å lære disse fakta, eller om det handler om å imponere de andre deltagerne på quizen eller rundt spillebrettet.

3.3.3 Weiners syn på motivasjon

Bernhard Weiner hevder følgende:

Casual attributions determine affective reactions to success or feelings of competence, when receiving an "A" from a teacher who gives few high grades or a victory over a highly rated tennis player following a great deal of practice generates great positive affect (1980:362).

Videre, i artikkelen "History of Motivational Research in Education" (1990: 616-622), har Bernhard Weiner følgende utsagn om motivasjon:

Motivation is a pivotal concept in most theories of learning. It is closely related to arousal, attention, anxiety, and feedback/reinforcement. A person needs to be motivated enough to pay attention while learning: Anxiety can decrease our motivation to learn. Receiving a reward or feedback for an action usually increases the likelihood that the action will be repeated.

Weiner sier altså her at motivasjon er et grunnleggende konsept i de fleste læringsteorier. Det er i nær forbindelse med spenning, oppmerksomhet, angst og feedback. Man trenger å bli motivert gjennom tilsyn og interesse mens man lærer. Angst kan senke læringsmotivasjonen. Får man god feedback på det man presterer, vil det vanligvis føre til en repetisjon av handlingen. Han sier videre at behavioristiske teorier syntes å fokusere på ytre motivasjon, mens de kognitive teorier fokuserer på indre motivasjon.

Bernard Weiner fokuserer ikke ensidig på indre eller ytre motivasjon, men har en ide om at riktige tilbakemeldinger til riktig tid i kombinasjon med flere motivasjonsfaktorer fremmer læring. Weiner (1990) er mindre opptatt av skillet mellom indre og ytre motivasjon når han sier at belønninger som blir oppfattet som forsøk på å kontrollere atferden, ikke fungerer, mens belønninger som gir informasjon om atferd fremmer læring. Weiners syn handler om oppmerksomheten rettet direkte mot den lærendes målorientering.

Weiners poeng er at ektefølt og ærlig positiv feedback gir svært god effekt på den

lærende. Hvis lærere derimot stadig vekk gir veldig god feedback på arbeid eleven selv vet at egentlig ikke når opp vil ikke dette gi samme motivasjon til videre innsats. Weiner (1980) snakker også om at elever som scorer høyt vil påta seg oppgaver som er vanskeligere, suksess avler suksess. De som derimot opplever stadige nederlag vil finne på unnskyldninger, for eksempel at man var uheldig med oppgavene. En liknende mekanisme kan muligens også forklare lærernes manglende ambisjoner i forhold til faget nynorsk. Jeg kommer tilbake til dette poenget under drøftingen.

De lavtskårende elevene vil ifølge Weiner unngå suksessrelaterte oppgaver fordi de betviler sin kompetanse til å klare oppgavene eller også unnskylder seg med andre faktorer utenfor deres kontroll. Selv når svake elever virkelig har suksess, føler de at de ikke er ansvarlige for de gode resultatene – og de vil derfor ikke øke sin selvsikkerhet og tro på egne evner.

Når det gjelder nynorsk er det rimelig å anta at elevene ikke beskjeftiger seg i særlig grad med faget utenom skolen. Nynorsk er et språk denne aldersgruppen i Oslo ikke er i naturlig kontakt med. Jeg vil tro at svært lite av det disse elevene leser er på nynorsk. Hvis det stemmer med tidligere undersøkelser (Steinsvik Nordal og TNS-Gallup) at lærerne mener at hovedproblemet i nynorsk ligger hos elevenes dårlige motivasjon og deres dårlige interesse for faget, er ikke disse faktorene med på å styrke selvtilliten hos spesielt elever som scorer dårlig. Det er lett å skylde på utenforliggende faktorer.

Slik vi har sett Weiners forståelse skiller han lite mellom begrepene indre og ytre motivasjon. Hvis det er slik at det er svært vanskelig å oppnå en indre motivasjon hos Osloskolens elever, vil det være svært interessant å tenke i Weiners baner om at lærerens korrekte tilbakemeldinger fremmer læring.

Dweck (1986) i Wormnes og Manger (2005) støtter Weiner i forhold til at man ikke nødvendigvis trenger et skille mellom indre og ytre motivasjon. Dweck er opptatt av ytre motivasjon. Kravet om gode og ekteføyte tilbakemeldinger fremmer læring.

Dweck er ikke veldig opptatt av hvordan man skal oppnå den indre motivasjonen. Dette vil jeg komme nærmere inn på i forhold til mine funn og drøftingen i kapittel 6.

3.4 Skolelederens og lærerens tilrettelegging for et godt læringsmiljø og motivasjon

Klasseromsledelse vil være et viktig element i forhold til elevers motivasjon og læring. Motivasjon er en viktig egenskap for læring, men hvis andre betingelser mangler, uteblir læringen. Hvis timen ikke er godt planlagt eller preges av uro, vil de motiverte elevene lære mindre enn ventet. ”Skolens læringsmiljø kan betraktes som totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring ”(Skaalvik og Skaalvik 2005:176).

Man kan også avgrense definisjonen av skolens læringsmiljø til at den gjelder det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdningene og den målstrukturen som elevene erfarer eller opplever i skolen. Det er således elevenes erfarte opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd. Poenget her er jo at elevene mottar signaler om hva skolen anser som viktig, hva som prioriteres. Dette definerer Skaalvik og Skaalvik (2005:187-188) som skolens målstruktur Både skoleleder og klasseromsleder vil ha stor påvirkning på skolens målstruktur.

På skolen vil man også oppleve et emosjonelt aspekt. Dette henger sammen med sosiale relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev. For å oppnå best mulig motivasjon, det være seg indre eller ytre, er det av stor betydning at elevene føler tilknytning til skolen, at de opplever trygghet og føler seg vel. Dette er nødvendig grunnlag for å oppnå læringsglede og motivasjon. Lærerens jobb kan derfor ikke isoleres til å være fagperson og sørge for å motivere for best mulig læring. Læreren må i samarbeid med skolens ledelse bidra til at læringsmiljøet for hver enkelt elev

oppleves som positivt i alle henseender, både på det kognitive og på det affektive plan.

3.5 Læreren og lederens egen motivasjon

Har lærerens egen motivasjon for sitt fag en betydning for elevens motivasjon for læring og deres resultater? Flere teoretikere har beskjeftiget seg med elevmotivasjon, for eksempel Skinner (1968), Bruner (1962), Steiner (1987), Freinet (1971), Weiner (1980 og 1986), Tolman (1948), men de har hatt like mye fokus på lærerens motivasjon og hva denne har å si for elevens ønske om å lære. Jeg vil anta at lærerens forventninger til elevenes resultater absolutt spiller en rolle for de resultater elevene faktisk oppnår. Wormnes og Mangers (2005) teorier på lærer og ledelsesmotivasjon er interessante i denne sammenhengen. Elevenes egne forventninger til seg selv og til hva de kan mestre er et annet viktig aspekt innenfor lærings – og motivasjonsteori.

3.5.1 Wormnes og Mangers teorier

Wormnes og Manger hevder følgende: ”I dag vet vi at sjansene for å mislykkes øker hvis vi tror på at vi vil feile. På den annen side øker sjansene for å lykkes når vi tror på oss selv” (2005:14). Hvem er det da som gir elevene troen på suksess eller troen på nederlag? Er det foreldrene, dem selv eller kan dette ha noe med det læreren sier, gjør eller utstråler i timene? Wormnes og Manger fortsetter: “Likevel viser erfaringen at jo mer følelser, tenkning og kultur samvirker, og dess sterkere individet og kulturen tror på dette, dess sterkere blir virkningen. Kropp, sjel og kultur opptrer som en helhet”. Skolelederens oppgave blir derfor å ha tillitt til og tro på sine medarbeidere, samt å gi den riktige oppbakkingen sånn at lærerens egenmotivasjon opprettholdes.

Læreren som motivator og forbilde er avgjørende. For at læreren skal være et godt forbilde, både i forhold til det faget han underviser i og i forhold til hans ansvar for å

skape en ekte og indre motivasjon hos sine elever, kreves det god kompetanse både faglig og pedagogisk. Wormnes og Manger hevder at: ” Den entusiastiske pedagogen som tror på sin egen påvirkningskraft og på mottagerens læringsmuligheter, oppnår bedre resultater” (2005:14).” På den annen side kan fagfolkene som ”brenner” for sin sak, også utvikle ”utbrenthetssyndromet” (2005:15). Skoleleders ansvar i denne sammenhengen er å kunne holde lærerens egen motivasjon og entusiasme ved like, slik at elevkull etter elevkull kan profitere på denne typen lærer.

Wormnes peker også på at et helhetsperspektiv må tas med i analysene og forståelsen av alle virkningsmekanismene i en prestasjonsprosess. Dermed er vi inne på ideen om teamholdning Et godt samarbeid lærere imellom og mellom lærere og ledelse kan påvirke hele personalet til mer motivasjon og et sterkere ønske om videreutvikling.

Gjennom de teoretiske perspektivene jeg har presentert får jeg et klart inntrykk av at lederes og dermed også læreres motivasjon har en innvirkning på elevens motivasjon og deres læring. Dette vil da igjen vises konkret på de resultatene elevene oppnår på avsluttende prøver. Jeg vil i mine undersøkelser derfor forsøke å knytte de ulike teoretiske perspektivene jeg har nevnt her sammen med de funnene jeg gjør.

3.5.2 Bandura og mestringserfaringer

Bandura (1971) innfører begrepet autentisk mestringserfaring. Han tar opp elevens indre kilde til selvoppfatning. Hans senere forskning (1981 og 1986) preges av self-efficacy, hvilket kan forklares med en persons bedømmelse av i hvilken grad han klarer å planlegge og å utføre handlinger som skal til for å lykkes med de oppgavene han ønsker å mestre. Poenget til Bandura handler ikke om eleven er god eller dårlig men rett og slett om eleven er i stand til å mestre pålagte oppgaver. Forventninger spiller en stor rolle her. Dersom en elev er uheldig med sine prestasjoner i begynnelsen av læringsprosessen, vil forventningene til mestring svekkes. I motsatt fall vil forventningene til mestring styrkes. Er elevene vant til at han mestrer grunnet

tidligere erfaringer, vil i følge Bandura det å mislykkes enkelte ganger kunne forklares med tilfeldigheter i situasjonen i stedet for utilstrekkelig kompetanse.

Er det mulig at opplæringen i nynorsk fra de første timene på ungdomsskolen kan ha gitt elevene så dårlige erfaringer at troen på at de behersker faget rett og slett ikke er til stede? Har dette i tilefelle noe å gjøre med lærerens motivasjon og tilretteleggelse for læring og følelse av mestring? Trekker jeg dette noe videre er det interessant å se på lærerens mestringserfaring i forhold til hvordan han føler han lykkes med å formidle nynorsk og få elevrespons på det. Kan det ha en sammenheng at lærere som ikke føler at de når fram til elevene, verner seg til forventningene om at dette blir umulig og dermed nærmest gir opp å motivere og å inspirere elevene? Kan dette overføres videre på skolelederen? Kunne man tenke seg at man faktisk har lav mestringserfaring i forhold til å få lærerne motivert for sitt eget fag, nynorsk?

Som nevnt er noen teoretikere inne på tanken om at resultatene kommer som bestilt, slik som Wormnes, Manger, Skaalvik og Skaalvik. Mye dreier seg om lærerengasjement og hvordan dette kan påvirke elever i positiv retning. Jeg er interessert i å undersøke nærmere om det er slik at dårlig engasjement skaper dårlig motivasjon hos elevene – og vil se nærmere på dette i drøftingsdelen.

4. Metoder

4.1 . Design, strategi og utvalg

Design handler i hovedsak om hvordan man velger å gå fram for å løse oppgaven. Dette innebærer spørsmål, intervju, kriterier for utvalg osv. Designet må stemme overens med de problemstillinger man ønsker å finne svar på. Designet er på mange måter en slags manual for undersøkelsen. I og med at jeg har ønsket å undersøke i flere faser vil mitt utvalg være forskjellig i den kvantitative undersøkelsen og den kvalitative.

I fase 1 av undersøkelsen har jeg først gjennomgått samtlige eksamensresultater for skolens elever årene 2004-2006. For å kunne være sikker på at det faktisk er slik jeg antar, at karaktersnittet på nynorskresultatene på avgangseksamen ligger under snittet i andre fag, sammenlignet jeg dette med skolens resultater i bokmål og spansk (VKII). Deretter så jeg på Oslogjennomsnittet for de samme fagene. Dette gjorde jeg for å se om skolen jeg undersøkte, kunne ha divergerende resultater fra resten av byen og på den måten gjøre min undersøkelse mindre valid.

Den kvantitative undersøkelsen består av et spørreskjema med lukkede spørsmål. Utvalget her var alle elever på VKII, med unntak av dem som av ulike grunner var fritatt for nynorsk.. Utvalget her bestod av 150 elever, hvorav 147 besvarte spørreskjemaet. De 147 elevene var fordelt på 6 klasser. Jeg har gjennomført en pilotundersøkelse på samtlige klasser for å finne ut om det er noen signifikante forskjeller i elevsvarene mellom klassene. De to klassene som skilte seg mest ut på hver sin side av skalaen i forhold til egenmotivasjon og i forhold til lærerens motivasjon, trakk jeg ut for å undersøke videre.

Her kom fase 2, eller den kvalitative delen av undersøkelsen inn. Denne fasen vil

være som undersøkelsens hoveddel å betrakte. Jeg foretok dybdeintervjuer av nynorsklærerne i de to klassene.

Utvalget av elever representerer to klasser ved denne videregående skolen og kan ikke fortelle om noe mer enn en mulig tendens i forhold til resten av skolene i Oslo Sentrum. Skolen er en middels stor videregående skole. Med sin sentrumsnære beliggenhet rekrutterer skolen elever fra hele Oslo og har derfor et blandet sosiokulturelt elevgrunnlag. Karaktersnittet ved inntak til skolen er noe over gjennomsnittet for videregående skoler i Oslo. Spørreundersøkelsen foregikk i klasserommet i ukas første norsktid. Faglærer var ikke til stede. Jeg forklarte kort hva dette handlet om og hva svarene skulle brukes til og delte ut arkene. Vi leste igjennom spørsmålene sammen, og jeg besvarte spørsmål som var relevante. Deretter fylte elevene ut spørreskjemaene.

Intervjuene ble gjennomført på følgende måte: Begge informanter ble intervjuet i en skoletime, det vil si 45 minutter. For å få adgang til intervjuobjektene på denne videregående skole, måtte jeg søke avdelingsleder for norsk om å få gjennomføre intervjuene. Søknaden ble innvilget under betingelse av at verken skolens eller informantens navn skulle nevnes i undersøkelsen eller i oppgaven for øvrig.

4.2 Mulige feilkilder

I en masteroppgave om læreres motivasjon i forhold til et enkelt fag og denne motivasjonens eventuelle smitteeffekt på elevene finnes det selvfølgelig en del feilkilder. Man kan jo tenke seg at et fag som nynorsk i bokmålsområdet Oslo sliter med et rykte og holdninger som gjør at svært mye av motivasjonen, eller mangel på denne, kommer fra helt andre kilder og forbilder enn skolen. Thomas Hylland Eriksen (Morgenbladet, Våren 2004) tar opp nordmenns forhold til nynorsk slik de blir framstilt i parodier, fra blant andre Sylfest Strutle, Knote Dal, at Spynorsk Mordliste i stedet for Nynorsk Ordliste som har blitt et begrep i befolkningen og at

ingen virkelig tror på at brev i offentlige sammenheng må besvares på den målform de er stilet. Lærere i skolen kan også ha med seg en viss ballast med holdninger for eller mot nynorsk.

Jeg vil anta at en feilkilde kan være at nynorsklærere selv ikke vil innrømme sitt egentlige forhold til faget dersom deres holdning er negativ.

4.3 Kvantitativ og kvalitativ undersøkelse

Mine undersøkelser kan karakteriseres som mixed- methods research. Jeg redegjør her først for begrepene validitet og reliabilitet for deretter å gå nærmere inn på de to vitenskapelige metodene kvalitativ og kvantitativ undersøkelse. Til slutt redegjør jeg for kombinasjonen av disse, nemlig mixed-methods research. Validitet og reliabilitet er begreper jeg hele tiden har hatt klart for meg under utarbeidelsen av spørreskjema og intervjuguiden for å sikre gode, sannferdige og vitenskapelig korrekte funn.

4.3.1 Validitet og reliabilitet

Validitet kan defineres som troverdigheten i et kvalitativt og i et kvantitativt design. Man kan spørre seg om testen måler det den faktisk gir seg ut for å måle (Kleven 2002). Ytre validitet sier noe om det er mulig å generalisere resultatene til en større del av befolkningen eller til flere situasjoner. Cook og Campbell i Lund (Kleven 2002) kategoriserer validitet i flere undergrupper, blant andre: Indre validitet handler om at respondentene forstår hva spørsmålet dreier seg om og har samme oppfatning av spørsmålet som forskeren som stiller det. I en enkéte vil man for eksempel være opptatt av konkrete og enkle spørsmål hvor det er minst mulig rom for misforståelser. Begrepsvaliditet handler om at respondentenes forståelse av et begrep samsvarer med

forskerens forståelse av det samme begrepet

”Man kan ikke måle god reliabilitet, men reliabiliteten lar seg estimere. Reliabiliteten er ikke noe mål i seg selv, men reliabiliteten er viktig fordi dårlig reliabilitet svekker begrepsvaliditeten” (Kleven 2002: 36). Reliabilitet handler om pålitelighet. Jeg har lagt vekt på å oppnå god reliabilitet i mine undersøkelser, og tenkt igjennom hvilke tilfeldige målingsfeil som kunne oppstå. God reliabilitet er ingen garanti for at det ikke finnes andre feilkilder ved målingen, men jeg mener i hvert fall at ved å kvalitetssikre reliabiliteten har jeg fått mer valide funn.

Mine to informanter uttalte seg om egne holdninger, tanker og følelser. Jeg var klar over at det i denne typen setting alltid vil være en fare for at informantene kan forstille seg. ”Påliteligheten i målingen av den enkelte person ved målingstidspunktet” (Kleven 2002). Man kan snakke om stabilitetsaspektet og ekvivalensaspektet. Stabilitetsaspektet handler om respondentens opplevelse der og da, altså i det øyeblikket intervjuet eller enkéten ble foretatt. La oss tenke oss at respondenten lærer hadde hatt en fantastisk god og motiverende time i nynorsk rett før intervjuet skulle foretas, og dermed lot svarene seg farge av den gleden personene nettopp hadde opplevd ved å svare at han/hun var mye mer motivert for undervisningen i faget enn det som over tid egentlig er tilfelle. Man kunne forestille seg det motsatte, at respondenten nettopp hadde rettet nynorskstiler med svært dårlig resultat, mistet motet og dermed følt seg svært umotivert, mer enn det som var vanlig. I intervjusituasjonen har jeg derfor lagt vekt på å stille tilleggsspørsmål for å prøve å kartlegge om det kan være noe som påvirker personen der og da. For å få en klar ide om målingens stabilitet må man egentlig foreta en retest på respondenten, en annen dag, i en annen setting, en annen tid på døgnet. Man vil da kunne lese av en slags korrelasjonskoeffisient mellom forskjellene i svar i de to ulike situasjonene, og dermed bruke denne koeffisient som reliabilitetskoeffisient.

Jeg har valgt å ikke gjennomføre intervjuene to ganger, ei heller spørreundersøkelsen. Jeg mener at reliabiliteten var god og at mine ”kontrollspørsmål” ga klare indikasjoner på at stabilitetsaspektet ikke medførte dårlig reliabilitet i undersøkelsen.

4.3.2 Den kvantitative undersøkelsen

Den kvantitative metoden er valgt i forhold til designet for en spørreundersøkelse der jeg ønsket å få konkrete og nærmest målbare svar fra respondentene. Jeg valgte jeg å lage en undersøkelse som hadde seks lukkede spørsmål. Lukkede spørsmål vil gi lukkede svar. Jeg har designet spørreskjemaet mot lukkede svar med svaralternativer jeg regner for relevante. Dette for på en måte å tvinge respondentene til å avgi sine svar på et nødvendig presisjonsnivå for å kvalitetssikre svarene mot en høyere grad av validitet (Østbye, Knapskog og Larsen, 2002).

Det motsatte, åpne spørsmål, som intervjuer i kvalitativ forskning benytter kan også brukes i den kvantitative forskningen når svaralternativene blir mange eller man som forsker vil fange opp nye ideer eller lignende. Jeg har valgt å kun bruke lukkede spørsmål i den kvantitative delen av undersøkelsen. Jeg har formulert spørsmålene på en slik måte at de er klare og konsise og lette å analysere etterpå.

Ved spørreskjema får man ofte lav svarprosent – det fører til problemer med ytre validitet – (Kleven 2002). Jeg har derfor sørget for at hele antallet av utvalget har besvart spørreskjemaene ved rett og slett å være til stede og dele ut skjemaene og ved selv å samle dem inn etter at de var besvart. Spørreskjema eller enkéter må utformes slik at spørsmålene er presise og ikke på noen måte kan oppfattes tvetydig. Jeg har også lagt vekt på at det ikke kreves spesialkompetanse innenfor ”skolebegreper” for å forstå spørsmålene. Jeg har laget positive spørsmål slik at respondentene ikke skulle bli farget av negativitet i spørsmålsstillingen. I tillegg var jeg til stede og gjennomgikk spørreskjemaet med samtlige respondenter slik at de hadde muligheten til å stille spørsmål dersom noe skulle være uklart.

Den kvantitative forskningen kjennetegnes spesielt ved at den kan avgrenses ved de lukkede svar man får fra respondentene. Dersom svarene er valide og reliable kan man trekke sine slutninger og måle dem med de på forhånd formulerte forskningsspørsmål.

For å forbedre validiteten ønsket jeg å øke antall operasjonaliseringer (Kleven 2002). Hvis man som forsker nærmer seg begrepet på flere sider vil begrepet bli bedre kartlagt og bli mer nyansert enn med en metode alene. Jeg bruker prinsippet om triangulering ved å nærme meg begrepet både via lærere og elever men kanskje aller mest ved å bruke de samme lærerne og deres elever. Indre validitet handler om at respondentene kan unngå å svare eller være ærlige i sine svar fordi de synes undersøkelsen var irrelevant eller kjedelig. På anonyme spørreundersøkelser er det alltid en viss fare for at men kan oppleve dette. I min første fase, den kvantitative fasen, er det derfor viktig å være klar over slike feilkilder.

4.3.3 Den kvalitative undersøkelsen

Min kvalitative undersøkelse bestod i to dybdeintervjuer av lærerne i to av skolens norskklasser. Jeg benyttet meg av en intervjuguide. Denne vil bli beskrevet mer spesifikt under kapittel 5.6.

Indre validitet har ofte liten relevans i kvalitative undersøkelser fordi det handler i all hovedsak om at forskeren kommuniserer sine spørsmål på en slik måte at respondentene tolker dem på samme måte som det forskerne har ment i det han designet spørsmålene (Kleven 2002) Det er klart at svarene kan bli annerledes dersom spørsmålene tolkes forskjellige – og dermed gjør undersøkelsen i mindre grad reliabel (pålitelig). Jeg har da også stilt kritiske spørsmål i forhold til om mine data kan være styrt av respondentens kontekst og situasjon og dermed ikke nødvendigvis av min motivasjon eller interesse av å få så ærlige svar som mulig.

Lincoln og Cuba (1985) mener at det er tre hovedtrusler som kan ødelegge troverdigheten til et kvalitativt design: Vi snakker om forskerens påvirkning av situasjonen (reaktivitet), informantens reaksjoner og forskerskjevheter, at jeg som forsker er for opptatt av mine egne forskningsspørsmål slik at spørsmålene og kommentarene kan bli ledende. Andre begrensninger kan være at man får altfor mye informasjon under intervjuene at man rett og slett ikke greier å nedtegne alt og få med seg essensielle observasjoner i øyeblikket.

Man kan også risikere å bli blendet av den første informanten, som gir så mye inntrykk at senere informasjon ikke kommer med. Jeg mener at hovedproblemet kan ligge i tendensen til at man ignorerer informasjon som er i konflikt med allerede etablerte forståelsesrammer og antagelser, og dermed får man de funnene man i utgangspunktet ønsker å få for å kunne skrive sin forskningsrapport. Ord og historier er data i den kvalitative forskningen, mens tallenes tale kommer klart fram i den kvantitative forskningen.

Mine undersøkelser kommer inn under kategoriene eksplorerende formål, i og med at jeg ønsker å finne ut hva som foregår, se på motivasjonsfenomenet på nye måter og etablere ny innsikt. For meg vil det være et viktig poeng informantene og jeg er enige om hva definisjonen faktisk er – og hva begge selv legger i begrepene og spørsmålsstillingene. Dette er lettere i den kvalitative forskningen enn i den kvantitative i og med at den som undersøker faktisk er til stede og kan forklare der og da dersom misforståelser eller feiltolkninger skulle oppstå. (Marshall og Rossman 1999). Med ytre validitet menes muligheten for at funnene jeg gjør kan generaliseres til hele populasjonen. Begrepsvaliditet er kriteriet på gode målerresultater. (Kleven 2002)

Mine kvalitative undersøkelser vil jeg karakterisere som kasusundersøkelser (Blaxter m fl.2006). Det vil si at fokuset er på et kasus (individ, gruppe eller organisasjon), i mitt tilfelle enkeltindivider som til sammen utgjør en gruppe, nemlig lærere: Målet

her er å studere individet på en dyptgående måte. Jeg blir derfor instrumentet for å kunne beskrive de opplevelser respondenten uttrykker. Hensikten her er ikke å lete etter variabler som han har satt opp på forhånd, men å legge vekt på å nedtegne og samle så mye informasjon som mulig.

I en kasusundersøkelse er ingen spørsmål lukkete. Det kan framkomme nye og interessante forskningsspørsmål i prosessen. I følge Mikkelsen (2005), i Blaxter mfl. (2006) skal man være forsiktig med å generalisere funn man gjør i kasusstudier. Mulighetene for å kunne generalisere funn fra slike studier økes når man har et strategisk utvalg av kritiske kasus. Jeg har valgt å foreta dette utvalget med utgangspunkt i resultatet av min spørreundersøkelse.

4.3.4 Mixed methods research

Tradisjonelt har forskere vært delt i to leire – enten bedriver man kun kvantitativ forskning eller så driver man kun kvalitativ forskning. Mixed research beskrives som et tillegg til den tradisjonelle oppdelingen av forskning i enten ren kvalitativ eller ren kvantitativ metode. Man tenker seg at metodene med hver sine styrker og svakheter skal kunne utfylle hverandre og dermed skape grunnlag for bedre forskningsempiri. Blaxter (2006) beskriver hvordan to metoder er brukt for å kunne verifisere validiteten av den informasjonen som er innhentet. Dette kalles også triangulering (Kleven 2002).

Jeg har i denne oppgaven arbeidet både med kvantitativ og kvalitativ metode. Den egentlige tanken bak dette valget var at den kvantitative undersøkelsen skulle gi klare og konkrete svar. Med utgangspunkt i min enkéte ønsket jeg å få direkte informasjon som ville gi meg ideer og perspektiver jeg kunne gå videre med i den kvalitative undersøkelsen.

I artikkelen ”Mixed Methods Research - A Research Paradigm Whose Time Has Come” (R. Burke Johnson og Anthony J. Onwuegbuzie, 2004) beskrives disse

teoriene, metodens fordeler og ulemper og den rent kvalitative og den rent kvantitative forskningen nøye i forhold til styrker og svakheter. Forfatterne setter fokus på ”superior research” i motsetning til ”monomethod research. I følge forfatterne mener de kvantitative purister at sosiale observasjoner, noe som den kvalitative forskningen setter fokus på, ikke er et redskap man kan ha noen som helst tillitt til – og at det er kun objektive observasjoner som kan skape grunnlag for empiri. Den kvalitative forskning preges lett av følelsesmessig engasjement, og dermed blir også forskningen preget av eget ståsted.

Den kvantitative metoden er objektiv, mer nøytral i forhold til empati mellom forsker og respondent. Den ofte kontekstfri. Kvalitative purister mener at det verken er ønskelig eller mulig å skape tids- og kontekstfrie generaliseringer. Verdier er en viktig del av forskningen og realiteten ligger i subjektet. Årsaksammenhenger er ikke alltid mulig å oppnå.

Jeg har i mine undersøkelser valgt et design hvor den kvalitative undersøkelsen ble foretatt etter den kvantitative og blir dermed som en sekvens til den første å regne. Johnson og Onwuegbuzie (2004) opererer med et skille mellom ”mixed method” og ”mixed model”. Mixed method, som jeg har valgt å bruke handler om: ”the inclusion of a quantitative phase and a qualitative phase in an overall research study”. Denne metoden forutsetter at resultatene integreres og at man får én felles konklusjon på undersøkelsen. Den kvantitative og den kvalitative delen av undersøkelsen skal altså utfylle hverandre.

Forfatterne har utviklet forskjellige design på hvordan mixed model kan gjennomføres i praksis. Jeg har valgt et såkalt ”across-staged mixed-model design”, som betyr at jeg bruker en av metodene på en fase av forskningen, mens jeg kan bruke den andre i en annen fase, alt etter som hvilken jeg mener egner seg best.

Jeg har både valgt å legge mer vekt på den kvalitative undersøkelsen og å vekte den kvalitative betraktelig mer under analysen av de innsamlede dataene. I min

masteroppgave har formålet hele tiden vært at intervjuene skulle gi svar og funn jeg var interessert i å se nærmere på, og prøve å trekke noen konklusjoner av, mens den kvantitative er ment som en inspirasjon og en mulighet til å få flere innfallsvinkler for den kvalitative fasen.

4.4 Etikk

Forskningsetikk handler om vitenskapelig holdning. I de siste to årene har vi i Norge vært vitne til direkte forskningsfusker, både ved Radiumhospitalet og ved Landbrukshøgskolen på Ås. En god forsker har en vitenskapelig holdning til sitt å arbeide og sørger for presisjon og søker etter mest mulig reliabilitet og validitet i sin forskning. Merton (1973) snakker om en søken etter erkjennelse av allmenn gyldighet. Her skal altså ikke personen bak forskeren ha noe å si for resultatet eller funnene som gjøres. Merton mener også at den gode forsker lar andre få innblikk i resultatene og funnene (communism). Forskningen skal være upartisk og skal ikke være egennyttig (disinterestedness). Videre er en god forskerholdning også å utvise systematisk skepsis (organized scepticism). I forskningsetisk sammenheng forkastes handlinger som manipulasjon av data for å nå de konklusjoner man er på jakt etter. For eksempel kunne man tenke seg at dette kunne skje i sammenhenger der man som forsker blir gitt et oppdrag for en eller annen politisk organisasjon som er på jakt etter visse konklusjoner for å befestе sine politiske mål.

Plagiatproblematikken er selvfølgelig også present. Man kunne tenke seg at lignende forskning allerede var gjort, og at man brukte andres resultater som sine egne.

Forskningsetikk handler om skikk og bruk. En forsker som manipulerer eller plagierer, blir aldri en anerkjent forsker. Blir man avslørt en gang er risikoen stor for at man ikke får mulighet til å forske igjen.

I *How to Research* (Blaxter, Hughes og Tight 2006) tas problematikken med etiske problemstillinger opp. I motsetning til i USA behøver man ikke i Europa å få

godkjennelse av en etisk instans for sin forskning med mindre denne dreier seg om pasienter i helsevesenet. Begreper som jeg merker meg og som kommer til å være styrende for mine undersøkelser er: Confidentiality, eller enighet om at noe er konfidensielt mellom meg og respondentene. Anonymity – anonymitet handler om å sørge for at verken respondenter eller institusjoner angis på en slik måte at lesere av oppgaven kan spore opp hvem eller hvilke det gjelder. Legality, eller innenfor loven, handler om at man kan oppdage ulovligheter i forhold til sine funn. Her sier boken at man som samfunnsborger er pliktig til å rapportere brudd på loven, men at man kan overse mindre lovbrudd. I forhold til mine respondenter har dette heldigvis ikke blitt aktuelt. Professionalism eller profesjonalisme handler om å oppføre seg profesjonelt i forhold til andre forskere og respondenter og ikke la seg farge av for eksempel venner. Til slutt nevnes participation, eller deltagelse. Dette begrepet handler om involvering – altså om respondentene er de samme personene som undersøkelsene skal handle om. I mine undersøkelser var de jo det, selv om de ble anonymisert.

Monica Dalen (2004) nevner tre begreper som er aktuelle for mine intervjuer, nemlig krav om samtykke, krav om å informere og krav om konfidensialitet. Samtykke handler om intervjuobjektene valg til å kunne takke nei til deltagelse eller å avbryte sin deltagelse i forskningen dersom de skulle ønske det. Krav om informasjon handler om at deltagerne får full oversikt over hva forskningen dreier seg om og om hva deres bidrag skal brukes til. Krav om konfidensialitet handler om at intervjuobjektene har krav på at all informasjon om for eksempel personlige forhold skal behandles konfidensielt.

I mine intervjuer skal begge informantene være anonyme, og det skal ikke være mulig for noen å kunne spore hvem de er. Både skolen, klassene og lærerne vil være anonyme. Dette er særdeles viktig i forhold til mine undersøkelser som handler om motivasjon og faktisk i ytterste konsekvens om den enkelte lærers profesjonalitet, motivasjon for jobben og holdninger. I dette arbeidet har jeg hele tiden vært klar over at jeg kan komme fram til resultater som respondentene kan komme til å mislike. Det

har derfor vært klart fra første stund at anonymitet for den enkelte er sikret. Forholdet til deltagerne har hele tiden vært preget av gjensidig tillitt, og jeg har understreket at jeg vil være varsom med å trekke bastante konklusjoner i forhold til den ene skolen jeg har brukt i min forskning. Skolens navn skal da heller ikke offentliggjøres.

Respondentene har alle vært informert om mitt formål og mine mål med undersøkelsen. Mine funn skal offentliggjøres til skolen, lederne og lærerne. Elevene har fått beskjed om at de kan få lese hele oppgaven min hvis de ønsker det.

Jeg har i mine undersøkelser og i mine forsiktige konklusjoner lagt vekt på å være upartisk og for en hver pris unngå brudd på sannhetsnormen. Forskning skal være saklig og basert på innhentede fakta. Man skal etterstrebe presisjon og fullstendighet. Hver respondent har hele tiden vært klar over hva intervjuene og spørreskjemaene skal brukes til. I og med at mine antagelser sier noe om at dårlig ledermotivasjon gir dårlig læring, har jeg måttet passe meg for at jeg har vært på jakt etter svar som kunne underbygge dette. Det har hele tiden vært viktig for meg å ha nøytralitet som ideal i intervjusammenhengene og i bearbeidingen av datamaterialet.

4.5 Dybdeintervjuene

Dybdeintervjuer brukes når man ikke ville kunne finne samme type data ved å bruke teknikker som observasjon eller spørreskjema. (Blaxter m.fl. 2006). Det kvalitative forskningsintervju legger vekt på å forstå verden slik respondenten ser den. Intervjuet foregår som en samtale mellom intervjuer og respondent og kan kalles en slags strukturert faglig samtale. Senere skal intervjuenes fortolkes (Kvale 2001). Kvale beskriver også viktigheten av oppfølgingsspørsmål i forhold til tematikken underveis, forsøk fra intervjueren på å klargjøre meninger for å fjerne tvetydighet fra svarene. Denne type presiseringer kan også vise respondenten at man er engasjert og lytter til det som sies.

Når det gjelder intervjuets design skiller det ofte mellom åpne og mer strukturerte eller fokuserte intervjuer (Dalen 2004). De vanligste intervjuene er halvstrukturerte eller semistrukturerte. Jeg har her valgt en semistrukturert variant der jeg på forhånd hadde laget en intervjuguide med en del spørsmål jeg ønsket svar på. Spørsmålene ble kategorisert i forhold til emner slik at resultatene fra intervjuene skulle være lettere å kode og å systematisere i ettertid. Jeg hadde ikke satt opp noen svaralternativer til mine spørsmål og ønsket da også at samtalen mellom meg og respondentene skulle flyte fritt. Imidlertid ønsket jeg hele tiden å styre samtalen noe over på relevante temaer innenfor min undersøkelse.

4.5.1 Intervjuundersøkelsens syv stadier

En intervjuundersøkelse er en casestudie der innsamlingsmetoden er enkelt- eller gruppeintervjuer der respondentenes utsagn i forskjellige sammenhenger blir materialet man som forsker senere skal bearbeide. Det finnes ingen god standard for dybdeintervju i kvalitativt forskningsøyemed, men jeg har valgt å jobbe i forhold til Kvaless oppskrift på syv stadier i intervjuprosessen og av tolkningen av intervjuene etter gjennomføringen av dem. Kvaless syv stadier er: Tematisering, planleggingsfase, intervjuet, transkribering, analyse, verifisering og rapportering (Kvale 2001).

Tematisering handler om å finne ut hva man ønsker å få svar på og hvorfor. I mitt tilfelle er hovedformålet å finne ut i hvilken grad respondentene er motiverte for nynorskundervisning, deres holdninger til faget, valg av metoder, tanker om elevmotivasjon og deres opplevelse av skoleledelsens motivasjon for nynorsk.

Deretter kommer planleggingsfasen hvor man finner ut hvor mange respondenter man trenger, utarbeidelse av intervjuguiden, analysemodeller og struktur. Jeg prøvde ut forskjellige løsninger her. Problemet var å finne ut hvor mange respondenter jeg trengte for å kunne finne svar på mine forskningsspørsmål. Etter flere runder med veileder og undersøkelser av andre masteroppgaver kom jeg fram til at to gode

respondenter var tilfredsstillende dersom det viste seg at jeg fikk nok analysemateriale etter at intervjuene var gjennomført. Intervjuguiden skulle være et styringsredskap for meg selv slik at jeg hele tiden kunne sjekke at samtalen berørte de tema jeg var opptatt av. Spørsmålene måtte derfor stemme rimelig godt overens med forskningsspørsmålene og problemstillingen. I og med at de skulle sammenfattes med spørsmålene fra spørreskjemaet var det viktig å få til et samsvar mellom kategoriene i de to delene av undersøkelsen.

I følge Dalen (2004) begynner analysen av informasjon allerede under intervjuet. Der bør man nemlig sørge for å skrive memos slik at man får med flere aspekter ved informanten slik som setting, kroppsspråk, faktorer, gester og lignende. Jeg valgte å bruke lydbånd under intervjuene og hadde derfor mulighet til å observere informantene mens de snakket. Dette ga meg gode holdepunkter i den videre analysen av intervjuene med tanke på kroppsspråk, faktorer med hendene og lignende.

Intervjuer uten full struktur i forhold til spørsmål og svar krever full oppmerksomhet og klare rutiner. Jeg satt av en skoletime pr. respondent og valgte å bruke lydbånd. Ulempene ved lydbånd kan være at respondentene er nervøse for å være helt ærlige i sine svar når de vet at svarene og alt de sier blir tapet. Man kan derfor gå glipp av en del konfidensiell informasjon som er viktig for undersøkelsen. Lydbånd tar også mye tid å analysere i ettertid.

Den andre muligheten, å ta notater underveis, gir muligens en større mulighet for konfidensiell informasjon. På den andre siden er det vanskeligere å få samtalen til å flyte fritt når intervjueren stadig veikk må skrive ned det som blir sagt. Før mine intervjuer startet tok jeg meg derfor god tid til å forklare prinsippet om konfidensialitet i forhold til de svar lærerne skulle komme med. Det ble også gjort klart at de kunne få se transkripsjonen av intervjuet og godkjenne dette hvis de ønsket det.

Mine intervjuer foregikk face to face i en rolig og avslappet atmosfære. Som Monica Dalen (2004) er inne på starter altså analysen av informantenes utsagn og mulige data allerede i intervjusituasjonen. I tillegg til lydbåndet gjorde jeg situasjonsbeskrivelse for senere å ha informasjon om informantens nonverbale atferd for å lage et helhetlig bilde med de verbale utsagnene., notater om fakta og framtoning. Jeg var også nøye med å notere ned utsagn som skaper undring eller ubehag, slik at jeg skulle huske dette under bearbeidelsen av materialet.

Transkribering er neste fase. Etter at intervjuene var gjennomført, lyttet jeg nøye igjennom dem. Jeg noterte ned viktige hovedoverskrifter og samlet utsagn under hver kategori fra lærer I og lærer II. I og med at intervjuene til tider gir mer preg av samtaler var det viktig å prøve å kategorisere lengre utredninger og kortere utsagn innenfor de tre kategoriene: Elevers motivasjon, egen motivasjon og ledelsens motivasjon. Deretter transkriberte jeg intervjuene. Jeg transkriberte i utgangspunktet alt som ble sagt, men fant etter hvert ut at to intervjuer à ca. 45 minutter nødvendigvis måtte inneholde en del irrelevante utsagn og utgreiinger som jeg ikke kom til å benytte meg av i bearbeidelsen av undersøkelsene. Jeg valgte da etter hvert ut det jeg mente var relevant, kategoriserte disse delene av intervjuene slik at begge informantene var representert innenfor de tre kategoriene. Deretter skrev jeg alt inn på data, printet ut utsagnene og limte dem opp på store papplater – en for lærer I og den andre for lærer II innen de tre kategoriene.

Analyse av data handler i hovedsak om datareduksjon (Kvale 2001). Lydbåndet blir å karakterisere som råmaterialet, og man må stadig sjekke lydbåndet opp mot utkastet man forholder seg til under analysen.

Geertz (1973) i Dalen (2004) definerer to begreper som jeg mener kan være nyttige i min analyse. "Experience near" og "experience distant". Experience near er beskrivende utsagn, mens experience distant er fortolkende. For å kode materialet kan man tenke seg at man tar utsagnene og teoretiserer dem – altså løfter dem opp ett nivå

mot en teoretisk beskrivelse eller term. Man vil på den måten kunne finne ut av hva informantens egentlige budskap er og også kunne sammenfatte dette med de andre informantenes utsagn. I min analyse av intervjuene har jeg tatt for meg en kategori, eller et forskningsspørsmål av gangen og kategorisert disse i forhold til teoretiske merkelapper. Under kategoriseringen var det kun utsagn fra dybdeintervjuene som ble samlet. Tolkninger og analyse foregikk under den videre bearbeidingen av informantenes svar.

I den videre analysen av materialet vil det være nødvendig å forsøke å kategorisere ved å sette en slags merkelapp på hva diverse utsagn egentlig handler om. Strauss og Corbin (1998) i Dalen (2004) inspirerer meg når de beskriver et slags system for å kategorisere et datamateriale. Uerfarne forskere kan ofte falle for fristelsen til å summere og fra et tall basere en konklusjon. Ved hjelp av koding unngår man dette. Modellen til Strauss og Corbin er en beskrivelse av fem nivåer i kodingsprosessen, nemlig:

- Råkoding
- Koding
- Endelig koding
- Kategorisering
- Generalisering/teoretisering

I tillegg beskriver Strauss og Corbin åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Åpen koding er i hovedsak den første kategorisering man gjør, altså råkodingen. Her er oppdraget rett og slett å identifisere begreper som kan kategoriseres. I min undersøkelse vil for eksempel egen motivasjon, holdning, metoder være eksempler på åpen koding. Aksial koding belyser en hendelse eller en handlingssekvens. Her er det settingen og konteksten som er viktige for å trekke ut datamateriale. Aksial koding vil forekomme dersom det informanten forteller kan avspeile en holdning som forskeren mener er relevant. Dette benyttet jeg meg også av da jeg merket meg en del

formuleringer og valg av ord som tydet på en negativ holdning til nynorsk. Både den kvantitative og den kvalitative delen av undersøkelsen var delt inn i kategorier som omhandler skolens ulike aktører og deres motivasjon for nynorsk. Jeg trakk ut det mest sentrale materialet av mine funn som kunne gi svar på mine forskningsspørsmål. Selektiv koding innebærer at man samler alle analyser av de ulike kategoriene i en overordnet forståelse av det som er mest sentralt i forhold til det man er interessert i. Her skal man utvikle teoretiske begreper og modeller for forståelsen av fenomenet man forsker på.

Alle funn verifiseres før de kan publiseres. Man må undersøke funnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. . Det kan være mye usikkerhet knyttet til dette punktet, særlig i forhold til de slutninger man som forsker trekker (Kvale 2001). Jeg gjennomgikk funnene og konklusjonene nøye for å finne ut om informasjonen jeg hadde samlet var gyldig og om problemstillingen var besvart på en tilfredsstillende måte. Validiteten i forskningsintervjuer kan avhenge av man har lyktes i å belyse det man ønsket å belyse. Jeg sitter tilbake med en overbevisning om at jeg i rimelig grad har lyktes i dette.

Rapporteringsfasen er resultatet av funnene der jeg diskuterer hva disse innebærer og knytter dem til teorier, og problemstilling og til slutt trekker jeg forsiktige konklusjoner i forhold til intervjuundersøkelsene.

5. Resultatet av undersøkelsene

Jeg presenterer her mine undersøkelser og begynner med en sammenligning av skolens eksamensresultater i nynorsk, bokmål og spansk for å få et innblikk i hvordan elever ved denne skolen ligger an sammenlignet med skolene i resten av byen.

Deretter introduserer jeg mine informanter og forklarer hvordan jeg bearbeider mine funn i forhold til teori. Hoveddelen består i å presentere funnene, kommentere og drøfte dem opp i mot teorier. Til slutt kommer konklusjonen på undersøkelsene og på problemstillingen.

5.1 Eksamensresultater – en sammenligning

Første steg var å finne ut hvordan elevene ved skolen presterte ved avgangseksamen i nynorsk, bokmål og spansk for deretter å sammenligne disse resultatene med gjennomsnittet ved alle videregående skoler i Oslo. Jeg valgte bokmål, spansk og nynorsk for å se på om det var stor divergens mellom karakterene her. Svake karakterer i bokmål og spansk kunne kanskje forklare dårlige prestasjoner i nynorsk. På skolen jeg undersøkte, fikk jeg ferdig utregnet gjennomsnitt på avgangseksamen av avdelingslederne i henholdsvis norsk og fremmedspråk. De viste meg også resultatene fra alle Osloskolene for de årene jeg valgte å fokusere på. Jeg valgte ut tre år og regnet ut snittet ved avgangseksamen for alle tre årene. Det var et poeng for meg å finne ut om elevene på denne skolen oppnådde samme eller noenlunde samme resultat i nynorsk som i bokmål og spansk.

Skole X

År	Bokmål	Nynorsk	Spansk skriftlig
3 år	3,4	2,9	4,0

Det viser med tydelighet at elevene jevnt over skårer dårligere på avgangsprøven i nynorsk enn i bokmål. 0,5 i forskjell mellom snittet i de to norskfagene sier noe om at det er en klar tendens til at elever jevnt over presterer dårligere i nynorsk enn i bokmål. Når jeg i tillegg merker meg at snittet i fremmedspråket spansk ligger i gjennomsnitt 1,1 høyere enn i nynorsk, er det bemerkelsesverdig.

Gjennomsnittet for alle Osloskoler

År	Bokmål	Nynorsk	Spansk skriftlig
3 år	3,5	3,2	4,0

Det viser seg at elevene på ”min” skole i gjennomsnitt skårer noe dårligere enn gjennomsnittet i Oslo, men at det er en tendens i gjennomsnittet for hele utvalget skoler i Oslo som tyder på at elevene er mindre motivert for nynorsk enn for bokmål. Forskjellene på snittene ligger på mellom 0,3. Vi ser også her et markant bedre karaktersnitt i fremmedspråket spansk.

At snittet ligger relativt lavt i både bokmål og nynorsk kan forklares med at oppgavene i bokmål er krevende og legger vekt på en rekke læreplanmål inkludert fagstoff som elevene skal presentere på en god og logisk måte. Det legges allikevel ikke den samme type vekt på besvarelsen i nynorsk med hensyn på form og innhold.

Det er tydelig at elevene ikke behersker sidemålet godt nok til å nå særlig høyere enn karakteren 3. Det mest interessante med denne statistikken er at spanskresultatene ligger såpass mye høyere. Jeg tror dette kan peke henimot en mangel på indre motivasjon for å lære nynorsk, mens denne motivasjonen kanskje er mer til stede i andre fag. Det blir da også interessant å se nærmere på lærerens rolle i forhold til motivasjonen i nynorsk.

5.2 Undersøkelsene

5.2.1 Pilotundersøkelsen

Målet med pilotundersøkelsen var å finne skolens to klasser på VKII- nivå der elevene var henholdsvis mest og minst motiverte for nynorsk. Pilotundersøkelsen ble foretatt på alle skolens seks klasser på VKII. 147 elever besvarte spørreskjemaet. Jeg talte opp svarene for hver klasse og lagde en oversikt over antallet svar innenfor spørsmålenes forskjellige svaralternativer. Resultatet av denne undersøkelsen viste dårlig motivasjon for å lære nynorsk jevnt over. Karakterene på siste tentamen var ikke svært oppløftende. Et stort flertall av elevene mente at lærerne ikke var i stand til å motivere dem til å lære nynorsk. Det ville være logisk å anta at det er en sammenheng mellom motivasjon og resultat. Klassen med det høyeste karaktersnittet var samtidig den klassen med høyest snitt på spørsmålene om både lærer- og egenmotivasjon på spørreskjemaet.

Klassen med det laveste karaktersnittet var den klassen hvor elevenes motivasjon lå lavest på skalaen. Denne klassens svar var også svært negative med hensyn til lærerens motivasjon, men det var kun en liten forskjell på denne klassen og to av de andre klassene jeg undersøkte. Norskklærerne i den ”beste” og den ”dårligste” klassen gjennomgikk et dybdeintervju på ca. 45 minutter hver.

5.2.2 Presentasjon av de to klassene

Klassen med gjennomsnittlig flest positive svar i forhold til lærermotivasjon og egen motivasjon for nynorsk (3afI)	Klassen med gjennomsnittlig færrest positive svar i forhold til lærermotivasjon og egen motivasjon for nynorsk (3afII)
<ul style="list-style-type: none"> • Antall elever i klassen: 30 • Antall skjema besvart: 26 • Antall fraværende elever: 1 • Antall elever fritatt for nynorsk: 3 • Karaktersnitt på siste tentamen: 3,1 (skolens høyeste i nynorsk) 	<ul style="list-style-type: none"> • Antall elever i klassen: 31 • Antall skjema besvart: 26 • Antall fraværende elever: 3 • Antall elever fritatt for nynorsk: 2 • Karaktersnitt på siste tentamen: 2,3 (skolens laveste i nynorsk)

5.2.3 Introduksjon av informantene som ble dybdeintervjuet

Lærerne i klasse 3af I og i klasse 3af II

Læreren for 3af I kommer smilende inn på møterommet og sier at han har gledet seg til intervjuet. Han hilser og finner en stol. Læreren er kledd i kordfløyel og en slitt t-skjorte. Han virker rolig, avslappet og selvsikker. Jeg merker meg at jeg tenker: ”Elevene liker ham sikkert”. Læreren forteller at han har god formell kompetanse i norsk. Han har jobbet i flere år ved denne skolen. Han kommer fra Østlandsområdet og sier at han trives veldig godt som lærer. Han liker å være sammen med mennesker og liker de fagene han lærer bort.

Læreren for 3af II er rolig og avslappet. Hun hilser korrekt, retter på skjørtet og setter

seg ned. Hun er tydelig på å understreke at det ikke gjør henne noe om hennes utsagn blir offentliggjort. Hun setter i gang å prate før jeg stiller spørsmål. Det kommer en masse setninger og forklaringer og snart har jeg fått en rekke interessante opplysninger. Læreren kommer fra Østlandsområdet. Hun har jobbet mange år som norsklærer og trives rimelig godt med det.

5.2.4 Forklaring til bearbeidelsen av spørreundersøkelsen og dybdeintervjuene

Jeg har valgt å dele undersøkelsen i tre forskningskategorier. Kategori A handler i all hovedsak om elevens egenmotivasjon for å lære nynorsk og om hvem eller hva som påvirker deres holdninger til faget. Kategori B handler om skolen som organisasjon og ledelsens syn på nynorsk. Kategori C belyser lærernes egen motivasjon for faget, deres metodevalg og motivasjonsstrategier. Til hver av hovedkategoriene angir jeg de forskningsspørsmål jeg ønsker å finne svar på for lettere å kunne besvare problemstillingen.

Jeg bearbeider først spørsmålene fra elevundersøkelsen som passer inn i hver kategori. Deretter kommer jeg inn på informantenes svar i dybdeintervjuene som omhandler til de samme temaene. Jeg diskuterer så mine funn i lys av valgte teorier for til slutt å trekke noen forsiktige konklusjoner.

5.2.5 Forskningskategori A: Elevenes egen motivasjon for opplæring i faget nynorsk

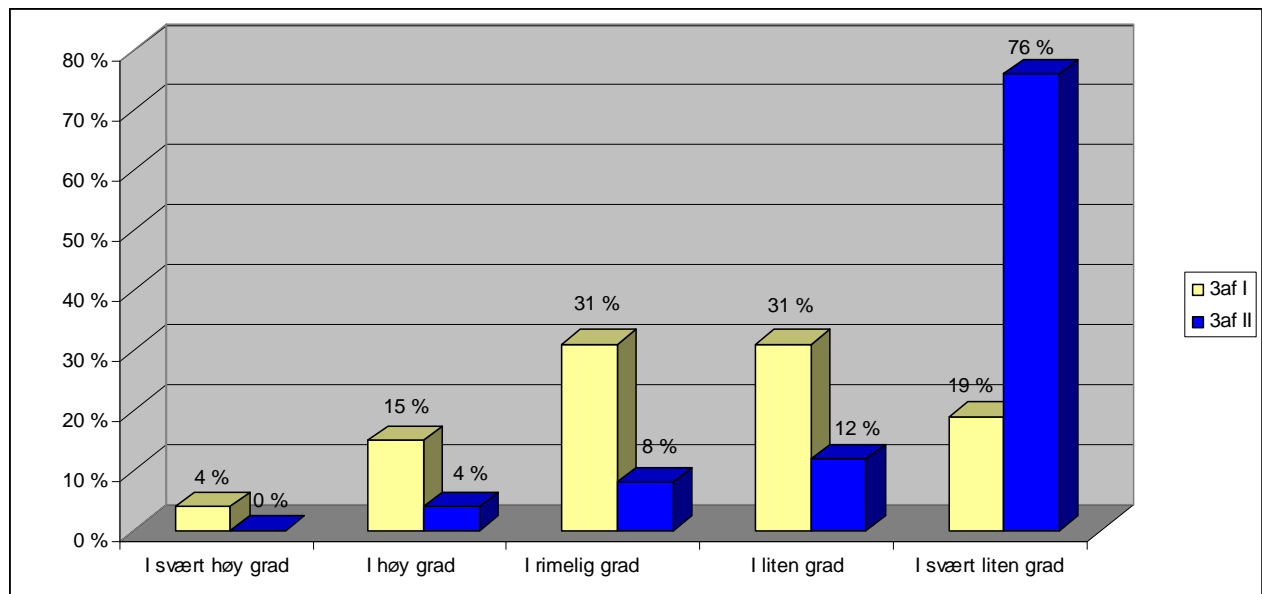
I denne delen ønsker jeg å finne ut av følgende forskningsspørsmål:

- Hvor motiverte er elevene for å lære nynorsk?
- Hvem påvirker elevene til å mene det de mener om nynorsk?
- Påvirker lærernes egen holdning til nynorsk elevenes holdning og dermed også elevens motivasjon for å lære fag?

Spørreskjemaets spørsmål 1: I hvilken grad er du selv motivert for å lære å skrive nynorsk?

	3af I		3 af II	
	Antall	I prosent	Antall	I prosent
<i>I svært høy grad</i>	1	4 %	0	0 %
<i>I høy grad</i>	4	15 %	1	4 %
<i>I rimelig grad</i>	8	31 %	2	8 %
<i>I liten grad</i>	8	31 %	3	12 %
<i>I svært liten grad</i>	5	19 %	20	76 %
<i>Sum</i>	26	100 %	26	100 %

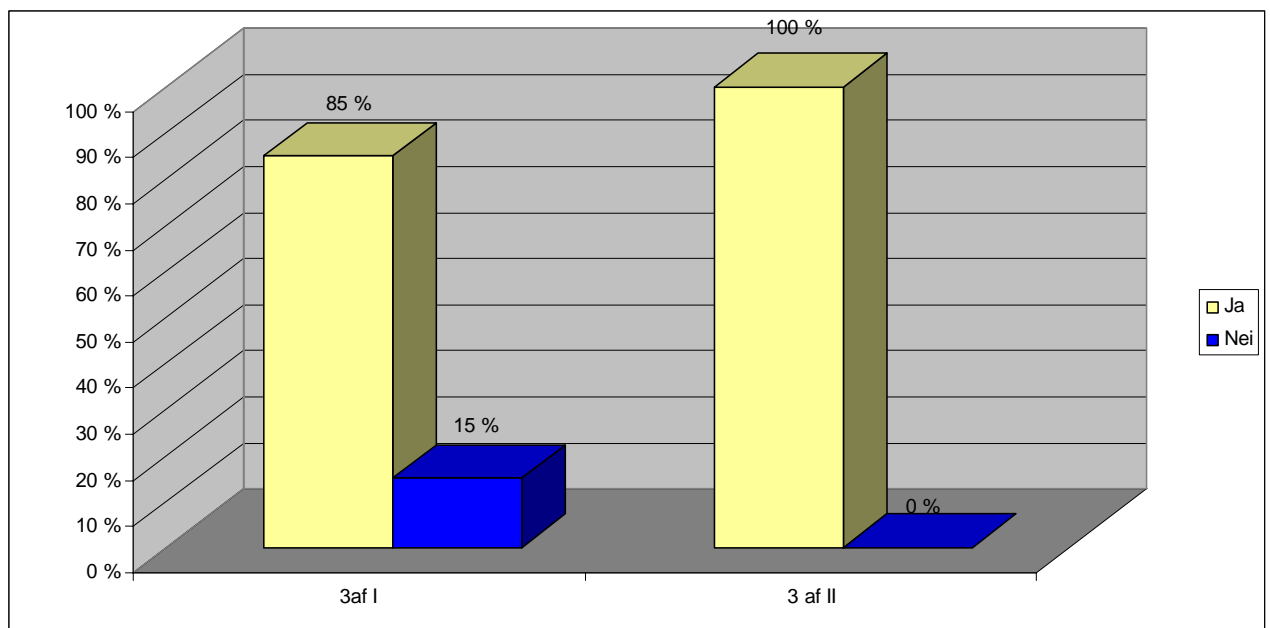
Grafisk framstilling:



Spørreskjemaets spørsmål 5: Hvis du fikk velge, ville du da sluppet å ha nynorsk?

	3af I		3 af II	
	Antall	I prosent	Antall	I prosent
<i>Ja</i>	22	85 %	26	100 %
<i>Nei</i>	4	15 %	0	0 %
<i>Sum</i>	26	100 %	26	100 %

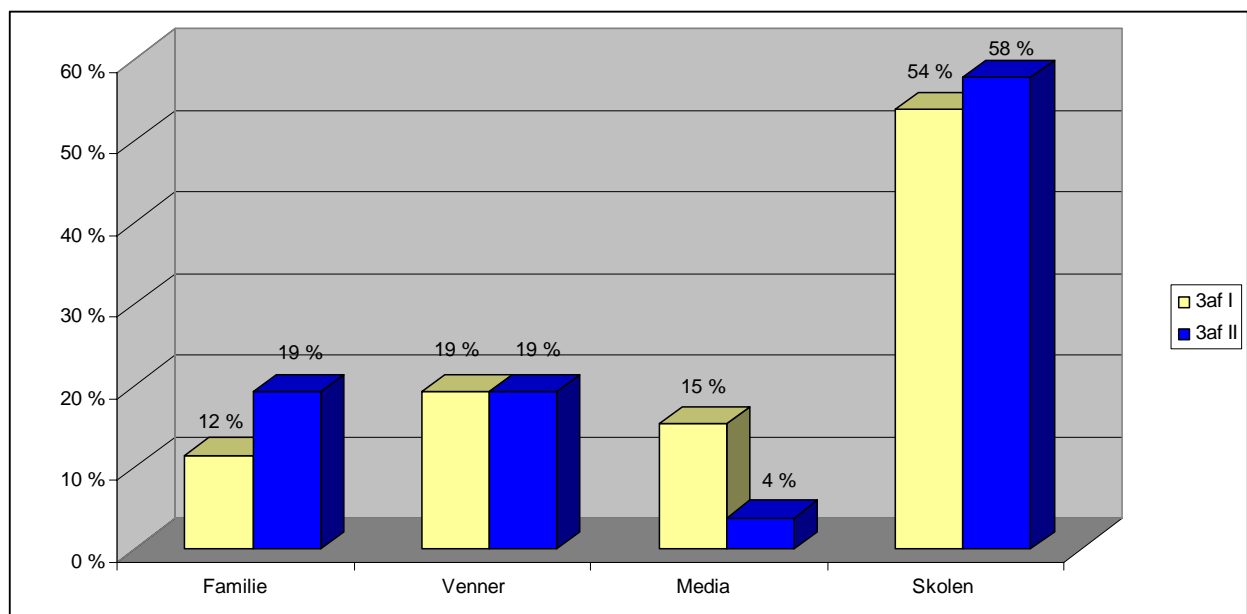
Grafisk framstilling:



Spørreskjemaets spørsmål 6: Hvem mener du selv har påvirket deg mest i forhold til å være interessert eller uinteressert i å lære nynorsk?

<i>Klasse</i>	3af I		3 af II	
	Antall	I prosent	Antall	I prosent
<i>Familie</i>	3	12 %	5	19 %
<i>Venner</i>	5	19 %	5	19 %
<i>Media</i>	4	15 %	1	4 %
<i>Skolen</i>	14	54 %	15	58 %
<i>Sum</i>	26	100 %	26	100 %

Grafisk framstilling



Det er mulig å få et inntrykk av at elevens motivasjonsgrad ikke er ønskesituasjonen i noen av de to klassene. Svært få elever angir at de er motiverte i høy eller svært høy grad, mens tallene samlet sett befinner seg fra i rimelig grad og nedover mot de negative svaralternativene. Forskjellene på de to klassene er signifikante på den måten at halvparten av elevene i klasse 3af I angir at deres motivasjonsgrad for nynorsk ligger på gjennomsnitt (i rimelig grad) og noe bedre. I klasse 3af II derimot er tendensen klart mer negativ. 88 % angir at de er i liten eller i svært liten grad motiverte for faget nynorsk, og hovedvekten av svarene ligger på sistnevnte alternativ. Altså en signifikant forskjell på egenbedømmingen av motivasjonsgraden i de to klassene.

På spørsmål 5 samsvarer holdningen til nynorsk som obligatorisk fag. Kun fire elever, og jeg merker meg at kun fire av samtlige elever på hele trinnet, ville ha fortsatt med nynorsk dersom de kunne velge. Alle disse fire går i klassen der prestasjonene i faget er høyest, og der holdningen er mest positiv. Jeg kan slå fast at interessen for å lære nynorsk er svært lav i begge disse klassene.

På spørsmål 6 svarer litt over halvparten av elevene i begge klassene at det er skolen som er den største påvirkningsfaktor i forhold til å bli motivert eller umotivert for nynorsk. Det er ingen signifikant forskjell på klassene her. Jeg merker meg også at media har liten påvirkningskraft sammenlignet med familie og venner. Det interessante her er jo at gjennom intervjuene mener begge lærerne at det er venner som har størst påvirkning, og som vi ser, de utgjør en relativt beskjeden faktor i forhold til hva elevene selv mener. En feilkilde her kan være at elevene forbinder skolen med klassekamerater. En svakhet jeg oppdaget i ettertid ved svaralternativene på dette spørsmålet var at klassekamerater ikke var med. Elevene kan ha lagt klassekamerater inn i begrepet skolen her. Det er allikevel en rimelig antagelse at en del av dem oppfatter skolen som lærestedet i og med at over 50 % har krysset av for dette alternativet. Hvis jeg ser nærmere på hva lærerne sier om deres oppfatning av elevenes motivasjon finner jeg følgende:

Læreren i klasse 3af I sier:

De går på skolen av plikt. De er en meget skoletrett klasse. Spesielt i norskfaget. Der får de ikke noe gratis. Det er veldig få av dem som har noen som helst slags faglig interesse eller er motiverte i noe som helst fag. Men de skal gjerne ha gode karakterer. Det er et langt gap mellom motivasjon og interesse og karakterambisjoner. Det er en ytre motivasjon, men de gjør ikke noe med det.

I forhold til trivsel sier læreren videre at: ”Det er en veldig hyggelig klasse, høy takhøyde. Vi har det veldig hyggelig. Jeg har kjent dem i tre år.”

I forhold til nynorsk: ”Elevene er generelt dårligere i mitt fag enn i andre fag. Hadde jeg hatt dem i historie, hadde karakterene der vært bedre. Elevene gidder ikke å lese seg til nynorsk – de har skippertaksmetode på alt. De leser seg ikke opp i faget.”

Jeg merker meg at læreren her i flere setninger nevner skoletrøtte elever og late elever. Læreren er hele tiden glødende engasjert i det han sier og synes å mene det han uttrykker. Hans iver i stemmen og hans gestikulering med hendene viser engasjement og oppriktighet. Jeg vil tolke hans utsagn dit hen at hans elever mangler motivasjon, i det minste den type indre motivasjon som denne læreren tydeligvis hadde ønsket seg. Ser vi på elevsvarene i forhold til egenmotivasjon mener jeg å kunne merke at de ikke helt og holdent stemmer overens med det læreren her uttrykker. Halvparten av hans elever er i rimelig grad motiverte, mens resten er dårlig motivert. Dette kan ha en sammenheng mellom spørsmålets validitet – altså forskjellen på indre og ytre motivasjon. Elevene ser muligens ikke denne forskjellen og mener seg rimelig godt motiverte fordi de jobber for å få god karakter, mens læreren er på jakt etter et mer ekte engasjement for faget.

I forhold til faktorer som påvirker elevenes holdninger de har til nynorsk, oppfatter jeg læreren som krystallklar:

Elevene påvirkes av hverandre. De har med seg elendige holdninger fra ungdomsskolen, og disse deler de villig vekk med hverandre. Jeg tror samfunnet rundt dem er negativt til nynorsk, både foreldre, annen familie,

politikere og media. Det er ikke tøft å like nynorsk noe sted i samfunnet. Det er forferdelig synd, men jeg tror det er saken. Det er lite lærere på skolen kan gjøre, annet enn å si tydelig i fra at vi liker det og vise det så godt man kan.

Læreren i 3af II har følgende relevante utsagn i forhold til elevenes motivasjon:

Det er en veldig hyggelig klasse, som prøver alt de kan for å jobbe minst mulig. Hovedinntrykket er at teori er kjedelig. Deres ytre motivasjon er såpass at de ikke vil stryke. Motivasjonen i nynorsk er lavere enn i andre fag. De ønsker seg en toer i nynorsk for å bli ferdig med det. De vil bruke nynorsktimen til å diskutere hva de skal med nynorsk.

Lærerens utsagn om morsomme elever, elever som overhodet ikke prioriterer skolearbeid og elever som aldri gjør lekser peker i retning av at elevene ikke er spesielt motiverte. Læreren sier også: ”Jeg gir lekser, men elevene følger ikke opp”. Læreren er full av godt humør og ler veldig av egne utsagn. Hun innser tydelig at elevene er svært umotiverte, uvisst av hvilken grunn, men ser seg ikke særlig i stand til å gjøre noe med det.

Når jeg spør om hvilke faktorer som påvirker elevene blir hun svært ivrig. Hun prater i ti minutter om dette og er ikke til å stoppe:

Det er kamerater og venninner. Det har ikke noe med skolen å gjøre. Ei heller med foreldre. Det er mote å hate nynorsk. Det er et språk de ikke kan bruke til noe. For elevene er det ensbetydende med bortkastet energi. De hisser hverandre opp. Og de nyter å gjøre det. Faren min er norsklærer også. Han opplever akkurat det samme. Det er ikke noe negativt om nynorsk i media. Tror ikke det kommer noe derfra. Det er rett og slett en kul mote de har. Dette skal de ikke lære uansett. Så greit er det. Det hjelper ingen ting hva lærerne gjør. Det er ikke topp å følge lærerens råd i dette. Og ingen gjør det.

Jeg konkluderer med at elevene i begge klassene er umotiverte for nynorsk både etter egen og lærernes vurdering. I klasse 3af I virker elevene mer motiverte enn det læreren selv er klar over, mens elevens egen angivelse av motivasjon synes å stemme godt overens med lærerens inntrykk i 3af II. Det er svært interessant å merke seg at mens elevene mener at skolen har størst påvirkningskraft på dem i forhold til

holdninger i nynorsk, mener altså lærerne at det er helt andre faktorer som spiller inn. Det er ikke urimelig å tenke seg at elevene føler på at skolen gjør undervisningen så teoretisk og kjedelig at de faktisk påvirkes til ikke å like dette faget gjennom flere år med formlære og grammatikkpugging. Jeg vil tro at hvis de i utgangspunktet kommer til skolen med en negativ holdning og dårlig motivasjon, vil jo denne kunne forsterkes av kjedelige timer og av andre elevers – og muligens lærernes holdninger. Motivasjonen for å lære nynorsk er lav blant elevene i begge klassene. Grunnene for dette synes å være sammensatte. Funnene til Steinsvik Nordahl synes å samsvare med mine funn når det gjelder lærernes oppfatninger om hvor holdningene til nynorsk og dermed også den svake motivasjonen for faget kommer fra. Steinsvik Nordal har selv en kommentar til sine funn her: (Steinsvik Nordal 2004:22-23)

Professor Finn Erik Vinje, som er ein erklært motstandar av skriftleg sidemål i skulen, har uttalt om sidemålsundervisning: Det er helt grotesk å tvinge elever til å uttrykke seg skriftlig på to målformer som er så like (Aftenposten 8.10.03) Professor Vinje er busett i Bærum, og har vore den mest brukte og aktive av fagfolka frå universitet i Oslo i debatten mot skriftleg sidemålsopplæring, og han har vore svært markert i mediedebatten om nynorskopplæringa i skulen. Negative haldningar til nynorsk som skriftleg sidemål frå ein kjend professor i språkvitskap skaper truleg ringverknader også til lærarane i Bærum.

Her vil jeg også trekke inn Leithwood og Riehls (2003) tanker om at ledelse ikke nødvendigvis er noe elevene kun møter i skolesammenheng, men også i elevens nærmiljø. Elever er derfor vant med ledere, og det blir et viktig poeng for dem at skolens ledelse er forbilledlig og positiv.

De to undersøkelsene jeg har referert til tidligere viser at læreren har liten tro på elevenes muligheter for å nå et høyt karaktersnitt i nynorsk. Dersom skoleleder ikke har noe særlig forhold til faget og ikke bruker ekstra ressurser på å motivere og inspirere klasseromslærere, vil kanskje lærerens engasjement ytterligere svekkes. Det vil i hvert fall ikke bli særlig sterkere tatt i betraktning samfunnets holdning til faget. Ser man for eksempel på professor Finn Erik Vinjes holdninger til nynorsk er det

mulig at han påvirker mange mennesker på Østlandet. Han nyter stor respekt fra voksenmiljøet i blant annet Bærum og påvirker dermed foreldres motivasjon og engasjement for nynorskopplæring i skolen. Dette smitter selvfølgelig over på elever. Jeg vil si meg enig i Steinsvik Nordals antakelse om at lærerne i Bærumsskolen også opplever en viss påvirkning av professor Vinje, og jeg vil tro at de vil bruke hans uttalelser for å legitimere sine argumenter i forhold til obligatorisk skriftlig sidemålsopplæring.

Jeg antar at lærerne jeg intervjuet derfor kan ha noe rett i at negative holdninger til nynorsk finnes ute i nærmiljøet og i samfunnet for øvrig, noe som gjør det vanskelig å motivere for nynorsk i skolen. Elevene på sin side mener at de påvirkes på skolen. Det er tydelig at de påvirkes negativt. Mine funn her er lite oppløftende for faget nynorsk og for læreres evne til å motivere elevene. Kan det ha en sammenheng med valg av undervisningsmetoder?

Begge lærerne synes å legge vekt på tradisjonell undervisning med formlære, grammatikkpugging og lesing av tekster. Læreren i klasse 3af I bedriver systematisk tilpasset opplæring, riktignok uten at han følte at det fikk elevene til å yte mer, men jeg vil anta at resultatene i faget og elevenes egnemotivasjon påvirkes av at de fleste får en følelse av mestring. Læreren i klasse 3af II bedrev ingen tilpasset opplæring og klassen presterer signifikant dårligere enn 3af I. Det er mulig forskjellen i metodikken kan være en medvirkende årsak til både elevenes egenvurdering av motivasjon og dermed resultatene de oppnår i faget. I kapittel fire har jeg nevnt Banduras teorier på mestring. Jeg ser en viss sammenheng mer mellom mestring og motivasjon. Med tanke på at svarene på spørreskjemaet så tydelig ga uttrykk for at elevene er lite motiverte og at det store flertallet kunne tenke seg å slippe nynorsk, kan Banduras teori være en forklaring på den dårlige motivasjonen. Dersom elevene føler at de ikke mestrer faget – og fordi de stadig opplever en metodikk som er kjedelig og lite inspirerende og samtidig møter en lærer som ikke akkurat utstråler en sterk tro på at de faktisk kan mestre faget, vil de muligens møte til nynorsktimene med

forventninger om at de ikke klarer dette uansett. Forventningene til å lykkes vil i utgangspunktet være svekket hvilket kanskje også forsterkes gjennom påvirkning av medelever og skolen som helhet.

Det kan virke som nynorskproblematikken avspeiles i C. Rogers teorier om experiential learning. Det kommer tydelig fram i mine undersøkelser, både i kvantitativ og kvalitativ del, at elevene ikke ser noe særlig poeng med å lære nynorsk. Lærerne følte heller ikke at de klarte å finne argumenter som skulle klare å overbevise elevene om nytten av nynorsk for elevenes senere karriere. Noen indre motivasjon fantes ikke hos elevene, og lærerne syntes ikke å være i stand til å kunne skape denne. I den høyest skårende klassen var motivasjonen tydeligvis rent ytre, altså ambisjonen om gode karakterer, mens i den lavest skårende klassen syntes ikke en gang en ytre motivasjon å være særlig til stede, i og med at flertallet av elevene satset på karakteren 2 slik at de sikret seg vitnemål.

Ingen av lærerne hadde i særlig grad klart å skape en læringsarena slik Malones teorier forfekter, nemlig metoder som utfordrer elevens nysgjerrighet med tanke på å sørge for utfordringer for at elevene skal ha et oppriktig ønske eller et driv mot å fylle på kunnskap der de føler de mangler den. Læreren i klasse 3afI heller kanskje noe mer i retning av Malone, i og med at han i større grad enn læreren i klasse 3afII har innsett at han må utfordre elevene med oppgaver tilpasset den enkeltes nivå, slik at det blir mulig for dem å tette de hullene de faktisk har. Det kan være en av forklaringene på at denne klassen angir en høyere score på egen motivasjon for faget enn resten av skolens elever.

I teorikapittelet presenterer jeg Weiners (1980), teori som handler om at elever som scorer høyt vil påta seg oppgaver som ligger på et høyere nivå. Derimot vil de lavt skårende elevene følge Weiner unngå suksessrelaterte oppgaver fordi de betviler sin kompetanse til å klare oppgavene eller unnskylder seg med at andre faktorer utenfor deres kontroll har innvirket på prestasjonene. Selv når svake elever virkelig har

suksess, føler de at de ikke er ansvarlige for de gode resultatene – og de vil derfor ikke øke sin selvsikkerhet og tro på egne evner. Jeg mener at vi her er inne på noe av kjernen i problemet nynorsk og resultater. Undersøkelsen min kan tyde på at noe av problematikken ligger i at elevene er vant til å skåre lavt på prøver og stiler i nynorsk. For å slippe å konfrontere seg selv og de andre aktørene rundt dem med de dårlige resultatene kan det være at holdningen til faget er en slags unnskyldning. Lærerens forventning om at de ikke klarer dette, fører elevene opp i en situasjon som nærmest gjør det umulig å komme ut av. Elevene sikrer seg mot nynorsk ved på en måte å bestemme seg for at dette er helt unødvendig å lære, og da er det jo ikke noe rart at det kommer til å gå dårlig. Spesielt læreren i 3af II hadde klare utsagn om at elevene absolutt ikke kan klare noe bedre. De mangler alt for mye grammatikkunnskaper slik at dette må undervises i nesten alle timene. Hun brukte nærmest ingen andre innfallsvinkler eller metoder for å prøve å vekke elevenes innsats og motivasjon.

Læreren i klasse 3afI bedriver stort sett den samme type undervisning med ett unntak: Han er ikke på samme måte fortvilet og oppgitt over elevene. Han ønsker ikke å splitte norskfaget for å slippe nynorsk. Han ser noe mer humoristisk på situasjonen, i tillegg til at han i høyere grad satser på tilpasset opplæring. Dette kan forklare forskjellene mellom de to klassenes motivasjon for faget og dermed også de markante forskjellene på siste tentamen. Hvis jeg går inn på tallene og intervjuene i undersøkelsen for å se på begrepene indre og ytre motivasjon, er det liten tvil om at både den kvantitative delen og den kvalitative delen viser at den motivasjon som finnes hos elevene høy grad kan beskrives som ytre motivasjon. I og med at kun 4 av de til sammen 52 spurte ville velge å fortsette med nynorsk dersom faget hadde vært valgfag, kan dette tyde på at den motivasjonen de angir at de har, selv i klasse 3afI, i all hovedsak er ytre betinget. Lærerne i begge klassene legger da også vekt på en slags atferdspedagogikk som minner om Skinners læringsteknologi der formverket gjennomgås og elevene får sine arbeider vurdert med rett eller galt.

Weiner (1986) skiller lite mellom disse begrepene indre og ytre motivasjon. Det virker relativt klart på meg at få elever i de to klassene jeg har undersøkt har en særlig høy grad av indre motivasjon. Weiner hevder at lærerens tilbakemeldinger fremmer læring. Dweck (1986) i Wormnes og Manger (2005) støtter Weiner i forhold til at man ikke nødvendigvis trenger et skille mellom indre og ytre motivasjon. Han presenterer begrepet mestringsorientering. Det vil i praksis si at eleven stiller seg spørsmålet: Hva vil jeg lære? Gjennom dette mener han å øke den lærendes kompetanse og prestasjonsorientering. Prestasjonsorientering betyr i følge Dweck det å måle seg mot de andre og tenke seg at man kan klare det minst like bra som dem. Intensjonen er å gjøre det godt og dermed oppnå en positiv vurdering av ens kompetanse. Det er liten tvil om at positiv feedback avler ønske om å gå videre for å få enda mer positiv feedback. Tilbakemeldingene må være ekte og føles ekte for elevene. De vil ellers ikke ha særlig effekt. Jeg ser her en støtte for Weiners syn i forhold til ekteføyte tilbakemeldinger for at disse skal kunne inspirere til videre læring og engasjement. Jeg mener at dette dreier seg om ytre motivasjon. Mine funn i begge disse klassene tyder på at verken lærere eller elever er særlig opptatt av en indre motivasjon for nynorsk. Elevens svar på spørreskjema og lærernes uttalelser om elevens mangel på interesse for faget gir tydelige indikasjoner på dette. Jeg vil derfor tro at den type motivasjon lærerne satser på må bli av typen ytre motivasjon. Karakterer er nevnt, det samme er ønsket om ikke å stryke. Læreren i klasse 3afI oppnår en mer positiv holdning til faget nynorsk nettopp fordi han er god på å gi tilbakemeldinger og virker entusiastisk og ekte på elevene. På en måte ønsker denne læreren ikke å gi opp håpet, til tross for at han innser at slaget for nynorsken nok er tapt og helst ville avskaffet den tvungne skriftlige sidemålsopplæringen. Læreren i klasse 3afII virker mer negativ og har på mange måter gitt opp hele faget. Det kommer til uttrykk i det hun hevder at hun gjerne ville sluppet å undervise i nynorsk, at hun har liten tro på at elevene kan nyttiggjøre seg andre metoder enn de hun har lagt opp til. Læreren i 3af II ønsker også å være konstruktiv i sine tilbakemeldinger,

men føler at det er så mye feil at det ikke nytter å være positiv.

Malone (1981) og Weiner (1986) har mye til felles når det gjelder til sine forskningsteorier på begrepet motivasjon. Malones curiositybegrep handler i hovedsak om et behov for å fylle opp kunnskap der og når individet føler det er nødvendig, altså en ektefølt indre motivasjon. Weiner, som ikke er opptatt av skillet mellom indre og ytre motivasjon, men som i hovedsak har kommet fram til at å gi de ekte og riktige tilbakemeldinger best fremmer motivasjon, begir seg også inn på en indre motivasjon hvis man kan tenke seg at den ytre motivasjonen med riktige tilbakemeldinger over tid vil føre til en indre og mer ekte motivasjon for læring. Jeg mener at mine undersøkelser til en viss grad underbygger både Malones og Weiners teorier i forhold til elevenes motivasjon. Elevene er umotiverte, og lærerne er ikke i særlig grad i stand til å skape en situasjon der den ekte indre motivasjonene for læring, gjennom for eksempel *curiosity*, er til stede. Motivasjonen blir derfor av en rent ytre karakter. Tilbakemeldinger på rett måte og på riktig tidspunkt synes kanskje å være en metode som lærer I lykkes bedre enn sin kollega i 3afII.

5.2.6 Forskningskategori B: Synet på skoleledelsens innflytelse på og engasjement i nynorskoplæringen

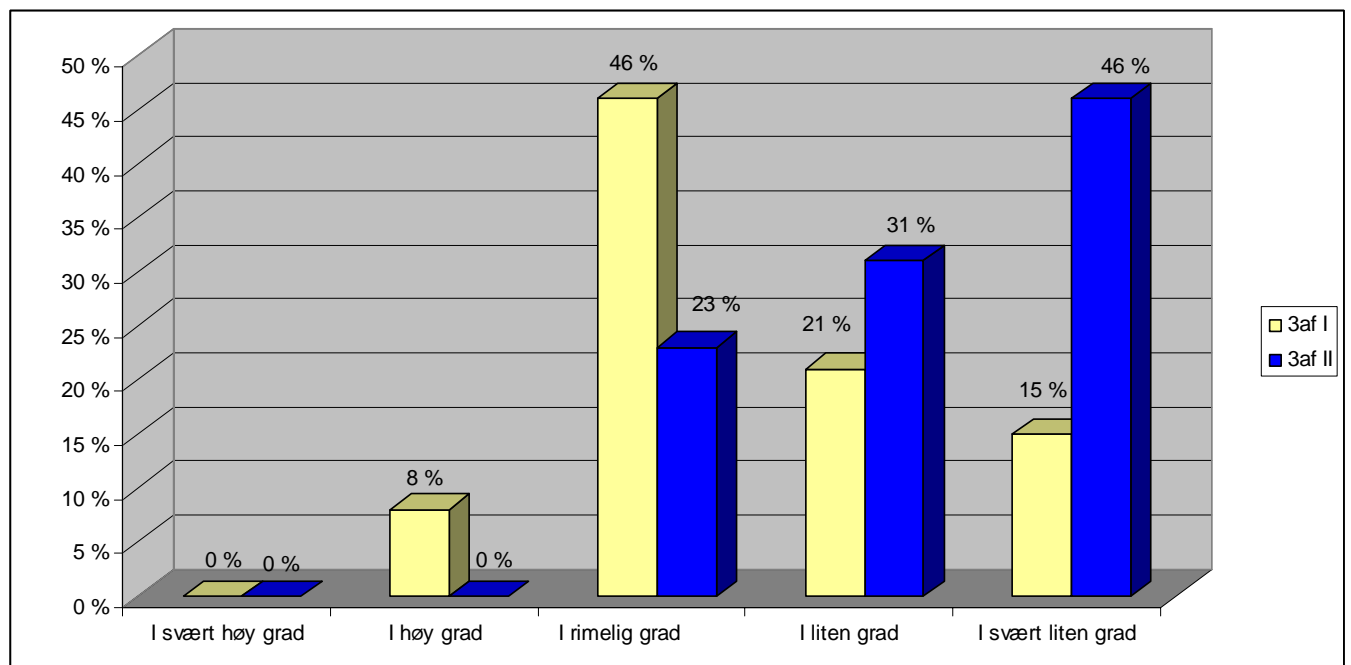
Forskningsspørsmål:

- Har skolens ledelse noen innflytelse på lærerens satsing og engasjement i nynorsk?
- I hvilken grad påvirkes elevene av skolens satsing på og holdning til nynorsk?

Spørreskjemaets spørsmål 2: I hvilken grad mener du at skolen som helhet satser på å motivere elevene til å lære nynorsk?

	3af I		3 af II	
	Antall	I prosent	Antall	I prosent
<i>I svært høy grad</i>	0	0 %	0	0 %
<i>I høy grad</i>	2	8 %	0	0 %
<i>I rimelig grad</i>	12	46 %	6	23 %
<i>I liten grad</i>	8	21 %	8	31 %
<i>I svært liten grad</i>	4	15 %	12	46 %
<i>Sum</i>	26	100 %	26	100 %

Grafisk framstilling



Jeg merker meg at det ikke er signifikante forskjeller i elevsvarene i dette spørsmålet. Allikevel tenderer flere elever i den høyest presterende klassen mot å mene at skolen satser på å motivere elevene til å lære nynorsk. 46 % svarer i rimelig grad, mens i den lavest presterende klassen svarer 46 % at dette skjer i svært liten grad. Utfallet kan muligens ha noe å gjøre med lærerens motivasjon smitter over på elevens oppfatning av skolen som helhet. Den andre klassen opplever ikke lærerens egen motivasjon på samme måte. De oppfatter derfor ikke skolen som en motivator i faget nynorsk. Da jeg gjennomgikk spørsmålene med elevene var det mange som var usikre på akkurat dette spørsmålet, og jeg forklarte at det handlet om hele skolen, fra rektor, via avdelingsledere, bibliotekaren, tilbud om litteratur på nynorsk, lesing av nynorske tekster i andre fag og så videre. Elevsvarene i disse klassene kan tendere mot at det ikke satses spesielt på motivasjon og tilrettelegging for å oppnå interesse og engasjement for nynorsk.

Læreren i klasse 3af I i forhold til om ledelsen ved skolen inspirerer lærerne til å gjøre en god jobb i nynorsk:

Ja det synes jeg "Pia" som er avdelingssjef i norsk er litt sånn fy fy og klask på hånden i forhold til å snakke negativt om nynorsk, og det er jo veldig bra. Du forbinder begrepet ledelse kun med henne da? Ja. Hun tar den ... Hun er veldig ansvarlig overfor nynorsken, og lefler ikke med den og det alvorret vi må ta med den.

Informanten har ingen ting å si om resten av skolens ledelse i forhold til nynorsksatsing, men kommer inn på kravet om snittkarakter til avsluttende eksamen:

Ledelsen ønsker seg et karaktersnitt på linje med Katta. Det blir i hvert fall ikke nynorskresultatene i min klasse som kommer til å sørge for det. Jeg driver differensiering i timene, og det er ikke så vanskelig når det er to grupperinger – de som ligger på middels og de som ligger nærmest på stryk.

Jeg synes å merke at lærerens utsagn om ledelsens engasjement og inspirasjon ikke er veldig til stede. Hele forløpet av det han forteller (aksial koding) viser at han unngår å svare på spørsmål om ledelsen ut over avdelingsleder, men at han setter pris på

avdelingsleders holdning til faget og at hun ikke liker at de snakker negativt om faget. Fraværet av et direkte svar på om han blir inspirert kan tyde på at det ikke er igangsatt spesielle tiltak for å motivere lærerne til ekstra innsats i faget utover å sørge for et godt karaktersnitt, som synes å være et snitt for hele skolen i alle fagene samlet.

Læreren i 3afII har følgende utsagn når det gjelder hennes oppfatning av hvordan ledelsen ved skolen inspirerer lærerne til å gjøre en god jobb i nynorsk:

Nei det er....(høy latter). Ledelsen har absolutt aldri bidratt med no'. Her finnes ingen holdning som støtter det faget. Ingen i ledelsen motarbeider det, men jeg føler ikke at de på noen måte inspirerer til innsats i nynorsk. Vi har riktignok samarbeid om faget i norskseksjonen, men inspirasjon... he, he, nei.... Jeg tror nok de har forventninger til eksamensresultatene, men det er jo komisk at nynorskresultatene ligger omtrent på nivå med bokmål.

Jeg benytter meg av teoribegrepene experience near og experience distant her. Det læreren faktisk sier er at ingen i ledelsen bryr seg om nynorsk og overhodet ikke motiverer lærerne for å yte innsats i faget. Experience distantbegrepet viser meg at både holdning, kroppsspråk og den litt usikre latteren sier noe om at læreren synes dette er flaut og vil helst ikke snakke mer om det. Hun sier også at bokmål- og nynorskresultatene ligger på samme nivå. Det kan tyde på at hun ikke er informert, fordi i følge statistikken ligger bokmålsresultatene markant over nynorskresultatene ved denne skolen. Det kan også tyde på at hennes klasse pr. i dag presterer like dårlig i begge målformer og at hun derfor generaliserer dette inntrykket til resten av elevene ved skolen.

Når jeg spør om hvordan ledelsen tilrettelegger for å oppnå best mulige resultater svarer hun:

Jo hmmm. Vi får ekstra timer av og til. Hvordan, kan du utdype dette? ”Jo, en lærer får ekstra ressurs for å drive ekstra grammatikkopplæring slik at de svakeste skal komme seg gjennom med en toer. Ledelsen stiller krav om 3 i snitt, men det tror jeg de kan glemme i hvert fall med den klassen jeg har i år.

Flere av lærerens utsagn tyder i retning av at læreren føler at ledelsen ved skolen ikke

virker inspirerende og motiverende i forhold til nynorskundervisningen og at læreren hadde ønsket seg mer engasjement fra rektor. På direkte spørsmål om avdelingsleders rolle i dette svarer hun:

Det har blitt bedre etter at hun ble avdelingsleder. Vi har møter hvor vi snakker om de dårlige resultatene og hva vi kan gjøre for å forbedre dem. Men det hjelper jo ikke på elevenes motivasjon.

I forhold til denne sekvensen ser jeg at lærerne er noenlunde enige i at ledelsen ved skolen ikke bidrar i nevneverdig grad til å øke lærernes motivasjon for undervisning i faget. Ledelsen bidrar heller ikke spesielt negativt. Det kan virke som om nynorsk er et ikke-tema på nivået over avdelingsleder og at avdelingsleder bidrar ved å sørge for at man ikke snakker negativt om nynorsken og at man diskuterer de dårlige resultatene. En del utsagn hos begge informantene gjennom intervjuet kan tyde på at de ikke blir inspirert av andre enn seg selv til å jobbe med motivasjonsspørsmålet:

”Ingen bryr seg så lenge vi oppnår et godt snitt på eksamen. Blir snittet dårlig bryr de seg plutselig.”

”Skolen bruker ikke så mye penger på nynorsk litteratur. Men det skjønner jeg jo, ingen leser den uansett”

”Jeg sitter jo ikke akkurat på lærermøter og skryter av hvor kult nynorsk er. Det skulle tatt seg ut for resten av gjengen”

Ved hjelp av koding kan disse utsagnene legges innunder begrepet ledelsesmotivasjon. Motivasjonen er ikke negativ, men kanskje heller fraværende. Det er det ledelsen ikke gjør som virker uinspirerende, som for eksempel å ikke kjøpe inn bøker på nynorsk, det å kun bry seg om eksamenssnittet, eller det å ikke tone flagg i forhold til at det ikke satses ekstra på fag der elevene sliter med motivasjon. Skaalvik og Skaalviks definisjon av skolens målstruktur er på sin plass i sammenheng med disse utsagnene. Skaalvik og Skaalvik (2005) er av den oppfatning at både miljø, atmosfære, sosial interaksjon, lærestoff, holdninger til læring, organisering av

undervisningen er viktige komponenter når det gjelder elevenes læring. Dersom deler av målstrukturen er mangelfull eller nedprioritert, vil elevene motta signaler om dette og dermed ikke få et optimalt tilrettelagt lærings – og motivasjonsmiljø. Det kan virke som om denne skolens ledelse ikke er spesielt opptatt av denne type tilrettelegging innenfor faget nynorsk. Jeg mener at utsagnet: ”Jeg sitter jo ikke akkurat på lærermøter og skryter av hvor kult nynorsk er. Det skulle tatt seg ut for resten av gjengen” sier mye om statusen til nynorsk hos skolens personale og hos denne læreren. Dette er en alarmerende holdning i nynorskens disfavør. Det er kanskje ikke merkelig at elevene har en negativ holdning til nynorsk hvis lærerens utsagn faktisk stemmer.

Min undersøkelse viser at avdelingslederen i nynorsk er rimelig engasjert i faget, men i følge lærerutsagnene foregår det svært liten utvikling i forhold til utprøving av nye metoder, tilpasset opplæring, eksperimentering og lignende ved skolen. Samarbeidet lærerne i mellom skjer på møter der de diskuterer hvorfor resultatene er så dårlige og hva som kan gjøres. Elevene opplever et visst engasjement fra skolens ledelse, noe mer i klasse 3aI enn i klasse 3aII. Jeg mener konkret at både skolens ledelse og hver enkelt norsklærer må sørge for å sende ut de riktige signalene til elevene om at nynorsk er viktig og at de faktisk synes det er av stor verdi å lære sidemålet skikkelig. Det er ikke nok at bare norsklæreren brenner for sitt fag. Her kreves støtte fra hele skolen.

Rogers teorier (1994) handler om at elevenes motivasjon er økende når de tenker på sin videre karriere, og altså sin selvaktualisering. I områder hvor bokmål er dominerende eller enerådende som skriftspråk tyder undersøkelsene jeg har gjennomført på at nynorsk ikke blir sett på som nødvendig i forhold til å oppnå den utdanning eller de yrkene man har en målsetning om. Samfunnet forventer i utgangspunktet at ansatte i statlige og kommunale stillinger skal beherske begge skriftspråk i Norge, men i praksis er det slik at bokmålsbrukere ikke behersker

nynorsk skriftlig, mens nynorskbrukere behersker begge.

Rogers teorier handler også om å la eleven være fullstendig deltagende i læringsprosessen. I dybdeintervjuet vektlegger ikke mine to informanter dette. Jeg får inntrykk av at de styrer undervisningen og valget av metoder. Ingen av lærere legger vekt på å bruke nynorske sangtekster, filmer eller lignende for å gjøre språket relevant og levende. Et lite levende språk gir dårlig motivasjon. Elevene vil heller prioritere fag de mener de kan ha mer nytte av i sitt videre valg av studier eller jobb. Lærerens valg av didaktikk spiller en betydelig rolle i forhold til å kunne øke motivasjonen for nynorsk. Av egen erfaring vet jeg at lærere som lykkes i å levendegjøre sine fag, har lyktes i å bedre elevenes motivasjon.

Med hensyn til det emosjonelle aspektet ser jeg absolutt nødvendigheten av at lærerne er engasjerte i elevenes velbefinnende. Dette blir også en stor oppgave for hele skolen, dens ledelse og lærere. Et godt og framgangsrikt lederskap som sørger for motiverte og innsatsvillige lærere, vil være avgjørende for gode læringsresultater. Relasjonsbygging og omsorgsrasjonalitet er viktige aspekter i det daglige arbeidet. Dersom skoleledere jobber etter disse prinsippene, vil de kunne motivere lærerne ved skolen, som igjen vil motiverer elevene til god og engasjerende læring. Som nevnt i innledningen til denne oppgaven blir disse funnene bekreftet av Leithwood og Riehl (2003). Disse mener at god ledelse indirekte bidrar til bedre resultater. Både lærere og skoleledere er ansvarlige for ledelse i skolen.

En kultur åpen for utvikling er viktig. Med utvikling forstår jeg for eksempel utprøving av nye metoder, kreative løsninger på problemer og ivaretagelse av elevens og lærers faglige utvikling.

Begge mine informanter mener at den samlede ledelsen ved skolen ikke er særlig aktive og motivasjonsfremmende i forhold til den enkelte lærers nynorskundervisning. Læreren i 3afl har en noe mer positiv oppfatning av sin avdelingsleder enn sin kollega i 3aII. Det er derfor rimelig å anta at han føler mer

støtte for sin undervisning enn læreren i klasse 3afII, som tydeligvis mener at ledelsen ved skolen overhodet ikke er engasjert i faget nynorsk. Hun har riktignok ett positivt utsagn om avdelingsleder, men det virker ikke overbevisende i og med at hun hevder at det ikke hjelper noe med møter når elevene er umotiverte uansett.

Jorunn Møller (2006:43) hevder følgende:

Det er interaksjonen mellom aktører, og mellom aktører, situasjoner og verktøy som tas i bruk som står i sentrum. Ledelse befinner seg i relasjonen mellom dem som til enhver tid utøver ledelsehandlinger og dermed prøver å påvirke den kollektive innsatsen mot bestemte mål, og dem som blir ledet ved at de handler i forhold til dette målet.

Ved den undersøkte skolen foregår et godt samarbeid mellom lærerne innenfor samtlige fag, men i følge informantene mangler ledelsen engasjement og motivasjon for å skape en teamholdning mot en kollektiv innsats i forhold til nynorskfaget.

Flere ressurspersoner er opptatt av utvikling av gode medarbeidere, opprettholdelse av motivasjon og utvikling av kompetanse. Patrick Forsyth (2006) sier at motivasjon har stor betydning. Den øker effektivitet, produktivitet og den sørger med stor sannsynlighet for at man oppnår de ønskede resultater. Videre hevder Forsyth at motivasjon er et hovedaspekt i enhver leders jobb. Det er ikke bare en bra ting å gjøre, men også et verktøy som har en direkte innflytelse på de resultater man ønsker å oppnå. I skolesammenheng gjelder dette selvfølgelig elevens karakterer ved avgangseksamen. Klarer lederen å motivere lærerne til selv å engasjere seg så mye i faget at de videre kan motivere sine elever, vil derfor mye av jobben være gjort i følge Forsyths teorier. Det hele handler kanskje om å forstå hvor viktig motivasjon er for læring.

5.2.7 Forskningskategori C:Oppfatning om lærerens motivasjon og engasjement

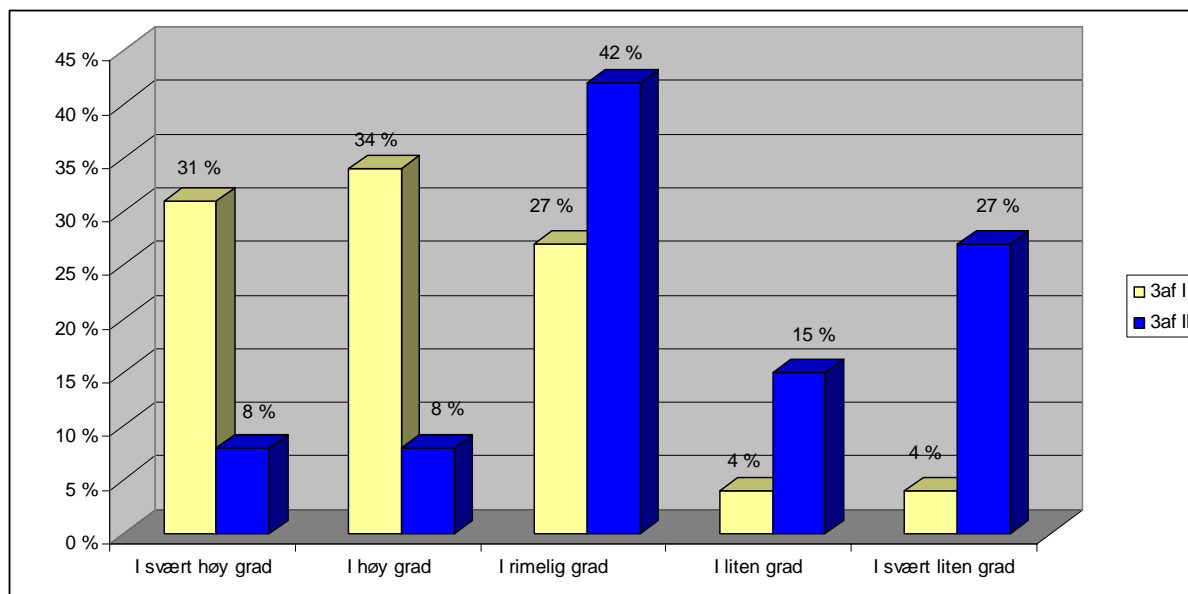
Forskningsspørsmål:

- Er det slik at lærerens eventuelt negative syn på at vi har obligatorisk nynorskundervisning i skolen gjennomskues av elevene og dermed vanskeliggjør elevenes indre motivasjon for å lære faget?
- Er det en sammenheng mellom lærerens valg av undervisningsmetoder i faget nynorsk og de dårlige eksamensresultatene på avsluttende eksamen i VKII?
- Er det slik at lærere som selv er engasjerte i nynorsk oppnår lettere læringsmotivasjon hos elevene og dermed også bedre resultater?
- Påvirker lærernes egen holdning til nynorsk elevenes holdning og dermed også elevens motivasjon for å lære faget?

Spørreskjemaets spørsmål 3: I hvilken grad mener du at lærerens eget engasjement for det faget han/hun underviser i kan påvirke deg til selv å bli engasjert og motivert i faget?

	3af I		3 af II	
	Antall	I prosent	Antall	I prosent
I svært høy grad	7	31 %	2	8 %
I høy grad	9	34 %	2	8 %
I rimelig grad	8	27 %	11	42 %
I liten grad	1	4 %	4	15 %
I svært liten grad	1	4 %	7	27 %
<i>Sum</i>	26	100 %	26	100 %

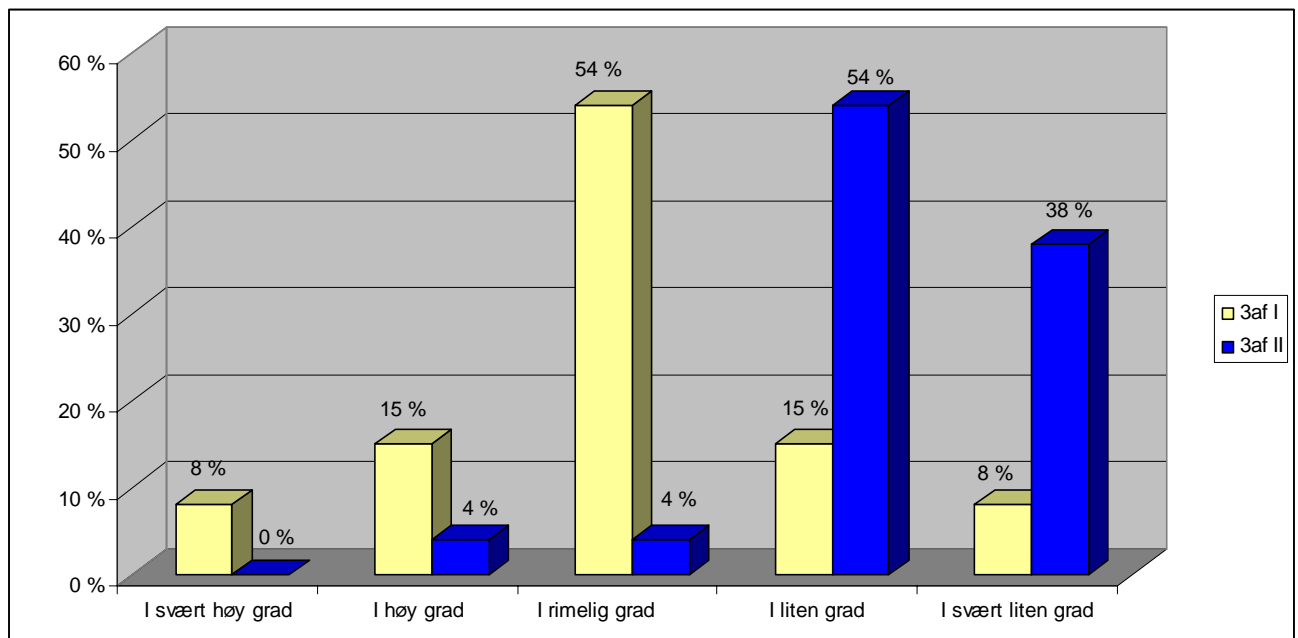
Grafisk framstilling



Spørreskjemaets spørsmål 4: I hvilken grad mener du at læreren din er engasjert og motiverende i nynorsktimene?

	3af I		3 af II	
	Antall	I prosent	Antall	I prosent
I svært høy grad	2	8 %	0	0 %
I høy grad	4	15 %	1	4 %
I rimelig grad	14	54 %	1	4 %
I liten grad	4	15 %	14	54 %
I svært liten grad	2	8 %	10	38 %
<i>Sum</i>	26	100 %	26	100 %

Grafisk framstilling



Det er interessant å merke seg forskjellen i svarene på de to klassene. Her er det tydelig at klassen med de beste resultatene i høyere grad mener at lærerens egen motivasjon for faget har stor betydning for elevens egen motivasjon for å engasjere seg i det. Kun to elever i 3af I svarer under middels her, mens det faktisk er et stort flertall på 65 % som mener at dette i høy eller i svært høy grad er viktig. Denne klassen ligger godt an i flere fag, og spørsmålet er jo også stilet slik at det ikke bare skal gjelde for nynorsk. Jeg ser ikke bort fra at noen elever kan ha latt seg farge av dette er en undersøkelse om nynorsk og dermed svart ut ifra faget nynorsk, selv om dette ble understreket under instruksjonen før utfylling av skjemaene. I klassen med de svakeste resultatene ser jeg tydelig at elevene er av en annen oppfatning i og med at kun et mindretall på 16 % mener at lærerens egen motivasjon betyr noe for elevenes motivasjon. Allikevel befinner 47 % seg på svaralternativet ”i rimelig grad”, noe jeg mener betyr at et flertall av elevene samlet sett ser at lærermotivasjon påvirker dem.

På spørsmål 4 der jeg spør konkret etter motivasjon og engasjement i forhold til den konkrete nynorsklæreren i nynorsktimene, er det denne gangen en signifikant forskjell på de to klassene. I klasse 3af I er det helt tydelig at et stort flertall av elevene merker seg at læreren er motivert og engasjerende i timen. 77 % av elevsvarene befinner seg i de tre øverste kategorier. Riktignok svarer noe over halvparten at læreren i rimelig grad er motiverende, men sammenligner vi her med den andre klassen ser vi en markant forskjell. Her ligger kun 8 % av elevsvarene på de tre høyeste svaralternativene, mens resten av elevene mener at læreren motiverer og engasjerer i liten eller i svært liten grad.

Læreren i klasse 3af I sier følgende om påvirkning til motivasjon for læring:

Noe av det er dem imellom i klasserommet. Jeg har ikke klart å skape en situasjon der nynorsk blir en naturlig del av norskfaget. (smiler). Nå skal vi ha nynorsk dere. Jeg vet det er feil, men jeg klarer ikke annet. Formverket er styrende selv om jeg prøver å integrere nynorsk i andre sammenhenger i norsken. Elevene har helt andre interesser, men vi lever i en slags forståelse

av at jeger nerden, og de ler av meg. Vi er gode venner og de respekterer det jeg står for, men jeg føler ikke at jeg når fram. Vi ler mye av hverandre. Selv er jeg hmm, synes jeg ... innmari glad i nynorsk. Hmm, det er et hælvetete mener jeg.... ler At vi har denne friheten. Hvorfor skal nynorsk ligge rett opp til talemålet? Skjønner jo tanken, men her er det for mange valgfrie inkonsekvenser. Det er masse arbeid å rette elevarbeider. Skulle ønske at det var klarere forskjeller. Tenk at man kan skrive sammenlikning på bokmål. Det blir en slags snikinnføring av samnorsk. Det gjør alt vanskeligere. Norsk Språkråd er litt for demokratisk. Jeg fikk alltid skryt for min flotte nynorsk på Blindern, men når jeg retter på skolen er jeg usikker på omtrent annen hvert ord. Må slå opp hele tida. Jeg leser flere bøker på nynorsk enn på bokmål. Jeg trives virkelig med språket. Jeg synes ikke nynorsk skal være obligatorisk Vi kan bygge nasjonen vår uten at elevene på skolen må skrive både bokmål og nynorsk. Slaget for nynorsken er dessverre tapt. Men jeg mener selvfølgelig at alle må få velge hvilken målform de vil skrive. Hvis jeg fikk bestemme skulle man bli pålagt å lese masse nynorske tekster og bøker gjennom hele skoletida. Jeg ser jo at å legge ned nynorsken i Oslo skolen vil være en trussel mot nynorsken, men hallo, vi kan ikke være slaver av frykten heller. Folk som skriver nynorsk og som ikke har det som førstevalg skriver kaudervelsk. Ler. Hva er poenget? Og en annen ting: Hva med innvandrerne? Nå var det på radioen her om dagen – og så Norges Mållag at det ikke er et problem. Hvor befinner de seg hen tro?

I forhold til spørsmålet om hvordan læreren og skolen kan motivere svarer informanten:

”Argumenter meg her og argumenter meg der”. Så ler han hjertelig.

Jo, ja – jeg trekker inn kulturhistorieperspektivet da – og prøver å se på det genuint norske. Men de ler av meg. Så snakker vi mye om at våre fremste forfattere skriver på nynorsk. Elever som kommer fra ressurssterke og kulturelle hjem kjøper sånne argumenter, kanskje, men dem er det få av. Det finnes vel egentlig ingen gode argumenter. Det blir dette her med kultur og identitet, men jeg når liksom ikke fram. Så er det dette med jobb i staten, men der er det jo ingen som vil jobbe uansett.

Jeg har ikke noe i mot å undervise i nynorsk. Jeg forbereder meg ikke noe særlig til timene annet enn å lage månedsplaner for tema og språkstrukturer som vi skal gjennomgå. Jeg legger opp til at elevene får jobb på det nivå de er- Differensiering altså? Ja, tilpassa opplæring. De får ulike oppgaver og frivillige lekser. Ingen gjør dem, men vi jobber effektivt på skolen. Jeg kunne ikke tenkt meg at en annen lærer skulle overta nynorskundervisningen. Det er jo sånn da at den skal være en naturlig del av norsken, og skulle vi begynt med det der, tror jeg i hvert fall at vi hadde hatt mislykkede resultater. Jeg jobber

ikke så veldig metodisk med faget, det blir mest arbeidsoppgaver, veiledning og skrivetrening.

Gjennom disse sekvensene er læreren svært engasjert. Han feker med armene, tegner i luften, smiler og ler. Jeg merker meg at han snubler i setninger, begynner på noen og fortsetter et helt annet sted. Hvis jeg her fortolker ved hjelp av experience distantbegrepet gir han et klart inntrykk av å virkelig mene det han sier. Han er genuint opptatt av nynorsk som språk, men kanskje mest av egeninteresse og for selv å kunne lese nynorsk. Jeg teller at han har 44 positive utsagn om nynorsk gjennom hele intervjuet, og seks negative. Er han negativ har dette gjerne med at elevene er pålagt å lære noe de egentlig ikke vil lære. Læreren synes nemlig også genuint opptatt av sine elever og deres ve og vel. Han er i topp humør når han snakker om klassen sin og er ikke redd for å si at de er glad i hverandre og trives i hverandres selskap. Det er tydelig at han virker inspirerende og motiverende på dem. Jeg tror han ikke selv er helt klar over hvordan elevene setter pris på hans eget engasjement og hans egen motivasjon for faget som tydeligvis så langt det lar seg gjøre, virker inn på deres interesse. I hvert fall i en viss grad. Jeg antar at denne læreren har en utstråling som elever liker og et humør og et pågangsmot som er imponerende.

Læreren i klasse 3af II svarer følgende på spørsmål om egen motivasjon og engasjement:

De vil gjerne diskutere holdninger fordi det er morsommere enn å ha nynorsk. De får ikke diskutere det mer hos meg. Vi kan ikke holde på med det hver eneste time vi egentlig skal ha nynorsk. Jeg prøver å motivere dem med å fortelle om hvorfor nynorsk kom og at bokmål hadde vært annerledes dersom vi ikke hadde hatt nynorsk. De hører ikke. De har diskutert dette siden ungdomsskolen og diskusjoner hjelper ikke. De har fortsatt den samme holdningen. Hos meg får de ikke lov til å diskutere dette lengre. De følger ikke opp lekser. Jeg følger heller ikke opp leksene lenger. Å motivere elever er som å jobbe mot en murvegg. Jeg kommer ikke igjennom. Jeg orker ikke å sloss for faget mitt. Hvis jeg gir elevene en tekst på nynorsk klager de med en gang. Selv om teksten er god. De bare hater hele språket. Vi bruker mye tid og ressurser i skolen på at de ikke lærer noe. Hva er vitsen med det? Veldig mye bortkastet tid. Nynorsk ødelegger for motivasjonen for hele norskfaget. De forbinder hele faget norsk med bare nynorsk. Jeg er drittlei av å lære dem formverket – ar – ane og så

videre. Tror vi må ha gjennomgått det 1000 ganger. Uten resultat. For å motivere prøver jeg å lese moderne tekster med dem, ikke bare Vinje og Aasen, men som sagt; En tekst på nynorsk er for dem automatisk en dårlig tekst.

På spørsmålet om egen holdning til nynorsk svarer hun:

Jeg liker nynorsk, og skrev radikal bokmål da jeg gikk på gymnaset. Selv torde jeg aldri si til noen at nynorsk var greit. Alle jeg vokste opp sammen med hatet det. Lærerne på skolen verken motiverte eller ødela noe. De var nøytrale. Jeg mener, jeg har ikke noe mot nynorsk, men jeg synes det er nok med ett skriftspråk. Videre på spørsmål fra meg om hvis hun fikk bestemme nynorskens skjebne svarer hun: Hvis en annen lærer kunne tatt nynorskbiten hadde jeg overhodet ikke nølt med å kvitte meg med det. Hvis vi avskaffer nynorsk som obligatorisk sidemål dør hele språket ut. Synd, det er jo en del av kulturarven. Men, men.... Ler høyt og hjertelig.

I forhold til egen kompetanse svarer læreren: ”Jeg er fullt ut kompetent. Kunne nynorsk lenge før jeg begynte på Blindern. Lærte ikke noe på grunnfag norsk.”

I forhold til timer og differensiering:

Jeg holder forelesninger og de jobber med oppgaver. Det er ikke nødvendig å drive med tilpasset opplæring i den klassen jeg har nå. Selv de få som får en firer gjør masse formfeil. Jeg er lei av å fortelle dem at det heter eg ser og ikke eg sjår. Noen få klarer å forbedre seg. Jeg kunne sikkert ha differensiert, men nei. Jeg har kjørt ett opplegg for alle. Jeg håper på et snitt på 2.5, men det er neigu ikke sikkert. Jeg tror ikke skolen og læreren kan gjøre så mye med situasjonen. Vi kan som sagt lese moderne tekster, men det virker ikke som det hjelper. Hvis jeg fikk bestemme ville jeg ha avskaffet nynorsken, selv om jeg liker nynorsk selv. Hvordan gir du elevene tilbakemeldinger i faget?: Uff, jeg prøver å være konstruktiv, men det er liksom ikke så mye å gi tilbakemelding på. Arkene de får tilbake ser ut som en trafikkulykke – rødt over alt.

Læreren er gjennom hele intervjuet blid og smilende. Hun gir tydelig inntrykk av hun mener det hun sier ved å slå neven i bordet et par ganger. Hun snakker i fulle setninger og tenker seg ikke særlig om før hun svarer. Det kan virke som om hun har argumentene klare. I forhold til å kode hennes utsagn kan jeg telle opp 32 negative utsagn om nynorsk, selv om hun etter et hvert utsagn avkrefter den negative holdningen og sier at: men jeg liker egentlig nynorsk altså, eller dette gjelder ikke

meg. I forhold til positive utsagn har hun kun fire gjennom hele intervjuet. Hun er genuint opptatt av sine elever, men virker svært lei av å undervise dem i nynorsk. Hun virker oppgitt. Jeg merker meg at hun nok forteller sannheten når hun sier at hun prøver, og har prøvd å motivere elevene sine men ikke nådd fram. Hele hennes holdning framstår som ærlig og litt trist når hun snakker om sitt forhold til elevene og undervisningen i nynorsk. Hun viser at hun bryr seg om dem og har forståelse for at de synes nynorsk er vanskelig og at de mangler motivasjon. Svarene kommer hele tiden klart og konsist. Hun vet hva hun driver med. Læreren viser omsorg for sine elever gjennom en rekke utsagn om at: ”Det er jo synd på dem da”. ”Jeg liker dem jo kjempegodt, bare jeg kunne sluppet å ha dem i nynorsk”. ”Jeg orker ikke å kjempe mot dem hele tide. Jeg vil være på deres parti.”

Disse spørsmålene er komplekse og sammensatte. Jeg synes det var svært interessant å høre på lærernes utsagn og deres forskjellige ståsted i forhold til motivasjon, engasjement, interesse og ståsted. Til tross for at de er forskjellige merker jeg meg at begge er svært opptatt av sine elever og vil det beste for dem. Læreren i klasse 3af I oppfatter jeg som oppriktig opptatt av språket, og dette gjenspeiles i klassen hans. Selv om elevene ikke gir uttrykk for dette direkte til ham, ser jeg jo tydelig av svarene i undersøkelsen at de faktisk lar seg engasjere til en viss grad. De merker også at læreren er motiverende i timene, til tross for at nynorsk aldri kan bli noe favorittfag for dem.

Den andre læreren sliter med holdninger hun ikke klarer å snu. Til tross for at hun har prøvd, nytter det ikke. Dette kan jo ha noe å gjøre med hennes egen underbevisste holdning til, jo, jeg liker nynorsk, men takk det burde vært avskaffet. Mange av hennes utsagn tyder på at hun egentlig ikke vil ha noe særlig befatning med språket. Metodevalget er relativt likt for de to lærerne. Lærer I gir mange oppgaver, men nivå-differensierer. Lærer II har også en såkalt tradisjonell undervisningsmetode, men anser differensiering for unødvendig. Det er klart at når lærer I ikke ville ha kvittet seg med nynorskdelen, mens lærer II ikke ville nølt med å gjøre det samme, vil

elevene kunne påvirkes forskjellig. Jeg synes jeg merket meg tydelig gjennom intervjuene at lærer I utstrålte glede over faget, mens lærer II ikke klarte å skjule sin frustrasjon og en noe mer negative holdning. Lærer I sa jo også rett ut at faget burde avskaffes som skriftlig sidemål, men ved sin entusiasme vil jeg tro at han allikevel klarer å begeistre elevene. Jeg merker meg med interesse at lærer II har prøvd å engasjere elevene med å lese tekster på nynorsk. Dette uten å lykkes. Elevene har i følge henne en aversjon mot språket og synes at teksten er dårlig utelukkende fordi den er skrevet på nynorsk.

Prinsippet om motivasjon og øket læringsinteresse ved gjenkjenning har vært et viktig prinsipp i norske læreplaner. Mønsterplanen av 1972 og Reform 1994 har dette som en del av basisen for opplæringen. Ved hjelp av identifisering av et stoff skal elevene kunne bli interessert i videre utdyping av dette på høyere nivå når temaene gjentas med jevne mellomrom. Når det gjelder nynorsk, er det mest sannsynlig sånn at elevene i Osloskolen har svært liten befatning med språket utenom skolen. De lever rett og slett ikke i språket og kan ikke identifisere seg med det. Nynorsk er fremmedgjort. Elevene opplever med andre ord ingen indre motivasjon i forhold til å lære nynorsk. Det blir derfor vanskelig å finne tekster elevene har et forhold til og som kan virke motiverende. Dersom lærer II sine utsagn stemmer med virkeligheten, vil jo en hver tekst som er skrevet på nynorsk aldri kunne gi gjenkjennelse i og med at aversjonen så klart kommer til uttrykk bare hun nevner at de skal lese nynorsk. Jérôme Bruner (1960) er opptatt av at identifisering av kunnskapsstoff gir økt motivasjon og læring. I tilfellet med nynorsk i klasse 3afII virker dette nærmest motsatt. Den beskjedne identifisering og gjenkjenning elevene har er utelukkende negativ.

Her er det også interessant å se på Banduras (1981) teorier om mestringserfaring. Læreren i denne klassen gir et visst inntrykk av å ha gitt opp etter mange forsøk på å lykkes i faget nynorsk. Hun har på en måte bestemt seg for at faget er umulig å få et godt forhold til, og dette er tydeligvis fra erfaringer hun har fått som lærer.

Forventninger om at hun og elevene skal lykkes ligger svært lavt, og det er da kanskje ikke til å undres over at resultatene dermed blir dårlige. Et annet faktum som kan ha en innvirkning her er at lærer I kun har jobbet som lærer i 7 år, mens lærer to har atskillig flere år bak seg i skolen. Det er en mulighet for at lærer I fortsatt har sin entusiasme i behold. Lærer II derimot kan ha opplevd nederlag så mange ganger at hun faktisk har gått lei og dermed mister sin entusiasme for nynorsk.

Det mest interessante funnet er allikevel at ingen av de to var klar over hva de egentlig utstråler i forhold til meg – og heller ikke i forhold til sine elever. Jeg anser det for svært interessant, at de svarer stort sett det samme på inntrykket av elevens motivasjon og hvilken holdning elevene har til nynorsk – uten at de egentlig har tenkt igjennom at de selv kan ha noe å gjøre med denne holdningen. Når det gjelder spørsmålene om lærermotivasjon, viser resultatene en markant forskjell mellom de to klassene. I klasse 3afl er det tydelig at elevene og læreren har en svært god relasjon. I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) spiller dette inn i forhold til totaliteten av elevens motivasjon. På den andre siden er det også klart at læreren i 3afl har lave forventninger til elevens prestasjoner, noe som faktisk kan hindre elevene i å prestere maksimalt. Allikevel er denne lærerens engasjement så tydelig og markant at det ikke levnes noe tvil om at dette nok merkes av elevene. Dette viser jo også deres svar på undersøkelsen. Elevenes tanker om lærerens engasjement her er ganske høye. I den andre klassen er lærerens forventninger dårlige. Elevene svarer også at læreren i mindre grad er engasjert i timene. Dette kan ha en innvirkning på klassens dårlige resultater.

Wormnes og Manger (2005) drøfter læreres forventninger til elever. Sjansene for å lykkes øker når vi tror på oss selv. Begge lærerne i min undersøkelse synes å ha tro på seg selv som pedagoger og mener at de selv behersker nynorsk godt. Steinsvik Nordals funn tyder på at antall års utdanning i norsk ikke har noe særlig innvirkning på lærerens engasjement. Jeg mener å kunne avdekke gjennom intervjuene at det er en stor forskjell i det lærerne utstråler for meg, og da muligens også for sine elever i

forhold til faget nynorsk. I følge teoriene til Wormnes og Manger er det slik at følelser, tenkning og kultur henger sammen, og at troen på at om individene lykkes dermed har en innvirkning på om de faktisk gjør det. Det er rimelig å anta at læreren i 3afII, som nærmest har gitt opp å få elevene til å prestere høyere enn karakteren 2, utstråler det samme overfor elevene som hun gjør overfor meg. Resultatet kan være at elevene heller ikke får særlig tro på at det nytter å bedre resultatene i nynorsk, og at det er OK å ikke prestere høyere.

Jeg vil tro at motivasjonen til lærer I er en indre motivasjon. Det er tydelig at han brenner for norskfaget og liker nynorsk til tross for at han kunne tenke seg å avskaffe faget i den formen det er pr. i dag. Han gir allikevel klar beskjed om at han ønsker å bruke nynorske tekster og annen litteratur i faget norsk. Et stort problem slik jeg ser det er lærernes tanker om at de har minimal innvirkning på elevens motivasjon for faget. Strandkleiv (2006) er svært opptatt av lærerens genuine motivasjon i forhold til å etablere en læringskultur og dermed skape engasjement blant elevene. Igjen merker jeg meg forskjellen på de to informantene i min undersøkelse – og dermed også elevsvarene. Det er markante forskjeller på lærernes engasjement, og dette avspeiles i hvordan elevene opplever lærerens motivasjon i klasserommet og dermed deres egen.

..

6. Sammendrag og utsyn

Resultatene på avsluttende eksamen i norsk hovedmål og sidemål i Oslo skolen viser med tydelighet at elevene presterer signifikant dårligere i nynorsk enn i bokmål. Sammenligner man disse tallene med et av fremmedspråkene som tilbys på videregående nivå i Oslo, blir resultatene oppsiktsvekkende. Karakterene i spansk ligger godt over karakterene i både bokmål og nynorsk. Resultatene på den skolen jeg undersøkte ligger omtrent på gjennomsnittet i Oslo. Jeg ønsket altså å undersøke hvordan elevenes og lærernes motivasjon står i forhold til hverandre og hvordan dette gir seg utslag i elevenes resultater.

Elevene ved denne skolen besvarer at de er umotiverte for faget nynorsk. Klasse 3afI, som presterer høyest, er mer motivert enn 3afII som i gjennomsnitt ligger lavere på karakterskalaen. I begge klassene er det en klar overvekt av elever som mener at det er skolen som påvirker dem i forhold til innstilling til faget. Det interessante er da at klasse 3afI har en lærer som virker svært motivert på fagets vegne, mens klasse 3afII har en lærer som framviser mindre engasjement og nærmest virker oppgitt over situasjonen. Jeg antar at dette har en viss sammenheng med elevenes motivasjon og engasjement.

Ledelsen ved skolen var stort sett fraværende som motivasjonsfaktor i forhold til lærerne i nynorsk, bortsett fra at avdelingsleder snakket om faget og om de dårlige resultatene. Lærerne følte ikke at de fikk særlig oppbakking for faget. Læreren i klasse 3afI var mer positiv til ledelsen og avdelingsleders engasjement enn læreren i klasse 3afII. Dette kan igjen tyde på at lærer I lettere klarer å motivere seg selv ved hjelp av lite oppbakking, mens lærer II savner dette og føler seg ute av stand til å motivere seg selv, noe som igjen avspeiles i timene.

Lærerne mener at holdningene til faget nynorsk avspeiler resultatene de oppnår og at disse holdningene ligger dypt forankret i elevene lenge før de kommer til

videregående skole. I all hovedsak mener lærerne at disse holdningene spres fra elev til elev og at det er en slags mote å hate nynorsk. Lærerne er enige om at skolen har minimal påvirkningskraft i forhold til disse. Dette gjenspeiles også i de to andre undersøkelsene jeg viser til i oppgaven. Lærerne har liten eller ingen påvirkningskraft til tross for at nynorsk undervises fra 8. klasse på grunnskolen og ut VKII på videregående. Steinsvik Nordal kommenterer:

Svara tyder på at lærarane meiner haldningar til nynorsk og bokmål er noko som vert mest påverka utanom skuletida til elevane. Sjølv om det er brukt mange skuletimar på sidemålsundervisning har det likevel lite påverknad på elevane sine haldningar. Kvifor er det slik? Verkar undervisninga mot sitt føremål? Kvifor gjer ho i tilfelle det? Kvifor har meir tilfeldig påverknad større kraft enn undervisning og kunnskapstileigning?

I likhet med min undersøkelse er det klare funn som går i retning av en slags ansvarsfraskrivelse fra lærerens side her. Begge mine informanter mener at elevene motiveres helt andre steder enn på skolen og at de nærmest er maktesløse når de skal undervise dem. Elevene er av en helt annen oppfatning i min undersøkelse, og mener faktisk at skolen påvirker mest.

I min undersøkelse kommer det også fram svar som tyder på at lærernes metodevalg er tradisjonelt og ensformig. Læreren i klasse 3afI bedrev riktignok noe tilpasset opplæring, mens læreren i klasse 3afII overhodet ikke benyttet seg av dette. Læreren i klasse 3afI syntes å lykkes bedre med motivasjonen. Dette kan ha en sammenheng med at flere elever fikk tilpasset undervisning og dermed følte at de mestret oppgavene. Ellers fulgte begge lærerne prinsippet om grammatikkinnlæring og formverk. I kapittel 4 har jeg nevnt at man i Norge i de senere år har utviklet en skole som i følge sentrale læreplaner og eksamensform preges sterkt av atferdspsykologi, belønning og straff. (Skaalvik og Skaalvik 2005). Forfatterne her er av den oppfatning at følgende elementer beviser deres påstand om at politikerne i Norge har stor tro på atferdspsykologenes filosofi.

Jeg vil legge til at karaktersystemet som innføres fra 8. trinn på ungdomsskolen og fortsetter ut videregående, er et klart bidrag til påstandene om at det norske skolesystemet heller mer mot ytre motivasjon enn mot indre motivasjon. Min erfaring som lærer er at alle elever har en iboende indre motivasjon for å lære dersom noen gitte forutsetninger er til stede. Dersom læreren i klasserommet ikke klarer å skape disse forutsetningene, er det store muligheter for at elevene ikke kommer til å tilegne seg ny kunnskap på grunn av sin iboende, indre motivasjon. Karakterer og positive tilbakemeldinger blir dermed hovedfokus for læring. Dermed blir skolen preget av en ytre motivasjon.

I den behavioristiske tradisjon legges i det hele tatt liten vekt på motivasjon. Ideene går helt i retning av hvilken atferd man oppnår ved ytre stimulans. Den rene grammatikk og formverkundervisningen til disse lærerne bærer preg av dette. Ledelsen ved skolen er også mest interessert i karakterene ved avsluttende eksamen. Lærernes fokus på formverk kan ha en viss sammenheng med dette. De blir for opphengt i at elevene skal prestere, og tenker at regler og grammatikk fører til riktig språk. På en måte mister man noe av gleden ved å lære noe når hovedfokuset blir såpass ensidig, og dermed forsvinner også motivasjonen for å engasjere elevene. Elevene på sin side opplever kjedsommeligheten i stadige grammatikk- og formlæretimer, noe som tydeligvis fjerner gleden og motivasjonen for læring.

Både Rogers (1994) og Malone (1981) er inne på noe viktig når de omtaler elevenes egne indre motivasjon for læring. Det er imidlertid ingen overdrivelse å påstå at man i skolehverdagen ikke alltid lykkes med å få til en indre motivasjon hos hver eneste elev i en klasse med 30. Når vet egentlig læreren at hver elev er indre motivert? Et argument som taler for en satsing på ytre motivasjon kan være tidsbruken. Nynorsk undervises i gjennomsnitt en time pr. uke i videregående skole. De lærerne jeg dybdeintervjuet hadde ikke gjort noe særlige forsøk på å integrere nynorsk i resten av norskundervisningen. Nynorsk ble derfor en løsrevet time, uten sammenheng med norsk som en helhet. Man kan også spørre seg om det overhodet er mulig å skape en

indre motivasjon for nynorsk, i og med at de aller fleste elevene har med seg svært negativ ballast fra tidligere skolegang og fra venner. På den annen side ville kanskje innlæringen gå svært mye lettere og resultatene bli svært mye bedre dersom elevene virkelig ønsket å lære nynorsk, eller at man klarte å skape en trend der det ble gitt en viss status å beherske nynorsk.

Chris Sjöberg (1977), den svenske pedagogen, som tidlig i sin karriere møtte en såkalt spesialklasse med totalt umotiverte elever, gjorde svært interessante erfaringer i forhold til motivasjon og læring. Det interessante her er at han klarte å oppnå full indre motivasjon hos elever som i utgangspunktet var oppgitt av skolens ledelse og av de andre lærerne ved skolen. Gjennom full fagintegrering, prosjektarbeid og arbeid med konkrete oppgaver klarte Sjöberg å få elevene til å prestere på høyt nivå, oppnå anerkjennelse og selvsrealisering. Dette krevde et brudd med vanlig metodisk tenking i skolen og en fullstendig tilpasset opplæring. Dette er et eksempel på at Rogers kan ha rett i at elevenes indre motivasjon er avgjørende for læring. Forutsetningene kan da imidlertid være at enhver sentralt gitt læreplan legges til side og at man som lærer tar fullt og helt utgangspunkt i de elevene man har ansvar for.

Skulle man klare dette i videregående i skole i Norge, ville dette bety små grupper av elever i stedet for klasser, ingen sentralt gitt eksamen, og svært forskjellige læringsmål for hver enkelt elev og hver enkelt gruppe av elever. Noen elever er utstyrt med en indre motivasjon før de i det hele tatt kommer inn i skolebygningen. Man kan tenke seg at mange er interessert i for eksempel matematikk, fysikk, fremmedspråk eller samfunnsfag fordi de har interesse for dette fra før eller har tilgrensende hobbyer. Da gjelder det for læreren å prøve å holde motivasjonen ved like ved å gi utfordrende oppgaver og se til at disse elevene blir stimulert til videreutvikling av sine talenter.

Problemet i nynorsk i Osloskolen ser ut til å være at svært få elever har med seg en naturlig, indre motivasjon når de møter på skolen. Et annet problem er at lærerne

kanskje gir opp for tidlig eller underviser etter feil prinsipper. Mine funn tyder i retning av at både lærere og elever er for å avskaffe nynorsk som fag i skolen. Dette er så massivt at jeg trygt kan påstå at nynorskfaget ved denne skolen er svært lavt prioritert og at lærerne gjør minimalt for å få opp statusen for faget. Begge mine informanter er for å avskaffe faget slik det er i dag. Læreren i klasse 3afI hadde en sterk interesse for faget i og med at han leser bøker på nynorsk og er oppriktig glad i nynorsken. Den andre læreren var mer negativ og utstrålte med tydelighet at hun var svært umotivert, nærmest negativ til faget. Dette avspeiles i elevsvarene. Elevene i klasse 3afI mente faktisk at læreren var engasjert og motiverende i langt høyere grad enn elevene i klasse 3afII. Det samme gjaldt spørsmålet om i hvilken grad lærerens engasjement, generelt sett, smitter over på elevene. De levnet liten tvil om at elevene i klasse 3afI hadde en langt mer positiv opplevelse av dette enn elevene i klasse 3afII. Det er derfor rimelig å anta at det er en viss sammenheng mellom lærerens motivasjon og engasjement i faget og elevenes egen motivasjon for læring. Steinsvik Nordal underbygger for så vidt min påstand her:

Å få fleire lærarar fagleg engasjert i nynorskundervisninga er truleg det viktigaste ein kan arbeide med for å få betre resultat i emnet. Når ein ser på fagleg engasjement i nynorskundervisninga er det dei med lågast og høgst utdanning som er mest engasjert. Det tyder på at andre faktorar enn utdanning er meir avgjerande for engasjementet i nynorskundervisninga. Det er ei vanleg oppfatning at det som kjenneteiknar "den gode lærar" er at ho/han er fagleg sterk og engasjert i undervisninga.

Problemstillingen min var: Hvordan synes elevenes motivasjon for faget nynorsk å være et resultat av lærernes innstilling til faget? Har jeg klart å besvare den på en tilfredsstillende måte? I hvilken grad har forskningsspørsmålene gitt svar på problemstillingen og bidratt med funn man eventuelt kan forske videre på?

Jeg mener at jeg har funnet en del svar i mine undersøkelser som har besvart problemstillingen min. Flere utsagn i dybdeintervjuene, som senere kunne kodes i forhold til lærernes egentlige innstilling til faget, gir indikasjoner som peker i retning

av at de to lærerne jeg intervjuet hadde forskjellig innstilling til faget. Dette preget også deres motivasjon for undervisningen. Svarene fra elevundersøkelsen viste også divergerende resultater i forhold til de to lærernes motivasjon og engasjement. Flere av mine funn kan altså tyde på at det er en sammenheng mellom lærerens innstilling og elevenes motivasjon i faget nynorsk, i det minste ved denne skolen.

Forskningsspørsmålene som skulle bygge oppunder problemstillingen har vært nyttige redskap for å få svar. Jeg opplevde at de fleste spørsmålene var aktuelle og var lett å få besvart. Elevenes egen holdning til nynorsk kom tydelig fram. Det samme mener jeg at elevenes oppfatning av hvem som påvirket dem gjorde. På den annen side er jeg fortsatt i tvil om hva som er realiteten i forhold til påvirkningsfaktorer og holdninger til faget. Lærerne var klare på at påvirkningsfaktorene befinner seg utenfor lærernes og skolens kontroll, noe også Steinsvik Nordals funn underbygger, mens elevene var mer nyanserte i forhold til dette, og mente at en del påvirkning foregår på skolen.

Når det gjelder skolens ledelse og dens påvirkning, kom det fram av intervjuene og også til dels gjennom elevundersøkelsene at ved denne skolen var det lite satsing på nynorskfaget og lite engasjement for faget. Hvorvidt dette kan settes i sammenheng med dårlige resultater eller elevenes motivasjon er uklart. I forhold til lærerens egen motivasjon, holdning og valg av undervisningsmetoder, som jo var hovedmålet med undersøkelsene, mener jeg at jeg fant klare svar. Det viste seg at lærerholdninger og lærermotivasjon har en smitteeffekt på elevenes motivasjon for læring, og at resultatene på prøver og på tentamen i en viss grad står i forhold til dette

Jeg har kommet fram til en del konklusjoner i forhold til min problemstilling basert på en skole i Oslo. Det betyr at resultatene i all hovedsak angår denne skolen, dens elever og de lærerne jeg har intervjuet. For å finne ut om dette er en trend i hele Oslo ville det være interessant å gjennomføre den samme undersøkelsen på flere skoler i flere bydeler for å se om dette er gjennomgående eller om det kun gjelder noen elever. Videre kunne det være interessant å undersøke lærermotivasjon nærmere. Her

kunne man tenke seg å se på flere fag. Er det for eksempel slik at man kunne finne igjen samme holdning i fransk eller matematikk basert på lærernes egen innstilling? Er resultatene i disse fagene avhengige av hvordan læreren motiverer elevene? Det mest interessante ville være å se på faget spansk. Eksamensresultatene her viser at elevene ligger svært høyt i forhold til norskfagene. Hva er grunnen for dette? Er de mer motivert for spansk? Er lærerne deres mer motivert når de lærer fra seg dette språket? Som spansklærer mener jeg bestemt at spansk ikke er et lett tilgjengelig språk for nordmenn, og at det kreves enormt arbeid og grammatikkpugging for å kunne oppnå gode karakterer. Hva er det da som gjør at resultatene i dette faget er så enormt mye bedre, både i Osloskolen generelt og på den skolen jeg foretok mine undersøkelser? En annen innfallsvinkel kunne være å se på lærermotivasjon og tilpasset opplæring som nå skal gjennomføres i forhold til Kunnskapsløftet. Vil lærere i videregående skole kunne mestre denne oppgaven – og hvordan gjør de det?

Kildeliste

- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84:191-215
- Bandura, A. (1981): Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy, i Flavell J.H. og Ross, L (red): *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge University Press
- Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall
- Bandura, A. (1977,1981 og 1986) i Skaalvik og Skaalvik (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget
- Blaxter, L., Hughes C.and Tight M. (2006): *How to Research*.Open University Press.
- Bruner J. i Wormnes og Manger (2005): *Motivasjon og mestring*. Fagbokforlaget
- Bruner, J. (1960): *The Problem of Education*. Harvard University Press.
- Burke Johnson, R. og Onwuegbuzie, A.J. (2004): “Mixed Methods Research – A Research Paradigm Whose Time Has Come”. *Educational Reader* 33.
- Combs A.W. (1982): *Affective Education or None at All*. Educational Leadership
- Cook, T.D. og Campbell, D.T. i Lund T.(1999) i Kleven (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipubforlag.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Dewey, J. (1954): *The Public and its Problems*. Swallow Press
- Dweck, C. (1986) i Wormnes og Manger (2005): *Motivasjon og mestring*. Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2001): *Dialog, samspill og læring* Abstrakt forlag.
- Everett, E. L. og Furseth, I. (2006): *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Universitetsforlaget.

- Forsyth, P. (2006): *How to Motivate People*. Kogan Page.
- Freinet, C. (1971): *Pour l'école du peuple*. Maspero.
- Geertz, C. (1973) i Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Hergenhahn, B.R. (1997): *An Introduction to the History of Psychology*. Brooks/Cole Publishing Company
- Hylland Eriksen, T. (2004): De tre sidemålene. *Morgenbladet*. (2004). Tilgjengelig fra: fra: <http://folk.uio.no/geirthe/Sidemal.html> (Hentet: 26.12.2006)
- Imsen, G. (2005): *Elevens verden*. Universitetsforlaget
- Kleven, T. A. (red) (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Unipub 2002.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk
- Leithwood, K.A og Riehl, C. (2003): *What do we already know about Successful School Leadership? Paper prepared for the AERA Division a Task Force on Developing Research in Educational Leadership*
- Lincoln, Y.S. og Guba, E.G. (1985): *Naturalistic Inquiry*, Sage, Beverly Hills
- Lund, T. og Christophersen, K.-A.: *Innføring i statistikk*, (1999). Universitetsforlaget
- Læreplanen Reform -94
- Malone, T. (1981): *Towards a Theory of Intrinsically Motivating Instruction*. Cognitive Science 4.
- Marshall, C. og Rossman, G.B. (1999): *Designing Qualitative Research*. Sage Publications
- Maslow, A. i Wormnes og Manger (2005): *Motivasjon og mestring*. Fagbokforlaget
- Maslow, A. (1970): *Motivation and Personality*. Harper
- Mikkelsen (2005) i Blaxter (2006): *How to Research*. Open University Press
- Møller, J. og Fuglestad, O. L. (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Universitetsforlaget

-
- Moss Avis, (2004): 400 mot nynorsk. Tilgjengelig fra: www.moss-avis.no/apps/pbcs.dll/artikkel?AID=/20040310/NYHET/110035690 (Hentet 28.4.2007)
- Morgan, D.L. (1998) og Morse, J. (1991) i Johnson og Onwuegbuzie (2004): *Mixed Methods Research – A Research Paradigm Whose Time Has Come*. Educational Reader 33
- Mønsterplanen av 1974
- Nationen (24.02.2004): Gir 100.000 til nynorsk. Tilgjengelig fra: <http://www.nationen.no/kultur/article886203.ece> (Hentet 24.4.2007)
- Pavlov, I.P. i Kimble, G.A. (1985): *Topics in the History of Psychology Vol.1* Lawrence Erlbaum Associates
- Pavlov, I.P. (1927): *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Psychological Activity of the Cerebral Cortex*. Oxford University Press.
- Richardson, J.T.E. (Editor) (1996); *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*.
- Rogers, C.R. og Freiberg, H.J. (1994): *Freedom to Learn*. Merrill/Macmillan
- Sjöberg, C. (1977): *Klassens liv*. Rabén & Sjögren Bokförlag
- Skaalvik, E. M. og S. (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget
- Skinner, B.F. (1938) i Dysthe O. (2001): *Dialog, samspill og læring*. Abstrakt forlag,
- Skinner, B.F. (1968): *The Technology of Teaching*. Appleton – Century – Crofts
- Skinner, B.F. 1968 i Imsen (2005): *Elevers verden*. Universitetsforlaget
- Steiner R. (1987): *Die Erziehung des Kindes/Die Methodik des Lehrers*. Rudolf Steiner Verlag.
- Steinsvik Nordal, A. (2004): *Nynorsk i bokmålsland. Ei gransking av undervisningspraksis og haldningar til nynorsk som sidemål i ungdomsskulen i Bærum. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda*.
- Strandkleiv, O. (2006): *Motivasjon i praksis. Håndbok for lærere*. Elevsiden DA.
- Strauss, A. og Corbin, J. (1998) i Dalen (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.

Thorndike E. (1922) i Dysthe (2001): *Dialog, samspill og læring*. Abstrakt Forlag.

TNS Gallup (2006): Kartlegging av sidemålsundervisningen på 10. trinn og VKI, allmennfaglig studieretning. – Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer.

Tolman, E.C. (1948): Cognitive Maps in Rats and Men. *Psychological Review*, 55, 198-208.

Vygotsky, L.S (1934): *Thought and Language*. Publisert av MIT Press 1962

Vygotsky, L.S. i Imsen, G. (2005): *Elevens verden*. Universitetsforlaget

Weiner B. (1980): *Human Motivation*. Holt, Rhinehardt and Winston.

Weiner, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag

Weiner, B. (1990): History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology* (4).

Wormnes, B. og Manger, T.(2005): *Motivasjon og mestring*. Fagbokforlaget

www.sprakrad.no: Kvifor i all verda skal eg lære nynorsk. Tilgjengelig fra: www.sprakrad.no/Skole/Nynorsk.nett.no/Kvifor_laere_nynorsk/ (Hentet: 16.4.2007)

Østbye, H., Knapskog L. og Larsen, L.: (2002): *Metodebok for mediefag*. Fagbokforlaget

Vedlegg 1:

SPØRRESKJEMA Karakter på siste heldagsprøve i nynorsk: _____

1. I hvilken grad er du selv motivert for å lære å skrive nynorsk?

I svært høy grad	I høy grad	I rimelig grad	I liten grad	I svært liten grad
------------------	------------	----------------	--------------	--------------------

2. I hvilken grad mener du at skolen som helhet satser på å motivere elevene til å få et godt forhold til nynorsk?

I svært høy grad	I høy grad	I rimelig grad	I liten grad	I svært liten grad
------------------	------------	----------------	--------------	--------------------

3. I hvilken grad mener du at lærerens eget engasjement for det faget han/hun underviser i kan påvirke deg til selv å bli engasjert og motivert i faget?

I svært høy grad	I høy grad	I rimelig grad	I liten grad	I svært liten grad
------------------	------------	----------------	--------------	--------------------

4. I hvilken grad mener du at læreren din er engasjert og motiverende i nynorsktimene?

I svært høy grad	I høy grad	I rimelig grad	I liten grad	I svært liten grad
------------------	------------	----------------	--------------	--------------------

5. Hvis du fikk velge, ville du da sluppet å ha nynorsk?

Ja	Nei
----	-----

6. Hvem mener du selv har påvirket deg mest i forhold til å være interessert eller uinteressert i å lære nynorsk?

Familien	Venner	Media	Skolen
----------	--------	-------	--------

Vedlegg 2: Intervjuguiden

Intervjuguiden er basert på Kvale (1997)

A: Generelle faktaopplysninger om læreren

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
1. Introduksjonsspørsmål for å skape trygghet og for å få et helhetlig inntrykk av læreren som utdannelse, bosted, alder, generelle holdninger til det å være lærer og så videre	<ul style="list-style-type: none">• Hvilken utdanning har du?• Alder• Hvilke andre fag underviser du i?• Hvor lenge har du jobbet som lærer/ som lærer på denne skolen• Hvor i Norge kommer du fra?• Liker du jobben din?

B: Om klassen som læreren underviser og som har besvart enkéten

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<p>2. Kartlegge lærerens generelle inntrykk av klassen, forhold til klassen, egen trivsel, elevens arbeidsinnsats og ambisjoner.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hva er ditt hovedinntrykk av klassen? • Har du klassen i flere fag? • Hvordan liker du deg sammen med klassen? • Hvordan jobber elevene i dine timer? • Vil du si at elevene jevnt over er godt motiverte og har ambisjoner i forhold til skolefagene? • Hvordan vil du beskrive trivselen i klassen?
<p>3. Kartlegge lærerens oppfatning av elevens motivasjon for å lære nynorsk.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan vil du beskrive elevens motivasjon for å lære nynorsk? • Hvordan er elevenes holdninger til nynorsk? • I hvilken grad følger elevene opp oppgaver og lekser til nynorsktimene
<p>4. Kartlegge lærerens oppfatninger av hvor elevens holdninger til nynorsk kommer fra og skolens eventuelle bidrag til disse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • I hvilken grad mener du elevene påvirkes i forhold til sine holdninger til nynorsk på: • Skolen • I hjemmemiljøet • Av media • Av samfunnet ellers • Av medelever

C: Kartlegging av lærerens holdninger til nynorsk

Forsknings spørsmål	Intervju spørsmål
5. Kartlegge lærernes egne holdninger til faget nynorsk	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan liker du nynorsk selv? • Føler du deg kompetent i faget? • I hvilken grad mener du at nynorsk skal være obligatorisk på videregående skole? • Hvilke argumenter bruker du i forhold til elevene for å forsvare nynorskens plass i skolen?
6. Kartlegge lærerens tanker om hvordan nynorskundervisningen ev eventuelt kunne forandres slik at flere elever blir motivert	<ul style="list-style-type: none"> • Hvis du fikk bestemme, hvordan ville undervisningen i nynorsk sett ut? • Hvordan mener du skolen kan bidra til å motivere elevene til å bli mer interessert i faget nynorsk?
7. Kartlegge om hvorvidt lærerens egne holdninger til nynorsk påvirker elevens holdninger og dermed motivasjonen for å lære	<ul style="list-style-type: none"> • I hvilken grad mener du at du selv og skolen påvirker elevene til å være motiverte/ikke motiverte i faget nynorsk?

D: Om lærerens undervisning og metodevalg

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
8. Kartlegge lærerens motivasjon for undervisning i faget	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan forbereder du deg vanligvis til nynorsktimene • Hvordan gjør du timene inspirerende? • Mener du slev at du klarer å motivere elevene til å lære nynorsk? • Hvis du kunne velge, kunne du tenkt deg at en kollega kunne overta den delen av norskfaget som innebefatter opplæring i nynorsk?
9. Få en oversikt over lærerens metodevalg for å kunne få et helhetlig bilde av hans/hennes tanker om hvordan man kan motivere ved hjelp av for eksempel variasjon	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan organiserer du undervisningen i nynorsk? • Hvilke metoder benytter du deg av i nynorsktimene? • Hvordan tilrettelegger du undervisningen for klassens forskjellige nivåer?
10. Se på lærerens ambisjoner for å få klassen til å oppnå gode karakterer på avsluttende eksamen	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilket karakternivå mener du klassen din bør oppnå til eksamen i nynorsk? • Er du fornøyd med dette nivået? • Hva mener du kan gjøres for eventuelt å forbedre karakternivået?

E: Om ledelsens syn på undervisning i nynorsk

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
11. Få en oversikt over ledelsens syn på nynorsk, deres holdninger, motivasjon og satsing på faget.	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan mener du ledelsen inspirer og motiverer deg til å gjøre en god jobb i faget nynorsk• Hvilke holdninger mener du ledelsen har til opplæring i nynorsk?
12. Få en oversikt over ledelsens forventninger til et eventuelt karaktersnitt i faget nynorsk og hvordan de tilrettelegger for å oppnå dette.	<ul style="list-style-type: none">• Hvilke forventninger har ledelsen til elevens karaktersnitt på avgangseksamen i nynorsk?• Hvordan tilrettelegger ledelsen for å oppnå best mulige resultater i faget nynorsk?

Vedlegg 3 – Pilotundersøkelsen på alle skolens klasser

- Antall klasser: 6
- Antall elever i utvalget: 175
- Antall elever fritatt for nynorsk: 20
- Antall skjema ubesvart: 8
- Antall skjema utfylt: 147

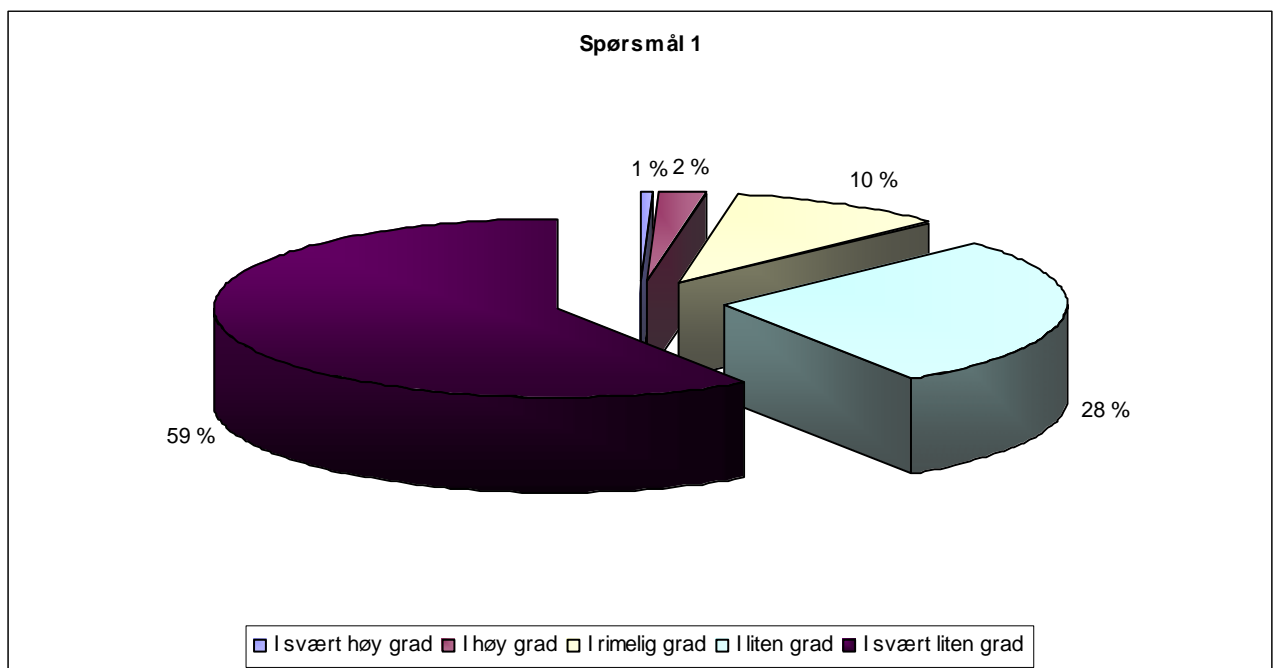
SPØRSMÅL 1

I hvilken grad er du selv motivert for å lære å skrive nynorsk?

N=147

Svarkategori	I svært høy grad	I høy grad	I rimelig grad	I liten grad	I svært liten grad
Antall	1	3	15	41	87
Prosent	1 %	2 %	10 %	28 %	59 %

Grafisk fremstilling:



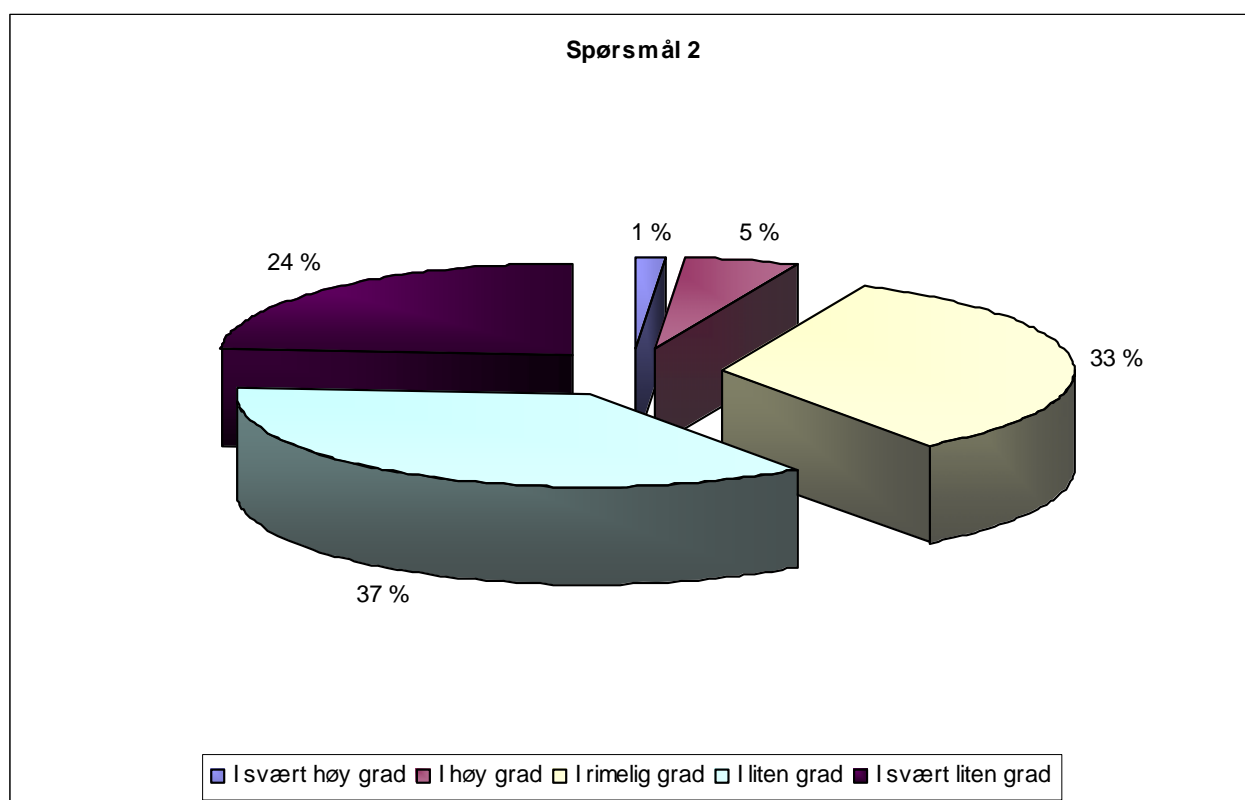
SPØRSMÅL 2

I hvilken grad mener du at skolen som helhet satser på å motivere elevene til å lære nynorsk? N=147

Svarkategori	I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	I liten grad	I svært liten grad
Antall	2	8	49	53	35
Prosent	1 %	5 %	33 %	37 %	24 %

Grafisk

framstilling:



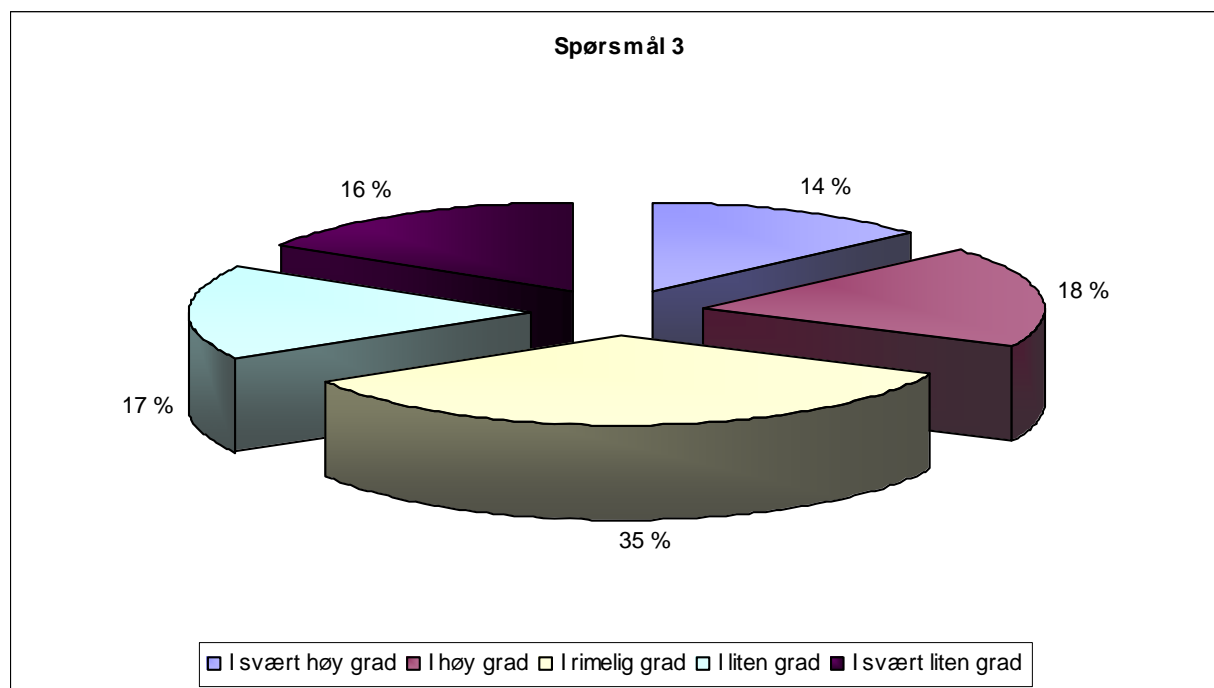
SPØRSMÅL 3

I hvilken grad mener du at lærerens eget engasjement for det faget han/hun underviser i kan påvirke deg til selv å bli engasjert og motivert i faget?

N=147

Svarkategori	I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	I liten grad	I svært liten grad
Antall	20	27	51	25	24
Prosent	14 %	18 %	35 %	17 %	16 %

Grafisk framstilling:



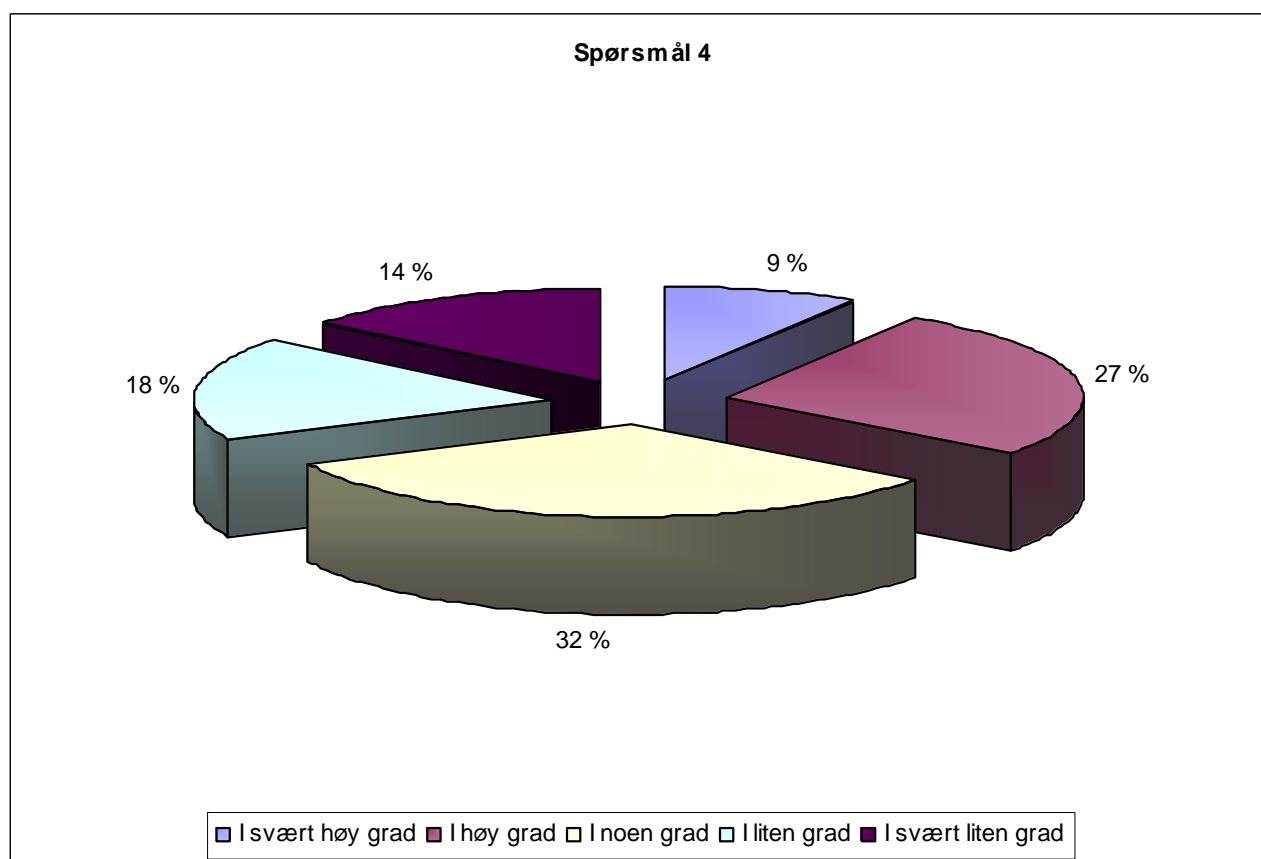
SPØRSMÅL 4

I hvilken grad mener du at læreren din er engasjert og motiverende i nynorsktimene?

N=147

Svarkategori	I svært høy grad	I høy grad	I noen grad	I liten grad	I svært liten grad
Antall	13	39	48	26	21
Prosent	9 %	27 %	32 %	18 %	14 %

Grafisk framstilling:



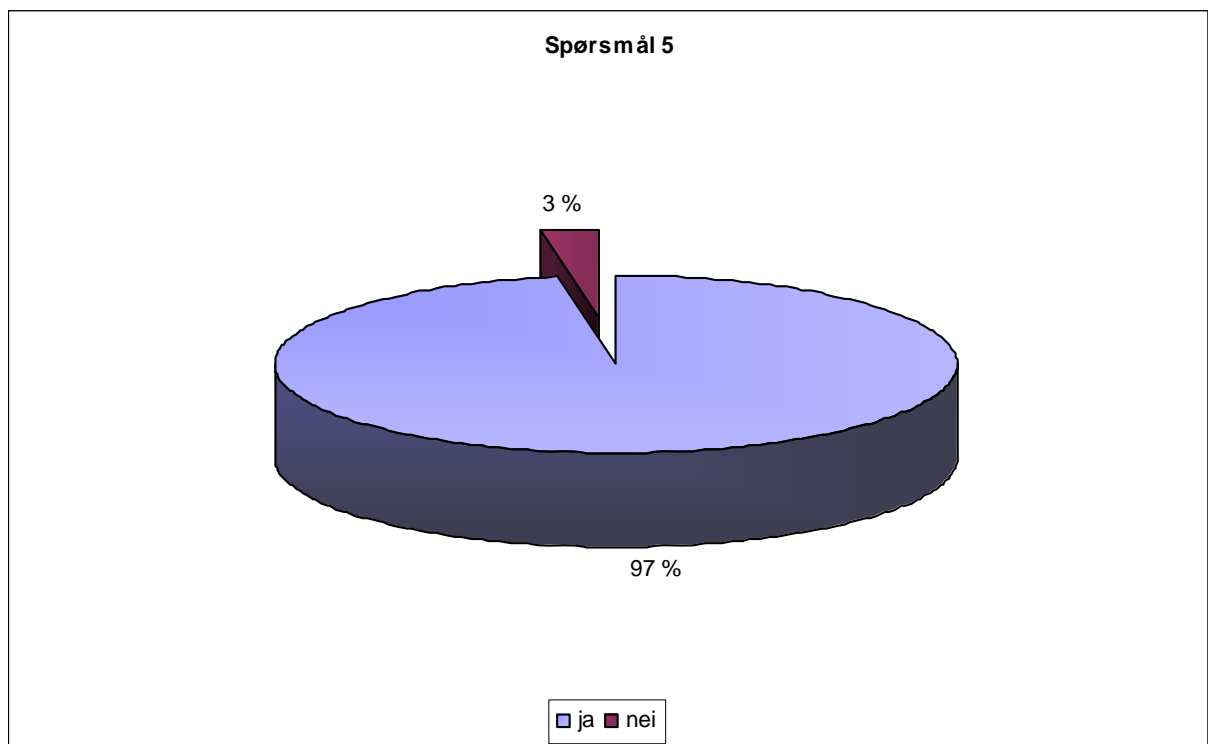
SPØRSMÅL 5

Hvis du fikk velge, ville du da sluppet å ha nynorsk?

N=147

Svarkategori	Ja	Nei
Antall	143	4
Prosent	97 %	3 %

Grafisk framstilling:



SPØRSMÅL 6: Hvem mener du selv har påvirket deg mest i forhold til å være interessert eller uinteressert i å lære nynorsk?

N=147

Svarkategori	Familie	Venner	Media	Skolen
Antall	17	38	14	78
Prosent	12 %	26 %	10 %	52 %

re

Grafisk framstilling:

