

GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Kandidat 34

| Oppgaver | Oppgavetype | Vurdering | Status |
|---------------------------------|---------------|---------------------|--------|
| i Informasjon | Dokument | Automatisk poengsum | Lever |
| 1 Opplasting av bacheloroppgave | Filopplasting | Manuell poengsum | Lever |
| 2 Opplasting av samtykkeskjema | Filopplasting | Manuell poengsum | Lever |

GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

| | | | |
|-----------------|------------------|-----------------------------|------------------|
| Emnekode | GLU360 | PDF opprettet | 16.08.2016 12:53 |
| Vurderingsform | GLU360 | Opprettet av | Hilde Lyster |
| Starttidspunkt: | 11.05.2016 08:45 | Antall sider | 44 |
| Sluttidspunkt: | 30.05.2016 13:45 | Oppgaver inkludert | Ja |
| Sensurfrist | 201606200000 | Skriv ut automatisk rettede | Ja |

Seksjon 1



Informasjon

Eksamensinformasjon:

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

Forside:

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

Samtykkeskjema:

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

| | |
|----------------|------------------------------|
| Filnavn | 5225992_cand-6058572_5224938 |
| Filtype | pdf |
| Filstørrelse | 600.472 KB |
| Opplastingstid | 29.05.2016 23:52:25 |



Neste side
Besvarelse
vedlagt

BACHELOROPPGAVE

GLU 360 Pedagogikk og elevkunnskap 4

Marius Nylund Hallem

Norsk fordypning i ungdomsskolen

- *Hvorvidt bidrar alternativet norsk fordypning til en økt forståelse og kompetanse i norskfaget?*

Norwegian specialization course in middle school

Dato: 30. mai 2016

Totalt antall sider: 37



Forord

Å skrive en bacheloroppgave er, som mange før meg har uttrykt, en langvarig prosess. Det er samtidig fascinerende å se hvordan arbeidet med denne oppgaven på de kommende sidene materialiseres. Å arbeide med bacheloroppgaven har vært krevende på flere måter. Det er første gang jeg skriver en oppgave av et slikt kaliber, og underveis har jeg hatt både oppturer og nedturer.

Denne oppgaven retter seg nok i større grad mot halvgamle norsklærere med åtte kanner kaffe-puls enn den øvrige befolkning, men kan likevel være gjenstand for diskusjon både hos unge og gamle, fattige som rike, konger og trelles. For det er nettopp det som er så interessant med lærergjerningen – at alle har et forhold til hvordan det bør og ikke bør utføres, hvilke fag som bør prioriteres og hvordan og hvorfor disse i det heletatt skal undervises i.

Takk til alle som hver på sin måte har hjulpet og støttet meg med motivasjon og diskusjon når det har måtte dukke opp. En spesiell takk til min veileder Laila Luntæs Sakshaug som gjennom hele prosessen har vært konstruktiv og imøtekommende.

God lesning!

Levanger, mai 2016.

- Marius Nylund Hallem -

Sammendrag

Temaet for oppgaven er norsk som fordypningsfag, og om hvorvidt dette er et alternativ som kan bidra til en økt forståelse og kompetanse i norskfaget. Basert på egne antakelser om hvilke elever som søker norsk fordypning, antok jeg at dette ville legge noen føringer for hvilke funn jeg kom til å gjøre. Jeg bestemte meg derfor for å sammenligne elevene som går norsk fordypning med elever tilhørende andre valgfag, og især elever tilhørende fremmedspråkene. Dette for å lettere kunne se sammenhenger gjennom likheter og ulikheter. Videre besluttet jeg å gjøre en tredeling av oppgaven for at den ikke skulle bli for omfattende med tanke på tid til rådighet og lengde.

Jeg har benyttet en kvalitativ metode, med et spørreskjema utført på tre tiendeklasser i Midt-Norge, basert på de svarene jeg fikk i intervju med tre ulike lærere som underviser i norsk fordypning. Videre er spørreskjemaene analysert og presentert, før det er drøftet og konkludert.

Ved bruk av teori, har jeg funnet at elevene som går norsk fordypning på en del områder skiller seg fra mange elever som har valgt andre valgfag. Og selv om elevene som går norsk fordypning gjerne er skolelei og svak faglig, er det vanskelig å komme unna at alternativet norsk fordypning bidrar til en økt forståelse og kompetanse i norskfaget – på deres premisser.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Innholdsfortegnelse | 3 |
| 1.0 Innledning..... | 4 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema..... | 4 |
| 1.1.1 Oppgavens oppbygging..... | 5 |
| 2.0 Teoretisk fundament..... | 5 |
| 2.1 Fordypningsfagenes spede fødsel og første skritt | 5 |
| 2.2 Motivasjon og læring i skolen..... | 6 |
| 2.3 Indre og ytre motivasjon..... | 6 |
| 2.4 Prestasjonsmotivasjon | 7 |
| 2.4.1 Ulike faktorer innen prestasjonsmotivasjon | 8 |
| 2.5 Attribusjon..... | 9 |
| 2.5.1 Hva er attribusjon? | 9 |
| 2.5.2 Betydningen av attribusjon..... | 9 |
| 2.5.3 Oppmuntringer og tillit fra signifikante andre | 10 |
| 3. 0 Metode..... | 11 |
| 3.1 Innledende betraktninger og metodevalg | 11 |
| 3.2 Utvalg og gjennomføring av datainnsamling | 12 |
| 3.3. Etske betraktninger og utvikling av spørreskjema | 13 |
| 3.3.1 Innhold i spørreskjema | 13 |
| 3.3.2 Kritikk av egen metode | 13 |
| 4.0 Analyse og resultat | 14 |
| 4.1 Analyse..... | 14 |
| 4.2 Resultat..... | 15 |
| 5.0 Drøfting | 20 |
| 5.1 Prestasjonskultur og prestasjonsmotivasjon..... | 21 |
| 5.1.1 Relevante faktorer innen prestasjonsmotivasjon | 22 |
| 5.2 Sosiale forskjeller og fagvalg..... | 23 |
| 5.3 Attribusjon og mestringsforventninger | 24 |
| 6.0 Konklusjon | 24 |
| Litteraturliste | 26 |
| Vedlegg 1 | 27 |
| Vedlegg 2 | 30 |
| Vedlegg 3 | 34 |
| Vedlegg 4 | 35 |

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I denne bacheloroppgaven ønsker jeg å få et tettere innblikk i, og en økt forståelse av norsk som fordypningsfag. Bakgrunnen for å kartlegge dette fordypningsfaget baserer seg på egne oppfatninger om hvordan faget er og gjennomføres, men også som et direkte resultat av Stortingsmelding 44 (2008-2009), hvor det langt på vei antas at elever som velger fordypningsfag i ungdomsskolen mangler motivasjon og inspirasjon for å gjennomføre et andre fremmedspråk. Denne antagelsen gjenspeiler min egen oppfatning av faget, og det vil etter mitt skjønn være interessant å peke på en del ulike faktorer som kan påvirke fordypningsundervisningen, praksisen og de faglige resultater.

På bakgrunn av ovennevnte antakelser, har jeg valgt å formulere følgende problemstilling:

Norsk fordypning i ungdomsskolen

- Hvorvidt bidrar alternativet norsk fordypning til en økt forståelse og kompetanse i norskfaget?

For å avgrense oppgaven har jeg valgt å fokusere på tre hovedmomenter som jeg anser som essensielle for å kunne besvare problemstillingen;

- Hvilke elever er det som følger opplæring i norsk fordypning?
- Møter disse elevene norskfaget på en annen måte enn elever med 2. fremmedspråk?
- Hvordan er disse elevene, sammenlignet med elever tilhørende fremmedspråkene?

1.1.1 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. I kapittel to vil det følge et teoretisk fundament av relevans for videre lesning av oppgaven. Kapittel tre inneholder valg av metode, innhold og gjennomføring, samt kritikk av egen metode. Kapittel fire inneholder analyse og resultat av de funn gjort i forbindelse med denne oppgaven, før jeg i kapittel fem vil drøfte disse funnene opp mot teorien i kapittel to. Til slutt, i kapittel seks, vil jeg komme med en konklusjon og svar på problemstilling.

2.0 Teoretisk fundament

Det teoretiske fundamentet for oppgaven består av teori som spesielt retter seg mot den elevgruppen som har valgt fordypningsfagene, og især norsk fordypning. Mye av teorien vil derfor være sentrert rundt ulike insentiver for motivasjon, ulike former for motivasjon, samt teoretiske tilnærminger til motivasjon. Valg av teori kommer som et direkte resultat av de funn gjort i spørreundersøkelse med elevene og i intervju med lærerne, men også fordi det, som skrevet innledningsvis, langt på vei konkluderes i Stortingsmelding 44 med at elever som har valgt norsk fordypning mangler motivasjon. (Se 4.0 Analyse og resultat for fullstendig redegjørelse).

2.1 Fordypningsfagenes spede fødsel og første skritt

Fordypningsfagene ble først innført som fag i forbindelse med Reform 97 (Reform 97, 1996). Faget ble definert som et tilvalgsfag som ga ungdomsskoleelever mulighet til å velge et valgfag, heller enn å begynne på et nytt fremmedspråk. Fordypningsfagene ble tilbudt fra skoleåret 1997-98, og elevene kunne velge mellom fordypning i norsk, engelsk eller tegnspråk. Dette ble en viktig milepæl i norsk skolesammenheng, men nådde ikke status som et fullverdig tilleggsfag før innføringen av kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Med innføring av kunnskapsløftet i 2006 fikk fordypningsfagene nye læreplaner, og det ble innført karaktervurdering med mulighet for uttrekk til eksamen. Med de nye

læreplanene ble det bestemt at elevene skulle fordype seg i emneområder, bruke sammensatte tekster og arbeide med grunnleggende ferdigheter.

Elevenes muligheter for valg av fordypningsfag styres av Forskrift til opplæringsloven, der det blant annet heter at (...)

Skoleeigaren skal tilby opplæring i minst eitt av dei fire språka tysk, fransk, spansk eller russisk etter læreplanen i framandspråk ved kvar skole. I tillegg kan det vere tilbod om andre språk, også ikkje-europeiske, etter same læreplanen. Skoleeigaren bestemmer kva for framandspråk elevane skal få tilbod om, og korleis dette skal organiserast.

Skoleeigaren skal tilby opplæring i språkleg fordjupning i minst eitt av faga norsk, engelsk eller samisk ved kvar skole. Skoleeigaren bestemmer kva for språkleg fordjuping elevane skal få tilbod om, og korleis dette skal organiserast. (Opplæringslova, 2006)

2.2 Motivasjon og læring i skolen

En av de største utfordringene som lærerne står overfor, er å motivere elevene. I de fleste skoleklasser er det store variasjoner i elevenes motivasjon, fra elever som viser høy motivasjon for skolearbeidet til elever som viser lav interesse og som yter lite innsats på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 11). Pedagogisk forskning viser også at elevenes motivasjon for skolearbeid synker med økende alder (ibid.). Motivasjon er en indre drift som igangsetter, er retningsgivende for og opprettholder læring. Skolefaglig motivasjon er både påvirket av det som skjer utenfor klasserommet, i klasserommet og i elevenes indre (Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999, s. 69). I følge denne definisjonen er motivasjon nødvendig for å igangsette en aktivitet og holde aktiviteten ved like. Motivasjonen er også avgjørende for *hvilken* aktivitet som igangsettes, eller hvilken *retning* aktiviteten tar (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 14). Et aktuelt tankekors her vil være hvordan motivasjon påvirker valg av fremmedspråk eller fordypningsfag ved starten i åttende klasse.

2.3 Indre og ytre motivasjon

Motivasjon som skrives seg fra forhold som interesse og undersøkelsestrang, kalles *indre motivasjon* (ibid.). Indre motivasjon er en type motivasjon som gjør, i dette tilfellet,

eleven i stand til å arbeide selvstendig og interessert med en oppgave uten tanke på at det på kort sikt skal gi en ytre belønning. For eksempel vil en elev som har valgt spansk som fremmedspråk på ungdomsskolen, og som er i besittelse av en relativt høy indre motivasjon, kunne arbeide selvstendig og interessert med å øve gloser fordi eleven vet at det vil være viktig å utvide ordforrådet i spansk for å lære språket og kunne anvende det i praksis senere. Brattenborg og Engebretsen skildrer i *innføring i kroppsøvningsdidaktikk (2013)*, hvordan Deci og Ryan (1985) beskriver at indre motivasjon således er den indre trangten til å følge personlige interesser og utøve kompetanse. Å holde på med aktiviteten er i seg selv en belønnende faktor, og eleven trenger derfor ingen ytre belønninger for videre arbeid (Deci & Ryan, 1985, gjengitt i Brattenborg & Engebretsen, 2013).

På den annen side har vi *ytre motivasjon*. En elev med overvekt av ytre motivasjon er ikke isolert sett interessert i aktiviteten, men er først og fremst opptatt av hva en vil tjene ved å holde på med den. En elev som arbeider hardt med spansk på skolen, og som har overvekt av ytre motivasjon, vil derfor utelukkende jobbe for å få en god karakter i faget (ytre belønning) slik at eleven kan søke videre skolegang og studier. Dette står som en motsetning til eleven beskrevet i første avsnitt, som ser på den personlige berikelsen av å lære spansk, og derfor arbeider interessert med faget (indre motivasjon.).

2.4 Prestasjonsmotivasjon

Prestasjonsmotivasjon defineres som prestasjonen i forhold til utmerkelsesstandard, eller som trangten til å klare seg godt (McClelland, 1955, gjengitt i Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999). McClelland fant at noen menneskers atferd er preget av at de har et sterkt behov for å prestere eller for å oppnå suksess (ibid.). Alle som noen gang er sluset gjennom et skolesystem vet at det i alle klasser finnes elever som har et sterkt ønske og behov for å lykkes faglig. Det som derimot ikke er like kjent, er at McClelland i samme studie fant at disse elevene ofte unngår situasjoner som altfor lett gir suksess, eller i situasjoner hvor suksess er høyst usannsynlig (ibid.). I denne sammenhengen kan dette legge føringer for valg av fordypningsfag. For en elev med høy indre motivasjon, og som samtidig har en prestasjonskultur, vil det være naturlig å velge for eksempel spansk, fransk eller tysk, da dette tradisjonelt sett byr på høyere utfordringer enn fordypningsfagene norsk og engelsk. Samtidig er det nærliggende å tro, med de funn gjort

av McClelland, at noen elever med en slik prestasjonskultur likevel vil søke seg til fordypningsfagene. Kanskje vil frykten for å mislykkes være større enn gleden av å lykkes hos en del av disse elevene, samtidig som de har i bakhodet at en bedre karakter fra fordypningsfaget likevel vil telle på lik linje som en dårligere karakter fra fremmedspråket på vitnemålet.

2.4.1 Ulike faktorer innen prestasjonsmotivasjon

David Ausubel (1968) skiller mellom tre ulike faktorer eller komponenter i prestasjonsmotivasjon. ”kognitiv komponent”, en ”ego-orientert komponent” og en ”tilknytningskomponent”. (Ausubel, 1968, gjengitt i Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999, s. 72.). Den kognitive komponenten refererer til i hvor stor grad oppgaven imøtekommer individets (elevens) behov for å tilegne seg kunnskap og løse problemer. Styrken av denne komponenten avhenger derfor av hvor interessant oppgaven eller faget oppleves i seg selv for eleven. Den ego-orienterte komponenten omhandler status, både kortsiktig og langsiktig. På kort sikt kan en gjennom valg av dette faget oppnå ros eller anerkjennelse, mens det på lang sikt kan gi en maktposisjon eller en prestisjejobb (ibid.). For eksempel kan valg av tysk som fremmedspråk gjøre en attraktiv på arbeidsmarkedet senere i livet, og således være en inngang til maktposisjon. Den siste komponenten, tilknytningskomponenten, refererer til at prestasjoner fører til anerkjennelse og aksept fra personer eller grupper eleven gjerne vil være en del av. Disse være seg medelever, men også foreldre. Spesielt interessant er det å se på tilknytningskomponenten opp mot spørreskjemaet gjennomført i tiendeklasse. En elev vil ha et ønske om å kunne identifisere seg med familiemedlemmer, og foreldrenes utdanningsbakgrunn og valg av fordypningsfag kan derfor henge sammen.

Samtidig er det viktig å ha i bakhodet at en slik tilknytningskomponent, som gjerne oppfattes som en ytre motivasjon, også kan gå over til å bli en indre styrt motivasjon ved at eleven gjennom tilpasset opplæring føler personlig mestring og utfordringer i tråd med den enkeltes nivå.

2.5 Attribusjon

2.5.1 Hva er attribusjon?

Mennesker har en iboende evne til å forklare årsakene til hendinger i våre liv. Utgangspunktet for attribusjonsteori er at et individ alltid vil stille seg spørsmålet ”hvorfors” i et forsøk på å forstå suksess eller nederlag. (Weiner (2000), gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 75), forestiller seg elevene som vitenskapsmenn som prøver å forstå seg selv og sine omgivelser, og som handler ut i fra denne forståelsen. En elev som scorer dårlig på en prøve vil som en naturlig reaksjon forsøke å plassere karakteren, og spør derfor *hvorfor*. Sentralt her vil være om eleven attribuerer et godt eller et dårlig resultat til en indre (jeg må øve mer) eller en ytre (jeg hadde uflaks) kraft.

2.5.2 Betydningen av attribusjon

Hvordan elevene attribuerer resultatene av sitt arbeid på skolen har betydning både for mestringsforventninger og faglig selvvurdering, emosjoner (skam, skyldfølelse, selvvverd) og atferd (innsats, utholdenhet, valg). Attribusjon til innsats og strategi regnes av de fleste teoretikere som det mest heldige attribusjonsmønsteret (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Denne formen for attribusjon synes å øke motivasjonen, mens andre former videre kan være med på å destruere motivasjon. En indre kontrollplassering vil ofte være bra i skolen, ved at eleven kan tenke at ”neste gang må jeg øve mer for å gjøre det bedre” eller ”neste gang må jeg øve like mye for å oppnå samme resultat”. På den måten vil en elev kunne holde seg motivert over en lengre periode. I motsetning vil en eventuell fallgrube i attribusjonsmønster være om eleven alltid attribuerer prestasjonene til ytre forhold som flaks/uflaks. Dette vil legge føringer for hvordan eleven for eksempel forbereder seg til neste prøve, og slike prestasjoner vil derfor holde seg relativt nøytrale i framtidige prestasjonssituasjoner (Abjørnsen, Manger & Ogden, 1999).

Det er vanskelig å kontrollere hvordan elevene attribuerer sine faglige resultater på skolen, men det går likevel an å peke på noen faktorer som spiller inn. Som lærer er det viktig at en viser elevene at de har framgang. For at elevene skal se framgang, er det viktig at læreren tilpasser undervisningen til den enkelte elev, og at arbeidsoppgavene er etter den enkeltes forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Minst like viktig for å utvikle et godt attribusjonsmønster er de tilbakemeldingene elevene får fra foreldre/foresatte.

2.5.3 Oppmuntringer og tillit fra signifikante andre

Når elever har faglige problemer og tviler på seg selv, vil både lærere og foreldre ofte prøve å oppmuntre dem og gi dem tro på seg selv. Oppmuntringer som ”dette klarer du” og ”dette kommer du til å greie bare du jobber skikkelig med stoffet” er ikke uvanlige å høre (ibid.). Denne typen oppmuntringer framheves som effektive av en rekke forskere, blant annet Bandura (1997) og Schunk og Meece (1986) (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Elevene kan oppfatte slike oppmuntringer som signaler om at læreren eller foreldrene har tiltro til det eleven kan greie, som videre kan styrke deres egen tro på seg selv. Derimot bør en være forsiktig med alltid å skulle oppmuntre og overtale eleven, selv om en vet at det trolig ikke vil gå som eleven håper eller ser for seg (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 23). Oppmuntring vil derfor i seg selv ikke ha noen varig virkning på forventninger om mestring. Igjen ser vi viktigheten av at læreren heller enn alltid å skulle motivere og overtale elevene, er nødt til å tilpasse undervisning, arbeidsmengde og differensiere etter ulike behov.

Hva gjelder foreldre, vil det være store subjektive forskjeller mellom elevene fra hjem til hjem i forhold til hvordan man oppmuntrer og stimulerer til skolearbeid. Et av de mest slående resultatene fra rapporten¹ gjengitt i Grøgaard, Helland & Lauglo (2008), er hvordan bakgrunnsfaktorene spiller en svært viktig rolle for elevenes resultater på skolen. På alle trinn er effektene av sosial bakgrunn (foreldrenes utdanningsnivå, mors og fars arbeidsmarkedsstatus), om foreldrene bor sammen og om foreldrene er fra ikke-vestlige land av høyere signifikans enn noen av skoleindikatorne (Grøgaard, Helland & Lauglo, 2008, s. 179). Selv om utjevningen av sosial ulikhet har vært et sentralt mål i skolepolitikken i årtier, ser det altså ut til at lite har skjedd i den retningen (ibid.). Stortingsmelding 16 (2006-2007) ble utarbeidet for å motvirke disse sosiale forskjellene, og språkvansker skulle oppdages og tiltak skulle settes inn allerede før barnet begynte på skolen. Imidlertid kan forskjellene mellom det å vokse opp med to høyt utdannede foreldre og to foreldre med grunnskoleutdanning være så store at det kan være vanskelig å fjerne forskjellene helt (ibid.). I stortingsmeldingen understrekes igjen viktigheten av å få foreldrene med.

(...)

¹ Rapport som analyserer variasjon mellom skoler i elevprestasjoner i grunnskolenes fjerde, sjuende og tiende trinn, samt på videregående skole. Gjennomført i 2004-2005

”mange voksne har behov for å styrke sine grunnleggende ferdigheter, uten at de nødvendigvis tar full opplæring i de enkelte grunnskolefagene. Grunnleggende ferdigheter slik disse er definert i kunnskapsløftet, gir den enkelte grunnlag for videre opplæring og for å fungere bedre i jobb og hverdag. Departementet ser det som viktig at de utvikles målrettede opplæringstilbud i grunnleggende ferdigheter, og at opplæringen tilbys der målgruppen nås.” (meld. St. 16 (2007-2008, s. 73).

3.0 Metode

Formålet med denne undersøkelsen har vært å kartlegge hvilke bakenforliggende forklaringer som kan ligge til grunn for valg av fremmedspråk/fordypningsfag i ungdomsskolen. Undersøkelsen ønsker å belyse elevenes motivasjon, utdanningsønsker og rangering av egne skoleprestasjoner. Det tas utgangspunkt i teorien om motivasjon, attribusjon og sosial bakgrunn for redegjørelse av problemstillingen om økt forståelse og kompetanse i norskfaget.

3.1 Innledende betraktninger og metodevalg

Metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på. Metoden blir en framgangsmåte som benyttes for å samle inn opplysninger som styrker eller avkrefter våre antakelser. Den beste måten å finne ut om hvorvidt norsk fordypning bidrar til økt forståelse og kompetanse i norskfaget, tenkte jeg, var å snakke med elevene. Videre tenkte jeg at det vil være lurt å både snakke med elever som har valgt norsk fordypning, engelsk fordypning og elever som har valgt et andre fremmedspråk. Dette for å se om det kan være noen bakenforliggende årsaker til fagvalg hos den enkelte elev. Jeg ser det også som nødvendig å gjennomføre intervju med et knippe lærere, her med en mer kvalitativ tilnærming enn hos elevene.

Jeg har valgt å formulere problemstillingen som et spørsmål, og gjennom mine valg av metode kan en mulig konsekvens være at jeg får et stort antall respondenter gjennom spørreskjema, som videre kan være med på å gjøre funnene mer representativ. Gjennom kvalitative intervju med lærere vil jeg kunne gå dypere inn i problemstillingen, samt

sammenligne og sette elevenes og lærernes svar opp mot hverandre. (Se 3.2 *Utvalg og gjennomføring av datainnsamling* for fullstendig innføring i metode).

Sammenlignet med kvantitativ metode, kjennetegnes en kvalitativ metode ved at man får en mer dyptgående informasjon fra informantene (mykdata). Forskningsobjekter blir ofte kalt respondenter ved bruk av kvantitative metoder og informanter ved bruk av mer kvalitative metoder. Kvalitative metoder er basert på en induktiv tilnærming. Postholm og Jacobsen (2011) skriver at heller enn å omtale kvalitative metoder som induktive, bør skribenten skrive og omtale det som åpne tilnærminger.

For enkelhets skyld vil jeg i denne oppgaven benytte uttrykkene *kvantitativ* og *kvalitativ undersøkelse*. Samtidig vil jeg omtale elevene i den kvantitative undersøkelsen som *respondenter* og lærerne i den kvalitative undersøkelsen som *informanter*.

3.2 Utvalg og gjennomføring av datainnsamling

Utvalget av informanter har bestått av tre (3) lærere og 56 (femtiseks) elever. Elevene er hentet fra tre ulike tiendeklasser i Midt-Norge. De tre lærerne er ansatt ved samme skole som elevene går ved. Det er her viktig å presisere at ingen av de tre lærerne som er intervjuet pr. dags dato underviser noen av elevene som har deltatt i denne datainnsamlingen.

Flere intervjuobjekter og respondenter til å svare på spørreundersøkelsen ville nok vært med på å gi et større og sterkere grunnlag til å trekke slutninger om hvorvidt norsk fordypning bidrar til økt forståelse og kompetanse i valgfaget. Praktiske og tidsmessige årsaker er bakenforliggende i mitt valg av tre lærere og 56 elever. Verken intervjuene eller spørreskjemaene kan knyttes opp til navngitte personer eller skole.

Alle mine intervjuer var individuelle og strukturerte. Det betyr at jeg intervjuet hver lærer hver for seg på ulike dager, og at jeg kom med oppfølgingsspørsmål tilpasset den enkelte lærers svar. Ingen av lærerne fikk tilsendt noen spørsmål til gjennomsyn og stilte således likt, uten forberedelser, til disse intervjuene. Alle de tre lærerne jobber som norsklærere på 8.-9.-trinn.

3.3. Etiske betraktninger og utvikling av spørreskjema

Utvikling av spørreskjema skjedde gjennom samtaleintervju med informantene, med bakgrunn i de opplysninger som ble hentet ut fra de kvalitative intervjuene. Dette gav et innsyn i hva som ville være relevant å stille spørsmål ved i spørreskjemaet.

Respondentene som svarte på spørreskjemaet gjorde dette i slutten av ordinære timer i sine respektive klasser, og det ble hentet inn tillatelse fra foreldre/foresatte i forkant av gjennomføringen. Noen av respondentene som burde svart på spørreskjemaet var av ulike årsaker ikke tilgjengelig de dagene spørreskjemaet ble gjennomført. Disse elevene ble ikke kontaktet i ettertid. Det ble også oppdaget formuleringer som kunne virke misvisende for enkelte av respondentene. Disse formuleringene ble gjennomgått i plenum ved oppstart av gjennomføringen.

3.3.1 Innhold i spørreskjema

Spørreskjemaet bestod av lukkede spørsmål med graderte svaralternativer fra 1 (veldig uenig) til 7 (veldig enig). Spørreskjemaet var delt opp i ulike bolker, dette for lettere å kunne analysere spørreskjemaene i etterkant, og ikke noe respondentene ble opplyst om. Skjemaet inneholdt fem ulike bolker (motivasjon, sosial bakgrunn, tilfredshet med valg av språk/fordypningsfag, rangering av egne prestasjoner og generell rangering av eget valgfag). Motivasjon har blitt målt ut i fra skolefravær, da det for en del av respondentene vil være vanskelig å ta stilling til egen motivasjon på en gradert skala.

3.3.2 Kritikk av egen metode

Gyldighet, i mange sammenhenger betegnet som validitet, går kort og godt på om vi har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater. Vanligvis skiller vi mellom indre og ytre gyldighet (Jacobsen, 2005, gjengitt i Postholm & Jacobsen, 2014, s. 126). Indre gyldighet går på hvorvidt vi har dekning for å si at noe henger sammen som årsak og virkning. Ytre gyldighet handler om hvorvidt vi kan generalisere funn til den gruppen som er utforsket (ibid.). Det levnes liten tvil om at det for et større, bredere og (muligens) mer presist grunnlag for å trekke slutninger, ville vært bedre om jeg hadde gjennomført intervju, både med lærere,

men også med elever på andre skoler i tillegg. En skal ikke underestimere de ulike kulturene som er rundt omkring i den norske grunnskolen, og det er nærliggende å tro at det også på denne skolen vil være en kultur som er med på å avgjøre hva lærere og elever har svart. Dette var noe jeg hadde i bakhodet da jeg valgte å gjøre undersøkelsen ved én skole, og spørsmålene er derfor til en viss grad tilpasset dette. Noen av svarene jeg fikk vil likevel være med et subjektivt preg, og det er viktig å ha dette i bakhodet når man analyserer og konkluderer ut i fra resultater. Spørreskjemaet hadde mange spørsmål, og en av svakhetene med graderte svaralternativer kan være at det inviterer til forenkling om spørsmålene tilsynelatende virker like. Her ville det nok vært bedre å hatt færre svaralternativer, da det for en del kan være vanskelig å ta stilling til sju ulike alternativer. Elevgruppen kan også sies å være en relativt homogen gruppe, med hensyn til etnisitet, geografi og bakgrunn. Igjen ser vi at dette er viktig å ha i bakhodet under videre lesing.

4.0 Analyse og resultat

4.1 Analyse

Utvalget av informanter bestod, som allerede nevnt, av 56 elever. Videre var det 30 elever tilhørende fremmedspråk (spansk, fransk eller tysk), 19 elever tilhørende engelsk fordypning og sju elever tilhørende norsk fordypning. Fordelingen mellom de ulike kjønnene var som følger:

| | Gutter | Jenter |
|-------------------------------------|---------------|--------|
| Fremmedspråk (spansk, tysk, fransk) | 13 | 17 |
| Engelsk fordypning | 10 | 9 |
| Norsk fordypning | 7 | 0 |
| | Totalt | |
| | 30 | 26 |

For å regne ut et gjennomsnitt som kunne representere hver enkelt gruppe, ble det benyttet et poengsystem opp mot graderingen. *Veldig uenig(1)* ga ett poeng, *uenig(2)* ga to poeng, *litt uenig(3)* ga tre poeng og så videre, helt opp til *veldig enig(7)* som ga sju poeng per respondent. Videre ble disse tallene lagt sammen og summert, før det ble delt på antall respondenter, og et gjennomsnitt kunne leses av. Deretter ble gjennomsnittet plottet inn i et

skjema og satt i sammenheng med de andre gruppene for lettere å kunne se likheter og ulikheter (se vedlegg 1). Enkelte av spørsmålene var ja/nei-spørsmål. Disse ble analysert separat, og resultatet vil kunne leses av i prosent, og ikke etter gjennomsnittlig gradering.

Tabell 1. Graderingssats

| | | | | | | |
|---------------------|--------------|-------------------|---------------------|------------------|-------------|--------------------|
| Veldig uenig | uenig | litt uenig | verken eller | litt enig | enig | veldig enig |
| 1 → | 2 → | 3 → | 4 → | 5 → | 6 → | 7 |

Resultatene i neste kapittel vil da kunne avleses og ses i sammenheng med *tabell 1*.

Graderingssats.

For å kunne avdekke eventuelle standardavvik og korrelasjon, ville det nok vært lettere å benyttet Microsoft Excel eller tilsvarende regneark. Jeg bestemte meg likevel for å benytte et selvutviklet skjema for å avlese resultater, dette fordi det etter mitt skjønn ville være enklere å kartlegge og fastslå eventuelle kausaliteter (årsak-virkning) på denne måten. Dette fordi kausaliteter utover i oppgaven har vist seg å være framtreddende i noe større grad enn empirien på forhånd skulle tilsi. Disse kausalitetene vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelen.

4.2 Resultat

I dette kapittelet presenteres resultatene som kom fram i mine undersøkelser. Jeg har valgt å peke på noen utvalgte resultater som jeg betrakter som mest sentrale for å kunne besvare min problemstilling. Resultatene i sin helhet er å finne som vedlegg bakerst i oppgaven (vedlegg 1).

Tabell 2. Oversikt over tilfredshet ved valgfag

| Utsagn | Norsk fordypning | | Engelsk fordypning | | Fremmedspråk | |
|--|------------------|--------|--------------------|--------|--------------|--------|
| | Gutter | Jenter | Gutter | Jenter | Gutter | Jenter |
| ”Jeg er fornøyd med valgfaget jeg går på” | 6,5 | | 5,1 | 4,8 | 4,5 | 4,6 |
| ”Jeg fikk god veiledning fra skolen før jeg skulle velge, noe som gjorde valget enklere” | 4,3 | | 4,1 | 4 | 3,4 | 4,4 |
| ”Jeg setter pris på valgfaget jeg går, og gleder meg til disse timene” | 6,6 | | 4,1 | 5,2 | 3,8 | 4,1 |
| ”jeg har aldri vurdert å skulke eller skulket en valgfagtime” | 5,6 | | 3,8 | 4,2 | 5,1 | 4,7 |
| ”Jeg har større motivasjon i valgfaget enn i de andre fagene” | 5,8 | | 3,7 | 3,4 | 2,8 | 3,1 |
| ”jeg kunne godt ha anbefalt dette valgfaget for en medelev” | 6 | | 5,1 | 4,6 | 4,1 | 4,2 |

I tabellen over kan en se at elever tilhørende både fremmedspråk, norsk fordypning og engelsk fordypning relativt sett trives godt på, og er fornøyd med valgfaget de går. Mest fornøyd er elevene som har valgt norsk fordypning (6). Minst fornøyd er elevene tilhørende fremmedspråkene (4,5 gutter & 4,6 jenter). De fleste elevene har et *verken eller* – forhold til om de gleder seg til timene, bortsett fra elevene på norsk fordypning (6,6) og jentene på engelsk fordypning (5,2), som er *enig* i at de gleder seg til disse timene. Dette gjenspeiler også om elevene har større motivasjon i valgfaget enn i de andre fagene, og om hvorvidt de kunne anbefalt valgfaget for en medelev.

Tabell 3. Motivasjon

| Utsagn | Norsk fordypning | | Engelsk fordypning | | Fremmedspråk | |
|--|------------------|--------|--------------------|--------|--------------|--------|
| | Gutter | Jenter | Gutter | Jenter | Gutter | Jenter |
| ”jeg har høy motivasjon for å gå på skolen, og gjør det jeg skal til riktig tid” | 3,6 | | 4,1 | 5,3 | 4,4 | 5 |
| ”jeg gleder meg til å gå på skolen” | 4 | | 4 | 4,6 | 4,6 | 4,3 |
| ”jeg har aldri blitt hjemme, selv om jeg har vært frisk” | 4 | | 3 | 4 | 5,3 | 4,1 |
| ”jeg har aldri skulket en skoledag” | 4,1 | | 4,1 | 5,2 | 5,5 | 5,3 |
| ”jeg har aldri skulket flere skoledager samme uke” | 3,5 | | 5,8 | 6,5 | 5,3 | 6,3 |
| ”jeg kjenner flere medelever som skulker jevnlig” | 5 | | 5 | 3,3 | 4,7 | 2,9 |
| ”jeg har mye fravær fra skolen” | 3,5 | | 3,2 | 2,4 | 2,3 | 2,3 |

I tabellen over gis ei innføring i elevenes motivasjon for skolearbeid. Som beskrevet i 3.3.1 *innhold i spørreskjema*, vil motivasjon ses i sammenheng med fravær, da det er nærliggende å tro at høyt fravær vil indikere lav grad av motivasjon, mens motsatt, høy deltakelse vil kunne indikere en noe høyere motivasjon. I tabellen kan en se hvordan elevene på norsk fordypning har en noe lavere motivasjon for å gå på skolen (3,6), sammenlignet med elevene på fremmedspråk og engelsk fordypning. En kan også se at jentene i noe større grad opplever å være skolemotivert med henholdsvis 5,3 (engelsk fordypning) og 5 (fremmedspråk). Guttene på fordypningsfagene forteller om et høyere fravær på skolen, og svarer henholdsvis 3,5 (norsk) og 3,2 (engelsk) på om hvorvidt eleven har mye fravær fra skolen.

Tabell 4. Oversikt over elevenes utdanningsplaner

| Utsagn | Norsk fordypning | | Engelsk fordypning | | | | Fremmedspråk | |
|---|------------------|--------|--------------------|----------|---------|---------|--------------|--------|
| | Gutter | Jenter | Gutter | Jenter | Gutter | Jenter | Gutter | Jenter |
| ”når jeg blir eldre, vil jeg studere ved høyskole/universitet” | 2,5 | | 2,4 | 6 | 5,4 | 5,9 | | |
| ”når jeg blir eldre, vil det være viktig for meg å få en god utdanning” | 6 | | 5 | 6 | 6,1 | 6,2 | | |
| ”å få en høy utdanning er viktig i min familie” | 3,5 | | 3,4 | 3,8 | 4,8 | 4,3 | | |
| ”én eller begge av mine foreldre har tatt høyere utdanning” | Ne i 28% | Ne i | Ne i 13% | Ne i 13% | Ne i 7% | Ne i 7% | | |
| | Én 56% | Én | Én 15% | Én 15% | Én 23% | Én 23% | | |
| | To 14% | To | To 72% | To 72% | To 70% | To 70% | | |

I denne tabellen er det en rekke utsagn som går på elevenes utdanningsplaner. Spesielt interessant er det å se hvordan alle informantene i undersøkelsen anser det som viktig å få en god utdanning, men at det er en markant forskjell på elevene fra fordypningsfagene og fremmedspråkene. Mens guttene på fordypningsfagene er *delvis uenig* i at de vil studere videre på høyskole/universitet, er det på den annen side et snitt tett opp mot *enig* om at elevene på fremmedspråk og jentene i engelsk fordypning vil studere videre på høyskole eller universitet. Dette gjenspeiler i stor grad hvordan elevene har rangert viktigheten av en høy utdanning i sin familie. Elevene på norsk fordypning rangerer høy utdanning som lite viktig i sin familie (3,5), mens elevene tilhørende fremmedspråkene rangerer det som litt enig (4,8 gutter og 4,3 jenter). Spesielt interessant her, og som gir bunn for drøftingen i neste kapittel, er statistikkene på foreldre og utdanningsbakgrunn.

28% av elevene på norsk fordypning har begge foreldre uten høyere utdanning, mens bare 14% har begge foreldre med høyere utdanning. Om en sammenligner dette med elevene på

fremmedspråkene, kan en tydelig se hvordan 70% av elevene har begge foreldre med høyere utdanning, 23% med én av foreldrene og kun 7% med ingen av foreldrene. Her er det likevel viktig å ha antall respondenter i bakhodet, spesielt ved norsk fordypning, hvor bare sju elever har gjennomført spørreskjema, og én respondent kan gi markante utslag.

Tabell 5. Selvinnsikt og skoleprestasjoner

| Utsagn | Norsk fordypning | | Engelsk fordypning | | Fremmedspråk | |
|---|------------------|--------|--------------------|--------|--------------|--------|
| | Gutter | Jenter | Gutter | Jenter | Gutter | Jenter |
| ”jeg anser meg som skoleflink, og gjør det bra i de fleste fag” | 4 | | 3 | 6 | 4,5 | 4,7 |
| ”sammenlignet med mine medelever gjør jeg det bra på skolen” | 4 | | 4,1 | 4 | 5,1 | 4,8 |
| ”jeg har fått bedre karakterer utover i ungdomsskolen” (fra 8.-9.-10.) | 3,6 | | 4,5 | 5,2 | 5,1 | 5,1 |
| ”Jeg gjør det bra på nasjonale prøver” (siste gang i 8. klasse) | 3,6 | | 4,1 | 5,6 | 4,9 | 4,3 |
| ”Jeg har bedre karakterer i valgfaget mitt enn jeg normalt har i de andre fagene” | 6,1 | | 4,2 | 5,4 | 3 | 2,8 |

Tabell fem, om selvinnsikt og skoleprestasjoner, er den siste tabellen jeg vil vise til i resultatene. Denne er særlig interessant fordi en kan se hvordan elever tilhørende fordypningsfagene, med unntak av jentene på engelsk fordypning, rangerer egne skoleprestasjoner lavere enn elevene tilhørende fremmedspråkene. Alle elevgruppene tilhørende fordypningsfagene anser sine skoleresultater som tilnærmet like gode som hos sine medelever, mens elevene på fremmedspråkene anser seg som dyktigere, sammenlignet med

andre medelever. Det er altså ingen som rangerer seg som svakere faglig enn sine medelever, men like god eller bedre.

Dette samsvarer i liten grad med de svar hentet i intervjuene med de tre lærerne, hvor alle tre informantene kunne fortelle om faglig svake elever ved norsk fordypning:

”Går det an å si noe generelt om de som søker norsk fordypning eller fordypningsfagene generelt? Skolelei, svak faglig, språkfattig?”

(...) ”Begge deler. Alt egentlig. Jeg har jo IOP- elever, de fleste. Halvparten er med IOP, noen av de er vel drit lei, og synes det er en grei plass. For vi er jo åtte ”grabbar” som jeg kaller dem og jeg. Så det er, det å kunne kjøre ei undervisningsøkt kan en ikke bare gjøre, for jeg må ta vare på den og den og den og alle må forstå. Det er ei tung gruppe, og det hører jeg de sier de som går forbi også.” (lærer C).

5.0 Drøfting

Målet med analysen var å kartlegge hvilke faktorer som påvirker den faglige utviklingen i norsk fordypning. Forskjellen mellom elevene som har valgt norsk som fordypningsfag og elevene tilhørende fremmedspråkene var størst, og jeg har valgt å vie disse funnene mest oppmerksomhet i drøftingen. I dette kapittelet er det viktig å ha med antall respondenter i betraktningene. Etter intervjuene med de tre informantene, kommer det likevel fram at de funnene presentert i *4.0 analyse og resultat*, må kunne antas å være aggregerende, altså at disse resultatene kan antas å være representativ for en større andel respondenter enn de som har svart på undersøkelsen.

Når en skal drøfte de funn gjort i denne besvarelsen, er det vanskelig å komme unna motivasjonsbegrepet. I *2.0 teoretisk fundament*, ble det gjort rede for ulike former for motivasjon, og både indre og ytre motivasjon, samt prestasjonsmotivasjon ble dratt frem som sentrale motivasjonsteorier. Skaalvik og Skaalvik (2015) beskrev hvordan pedagogisk forskning viser at elevenes motivasjon for skolearbeid synker med økende alder. Dette gjenspeiler de funnene presentert i denne oppgaven, hvor en kan se at elevene som har valgt norsk fordypningsfag rangerer egne skoleprestasjoner gjennom ungdomsskolen som synkende, sammenlignet med elevene tilhørende fremmedspråkene, som i snitt svarer *enig* på utsagnet om hvorvidt de har fått bedre karakterer utover i ungdomsskolen. Dette forsterkes ytterligere gjennom respondentenes besvarelser hva angår skulk og skolefravær. Igjen ser en

hvordan elevene tilhørende norsk, generelt sett har et høyere fravær og i større grad skulker, sammenlignet med elevene på fremmedspråkene.

Én av årsakene til at disse elevene har et større fravær og gjør det prestasjonsmessig dårligere på skolen, og som støttes gjennom de intervjuer gjennomført i forbindelse med denne oppgaven, kan ligge i videre studievalg. Elevene som har valgt norsk fordypning er generelt sett skolelei, og motivasjon for å gå på skolen er liten eller fraværende. Majoriteten av elevene på norsk svarer at de er *uenig* i påstanden om at det vil være viktig å studere videre på høyskole/universitet. Det er derfor nærliggende å tro at disse elevene ikke ser hensikten med å gå et andre fremmedspråk, og at de, i kraft av å være lite motivert for skole, velger ”den minste motstands vei” ved fordypning i norsk.

Dette forklarer likevel ikke hvorfor de i liten grad opplever å være motivert for å gå på skolen, da elever som senere vil søke yrkesfag, også blir tatt inn på bakgrunn av karakterer fra ungdomsskolen. Her er ei mulig forklaring at motivasjonen for å prestere bra på ungdomsskolen ikke nødvendigvis er fraværende med tanke på å komme inn på de praktiske linjene, men at ungdomsskolen for disse elevene blir for teoritung. Videre kan nettopp det at skolen allerede er så teoritung være årsaken til *hvorfor* de ønsker å søke et praktisk utdanningsprogram etter endt grunnskole.

5.1 Prestasjonskultur og prestasjonsmotivasjon

Prestasjonsmotivasjon defineres som prestasjonen i forhold til utmerkelsesstandard, eller som trangen til å klare seg godt. I teoridelen ble det beskrevet hvordan frykten for å mislykkes for mange vil være større enn gleden ved å lykkes, for eksempel ved valg av fordypningsfag/andre fremmedspråk. For en del av elevene vil det også være naturlig å forsøke å få med seg en god karakter fra norsk fordypning, heller enn en (kanskje) dårligere karakter på et fremmedspråk. I spørreundersøkelsen svarte respondentene tilhørende norsk fordypning at de var *enig* eller *svært enig* i at de hadde bedre karakterer i valgfaget enn i de andre fagene. Dette står i kontrast til respondentene ved fremmedspråkene, som i snitt rangerte dette utsagnet som *uenig*.

Disse elevene skal allerede neste år søke videre utdanning, og mange vil nok søke videregående opplæring, enten studiespesialiserende eller yrkesfaglig. Uavhengig av hva elevene eventuelt måtte søke seg inn på, vil karakterene fra valgfaget likevel telle på lik linje

med de andre karakterene, uavhengig av om man har en bedre karakter fra norsk fordypning eller en dårligere karakter fra for eksempel fremmedspråk.

Og det er en kjensgjerning at det på norsk fordypningsfag er enklere å oppnå en god karakter enn i de tradisjonelle fremmedspråkene. Dette bekreftes også langt på vei av informantene: (...) ” Vi jobber jo veldig, prøver å gjøre det motiverende. Ta for oss boka, men gjøre det motiverende for de som er der. Så vi har hatt masse film og masse presentasjoner, de har laget reklamefilm, de har laget seg film. Holder på med litt sånn praktiske ting, og det er klart de scorer bra på presentasjonene etter hvert. De gjorde ikke det i starten, nei. Men de har blitt veldig flink. Så de vet at det må være sånn og sånn for å få en god en. Så jeg sitter ikke å kaster ut seksere for å gjøre det, men jeg har gitt seksere på framføringer, men da har det vært verdt det.” (lærer B).

På bakgrunn av dette kan en anta at mulighetene for en god karakter på norsk fordypning, for mange vil være en motivasjon i seg selv for å velge nettopp dette faget.

5.1.1 Relevante faktorer innen prestasjonsmotivasjon

I teoridelen ble det referert til en del ulike faktorer eller komponenter for prestasjonsmotivasjon (Ausubel, 1968, gjengitt i Asbjørnsen, Manger og Ogden, 1992, s. 72). Her nevnes blant annet en kognitiv komponent, som jeg anser som sentral for elevene som har valgt norsk fordypningsfag. Denne kognitive komponenten refererer til i hvor stor grad oppgaven, i denne sammenhengen valgfaget, imøtekommer individets behov for å tilegne seg kunnskap og løse problemer. Igjen ser en at elevene som har valgt norsk ikke har planer om å studere videre på høyskole eller universitet, men heller ønsker å velge en yrkesfaglig utdanning, og dermed ikke vil trenge et andre fremmedspråk. Det er derfor nærliggende å tro at *behovet* for ikke å måtte tilegne seg et nytt språk er en sentral bidragsyter til fagvalg. Videre kan den kognitive faktoren være bidragsytende for elevene som har valgt fremmedspråk, hvor det på kort sikt vil være viktig for videre skolegang, mens det på lengre sikt vil kunne gi status eller maktposisjon å ha tilegnet seg et andre fremmedspråk.

En annen sentral faktor innen prestasjonsmotivasjon, sett i lys av den kognitive komponenten, vil være tilknytningskomponenten som det refereres til i teoridelen. Denne komponenten viser til at prestasjoner fører til anerkjennelse og aksept fra personen eller gruppen eleven gjerne vil være en del av. Dette kan for eksempel være medelever eller foreldre.

Om en sammenligner foreldrenes utdanningsbakgrunn, kan en tydelig se hvordan elevene tilhørende norsk fordypning generelt sett har foreldre med lavere utdanningsbakgrunn enn elevene på fremmedspråkene. Om en antar at dette gjenspeiler foreldrenes syn på viktighet av utdanning, vil det være naturlig å tro at elevene som har valgt norsk, har valgt på bakgrunn av hva foreldrene forventer og ikke forventer. Samtidig har elevene på fremmedspråkene gjort det samme, men med andre forventninger hjemmefra.

Om dette er tilfellet vil det være interessant å se på hvordan respondentene har svart på spørsmål om viktigheten av en *god* utdanning (ikke nødvendigvis høgskole/universitet). Her ser en at alle elever, uansett fagvalg, anser det som viktig med en god utdanning. En kan på bakgrunn av dette anta at både elever og foresatte har ulike oppfatninger av hva en god utdanning innebærer.

5.2 Sosiale forskjeller og fagvalg

Stortingsmelding 16 (2006-2007) ble utarbeidet for å motvirke sosiale forskjeller (for eksempel foreldrenes utdanningsnivå), og selv om dette har vært et sentralt mål i skolepolitikken i årtier, ser det ut til at lite har skjedd i denne retningen (Grøgaard, Helland & Lauglo, 2008, s. 179). Å vokse opp med to høyt utdannede foreldre, kontra å vokse opp med foreldre med grunnskole som høyeste utdanning, kan gjøre det vanskelig å fjerne disse sosiale ulikhetene.

For eksempel kan en elev ha valgt norsk fordypning, ikke bare fordi foreldrene ikke selv hadde et andre fremmedspråk på skolen, men fordi eleven antar at det vil være problematisk å skulle få hjelp til for eksempel lekser. Samtidig vet vi at oppmuntringer og tillit fra signifikante andre er av høy viktighet for eleven, og om foreldrene heller ikke motiverer eller stimulerer til å velge fremmedspråk, vil det kunne oppleves som problematisk for denne eleven å skulle velge dette.

Samtidig kan en ikke konkludere med at ovennevnte faktorer er avgjørende for fagvalg. Det er også elever tilhørende fremmedspråk som har begge foreldre uten høyere utdanning. En mulig forklaring til hvorfor disse elevene har valgt fremmedspråk, og som står i kontrast til elevene som har valgt på bakgrunn av foreldrenes fagvalg, kan være hvordan eleven attribuerer egne prestasjoner.

5.3 *Attribusjon og mestringsforventninger*

Hvordan elever attribuerer resultatene av sitt arbeid på skolen har betydning både for mestringsforventninger og faglig selvvurdering. Attribusjon av innsats regnes av de fleste teoretikere som det mest heldige attribusjonsmønsteret (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

En elev som attribuerer skoleprestasjoner til innsats vil være heldig, da eleven har en bevissthet om at ”om jeg jobber godt med denne oppgaven eller dette faget, vil jeg helt sikkert klare det”. Om eleven ikke har foreldre som nødvendigvis kan hjelpe med fremmedspråket, har eleven likevel ei bevisstgjøring om at innsats vil lønne seg, og at om en legger ned en skikkelig innsats i faget så vil resultatene komme som et naturlig gode av dette. Det vil være vanskelig å kontrollere eller overstyre hvilke attribusjonsmønster eleven tillegger seg, men en kan likevel peke eleven i ulike retninger. Da er det viktig med gode tilbakemeldinger fra lærere og veiledere, for eksempel med tanke på fagvalg. Hva angår denne undersøkelsen, har majoriteten svart at de har fått *god* eller *grei* veiledning før de skulle velge fag. Dette gjenspeiler trolig tilfredsheten ved fagvalget, hvor stort sett alle elevene *er svært enig, enig* eller *delvis enig* i at de er fornøyd med valgfaget de går på.

6.0 Konklusjon

Det vil være vanskelig å konkludere med at norsk fordypning ikke fører til økt forståelse og kompetanse i norskfaget. På den annen side er det vanskelig å ensidig konkludere med at dette alternativet virkelig bidrar til økte ferdigheter innen norskfaget, og her ligger nok mye av forklaringen i hvilken elevgruppe det er som tradisjonelt sett velger å gå norsk fordypning.

For det levnes liten tvil om at elevene tilhørende norsk fordypningsfag peker seg ut i negativ retning, sett i lys av skoleprestasjoner. Dette er ofte elever som er svak faglig, og som i større eller mindre grad sliter med motivasjon, som igjen vil legge føringer for hvordan man som lærer kan og må legge opp undervisningstimene. Felles for alle de tre informantene intervjuet i forkant av denne bacheloroppgaven, er hvordan de skildrer hvordan undervisningsøktene hele tiden må legges opp etter de ulike elevenes premisser, og ikke nødvendigvis etter de sentralgitte kompetansemålene og lærerplanene. Dette vil, etter deres skjønn, gjøre at en på

sikt mer eller mindre vil stå på stedet hvil, eller bak det man kan forvente av en ungdomsskoleelev rent faglig.

Om hvorvidt disse elevene møter norskfaget på en annen måte enn elever tilhørende andre valgfag, vil det være nærliggende å tro at eventuelt andre tilnærminger kommer av andre årsaker som motivasjon og faglig dyktighet, heller enn tilnærminger i kraft av at de følger norsk fordypningsfag.

Likevel; selv om elevene tilhørende norsk fordypning ikke nødvendigvis er genuint interessert i norsk, ei heller faglig sterk, vil de tilpasninger og justeringer læreren velger å gjøre, føre til at disse elevene både på kort og lang sikt vil prestere bedre i norsk enn hva de ville gjort om de ikke fulgte norsk fordypning. For selv om norsk fordypningstimene i det ganske land trolig gjennomføres ulikt fra hva det statlige organ i utgangspunktet har tiltenkt, er det vanskelig å komme unna at å jobbe med et fag, jobbe med et språk, er en nøkkel for å utvikle seg – uavhengig av om det innebærer å øve for å få elevene gjennom en eventuell norskeksamen eller å pugge sterke og svake verb på ulike europeiske språk.

På bakgrunn av dette velger jeg å konkludere med at norsk fordypning i større eller mindre grad bidrar til en økt forståelse og kompetanse i norskfaget.

Litteraturliste

- Asbjørnsen, A., Manger, T. & Ogden, T. (1999) *Skole- og opplæringspsykologi* Bergen:
Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013) *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (3. Utgave) Oslo:
Cappelen Damm AS.
- J. Grøgaard, H. Helland & J. Lauglo (2008). *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen?* Oslo: NIFU STEP
- Kunnskapsdepartementet. (2006) *prinsipp for opplæringa*. Hentet 18.5.2016 fra
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Meld. St. 16 (2006-2007). (2006). ... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring.
Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Meld. St. 44 (2008-2009). (2009). *Utdanningslinja*.
Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/>
- Opplæringslova (2006) forskrift til opplæringslova hentet fra
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Postholm og Jacobsen (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand:
Høyskoleforlaget
- Reform 97 (1996). *Dette er grunnskolereformen*. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/reform-97-dette-er-grunnskolereformen/id87403/>
- Skaalvik & S. Skaalvik (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg 1

Resultater spørreskjema – gjennomsnitt

| Utsagn | Norsk fordypning | | Engelsk fordypning | | Fremmedspråk | |
|--|------------------|--------|--------------------|--------|--------------|--------|
| | Gutter | Jenter | Gutter | Jenter | Gutter | Jenter |
| ”Jeg er fornøyd med valgfaget jeg går på” | 6,5 | | 5,1 | 4,8 | 4,5 | 4,6 |
| ”Jeg fikk god veiledning fra skolen før jeg skulle velge, noe som gjorde valget enklere” | 4,3 | | 4,1 | 4 | 3,4 | 4,4 |
| ”Jeg setter pris på valgfaget jeg går, og gleder meg til disse timene” | 6,6 | | 4,1 | 5,2 | 3,8 | 4,1 |
| ”jeg har aldri vurdert å skulke eller skulket en valgfagtime” | 5,6 | | 3,8 | 4,2 | 5,1 | 4,7 |
| ”Jeg har større motivasjon i valgfaget enn i de andre fagene” | 5,8 | | 3,7 | 3,4 | 2,8 | 3,1 |
| ”jeg kunne godt ha anbefalt dette valgfaget for en medelev” | 6 | | 5,1 | 4,6 | 4,1 | 4,2 |
| | | | | | | |
| ”i mitt valgfag opplever jeg å ha motiverte lærere” | 4,5 | | 3,8 | 4,2 | 5 | 5,1 |
| ”i mitt valgfag er læreren stort sett alltid godt forberedt” | 5,3 | | 3,8 | 5,4 | 5,9 | 5,3 |
| ”i mitt valgfag opplever jeg at læreren ser på faget som viktig” | 6 | | 5 | 4,2 | 5,8 | 6 |

| | | | | | | |
|---|-----|--|-----|-----|-----|-----|
| | | | | | | |
| ”i mitt valgfag opplever jeg at andre medelever ser på faget som viktig” | 2,5 | | 3,8 | 4,3 | 4,3 | 4,3 |
| ”i mitt valgfag har vi god tilgang på læremidler (bøker, artikler, relevante filmer osv.) | 6,1 | | 5,2 | 5,7 | 5,1 | 5,5 |
| ”i mitt valgfag er det lov å være flink” | 6 | | 5,8 | 6,8 | 5,4 | 6,1 |
| ”i mitt valgfag er det også lov å ha faglige utfordringer” | 6,3 | | 5,1 | 6,2 | 5,2 | 5,8 |
| ”i mitt valgfag tilpasser læreren timene så alle har et godt utbytte av undervisningen” | 6,1 | | 5 | 6,2 | 5,2 | 5,1 |
| ”i mitt valgfag er det lett å henge med på undervisningen” | 7 | | 6 | 5 | 4,4 | 4,3 |
| ”i mitt valgfag vet jeg hva læreren forventer av meg” | 5,5 | | 3,2 | 5 | 4,6 | 5,1 |
| ”i mitt valgfag er jeg fornøyd med karakteren, og mener jeg har fått en rettferdig vurdering” | 6,5 | | 3,8 | 5,1 | 5,3 | 4,9 |
| | | | | | | |
| ”jeg har høy motivasjon for å gå på skolen, og gjør det jeg skal til riktig tid” | 3,6 | | 4,1 | 5,3 | 4,4 | 5 |
| ”jeg gleder meg til å gå på skolen” | 4 | | 4 | 4,6 | 4,6 | 4,3 |
| ”jeg har aldri blitt hjemme, selv om jeg har vært frisk” | 4 | | 3 | 4 | 5,3 | 4,1 |
| ”jeg har aldri skulket en skoledag” | 4,1 | | 4,1 | 5,2 | 5,5 | 5,3 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|
| ”jeg har aldri skulket flere skoledager samme uke” | 3,5 | | 5,8 | 6,5 | 5,3 | 6,3 | | | | | | |
| ”jeg kjenner flere medelever som skulker jevnlig” | 5 | | 5 | 3,3 | 4,7 | 2,9 | | | | | | |
| ”jeg har mye fravær fra skolen” | 3,5 | | 3,2 | 2,4 | 2,3 | 2,3 | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| ”når jeg blir eldre, vil jeg studere ved høyskole/universitet” | 2,5 | | 2,4 | 6 | 5,4 | 5,9 | | | | | | |
| ”når jeg blir eldre, vil det være viktig for meg å få en god utdanning” | 6 | | 5 | 6 | 6,1 | 6,2 | | | | | | |
| ”å få en høy utdanning er viktig i min familie” | 3,5 | | 3,4 | 3,8 | 4,8 | 4,3 | | | | | | |
| ”én eller begge av mine foreldre har tatt høyere utdanning” | Ne i | 33% | Ne i | | Ne i | 13% | Ne i | 13% | Ne i | 7% | Ne i | 7% |
| | En | 50% | En | | En | 15% | En | 15% | En | 23% | En | 23% |
| | To | 17% | To | | To | 72% | To | 72% | To | 70% | To | 70% |
| | | | | | | | | | | | | |
| ”jeg anser meg som skoleflink, og gjør det bra i de fleste fag” | 4 | | 3 | 6 | 4,5 | 4,7 | | | | | | |
| ”sammenlignet med mine medelever gjør jeg det bra på skolen” | 4 | | 4,1 | 4 | 5,1 | 4,8 | | | | | | |
| ”jeg har fått bedre karakterer utover i ungdomsskolen” (fra 8.-9.-10.) | 3,6 | | 4,5 | 5,2 | 5,1 | 5,1 | | | | | | |
| ”Jeg gjør det bra på nasjonale prøver” (siste gang i 8. klasse) | 3,6 | | 4,1 | 5,6 | 4,9 | 4,3 | | | | | | |
| ”Jeg har bedre karakterer i valgfaget mitt enn jeg normalt har i de andre fagene” | 6,1 | | 4,2 | 5,4 | 3 | 2,8 | | | | | | |

Vedlegg 2

SPØRRESKJEMA OM VALGFAG PÅ UNGDOMSSKOLEN

Nedenfor er en rekke utsagn som sier noe om hvilken opplevelse hver enkelt har i møte med valgfagene. Sett kryss i den ruten som passer for deg og din opplevelse av valgfag på skolen, helt fra veldig uenig (1) til veldig enig (7). Vær nøyaktig i besvarelsen din, og svar ærlig. Ditt navn skal IKKE skrives ned, og dine svar vil ikke være synlig for noen andre. Sett kryss på kun ETT svaralternativ.

Kjønn: Jente Gutt

Valgfag: (Sett kryss på kun ett alternativ).

| | | |
|---|---------------------------------|-------------------------------|
| Fremmedspråk (spansk, tysk, fransk osv.) | Fordypningsfag - engelsk | Fordypningsfag – norsk |
|---|---------------------------------|-------------------------------|

Siden jeg begynte i 8., har jeg byttet valgfag:

Ja **Nei**

(Hvis ja) Jeg byttet fra

til

| NR. | UTSAGN | JEG ER... | | | | | | |
|-----|--|------------------|-----------|----------------|------------------|---------------|----------|-----------------|
| | | Veldig uenig (1) | Uenig (2) | Litt uenig (3) | Verken eller (4) | Litt enig (5) | Enig (6) | Veldig enig (7) |
| 1 | "Jeg er fornøyd med valgfaget jeg går på" | | | | | | | |
| 2 | "jeg fikk god veiledning fra skolen før jeg skulle velge, noe som gjorde valget enklere" | | | | | | | |
| 3 | "jeg setter pris på valgfaget jeg går, og gleder meg til disse timene" | | | | | | | |
| 4 | "Jeg har aldri vurdert å skulke eller skulket en valgfagtime" | | | | | | | |
| 5 | "Jeg har større motivasjon i valgfaget enn i de andre fagene" | | | | | | | |
| 6 | "Jeg kunne godt ha anbefalt dette valgfaget for en medelev" | | | | | | | |
| NR. | UTSAGN | Veldig uenig (1) | Uenig (2) | Litt uenig (3) | Verken eller (4) | Litt enig (5) | Enig (6) | Veldig enig (7) |
| 7 | "I mitt valgfag opplever jeg å ha motiverte lærere" | | | | | | | |
| 8 | "I mitt valgfag er læreren stort sett alltid godt forberedt" | | | | | | | |
| 9 | "I mitt valgfag opplever jeg at læreren ser på faget som viktig" | | | | | | | |
| 10 | "I mitt valgfag opplever jeg at andre medelever ser på faget som viktig" | | | | | | | |
| 11 | "I mitt valgfag har vi god tilgang på læremidler (bøker, artikler, relevante filmer osv.)" | | | | | | | |
| 12 | "I mitt valgfag er det lov å være flink" | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|------------|--|-------------------------|------------------|-----------------------|-------------------------|----------------------|-----------------|------------------------|
| 13 | "I mitt valgfag er det også lov å ha faglige utfordringer" | | | | | | | |
| 14 | " i mitt valgfag tilpasser læreren undervisningen så alle har et godt utbytte av undervisningen" | | | | | | | |
| 15 | "I mitt valgfag er det lett å henge med på undervisningen" | | | | | | | |
| 16 | "I mitt valgfag vet jeg hva læreren forventer av meg" | | | | | | | |
| 17 | "I mitt valgfag er jeg fornøyd med karakteren, og mener jeg har fått en rettferdig vurdering" | | | | | | | |
| NR. | UTSAGN | Veldig uenig (1) | Uenig (2) | Litt uenig (3) | Verken eller (4) | Litt enig (5) | Enig (6) | Veldig enig (7) |
| 18 | "Jeg har høy motivasjon for å gå på skolen, og gjør det jeg skal til riktig tid" | | | | | | | |
| 19 | "Jeg gleder meg til å gå på skolen" | | | | | | | |
| 20 | "Jeg har aldri blitt hjemme, selv om jeg har vært frisk" | | | | | | | |
| 21 | "Jeg har aldri skulket en skoledag" | | | | | | | |
| 22 | "Jeg har aldri skulket flere skoledager samme uke" | | | | | | | |
| 23 | "Jeg kjenner flere medelever som skulker jevnlig" | | | | | | | |
| 24 | "Jeg har mye fravær fra skolen" | | | | | | | |
| NR. | UTSAGN | Veldig uenig (1) | Uenig (2) | Litt uenig (3) | Verken eller (4) | Litt enig (5) | Enig (6) | Veldig enig (7) |

| | | | | | | | | |
|------------|---|-------------------------|------------------|-----------------------|-------------------------|----------------------|-----------------|------------------------|
| 25 | ”Når jeg blir eldre, vil jeg studere ved høyskole/universitet | | | | | | | |
| 26 | ”Når jeg blir eldre vil det være viktig for meg å få meg en god utdanning” | | | | | | | |
| 27 | ”Å få en høy utdanning er viktig i min familie” | | | | | | | |
| 28 | har dine foreldre tatt høyere utdanning? (høyskole/universitet) | ÉN | | TO | | | INGEN | |
| NR. | UTSAGN | Veldig uenig (1) | Uenig (2) | Litt uenig (3) | Verken eller (4) | Litt enig (5) | Enig (6) | Veldig enig (7) |
| 29 | ”Jeg anser meg som skoleflink, og gjør det bra i de fleste fag” | | | | | | | |
| 30 | ”sammenlignet med mine medelever gjør jeg det bra på skolen” | | | | | | | |
| 31 | ”Jeg har fått bedre karakterer utover i ungdomsskolen (fra 8.-9.-10.) | | | | | | | |
| 32 | ”Jeg gjør det bra på nasjonale prøver” (siste gang i 8. klasse) | | | | | | | |
| 33 | ”Jeg har bedre karakter i valgfaget mitt enn jeg normalt har i de andre fagene” | | | | | | | |

Hvorfor valgte du valgfaget du går nå?

Takk for at du deltok i undersøkelsen! ☺

Vedlegg 3

Hei.

Mitt navn er Marius, og jeg er lærerstudent ved Nord Universitet, Levanger. Jeg er på mitt tredje år som student på linjen Grunnskolelærerutdanning, 5-10. klasse, og i dette halvåret jobber jeg med en bacheloroppgave knyttet til faget pedagogikk og elevkunnskap. I min bacheloroppgave ønsker jeg å se nærmere på valgfagene i ungdomsskolen, og ønsker spesifikt å se på elevenes type motivasjon for valg av disse.

For å få dekt min problemstilling i denne bacheloroppgaven og få et nærmere innblikk i elevenes motivasjon, tenker jeg å gjennomføre et spørreskjema på hver enkelt tiendeklasse. Siden ditt barn ikke er myndig er jeg pliktig til å sende ut en søknad til den enkelte elev foreldre/foresatte for godkjenning. Jeg ber derfor om godkjenning fra deg/dere om å få gjennomføre et spørreskjema om ditt barns motivasjon og fagvalg i ungdomsskolen. For å få en oversikt over hvilke elever som eventuelt ikke skal delta i undersøkelsen, ber jeg om at dere som ikke ønsker å delta i undersøkelsen skriver navnet på eleven under. Til opplysning har jeg vikariert en del i tiendeklassene ved skolen, og kjenner dermed elevene godt. Selve undersøkelsen vil være 100 % anonym og blir kun brukt til eget arbeid i bacheloroppgaven.

OBS! Det er kun de som ikke ønsker å delta i undersøkelsen som trenger å gi tilbakemelding. Om det ikke gis tilbakemelding regner jeg det som ok at din elev deltar i undersøkelsen.

Elevens navn: _____

DET ER IKKE OK AT BARNET MITT DELTAR I
UNDERSØKELSEN



Underskrift foreldre/foresatte

Marius Nylund Hallem,
lærerstudent Nord Universitet

Med vennlig hilsen

Marius Nylund Hallem

Vedlegg 4

Intervjuguide

1. Hvor lenge har du jobbet som norsklærer og/eller lærer i norsk fordypning?
2. Kan man si noe om tendensene i fordypningsfag etter innføringen i 2006? Er det færre/flere søkere nå? Ulike elever som søker? Ulik status enn tidligere?
3. Hvordan opplever du at norsk fordypning fungerer i praksis, og hvilken status opplever du at norsk fordypning har hos andre lærere, elever og foresatte?
4. Opplever du at skoleledelsen eller skoleeier prioriterer/nedprioriterer norsk fordypning? (tilgang på lærebøker, teori etc.)
5. Kan man si noe generelt om de som søker norsk fordypning eller annet fordypningsfag? (skolelei, svak faglig, språksvak etc.)
6. Er det mange som bytter fra fremmedspråk til fordypningsfag? Hvorfor tror du disse elevene bytter?
7. Tror du at det er en interesse for å undervise i fordypningsfagene blant andre lærere?
8. Å velge et fordypningsfag i stedet for fremmedspråk, vil for elever som ønsker å søke studiespesialiserende på VG, medføre at de må ha fremmedspråk i tre år. Opplever du at det er mange spørsmål fra foreldre og elever i forhold til å søke norsk fordypning? Får elevene gode råd fra veileder?
9. Gjøres det gode forsøk på å framstille fordypningsfagene som et fagalternativ til fremmedspråkene?

10. Blir noen anbefalt fra lærere eller studieveileder å søke fordypningsfag? Hvilke elever er i så fall dette? (legges det vekt på at det er lurt for elever som sliter faglig å velge fordypningsfag, eller legges det vekt på at det er viktig å like norsk eller engelsk for å velge?)
11. ”Fordypningsfagene skal, ifølge læreplanene, legge til rette for faglig fordypning og bidra til å videreutvikle språklig og kulturell kompetanse. Fagene skal også bidra til å videreutvikle kritisk tenkning, estetisk sans og evne til å orientere seg i en mangfoldig medievirkelighet. Det blir skolens oppgave å konkretisere dette for elevene i sitt lokale arbeid med læreplanene.”
- a) Er det utarbeidet en lokal læreplan på denne skolen?
 - b) Hvorfor/hvorfor ikke? (for ulike elevgrupper hvert år?)(for å forenkle de i utgangspunktet alt for ambisiøse målene i den sentrale lærerplanen)
 - c) Opplevs dette som problematisk? Hvor langt unna den sentrale læreplanen kan man gå?
 - d) Når elevene lærerplanen i faget?
12. Det er rimelig å stille spørsmål ved om det utelukkende er egenskaper ved elevene som er avgjørende for om elevene når målene. Betyr det i så fall at skolens egen innsats har liten betydning for elevenes læring i norsk og engelsk fordypning?
13. Kan du raskt tenke på noen positive og noen negative sider ved fordypningsfagene?

Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

| | |
|----------------|------------------------------|
| Filnavn | 5225992_cand-6058572_5224941 |
| Filtype | pdf |
| Filstørrelse | 1616.306 KB |
| Opplastingstid | 29.05.2016 23:51:23 |



Neste side
Besvarelse
vedlagt



SAMTYKKE TIL BRUK AV PROSJEKT, KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter(e): Marius Nylund Hallem

Norsk tittel: Norsk fordypning i ungdomsskolen

Engelsk tittel: Norwegian specialization course in middle school

Studieprogram: Grunnskolelærerutdanning 5-10

Emnekode og navn: GLU 360 Pedagogikk og Elevkunnskap 4

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 30. mai 2016

Marius N. Hallem

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

