



# *Universitetet i Bergen*

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

## EMNEKODE

Mastergradsoppgave i NORMAU 650

Erfaringsbasert masteroppgave i undervisning med  
fordjupning i norsk

Vår 2015

## **Fordypningsoppgaven i norsk**

*Hvordan forstår lærerne kompetansemålet og hvordan forvalter de  
metodefriheten som Kunnskapsløftet inviterer til?*

Magny Bakken

## Forord

Å få faglig påfyll er noe de fleste lærere drømmer om, men som det sjelden blir tid til i en hektisk hverdag. Stort sett kommer det faglige påfyllet til oss i form av temadager med forelesere på planleggingsdager. Disse forelesningene er tilpasset alle lærerne på skolen, og gir oss gjerne forskningsbasert kunnskap om ulike metodiske og pedagogiske tenkemåter. Temaene er gjerne styrt av sentralgitte instruksjoner eller behov ledelsen på skolen ønsker å sette søkelys på. Det er vel og bra, men er ikke helt individuelt tilpasset den enkelte lærer eller fag. Det å starte med masterutdanning etter flere år som lærer, var derfor fantastisk morsomt. Å få faglig påfyll med litteratur og språkteori, i tillegg til den metodiske kunnskapen, var godt. Når jeg i tillegg fant tema for masteroppgaven min, og har fått mulighet til å forske på læreres praksis, og hele tiden hatt min egen erfaring i bakhodet, har vært veldig lærerikt.

Det er ikke til å stikke under en stol at når jeg kom som relativt nyutdannet lærer på videregående skole for flere år siden, lot jeg meg styre av hva de andre, mer erfarne lærerne, gjorde. Dette gjaldt også for arbeidet med særemnet, som det het da. Jeg prøvde å spørre forsiktig etter noen år om vi kunne vurdere å gjøre oppgavene annerledes, men det fikk jeg ikke helt gehør for. Etter å ha gjennomført denne masteren kan jeg i alle fall stille svært forberedt til diskusjonene om emnet. Jeg har blitt mer bevist den metodiske friheten jeg har i forhold til dette læreplanmålet, men også i forhold til andre læreplanmål. Jeg vil også råde mine kolleger til å bruke sin pedagogiske kunnskap i stedet for å følge gamle tradisjoner.

Jeg vil takke alle mine tålmodige hjelpere: Endre, som er min veileder, for tilbakemeldinger, mine kolleger for å orke alle mine faglige diskusjoner om fordypningsoppgaven og forståelse av *Kunnskapsløftet*, og ikke minst mine informanter som orket å stille opp for meg.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven blir en fenomenologisk studie av hvordan lærere vurderer og praktiserer læreplanmålet til fordypningsoppgaven i norsk vg3 studieforbereende studieretning, som jeg vil følge opp med en diskursanalyse av metodene som brukes. Læreplanmålet lyder: «Elevene skal kunne «gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov». Det er ett av ni læreplanmål under hovedområde språk, litteratur og kultur i læreplan i norsk for vg3. Tidligere het det særeemne og var et eget læreplanmål i R94, men fikk en noe mindre plass i *Kunnskapsløftet*. Der vektlegges læreplanmålene som kunnskapsmål for elevene, og læringsmetodene som blir brukt vies liten oppmerksomhet. Grunnlaget for denne endringen i de sentralgitte læreplanene er å gi lærerne, skolene og skoleeierne større frihet til å gjøre metodiske og pedagogiske valg. Det jeg skal se nærmere på er hvordan lærerne forvalter denne friheten. Problemstillingene er: *Hvordan forstår lærerne hensikten med fordypningsoppgaven? Hvordan legger lærerne til rette for at oppgaven skal være selvvalgt? Hvordan forstår lærerne fordypningsoppgaven som norskfaglig emne?*

Metodene jeg brukte var kvantitative spørreskjemaer til fem videregående skoler i Finnmark. Jeg ville ha frem ulike metoder i arbeidet med fordypningsoppgave og plukke ut informanter til kvalitative intervju. Fem informanter fra tre ulike skoler ble plukket ut til intervju. I det første intervjuet ble det satt søkelys på de vurderingene informanten gjorde rundt arbeidet med fordypningsoppgaven, og hva som opplevdes som positivt og negativt med oppgaven. Allerede etter første intervju var det *fordypningsoppgave, selvvalgt og norskfaglig emne* som stakk seg ut som opplagte sider som kunne skape ulike metodiske problemer. Disse emnene ble fulgt opp i de neste intervjuene. I tillegg til spørreundersøkelsene og intervjuene fikk jeg oversikt over emnene elevene hadde valgt til sin oppgave, fra noen av informantene mine. Jeg fikk også informasjon som lærerne ga til elevene i forkant av arbeidet med fordypningsoppgaven, som for eksempel oversikt over hva en slik oppgave skulle inneholde og vurderingskriterier.

Datamaterialet mitt viser at alle informantene mine hadde redusert omfanget av fordypningsoppgaven fra det som de pleide å ha i R94. Både omfang og betydning var blitt redusert, elevenes sluttprodukt var blitt mindre og nå telte karakteren på oppgaven på første termin, mot tidligere på standpunkt-karakteren. Det var også ulike meninger om oppgavens betydning, men de fleste mente at elevene hadde stort kunnskapsutbytte av oppgaven. De fikk erfaring med å innhente mye fagstoff fra ulike kilder, bearbeide det og bruke det i egen tekstproduksjon. Ikke minst vokste elevenes faglige selvtillit på å gjøre en slik stor oppgave. Dataene mine viser også at det er også til dels store variasjoner mellom skoler.

At fordypningsoppgaven skulle være selvvalgt, trekker alle mine informanter frem at dette er problematisk, spesielt for faglig svake elever. De må ha mye veiledning til de finner et emne som de kan tenke seg å fordype seg i, og som læreren godtar som norskfaglig. På spørsmål om hvor viktig *selvvalgt* er, fremhever informantene mine dette som minst viktig i forhold til de andre to problemstillingene mine. Grunnen kunne være at de gjennom erfaring visste at de måtte se mer eller mindre bort ifra dette for å få alle elevene til å gjennomføre en fordypningsoppgave.

Norskfaglig emne var, ifølge alle mine intervjuobjekter, at det kunne knyttes til et læreplanmål i norsk. Nå er jo norskfaget et gjennomgående fag fra første klasse i grunnskolen og ut tredje klasse på videregående skole, og omfatter svært mye innenfor språk, litteratur og kultur, så det var jo likevel mange emner å ta av. Mangfoldet er også ganske stort viser oversikten jeg fikk over emner elevene hadde valgt.

## Summary

This Masters' thesis is a phenomenological study of how teachers evaluate and engage the curriculum goals for the in-depth project in the third year of the General Studies program in Norwegian Upper Secondary School. I will follow up with a discursive analysis of the methods used. The National Curriculum goal for Norwegian Language Arts states "Students shall be able to 'complete a self-chosen and researched in-depth study with a linguistic, literary or other Norwegian language arts theme, and deliberately choose the appropriate communication tools.'" This is one of nine curriculum goals within the category 'Language, Literature and Culture' in the Norwegian Language Arts curriculum for the final year of Norwegian Upper Secondary School. Previously, this goal was called the 'special topic,' and was an independent curriculum goal from Reform 94, but has been somewhat reduced under the 2006 education reform '*Kunnskapsløftet*.' The new curriculum emphasizes goals as competency aims, and specific learning/teaching methods to be used are given little attention. The basis for these changes in the national curriculum was to give teachers, schools and the school districts greater freedom to make methodological and pedagogical choices. I intend to look closer at how teachers interpret and utilize this freedom. The task at hand is "*How do teachers understand the intentions of the in-depth study? How do teachers ensure that the tasks are chosen by the students themselves? How do teachers understand the in-depth study as a Norwegian topic?*"

The methods I used were quantitative questionnaires sent to five Upper Secondary schools in Finnmark County. I requested insights into different methods in working with the in-depth study and draw out respondents for qualitative interviews. Five respondents from three different schools were chosen for interviews. In the first interview, I paid particular attention to the evaluations the respondents provided based on working with the in-depth study, and the positive and negative experiences with the task. Even with the first interview, the key concepts of *in-depth study*, *self-chosen* and *Norwegian language arts theme* stood out as complex concepts which could pose unique methodological challenges. I followed up these themes in subsequent interviews. In addition to the questionnaires and interviews, I received an overview of the topics students had chosen for their in-depth studies from some of my

respondents. I also received the information that teachers had given their students prior to beginning work with their in-depth study which, for example, included overviews of what projects like these should include, and the teachers' evaluation or grading criteria.

My data show that all of my respondents had reduced the emphasis and importance of the in-depth study under KL 2006 as relates to its role under Reform 94. Both in the breadth of the study and its importance were reduced, and the students' final products were smaller, in addition to it being a part of the first term grade, rather than with the final grade for the Norwegian Language Arts coursework. There were also differing opinions over the importance of the assignment, though most teachers meant that students learned significant amounts through working on the project. They learned how to find information from different sources, work with and use their research in their own text production. Importantly, the students' confidence grew as a result of working on this project. My data also show that significant variations exist between the schools.

That the in-depth study should be self-chosen, each of my respondents pointed out that this is problematic, especially for students who are excessively challenged by the curriculum. They require significant advising in order to find a topic which they themselves choose to examine in-depth, and that the teacher will accept as a part of the Norwegian Language Arts curriculum. On the question of how important 'self-chosen' is, the respondents point out that this is the least important of all - in relation to the other research questions. The reason for this could be that, based on their past experience, they have been willing to ignore it if by so doing all students would be able to complete an in-depth study project.

A subject appropriate to the Norwegian Language Arts, according to my interviewees, meant that it could be connected to the national curriculum and competency aims for the Norwegian Language Arts subject. At this point in time, Norwegian Language Arts is a core requirement through the entire Norwegian national curriculum, from Grade 1 of primary school through the third year of Upper Secondary school, and encompasses much within the sections on Linguistics, Literature and Culture so that there are many themes that can be used and adapted

for this purpose. That the diversity of themes is so great is also demonstrated by the overview of themes which the students had chosen for their in-depth studies.

## Innhold

1 Innledning.....	10
1.1 Formål og tema.....	10
1.2 Problemstillinger .....	13
1.3 Materiale og metode .....	17
2 Hva er fordypningsoppgave.....	18
2.1 Historikk: Fra saremne til fordypningsoppgave .....	18
2.2 Fordypningsoppgaven i <i>Kunnskapsløftet</i> .....	23
2.3 Fordypningsoppgaven i perspektiv .....	25
2.4 Fordypning som prosessorientert aktivitet - en utfordring for både elever og lærere.....	27
2.4.1 Før-fase.....	28
2.4.2 Underveis – elevene forsker, læreren er veileder .....	31
2.4.3 Etterarbeid og vurderinger .....	34
3. Metode.....	38
3.1 Materiale.....	39
3.2 Kvantitativ og kvalitativ metode .....	40
3.3 Undersøkelse i to steg.....	41
3.3.1 Første undersøkelse – valg av informanter, spørreskjema, gjennomføring, .....	41
3.3.2 Andre undersøkelse – valg av informanter, intervjuguide, gjennomføring .....	44
3.3 Etske sider .....	48
3.4 Kritikk av metode .....	49
4. Presentasjon av resultat .....	51
4.1 Spørreskjema til skolene.....	51
4.2 Den kvalitative undersøkelsen over hvordan informantene praktiserer læreplanmålet .	53
4.2.1 Mine informanter .....	54
4.2.2 Hvilken betydning har fordypningsoppgaven? .....	57
4.2.3 Hvordan praktiserer lærerne at oppgaven skal være selvvalgt?.....	64



4.2.4 Hvordan blir fordypningsoppgaven norskfaglig emne?.....	66
5. Hvordan forvalter lærerne metodefriheten som <i>Kunnskapsløftet</i> inviterte til? .....	71
5.1 Hvordan forstår lærerne hensikten med fordypningsoppgaven? .....	71
5.2 Hvordan takler lærerne at oppgaven skal være selvvalgt? .....	73
5.2.1 Selvvalgt emne .....	73
5.2.3 selvvalgt sluttprodukt.....	76
5.3 Hvordan forstår lærerne et norskfaglig emne? .....	77
5.3.1 Litteraturoppgaver.....	79
5.3.2 Språklige oppgaver .....	81
5.3.3 Filmadaptasjon .....	82
6. Konklusjon .....	83
7. Kilder.....	93
Utdanningsdirektoratet (2014) Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner.....	95
Vedlegg 1: Kvittering fra NSD .....	97
Vedlegg 2: transkriberte intervju.....	98
Intervju med informant nr. 1.....	98
Intervju med informant nr. 2.....	104
Intervju med informant nr. 3.....	107
Intervju med informant nr. 4.....	115
Intervju med informant nr. 5.....	120

# 1 Innledning

## 1.1 Formål og tema

Når Stortinget vedtok nye læreplaner i 2006 gikk de bort ifra normen fra R94 med detaljerte anvisninger om arbeidsmåter og metoder, og over til å gi lærere, skoler og skoleeiere mer frihet i metodevalg, bare elevene oppnådde de kunnskapsmålene som ble satt.

Kunnskapsmålene skulle kontrolleres i nasjonale prøver og eksamener. Metodefriheten gir uttrykk for at en har tillit til lærernes faglige grunner til å gjøre valg. Samtidig vil det kunne medføre store variasjoner i de metodiske tilnærmingene i fagene, som kunne varierer fra lærer til lærer og fra skole til skole. Hvordan lærerne forvalter sin metodefrihet er noe av det jeg ønsker å undersøke nærmere i min masteroppgave. Jeg ønsker mer spesifikt å gå nærmere inn på arbeidet med fordypningsoppgaven i norsk i studieforbereende utdanningsprogram, fordi denne oppgaven illustrerer flere interessante sider ved lærernes metodevalg.

Fordypningsoppgaven har en sterk tradisjon i avslutningsåret i norskfaget og inngår som et læreplanmål i vg 3: «gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov».

Læreplanmålet, dvs. fordypningsoppgaven, har en lang tradisjon i norskfaget, men selve formuleringen av målet har endret seg fra å være svært detaljerte beskrivelser over hva oppgaven gikk ut på, til å bli mer generell og dermed gi rom for flere tolkninger. Hensikten med revideringa av læreplaner fra L94 til *Kunnskapsløftet 06* var å redusere detaljstyringen av læreplanmålene, og gi mer rom for pedagogisk frihet for hver enkelt lærer. Samtidig gir det også mulighet for at forskjellene kan bli svært store, avhengig av hvordan lærer, elever og skoler påvirker hvordan man velger å utføre oppgaven.

I denne studien vil jeg ta utgangspunkt i lærernes oppfatning og praksis når det gjelder fordypningsoppgaven. Gjennom å se på hvordan et utvalg lærere konkret jobber med fordypningsoppgaven, hvilken rolle de har i de ulike fasene av elevens arbeide med oppgave,

og endelig hvilke oppfatninger lærerne har av fordypningsoppgavens innhold og funksjon, skal jeg prøve å finne hvordan de utnytter den metodiske friheten de har fått med *Kunnskapsløftet*. Det er også interessant å se om deres praksis har endret seg som følge av endringene i læreplanene fra L94 til *Kunnskapsløftet*. Endringene innebærer mer åpenhet for lærerne og elevenes egne valg, men det gjelder flere læreplanmål, ikke bare det som omhandler fordypningsoppgaven. Det var tidligere blant annet listet opp sentrale forfattere som skulle gjennomgås, som i dag bare nevnes som «noen sentrale tekster fra romantikken til i dag»<sup>1</sup>

De sentralgitte kravene til omfanget kommer også frem i læreplanmålet for særemnet, som det i L94 het: «Utvalget av stoff skal være så omfattende at det fanger inn vesentlige sider ved emnet». Selv om ordet «omfattende» kan tolkes på mange ulike måter, signaliseres det at forskningsmaterialet til eleven må være ganske stort. Når ordet nå er tatt bort kan både elever og lærere tolke det som om omfanget av oppgaven ikke har betydning lenger. I L94 var det i tillegg listet opp ulike norskfaglige emner som kunne velges, der det tydelig fremkom at emnene skulle ligge innenfor hovedområdene litteratur, språk eller massemedium. At fordypningsemnet skulle ha et tradisjonelt norskfaglig innhold var med andre ord ikke til å misforstå. Det kunne da oppfattes som klare retningslinjer for både lærere og elever, noe som naturlig nok ikke ga mye rom for mer utradisjonelle, nye emner.

Bakgrunnen for at jeg har valgt å ta for meg fordypningsoppgaven som studieobjekt er at jeg har vært norsklærer i videregående skole i 15 år og ført ut flere kull med elever på det som i dag heter studieforbereende utdanningsprogram. Jeg har derigjennom gjort meg ganske mange erfaringer med ulike pedagogiske utfordringer i gjennomføring av fordypningsoppgaven, tidligere kalt særoppgave. Det gjelder både utfordringer knyttet til å motivere elever til oppgaven, gjennomføring med å være en god veileder for alle og kunne vurdere dette arbeidet på en rettferdig måte mht. til omfanget av oppgaven. Jeg har også gjort erfaring med at egen, og andres, praksis har endret seg på disse årene.

---

<sup>1</sup>Utdanningsdirektoratet (2006) læreplan i norsk, kompetansemål (<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1858830314&kmsn=-1569321230>).

For meg personlig har det vært et faglig utgangspunkt at jobbing med fordypningsoppgaven er det som, mer enn annet, forbereder elevene til undervisningspraksis i høyere utdanning. Når elevene møter universitetenes og høgskolenes krav til oppgaveskriving, vil erfaring fra fordypningsoppgaven være nyttig. Det vil kunne påvirke de elevene som er fast bestemt på videre studier, til å ville jobbe godt med fordypningsoppgaven. De elevene som derimot er usikker på videre studier kan reagerer med likegyldighet, de synes ikke denne erfaringen er nyttig for dem. Når de i tillegg har skjønt at dette er mer arbeidskrevende enn annen type arbeid innenfor norskfaget, kan det være demotiverende å gå i gang med oppgaven. Da er utfordringen min som lærer å understreke betydningen som fordypningsoppgaven har for å kunne vise den samla kompetansen de har i norskfaget. Norskfaget er kanskje mer enn noe annet fag et dannelsesfag hvor ulike typer kunnskap og kompetanse skal kombineres og kommuniseres. Den tekstkompetansen de lærer seg, vil uansett være nyttig erfaring med tanke på avsluttende eksamen i vg3, hvor oppgavene nettopp tester tekstkompetansen (literacy) kompetansen til elevene. Holdningen hos en del norsklærere kan også være at de vil konsentrere seg mer om de faglige kravene som settes i videregående skole, enn de krav som settes i høyere utdanning. De vil kanskje ha ønsker om å redusere omfanget av fordypningsoppgaven.

Å være en god veileder er krevende til et slikt prosjekt som arbeid med fordypningsoppgaven, spesielt om en har 30 elever i klassen og alle har ulike tema og forskningsstrategier. Som lærer må du ha god oversikt over norskfaglige emner, og kilder til disse emnene. Å finne gode praktiske løsninger for å kunne hjelpe alle i løpet av ukas seks norsktimer krever en streng logistikk, med supplering av annen type kontakt som mail, sms og lignende, innimellom. Elevene vil gjerne ha svar på spørsmål straks de møter på et problem, bruk av sms på mobilen kan fungere for elevene, men kan oppfattes som stressende for læreren. Om elevene har litt like oppgaver kan dette forenkle veiledningsarbeidet til læreren. Da er det mulig å gi en muntlig veiledning til flere, kanskje hele klassen, og er derfor tidsbesparende.

Når fordypningsoppgaven er levert skriftlig, muntlig eller hva som er valgt som sluttprodukt, skal dette vurderes og gis karakter på. Gjennom samtaler på egen skole og med norsklærere

fra andre skoler har jeg erfart at vektleggingen av denne karakteren, i forhold til karakterer på øvrige arbeid og vurderingssituasjoner, har endret seg i løpet av de siste 15 årene. Det kan henge sammen med de endringene som er gjort i selve læreplanmålene, som nevnt tidligere.. Dette er informasjon jeg har fått gjennom samtaler med norsklærere i forkant av undersøkelsen min, derfor er det også viktige spørsmål å stille informantene mine.

## 1.2 Problemstillinger

Jeg skal konsentrere meg om lærerens forståelse av læreplanmålet til fordypningsoppgaven. Målet er å få innsikt i lærernes praksis og refleksjoner knyttet til fordypningsoppgaven, med fokus på hva de oppfatter som spesielt problematisk. Den første tentative problemstillingen jeg hadde i begynnelsen av prosjektet var: *Er fordypningsoppgaven en pedagogisk utfordring?* Da hadde jeg lagt til grunn at det var utfordringer knyttet til arbeid med fordypningsoppgaven, men at jeg ikke visste helt konkret hva som opplevdes som det mest problematiske. Dette var en relativt åpen problemstilling, som skulle endres og snevres inn etter jeg hadde gjort mine første undersøkelser. Allerede etter det første, utprøvende intervjuet mitt kom jeg frem til at det var noen sider ved læreplanmålet som pekte seg ut, og som jeg fulgte videre. Det var ordene: *selvvalgt, fordypningsoppgave* og *norskfaglig emne*, og det er disse jeg vil konsentrere meg om i denne oppgaven. Alle disse elementene i læreplanmålet kan forstås forskjellig fra lærer til lærer. Det kunne derfor bli store variasjoner i hvordan elevene jobbet med oppgaven, hva innholdet skulle være og hvilken betydning denne oppgaven hadde i forhold til andre oppgaver elevene skulle jobbe med. Jeg valgte å ta utgangspunkt i de tre ordene og laget tre problemstillinger. Den første er:

- *Hvordan forstår lærerne hensikten med fordypningsoppgaven?*

Fordypningsoppgaven blir etter min erfaring, sett på som arbeidskrevende av både elever og lærere, i tillegg til mange andre læreplanmål som man må få tid til i løpet av siste året på videregående. Alle kompetansemålene i læreplanen må være gjennomgått, det er de som skal testes i den avsluttende eksamen i mai. Hvordan læreren forstår hensikten med det ene læreplanmålet som omhandler fordypningsoppgaven, vil muligens prege den pedagogiske

praksisen. Hvis dette ikke sees på som viktig for å bestå eksamen, kan læreren velge å gjøre minimalt ut av fordypningsoppgaven, for heller å ha bedre tid til andre læreplanmål som vil være mer relevante for kommende eksamen. En skriftlig eksamen i norsk vil bestå av en kortsvarsoppgave og en langsvarsoppgave. Begge vil kreve kompetanse i ulike norskfaglige emner, som for eksempel analyse, språkhistorie og litteraturhistorie. Det kan være fristende å bruke mer tid på dette enn fordypningsoppgave. Lærerens erfaring med hvordan elevene oppnår best mulig læringsutbytte vil også kunne påvirke arbeidet med fordypningsoppgaven. Min egen erfaring er at elevene har et stort læringsutbytte både i form av at de får struktur på oppgavene sine, blir bedre i analyse av ulike typer tekst og ikke minst så får de selvtillit ved å ha gjennomført en stor oppgave. De neste skriftlige innleveringene deres vil normalt ikke bli sett på som så vanskelige oppgaver å løse, som de hadde blitt gjort tidligere. Dette er også noe som støttes av Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken i artikkelen «Synes dette har vært veldig morsomt», hvor de sett på hvordan to elever løser fordypningsoppgaven sin.<sup>2</sup> Askeland er professor i norskdidaktikk og Aamotsbakken er professor i tekstvitenskap, begge ved Høyskolen i Vestfold.

Med tanke på at elevene går studieforberevende studieretning, og skal søke seg videre på høyere utdanning vil arbeidet med fordypningsoppgaven være viktig. Det er kanskje den oppgaven som, mer enn noe annet, forbereder dem til skriving av oppgaver i høyere utdanning. Oppgaven vil kreve at elevene må kunne søke seg frem til ulike kilder for informasjon, kunne plukke ut riktig informasjon og sette dette sammen til svar på sin problemstilling. Arbeidet med fordypningsoppgaven er på den måten en start på vitenskapelige forskningsmetoder, og mange norsklærere ser viktigheten av å gi elevene innsikt i dette.

Den andre problemstillingen min er:

- *Hvordan legger lærerne til rette for at oppgaven skal være selvvalgt?*

Etter min erfaring er ikke elevene vante med å velge pensum selv, resultatet kan ofte være at de faglig svake elevene ikke klarer å velge, og lærer må mer eller mindre dytte en oppgave på eleven. Er det da slik at de faglig sterke elevene klarer kanskje å velge stoff selv? Er det

---

<sup>2</sup> Askeland & Aamotsbakken (2013) s. 148

kanskje unaturlig å velge noe selv når det til syvende og sist er en lærer som skal vurdere arbeidet og sette karakter. Hvis en lærer har hatt elevene i flere år kjenner han dem relativt godt, også med hensyn til hvem som er i stand til å kunne velge selv og hvem som må ha mye hjelp. Hvis læreren har en klasse med mange svake elever vil det kanskje være fristende å velge for elevene, og kanskje styre valget mot noe som er nyttig med tanke på kommende eksamen? Det vil også være nødvendig for en lærer å velge noe som kan være en overkommelig oppgave for hver enkelt elev, denne metodiske fordelene kan virke mer synlig i *Kunnskapsløftet* enn i R94. Det vil også være en del av lærerens ansvar som veileder underveis i arbeidet med fordypningsoppgaven. Å velge for eleven, eller å være en god veileder som får eleven til å velge det beste alternativet selv, kan derfor virke som to sider av samme sak. Hvis en elev velger et norskfaglig emne som han eller hun er interessert i, vil dette være til stor inspirasjon for eleven og arbeidet vil kjennes mer motiverende. For de elevene som ikke har spesielle interesser innenfor norskfaglige temaer, kan kanskje lærer og elev prøve å finne tema i fellesskap. For at arbeidet også for denne eleven skal virke motiverende, bør læreren ordlegge seg som om det til syvende og sist blir et selvvalgt tema for eleven.

Ordet selvvalgt er knyttet til innholdet i fordypningsoppgaven, men ikke til sluttproduktet, der står det «*velge kommunikasjonsverktøy ut ifra behov*». Om eleven skal levere en skriftlig oppgave eller ha et muntlig foredrag, vil det innvirke på hvor lang tid skal klassen bruke på oppgaven, hva trenger elevene trening i og ikke minst hva trenger elevene karakterer i. Når noen lærere velger at alle elevene skal ha muntlig foredrag, kan det begrunnes med at elevene skal ha muntlig karakter i faget og arbeidet med fordypningsoppgaven passer til det. Noen vil kanskje velge skriftlig innlevering, fordi elevene trenger skrivetrening. Andre igjen kan overlate også dette valget til eleven selv.

Når elevene har problemer med å velge innhold til oppgaven sin, kan det være interessant å finne ut hvordan læreren veileder elevene til å finne et norskfaglig emne, og ikke minst hva de mener er norskfaglig. Den tredje problemstillingen er derfor:

- *Hvordan forstår lærerne fordypningsoppgaven som norskfaglig emne?*

Norskfaglig emne - hva innebærer det? Er det bare de tradisjonelle emnene som var listet opp i R94 eller kan det være noe mer? Kanskje er det naturlig for en norsklærer å tenke at det som

dekkes av fagplanen i norsk, er norskfaglig? Da kommer vi igjen inn på problematikken med at læreplanmålene er så lite konkrete og detaljerte, som derfor gir rom for tolkninger. Ordet literacy trekkes inn som et samlebegrep for norskfaglig kompetanse i K-06. Begrepet ble lansert i forkant av utarbeidelsen av læreplanverket, i stortingsmelding nummer 30 (2003 – 2004) «Kultur for læring»:

«Disse grunnleggende ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet «Literacy» som favner bredere enn bare det å kunne lese. Det omfatter både «Reading, Writing and Numeracy», som inkluderer ferdigheter som «to identify, to understand, to interpret, to create and to communicate».<sup>3</sup>

De tradisjonelle norskfaglige emnene vil knytte seg opp til språk – og litteraturhistorie, det vil si hvordan språk og litteratur har endret seg i takt med samfunns- og kulturutvikling. Det som kom inn som et nytt element i R94 var massemedium, som er en litt annen måte å fortelle en historie og frembringe et budskap på, enn den trykte litteraturen. Når det i *Kunnskapsløftet* heter «språklig, litterært etter annet norskfaglig emne» kan det innebære medier, også sosiale medier som har blitt vanlige kommunikasjonsverktøy i dag. Er blogging, tatovering og sms også norskfaglig? Hvis vi legger literacyforståelsen til grunn vil elevene måtte kunne lese, forstå og tolke ulike kommunikasjoner i ulike sjangere, for så å skape egen tekst og budskap ut av sine funn. Det er med andre ord ett mangfold av muligheter for hva en lærer kan se på som norskfaglig.

Tiden lærere og elever velger å bruke på fordypningsoppgaven påvirkes også av hvordan læreren vurderer fordypningsoppgaven i forhold til andre viktige læreplanmål som må gjennomgås før eksamen. Det normale er at man setter av noen norsktimer på skolen i løpet av en til to måneder, og at elevene selv må jobbe med oppgaven mellom skoletimene. Man kan ikke utelukkende jobbe med fordypningsoppgaven, men man kan ta opp temaet med jevne mellomrom for å sikre seg at elevene er i gang med lesningen, skrivingen og forskningen sin. Hvis man også har satt opp foredrag som sluttprodukt, må dette også beregnes tid til. Tiden er altså en faktor som påvirker hvilke strategier læreren velger.

---

<sup>3</sup>Regjeringen.no (2004)Stortingsmelding nr.30  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/4/2.html?id=404459>



### 1.3 Materiale og metode

I en fenomenologisk studie av læreres metoder i forhold til et læreplanmål er det naturlig å ta utgangspunkt i læreplanen og læreplanteori. Jeg skal generelt bruke Goodlad sin læreplanteori som tar for seg hvordan læreplanmål blir til, helt fra den forskningsbaserte og ideologiske tanken bak et læreplanmål, via den forståtte og iverksatte målet, til hvordan elevene oppfatter målet.<sup>4</sup> Spesielt skal jeg se på hvordan informantene mine forstår og iverksetter læreplanmålet til fordypningsoppgaven. Da er det naturlig å ta et historisk tilbakeblikk på hvordan læreplanmålet til fordypningsoppgaven har endret seg frem til i dag. Jeg vil derfor ta med både eldre og nyere læreplaner, i tillegg vil jeg også fokusere på *Stortingsmelding nr.30* som legger det ideologiske grunnlaget for *Kunnskapsløftet*.

Bortsett fra Bente Aamotsbakken og Norunn Askeland som skriver om fordypningsoppgaven i artikkelen «Synes dette har vært veldig morsomt», *Fordypningsoppgaven i norsk på studiespesialiserende utdanningsprogram i Askeland, Norunn og Aamotsbakken, Bente: Syn for skriving, læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer* har jeg ikke funnet noe forskning på akkurat dette læreplanmålet. De har en annen vinkel på sin forskning, de ser fordypningsoppgaven fra to elevers læringsperspektiv, mens jeg ønsker å se det fra lærerens perspektiv.

For å synliggjøre hva fordypningsoppgaven er, og hvilken rolle læreren spiller i dette arbeidet, har jeg valgt å dele opp arbeidet i flere deler. Jeg skal forklare litt generelt hvordan arbeidet gjennomføres, med en før- fase der jeg ser på hvilke vurderinger og metodiske grep gjør læreren i denne fasen? I underveis-fasen vil kanskje lærerens rolle være å være veileder, mens eleven er forsker. Så vil jeg ta for meg hvilke vurderinger læreren gjør i den fasen hvor eleven har gjort sitt, og det gjenstår for læreren å gi vurdering på elevens arbeid. I alle disse fasene gjør læreren metodiske valg, og i undersøkelsen min videre vil jeg knytte spørsmålene til disse ulike fasene. Når jeg skal analysere informasjonen, skal jeg bruke Goodlads

---

<sup>4</sup> Goodlad, John I. m.fl.(1979) s. 352

læreplanteori for å se om lærernes praktisering av dette læreplanmålet samsvarer med den ideologiske begrunnelsen som lå til grunn for å endre læreplanen fra R94 til *Kunnskapsløftet* med å gi lærerne metodisk frihet.

Jeg sendte ut spørreundersøkelser til norsklærere på fem skoler i Finnmark. Det var et enkelt spørreskjema hvor jeg skal prøve å finne skoler og lærere som har ulike metoder i arbeidet med fordypningsoppgaven. Jeg tok også ta med et spørsmål om de vil stille seg til disposisjon for meg til et intervju. I intervjuene ville jeg gå litt mer kvalitativt inn på vurderingene og praktiseringen, og ikke minst spørre om hvordan informantene stilte seg til problemstillingene mine. Det ble også etter hvert interessant å vite hva de så på som viktigst av *fordypningsoppgave, selvvalgt og norskfaglig emne*.

## 2 Hva er fordypningsoppgave

For å forstå fordypningsoppgavens bakgrunn og rolle, kan det være hensiktsmessig å se litt på hvilken sentral plass oppgaven har hatt innenfor norskfaget som helhet. Med at den er plassert som en oppgave siste året i videregående skole, og med den kompleksiteten som oppgaven krever, vil fordypningsoppgaven kunne oppsummere elevenes norskfaglige kompetanse i slutten av den allmenne fellesutdanningen de får, før de går videre til ulike former for høyere utdanning.

### 2.1 Historikk: Fra særemne til fordypningsoppgave

Frem til 1974 bestod videregående skole av flere ulike utdanningssystemer som yrkesskoler, husmorskoler, handelsgymnas, sjømannsskoler osv. og hadde ingen felles læreplan før i 1974, da kom *lov om videregående opplæring av 1974*, som var en generell del med overordnede prinsipper og en del med læreplaner i de enkelte fagene og studieretningene.<sup>5</sup> Forsøksrådet for skoleverket kom med fagplaner for blant annet norsk i juli 1974, og de skulle gjelde fra

---

<sup>5</sup> Imsen (2007) s. 221

skoleåret 1974 / 1975. Her omtales en fordypningsoppgave som en prosjektoppgave. Det heter at eleven kan velge mellom periodestudium eller tema, sjanger eller forfatterstudium. Det heter også at «utvalget av litteratur må være så omfattende at det fanger inn vesentlige sider ved den perioden eleven velger. Utvalget leses dels som fordypningslesing, dels som oversiktslesing.<sup>6</sup> Denne ordlyden blir stående under revidering av læreplanen, men i 1991 kommer også språkkunnskap inn som alternativ til emne i oppgaven.<sup>7</sup> Det er ikke spesifisert noe om denne fordypningen skal ende med noe skriftlig eller muntlig sluttprodukt, men som arbeidsform anbefales det å legge arbeidet opp som et prosjekt. Eleven er den aktive utøveren, men skal «rådføre seg med læreren under planlegging og gjennomføring».<sup>8</sup> Læreplanen fra 1974 sier dermed noe om lærerens rolle som veileder. I omtale av norskfaget som helhet legges det vekt på at elevene må lære seg selvstendig arbeidsmetoder hvor de skal planlegge eget arbeid og ta ansvar for egen læring. Det påpekes også at dette er nye arbeidsformer som skaper nye situasjoner for læreren som går fra å være bare kunnskapsformidler også blir studieveileder.<sup>9</sup> I forhold til fordypningsoppgaven gir ikke læreplanen detaljerte tema for innholdet, men fokuset settes på elevens selvstendige valg.

På 1980-tallet kom reviderte læreplaner hvor det ble lagt vekt på at skolene skulle utvikle lokale læreplaner på bakgrunn av målene i fagene, men tilpasset elevenes egne erfaringer og kultur. Samtidig var en del politikere opptatt av likhetsskolen hvor læreplanmålene skulle sikre likhet i lærestoffet over hele landet. Det dannet grunnlaget for arbeidet med ny læreplan på starten av 90-tallet, som ender i L94 (videregående skole) og L97 (grunnskolen). Læreplanen skulle sørge for at alle elever fikk samme kunnskapen, uansett hvor de bodde.<sup>10</sup> På bakgrunn av dette var L94 en svært detaljert læreplan, med lite rom for egne tilpasninger for lærere og elever.

---

<sup>6</sup> Forsøksrådet for skoleverket: læreplan for den videregående skole (1974) s. 35 -36

<sup>7</sup> Gyldendal: læreplan for den videregående skole (1991) s.27

<sup>8</sup> Forsøksrådet for skoleverket: Læreplan for den videregående skole (1974) s. 39

<sup>9</sup> Forsøksrådet for skoleverket: læreplan for videregående skole (1974) s.37

<sup>10</sup> Nettidsskriftet Idunn (2003)

[http://www.idunn.no/ts/spesped/2003/01/skoleutvikling\\_i\\_norge\\_de\\_siste\\_3\\_ar\\_fokus\\_pa\\_sentrale\\_og\\_lokale\\_ut\\_fordring](http://www.idunn.no/ts/spesped/2003/01/skoleutvikling_i_norge_de_siste_3_ar_fokus_pa_sentrale_og_lokale_ut_fordring),

Da så læreplanmålet slik ut:

### **Mål 17 Særemne**

**Elevane skal kunne fordjupe seg i eit avgrensa emne innanfor språk, litteratur eller massemedium**

#### **Hovudmoment**

Elevane skal ha planlagt, gjennomført og presentert (skriftleg eller munnleg) eit større arbeid. Arbeidsstoffet skal i hovudsak hentast frå norsk (eventuelt nordisk) språk, litteratur eller massemedium. Verk frå verdslitteraturen kan også trekkjast inn. Utvalet av stoff skal vere så omfattande at det fangar inn vesentlege sider ved emnet.

#### Særemnet i litteratur kan til dømes vere

- forfatterstudium
- periodestudium
- sjangerstudium
- temastudium

#### Særemnet i språk kan til dømes vere

- dialektstudium
- studium av norrønt mål
- språkhistorisk emne
- studium av stadnamn og personnamn
- språksosiologisk emne
- stilistisk emne
- andre aktuelle språklege emne

#### Særemne i massemedium kan til dømes vere

- samanlikning mellom skjønnlitteratur og film
- reklamestudium
- studium av teikneseriar eller vekeblad
- analyse av språk og innhald i fjernsyns- eller radioprogram
- studium av massemedium som kulturformidlar
- studium av massemedium som informasjonskjelde<sup>11</sup>

Innholdet eller tema for særemnet var detaljert beskrevet, og viser på en typiske måte at læreplanen var en aktivitetsplan. Elevene hadde da 17 ulike temaer de kunne velge imellom. Valg av tema ble derfor enkelt for både elever og lærere, men innenfor tema måtte elevene

---

<sup>11</sup> Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (1993), Læreplan for videregående opplæring, Norsk, Felles allment fag for alle studieretninger

[http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Felles%20allmenne%20fag/5/lareplan\\_norsk.rtf](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Felles%20allmenne%20fag/5/lareplan_norsk.rtf)

gjøre selvstendige valg, som for eksempel mellom ulike forfattere, perioder m.m. Det står også at «elevene skal planlegge, gjennomføre og presentere...», det er altså tydelig at dette arbeidet er tenkt som et selvstendig arbeid hvor eleven skal være den som styrer alle delene i arbeidsprosessen. Når også utvalget av stoff «skal være omfattende og fange inn vesentlige sider ved emnet», tyder dette på at det er snakk om en stor oppgave. Det styrer også de valgene eleven må gjøre, det må være mulig å finn mye stoff om temaet for å ha nok informasjon til en stor oppgave. For læreren ville det også da, som nå, være viktig å være en god veileder. Læreren er den som har oversikt over de temaene norskfaget dekker, og er den som kan gi råd til elever som skal velge sitt tema og innhold.

I dagens læreplanmål (*Kunnskapsløftet*) heter det at elevene skal gjennomføre «en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov»<sup>12</sup> Vi ser at den detaljerte styringen fra L94 har forsvunnet og gitt mer rom for tolkninger. Målet er ikke lengre et eget læreplanmål, som i L94, men er lagt inn under hovedområdet språk, litteratur og kultur som handler om «norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver. Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur, og få innsikt i hvordan språk og tekster har endret seg over tid og fortsatt er i endring. Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk. De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier. I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra.»<sup>13</sup>

Til fordypningsoppgaven kan altså elevene velge å bruke ulike læreplanmål ut ifra hvilke norskfaglige emner de ønsker å skrive om. De øvrige kompetansemålene under dette hovedområdet spesifiserer litt mer hva de språklige og litterære kunnskapene elevene skal vise kompetanse i. Elevene skal med andre ord vise norskfaglige kunnskaper og kunne

---

<sup>12</sup>Utdanningsdirektoratet (2006), læreplan i norsk, kompetansemål <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?id=&arst=1087248458&kmsn=-1348588910&epslanguage=no>

<sup>13</sup> Utdanningsdirektoratet (2006) læreplan i norsk, kompetansemål <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?id=&arst=1087248458&kmsn=-1348588910&epslanguage=no>

reflektere rundt kunnskapen. I tillegg skal de velge formidlingsmåte som passer til deres eget emne.

Når målene i norskfaget generelt, slik som fordypningsoppgaven spesielt, ikke er så konkrete som læreplanmålene fra L94, så er det for så vidt likt de øvrige endringene som skjedde med andre læreplanmål fra L94 til *Kunnskapsløftet*. De gikk fra å være veldig detaljerte til mer åpne læreplanmål. Med åpne læreplanmål gir det lærere og elever selvstendighet til å gjøre valg av opplæringsmetode og vurderingspraksis. Det har selvsagt også betydning for at praksisen kan bli veldig forskjellig fra klasse til klasse og fra skole til skole. Hvor mye fordypningsoppgaven vektlegges i forhold til andre typer oppgaver i vg3, både i tidsbruk og hvor mye karakteren teller, kan også bli påvirket av at læreplanmålet er redusert til en liten del av et stort hovedområde. I etterkant av revideringen i læreplaner i 2006 kom arbeidet med lokale læreplaner i gang, det var i alle fall tanken bak *Kunnskapsløftet*.

«Mens L97 beskrev et felles innhold elevene skulle bli kjent med eller tilegne seg, gir i mindre grad føringer for innhold og metoder i opplæringen. Det er utviklingen av elevenes og lærlingenes kompetanse som er det sentrale i *Kunnskapsløftet*, og derfor angir læreplanene i fag mål for den kompetansen elevene og lærlingene skal ha etter ulike trinn.»<sup>14</sup>

Ut ifra den sentralgitte læreplanen kunne skoleeiere kunne lage lokale læreplaner:

«Eksempler på lokale læreplaner kan være en overordnet plan for skolene i kommunen, fylkeskommunen eller ved den enkelte skole, en lokal læreplan for ett eller flere fag.(...) Fordi det er et lokalt handlingsrom, er det variasjoner i hva slags planer som utvikles lokalt, og hvilken status planene har. En lokal læreplan er et utgangspunkt for videre planlegging, gjennomføring, evaluering og oppfølging av opplæringen. Det må være avklart om planene er forpliktende eller veiledende, og det må være sammenheng mellom de ulike planene.»<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Utdanningsdirektoratet (2014) Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/>

<sup>15</sup> Utdanningsdirektoratet (2014) Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/>

Skoleeier kunne altså ha laget læreplanmål som var tydeligere på metodebruk, hvis de hadde ønsket det. Da kunne metodene til gjennomføring av fordypningsoppgaven være lik på alle skolene i fylket, og lærerens autonomi ville igjen være begrenset.

## 2.2 Fordypningsoppgaven i *Kunnskapsløftet*

Innholdet i fordypningsoppgaven skal altså være språklig, litterært eller annet norskfaglig emne. Språklige emner kan være knyttet til språkhistoria fra norrøn tid til i dag, dialekter eller andre språklige temaer. Litterære emner kan være ulike type tekster som for eksempel romaner, sammensatte tekster og sakprosa, fra norrøn tid til nå. «Annet norskfaglig emne» er en diffus beskrivelse av hva temaet kan være i fordypningsoppgaven, men hele norskfaget inneholder mange læreplanmål. Norsk er et gjennomgående fag fra første klasse i grunnskolen og til vg3 på videregående. Det vil derfor være mange ulike emner vi kan kalle norskfaglig, både når det gjelder litterært og språklig, for eksempel kan det meste av kommunikasjon falle inn under norskfaglig emne. Når oppgaven skal være «utforskende» innebærer det at man kan velge ulike innfallsvinkler på sin forskningsoppgave, og innfallsvinklene kan variere mye.

Når elevene har valgt emne, må de også velge hvilket sluttprodukt de skal ha ut ifra at de skal «velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov». Faglige behov kan tolkes at eleven skal velge den beste egnede måten å få frem sitt fordypningsemne, for eksempel muntlig, skriftlig, film etc. eller kombinasjoner av dette. Det kan være noen kreative som vil lage musikkvideoer ut ifra at det passer best til det innholdet de har i oppgaven sin, men de aller fleste velger tradisjonelt muntlige foredrag eller skriftlige innleveringer. Det kan de også gjøre ut ifra at de selv synes de trenger å forbedre karakterene i den ene eller andre formen. Det kan også være at læreren råder hver enkelt elev til å velge muntlig eller skriftlig ut ifra at de trenger å spisse kompetansen sin mot en kommende eksamen. Å velge kommunikasjonsverktøy ut ifra faglige behov kan altså variere sterkt, og dette påvirker lærerens mulighet til å planlegge tidsbruk, både i form av brukte timer på skolen, men også hvor mye tid som går med til etterarbeid i form av retting av skriftlige oppgaver. Samtidig kan det å velge kommunikasjonsverktøy, vise noe av elevens kompetanse til å vurdere sine egne ferdigheter og velge det rette for dem selv. Norskfaget regnes som det faget som kanskje mer enn noe annet fag skal utvikle elevenes nøkkelkompetanse, altså det de trenger for å være deltakere i samfunnet. De må kunne lese

ulike tekster, være kritiske og kunne formidle videre sin oppfatning av tekstene. I den formidlingsdelen må de være så trygge på seg selv, at de faktisk tør delta i samfunnet, enten som student eller som borger. De må med andre ord utvikle sin identitet som kritiske lesere, talere og skrivere.<sup>16</sup> Elevene må kunne bruke sammensatte tekster og ulike teknologier er en nøkkelkompetanse for å kunne delta i et demokratisk samfunn. Elevene må lære seg å handle og tenke selvstendig og i samhandling med andre, skriver Jon Smidt i sin artikkel «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring».<sup>17</sup> Her fremhever han viktigheten av å utvikle elevenes kritiske literacy, å bruke kunnskap selvstendig og kritisk er en del av danningen til eleven, Dette må utvikles i alle fag, og har derfor kommet inn i *Kunnskapsløftet* som en grunnleggende ferdighet.

Elevene vil også kunne berøre læreplanmål innenfor hovedområde «muntlig kommunikasjon» hvis de ønsker å lage et muntlig foredrag av sin oppgave. Da vil de måtte vise kompetanse i: «Gjennomføre forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangere». Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen. De vil kanskje kunne «bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster», eller å «sette sammen og framføre et avgrenset litterært program».

Hvis eleven ønsker et skriftlig sluttprodukt av sin fordypningsoppgave vil læreplanmål fra hovedområde skriftlig kommunikasjon være dekket: «God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker. I dette hovedområde skal eleven blant annet kunne:

- orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon

---

<sup>16</sup> Askeland & Aamotsbakken (2013) s. 138

<sup>17</sup> Smidt, Jon (2010) Skrivning som grunnleggende ferdighet og utfordring. *Tidsskriftet norsklaeraren nr.4 2010* <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/nr0410/nl0410jon.pdf>



- bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon
- bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte og beherske digital kildehenvisning<sup>18</sup>

Valgene som eleven, eller læreren, gjør, vil være avgjørende for hvor stor eller liten del av læreplanmålene som vises i oppgaven. Det kan velges et smalt eller et bredt perspektiv, både i tema og kommunikasjon. Uansett vil det være hele den norskfaglige kunnskapen og skrivekompetansen som vurderes, fordi alle elementene innenfor faget kan vurderes brukt i en fordypningsoppgave.

### 2.3 Fordypningsoppgaven i perspektiv

For å svare på spørsmålet om hvordan lærerne oppfatter «norskfaglig emne» i læreplanmålet for fordypningsoppgaven, tar jeg utgangspunkt i begrepet «literacy» som i offisiell norsk skolesammenheng kom inn gjennom stortingsmelding nr.30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*, der det blir beskrevet som noe mer enn bare å kunne lese. Det vil omfatte ferdigheter som å identifisere, forstå, tolke, skape og kunne kommunisere tekst. Begrepet var allerede brukt i flere år, bl.a. av *Senteret for leseforskning* utarbeidet et veiledningshefte som ble sendt ut til alle grunnskolene i landet. I heftet brukes: « ordet skriftkompetanse som «det nærmeste vi kan komme det engelske begrepet literacy på norsk»<sup>19</sup>

«Digital Literacy» vil være «å kunne hente frem, lagre, skape, presentere og utveksle informasjon»<sup>20</sup> Stortingsmelding 30 dannet grunnlaget for *Kunnskapsløftet* som kom i 2006 hvor lesing, skriving og digital kompetanse blir grunnleggende ferdigheter som kommer inn i

---

<sup>18</sup> Kilde til alle læreplanmålene: Utdanningsdirektoratet (2006), læreplan i norsk, kompetansemål <http://www.udir.no/kl06/NOR105/Kompetansemal/?arst=1858830314&kmsn=-1569321230>

<sup>19</sup> *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning*, norsk oversettelse av definisjonen: <https://norskdidaktisk.wordpress.com/literacy/>

<sup>20</sup> Regjeringen.no, (2004) Stortingsmelding nr.30, s.2 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/4/2.html?id=404459#>

lærerplanene for alle fag. Begrunnelsen for det er: «målet er at alle elever og lærlinger skal opparbeide et nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet».<sup>21</sup> Hvis vi ser på fordypningsoppgaven i lys av dette, vil den være en form for oppsummering av «literacy» kompetansen til elevene etter endt grunnutdanning. Den vil for elever i studieforbereende utdanningsprogram være en viktig lærdom med tanke på videre studier, når de skal skrive mer omfattende oppgaver, i tillegg til å være nøkkelkompetanse. Hvilke deler av denne kompetansen som kommer til uttrykk i fordypningsoppgaven er selvsagt avhengig av hva som velges som tema, arbeidsmetode og sluttprodukt. Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken fremhever fordypningsoppgaven som godt egnet til å utvikle elevenes evne til kritisk bevissthet. De må gjøre valg i forhold til tema eller problemstilling, finne kilder og stille seg kritisk til kildene de finner, og utvikle ny kunnskap om argumentasjon. I tillegg til at skrivingen vil nærme seg det de kaller akademisk skriving.<sup>22</sup> Ifølge deres artikkel er norskfaget spesielt godt egnet til å utvikle elevene som lesere, talere og skrivere, altså nøkkelkompetansen Jon Smidt skrev om i sin artikkel.

Digital kompetanse vil det også være viktig å lære, hvis de ikke allerede har lært det. I dagens samfunn oversvømmes alle av informasjon som er lett tilgjengelig, «alt» finnes på Internett. Elever vil kunne finne alt fra kortfattet leksikoninformasjon til store oppgaver eller artikler om et emne. Under slike forhold er det viktig av å gi elever i videregående skole god opplæring i bruk av kilder. Spesielt med vekt på å unngå plagiering og juks, men også for å forberede dem på den standarden som er innført i høyere utdanning med egenerklæringer og konsekvensene ved å bryte reglene der.<sup>23</sup> Kildekritikk og kritisk bruk av kilder er uansett viktig lærdom for å kunne delta i samfunnet.

---

<sup>21</sup> Regjeringen.no, (2004) Stortingsmelding nr.30, s.1  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/4/2.html?id=404459#>

<sup>22</sup> Askeland & Aamotsbakken (2013) s. 148

<sup>23</sup> Løiten, T.M. (2011) s.179

## 2.4 Fordypning som prosessorientert aktivitet - en utfordring for både elever og lærere

Spørsmålene jeg ville ha svar på i min forskning, handlet om hvordan læreren oppfatter litt ulike deler av læreplanmålet til fordypningsoppgaven: fordypningsoppgave, selvvalgt og norskfaglig emne. For å finne det ut vil det være naturlig å se problemstillingene i forhold til ulike tider i arbeidsprosessen. Gjennom hele perioden med jobbingen med fordypningsoppgaven vil læreren ta beslutninger som påvirker utførelsen av læreplanmålet. Er det for eksempel didaktiske begrunnelse for de valgene som blir tatt? Gjøres valgene ut ifra elevenes forutsetninger eller for eksempel om elevene trenger mer skriftlig eller muntlig trening? Er det praktiske grunner til valgte arbeidsmetode, som for eksempel tidspress, utfordring med at oppgaver kan hentes fra Internett, rette – trøtthet osv.? Eller er det norskdidaktiske grunner for valgene? Min erfaring er at lærere styrer i stor grad valgene til elevene, enten ut ifra pedagogiske hensyn med tanke på elevens forutsetning og behov for trening med tanke på eksamen. Eller av praktiske hensyn som for eksempel ressurs-hensyn, hva har lærer og elev tid til. Læreren er med å styre elevenes valg, noe som både elever og lærere er vant med, men i arbeidet med fordypningsoppgaven vil kanskje læreren innta en mer veiledningsrolle enn i annen type undervisning. Det som er interessant er hvordan læreren praktiserer sin veiledning, med mye eller lite inngripen i elevens arbeid.

Det at eleven skal fordype seg i et emne innebærer at arbeidsmetodene blir litt annerledes enn til andre læreplanmål i norskfaget. Det må nødvendigvis være et arbeid som strekker seg over tid, eleven må være den aktive og læreren får rollen som veileder. I disse veiledningene har læreren mulighet til å drive prosessorientert skriveopplæring.

«Den rådende pedagogikken i skriveopplæringen i norskfaget har siden midten av 1980-tallet vært den prosessorienterte skrivepedagogikken, hvor fokus blir flyttet fra det ferdige produktet og over til selve skriveprosessen. Denne pedagogikken legger

vekt på å undervise i skriving gjennom faser som førskriving, utkast, respons, revidering og slutføring.»<sup>24</sup>

Lærerens rolle blir å være veileder underveis i skriveprosessen mens eleven skriver. Arbeidet med fordypningsoppgaven vil i stor grad minne om prosessorientert skriving, her er det mer enn skrivingen som inngår. Her vil læreren være veileder også i kildebruk, vurdering av egnet sluttprodukt og i tillegg til å gi respons underveis på innholdet. Elevene vil normalt ha lært en god del om kildebruk tidligere i skolegangen, i vår digitale verden er det nødvendig å lære elevene kritisk kildebruk allerede på ungdomskolen. Det meste av informasjon elevene trenger kan de fort finne på Internett. Problemet er at de finner veldig mye og de må læres opp til å lese kritisk over det de finner og plukke ut akkurat den informasjonen de trenger. I forhold til fordypningsoppgaven finner elevene mye informasjon på nett, både ferdige oppgaver og fakta om norskfaglige emner. De kan i mange tilfeller få flere tusen treff når de søker, og da er det at læreren kan veilede dem til å kritisk lese og vurdere det de finner. For de svake elevene, som ofte er svake lesere også, er denne enorme informasjonsflyten, spesielt problematisk.

#### 2.4.1 Før-fase

Før jobben med fordypningsoppgave starter må elevene gjennom en idefase hvor de får innblikk i hva en fordypningsoppgave er, gjerne med noen modelltekster hvor de kan se omfang og strukturering av slike oppgaver. De må også få skoloring i hvilke norskfaglige emner det er mulig å velge, her vil det vel også være naturlig å knytte ulike emner til hvordan emnene har blitt gjennomgått på skolen. For en lærer som har hatt en klasse fra vg1 og

---

<sup>24</sup>Utdanningsdirektoratet (2013), Skrivesenteret: Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling [http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_skriving\\_vedlegg\\_4.pdf](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_skriving_vedlegg_4.pdf)

<sup>25</sup>Regjeringen.no (2004)Stortingsmelding nr.30 <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/4/2.html?id=404459#>

oppover, vil det kanskje være naturlig å komme med eksempler på analysestrategier som elevene har erfaring med fra før. Gjennom idefasen settes elevene i stand til å velge tema for sin oppgave.

Læreren må også gjøre noen vurderinger før selve arbeidet til elevene starter, som for eksempel: Tidsbruk? Lar de hver enkelt elev velge fordypningsoppgave og utforming helt selv? Styrer de elevene med hensyn til valg av tema, som for eksempel film, litteratur, språk osv.? Styrer de elevenes utforming av oppgaven?

Den praktiske utfordringen læreren må ta hensyn til er hvor mye tid som skal avsettes til dette ene læreplanmålet. Med mange læreplanmål som også må få plass i løpet av det siste skoleåret (vg3), er tidspress er et velkjent fenomen. Skoleåret avsluttes med skriftlig og muntlig eksamen, og tanken på å forberede elevene til den, styrer nok de fleste lærerne sine valg i planlegging av årsplaner. Karakterene fra dette skoleåret er derfor også viktig sett fra elevenes ståsted, både standpunkt- og eksamenskarakteren skal stå på vitnemålet som de vil ha med seg videre og teller i opptak til høyere utdanning. De senere årene har nok også lærere følt et stigende press i forhold til karakterjag. Skolene og lærerne blir målt gjennom karaktersnitt og gjennomføringsgrad i mye større grad nå, enn tidligere. Det kan da være fristende å konsentrere seg veldig mye om det som er konkret eksamenstrening. Fordypningsoppgaven er ikke konkret knyttet til eksamen, spesielt ikke skriftlig eksamen hvor det legges stor vekt på kortsvarsoppgaver med norskfaglig innhold. Kortsvarsoppgaven skal bare inneholde 250 ord og den kommer i tillegg til langsvarsoppgaven som gjerne har et annet innhold enn kortsvaret. Elevene har derfor liten bruk for de lange, utdypende forklaringene som vil være karakteristisk i en fordypningsoppgave. Med økende oppmerksomhet rundt gjennomføringsgraden i videregående skole, vil dette også kunne prege lærerens planlegging ut ifra at han vil at alle elever skal ha et læringsutbytte, selv de faglig svakeste elevene i klassen. Hvis læreren da vet at han har en god del av denne gruppen elever, vil det være naturlig å ta dette med i planleggingen, både med hensyn til tidsbruk og veiledningsstrategi. Det kan være fristende å styre både innhold og sluttprodukt til de svake elevene av pedagogiske grunner, rett og slett for å hjelpe dem gjennom en slik oppgave.

Fordypningsoppgaven kan med andre ord ikke ta for mye av tiden, men samtidig må læreren beregne så god tid at han vil kunne følge opp alle elevene sine. Hvis det er 30 elever i klassen, og klassen har seks timer norsk i uka vil det normalt gå noen uker før læreren har fått snakket med hver elev. Elever vil være ulike mht. behov for veiledning underveis, og læreren vil normalt ha gjort noen vurderinger i forkant av jobbing med fordypningsoppgaven. Veiledning kan også gis via SMS, mail eller felles blogg for klassen. Da kan veiledning foregå utenfor de oppsatte norsktimene, men noen lærere vil kunne synes dette ville være masete.

Læreren vil også gjøre en vurdering over elevenes kompetanse til å velge emne og utforming selv. Her vil det kunne være store forskjeller på elevgrupper. Hvis læreren har hatt en klasse i tre år, altså hele videregående skole, vil han kunne relatere mye emnevalg til undervisning som har blitt gjort gjennom de tre årene. Han vil også kjenne til hver enkelt elevs forutsetning og «literacykompetanse». Med god kjennskap til elevene vil også læreren ha de beste mulighetene til å motivere de umotiverte elevene, han vil kunne finne stoff som muligens vil fenge interessen deres.

Hvis det derimot er snakk om en klasse i påbygg til generell studiekompetanse, vil elevene komme fra ulike yrkesfaglig utdanningsprogram og dermed ulike forutsetninger. De skal oppnå generell studiekompetanse på et år og jobbingen med fordypningsoppgaven vil kanskje starte etter et halvt år. Læreren har med andre ord bare et halvt år på å bli kjent med elevene og hvilken «literacykompetanse» de har. I løpet av det halve året må også «literacykompetansen» fylles med nødvendig tekstkompetanse: kunne tolke ulike typer muntlige og skriftlige tekster, kunne bruke digitale verktøy til å innhente informasjon og kunne uttrykke seg både muntlig og skriftlig. En lærer som har en påbygningsklassen vil naturlig nok føle seg mer usikker på å la elevene velge helt fritt. Det vil kunne være et prosjekt som synes umulig å håndtere med tanke på å være en god veileder for hver elev. Kanskje vil tanken på å styre elevenes valg av tema være mer nærliggende her, for eksempel at alle har samme type tekst. Hvis alle elevene har film som tema, vil læreren kunne drive fellesundervisning i for eksempel filmanalyse underveis i arbeidsperioden til oppgaven.

Det vil være mange valg og avveininger en lærer må gjøre før arbeidet med fordypningsoppgaven tar til, og som vi skal se av intervjuene til informantene mine, så gjør de ulike vurderinger. Ganske mye styres av tradisjoner på skolen, men noe også av hva som erfaringsmessig kan fungere for elevene.

#### 2.4.2 Underveis – elevene forsker, læreren er veileder

I arbeidsfasen til elevene vil spørsmål om lærerens rolle som veileder være aktuell. Hvordan veilede elevene til å finne fagstoff, det kan være en utfordring når læreren har 30 elever å veilede seks skoletimer i uka. Hvordan veileder læreren elevene i kildekritikk? Da vil også spørsmålet om hvordan klassen har blitt undervist i vg1 og vg2 være aktuell. Både arbeidsmetoder og kildekritikk er kanskje gjennomgått mange ganger i løpet av videregående skole? Spesielt viktig er kunnskapen om kritisk kildebruk. Det er en type kunnskap som det er stilt økende krav til de senere årene, etter som den digitale verden åpner seg (se kap.2.4). Elevene kan komme til å laste ned hele fordypningsoppgaver fra Internett, noe de ikke skal gjøre. Det vil da ikke være deres fordypningsoppgave og læringseffekten vil være liten. De kan også finne utrolig mye informasjon om de temaene de velger på nett, men problemet er å velge riktig informasjon og kunne bruke den på riktig måte. Utfordringen for læreren vil være å løse elevene trygt gjennom overveldende mengde informasjon, og samtidig lage rutiner på hvordan riktig kildebruk er, både det som hentes fra internett og ifra andre kilder. Uttrykket «digital literacy» kom inn i læreplantenkinga med Stortingsmelding nr 30, *kultur for læring*<sup>25</sup>. Når elevene jobber med fordypningsoppgaven vil de ofte hente informasjon på internett. Hvis de har lært seg god kildebruk vil de også kunne oppgi kildene sine, vurdere dem kritisk og sette informasjonen inn i den sammenhengen de hører hjemme. Dette klarer de flinke elevene, men dette er en utfordring for de mindre flinke elevene, de som ikke helt vet hva de leter etter. De kan finne, og bruke, ulike tekstdeler hentet fra nett, ukritisk, og kanskje også ikke oppgi kilde – hvordan sjekker læreren det? Eller hvis læreren tror eleven har hentet hele oppgaven –

---

<sup>25</sup>Regjeringen.no (2004)Stortingsmelding nr.30

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/4/2.html?id=404459#>

hvordan sjekke det eller kanskje viktigere hvordan forhindre det? Jeg skal senere komme inn på hvilke strategier noen av mine informanter har i forhold til denne problemstillingen.

Noen lærere velger også å ha flere innleveringer av logg underveis i arbeidet, som det settes karakter på. I kravene til loggene kan læreren legge inn oppfølging av hver enkelt elev, hvor de er i arbeidsprosessen, om de finner frem til riktige kilder og om de støter på problemer underveis. Det vil være krevende å svare alle med grundige svar, men samtidig kan det å sette karakter på loggene være medvirkende til at lærere ser nytten i dem, i den stadige jakten på vurderingssituasjoner. Det å la elevene levere inn logger eller deler av oppgaven underveis vil gi læreren en pekepinn på om eleven finner riktig fagstoff til å løse sin problemstilling, men ikke minst kunne sjekke ut hvordan de bruker kilder.<sup>26</sup>

Hvordan tilbakemeldinger blir gitt vil variere ut ifra hvilken strategi læreren og elevene velger. Hvis alle elevene har samme oppgave vil mye veiledning underveis kunne gis til alle i samme klasse, det vil være tidsbesparende, men kanskje ikke treffe helt i forhold til de spørsmålene hver enkelt elev har. På en annen side kan det være en metode som vil fange opp de svake eller umotiverte elevene, fordi de vil kunne samarbeide om oppgaven og fordele arbeid og med det få en overkommelig arbeidsmengde. De vil også kunne få noe sosialt ut av arbeidsperioden, som kan være en gulrot for noen. Hvis alle elevene har ulike tema, vil utfordringen for læreren være å kunne alle tema innenfor norskfaget godt, og kunne hoppe mellom tema og være en god veileder til alle. I dagens digitale verden vil også veiledning kunne gis på mail, SMS, blogg eller facebookgrupper. Det bør da være en avtalt måte å gjøre dette på. Fordelen med SMS er at elevene får svar fort, ulempen er at det bare kan stilles korte spørsmål og få korte svar. Fordelen med mail er at både spørsmål og svar kan være lengere, og for lærerens del at han kan tenke over, evt. undersøke tema, før han svarer eleven. Fordelen med blogg eller facebook er at det ofte vil være mange som har de sammen spørsmålene, og læreren kan derfor gi svar til mange på sammen tid. Elevene vil også kunne svare hverandre og dele nyttig informasjon i form av lenker og lignende. Blogg forutsetter at elevene er vant med å kunne bruke bloggen til å stille faglige spørsmål og at bloggen har begrenset tilgang, for eksempel bare klassens elever og lærer. Da vil kanskje også de svakere elevene være vant til, og tørre å stille spørsmål eller svare på andres innlegg.

---

<sup>26</sup> Askeland & Aamotsbakken (2013) s. 138



Proessorientert skrivning og undervisvurdering er begrep som har blitt lagt mer og mer vektlagt de senere årene. Proessorientert skrivning går ut på at eleven skriver et førsteutkast til en oppgave, får respons på den og kan gjøre forbedringer, før den leveres til sluttvurdering. Responsen kan være fra medelever eller lærer og formålet med dette har vært å øke elevenes faglige kompetanse og evne til å vurdere sine egne tekster. Dette er tidkrevende både for elever og lærere. Tidligere var det mest vanlige er at elevene fikk en oppgave, skrev den og fikk kommentarer og karakter, uten mulighet til å gjøre noe med de kommentarene læreren hadde gitt. I arbeidet med fordypningsoppgaven vil dette kunne fortone seg litt annerledes. Det vil være en så stor oppgave at det vil være nødvendig for både elever og lærere å vurdere arbeidet underveis, for å forsikre seg om at eleven er på rett vei. Uansett om sluttproduktet skal være skriftlig eller muntlig, bør derfor læreren legge opp til en del samtaler med elevene underveis hvor de sammen må vurdere hvordan oppgaven blir.

Fokus på undervisvurdering kommer fra forskrift til Opplæringsloven hvor det heter at «undervisvurdering skal etter forskriftene være et redskap i læringsprosessen, og (...) skal gis løpende og systematisk og kan være både muntlig og skriftlig. Undervisvurderingen skal inneholde «grunnlagt informasjon om kompetansen til eleven» og målet er at undervisvurderingen skal bidra til faglig utvikling.<sup>27</sup> Utdanningsdirektoratet følger dette opp med heftet «Undervisvurdering i fag. Lære mer og bedre – hva har vurderingspraksisen til lærerne å si?» Her heter det at elevene skal forstå hva de skal lære, få tilbakemelding fra lærer på kvaliteten på arbeidet deres og få råd om hvordan de kan forbedre seg. De skal også få et bevisst forhold til sin egen læring ved å kunne vurdere sitt eget arbeid og sin egen utvikling.<sup>28</sup> Det vil kunne være en nyttig erfaring og kunnskap for videre utvikling i norskfaget, men også andre fag. Til eksamen må eleven uansett klare seg på egenhånd, uten lærerens veiledning.

Lærerens rolle som veileder i en slik situasjon vil være å gi støttende respons og nyttige tips til videre jobbing, kanskje også i noen tilfeller motivering for å ikke gi opp.

Utdanningsdirektoratet har hatt som mål en nasjonal satsning på vurdering for læring som har pågått siden 2010. Der trekker de spesielt frem god klasseledelse og god vurderingspraksis

---

<sup>27</sup> Lovdata opplæringsloven (2006) <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

<sup>28</sup> Utdanningsdirektoratet, vurdering for læring <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/>

som virker støttende og motiverende for elevene. God klasseledelse innebærer gode relasjoner mellom elever og lærer, hvor elevene er trygge på at lærer vil dem vel og ønsker at de skal ha faglig utvikling. Tydelige forventninger om mål og kriterier måtte være utgangspunktet, i tillegg til motivering og tro på at elevene kan nå målene som er satt. Elevene skal vite hva de skal lære, hva de skal gjøre og hva som blir vektlagt i en god presentasjon. Det gir elevene forutsigbarhet og mulighet for å forstå sin egen læringsprosess.<sup>29</sup>

Fordypningsoppgavens omfang gjør lærerens tilbakemeldinger underveis spesielt viktige, hva de har gjort bra, og hva som gjenstår av arbeid. Å føle mestring motiverer til videre arbeid, mer enn negativ respons. At elevene også har vurderingskriteriene klart for seg, kan gi dem forutsigbarhet i arbeidet med fordypningsoppgaven. Det vil kunne fortelle dem hva de ligger an til å få nå og hva som skal til for å få en høyere karakter.

### 2.4.3 Etterarbeid og vurderinger

Når elevene har avsluttet sin jobb og levert fra seg sluttproduktet sitt kommer vi over i en ny fase. Da vil et viktig spørsmål være om hvordan vektlegges denne karakteren i forhold til andre karakterer? Teller den likt med andre, mindre arbeid, på muntlig eller skriftlig karakter, eller begge?

Karakteren i fordypningsemnet vil ha ulik betydning ut ifra hvordan læreren vektet denne karakteren i forhold til andre karakterer i faget. En fordypningsoppgave vil være mer arbeidskrevende enn andre oppgaver. Det vanlig er at elevene i vg3 har skriftlige oppgaver som ligner eksamensoppgavene de vil få på slutten av året. Det vil si det de vil kunne skrive i løpet av fem timer, ca. fire – fem sider og som nevnt tidligere er også øving på kortsvarsoppgaver blitt en viktig del av skriftlige innleveringer i vg3. Elevene vil normalt ha flere oppgaver med det omfanget, så hvis karakteren teller likt med slike oppgaver kan elevene velge å legge lite vekt på jobben med fordypningsoppgaven.

---

<sup>29</sup>Utdanningsdirektoratet, vurdering for læring <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Klasseledelse-og-vurdering-for-laring/Klasseledelse-og-vurdering-for-laring/>

Hvor mye karakteren teller avgjøres også av hvilken karakter den kommer inn under. Hvis den teller på første termin i vg3 vil det være en underveisvurdering. Hvis den derimot teller på andre termin vil den være med i standpunktkarakteren som vil stå på vitnemålet til eleven. Ifølge Utdanningsdirektoratets informasjon skal standpunktkarakteren være en karakter som gis ved avslutningen av opplæringen i fag, og skal føres på vitnemålet. En standpunktkarakter skal uttrykke den kompetansen eleven har ved avslutningen av opplæringen. Grunnlaget for standpunktvurdering er «de samlede kompetansemålene i faget, slik de er beskrevet i læreplanverket for Kunnskapsløftet.» Vurdering som foregår frem til standpunkt, som terminkarakterer, er underveisvurdering. Ifølge Utdanningsdirektoratet skal: «Opplæringen og utviklingen det siste halve året vil for de fleste elever være det som har størst betydning for standpunktvurderingen.»<sup>30</sup>

Etter *Kunnskapsløftet* ble innført ble arbeidsinnsats i timene tatt bort fra vurdering, fordi disse ferdighetene også var tatt bort ifra læreplanmålene. Når målene bestod av kompetansemål tilsa det at det bare var sluttproduktet som skulle vurderes med karakter Dette påvirket nok en del tidligere praksis med vurdering av fordypningsoppgaven, hvor det var vanlig å vurdere elevene under hele arbeidsprosessen, hvilke valg og vurderinger de gjorde, hvilke progresjon de hadde osv.

Vurderingskriterier kan se ut som nedenfor, men det er ikke noe som er nasjonal standard på kriterier, så de vil kunne variere fra skole til skole eller fra lærer til lærer. Likevel bruker mange vurderingsskjema til eksamen, norsk vg3 som mal.<sup>31</sup> Det kan virke rimelig fordi det vil være på slutten av vg3 at vurderinga foregår, men er kanskje ikke helt rettferdig fordi dette arbeidet innebærer så mange andre prosesser enn bare skriving.

---

<sup>30</sup> Utdanningsdirektoratet, vurdering for læring <http://www.udir.no/Vurdering/Innhold-vurdering/Standpunktvurdering-i-fag/>

<sup>31</sup> Utdanningsdirektoratet Vurderingsskjema til eksamen [file:///C:/Users/Hallgeir/Downloads/VURDERINGSSKJEMA\\_Norsk\\_hovedmal\\_sidemal\\_BM.pdf](file:///C:/Users/Hallgeir/Downloads/VURDERINGSSKJEMA_Norsk_hovedmal_sidemal_BM.pdf)

<b>Nivå Karakter</b>	<b>Problemstilling Resultat</b>	<b>Arbeidsmåte Kildebruk Kildekritikk</b>	<b>Muntlig framføring</b>	<b>Skriftlig presentasjon</b>
Over middels, 6	Som for karakteren 5, men med en virkelig krevende problemstilling og/eller et resultat som viser svært overbevisende evne til drøfting og vurdering. Tar stilling til spørsmål og verdier i tekster på bakgrunn av analysen, grunngir egne verdier	Som for karakter 5, men med en evne til kritisk vurdering som skiller seg klart ut.	Som for karakter 5, eventuelt med pedagogiske eller kommunikative evner som stiller framføringen i en særklasse.	Som for karakteren 5, og med en struktur som er hensiktsmessig, viser oversikt, et bredt spekter av språklige virkemidler og er et svært utfyllende og relevant svar på problemstillingen
Over middels, 5	Problemstillingen er rimelig krevende og resultatet meget godt underbygget med god drøfting og klar skjelning mellom fakta, andre forskeres synspunkter og egne konklusjoner	Eleven har vist meget god evne til systematisk og målrettet arbeid, har funnet fram til et godt og dekkende kildegrunnlag, markere sitater og vise til kilder på en nøyaktig og ryddig måte og vist klar evne til kritisk vurdering	Meget god formidlingsevne. God uttale og språkføring, god fortrolighet med nødvendig fagterminologi. God og gjennomtenkt bruk av transparenter/pp. Ingen bundethet av manus.	Teksten skal ha en struktur som fungerer svært godt som en helhet, er et utfyllende og relevant svar på problemstillingen, behersker bruken av fagterminologien, har et variert ordforråd, god tekstbinding og variert setningskonstruksjon, mestrer ortografi og tegnsetting.
Middels, 4	Problemstillingen rommer en viss utfordring og resultatet er fyldig og godt underbygget med god sortering av ulike argumenter	Eleven har vist god evne til systematisk arbeid, har funnet fram til et godt og dekkende kildegrunnlag og vist evne til å behandle kildematerialet kritisk.	God formidlingsevne, klar og god uttale og språkføring og god kontakt med publikum. God og ryddig bruk av transparenter/pp og ganske stor grad av frihet i forhold til manus.	En struktur som fungerer godt som helhet, og teksten er et relevant og grundig svar på problemstillingen. Kan bruke fagterminologi, har et variert ordforråd og setningskonstruksjoner, god tekstbinding, mestrer ortografi og tegnsetting.
Middels, 3	Problemstilling og resultat holder et rimelig godt nivå og er brukbart underbygget.	Eleven har vist en rimelig klar evne til systematisk arbeid, har funnet fram til gode kilder og lagt for dagen en viss evne til kildekritikk.	En rimelig god formidlingsevne med tanke på uttale og kontakt med publikum. En viss bruk av transparenter/pp og en viss frihet i forhold til manus.	En rimelig synlig og hensiktsmessig struktur, bruker enkelte fagord, variert ordforråd og setningskonstruksjoner og stort sett god tekstbinding og mestrer stort sett ortografi og tegnsetting teksten svarer på problemstillingen som er brukbart underbygget.
Under middels, 2	Problemstillingen og resultatet holder et enkelt, men akseptabelt nivå,	Eleven har vist en viss evne til systematisk arbeid, har funnet fram til	En viss evne til framleggelse, men med liten kontakt med publikum,	Skriver en tekst med en viss struktur og tematisk sammenheng, lite bruk av fagord, skriver til en

	eller har enkelte tydelig svake punkter.	noen akseptable kilder, men brukt dem forholdsvis ukritisk.	ingen bruk av transparent/pp og liten grad av frihet i forhold til manuskript	viss grad sammenhengende, bruker et enkelt ordforråd og lite variasjon i setningskonstruksjoner. Mestrer til en viss grad ortografi og tegnsetting.
Under middels, 1	Eleven har valgt en problemstilling. Men resultatet er svært tynt, upresist, rotete eller forvirrende.	Eleven har vist svært mangelfull evne til systematisk arbeid og har i liten grad benyttet eller forholdt seg til kilder.	Rotete og utydelig framføring. Helt manglende kontakt med tilhørere. Ingen frihet i forhold til manuskript.	Rotete og utydelig struktur, bruker ikke fagord. Teksten er delvis usammenhengende, har lite variert ordforråd og setningskonstruksjoner. Mestrer ikke ortografi og tegnsetting.

Framføringen skal dokumentere hver enkelt elevs nivå innenfor hvert av de fire områdene som er nevnt i oversikten. Det betyr at elever som arbeider i grupper må fordele stoffet under framføringen slik at alle medlemmer på gruppen er tilstrekkelig involvert i presentasjonen både av problemstilling/resultat og av den delen som tar for seg arbeidsprosessen og kildebruken (hentet fra Kirkenes videregående skoles arkiv).

Hvis sluttvurderinga av fordypningsoppgaven teller veldig ulikt fra skole til skole, og fra klasse til klasse, kan det tyde på at det er noe som kan være urettferdig ovenfor elevene, fordi de skal bruke karakterene fra vg3 til å konkurrere med andre elever for å komme inn på høyere utdanning. På en annen side er alle læreplanmålene i *Kunnskapsløftet* laget som vide læreplanmål, og lærere og elever kan velge ulik strategi for hvordan opplæringen foregår. Det finnes ingen felles instruks, som igjen kanskje er en fordel for da kan hver lærer velge den metoden han vil, tilpasset sine elever. Fordypningsoppgaven har hatt en sentral plass i læreplanen i norsk gjennom flere læreplanrevisjoner, og har tilsynelatende fått en litt redusert plass i *Kunnskapsløftet*. Det er likevel her elevene kan vise sin literacy – og digitale kompetanse, kanskje mer enn i andre læreplanmål. Ordet *fordypning* at elevene må ha en forskningsbasert tilnærming til målet, og som følger av det vil kanskje rollene til både lærere og elever bli litt forskjellig fra det vanlige. Elevene skal forske og finne svarene på sine problemstillinger, og læreren skal veilede dem. Før arbeidet med fordypningsoppgaven starter må læreren planlegge hvordan dette metodisk skal gjøres. I en slik planlegging er det ulike hensyn å ta, elevenes forutsetninger til å jobbe selvstendig, hvor mye tid som settes av til dette ene læreplanmålet osv.

### 3. Metode

Jeg hadde selv erfaring med metodiske problemstillinger knyttet til arbeidet med fordypningsoppgaven (se kap.1.1), om dette var også var erfaringen til andre lærere, visste jeg ikke. Her vil jeg ta for meg hvilke metoder jeg valgte for å finne svar på min forskning. De valgene jeg gjorde fikk konsekvenser for det materialet jeg endte opp med, jeg fikk et litt overfladisk overblikk over metodiske valg lærerne gjorde. Jeg kunne valgt en annen metode, for eksempel å følge en eller flere klasser i arbeidet med fordypningsoppgaven, og på den måten fått mer detaljerte funn til min forskning.

Som tilnærming til problemstillingen tok jeg derfor utgangspunkt i lærernes praksis. Etter hvert ble det flere problemstillinger og de ble mer spisset til å forske på hvordan læreren oppfatter læreplanmålet, det var da naturlig å ta utgangspunkt i John Goodlads læreplanteorier ifra 1979.<sup>32</sup> Han utviklet et begrepsapparat som er mye brukt til å klassifisere og systematisere læreplanforståelse. Han deler implementering av læreplaner i fem nivåer: den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte læreplanen. Den ideologiske læreplanen utvikles i samspill mellom politiske beslutninger, faglige begrunnelser og forskningsbaserte analyser, og er det som ligger til grunn for de læreplanene som utvikles. I stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* heter det blant annet: «Denne meldingen tar blant annet til orde for at skoleeier, skoleledere, lærere, elever og lærlinger bør få stor frihet til å organisere seg innenfor nasjonale mål»<sup>33</sup> Det påvirket hvordan den *formelle*, vedtatte læreplanen ble. Planene legger stor vekt på hva elevene skal kunne i de enkelte fagene, men er ikke like detaljerte som L94 var. Det gir rom for metodiske tilpasninger som både elever og lærere kan påvirke. Den oppfattede læreplanen som Goodlad viste til, er hvordan læreren tolket læreplanmålene og planla sin egen undervisning etter. I slik tolkning ligger lærerens erfaring med tidligere læreplaner, hans erfaring med fagenes egenart og hvordan et læreplanmål er mulig å gjennomføre i praksis. Når den formelle planen er lite detaljert vil det kunne oppstå store forskjeller i den *gjennomførte* læreplanen. En lærer med mange års erfaring vil kanskje ha en annen måte å oppfatte et læreplanmål på enn en

---

<sup>32</sup> Goodlad, John I. m.fl.(1979) s. 352

<sup>33</sup> Regjeringen.no Stortingsmelding nr.30

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/1.html?id=404434>

nyutdannet lærer. På den ene siden vil kanskje en lærer med ulike erfaringer ha et vidt spekter av metoder å spille på, mens en uerfaren lærer kanskje vil føle seg ganske rådvill. Den gjennomførte læreplanen vil også påvirkes av andre rammer som tid, sted og elevforutsetninger. Den erfarte læreplanen vil være det hver enkelt elev faktisk lærer. Her kan det bli forskjeller mellom lærerens intensjoner (oppfattede og gjennomførte læreplan) og elevens erfarte læreplan. Det er ikke sikkert elevene sitter igjen med den kunnskapen læreren ønsker de skal sitte igjen med. Jeg skal ikke ta for meg elevens erfarte læreplan, men vil både indirekte og direkte komme inn på lærerens erfarte læreplan.

Når *Kunnskapsløftet* var en læreplan som først og fremst beskrev kompetansemålene elevene skulle oppnå, ble det overlatt til skoleeierne å lage lokale læreplaner som tok for seg metoder og vurderingsformer i de enkelte fagene. Det ble satt i gang mye jobbing på fylkes- og skolenivå for å konkretisere læreplanene for videregående skole, men nyere forskning viser at de lokale læreplanene besto av kompetansemål og vurdering. Grunnleggende ferdigheter, innhold og arbeidsmetoder var stort sett fraværende.<sup>34</sup> Det vil altså kunne bli store forskjeller på hvordan arbeid med fordypningsoppgaven blir praktisert og vurdert, fra skole til skole og fra fylke til fylke. Disse forskjellene, og begrunnelsene for dem, var utgangspunktet for min forskning.

### 3.1 Materiale

For å få litt oversikt over ulike måter å jobbe med dette læreplanmålet foretok jeg en kvantitativ undersøkelse på fem skoler i Finnmark. Jeg sendte ut spørreskjema på mail til rektorene, med spørsmål om de kunne sende dem videre til alle norsklærerne på de utvalgte skolene. I spørreskjemaene spurte jeg litt generelt om hvilken praksis som fantes på den skolen, med hensyn til jobbing med fordypningsoppgave. På den måten fikk jeg oversikt over hvor det ble praktisert forskjellige metoder, og over lærere med ulik erfaring. Jeg valgte også å spørre om de var villige til å la seg intervju for å utdype temaene for å være sikker på at de stilte opp frivillig. Av de svarene jeg fikk inn plukket jeg først ut tre lærere som jeg

---

<sup>34</sup>Utdanningsdirektoratet veiledning i lokalt arbeid med læreplaner <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/2-Lareplanverket-for-Kunnskapsloftet-LK06-og-LK06S/LK06-som-forskrift-og-sammenhengen-mellom-delene1/?read=1>

intervjuet. Den kvantitative metoden var et enkelt spørreskjema med avkrysningsalternativer. Denne metoden for utvelgelse kalles *opportunistisk utvelgelse og prosessbestemt utvalgsdesign*.<sup>35</sup> Det vil si at jeg ikke hadde gjort en endelig utvelgelse av informanter på forhånd, men ville utvikle designet på undersøkelsen etter hvert som jeg fikk mer kjennskap til valgte metoden hos den enkelte lærer. Denne metoden ble valgt fordi jeg ikke var helt sikker på hvordan den endelige problemstilling ville se ut.

### 3.2 Kvantitativ og kvalitativ metode

Den kvantitative metoden brukes ofte som forskningsmetode når man skal innhente store mengder data, men det var ikke av interesse for meg. Jeg brukte den bare i startfasen for å finne informanter til en mer kvalitativ forskning. Kvantitative undersøkelser i form av spørreundersøkelser er lite fleksible, alle informantene får samme spørsmål og samme svaralternativer. Fordelen med det er hvis en skal sammenligne svarene,<sup>36</sup> og det var det jeg var ute etter i første omgang. Kvalitative forskningsmetoder gir mer inngående informasjon om forskningsfeltet,<sup>37</sup> men de har også sine svakheter. Et kvalitativt forskningsintervju er ikke vitenskapelig, det viser bare informantenes subjektive oppfatninger. Svarene kan være personavhengig, alt etter som intervjueren stiller ledende spørsmål og det er gjerne få personer som blir intervjuet. Man får med andre ord ikke en generell og gyldig forskning ved bruk av kvalitative intervju.<sup>38</sup>

I min forskning ville jeg innhente informasjon om intervjuobjektene praksis, forståelse og motiv for sine metodiske valg. Funnene skulle jeg prøve å analysere i forhold til et helhetlig syn på læreplanforståelse. Til den kvalitative forskningen måtte jeg vurdere hvor mange informanter jeg trengte. De informantene jeg skulle bruke var en ganske homogen gruppe, dvs. norsklærere med relativt lik skoleerfaring, skolekultur m.m. Med så like informanter kan man fort komme til et slags metningspunkt hvor det ikke lengere kommer frem noen ny

---

<sup>35</sup> Christoffersen & Johannessen (2012) s.52

<sup>36</sup> Christoffersen & Johannessen (2012) s. 17

<sup>37</sup> Hammersley & Atkinson (2004) s. 31

<sup>38</sup> Kvale & Brinkmann (2012) s. 179



informasjon.<sup>39</sup> Det var ikke helt det som skjedde i min forskning, men jeg endret fokus og spørsmål etter hvert, med spissing av problemstilling som mål. Etter første intervju fant jeg klare indikasjoner på hva den læreren så på som utfordringer i arbeidet med fordypningsoppgaven, se kap. 1.2. Når jeg videre intervjuet de to neste informantene tok jeg med flere spørsmål som gikk direkte på forståelse av ordlyden i læreplanmålet. Dette spørsmålet utvidet jeg igjen til å spørre de to siste informantene mine om hva de så på som viktigst av *fordypningsoppgave, selvvalgt og norskfaglig emne*. I arbeidet med en så omfattende oppgave, vil det kanskje være nødvendig å understreke noe som viktigere enn andre ting.

### 3.3 Undersøkelse i to steg

#### 3.3.1 Første undersøkelse – valg av informanter, spørreskjema, gjennomføring,

Spørreskjemaene jeg sendte ut, sendte jeg via rektor på de valgte skolene. Jeg spurte også om var greit at lærerne på deres skole deltok i forskningen min. Valget med å sende via rektor så jeg på som den mest praktiske løsningen, siden jeg ikke hadde full oversikt over hvem som var norsklærere på hver enkelt skole. I tillegg gjorde jeg det ut ifra den etiske vurderingen at rektor bør vite, og godta, hvilke undersøkelser som blir foretatt på deres skole.

Spørreskjemaet spurte ikke etter noen konfidensielle opplysninger, men både det og intervjuene jeg skulle gjøre i etterkant, omfattet undervisningspraksis på de utplukkede skolene. Det kunne også være at jeg fant undervisningspraksis som var klanderverdig, og det ville kunne sette skolen i et dårlig lys.

Jeg valgte å lage et enkelt spørreskjema med få spørsmål ut ifra tanken på at enkle spørreundersøkelser har man alltid tid til å delta på. Av egen erfaring vet jeg at i en hektisk hverdag velger man bort det man strengt tatt ikke må gjøre, og spørreundersøkelsen var frivillig å delta på. Derfor kan en spørreundersøkelse som bare tar noen minutter være bedre

---

<sup>39</sup> Christoffersen & Johannessen (2012) s.49

enn en med mange spørsmål. Spørsmålene skulle også bare danne grunnlaget for å plukke ut informantene til intervjuene i den kvalitative undersøkelsen. Jeg var bare ute etter å skille ut lærere med litt ulik praksis og erfaring. Når jeg spurte hvor mange år de hadde jobbet som lærer, var det fordi jeg ville finne noen med praksis fra både L94 og *Kunnskapsløftet*, altså noen med over åtte års erfaring som lærer på vg3. Som motstykke til det ville jeg også ha noen med kortere erfaring, noen som bare har hatt *Kunnskapsløftet* som læreplanmål å forholde seg til. Det kan være at lærere som ikke er bundet av gammel tradisjon ser et læreplanmål på en annen måte enn en som har sin erfaringsbakgrunn i det som var før, fra for eksempel R94. Spørreskjemaet ble derfor slik:

**Spørreskjema til informanter (sett kryss):**

Hva er din alder?

20 – 30	30 – 40	40 - 50	50 - 60	60 - 70

Kjønn?

Mann	kvinne

Hvor mange år har du vært norsklærer på vg3?

Aldri tidligere	1 -3 år	3 – 6 år	6 – 9 år	10 år eller mer

Hvordan er praksisen mht. arbeid med fordypningsoppgaven på din skole?

Har alle klassene samme praksis?	Velger hver lærer selv hvordan arbeidet gjennomføres?

Hvor mye **skoletid** settes av til å arbeide med fordypningsoppgaven?

0 timer	1- 6 timer	7 – 12 timer	12 – 20 timer	Mer enn 20 timer

Velger eleven selv emne og sluttprodukt?

ja	nei	Delvis (lærer bestemmer en av delene)

Hvor mye teller karakteren (muntlig eller skriftlig) på fordypningsoppgaven i forhold til andre karakterer i faget?  
Om ingen av alternativene passer så kryss av på det alternativet som er nærmest.

1 / 3 del av 1.termin karakter	½ av 1. termin karakter	1/3 av standpunkt - karakter	½ av standpunkt-karakter	Mer enn ½ av standpunkt - karakter

Hvordan veileder du elevene?

Skriftlig	Muntlig	Begge deler

Jeg vil intervju noe av de som har svart på denne spørreundersøkelsen og få litt nærmere innblikk i hvilke pedagogiske og praktiske utfordringer som er knyttet til arbeid med fordypningsoppgaven. Er du villig til å stille til intervju?

ja	nei

Jeg laget spørreskjemaene så enkle som mulig, for å få flest mulig norsklærere til å svare, men det viste seg å ikke være nok. De som svarte var i stor grad noen lærere som kjente meg fra før, enten gjennom at jeg hadde vært sensor hos dem eller at vi hadde vært i kontakt med hverandre på kurs og lignende. Jeg sendte en påminnelse etter det var gått noen uker hvor jeg bare hadde fått inn seks svar fra to skoler. Den påminnelsen ble ikke sendt via rektor, men i forbindelse med at jeg gjorde avtaler med to som hadde stilt seg til disposisjon for intervju. Det førte ikke frem til flere svar på spørreskjemaet, men jeg fikk i alle fall kontakt med en som underviste påbygningsklasse. Jeg deltok på samme tiden på et fellesmøte med norsklærere fra flere videregående skoler i Finnmark, og fikk der svar på noen flere spørreskjemaer.

Jeg hadde glemt å spørre om hvilke vg3 klasser informantene hadde undervist i, og jeg ville ha med minst en lærer med erfaring fra å undervise påbygging til generell studiekompetanse. Elevene i de klassene kommer fra vg2 yrkesfag, og de har normalt ikke så mye teoretisk bakgrunn i faget til å velge tema til sin fordypningsoppgave. De har heller ikke mye erfaring med å skrive lange oppgaver, eller å fordype seg i noen av fellesfagene i videregående skole. De har stort sett sin erfaringsbakgrunn fra de yrkesfaglige studieretningene de har gått på vg1 og vg2. Utfordringene med fordypningsoppgaven vil derfor kunne være annerledes, enn med en vanlig st-klasse. Derfor var det viktig å finne en lærer som hadde erfaring med å undervise

disse. Denne læreren kom jeg i kontakt med via en annen lærer fra samme skole, som kjente meg.

Erfaringen er altså at det er de som kjenner meg, eller som jeg treffer personlig, som stiller seg villig til å delta i mine undersøkelser. Det kan derfor bli litt snever informasjon, og fra informanter som føler seg presset til å delta. Jeg kunne valgt å gjøre dette på en annen måte, for eksempel å reise rundt til alle skolene, men valgte ikke det på grunn av lange avstander mellom de videregående skolene i Finnmark. Hvis jeg hadde gjort det ville jeg nok ha fått inn flere svar, og kanskje også fått flere informanter til kvalitative intervju.

### 3.3.2 Andre undersøkelse – valg av informanter, intervjuguide, gjennomføring

Jeg valgte ut informanter fra svarene jeg fikk på første undersøkelse, som tidligere nevnt. Ikke minst var det viktig om de har svart bekreftende på siste spørsmål, at de ville stille opp for å la seg intervju av meg.

Jeg sendte en intervjuguide til disse i forkant av intervjuet, så informantene kunne tenke over svarene sine før jeg intervjuet dem. Intervjuet foregikk som en samtale hvor jeg hadde mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål til svarene jeg fikk. I intervjuene konsentrerte jeg meg om de pedagogiske og praktiske utfordringene med fordypningsoppgaven. Her fikk jeg nærmere forklaringer på de svarene jeg har fått i den første spørreundersøkelsen. Metoden kalles et semistrukturert intervju<sup>40</sup> hvor spørsmålene danner grunnlag for videre utspørring og utdypning. Denne metoden har sin fordeler og ulemper, hvor intervjuerens kvalifikasjoner kan påvirke resultatet.<sup>41</sup> Kvalitative intervju er gjerne en dialog mer enn spørsmål og svar, og har som hensikt å beskrive noe mer inngående.<sup>42</sup>

<sup>40</sup> Christoffersen & Johannessen (2012) s.79

<sup>41</sup> Kvale & Brinkmann (2012) s.176

<sup>42</sup> Christoffersen & Johannessen (2012) s.77

Grunnen til at jeg valgte å sende ut en intervjuguide, var at jeg prøvde å tenke med meg selv hvor riktig jeg ville svare hvis jeg ikke var forberedt på spørsmålene. Konklusjonen min var at jeg ville selv helst vært forberedt, og regnet med at dette også gjaldt mine informanter. Det er mye forskjellig som skjer til ulike tider i arbeidsprosessen med fordypningsoppgaven, og skulle kunne huske alle detaljer i en intervjusituasjon vurderte jeg som vanskelig for informantene. I tillegg ville jeg også ha en oversikt over hvilke ulike emner elevene til informantene mine hadde hatt, sist de hadde en vg3 klasse. Slik oversikt måtte informantene uansett hatt med seg, det er ikke noe man går og husker på i lang tid etter arbeidet er avsluttet. Det var viktig for meg å få så riktige og detaljerte svar som mulig. Når informantene mine svarte lite eller uklart, spurte jeg videre for å få informantene til å utdype og begrunne sine metoder.

I intervjuet ville jeg ha nærmere opplysninger på hvordan informantene organiserer arbeidet med fordypningsoppgave, så jeg laget meg en intervjuguide som så slik ut:

- 1) Har arbeidet med fordypningsoppgaven endret seg for deg / din skole etter *Kunnskapsløftet*?
  - i) Omfang? (ps. endring i læreplanmål: «Utvalget av stoff skal være så omfattende at det fanger inn vesentlige sider ved emnet» er tatt bort).
  - ii) Har tilgangen på mange oppgaver på internett endret praksisen?
  - iii) Har veiledningen endret seg?
  
- 2) Forberedelsesfasen:
  - a) Velger elevene selv? Hvordan oppfatter du ordet «selvvalgt»?
    - i) Hvor mange klarer å velge helt selv?
      - (1) Tema for oppgave?
      - (2) Sluttprodukt (muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst)?
        - (a) Hvordan veileder du de faglig svake elevene?
        - (b) Hvordan veileder du de faglig sterke elevene?
    - ii) Har elevene deltatt aktivt i andre typer valg innenfor rammen av læreplanmål, vurdering eller undervisningsform i norsk (eller andre fag) tidligere?

---

- 3) Underveisfasen:
- a) Hvor mange ulike temaer hadde elevene dine sist gang du hadde vg3?
  - b) Hvordan få tid til å veilede alle?
    - i) I felles klasserom?
    - ii) Individuelt?
    - iii) Felles nettløsninger (facebook gruppe til klassen eller lignende)?
    - iv) Individuelt via mail eller sms?
  - c) Hvordan veilede de «svake» elevene?
    - i) Viser til tidligere oppgaver?
    - ii) Redusere omfanget i forhold til andre elever?
  - d) Sjekker du arbeidet til elevene underveis?
    - i) Logg i forhold til progresjon i arbeidet?
    - ii) Referat fra litteratur som blir brukt?
    - iii) Annet?
- 4) Slutfase:
- a) Hvordan vurderes dette arbeidet? Legger du vekt på bare sluttprodukt, eller teller arbeidsinnsatsen også?
  - b) Hvordan vurderes dette i forhold til andre vurderingssituasjoner i terminen?
    - i) Tenker du over hvordan du rettfærdiggjør karakteren?
  - c) Hvordan sjekker du kildene for å unngå plagiat og juks?
    - i) Hvilken opplæring har elevene fått i kildebruk (underveis i dette arbeidet eller tidligere)?
- 5) Hva synes du er **mest** utfordrende i arbeidet med fordypningsoppgaven?

Mange av spørsmålene var om konkrete, praktiske løsninger. Andre spørsmål handlet om pedagogiske begrunnelser for de valgene lærerne gjorde. De ble også fulgt opp av spørsmål om nærmere begrunnelser der informantene svarer litt overfladisk.

Etter at jeg hadde gjort det første intervjuet, begynte jeg å se hva som utpekte seg som utfordringene knyttet til læreplanmålet om fordypningsoppgaven. Jeg la derfor til et spørsmål til:

- 6) Hva synes du er det mest utfordrende med læreplanmålet når du veileder elevene: selvvalgt, fordypningsoppgave eller norskfaglig emne?

Til de to siste intervjuene forenklet jeg jeg intervjuguiden litt, men la til et spørsmål om hva informanten synes var viktigst av *selvvalgt, fordypningsoppgave og norskfaglig emne*. Jeg

prøvde også under intervjuet å gå mer inn på hva lærerne oppfattet som norskfaglig emne, med å spørre etter detaljer i veiledningen som ble gitt til elevene, noe som dessverre ikke ga de resultatene jeg forventet. Veiledningen var gitt muntlig til elevene, og læreren hadde ikke gjort detaljerte notater på det. De kunne derfor ikke gi meg den informasjonen fordi de var usikker på om de husket riktig.

### Intervjuguide til 2. runde med intervju

#### **Spørsmål til informantene:**

- Hvor mange års erfaring som lærer?
- Hvor mange års erfaring som lærer for vg3 st (tidligere VG2)?
- Hvilken klasse har du undervist (3 st / påbygg)?

#### **Hvordan er praksisen mht. jobbing med fordypningsoppgaven på din skole:**

- Har alle klassene samme praksis (lokal læreplanmål)?
  - o Tidsbruk?
  - o Valgfritt emne / sluttprodukt?
  - o Vurdering (hvor mye teller karakteren i forhold til andre karakterer, hvilken termin teller den på osv.?)
- Velger hver lærer selv hvordan klassen skal gjennomføre jobbingen?

#### **Hvilken praksis har du som lærer?**

- Velger elevene selv emne?
- Velger lærer felles emne?
- Velger eleven sluttprodukt (muntlig / skriftlig/ sammensatt tekst) selv?
- Velger lærer sluttprodukt for hver enkelt elev?
- Velger lærer sluttprodukt for hele klassen?
- Hvor lang tid er det satt av til jobben (totalt og på skolen)?
- Hvordan veiledes elevene (muntlig, skriftlig el.l.)?
- Hvis elevene skal velge selv – klarer de det, eller veiledes de inn i en oppgave? Kom med konkrete eksempler fra klassen du har i år.
- Hvordan veilede de «svake» elevene? Kom med konkrete eksempler.

**Vurdering:**

- teller karakteren på første (terminkarakter) eller andre termin (standpunkt)?
- hvor mye teller karakteren i forhold til andre karakterer i faget?

**Læreplanmålet** til fordypningsoppgaven heter jo: « gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut ifra faglige behov». Jeg har problemstillingene mine knyttet til selvvalgt, fordypningsoppgave og norskfaglig emne. Hva vil du si er viktigst av disse, og hva er mindre viktig?

Intervjuene ble tatt opp på mobiltelefon og / eller pc, når de var gjennomført ble de transkribert og analysert ut ifra problemstillingene jeg utviklet etter hvert. Transkriberingen ble gjort systematisk hvor jeg tok bort alle lyder, halve setninger og ting som ble sagt som ikke var svar på spørsmålene. På den måten ble materialet lettere å bruke når jeg skulle analysere det, men samtidig kan noe informasjon forsvinne på den måten. Når en informant sukker når jeg stiller et spørsmål, kan det tyde på at svaret som kommer er ment negativt, eller at spørsmålet er vanskelig å svare på. Når jeg har tatt bort slike lyder, har jeg egentlig begynt å analysere intervjuet allerede.<sup>43</sup> Når forskningen har pålitelige fakta å vise til, kalles det reliabilitet. Validitet vil si noe om intervjustudien undersøker det den er ment å undersøke.<sup>44</sup> Både intervjuene, transkripsjonen og analysene er prøvd holdt i validitetsform. I intervjurapportene trakk jeg frem det som var relevant informasjon fra de ulike informantene mine for å øke leseforståelsen for utenforstående.

### 3.3 Ethiske sider

Når jeg hadde laget ferdig spørreskjema og intervjuguide søkte jeg Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS om tillatelse til å gjøre mine undersøkelser, noe jeg fikk 20.01.14. Informantene mine stilte frivillig opp med å svare på spørsmål og la seg intervjuet, men under litt sosialt press, ved at de traff meg ansikt til ansikt, eller at de kjente meg fra før. Relasjonen mellom meg og informantene kommer jeg tilbake til i neste kapittel

<sup>43</sup> Kvale & Brinkmann (2012) s.189

<sup>44</sup> Kvale & Brinkmann (2012) s. 118



(3.4). Når jeg transkriberer og analyserer kan det at jeg har truffet dem, og i stor grad kjenner dem, påvirke meg også. Ikke minst kan tanken på at vi skal treffes i mange faglige sammenhenger i årene som kommer også, påvirke analysen min. Jeg føler et etisk ansvar for å beskrive læringsmetodene til mine informanter på en positiv måte. Jeg tillater meg å kritisere noe i min konklusjon, men det kan godt tenkes at en annen som leser mine funn ville stilt seg mer kritisk.

### 3.4 Kritikk av metode

I den første kvantitative undersøkelsen fikk jeg svar fra tre skoler, men fikk senere treffe representanter for de to andre skolene på et møte vi hadde. Da hadde jeg med meg spørreskjemaene, og ansikt til ansikt med meg kunne de ikke nekte å fylle dem ut. Det var kanskje litt utspekulert av meg, men jeg hadde fått overraskende få svar. Jeg hadde gjort spørreskjemaene veldig enkle for at det ikke skulle ta for lang tid for informantene å fylle dem ut. Jeg vet at slike undersøkelser blir sett på som tidstyv og mange velger å overse dem hvis de ikke føler seg forpliktet til å svare. Det var likevel overraskende hvor få svar jeg fikk, og litt skuffende. Det var også helt tydelig at de som svarte var lærere som kjente meg ifra ulike sammenhenger. På slutten av spørreskjemaet hadde jeg spurt om de ville stille til intervju, og også her var det lærere som kjente meg som svarte bekreftende (minus en). Jeg så helt klart at dette ikke var heldig, men det var slik det ble. Å bruke tida si til å bli intervjuet av en masterstudent er ikke en pålagt oppgave, og i en hektisk arbeidshverdag kan dette velges bort.

Hensikten med spørreskjemaet var i tillegg til å finne ulike måter å praktisere læreplanmålet på, å finne intervjukandidater, og det lyktes jeg med. Når jeg plukket ut de første intervjuinformantene mine hadde jeg ikke bestemt meg for konkrete problemstillinger til oppgaven min. Jeg ville prøve å føle meg litt frem for å finne informantene mine sine erfaringer med læreplanmålet, uten at mine egne erfaringer skulle sette for mye preg på fremstillinga. Det fungerte egentlig godt, allerede etter det første intervjuet stod det klart for meg hva det var i læreplanmålet som opplevdes som utfordrende og ut ifra det laget jeg meg problemstillingene. I de neste intervjuene jeg gjorde spurte jeg eksplisitt om disse problemstillingene og hvordan informantene mine vektet disse opp mot hverandre. Med siste

runde av intervju ville jeg gå litt nærmere og se detaljert på hvordan lærerne veiledet elevene, men her fikk jeg mye av den samme informasjonen som jeg hadde fått tidligere og jeg begynte å se et metningspunkt av informasjon. Det var kun den siste informanten som brakte noe nytt inn, han valgte å se bort ifra at fordypningsoppgaven skulle være selvvalgt, og prioriterte bare norskfaglig emne. Grunnen til at det var vanskelig å få detaljert informasjon om veiledning var at slik veiledning gis muntlig fra lærer til elev, og informantene mine ville ikke komme med detaljer de ikke var sikker på om de husket riktig, og ikke var etterprøvbart. Informasjon om veiledningen som blir gitt virker derfor litt overfladisk, men man ser likevel at lærere prioriterer «norskfaglig emne» høyt når de gir veiledning til elevene sine.

Relasjon mellom forsker og informant i et intervju med lærere viste seg å by på problemer. Dette viste jeg fra før, og første tegn på at dette påvirker svarene jeg fikk, så jeg allerede etter den første kvantitative spørreundersøkelsen. De som hadde stilt seg positive til å delta i et intervju var lærere som kjente meg fra andre sammenhenger, for eksempel sensurmøter og lignende. Intervjusituasjonene bar også preg av at jeg og informanten (minus en) kjente hverandres faglige ståsted, jeg måtte ofte be informanten forklare nærmere hva han mente når han svarte som om vi hadde en felles forståelse på grunn av vår felles faglige erfaring. Det var viktig at informanten er nøye med svarene, så jeg ikke skulle legge egne meninger i tolkningen. I noen tilfeller fikk jeg informanten til å lese over det jeg hadde skrevet, for å sjekke at det var informantens sine meninger og vurderinger rundt metodene som ble valgt, ikke mine. Som tidligere nevnt var det norsklærere som kjente meg fra ulike sammenhenger, som lot seg intervju. Jeg prøvde å forberede både meg selv og de på at dette ikke var noen heldig situasjon. Likevel opplevde jeg ofte under intervjuene at de sa: «ja, du vet nå...», som om jeg og de hadde samme erfaringsbakgrunn, noe vi for så vidt har. Ulempen med det er at jeg kan legge egne meninger og tolkninger av det informantene sier inn i presentasjon av intervjuene. I følge Hitching og Veum kan det være en fordel at forskeren har inngående bakgrunnskunnskap om det fenomenet han studerer, men det er viktig å reflektere over sin egen rolle gjennom hele prosessen,<sup>45</sup> noe jeg prøvde å gjennomføre. Samtidig ble det uttrykt interesse for å delta i forskningen min, nettopp fordi informantene visste at jeg og de har stått ovenfor de samme problemstillingene som norsklærere. Flere så dette som en mulighet for å få en faglig diskusjon om emnet fordypningsoppgave.

---

<sup>45</sup> Hitching, Nilsen, Veum (2001) s. 21

## 4. Presentasjon av resultat

Jeg vil i dette kapitlet ta for meg resultatene av undersøkelsene mine, for så i neste kapittel komme med en analyse og perspektivutvidelse av funnene mine.

### 4.1 Spørreskjema til skolene

Spørreskjemaet jeg sendte ut til skolene skulle være enkle og startet med innledende spørsmål om informantene, for så å spørre om hvilken praksis som var på skolen de arbeidet på. Med spørsmålene fikk jeg avdekket litt generelle opplysninger om hvilken praksis lærerne hadde for fordypningsoppgaven, og hvordan elevene velger, men jeg spurte ikke om norskfaglig emne. Det var et emne som jeg oppdaget etter at jeg hadde fått inn svarene fra spørreskjemaet, og som også var bedre egnet til å ta opp i den mer kvalitative delen av undersøkelsen. Jeg fikk 14 svar fra fem skoler.

Spørsmålene som kartla fordypningsoppgavens plass handlet blant annet om spørsmålene om hvor mye skoletid som avsettes til denne oppgaven. Her blir det oppgitt at man bruker mellom 12 og 20 timer på to skoler, på en skole bruker de 20 timer eller mer og to skoler svarer alle informanter ulikt, at tidsbruken er mellom 6 og 20 timer. Det er altså store variasjoner fra skole til skole og i noen tilfeller fra lærer til lærer.

Antallet informanter pr. svaralternativ var:

0 timer	6 timer	7 – 12 timer	12 – 20 timer	Mer enn 20 timer
	1	3	5	5

På spørsmål om fordypningsoppgavens betydning for karakterene til elevene var også disse svarene forskjellige. Ved tre av skolene telte karakteren 1 / 3 av første terminkarakter, ved den fjerde skolen telte karakteren 1/3 av standpunktkarakteren. På den femte skolen telte karakteren 20% i første termin i studieforbereende klassene, og 1 / 3 på standpunkt i påbygningsklassen. Det kom i tillegg frem gjennom intervjuene ved den ene skolen som

hadde fordypningsoppgaven som muntlig presentasjon i første termin, at karakteren telte 10 % på standpunkt. Begrunnelsen for dette var at det er vanskelig å få nok vurderingssituasjoner til å sette muntlig karakter, og siden fordypningsoppgaven var et såpass stort arbeid som det var, var også karakteren medregnet i muntlig standpunktkarakter.

Antall informanter pr. svaralternativ var:

1 / 3 del av 1.termin-karakter	½ av 1. termin - karakter	1/3 av standpunkt-karakter	½ av standpunkt-karakter	Mer enn ½ av standpunkt-karakter
10		4		

Jeg stilte også spørsmål om det er felles opplegg for alle klassene eller om hver lærer velger selv hvordan gjennomføringen av fordypningsoppgaven er organisert. Her er svarene fra tre av fem skoler at de har felles opplegg på skolene. I intervjuene senere kom det frem at det var tradisjon for at de parallelle studieforberedende klassene hadde like rammevilkår (tidsbruk, valgfrihet, vurderingspraksis m.m.), men at dette ikke var noen nedskreven lokal læreplan, så det kunne variere fra år til år.

Antall informanter pr. svaralternativ var:

Har alle klassene samme opplegg?	Velger hver lærer selv hvordan arbeidet gjennomføres?
8	6

På spørsmål om hvordan veiledningen ble gitt til elevene, ble det ved fire skoler gitt både muntlig og skriftlig veiledning og den foregikk både individuelt og i grupper. Ved den fjerde skolen ble veiledning gitt bare muntlig.

Antall informanter pr. svaralternativ:

Skriftlig	Muntlig	Begge deler
	4	10

På spørsmål om individuell eller kollektiv veiledning fordelte informantene mine seg slik:

Individuelt	Kollektivt	Begge deler
3		11

Hvem som bestemmer emne og sluttprodukt varierer også fra skole til skole. På to skoler bestemmer elevene emne, mens lærerne bestemmer sluttprodukt. På den ene skolen skal alle levere en skriftlig oppgave i tillegg til å ha et muntlig foredrag i første termin. Den andre skolen hadde bare muntlig foredrag som sluttprodukt, som telte 40 % i første termin og ca. 10 % på standpunktkarakteren. På to av skolene fikk elevene bestemme begge deler helt eller delvis selv. På den siste skolen valgte elevene i studieforberedende klassene selv, men ikke i påbygningsklassen.

På spørsmålet om eleven selv bestemmer emne og sluttprodukt fordelte informantene mine seg slik:

ja	nei	Delvis (lærer bestemmer en av delene)
7	1	6

Som vi ser av den korte oppsummeringen av svarene, ser vi at det er ulike tilnæringsmåter i bruk. Dette resultatet aktualiserer det jeg mener er interessant, nemlig å avdekke ulikhetene for å kunne intervju lærere med forskjellige metoder. Ut ifra svarene jeg fikk i spørreundersøkelsen plukket jeg ut mine intervjuinformanter ut ifra tanken om erfaring fra både R94 og *Kunnskapsløftet*. Det var også viktig å få med informanter som hadde erfaring fra undervisning i forskjellige klasser.

## 4.2 Den kvalitative undersøkelsen over hvordan informantene praktiserer læreplanmålet

Før jeg kommer inn på hvordan informantene mine praktiserer arbeidet med fordypningsoppgaven, vil jeg presentere litt informasjon om dem og deres erfaringer som norsklærere. Jeg tar også med litt om hvordan de vurderer læreplanmålet om

fordypningsoppgaven. Etterpå ser jeg nærmere på problemstillingene og informantene sine metodiske grep for å gjennomføre læreplanmålet.

#### 4.2.1 Mine informanter

Informant 1 har jobbet i videregående skole siden 2009, og har hatt vg3 alle årene, bortsett fra dette året. Han jobber på en skole med ca. 340 elever som fordeler seg på både yrkesfaglige og studieforberedende studieretninger. På hans skole jobber de lærerne som har vg3 klassene tett. De diskuterer opplegg og hjelper hverandre med vurderingen av elevene sine resultater ved at de er to lærere til stedet når elevene har muntlige foredrag om fordypningsoppgaven. Det er likevel ikke noen lokal læreplan som sier at det er slik det skal gjøres, det er bare blitt en etablert praksis som etter vært har blitt en tradisjon. Læreren føler seg komfortabel med denne metoden, de har noen å støtte seg til, men likevel ha mulighet til å styre metodene sine selv. Lærerens motivasjon bærer preg av entusiasme for arbeidet med fordypningsoppgaven, til tross for at han påpeker en del utfordringer. De største utfordringene er å få de faglig svake elevene til å velge, de må ofte dyttes, lokkes og trues inn i tema for oppgaven. Lokkingen og dyttingen er i følge informanten: «prøve å vinkle alle mulige interessefelt til å stemme overens med det norskfaglige som læreplanmålet etterspør». Når fordypningsoppgaven er et arbeidskrav, ligger trusselen over elevene at hvis de ikke gjør denne oppgaven, eller ikke får den godkjent, så får de ikke karakter i norsk. Det vil selvsagt elevene ikke risikere, de har tross alt gått tre år på videregående skole og ønsker seg avsluttende karakterer.

Informant 1 trekker også inn tidsbruk som en stor utfordring. På hans skole hadde de både skriftlig innlevering og muntlig foredrag. Arbeidet med fordypningsoppgaven tok ca. fire uker til den skriftlige innleveringen. I tillegg kom den tida som var nødvendig for at alle elevene skulle ha sine muntlige foredrag. Det er mange læreplanmål som må gjennomgås og øves på før eksamen, og arbeidet med fordypningsoppgaven tar mye tid. Bekymringen til læreren var om det ble nok tid til alt det andre som også måtte få plass på årsplanen, satt opp mot at elevene fikk god nok tid til at dette ble en fordypningsoppgave.

Informant 2 har ikke hatt vanlige studieforbredende klasser, bare påbygg og voksenopplæring. Han har vært lærer siden 1992, og har med andre ord erfaring fra L94 i tillegg til Kunnskapsløftet. På spørsmål om hva som er det mest utfordrende med dette læreplanmålet, av: *selvvalgt, fordypningsoppgave* og *norskfaglig emne*, svarer Informant 2 at det er selvvalgt og norskfaglig som byr på de største utfordringene. Som lærer for en påbygningsklasse fordrer det spesielt strukturert veiledning, hvor læreren må ta seg god tid til hver enkelt elev og hjelpe til med å finne innfallsvinkel og kilder.

Informant 3 har jobbet som lærer i videregående skole i 20 år, men han har ikke hatt vg3 i alle årene, det er tradisjon på skolen at læreren starter med en klasse i vg1 og følger den ut vg3. Det har likevel blitt en god del år med vg3. Læreren har med det også erfaring med fordypningsoppgaven i både L94 og *Kunnskapsløftet*. Informant nummer 2 og informant nummer 3 jobber på samme skole, en skole som er en relativt stor skole med ca. 1000 elever fordelt på flere yrkes- og studieforbredende studieretninger. På spørsmål om hva informant 2 synes er vanskeligst med fordypningsoppgaven, er svaret at det er kilder. Når læreren får mistanke om juks med kilder oppleves det som veldig ubehagelig. Når han får mistanke allerede når eleven kommer med problemstillingen sin prøver han å sjekke mulige kilder, men det er nesten umulig. Noen nettsteder må man betale for å få tilgang til, og læreren kan ikke betale seg inn på mange ulike steder for å sjekke elevenes arbeid. Læreren gir uttrykk for at dette føles ubekvent fordi man vil jo ikke stille elevene sine i et dårlig lys. Som oftest blir heller ikke oppgavene gode, eller får så gode karakterer, fordi elevene svarer på mye annet enn problemstillingen.

Informant 4 har 31 års erfaring som norsklærer, og som Informant 3 er det også på hans skole tradisjon for at man begynner med en klasse på vg1 og følger den ut vg3. Med så mange års erfaring har han likevel hatt vg3 en rekke ganger, både med læreplaner fra *Kunnskapsløftet*, L94 og de læreplanene som var før L94. Informanten har undervist både påbygningsklasse, voksenopplæring og vanlige studieforbredende klasser. På spørsmål om hvilke deler av læreplanmålet til fordypningsoppgaven (fordypningsoppgave, selvvalgt eller norskfaglig emne) informant ville vekte som viktigst, er svaret fordypningsoppgave. Begrunnelsen som blir oppgitt er at elevene «vokser» så mye på jobben, de lærer å jobbe med større oppgaver, skrive mer og leite i kilder. Det skjer noe med elevene på læringssiden, de forstår hva de må

gjøre for å få til en oppgave. De må kunne oppsett, drøfting, finne annen litteratur og de «filer og pusser» masse på oppgaven sin. Når de leverer er selv de svake elevene stolte av hva de har fått til, de har gjort noe stort og de har jobbet mye. «Jeg merker det på mentaliteten deres når vi starter oppkjøringa til eksamen, det er derfor vi har på i starten av vg3, så de får bruke erfaringa si i skriving av oppgaver senere i året» sier Informant 4.

Informant 5 har jobbet ni år som lærer og har hatt vg3 klasser i fem år, de tre siste årene har han hatt påbygningsklassen, men har tidligere hatt studieforbereende klasse. Informant nummer 4 og 5 jobber på samme skole. Skolen har ca.600 elever og fordelt på ulike studieretninger. Når jeg spør om hvilke ord i læreplanmålet, med henvisning til problemstillingene mine, som veier tyngst, svarer informanten informant 5 at det er norskfaglig emne. Dette begrunnes med at det er en påbygningsklasse, de har gått to år på yrkesfaglig utdanning hvor det norskfaglige har dreiet seg om småskrivning og lite om analyse. Elevene har hele pensum fra vg2 og vg3 i norsk de skal lære seg, spesielt innenfor emnene språkhistorie, litteraturhistorie og analyse av skjønnlitterære tekster. Læreren velger at alle elevene skal gjøre en analyseoppgave, og det er for å bruke tida til fordypningsoppgaven til strukturert og planlagt opplæring fra lærerens side. Med tanke på at dette skal være en fordypningsoppgave er ikke læreren fornøyd med hvordan resultatet ble i år. Til neste år vil det bli endringer, da vil klassen få emner innenfor norskfaglig pensum, med ulike typer tekster fra ulike deler av pensum. Da vil de måtte bruke forskjellige kilder, erfaringa fra i år er at elevene har brukt for få kilder, til tross for oppfordring til å bruke flere kilder. Til neste år vil også elevene få noe mere valg, for eksempel med tema som «mennesket i sentrum» med tekster og bilder som hører med, så må de gjøre noe ut av det.

Oppsummert kan jeg si at informantene som jeg valgte å intervju hadde mange års erfaring med arbeidet med fordypningsoppgaven, de representerte ulike skolekulturer og hadde også ulike meninger om fordypningsoppgavens betydning og utfordringer.



#### 4.2.2 Hvilken betydning har fordypningsoppgaven?

Hvilken betydning fordypningsoppgaven har, varierer fra skole til skole, og gjenspeiler den endringa som har funnet sted med selve læreplanmålet fra L94 til *Kunnskapsløftet*. For å komme inn på den første problemstillingen min om hvordan lærerne forstår hensikten med fordypningsoppgaven, skal jeg først presentere hvordan informantene mine praktiserer oppgaven og hvordan de vurderer den. Hvor mye arbeid og tid som settes av til fordypningsoppgaven og hvor mye den teller på vurderingen av eleven, kan fortelle noe om hvordan læreren ser på betydningen og hensikten med oppgaven (jf. kap. 1.2).

Informant 1 synes fordypningsoppgaven er viktig på bakgrunn av at elevene går på studieforbereidende studieretning. Det er mange trekk ved arbeidet med fordypningsoppgave som har betydning for videre studier i høyere utdanning. Elevene lærer seg å fordype seg i et emne, planlegge et større arbeid, jobbe systematisk og ikke minst strukturere større oppgaver.

Før arbeidet startet fikk elevene utdelt informasjon om hva læreren forventet av fordypningsoppgaven (hentet fra Informant 1, men de andre informantene bruker noe tilsvarende, derfor legger jeg bare denne her):

##### **Hva skal en fordypningsoppgave inneholde?**

**Forside:** Tittel på oppgave. Bilde. Navn på elev(er) og navn på skole.

**Innholdsfortegnelse** med sidetall.

**Innledning:** Her forklarer dere hvorfor dere valgte denne oppgaven og problemstillingen. Hvis dere har forhåndsoppfatninger om temaet, kan dere presentere disse i form av hypoteser. Presenter disse her. Dere må velge et emne innenfor språk eller litteratur, men disse begrepene kan tolkes ganske vidt.

**Metode:** Her skal dere forklare og begrunne valg av metode. Hvorfor mener dere at denne metoden er best egnet til å få et godt resultat i forhold til problemstillingen? Si gjerne noe om styrke og svakheter ved metoden. (Henvis til kilder her.) Forklar hvordan utvalget har blitt foretatt. Hvorfor har dere valgt akkurat disse tekstene eller språkprøvene? Skjedde det noe uforutsett? Dersom dere har valgt kvalitativ metode, hvorfor har dere valgt å intervju akkurat disse? Hvis dere har valgt dokument- eller tekstanalyse, hvorfor valgte dere akkurat disse dokumentene? Fikk dere færre informanter enn det dere hadde tenkt? Er det noe som skjedde underveis i datainnsamlinga som får konsekvenser for resultatet? Forklar.

**Presentasjon og analyse av resultatene.** Dette er hoveddelen i en fordypningsoppgave. Her skal dere legge fram resultatene!

Denne delen kan skrives på to måter:

1. Dere presenterer resultatene først.  
Analysen/refleksjonen av resultatene kommer som en egen del.
2. Presentasjonen av resultatene og analysen skrives sammen.  
Da kommenterer dere resultatene underveis.

Analysen består av deres tanker om de funnene dere har gjort! Hjelpespørsmål: Var resultatene som forventet? Forklar eventuelt hva som var overraskende. Kan vi si at vi har fått ny viten om dette emnet?

**Feilkilder:** Prøv å se på svakheter ved undersøkelsen og resultatene dere har kommet fram til. Bevisstgjøring om forbedringer er viktig.

**Konklusjon:** En kort oppsummering av de viktigste resultatene av undersøkelsen. Har det dukket opp nye spørsmål om temaet underveis som det hadde vært artig å få svar på?

**Kilder:** Litteraturen/kildene skal ramses opp. Forfatter- Utgivelsesår- Tittel- Forlag- Sted

Eks:

Grønmo, Sigmund. 2004: *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget, Bergen.

Internett: Navn på nettside og når man leste siden. Eksempel: [www.stortinget.no](http://www.stortinget.no), deretter nøyaktig URL til materialet dere har brukt

**Vedlegg:** Hvis dere har brukt spørreskjema eller intervju, legges kopi av skjema og/eller mal for intervjuene ved oppgaven. Spørreskjemaene legges ved. Mal for intervju legges også ved.

**Oppgavens lengde:** Minst fem sider brødtekst (uten bilder, forside, innholdsfortegnelse og kilder), maks ti sider. Hvis to elever jobber sammen: Minst åtte sider, maks 15 sider.

**Innlevering:**

**Kompetansemål:**

- lese og tolke eksperimenterende og modernistiske tekster og bruke disse som utgangspunkt for egen tekstproduksjon
- begrunne egne lesevalg og formulere problemstillinger til tekstene
- beherske formverk og tekstbinding på bokmål og nynorsk
- skrive fagtekster etter vanlige normer for fagskriving på bokmål og nynorsk
- skrive klart disponerte tekster med tydelig fokus og saklig argumentasjon
- bruke bibliotekets sentrale databaser og andre faglige kilder, både tradisjonelle og elektroniske, i egne arbeider
- gjennomføre arbeidet med en selvvalgt fordypningsoppgave og utforme den som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne

**Hvordan henviser til kilder underveis i oppgaven?**

1. Du kan lage deg et system med fotnoter.  
Fotnoter skal da komme akkurat der du viser til annen litteratur. Litteraturen blir presentert nederst på sida. (Bruk i øverste meny: Referanser, fotnote). Nederst på sida skriver du forfatternavn og utgivelsesår, dessuten sidetall, f.eks. Grønmo 2004 : 33. I litteraturlista bakerst oppgir du hele referansen, som anført over.
2. Henvis til forfatter og bok/artikkel /internettside direkte i teksten. Skriv dette i parentes: (Grønmo 2004 : 33). I litteraturlista bakerst oppgir du hele referansen, som anført over.

Husk: Vær kritisk til hvilke kilder du bruker! Ta alle blogger og løs synsing med en stor klype salt. Vurder opphavet til teksten du bruker: Er dette en seriøs aktør?

Sitat:

1. Sitatet skal tydelig skilles fra den løpende teksten som du setter sitatet inn i, slik at leseren ser hvor sitatet begynner og slutter.
2. Korte sitater kan markeres ved anførselstegn.
3. Lengre sitater kan skilles ut fra den øvrige teksten med  
blanklinje i for- og etterkant og/eller ved innrykk.

Kilde: [http://www.uia.no/no/portaler/bibliotek/hjelp\\_og\\_veiledning/kildebruk/gjengivelse\\_fra\\_kilder](http://www.uia.no/no/portaler/bibliotek/hjelp_og_veiledning/kildebruk/gjengivelse_fra_kilder)<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Informasjon informant en brukte til sine elever.

Dette dokumentet viser noe av den informasjonen elevene får, som skal vise dem hva en fordypningsoppgave er og kompetansemålene som skal dekkes. Det viser også hvilke forskningsmetoder elevene kan velge og ikke minst hvordan elevene skal bruke og forholde seg til kilder.

Veiledning fra informant 1 ble gitt muntlig til elevene i to omganger, første gang når de hadde bestemt seg for problemstilling og andre gang underveis. Læreren tok også inn et førsteutkast til oppgaven og ga tilbakemelding på det, en metode som ligner prosessorientert skriving (kap.2.4). Elevene fikk med det tett oppfølging både muntlig og skriftlig, noe læreren uttrykte var viktig for å sjekke at elevene var på rett vei. Med så tett oppfølging kunne læreren også sjekke at elevene ikke jukset med å hente oppgaver fra internett. Som informanten uttrykte det: «når man kjenner elevene sine, vet man om de har klart alt dette selv». Læreren kunne allerede ved første veiledning si om dette var en overkommelig oppgave for den enkelte elev, eller om det var utenkelig at eleven hadde kommet til dette selv. Elevene skal levere fordypningsoppgaven skriftlig, men også ha en muntlig presentasjon av problemstilling, konklusjon og evaluering av eget arbeid. Begge deler blir gitt karakter på som teller på første termin. Likevel vil karakteren kunne påvirke standpunkt karakteren i noen grad, spesielt hvis eleven ligger og vipper mellom to karakterer. Det ble ikke presisert noe mer hvor mye den i så fall teller, men begrunnelsen var at fordypningsoppgaven var tross alt et stort arbeid.

Informant 2 har erfaring med fordypningsoppgaven over flere år og på spørsmål om fordypningsoppgaven har endret seg mye fra L94 svarer han at den blir mindre vektlagt nå og teller ikke så mye som vurderingssituasjon som før. Informant 2 og 3 jobber som tidligere nevnt på samme skole. Der har de felles organisering av rammene for fordypningsoppgaven, slik at elevene får tilnærmet likt opplegg både når det gjelder vurdering og sluttprodukt. Alle elevene gjennomførte oppgaven i høstterminen, alle kunne velge innhold selv og alle skulle ha muntlig fremføring på ca. 17 minutter. Dette synes informant 2 var greit, da visste elevene hva de skulle gjøre og som han sa: «elevene oppfattet det som rettferdig når alle fikk samme behandling». På spørsmål om dette fellesopplegget for hele skolen var spesielt vanskelig for elevene i en påbyggsklasse, oppfattet ikke læreren det slik. Likevel ble det understreket at hvis elevene skulle ha levert skriftlig oppgave vil han nok foretrukket å ha arbeidet i andre termin. Begrunnelsen for det var at yrkesfagelever er vant med å ha muntlige foredrag, og

derfor vil sluttproduktet være noe de faglig skal klare. Innholdet er en større utfordring, her er utfordringen å få tidligere yrkesfagelever til å forstå hva norskfaglig betyr. Informanten fremhever at elevene ønsker å skrive om noe de er interessert i og det kan være vanskelig for dem å skjønne hvordan de skal vinkle dette til å bli en norskfaglig fordypning.

Karakteren på fordypningsoppgaven teller 40 % på muntlig karakter i første termin, dette var også likt for alle elevene på den skolen. Alle elevene fikk opplæring i kildekritikk og kildebruk av bibliotekansatte som hadde noen timer i forkant av at arbeidet med fordypningsoppgaven skulle starte. Der fikk elevene i tillegg se eksempler på tema til fordypningen, som en form for idemyldring. Veiledning blir gitt som to individuelle, muntlige veiledninger og ikke noe mer enn det. Det blir ikke levert inn noen form for referat eller logg underveis i arbeidsfasen, lærer følger arbeidsprosessen gjennom veiledningstimene som blir gitt. Sjekking av hvordan elevene fant og brukte kilder ble også gjennomgått i disse veiledningene. Dessuten skulle elevene ha muntlig foredrag, og da måtte «de jo kunne det de skulle si, uansett» som læreren sa.

Informant 2 og 3 jobber som sagt på samme skole, hvor de har felles organisering av rammene for fordypningsoppgaven, slik at elevene får tilnærmet likt opplegg både når det gjelder vurdering og sluttprodukt. Det kommer likevel frem litt ulik informasjon fra informant 2 og 3, fordi informant 3 er mer åpen og forklarer og begrunner valgene som blir gjort, mer enn informant 2. Begrunnelsen for at skolen har valgt å bare ha muntlig foredrag av oppgaven, forklarer læreren det med at det er for å unngå så mye juks. Hvis elevene finner ferdige oppgaver så må de likevel kunne fagstoffet i en muntlig presentasjon. Det ble sett på som meningsløst å få inn skriftlige oppgaver, hvor elevene har jukset og hentet ferdige oppgaver. Lærerne bruker masse tid på å sjekke det, og resultatet er at mange elever stryker på oppgaven. I tillegg er det i følge informant 3 bedre at fordypningsoppgaven teller på muntlig karakter fordi det etter hans syn er vanskelig å få tid til muntlige vurderingssituasjoner og derfor en fordel å ha i alle fall denne oppgaven som teller på muntlig karakter. Her kommer det også frem at til tross for at karakteren skal telle på første termin, vil den også kunne være med å påvirke standpunkt-karakteren til elevene med ca. 10%.

Informant 3 uttrykte ønske om at fordypningsoppgaven burde vært fjernet i læreplanmålene i vg3. Han synes det er nok av oppgaver å jobbe med for å gjøre elevene best mulig forberedt på eksamen. Det som har kommet mer og mer inn i skriftlige eksamensoppgaver er kortsvarsoppgaven hvor elevene skal svare på en norskfaglig oppgave med å bruke rundt 250 ord. Informanten synes at hele jobben med fordypningsoppgaven var for tidkrevende i forhold til at det bare var et av mange læreplanmål som elevene skulle gjennomgå i vg3. Det fellesopplegget de har nå på skolen innebærer riktignok en reduksjon i forhold til R94, så det har blitt litt enklere. Nå leser de to bøker, mot tidligere tre og karakteren for fordypningsoppgaven teller lokalt 40% av norsk muntligkarakteren i første termin, mot tidligere 70% i andre termin. Læreren trekker også frem at det er nok med rettebunkene han får inn med skriftlig eksamenstreningen, så han vil ikke ha fordypningsoppgaven i tillegg. Selv om det muntlige foredraget også tar tid, blir det fremført og ferdig vurdert der og da. Elevene hadde foredrag for hverandre og læreren fire og fire i lag. Elevene fikk, så langt det lot seg gjøre, velge selv hvem de var på gruppe i lag med. Når de hørte på hverandre og fikk karakterer, så fikk de også selv se litt av hvordan lærer gjorde sine vurderinger. Hvis det ble diskusjoner rundt karaktergivingen, synes læreren at det også var god læring for elevene. Med foredrag på mellom 14 – 17 minutter brukte klassen mer enn en dag på selve fremføringen, i tillegg bruker de 15 timer på skolen i forkant til arbeidet med fordypningsoppgaven.

Selve arbeidet med fordypningsoppgaven startet egentlig på slutten av vg2, hvor bibliotekaren viser frem bøker og tema som kan være aktuelle for elevene å jobbe med. Dette blir gjort for å motivere elevene til å bruke sommerferien til å lese de bøkene de trenger for oppgaven, men lærerens erfaring tilsa at det ikke var så veldig mange som gjorde det. Straks etter skolestart starter arbeidet med å finne emne og komme i gang. Lærerens rolle her er å være veileder i lag med bibliotekaren. Veiledning ble gitt muntlig enten av lærer eller bibliotekar, men den siste veiledningen ble helst gitt av lærer.

Også informant 4 påpeker at omfanget av fordypningsoppgaven er redusert etter Kunnskapsløftet, nå forlanger han 3000 – 4000 ord, noe som er mindre enn før. Det å begrense seg, eller måtte kutte ned på stoffmengde, kan også by på problemer for elever som skriver mye. På spørsmål om regler og tradisjoner på informantens skole med hensyn til arbeidet med fordypningsoppgaven, kommer det frem at de prøver å ha noe likhet, spesielt vil

parallele studieforbredende klasser ha mest mulig like forhold. Det er ikke noen fastsatte regler, så det vil variere fra år til år. I praksis vil det si at hver enkelt lærer får mye frihet til velge hvordan de legger opp arbeidet i sin klasse. Det kan også være forskjeller i hvordan karakterene vil telle, men de fleste lar karakteren telle på første termin, bortsett fra påbygningsklassen, der teller den på andre termin, altså standpunktkarakteren. Informanten lot karakteren telle 20 % i første termin, men den påvirket også standpunktkarakteren fordi: «det er jo et eget læreplanmål, og de jobber jo mye med den». Det var ikke fastlagt hvor mye den telte på standpunktkarakteren, og det var heller ikke noe som var felles for hele skolen.

Tidsbruken og progresjonen i arbeidet gikk ut på at elever og lærer begynte å tenke på fordypningsoppgaven i slutten av vg2, som hos informant 3. For de elevene som allerede da valgte et litterært emne, rådet læreren dem til å bruke sommerferien til å lese noe. Så begynte de for fullt i starten av vg3, læreren satte opp noen datoer og tidsrammer elevene måtte forholde seg til. De måtte ha valgt emne innen et par uker, bestemme bøker en uke etter det og bestemt problemstilling et par uker etter det igjen. De har også datoer hvor bøkene skal være lest og elevene har levert referat fra dem, i tillegg til at de leverer en logg over hva som er gjort og hva som gjenstår. På spørsmål om informanten får alle elevene til å levere alt til riktig tid, innrømmes det at ikke alle kommer i gang, noen må «tas fatt og få en rakett i baken». Hvor mange som må ha ekstra oppfølging for å komme i gang, ligger ifølge informanten på ca. 1/3 av elevene.

Informanten opplyser at veiledning blir gitt til elevene en og en, i noen tilfeller som for eksempel når flere har valgt adaptasjon, blir noe veiledning gitt i grupper. De får også veiledning i forhold til kildebruk. Det starter de med i vg1, men det legges mye vekt på i fordypningsoppgaven. Da viser læreren gode eksempeloppgaver til elevene, spesielt hvordan kilder er referert i teksten, kildehenvisninger og kildelister. Informanten fremhever at akkurat dette er noe elevene blir flinke til i løpet av den perioden de jobber med fordypningsoppgaven, og det er kunnskap de gjør seg nytte av senere.

På skolen til informant 5 er det ingen regler for hvordan elevene jobber med fordypningsoppgaven, det er mye opp til hvordan læreren selv velger å gjøre det. Læreren har

altså frihet til å velge både tidsbruk, hvor omfattende arbeidet skal være og hvor mye karakteren teller. Når vi går inn på lærerens praksis til den siste klassen han hadde får jeg vite at fordypningsoppgaven teller på standpunktkarakteren, det vil si i andre termin. Den teller ikke mer enn andre innleveringer, så hvis klassen har tre innleveringer i hovedmål, og fordypningsoppgaven er en av dem, så teller den 1/3 på karakteren.

Den siste klassen informant 5 hadde var en påbygningsklasse. De leste en roman og skrev romananalyse. Det var et opplegg læreren har hatt noen år, og det har blitt gjort på litt forskjellig måte. I fjor kunne elevene velge om de ville fokusere spesielt på noen emner som for eksempel personkarakteristikk, miljø eller noe annet. I år hadde alle samme romananalysen. Læreren veileder elevene både i fellesskap og individuelt. I fellesskap gikk de gjennom ulike emner fra tekstanalyse, som for eksempel hva komposisjonen er. Individuelt oppfordrer læreren elevene til å levere inn førsteutkast som de får tilbakemelding på. Dette hadde ikke fungert godt nok i år, læreren hadde ikke vært streng nok på at alle skulle levere, så den individuelle veiledningen hadde ikke blitt god for alle elevene. De svake elevene hadde fått konkrete, punktvisse emner som de skulle ha med i oppgaven sin, de andre fikk velge mer. På den måten ble fordypningsoppgaven overkommelig og alle klarte å levere noe. På spørsmål om elevenes læringsutbytte av arbeidet med fordypningsoppgaven, er svaret at de får god skrivetrening.

#### 4.2.3 Hvordan praktiserer lærerne at oppgaven skal være selvvalgt?

Elevene på skolen til informant nummer en får velge innhold til oppgaven sin selv, men lærerne bestemmer sluttprodukt. Tidligere har de på denne skolen knyttet fordypningsoppgaven opp mot Holbergprisen i skolen, som er en nasjonal forskningskonkurranse innen samfunnsfag, humaniora, juss og teknologi<sup>47</sup>. Det hadde de sluttet med fordi elevene heller ville velge fritt hva de skulle jobbe med.

---

<sup>47</sup> Holbergprisen i skolen <http://www.holbergprisen.no/holbergprisen-i-skolen/info.html>



På spørsmål om hvordan informanten veiledet de faglig svake elevene til å velge tema og problemstilling, var svaret at dette arbeidet var et arbeidskrav som elevene ikke kom utenom hvis de skulle ha karakter i faget, derfor visste de at de måtte gjøre oppgaven. De elevene som hadde vansker med å komme i gang ble veiledet gjennom å prøve å finne ut av hva de kunne interessere seg for. Det var alt fra tatovering til hestesport, og utfordringa da var å vinkle oppgaven så den skulle bli norskfaglig, som det står i læreplanmålet.

Skolen til informant 2 og 3 har som tidligere nevnt, en felles strategi for arbeidet med fordypningsoppgaven. Alle elevene gjennomførte oppgaven i høstterminen, alle kunne velge innhold selv og alle skulle ha muntlig fremføring på ca. 17 minutter. Alle elevene fikk opplæring i kildekritikk og kildebruk av bibliotekansatte som hadde noen timer i forkant av at arbeidet med fordypningsoppgaven skulle starte. Der fikk elevene i tillegg se eksempler på tema til fordypningen, som en form for idemyldring for å gjøre det lettere for elevene å se hva de kunne velge av innhold. Informant 3 har satt noen begrensninger med hensyn til selvvalg, elevene må velge samtidslitteratur fra de siste 30 årene, men hvis en elev f.eks. ville skrive om noe annet fikk han det. Hvis elevene vil skrive om eldre litteratur veileder læreren dem til å finne nye og spennende problemstillinger. Læreren legger en god del føringer for å unngå at elever jukser. Hvis en elev sier han vil skrive om Ibsen så vil han bli veiledet til å sammenligne han med f.eks. Jon Fosse. På den måten er det større sjanse for at eleven må finne ut en god del på egenhånd og vise egne ferdigheter i oppgaven, ikke bare finne en ferdig oppgave på internett.

Innholdet i fordypningsoppgaven får elevene altså velge selv, så langt de klarer. For noen elever er det vanskelig å velge tema og de ender ofte opp med å sammenligne bok og film, men det blir sjelden gode oppgaver, i følge informant 3. Dette vet elevene på forhånd, de får vurderingskriteriene på forhånd. Men for noen elever er det helt greit ifølge informant 3, bare de får en bestått oppgave. Før skrev elever om ulike norskfaglige emner, som språkoppgaver og lignende, men de siste årene har det blitt mye litteraturoppgaver, noe læreren finner «litt rart, siden de ellers ikke leser bøker». Veiledningen underveis blir gitt muntlig, første gang når de skal velge problemstilling, som hos informant nummer en. Den veiledningen kunne de enten få med lærer eller bibliotekar, det gjør elevene selv avtaler om. De flinke elevene vil gjerne ha mye veiledning, men alle får like mye. Læreren synes det er viktig å «ikke veilede

dem ihjel», det skal ikke bli oppfattet som om det er hans oppgave. Læreren legger altså vekt på at elevene får stå for de valgene de gjør, riktignok med veiledning.

Hos informant 4 får elevene velge innholdet til fordypningsoppgaven selv, for som informanten sa: «det er jo et fordypningsemne, så det er jo viktig at de har lyst å jobbe med det». De eneste rammene som ble satt var at emnene kunne dekkes av læreplanmålene i norsk. Også sluttprodukt kunne elevene velge selv, men læreren ga elever som var flinke skrivere tips om å levere skriftlig, og muntlige sterke ble oppfordret til å ha foredrag. Informanten mente at dette var litt viktig for å oppnå god karakter og få en positiv opplevelse for eleven.

Informant 5 har altså en påbygningsklasse og her velger læreren både emne, omfang og sluttprodukt. Når jeg spør om dette er greit for elevene, er svaret at læreren forklarer hvorfor han velger å gjøre dette på denne måten, og elevene skjønner fordelene med å jobbe slik fordi de har så mye fagstoff som de må rekke å gjennomgå før eksamen. Dermed blir ikke disse elevenes fordypningsoppgave selvvalgte.

#### 4.2.4 Hvordan blir fordypningsoppgaven norskfaglig emne?

For å kunne si noe om hvordan informantene mine oppfatter som norskfaglig emne, må vi se litt på hvordan de veileder elevene sine til å finne norskfaglige vinklinger på det de vil skrive om, i tillegg til å få informantene sine vurderinger av hva de legger i ordene norskfaglig emne.

Informanten nummer en fortalte at emner som sykdom og mobbing kunne være innenfor interessefeltet spesielt til jenter, og da kunne han vise til bøker som var skrevet om emnene. Utfordringen var å få elevene til å se på den litterære siden ved disse bøkene, mens elevene bare var opptatt av emnet som var innholdet i boka. Det ble ofte en fordypningsoppgave om mobbing, altså ikke noen god oppgave i forhold til det norskfaglige læreplanmålet.

Informanten hadde litt samme erfaring med adaptasjonsoppgaver, elevene så filmer og skrev referat fra dem, skumleste bøkene og skrev litt referat fra dem. Elevene fikk ikke til sammenligningen mellom bok og film som sjangere, og oppgavene ble ikke spesielt bra.

Eksempler på hvilke tema elevene til informant nummer en valgte å skrive om, viser et stort spenn:

- Hvordan beskrives seksuelle overgrep mot barn i litteraturen? (tekster: *Huset med den blinde glassveranda* av Herbjørg Wassmo; *Hjerterblomsten* av Bjørn Nitteberg)
- Jan Erik Vold – et jeg. Om jeget, om det å leve, om det å være et menneske i Volds forfatterskap (tekster, tre dikt av Jan Erik Vold: "Funny", 1968; "Stå/foran speilet", 1970; et dikt uten tittel, men med førstelinje "Der er huden", 2011)
- Lånord og slang (eleven brukte forskjellig faglitteratur om språklige endringer, og hun intervjuet en medelev)
- Forbudt kjærlighet i litteraturen (to elever skrev sammen) (tekster: *Bendik og Årolilja*; *Romeo og Julie* av William Shakespeare; romantrilogi for ungdom *Perfekt kjemi*, *Grenseløs kjærlighet*, *Brennende hjerter* av Simone Elkeles)
- SMS-språk (eleven brukte forskjellig faglitteratur om SMS og språk, og hun intervjuet en medelev)
- Generasjonsforskjeller i det norske språket (eleven brukte forskjellig faglitteratur om språklige endringer, og hun intervjuet en medelev)
- Kan mobbing stoppes? (eleven brukte forskjellig faglitteratur om mobbing, og oppgaven handlet helt konkret om mobbing)
- Trilogien *Kjærlighet til alle tider* av Kerstin Gier – en litterær analyse med vekt på språket og persongalleriet (tekster: *Rubinrød* (2010); *Safirblå* (2011) og *Smaragdgrønn* (2012))
- Folkeeventyr for alle - hvordan brukes folkediktning i moderne skjønnlitteratur? (tekster: *Lille Rødhette* av Roald Dahl, 1998; novella "Pass deg for ulven" av Gro Dahle, 1995)
- Hvordan framstilles Dagfinn Enerlys historie i biografien *Så fort kan livet snu*? Litterær analyse av en sakprosatext (tekst: *Dagfinn Enerly: så fort kan livet snu* av Jens G. Simensen, 2007)
- Slang og kebabnorsk (to elever skrev sammen) (elevene brukte forskjellig faglitteratur om slang og innvandrernorsk, de intervjuet to personer om emnet)

Informant 2 viser til sin erfaring med elever fra påbygningsklasser og fremhever utfordringen med å få tidligere yrkesfagelever til å forstå hva norskfaglig betyr. Også denne informanten fremhever at elevene ønsker å skrive om noe de er interessert i og det kan være vanskelig for dem å skjønne hvordan de skal vinkle dette til å bli en norskfaglig fordypning. Som eksempel nevner læreren at mange gutter hevder at det eneste de har lest av bøker i sitt liv, er biografier om fotballhelter. Da prøver læreren å få de til å sammenligne ulike biografier. Resultatet blir ofte at noen klarer det, mens andre får det ikke helt til og det resulterer ofte i dårlige karakterer. Det kan likevel være det som skal til for å få elevene i gang med oppgaven. På spørsmål om det noen ganger har skjedd at elevene ikke har levert svarer læreren at det ikke har skjedd. Alle oppgavene er ikke like bra, men alle leverer i alle fall.

#### Fordypningsemne til elever informant 2:

- Adaptasjon fra bok til film - Renberg: Mannen som elsket Yngve
- Barnelitteratur og endring - «Doktor proktor» og «Heksene»
- Filmanalyse og sammenligning av «It`s a kind of funny story" og "The perks of being a wallflower"
- Hvordan avbildes spiseforstyrrelsene og hvordan formidler disse to forfatterne dette emne? «Evig Søndag» av Linnea Myhre og «Hvis jeg forsvinner, ser du meg da?» av Kristine Getz
- Har bok og film samme virkning på mottaker? Hamsun; «Sult» og filmatiseringen av denne
- Hva fremprovoserte samnorsken og hvilke spor ser vi etter den i dag?
- Filmanalyse og sammenligning av «Kill Buljo» og «Hansel und Gretchen»
- Hvordan fremstilles moderne filmeventyr sammenlignet med gamle?
- Adaptasjon fra bok til film: «Hunger games»
- Adaptasjon fra bok til film: «Gurin med reverompa»
- Sagn fra Finnmark
- Sammenligning av to filmer - hva er det som gjør dem så lik og samtidig ulik? «Hunger Games» og «Cabbin in the woods»
- Adaptasjon fra bok til film: « Fordelene ved å være veggpryd»
- Dramaturgi i «rølpemusikk»
- Adaptasjon: Fra barnebok til voksenfilm: «Hans og Grete» Hvordan har eventyret forandret seg fra barnebok til voksenfilm? Er det typiske trekk fra folkeeventyr i boka og filmen?
- Stedsnavn i Alta
- Hva har de gjort annerledes i filmen? Utgangspunkt er eventyret «Rødhette»
- Miyasakis fremgang som regisør og de forskjellige budskapene i hans filmer
- Hvorfor er vi så glade i og stolte over dialekten vår?
- Adaptasjon fra bok til film: Stig Larsons triologi mot filmene.

Tema som elevene til informant 3 valgte, sist han hadde en vg3 klasse var varierende, men han hadde ikke den fulle oversikten over det nå. Det han husket var at jenter ofte var opptatt av oppvekst, identitet og sykdom. Erlend Loe var populær for de som ikke likte å lese så veldig mye. Tidligere hadde mannsidentitet vært et populært tema både for gutter og jenter. Da gikk det i *Pornopung* og Peter Pan – syndromet hvor menn nekter å bli voksen og lignende temaer. Noen endte opp med *Twilight*, som er en serie fiksjonsbøker som er blitt til en filmserie. Andre valgte *Hunger Games* som er en science fiction roman som er filmatisert. Filmene vekker interesse hos elevene, men de klarer ikke å se filmens kunstform i forhold til roman. De beskriver at hun har lyst hår i boka og mørkt hår i filmen, altså et overfladisk beskrivelsesnivå. Læreren innrømmer at dette feltet heller ikke er hans sterkeste side, men de faglig svake elevene ser på film som en lettvinnt oppgave, men det er det jo ikke. Noen bruker gode bøker om film som sjanger, og det hjelper dem jo. For de elevene som setter seg ned noen dager før fremføringa og ser filmen, skumleser boka og finner noe å fylle de 17 minuttene foredraget skal vare, blir det ikke noe godt resultat.

Informant 4 synes det var mange i den siste klassen han hadde som måtte ha mye hjelp til å finne et norskfaglig emne. Jentene var opptatt av: «spiseforstyrrelser, og sånn, og da måtte jeg jo gå inn på at de måtte ha skjønnlitteratur som tar for seg emnet». Noen skjønnte jo at de bøkene de hadde valgt var helt feil, men med godt samarbeid mellom lærer og elever kom de i havn. Informanten trekker også frem, som informant 3, at de svake elevene velger filmadaptasjon. Det er en oppgave som lurer elevene litt, det går greit å se film, men når de skal lese fagstoff om filmadaptasjon blir det verre. Da må læreren inn med veiledning og mye oppfølging, hvor han prøver å plukke ut for elevene hva de skal se etter: personfremstillinger, miljø, spenningsoppbygging og så videre. På nærmener spørsmål om den tette oppfølgingen gjaldt alle elevene som hadde valgt adaptasjon var svaret at det var det ikke, men spesielt de som valgte fantasi sjangeren, som f. eks. *Hunger Games*. Fantasi er morsomt å se på, men vanskeligere å analysere for de faglig svake elevene, men som informant sa: «ungdommen nå er jo god på film, så det er jo å gjøre teorien om film forståelig for dem, og få dem til å reflektere rundt sjangeren.»

I den siste klassen informant 4 hadde, hadde de også en elev som de måtte ta særlig hensyn til, og som hadde støttelærer i noen timer. Den eleven valgte en periode fra litteraturhistoria og et

Ibsen stykke og skrev om realistisk litteratur. Her fikk eleven råd ifra støttelærer, men var selv med på avgjørelsen for valgte tema og problemstilling. Det var også et emne som eleven uansett måtte kunne mye om til eksamen, så han så helt klart fordelene med å jobbe med dette temaet. Så den eleven kom også velberga i havn, ifølge min informant.

Fordypningsemne til elevene til informant 4:

- Spiseforstyrrelser
- Filmadaptasjon (*Menn som hater kvinner*)
- Språkinnvandring fra 1300 til i dag (ord, uttrykk, syntaks og grammatikk)
- Filmadaptasjon (*Hodejegeren*)
- Filmadaptasjon (*Drageløperen*)
- Filmadaptasjon (*Hunger Games*)
- Filmadaptasjon (kultur møter i film og bok)
- Kjærlighet i 1800-tallets romaner
- Overgrep (Toratriologien av Herbjørg Wassmo)
- Fotball (biografi om Zlatan, hvordan skildrer litteraturen fotballfenomenet)
- Realisme i litteraturen (sammenligning mellom Kielland, Ibsen og Skram)
- Norsk språkutvikling
- Erlend Loe: menneskesyn og syn på samfunnet
- Henrik Wergeland og romantikken
- Utvikling av tragisk kjærlighet fra middelalder til modernitet (Gunlaug Ormstunge, Romeo og Julie, en moderne kjærlighetsroman)

Den siste klassen informant 5 hadde leste en roman og skrev romananalyse av *Et grådig liv* av Kristin Tosterud Holte. Alle elevene hadde samme romananalysen. Lærer og elever gjennomgår ulike sider ved romananalyse i fellesskap, som for eksempel hva komposisjon, spenningsoppbygging og personskildring er, men elevene skriver hver sin oppgave. De svake elevene hadde fått konkrete, punktvis emner som de skulle ha med i oppgaven sin, de andre fikk velge mer. På den måten ble fordypningsoppgaven overkommelig og alle klarte å levere noe.

## 5. Hvordan forvalter lærerne metodefriheten som *Kunnskapsløftet* inviterte til?

Som tidligere nevnt (kap.2.1) fikk lærerne og skoleeierne metodisk frihet ved innføring av nye læreplaner i 2006. I kapittel 4 så jeg på hvilke metoder informantene mine brukte til læreplanmålet om fordypningsoppgaven i vg3, studieforbereende studieretning. Her skal jeg se litt mer analytisk på praksisen deres.

### 5.1 Hvordan forstår lærerne hensikten med fordypningsoppgaven?

Fordypningsoppgaven er et av mange læreplanmål i norsk, som elevene i vg3 studieforbereende studieretning skal ha gjennomgått før endt utdanning. Læreplanmålet er formulert på en måte som kan skape store forskjeller i metodene som blir brukt. Metodene som mine informanter velger blir også styrt av hvordan de oppfatter hensikten med oppgaven. Noen vektlegger at fordypningsoppgaven er viktig med tanke på at elevene går på studieforbereende studieretning, med andre ord så er tanken at de skal studere videre i en eller annen form for høyere studier. Der vil de møte krav om oppgaveskriving, og må kunne takle både skriveprosessen og selv skrivingen av litt større oppgaver. Da må de vite litt om hva et slikt arbeid krever av tid og kunne strukturere arbeidet sitt etter det. De må også kunne noe om hvordan slike oppgaver skal presenteres og hvordan ulike forskningsmetoder fungerer.

Noen av informantene mine var mer opptatt av å bruke tid på oppgavene som hører hjemme i videregående skole, og vil helst bruke fordypningsoppgaven som øvelse til eksamen, både skriftlig og muntlig. De styrer gjerne mer av rammene rundt arbeidet med fordypningsoppgaven, som f.eks. å redusere valgene til elevene. Når læreren bestemmer at alle elevene skal ha muntlig foredrag kan dette fungere som øvelse til den forberedte delen av muntlig eksamen. Til muntlig eksamen i norsk har elevene 24 timer til å forberede en presentasjon som de innleder eksaminasjonen med, temaet blir videre fulgt opp av en samtale mellom eleven og sensorene. En fordypningsoppgave kunne ha vært trening til muntlig, hvis

elevens fremføring hadde blitt fulgt opp av en samtale etterpå. Informant 3 svarte benektende på mitt spørsmål om de kunne se fordypningsoppgaven i lys av trening til muntlig eksamen, så det ble ikke sett på som en mulighet. Med skriftlig sluttprodukt vil det være generell skrivetrening, i tillegg til å strukturere oppgaver. For en påbygningsklasse var det nødvendig å øve på å skrive litt lange tekster, mente informant 5, og det kan være en forståelig begrunnelse. Dette i motsetning til informant 2, som også hadde en påbygningsklasse, som ville ha fordypningsoppgaven som muntlig foredrag tidlig i skoleåret.

Mine informanter var også bevisste på at fordypningsoppgaven var en større oppgave enn en av de andre oppgavene elevene deres i vg3 gjorde. De øvrige skriftlige oppgavene var stort sett trening på å takle eksamensoppgaver, både kortsvar og langsvareoppgaver. Disse vil normalt være oppgaver som elever skal kunne skrive i løpet av en femtimers eksamen, det vil si cirka 1600- 2000 ord. Mine intervjuobjekter var opptatt av hvilken rolle fordypningsoppgaven skulle spille, i forhold til andre viktige oppgaver i vg3, som altså er øvelse i eksamensoppgaver. Dette påvirket hvor mye tid de var villige til å bruke på fordypningsoppgaven. Læreren begrenset derfor tidsbruken på skolen, selv om svarene i spørreskjemaene mine viste at det var store variasjoner fra seks til tjue skoletimer. Det at de fleste plasserer oppgaven i høstterminen reduserer også oppgavens karaktermessige betydning. Karakteren vil da telle på første terminkarakter, og ikke standpunkt som er en slutt karakter i faget for eleven. På en annen side synes lærerne at fordypningsoppgaven er god trening i å skrive oppgaver, det gjør dem bedre i stand til å takle andre oppgaver senere i skoleåret. Når elevene har fått til fordypningsoppgaven, blir mindre oppgaver lettere å gå i gang med. To av mine fem informanter i intervjurunden trakk frem at elevene fikk større faglig selvtillit når de var ferdige med fordypningsoppgaven. De var stolte av sine oppgaver, selv de svake elevene hadde fått faglig selvtillit. Det faglige læringsutbyttet elevene hadde, viste seg tydelig i oppgaver som ble skrevet senere i skoleåret. Elevene hadde lært seg hva som måtte til for å få til gode oppgaver, i tillegg til strukturering lærte de også å bruke flere kilder, drøfting og analyse på litt dypere nivå enn de ellers hadde gjort i tidligere oppgaver.



## 5.2 Hvordan takler lærerne at oppgaven skal være selvvalgt?

I læreplanmålet til fordypningsoppgaven er ordet selvvalgt knyttet direkte til innholdet i oppgaven: «gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne...» I forhold til sluttproduktet heter det: «velge kommunikasjonsverktøy ut ifra faglige behov». Disse ulike formuleringene av valgene som skal gjøres, kan skape ulike tolkninger, som det også kommer frem i undersøkelsene mine. Noen av informantene mine lar elevene velge selv emne for oppgaven sin, men lærerne velger for dem, eller følger en lokal tradisjon, hvilket sluttprodukt elevene skal ha. Andre lar elevene velge alt selv. Når vi ser på valgene som blir gjort, må vi derfor dele dem opp i valg av emne og valg av sluttprodukt.

### 5.2.1 Selvvalgt emne

Alle informantene mine, både de som svarte på spørreundersøkelsen og de som deltok i intervjuene, minus en, lot elevene selv bestemme emnet for fordypningsoppgaven. Det kommer likevel frem gjennom intervjuene at læreren påvirker elevenes valg i større eller mindre grad. Noen prøver å legge begrensninger i form av å begrense litteraturoppgavene til å omhandle litteratur fra de siste 30 årene, men dette var ikke en absolutt regel, læreren kunne velge å se bort ifra den. Det informantene mine var veldig beviste på var at de gjorde spesielt mange valg på vegne av de faglig svake elevene, i noen tilfeller for å gjøre elevene i stand til å se at de kunne klare en slik oppgave, eller for å komme i gang med arbeidet. Dette ble gjort i veiledningssamtale med eleven, hvor læreren prøvde å få litt overblikk over hva eleven var interessert i, for så å vise eleven hvordan han eller hun kunne bruke interessen sin til å finne noe norskfaglig å undersøke videre til en fordypningsoppgave. Gjennom veiledning vil læreren være med å påvirke hva eleven skal fordype seg i, men samtidig er det eleven selv som bestemmer om han eller hun velger å følge lærerens råd eller ikke. De aller fleste vil nok stole på læreren og gjøre det som blir foreslått, men vil også kunne påvirke resultatet eller vinklingen på oppgaven. Mye vil avhenge av hva eleven gjør med rådene han eller hun får. Uansett er det ikke læreren som må stå for sluttproduktet, men det vil være han som setter karakter på det. De faglig svake elevene vil kanskje ha erfaring med å få karakterer fra samme lærer tidligere, i tillegg til å få vurdering i norsk fra andre norsklærere tidligere i skolegangen.

Gjennom karakterene vil eleven normalt ha en innsikt som sier noe om hvor faglig dyktig han eller hun er, eller føler seg. Han eller hun vet kanskje også hva som må til for å beholde eller forbedre karakteren. Dette vil i alle fall gjelde andre typer oppgaver, som elevene har gjort flere ganger i løpet av skoletida. Denne fordypningsoppgaven i norsk derimot har eleven lite erfaring med, og følge rådene til læreren vil for de fleste virke fornuftig.

Informant 3 påpekte at de faglig sterke elevene var i stand til å velge emne selv, og kunne stole på egne valg, men som en av informantene sa: «det er ikke slik at de gråter av glede fordi de skal få velge noe selv». De faglig sterke elevene vil kanskje også være de elevene som har valgt seg ut en høyere utdanning de vil inn på, og vet at de må ha et høyt karaktersnitt for å komme inn på det spesielle studiet. De vil derfor være mer avhengig av å få god karakter på fordypningsoppgaven, enn andre elever. De vil, ifølge mine informanter, ha like mye veiledning som de faglig svake elevene. Til dem kreves det en annen type veiledning, ikke for å finne emne eller få dem i gang, men for å gjøre det mulig for dem å få god karakter. Det kan være at de trenger hjelp til å finne en interessant problemstilling, som kan bli et spennende forskningsprosjekt for eleven.

Informantene uttrykker utfordringer med å få de faglig svake elevene til å velge tema selv, og læreren må ofte gå gjennom elevenes interessefelt for å finne tema. Hvis eleven er interessert i fotball har de kanskje lest bøker om fotballidoler, og det kan være et utgangspunkt for å sammenligne biografier med hverandre eller andre sjangere. Fire av fem informanter uttrykker at filmadaptasjon ofte velges av de svake elevene, de ser på filmsjangeren som enklere enn andre norskfaglige emner. Alle informantene uttrykte at slike oppgaver ofte ble dårlige oppgaver som resulterte i dårlige karakterer. En av informantene mine sa at for noen av elevene var dette helt greit, bare de fikk gjennomført fordypningsoppgaven.

Det som var en gjennomgående utfordring i valg av emne, var når svake elever valgte et emne som var faglig krevende. Da ble lærerne mistenksomme for at denne oppgaven hadde eleven hentet på internett eller fått fra noen andre. Da valgte mine informanter å avvise elevens valgte emne, eller å råde dem til å se på oppgaven med litt andre vinklinger. Et eksempel en informant kom med var en elev som skulle skrive om Ibsen, men læreren ante at dette hadde

ikke eleven funnet på selv, så da ble tilrådingen at eleven i så fall måtte sammenligne Ibsen sine stykker med Jon Fosse sine. Det gjorde læreren fordi han ikke hadde sett så mange slike sammenligninger på nett, men eleven valgte da å gå bort fra den oppgaven.

Den læreren som valgte og ikke la elevene velge emne selv, hadde en påbyggingsklasse. Elevene fikk derimot en begrunnelse fra læreren hvorfor han valgte å gjøre det på den måten, at de effektiviserte læringen sin med å ha felles opplegg. Da kunne de lese samme kapittel i boka samtidig som de andre elevene gjorde det, diskutere kapitlet med både lærer og medelever, før de gikk videre til neste kapittel. Også det at læreren plukket ut fokus for dem var greit, selv om læreren så i ettertid at det ikke hadde vært positivt læringsutbytte til elevene, spesielt ikke i forhold til bruk av kilder. Elevene kunne valgt å ikke akseptere lærerens valg og begrunnelse, og heller forlange å få velge emne selv, men de gjorde ikke det. Tradisjonelt stoler elevene på lærerens valg, i alle fall så lenge de stoler på lærerens faglige dyktighet. Læreren gjør mange valg, stort sett hele tiden, hvis det er snakk om litteraturhistorie på 1800-tallet så er det som oftest læreren som foreslår hvilken litteratur elevene skal lese. Hvis da elevene vil lese noe annet må de ha noen forslag å komme med og helst med en begrunnelse på hvorfor de heller vil lese det. De elevene som kommer med andre forslag kan vi derfor si er faglig sterke elever, gjerne med spesiell interesse for litteratur, og de elevene finner vi sjeldent i en påbyggingsklasse. Disse elevene har gjerne valgt å gå yrkesfag nettopp fordi de ikke er spesielt interessert i litteratur og lesing. Uansett så fikk elevene i denne klassen en forklaring fra sin lærer som de aksepterte, og i den forstand valgte selv.

Informant 4 fremholdt at det var viktig at elevene fikk bestemme selv, for «det er jo et fordypningsemne så det er jo viktig at de har lyst å jobbe med det». Det er et godt prinsipp, alt som er selvvalgt er mer lystbetont enn det vi pålegges å gjøre. Fordypningsoppgaven kan ikke elevene velge bort fordi det er et læreplanmål, men å få velge tema for forskningen sin kan virke positivt på elevenes arbeidsinnsats. Det kan også være med å forsterke den positive opplevelsen elevene føler når de har gjennomført oppgaven. Når de føler at de har valgt tema, valgt forskningsstrategi og fullført arbeidet øker den faglige selvtilliten til eleven. Flere av mine informanter uttrykker at elevene har et stort faglig utbytte av arbeidet med fordypningsoppgaven, og at de får større faglig tro på seg selv. Det at de føler at dette var

selvvalgt, kan være med å forsterke troen på at de faktisk behersker faget. Når mine informanter opplever at de mer eller mindre gjør valgene for elevene, synes de det er problematisk. Det er dette de trekker frem som en av de største utfordringene med dette læreplanmålet. Det tyder på at de forstår ordet selvvalgt som at det skal være elevens valg, ikke deres. Det stemmer også med læreplanmålutformingen, hvor alle hovedområdene i kompetansemålene begynner med: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:». Likevel mener informantene mine at deres styring av elevenes valg er nødvendig for å få alle elevene i gang med oppgaven.

### 5.2.3 selvvalgt sluttprodukt

En av informantene som ble intervjuet svarte at hans elever fikk velge sluttprodukt selv, og elevene ble oppfordret til å velge det eleven var flink til, skriftlig hvis de hadde sin sterke side i skriftlig og muntlig hvis muntlig var deres sterkeste side. Begrunnelsen for dette var at: «det er jo for at de skal oppnå en god karakter, og at de skal få en positiv opplevelse med det».

De fire andre informantene jeg plukket ut til intervju gjorde valgene av sluttprodukt på vegne av elevene. På skolen til informant 1 hadde de både muntlig og skriftlig presentasjon av fordypningsoppgave, og hos informant 2 og tre hadde de bare muntlig. Inntrykket mitt var at dette ble gjort fordi det var tradisjon på skolen, og at alle var enige om at en lik praksis virket rettferdig for elevene. I læreplanmålet heter det: *velge kommunikasjonsverktøy ut ifra faglige behov*. Informantene mine oppga litt ulike begrunnelser for deres praksis, men felles begrunnelse for å bruke muntlig foredrag som kommunikasjonsform var at det ellers var vanskelig å få tid til vurderingssituasjoner som passet til å sette muntlig karakter på elevene. Når elevene laget et foredrag av fordypningsoppgaven, var det i alle fall en karakter i den kategorien. Oppgaven var også av så stort omfang at den påvirket standpunkt karakteren, selv om fremføringen telte mest på førstetermin karakter. I tillegg blir muntlig fremføring foretrukket for da blir det mindre juks, eller som en informant sa: «de må jo ha lært noe av stoffet når de skal stå å prate om det».

På den skolen som hadde både skriftlig og muntlig presentasjon av oppgaven, hadde læreren tett oppfølging på den skriftlige arbeidet, hvor han tar inn oppgavene underveis og kommenterer dem. På den måten følger han med i hele prosessen, og avslører tidlig hvis noen jukser. Den muntlige fremføringa er her bare en kort presentasjon av problemstilling med konklusjon, i tillegg til elevens erfaring med jobben han eller hun hadde gjort.

Valgene som gjøres i arbeidet med fordypningsoppgaven blir altså delvis gjort av elevene og delvis av læreren. Inntrykket mitt var at mine informanter ville helst at elevene selv skulle velge emne, men de måtte gå inn med både tvang og overtalelser for å få alle elevene til å velge selv. De var svært bevisste på at de ikke ville overta for mye av styringen, men heller veilede elevene til å velge selv. Når det kom til sluttprodukt var de nok mer bestemt på at det var best at læreren gjorde valgene, bortsett fra den ene informant som lot elevene velge selv. Valgene ble da også gjort ut ifra hensyn til rammene rundt arbeidet med fordypningsoppgave, ikke nødvendigvis ut ifra pedagogiske hensyn til hver enkelt elev. Begrunnelsene for å gjøre valget av sluttprodukt varierte, men de som fulgte skolens tradisjon, hadde ikke metodisk frihet til å velge ut ifra egen og elevenes behov. Det var bare Informant 4 og fem som begrunnet valgene som ble gjort ut ifra elevenes behov og forutsetninger.

### 5.3 Hvordan forstår lærerne et norskfaglig emne?

Som nevnt i kapittel 2.2 kan vi si at fordypningsoppgaven i vg3 skal vise elevens samlede kunnskaper i norskfaget, der innholdet vil være norskfaglig emne og sluttproduktet viser deres kompetanse i kommunikasjon. Det er med andre ord omfattende og komplekse former for «literacy kompetanse»<sup>48</sup> eleven skal vise i dette læreplanmålet. Hvilke norskfaglige kompetansemål som vektlegges for hver enkelt elev, vil variere ut ifra de valgene elevene, og læreren, har gjort i løpet av arbeidet med fordypningsoppgaven. En lærer som går i gang med dette arbeidet må forberede seg på å være veileder på et vidt spekter av norskfaglige områder. Alle mine informanter sier i intervjuet at emnet elevene velger må dekkes av læreplanmål i norskfaget, for å kunne kalles norskfaglig emne.

---

<sup>48</sup> Skjelbred & Veum (2013) s. 15

For å få et litt mer systematisk overblikk over de emnene elevene faktisk valgte, har jeg delt dem opp i fire ulike kategorier: Språk, litteratur, filmadaptasjon og annet. Jeg skal etterpå si noe om informantenes inntrykk stemmer med mine funn. Jeg har ikke tatt med temaene informant 3 nevnte fordi det var informasjon etter det han husket, og ikke etterprøvable informasjon. De andre informantene hadde skrevet ned, og tatt vare på oversikten over elevens valg.

Litteratur og kultur	Språk	Filmadaptasjon
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan beskrives seksuelle overgrep mot barn i litteraturen? (tekster: <i>Huset med den blinde glassveranda</i> av Herbjørg Wassmo; <i>Hjerteblomsten</i> av Bjørn Nitteberg)</li> <li>- Jan Erik Vold – et jeg. Om jeget, om det å leve, om det å være et menneske i Volds forfatterskap (tekster, tre dikt av Jan Erik Vold: "Funny", 1968; "Stå/foran speilet", 1970; et dikt uten tittel, men med førstelinje "Der er huden", 2011)</li> <li>- Forbudt kjærlighet i litteraturen (tekster: <i>Bendik og Årolilja</i>; <i>Romeo og Julie</i> av William Shakespeare; romantrilogi for ungdom <i>Perfekt kjemi</i>, <i>Grenseløs kjærlighet</i>, <i>Brennende hjerter</i> av Simone Elkeles)</li> <li>- Kan mobbing stoppes? (faglitteratur om mobbing)</li> <li>- Trilogien <i>Kjærlighet til alle tider</i> av Kerstin Gier – en litterær analyse med vekt på språket og persongalleriet (tekster: <i>Rubindrød</i> (2010); <i>Safirblå</i> (2011) og <i>Smaragdgrønn</i> (2012))</li> <li>- Folkeeventyr for alle - hvordan brukes folkediktning i moderne skjønnlitteratur? (tekster: <i>Lille Rødhette</i> av Roald Dahl, 1998; novella "Pass deg for ulven" av Gro Dahle, 1995)</li> <li>- Hvordan framstilles Dagfinn Enerlys historie i biografien <i>Så fort kan livet snu</i>? Litterær analyse av en sakprosatext (tekst: <i>Dagfinn Enerly: så fort kan livet snu</i> av Jens G. Simensen, 2007)</li> <li>- Barnelitteratur og endring - «Doktor proktor» og «Heksene»</li> <li>- Hvordan avbildes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lånnord og slang (eleven brukte forskjellig faglitteratur om språklige endringer, og hun intervjuet en medelev)</li> <li>- SMS-språk (eleven brukte forskjellig faglitteratur om SMS og språk, og hun intervjuet en medelev)</li> <li>- Generasjonsforskjeller i det norske språket (eleven brukte forskjellig faglitteratur om språklige endringer, og hun intervjuet en medelev)</li> <li>- Slang og kebabnorsk (to elever skrev sammen) (elevene brukte forskjellig faglitteratur om slang og kebabnorsk, de intervjuet to personer om emnet)</li> <li>- Hva fremprovoserte samnorsken og hvilke spor ser vi etter den i dag?</li> <li>- Stedsnavn i Alta</li> <li>- Hvorfor er vi så glade i og stolte over dialekten vår?</li> <li>- Språkinnvandring fra 1300 til i dag (ord, uttrykk, syntaks og grammatikk)</li> <li>- Norsk språkutvikling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptasjon fra bok til film - Renberg: <i>Mannen som elsket Yngve</i></li> <li>- Filmanalyse og sammenligning av «It's a kind of funny story» og "The perks of being a wallflower"</li> <li>- Har bok og film samme virkning på mottaker? Hamsun; «Sult» og filmatiseringen av denne</li> <li>- Filmanalyse og sammenligning av «Kill Buljo» og «Hansel und Gretchen»</li> <li>- Hvordan fremstilles moderne filmeventyr sammenlignet med gamle?</li> <li>- Adaptasjon fra bok til film: «Hunger games»</li> <li>- Adaptasjon fra bok til film: «Gurin med reverompa»</li> <li>- Sammenligning av to filmer - hva er det som gjør dem så lik og samtidig ulik? «Hunger Games» og «Cabin in the woods»</li> <li>- Adaptasjon fra bok til film: «Fordelene ved å være veggpyrd»</li> <li>- Adaptasjon: Fra barnebok til voksenfilm: «Hans og Grete» Hvordan har eventyret forandret seg fra barnebok til voksenfilm? Er det typiske trekk fra folkeeventyr i boka og filmen?</li> <li>- Hva har de gjort annerledes i filmen? Utgangspunkt er eventyret «Rødhette»</li> <li>- Miyasakis fremgang som regissør og de forskjellige budskapene i hans filmer</li> <li>- Adaptasjon fra bok til film: Stig Larsons trilogi mot filmene.</li> <li>- Adaptasjon fra bok til film: «Reisen til julestjernen»</li> <li>- Filmadaptasjon (<i>Menn som hater kvinner</i>)</li> <li>- Filmadaptasjon (<i>Hodejegeren</i>)</li> </ul>

<p>spiseforstyrrelsene og hvordan formidler disse to forfatterne dette emne? «Evig Søndag» av Linnea Myhre og «Hvis jeg forsvinner, ser du meg da?» av Kristine Getz</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sagn fra Finnmark</li> <li>- Dramaturgi i «rølpe- musikk»</li> <li>- Spiseforstyrrelser</li> <li>- Kjærlighet i 1800-tallets romaner</li> <li>- Overgrep (Toratriologien av Herbjørg Wassmo)</li> <li>- Fotball (biografi om Zlatan, hvordan skildrer litteraturen fotballfenomenet)</li> <li>- Realisme i litteraturen (sammenligning mellom Kielland, Ibsen og Skram)</li> <li>- Erlend Loe: menneskesyn og syn på samfunnet</li> <li>- Henrik Wergeland og romantikken</li> <li>- Utvikling av tragisk kjærlighet fra middelalder til modernitet (Gunlaug Ormstunge, Romeo og Julie, en moderne kjærlighetsroman)</li> <li>- analyse av <i>Et grådig liv</i> av Kristin Tosterud Holte.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filmadaptasjon (<i>Drageløperen</i>)</li> <li>- Filmadaptasjon (<i>Hunger Games</i>)</li> <li>- Filmadaptasjon (kulturmøter i film og bok)</li> </ul>
---	--	--

### 5.3.1 Litteraturoppgaver

I læreplanmålet til fordypningsoppgaven heter det at innholdet skal være: «språklig, litterær eller annet norskfaglig emne». Når oppgaven skal være litterær, kan det handle om analyse av ulike typer tekster, og gjerne med sammenligning av tekster eller litterære perioder. Populær litteratur for mange elever nå er litteratur som er knyttet til tema som sykdom, selvrealisering, identitet, og fotball, i følge noen av mine informanter. Utfordringen for læreren var ifølge tre av mine informanter, å få elevene til å analysere bøkene eller sjangeren ut ifra norskfaglige kriterier. Elevene valgte gjerne slike bøker fordi de var spesielt opptatt av emnet, og klarte i liten grad å løsrive seg fra det. Det ble fordypningsoppgave i emnet, ikke i litteratur. En informant sa at gutter ofte bare hadde lest fotballbøker, og ville skrive fordypningsoppgave om det. Når han da for eksempel prøvde å få elevene til å sammenligne ulike typer biografier ble det ikke fordypning i biografier, men i fotball. En annen fortalte om en jente som absolutt ville skrive om tatovering, og læreren slet med å vinkle temaet inn imot norskfaget. Gjennom veiledning kom lærer og elev frem til at det kunne handle om ulike uttryksmåter, hvor man

ser på tatovering som en måte å uttrykke identitet på. Dette kunne blitt en svært god, og norskfaglig oppgave, men eleven klarte ikke å løsrive seg fra selve tatoveringen, og oppgaven ble derfor ikke spesielt god som fordypningsoppgave i norsk. Informantene legger vekt på å få frem hvor problematiske det er å få elevene til å oppdage det norskfaglige litteraturaspektet.

Hvis vi da ser på oversikten over hva elevene faktisk valgte, ser vi at mange valgte litteraturoppgave. Herunder også oppgaver som fokuserer på kulturtrekk eller samfunnsproblem uttrykt gjennom skjønnlitteratur eller sakprosa. Når informantene mine satt med inntrykk av at det var så mange elever som valgte emner de var opptatt av, i stedet for å velge tradisjonelle litteraturoppgaver, stemmer ikke det helt med oversikten min. Av 20 oppgaver det bare to fotballbiografier og tre som omhandler sykdom eller mobbing, alle de andre er det jeg vil karakterisere som tradisjonelle norskfaglige analyser. Når informantene mine ga uttrykk for at det var så mange av slike emner, kan det kanskje skyldes at de viser til erfaringer fra tidligere år, at de muligens har veiledet elever vekk fra slike oppgaver. Eller at de synes slike oppgaver er problematiske å takle, f.eks. det å gjøre slike oppgaver norskfaglige relevante. Hvis det stemmer som noen av informantene mine sa, at det gjerne var de faglig svake elevene som valgte denne type oppgave, kan det være at informantene hadde erfaring med at besvarelsene ikke ble gode.

Literacykompetanse innebærer at eleven skal kunne: «identifisere, forstå, tolke, skape og kunne kommunisere tekst» (kap.1.2). De elevene som har valgt litteraturoppgaver har i stor grad hatt mulighet for å vise slik kompetanse. 14 av oppgavene tar utgangspunkt i et tema, som for eksempel kjærlighet, og ser på ulike bøker fra ulike tider som beskriver temaet. Fem oppgaver analyserer en bestemt sjanger, for eksempel barnelitteratur. For å løse alle disse oppgavene må elevene finne frem til riktige bøker, de må tolke og forstå dem, og de må bruke dem analytisk i sin egen tekst.

Informantene mine la vekt på at emnene elevene valgte måtte kunne dekket av læreplanmål i norsk:

- sammenligne fortellemåter og verdier i et utvalg samtidstekster med fortellemåter og verdier i myter og folkediktning



- lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold<sup>49</sup>
- analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng
- bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosaetekster<sup>50</sup>

Av de 20 litteraturoppgavene er to om myter og folkediktning, og to som tar for seg temaet kjærlighet i eldre og nyere litteratur, en analyserer musikk. 13 tar for seg å tolke, analysere og til dels sammenligne tekster fra ulike litterære perioder, og de to siste analyserer sakprosaetekster.

### 5.3.2 Språklige oppgaver

Kategorien språklig blir av norsklærere oppfattet som for eksempel emner som handler om språkhistorie, utvikling og endringer i språket som følge av historiske hendelser og påvirkning, eller moderne påvirkninger på det norske språket gjennom nyere teknologi. Alle mine intervjuinformanter sa at slike oppgaver var det færre og færre elever som valgte. Endringer i språket og språklig påvirkning er noe som angår alle i dagens samfunn, så man kunne tro at språktemaer ville virke interessante for elevene å forske på.

Av funnene mine ser vi at det kan stemme at elever ikke velger språklige oppgaver, bare ni av 48 besvarelser var språklige. Tre av oppgavene omhandlet tema fra språkhistoria, en om dialekter, en om stedsnavn og fire om språklig påvirkning. Alle er innenfor norskfaglige emner, og som vi finner i læreplanmålene:

- gjøre rede for særtrekk ved et utvalg norske talemålsvarianter og reflektere over forhold som kan påvirke utviklingen av talemål
- gjøre rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk fra år 1900 til i dag<sup>51</sup>

<sup>49</sup> Utdanningsdirektoratet (2006) læreplan i norsk, vg2 <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemal/?arst=1858830315&kmsn=1447280659>

<sup>50</sup> Utdanningsdirektoratet læreplan i norsk, vg3 <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemal/?arst=1858830314&kmsn=-1569321230>

<sup>51</sup> Utdanningsdirektoratet (2006) læreplan i norsk, vg3

### 5.3.3 Filmadaptasjon

19 av 48 elever har valgt filmadaptasjon eller filmanalyse, så vi kan vel si at informantene har rett i at mange velger film som tema for fordypningsoppgaven. 14 av disse har filmadaptasjon og fem har litt ulike former for analyse og sammenligning av filmer. Film er en sammensatt tekst og i læreplanen heter det at elevene skal kunne:

- tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster<sup>52</sup>
- tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster<sup>53</sup>

Adaptasjonsoppgaver har det også blitt mange av de siste årene, ifølge mine informanter. Dette er en type oppgave som kan bli bra hvis elevene jobber seriøst med dem. Dessverre viser det seg at det som oftest er de faglig svake elevene som velger slike oppgaver, og det blir en utfordring for læreren å veilede dem inn i analyse av film. Elevene velger seg en film som de ser, for etterpå å skimlese boka som ligger til grunn for filmen. Resultatet av analysen blir ofte overfladisk fordi elevene ikke klarer å se filmen som egen kunstform i forhold til roman. Riktignok påpeker en av mine informanter at noen elever klarer å få gode oppgaver med slike emner, men det er de som jobber seriøst med oppgaven sin. To av mine informanter innrømmer at film ikke er deres sterkeste side, så de må selv lese seg opp på temaet adaptasjon for å veilede elevene. På den måten blir elevenes valg også et press på lærerne til å oppdatere seg faglig. De påpeker også at det (heldigvis) har kommet flere bøker om adaptasjon som de råder elevene til å bruke som sekundærkilder. De elevene som jobber seriøst med fordypningsoppgaven benytter seg av slike kilder, men de svake elevene vil kanskje ikke bruke slike kilder. Tendensen vi ser med at flere og flere elever velger seg film som emne i fordypningsoppgaven, kan kanskje ha en sammenheng med at elevene er mer vant med film enn med skjønnlitteratur i dag. Hvis de ikke ser forskjellene på hvordan historier blir fortalt på film i forhold til bok, og ikke bruker sekundærlitteratur om filmadaptasjon, får de ikke til gode oppgaver. Mange bøker om film er også skrevet for bruk i

---

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1858830314&kmsn=-1569321230>

<sup>52</sup> Utdanningsdirektoratet (2006) Læreplan i norsk vg2 <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1858830315&kmsn=-2089340600>

<sup>53</sup> Utdanningsdirektoratet (2006) læreplan i norsk vg3 <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1858830314&kmsn=-1569321230>

høyere utdanninger, og vil derfor ha et akademisk språk som lesesvake elever finner for vanskelig å forstå. De vil da være avhengig av god veiledning fra læreren sin.

«Norskfaglig emne» kan bety mye, ulike tekster, uttrykksmåter, ulike medier og alle områder hvor disse temaene krysser hverandre. Det som virket som den største utfordringen for mine informanter var når faglig svake elever skulle velge et emne som de ville ha, og kunne skrive så mye om at det var forsvarlig å kalle det en fordypningsoppgave. Da var det ofte elevens interesseområde som ble redningsplanken for å få dem i gang med en oppgave. Så ble det i neste omgang eleven og lærerens utfordring å vinkle oppgaven mot et norskfaglig emne. Dette ble gjort gjennom veiledning med elevene, men ofte førte det ikke til spesielt godt oppgaver. Karakterene ble heller ikke spesielt gode, men som to av mine informanter sa: «elevene hadde fått en ståkarakter (to eller bedre), og hadde fått skrive om noe de interesserte seg for og var egentlig fornøyd med det.» Inntrykket mitt var at lærerne var kreative til å finne norskfaglige vinklinger for å få elevene i gang med oppgaven, og at de var veldig bestemt på at det skulle være norskfaglig og kunne dekkes av læreplanmålene i faget. Det ser vi da også av temaene som elevene til fire av mine informanter valgte.

## 6. Konklusjon

Læreplanmålet som handler om fordypningsoppgave har endret seg fra særemnet som det het i 1974, til i dag. I 1974 ble elevens valg og lærerens rolle som veileder vektlagt og beskrevet (se kap.2.1), det vil si at det ble fokusert på prosessen rundt arbeidet med oppgaven. I 1994 ble innholdet i oppgaven nøye beskrevet, det var større fokus på produktet. I 2006 ble oppgaven redusert til ett av flere læreplanmål under hovedområdet «Språk, litteratur og kultur». I denne utgaven av læreplanmålet følger det ikke med noen instruksjoner til verken lærere eller elever, om hva som blir vektlagt. Disse manglende instruksene henger sammen med den allmenne designet på *Kunnskapsløftet*, metodefrihet basert på måloppnåelse ble mer vektlagt enn før. Når det ikke gis noen føringer på arbeidsmåtene i et læreplanmål, vil målet

kunne tolkes og praktiseres på forskjellige måter, slik tilfellet er hos de lærerne som blir studert i denne studien.

Ordet fordypningsoppgave brukes i noen læreplaner, men som i læreplan i norsk for vg3 hvor det ikke spesifiseres hva dette innebærer, blir det heller ikke spesifisert i andre læreplaner.

Eksempler på dette er:

Læreplanmål etter 10 trinn:

- *presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne*<sup>54</sup>

Fra læreplan i engelsk, vg1 studieforberedende utdanningsprogram og vg2 yrkesfaglig utdanningsprogram, heter det:

- *fordype seg i et faglig emne innenfor eget utdanningsprogram og presentere dette*<sup>55</sup>

I en artikkel i bladet «Norsklæreren» nr.4 2013<sup>56</sup> beskriver Kirsti Hansen og Lene Solvang, to norsklærere fra Seiersten ungdomsskole, hvordan de har jobbet med fordypningsoppgaven og hvordan de oppfatter endringene som kom i den siste læreplanrevisjonen høsten 2013. De beskriver utfordringene knyttet til bekymring for at elevene jukser og plagierer, og ordet «selvvalgt» og «begrunne valg av tekster og emne» tolkes som at oppgaven skal være en tolkningsoppgave. De legger vekt på at metoden med modellering kan være en god metode for å få elevene til å se hva en fordypningsoppgave skal være. Modellering innebærer at elevene får se hvordan en slik tekst vil se ut, både i innhold og som sluttprodukt. De to ungdomsskolelærerne beskriver sin oppfatning av læreplanmålet, og hvordan de systematisk prøver å bygge opp kompetansen til sine elever for at de skal være best mulig rustet til å takle en selvvalgt fordypningsoppgave. Alle de intervjuinformantene mine som hadde vært lærere så lenge at de tidligere hadde brukt L94 som læreplaner i norsk, kom inn på at omfanget av fordypningsoppgaven hadde blitt redusert. Dette gjaldt både størrelse og betydning på

<sup>54</sup>Utdanningsdirektoratet (2006) læreplaner i norsk <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133>

<sup>55</sup>Utdanningsdirektoratet (2006) læreplaner i norsk <http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Kompetansemaal/?arst=1858830315&kmsn=-915046718>,

<sup>56</sup> Hansen & Solvang (2013) «Hva gjør vi med fordypningsoppgaven i norsk?»

karakteren til eleven. Alle begrunnet det med at det tidligere særemnet var et eget læreplanmål i norsk i L94, mens fordypningsoppgaven bare er ett av mange læreplanmål under hovedområde «Språk, litteratur og kultur» i Kunnskapsløftet.

Siden det ikke er en spesifisert metode til læreplanmålet, vil det kunne være mange tolkninger hos ulike lærere, og i ulike skoler. Når elevene kommer til videregående skole vil de kunne ha svært ulik forutsetning for å føle seg trygge på å velge selv. Ordet fordypningsoppgave brukes i læreplan i engelsk, men også her er den uten noen nærmere metodebeskrivelse. Når en norsklærer går i gang med fordypningsoppgaven på vg3, vet de ikke hvilken forståelse elevene har av hva en fordypningsoppgave er. Når oppgaven skal være en fordypning innebærer det at elevene må forske på noe, innhente flere kilder og kunne bearbeide mye ulik informasjon. Hvis oppgaven også skal være selvvalgt må elevene jobbe mer selvstendig enn de ellers gjør. Mine informanter har åpenbart erfaring med at elevene har ulike forutsetninger for å lykkes med fordypningsoppgaven. Alle bruker biblioteket som ressurs, både i forhold til opplæring i kildebruk, men også som ressurs i modelleringstekster. Skolebibliotekenes hjemmesider inneholder flere ulike eksempler på oppgaver og emner. Elevene kan gjennom disse få inspirasjon til sine egne emner og ikke minst, se på hvilken struktur og omfang en slik oppgave skal ha. Som nevnt i kap. 1.2 kan fordypningsoppgaven vise elevens totale literacykompetanse, fordi elevene må kombinere ulike kunnskaper og ferdigheter gjennom arbeidet med ett og samme produkt.

Når *Kunnskapsløftet* kom med læreplanmål som var utformet som kompetansemål, var tanken bak at skolene eller skoleeierne kunne utvikle lokale læreplaner som spesifiserte gjennomføringen av opplæringen (kap.1.1). Det har ikke blitt gjort på de skolene jeg undersøkte, i alle fall ikke i forhold til læreplanmålet om fordypningsoppgaven. Det som i min studie viste seg å være noe av det mest styrende for lærerne, er det vi generelt kan kalle skolen tradisjoner. Det dreier seg her ikke om nedskrevne «regler», men om praksismåter som er overlevert fra en lærer til en annen. Fordelen med overføringer av tradisjoner kan være at det gir trygghet når alle gjør det samme, men samtidig kan det gi like lite metodefrihet som nedskrevne læreplanmål. På to av skolene jeg studerte var det slik at studieforberedende klasser hadde samme rammevilkår rundt sitt arbeid, de jobber parallelt med oppgavene sine, bruker like mye tid og vurderes på samme måte. På begge disse skolene brukte lærerne i de to

parallele klassene å være tilstede i hverandres timer når elevene hadde muntlige foredrag som sluttprodukt. På den måten kunne de justere karakterene slik at de ikke ble veldig forskjellig. De brukte også hverandres kompetanse, hvis en var flink i ett emne, f.eks. film, ble den læreren brukt som veileder til alle elevene som hadde filmadaptasjon.

På en av skolene hvor jeg intervjuet to lærere var det tydelig at alle klassene hadde de samme rammene, uansett om det var studieforbereidende klasser eller påbygningsklasse. Der hadde alle klasser arbeidet med fordypningsoppgaven i første termin, og alle skulle ha muntlig fremføring. Jeg stusset litt på om denne metoden var en god løsning for en påbygningsklasse, men informanten min synes det fungerte godt. Grunnen til at jeg stusset var at jeg synes, av egen erfaring, at å begynne med fordypningsoppgaven så tidlig på året for elever som kommer fra yrkesfag, var å forlange for mye av dem. Samtidig blir jobben deres senere på året lettere fordi de har lært mye under arbeidsprosessen med fordypningsoppgaven. I den grad læreren gjør metodiske vurderinger, ikke bare følger tradisjonen på skolen, så virket det som læreren synes det var en fordel å ha oppgaven så tidlig i skoleåret. Når en skole velger å ha en fast tradisjon som alle skal følge, uansett om den er nedskrevet eller ikke, overlates ikke metodevalget til læreren. Dette avhenger selvsagt av om hvor sterkt behov en lærer har for å endre på tradisjonen, for å kunne ha valgfrihet i metodevalg.

De lærerne som hadde erfaring med læreplaner fra før *Kunnskapsløftet* fremhevet at fordypningsoppgaven var blitt redusert i omfang og betydning for karakteren. Hvordan de stilte seg til det var forskjellig, en av dem uttrykte glede over det og «hadde håpet at den skulle bli borte». De andre syntes forså vidt at det var greit, det var så mye annet elevene også skulle mestre. Spesielt ble øving på eksamensoppgaver, både kortsvar og langsvarsoppgaver, trukket frem. Likevel var alle opptatt av at elevene tilegnet seg mye kunnskap og faglig selvtillit under arbeidet med fordypningsoppgaven. Det er en oppgave som har rykte på seg for å være arbeidskrevende, det ligger i begrepet fordypningsoppgave. Når elever starter med oppgaven vet de at det er et stort arbeid som venter dem, og når de har levert den og fått godkjent, er de ofte stolte av seg selv. Denne faglige stoltheten vises når elevene skal skrive mindre oppgaver, de er mer sikre på seg selv og de vet hva de må gjøre for å løse norskfaglige oppgaver. For elevene i dag spiller det ingen rolle om omfanget av fordypningsoppgaven er redusert, for dem er det en stor oppgave uansett. Om de nå leser to bøker mot at elever før

2006 leste tre, spiller ingen rolle for dem. Den skriftlige innleveringen er også redusert, informantene mine nevnte at oppgaven skulle være ca. 3000 – 4000 ord, andre ca. 10 sider, også det var redusert i *Kunnskapsløftet*. Det kan virke som et problem for elevene å skrive så store oppgaver, men ofte blir problemet å kutte ut stoff de vil ha med, ifølge en av mine informanter. Det å lære seg å forholde seg til slike rammevilkår for oppgaveskriving er også en nyttig erfaring for elevene, det er ofte slike rammer de vil møte i oppgaveskriving i høyere utdanning.

Innholdet i særemnet i R94 var litteratur, språk og massemedium (kap.2.1), med spesifiserte forslag på hva elevene kunne fordype seg i. Det stod at innholdet «kan være», ikke «skal være», men forslagene var rent norskfaglige emner og man kan anta at både lærere og elever forholdt seg til forslagene som fornuftige valg innenfor faget. Hvis vi ser litt nærmere på innholdet i det elevene til mine informanter har hatt som tema, i forhold til det som ble foreslått i R94 kan vi finne igjen noen ting: periodestudium, temastudium, sammenligning mellom skjønnlitteratur og film og noen språklige emner. Det mine informanter var nøyte på i deres veiledning av elevene sine, var at elevene skulle finne problemstillinger til sine oppgaver. Det skulle avgrense oppgaven til eleven, men like mye avsløre om eleven virkelig hadde laget oppgaven selv, ikke lastet den ned fra Internett. Som to av informantene mine sa: «hvis eleven kommer med en problemstilling som jeg skjønner han/ hun ikke har funnet på selv, aner det meg at det ligger an til juksing» Når læreren kjenner elevene sine, f.eks. har hatt de i to år allerede, vet ofte læreren hva som er overkommelige problemstillinger og oppgaver for hver enkelt elev. Når elevene skulle ha et forfatterstudium ble de også bedt om å lage problemstilling, som f.eks. se på menneskesyn og synet på samfunn i Erlend Loes bøker. Et forfatterstudium hvor man bare ser på hva en forfatter har skrevet, uten problemstilling, ville ikke blitt godtatt. Grunnen til det kan være at slike finnes det mange av på Internett, og er egentlig ikke spesielt godt egnet som innhold i en fordypningsoppgave som skal være forskningsbasert (kap 4.2.2, eksempel på hva en fordypningsoppgave skal inneholde).

Flere av mine informanter presiserte at innholdet i fordypningsoppgaven måtte være norskfaglig, og være dekket av kompetansemålene i norsk. Siden norsk er et gjennomgående fag fra første klasse i grunnskolen og ut tredje klasse i videregående skole, kan kompetansemålene i prinsippet hentes fra alle årene. Ofte hentes kompetansemålene fra vg2

og vg3, det er også de som dekker det meste av den totale kompetansen i norskfaget, altså literacykompetansen til elevene. Som nevnt i kap.1.2 så kan fordypningsoppgaven oppfattes som den samlede literacykompetansen til elevene. Riktignok velger de, eller lærer, seg et avgrenset område innenfor kompetansemålene, men i alle fall de elevene som velger selv, vil ha oversikt over de ulike målene og gjøre valg ut ifra hva som interesserer dem. Kravet om at innholdet i fordypningsoppgaven skal dekkes av kompetansemålene i norsk, kunne virke som det var demotiverende for de svake elevene, eller de som bare ville skrive om det som interesserte dem. Da veiledet norsklæreren dem til å se det norskfaglige, enten det var kommunikasjon (tatoveringer er en form for kommunikasjon) eller finne skjønnlitteratur om sykdom i stedet for å skrive en faktaoppgave om sykdom. Det at kompetansemålet til fordypningsoppgaven ikke er så spesifisert i *Kunnskapsløftet* som i R94, gir rom for kreativ tolkning både for lærere og elever, og innholdet kan tilpasses f.eks. nye kommunikasjonsformer. Det negative er at elevene er veldig avhengig av god veiledning, med lærere som kan se løsningene for dem.

Hvordan veiledning faktisk blir gitt, og hvordan dette motiverer eller demotiverer elevene, har jeg ikke kommet inn på her. Det kunne vært nyttig å fulgt en eller flere klasser i arbeidet med fordypningsoppgaven og vært tett på både lærere og elever i den perioden de arbeider med oppgaven. Da kunne man fått mer detaljert informasjon enn det jeg har brukt her, og kanskje sett mer på elevens faktiske læringsutbytte. Flere av informantene jeg intervjuet kom inn på at de faglig svake elevene valgte tilsynelatende lettvinde løsninger, som for eksempel filmadaptasjon. De sa også at flere av elevene ikke fikk til en spesielt god oppgave fordi de ikke kunne filmanalyse. Samtidig innrømmet de at de selv heller ikke var spesielt gode på dette temaet. Hvis læreren føler seg lite faglig kompetent til filmanalyse, kan det kanskje være en medvirkende årsak til at oppgavene blir dårlige, ikke bare påvirket av at elevene var faglig svake. Det kan skyldes at film som en egen sjanger fremdeles sees på som en ny sjanger i forhold til norskfaget, og at lærerne ikke selv har fått opplæring i sjangerkunnskapene. Når like mange av elevene har valgt filmsjangeren som tema, som de som har valgt litteratur, kan det kanskje være på sin plass å oppfordre lærerne til å oppdatere sine kunnskaper. Det samme gjelder kanskje også temastudier som spiseforstyrrelser og fotballbiografier. Det virket som om informantene mine var innforstått med at slike temaer ble dårlige oppgaver, men dette kan jo også skyldes lærernes dårlige kompetanse til å veilede i slike sjangere. En nøyere studie av hvordan veiledning faktisk blir gitt, kunne satt søkelys på hvor problemet ligger. For



eksempel om det er holdninger til elevene, eller tema og sjanger, som gjør lærerne negativt innstilte.

Ordet «selvvalgt» er vanskelig og fremmed i lærings situasjonene i skolen i dag, som tidligere nevnt. Ordet brukes i ulike sammenhenger hvor elevene skal gjøre valg, fra at de skal velge studieretninger og programfag og til de områdene de innenfor enkelte fag skal velge fordypningsoppgave, som f.eks. i norsk og engelsk. Å få lov å velge noe selv kan virke motiverende på elever som har interessefelt innenfor norskfaget. Hvis de for eksempel er interessert i språklige emner, finner de fort tema og problemstilling innenfor det. Det samme med de som er litterært interessert. Det er gjerne disse elevene som også oppfattes som faglig sterke elever og som ofte har en sterk skolemotivasjon. At de også får velge oppgaver og tema kan virke enda mer motiverende. Med god veiledning vil også disse elevene få økt sitt læringsutbytte og finner områder de får utviklet seg på, i løpet av den perioden de jobber med fordypningsoppgaven. Dette vil kunne forsterke ytterligere deres opplevelse av å lykkes i faget. For de elevene som oppfatter seg selv, eller læreren oppfatter dem som, svake elever kan det å ikke klare å velge noe selv, også virke selvforsterkende. De kan føle seg enda mere mislykket fordi de ikke finner noe norskfaglig av interesse som de vil jobbe med. I følge informantene mine viser det seg (heldigvis) at også denne gruppen elever finner frem til emner, kanskje med mye veiledning, men de får til en oppgave og de «vokser» på det. Disse elevene vil mest sannsynlig ha et stort læringsutbytte av fordypningsoppgaven. De vil få litt dypere innsikt i et norskfaglig emne, de vil lære seg å strukturere en oppgave og ikke minst, de vil vite hva som skal til for å lage en god oppgave. De informantene mine som jeg intervjuet var litt uenige om fordypningsoppgavens betydning, men de var veldig enige om at spesielt de svake elevene hadde stort læringsutbytte av oppgaven, og at den faglige selv tilliten deres vokste. Med tanke på utviklingen av elevenes kritiske nøkkelkompetanse (kap.2.2) kan man jo tenke seg at de faglig sterke elevene i enda større grad får styrket sin kompetanse ved at de finner problemstillinger selv, responderer på veiledning og lærer seg kritisk lesing av kilder. Mine informanter oppgir at de faglig svake elevene «vokser», da kan vi regne med at også deres kritiske nøkkelkompetanse har vokst, men dette kan avhenge av hvor vellykket eleven føler seg og hvor mye veiledning han eller hun har fått. Hvis læreren har måtte finne frem til alle kildene eleven skal bruke, vil eleven ha fått lite trening i å være kritisk til ulike kilder. Det samme kan være i det tilfellet hvor læreren så bort ifra at elevene kunne velge selv, og hvor de brukte alt for lite kilder.

Det ideologiske grunnlaget til Kunnskapsløftet med «literacy» og «digital literacy» som grunnleggende ferdighet, vises på litt ulike måter i lærernes praksis. «Å identifisere, forstå, tolke, skape, presentere og utveksle informasjon»<sup>57</sup> som beskriver «literacy», kommer best til syne hos de faglig flinke elevene, de som med litt veiledning finner frem til riktig informasjon og klarer å få til en fordypningsoppgave. Hvis de svake elevene måtte ha mye veiledning, og nærmest blitt dyttet inn i en oppgave, vil «literacykompetansen» kanskje være noe redusert. Da vil det kanskje være læreren som «identifiserer, forstår og tolker» både tema og kilder, og dermed reduserer elevens læringsutbytte. Det vil selvsagt være avhengig av hvor godt elev og lærer samarbeider, og hvor mye læreren overlater til eleven selv. Når informantene mine hevder at spesielt de svake elevene hadde hatt stort faglig utbytte av å jobbe med fordypningsoppgaven, kan det virke som om de har økt sin «literacykompetanse». I de beskrivelsene mine informanter kommer med, kan det virke som om fordypningsoppgaven er den forløsende faktoren som gjør at disse elevene ser sammenhengen mellom de ulike sidene ved tekstkompetanse. Dette kan skyldes at de faktisk gjør noe på egenhånd, i stedet for å få presentert oppgaver og løsninger av læreren. For å kunne identifisere og forstå en tekst fullt ut må den tolkes og settes inn i en sammenheng, for at de igjen kan skape sin egen tekst om problemstillingen eller temaet de har valgt. For å kommunisere må de utvikle ferdigheter, enten muntlig eller skriftlig. I forhold til «digital literacy» viser mine undersøkelser noe annet, der er de fleste av mine informanter mistenksomme og kritiske til den digitale kompetansen til de svake elevene. Spesielt virker det som om de er usikre på elevenes evner til kritisk lesing og informasjonshenting på Internett. Alle elevene har fått opplæring i kildebruk og kildekritikk tidligere i skoleløpet, og blir ytterligere minnet på dette i forbindelse med arbeidet med fordypningsoppgaven. Informantene mine har litt ulike strategier for å avsløre juks eller uredelig kildebruk, som for eksempel å ta inn oppgavene underveis som informant nummer en gjorde (kap.4.2.2). Andre hadde muntlig fremføring som strategi, fordi da måtte elevene kunne fagstoffet (kap.4.2.2) uansett om de hadde hentet en ferdig oppgave på nett. Informant 5 hadde en strategi i år som medførte at elevene i liten grad fant frem til andre kilder enn det som ble gjennomgått i timene, noe som han så på som en svakhet som han ville gjøre annerledes neste år. I den grad elevene verken utforsker ulike kilder eller oppsøker kilder via digitale hjelpemidler, vil arbeidet med fordypningsoppgaven vise lite av de opprinnelige

---

<sup>57</sup>Regjeringen.no Stortingsmelding nr. 30 <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&q=literacy&navchap=1&ch=4>

ideologiske tankene bak Kunnskapsløftet. På en annen side er «literacy» og «digital literacy» ideologiske tanker som knytter seg til grunnleggende ferdigheter i alle fag, og som også blir tatt med i den formelle læreplanen. Slik sett må både begrepet «literacy» og «digital literacy» ses i en større sammenheng, ikke bare knyttet opp til fordypningsoppgaven, men som jeg skriver i kapittel 2.2 er fordypningsoppgaven en fin anledning til å teste eller lære elevene i de kompliserte og sammensatte øvelsene på tekstforståelse.

Stortingsmelding 30 *Kultur for læring*, var som tidligere nevnt, det ideologiske grunnlaget for Kunnskapsløftet ifølge Goodlads læreplanteori (kap.3). Der het det at lærere og skoleeiere skulle få frihet til å velge den praktiske og pedagogiske organiseringen av læreplanmålene, bare de nasjonale kunnskapsmålene ble fulgt. I mine undersøkelser ser jeg at skoleeier ikke har laget noen detaljerte styringer på hvordan læreplanmålet til fordypningsoppgaven skal praktiseres, men som tidligere nevnt råder det noen metodiske muntlige regler på enkelte skoler. Det vil derfor være det oppfattede læreplanmålet som blir gjeldende for hver enkelt lærer (kap.3). Her legger læreren sin tidligere erfaring, både med læreplanmålet, faget og kjennskap til elevene til grunn når arbeidet med fordypningsoppgaven planlegges og gjennomføres. De informantene mine som hadde erfaring fra R94, og de som fulgte skolens tradisjon, fulgte enda gamle tradisjoner fra den gang, bortsett fra at omfanget av oppgaven hadde blitt redusert. Kun Informant 5 gjorde oppgaven annerledes, og han hadde bare erfaring som norsklærer med læreplanmål fra Kunnskapsløftet. Den informanten hadde en påbygningsklasse og gjorde sine vurderinger av oppgaven ut ifra sine erfaringer med disse elevene som har mindre skrive- og lesetrening, enn elevene i studieforberedende klasser har. Hos denne informanten var både arbeidsmetode og omfang ulike de andre, her jobbet hele klassen med samme oppgave og de hadde kun en roman å analysere. Denne læreren utnyttet det pedagogiske handlingsrommet som læreplanmålene i Kunnskapsløftet gir. Den informanten kom også inn på at den erfarte læreplanen (Goodlad), det elevene faktisk lærte, ikke var bra nok slik det var blitt gjennomført sist, noe som læreren tok konsekvensen av og ville endre praksis til neste gang.

Når et læreplanmål som oppfattes som et stort arbeid både av elever og lærere, blir gjennomført på flere ulike måter, kan det stilles spørsmål om dette er en rettfærdig praksis for elevene? Det rokker i alle fall noe ved tanken om enhetsskolen som var en rådende tanke i

norsk skolepolitikk før 2006 (se kap.2.1). Noen av elevene til mine informanter hadde større arbeidskrav for å få godkjent oppgaven enn andre, noen fikk denne karakteren som en terminkarakter og hos andre var den tellende på standpunktkarakteren. På mine spørsmål om elevene aksepterte lærerens valg, var informantene mine tydelig på at det gjorde de. På den skolen hvor alle hadde samme regler for gjennomføring var det jo greit, der viste læreren bare til at «slik gjør vi det her på skolen». Grunnen til at elevene ikke protesterer er kanskje at de ikke vet at det finnes ulike måter å tolke et læreplanmål på, at de er vant med at læreren gjør valgene for dem eller at de finner lærerens valg fornuftige.

## 7. Kilder

Askeland, Norunn og Aamotsbakken, Bente: «Synes dette har vært veldig morsomt», Fordypningsoppgaven i norsk på studiespesialiserende utdanningsprogram, i Askeland, Norunn og Aamotsbakken, Bente: *Syn for skriving, læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer*, Cappelen Damm, 2013

Christoffersen, Line og Johannessen, Asbjørn: *Forskningsmetode for lærerutdanningene*, Oslo: Abstrakt forlag 2012

Goodlad, John I. m.fl: *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. N.Y.:McGraw-Hill, 1979

Hammersley, Martyn og Atkinson, Paul: *Feltmetodikk*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, 2004

Hitching, Tonje R., Nilsen, Anne Birgitta, Veum, Aslaug (red): *Diskursanalyse i praksis, metode og analyse*, Høyskoleforlaget, 2011

Imsen, Gunn: *Lærerens verden, innføring I generell didaktikk*, Universitetsforlaget, Oslo 2007

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend: *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, 2012

Løiten, T.M. : «Fant det på nettet» i Flyum, K.H. og Hertzberg, F (red): *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*, Oslo Universitetsforlaget, 2011

Sjelbred, Dagrun og Veum, Aslaug: *Literacy i læringskontekster*, Cappelen Damm Akademisk, 2013

Forsøksrådet for skoleverket, 1974: Læreplan for den videregående skole

Kirke og undervisningsdepartementet og Gyldendal Norsk Forlag A/S, 1991: *Læreplan for den videregående skole, Del 2 for allmenne fag*

Hansen / Kirsti og Solvang / Lene : «Hva gjør vi med fordypningsoppgaven i norsk?  
Norsklæraren, nr.4 2013

Idunn, tidsskrift for spesialpedagogikk, av Unni Vere Midthassel :

[http://www.idunn.no/ts/spesped/2003/01/skoleutvikling\\_i\\_norge\\_de\\_siste\\_3\\_ar\\_fokus\\_pa\\_sentrale\\_og\\_lokale\\_utfordring](http://www.idunn.no/ts/spesped/2003/01/skoleutvikling_i_norge_de_siste_3_ar_fokus_pa_sentrale_og_lokale_utfordring), hentet 13.11.14

Smidt, Jon: «Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring,

<http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/nr0410/nl0410jon.pdf>, hentet 10.03.15

Holbergprisen i skolen <http://www.holbergprisen.no/holbergprisen-i-skolen/info.html>, hentet 24.04.14

Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993), Læreplan for videregående opplæring, Norsk, Felles allment fag for alle studieretninger

[http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Felles%20allmenne%20fag/5/lareplan\\_norsk.rtf](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Felles%20allmenne%20fag/5/lareplan_norsk.rtf), hentet 02.04.14

Lovdata opplæringsloven (2006) <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>, hentet 15.01.15

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning:

<https://norskdiraktisk.wordpress.com/literacy/>, hentet 18.04.15

Regjeringen.no: Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/4/2.html?id=404459#> s. 2, hentet 10.10.13

Utdanningsdirektoratet: Læreplan i norsk, VG3, studiespesialiserende utdanningsprogram;

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1858830314&kmsn=-1569321230>, hentet 10.10.13

Utdanningsdirektoratet: [http://www.udir.no/kl06/NOR1-](http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133)

[05/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133](http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133), hentet 07.05.14

<http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Kompetansemaal/?arst=1858830315&kmsn=-915046718>,  
hentet 07.05.14

Utdanningsdirektoratet (2013), Skrivesenteret: Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017

[http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_skriving\\_vedlegg\\_4.pdf](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_skriving_vedlegg_4.pdf), hentet 08.04.15

Utdanningsdirektoratet (2014) Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/>, hentet 18.04.15

Utdanningsdirektoratet, vurdering for læring <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/>, hentet 15.01.15

Utdanningsdirektoratet, vurdering for læring <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Klasseledelse-og-vurdering-for-laring/Klasseledelse-og-vurdering-for-laring/>,  
hentet 10.10.14 og 17.01.15

Utdanningsdirektoratet, vurdering for læring <http://www.udir.no/Vurdering/Innhold-vurdering/Standpunktvrdering-i-fag/>, hentet 23.04.14

Utdanningsdirektoratet Vurderingsskjema til eksamen

[file:///C:/Users/Hallgeir/Downloads/VURDERINGSSKJEMA Norsk hovedmal sidemal B M.pdf](file:///C:/Users/Hallgeir/Downloads/VURDERINGSSKJEMA_Norsk_hovedmal_sidemal_B_M.pdf), hentet 17.01.15

Utdanningsdirektoratet veiledning i lokalt arbeid med læreplaner

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/2-Lareplanverket-for-Kunnskapsloftet-LK06-og-LK06S/LK06-som-forskrift-og-sammenhengen-mellom-delene1/?read=1>, hentet 27.11.14



## Vedlegg 1: Kvittering fra NSD

Endre Brunstad  
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen  
Sydnesplassen 7  
5007 BERGEN

Vår dato: 20.01.2014 Vår ref: 37020 / 2 / KH Deres dato: Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.01.2014. Meldingen gjelder

prosjektet:  
37020 Fordypningsoppgaven - en pedagogisk utfordring?  
Behandlingsansvarlig Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder  
Daglig ansvarlig Endre Brunstad  
Student Magny Bakken

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim  
Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Magny Bakken [magny@virtualkirkenes.com](mailto:magny@virtualkirkenes.com)

## Vedlegg 2: transkriberte intervju

### Intervju med informant nr. 1

M er meg, i er informant

M: angående fordypningsoppgaven, har dere felles praksis her på skolen?

I: de lærerne som arbeider på samme trinn jobber tett. Vi har to parallellklasser, jobber bra tett, hvordan vi gjør, hva vi tenker, vi leser hverandres elevers oppgaver og diskuterer vurdering og praksis. Og så pleier vi å ha muntlig fremføring hvor begge lærerne er tilstede og vurderer.

M: de som kommer året etter, kan de velge å gjøre noe annet?

I: jeg har inntrykk av at det gjøres likt, ikke noe enveiskjøring fra noen, men det har jeg ikke helt belegg for å si, det vet jeg ikke så mye om. Jeg begynte i skolen i 2009, og siden da har vi gjort det på den måten. Dette er første året jeg ikke har 3 klasse, men de årene jeg har hatt 3 klasse så har vi gjort det på denne måten. Jeg har inntrykk av at det virker fint for elevene også, for det virker som en enhetlig vurdering og praksis for dem.

M: du sa at du har begynt i 2009, vet du noe om det er gjort noen endringer i måten å jobbe med fordypningsoppgaven, fra tida før det?

I: fra før kunnskapsløftet?

M: ja

I: det vet jeg ikke, vi hadde jo et opplegg hvor vi ville ha alle elevene til å holde med Holberg oppgave, men det var jo vanskelig å få alle til å holde på med det samme. Og det tror jeg var nytt, men om det var i forhold til kunnskapsløftet det vet jeg ikke. Men de siste årene har vi ikke holdt på med det.

M: tidligere stod det i læreplanmålet at det skulle være et betydelig omfang litteratur om det emnet elevene skrev om, mange la seg på et omfang av tre bøker i tillegg til ekstra litteratur om emnet. Har dere noen slike krav?

I: nei, det har vi ikke. Vi har et annet muntlig prosjekt på våren i tredje klasse hvor elevene skal presentere litteratur som trening til muntlig eksamen, og der har vi krav om to bøker. I

alle fall hadde vi det første året. Jeg synes det var veldig ambisiøst, men en kollega sa at det var fint for elevene å lære seg at det går an å gjøre mye på kort tid, og de lærte jo noe.

M: synes du elevene var bedre skodd til eksamen med å tvinge dem til å lese mye?

I: Det gjorde i alle fall ingenting, selv om de har det travelt. De lest både ne og to bøker og laget egen problemstilling det gikk greit.

M: det høres nesten ut som en liten fordypningsoppgave?

I: ja, det ble nesten det. Jeg synes det ble veldig bra og profesjonelt, med kildebruk, hvordan de setter opp osv. Både forskningsoppgaven og fordypningsoppgaven ble bra profesjonell, og det muntlige litteraturprosjektet var bra oppkjøring til muntlig eksamen.

M: hvordan er du sikker på at elevene ikke henter ting fra nett?

I: de må jo hente noe, men du mener at de ikke henter ferdige oppgaver?

M: ja

I: Når vi holdt på med Holbergprosjektet var jeg ganske trygg på at elevene laget egen empiri og holdt seg til den, da var man mer trygg på at det var elevenes eget arbeid. Når vi begynte med andre typer litterære oppgaver, ble det vanskeligere å kontrollere. Men når jeg kjenner elevene mine kan jeg se når det er grunn til å mistenke elevene for juks. Jeg synes ofte at jeg kan ane uro, og det stemmer jo ofte når jeg tenker at lille Lise ikke har klart dette selv, så stemmer det. Men jeg vet jo ikke, jeg har jo ikke kontroll over alt. Hvis jeg mistenker noe gjør jeg frasesøk på nett for å sjekke. Men ellers så lager de problemstilling, finne litteratur og skriver og så får vi inn første utkast som vi tar inn og det er der vi ser om noe er galt. Da er det lett å se om det er kopi, og da kan man redde dem fra elendighet som kopiering er. Det er jo som å skyte seg i foten.

M: så du tar inn oppgaven underveis i arbeidet og følger opp?

I: ja, det har jeg gjort hvert år. Å gjøre det litt prosessorientert. Det er betryggende å se også hvor langt de er kommet, at de er i gang, hva som er bra, hva som er dårlig osv., gi tips og råd: kan du lese litt mer ditt eller datt osv. Men det er tidkrevende, det er det. Pleier du å gjøre det sånn?

M: ja, jeg gjør egentlig det. Men hva gjør du hvis eleven ikke overhode kommer i gang?

I: vi har dette arbeidet som et arbeidskrav, altså noe som må gjøres for å få karakter i faget. Vi gjør jo dette på høsten, og hvis det ikke er kommet inn til jul, kan jeg gi karakter i første termin, men sender varsel til eleven om at denne oppgaven må være levert inn for å få standpunkt karakter. Det skal levers inn. Jeg har dyttet og presset, prøvd å finne andre oppgaver eller begrenset problemstilling og sånn. Faktisk har jeg fått inn fra alle, bortsett fra i fjor, da hadde jeg en elev som ikke leverte, men han sluttet på skolen etter jul.

M: har du laget oppgaver av mindre omfang til noen elever eller elever som ikke klarer?

I: jeg har laget noen slike til fremmedspråklige, der har jeg begrenset sidetall. Og kanskje hjelpe dem til å finne problemstillinger som ikke knekker dem. Det er for at de skal komme i mål, det blir selvsagt ikke noen supre oppgaver, men de klarer seg. Det er jo elever som har tilpasning i forhold til eksamen også. Ett år hadde jeg gjeng med innvandrere som jobbet i lag og skrev om religiøse aktiviteter her på plassen, og de kopiert og ble tatt for det, men de vokste på oppgaven og de lærte å sette opp oppgaver og så videre. Det ble jo ikke strømlinjeformet, men det ble et løft.

Jeg har også hatt adaptasjonsoppgaver, sammenligne bok og film til elever som ikke klarer eller ikke er interessert i noe, kan gjøre det.

M: dere lar elevene velge helt selv?

I: nei, ikke helt selv, det må jo godkjennes som en problemstilling. Men det har vel ikke hendt at noe ikke har blitt godkjent.

M: Men dere lar hver enkelt elev velge selv, dere velger ikke for hele klassen?

I: nei

M:h verken innhold eller sluttprodukt?

I: altså, det må jo være norskfaglig, innenfor rammene av norskfaget, men norskfaget er jo så stort at det rommer så mye. Jeg synes det er tåpelig å begrense dem når det er noe de virkelig brenner for. Jeg hadde en jente som absolutt ville skrive om tatovering, og jeg synes ikke det hørtes norskfaglig ut, men da måtte hun behandle det som en type tekst. Hun strevde veldig med den oppgaven, og det ble ikke noe bra, men hun fikk jo skrive om noe hun var interessert i. Hun strødde om seg med kunstbegreper på en vilkårlig måte, uten at hun kunne det så godt. Så oppgaven ble ikke så bra.

M: ja, det er vel et litt snevert tema for å skrive mye om?

I: ja, det ble jo det, men eleven fikk skrive om det hun ville. Og jeg syntes jo det var en interessant tanke, hvor mangfoldig det er, hvor mye det betyr osv.

M: men sluttprodukt, velger elevene selv om de har muntlig eller skriftlig?

I: nei, de har begge deler. De leverer inn en skriftlig oppgave og så har de muntlig etterpå hvor de presenterer problemstilling, hva fant de hvordan det var å jobbe med det osv. Dette (muntlig) ligner på litteraturprosjektet de har på våren.

M: og da får de karakterer både i muntlig og skriftlig på første termin?

I: ja

Noen har hatt teater som oppgave, da har vi satt som krav at det skal komme publikum å se på dem. Og etter på må elevene ha muntlig foredrag om hvordan var det å jobbe med dette.

Og så har vi hatt elever med samisk som første språk, de har skrevet fordypningsoppgave på samisk og hatt en muntlig presentasjon på norsk basert på den samiske fordypningsoppgaven.

M: når det gjelder å la elever velge, hvor aktive er elevene å velge innenfor andre ting, andre læreplanmål f.eks tar vi Ibsen eller Kielland?

I: Det synes jeg, det er mange som er veldig aktive, men så er det noen som ikke vil velge eller velger ting som ikke er gjennomtenkt. Hvis man spør dem så sier de jo at de ikke har lest bøker i det hele tatt, i alle fall ikke de siste årene. Noen synes det er helt greit at man velger for dem. Jeg bruker å spørre om hva de er interessert i, og ta utgangspunkt i det. Kanskje begynne med språk eller samfunn, og finner veien sin ut i fra det. En gutt kom med at han var bare opptatt av fotball og hadde bare lest fotballbøker, og han skrev om det. Det ble en helt redelig og grei oppgave. Noen vil spise om spiseforstyrrelser. En jente ville skrive om mobbing, og vi fant skjønnlitteratur om emnet, men hun klarte ikke å skille tema fra skjønnlitteraturen. Det ble en oppgave om mobbing, ikke om litteraturen. Selv om jeg hadde lest førsteutkast og sa at hun måtte skifte fokus, så klarte hun ikke det.

M: når elevene dine er i gang med å jobbe, hvordan veileder du dem? Tar du en og en, eller noe i fellesskap?

I: først å introdusere hva dette er til alle, hva problemstilling er osv. Så får de tenke over det,(en dobbelttime) og når de har funnet det så tar jeg en prat med en og en: hva de har tenkt, funnet ut osv. Når de har fått problemstilling på plass og struktur på jobbinga får de tid til å skrive litt, og så tar jeg dem inn til en ny veiledning en og en. Det tar jo himla lang tid.

Og oppfordrer dem til å sende inn oppgaven underveis til veiledning, jeg tror egentlig jeg har fått inn førstutkast fra alle. Nei, det er vel noen som ikke har klart å sende det inn til tidsfristen, huff. Og så da tilbakemelding før de gjør den ferdig. Jeg synes egentlig de får tett oppfølging. Og så er det noen som ikke vil levere underveis, men da tvinger jeg dem.

M: men da tar du inn oppgavene underveis og retter, får de da skriftlig tilbakemeldinger?

I: ja

M: har du brukt noen andre former for tilbakemeldinger, mail eller sms eller annet?

I: ja, på mail. Og så muntlige tilbakemeldinger da.

M: hvor mye tid bruker dere på skolen til jobbingen?

I: det vet jeg ikke, vi har prøvd å jobbe litt jevnt, men så må vi jo plutselig ha nynorsk, og heldagsprøver kommer jo også. Vi har nok brukt et par måneder, men med litt andre ting innimellom. Jeg har dette i dokumenter, det må jeg sjekke. (Dette fikk jeg oversikt på mail etter intervjuet: Du spurte i går om hvor lang tid vi brukte. På planen for høsten 2012 har jeg skrevet at ukene 37, 38, 39 og 40 skulle brukes til arbeidet, med innlevering uke 41 (høstferieuka). Vi brukte nok vel en måned. Jeg har skrevet at vi starter 12. september, og jeg ser at oppgavene ble levert rundt 10. oktober. I dokumentet som heter «Fordypningsoppgave – innhold» har jeg skrevet at innlevering skulle være 4. oktober. Elevene fikk nok høstferieuka i tillegg. Deretter brukte vi ukene 42-43 på muntlige framføringer basert på fordypningsoppgavene, i hvert fall i følge planen. Jeg tror gjerne det tok litt lengre tid før alle hadde hatt presentasjon, men det har jeg ikke dokumentert. Det gikk altså lang tid, men vi fikk inn viktig vurderingsmateriale både skriftlig og muntlig ).

Vi brukte veldig mye tid synes jeg, men jeg synes at elevene ble så mye bedre å skrive og strukturere tekstene sine, og skrive lengere tekster, så da var det greit å bruke tid på denne oppgaven, men det går mye tid.

M: de svake elevene, de får jo også individuelle oppfølginga. Er det da du reduserer omfanget nå du ser at det ikke går så bra?

I: ja, eller når jeg kjenner elevene godt har jeg også redusert i starten av oppgaven, ved første veiledning. På tomannshånd, eller finne andre typer oppgaver.

M: har elevene skrevet logg? Eller bare oppsummering til muntlig etterpåk?

I: nei, jeg har nok prøvd det, men det kokte bort i kålen. Til den muntlige skal de si noe om problemstilling og hva er det viktigste de fant, hvorfor valgte de det osv, jeg er ikke så interessert i hvordan de jobber, bare sluttproduktet. Jeg kan jo uansett ikke kontrollere hvordan de har jobbet. Det er jo produktet som teller. Har du bruk det?

M: ja, før har jeg gjort det. Nå er det jo mer at det er sluttproduktet som teller.

I: ja, sant. Og jeg er egentlig glad for det, vi har jo nok å rette.

M: hvordan vurderes fordypningsoppgaven i forhold til andre oppgaver? Du sier at dere har den i første termin, hvor mange andre oppgaver har dere og hvordan teller denne oppgaven i forhold til andre?

I: fordypningsoppgaven er jo viktig. Heldagsprøven er viktig og så har vi litt flere mindre oppgaver, men fordypningsoppgaven teller mye. Når vi kommer til standpunkt karakteren er det jo lenge siden vi skrev fordypningsoppgaven, men den teller med i vurderinga. Hvis elevene har blitt bedre utover våren er det jo bra, men hvis elevene gjør det dårligere på våren kan den trekke opp. Jeg synes det blir urettferdig å se helt bort i fra den.

M: i forhold til kildebruk, får eleven opplæring i kildebruk?

I: vi hadde en bibliotekar som kjørte kurs i kildebruk til alle elever, men hun sluttet. Så nå lærer elevene etter det kurset, spesielt elevene på st. Der lærer de hvordan de bruker kilder, hvordan siterer de, hvordan de oppgir kilder osv.

M: får elevene opplæring i første klasse?

I: nei, jeg har starter i andre klasse med det. Når vi begynner med å skrive store oppgaver om litteratur og lignende så da blir det viktig, med å finne kilder og sitere og vise til kilder. Men jeg har ikke lært dem å bruke fotnoter, kanskje jeg skulle gjort det? Det gjør jeg siste året, bare de lærer å sitere riktig. Dette er viktig, spesielt når de skal studere videre. Det er jo en kunst å lære seg dette også.

M: min masteroppgave skal jo hete fordypningsoppgaven – en pedagogisk utfordring. Synes du det er en utfordring, og i så fall hva synes du er mest utfordrende?

I: jeg liker jobbingen med fordypningsoppgaven, men det jeg synes er mest utfordrende er tidsbruken. Vi bruker så mye tid på den og da engster jeg meg for å få tid til alt det andre. Men kanskje den nye læreplanen har litt mer rom for slik jobbing. Men uansett synes jeg at arbeidet med fordypningsoppgaven har så mye positivt ved seg at det jeg har lyst å vektlegge den. Dette er studiespesialiserende, og det er så mange studierelaterte trekk ved denne oppgaven som jeg synes er bra. Å jobbe litt over tid og strukturere seg, gå litt i dybden på et tema, og jobbe systematisk og ikke få skrekk for sånn jobb, og planlegge. For en elev som har mye å gjøre så er jo 15 – 20 sider mye, så planlegging og struktur, å jobbe systematisk er viktig å lære seg. Men tida er en utfordring.

M: du sier det er positivt for elevene å jobbe på denne måten, men hvordan er det for deg som lærer, er det noe du synes er vanskelig, er det vanskelig å ha mange ting å forholde seg til?

I: når elever ikke kommer i gang, eller ikke finner noe å skrive om synes jeg det er vanskelig. Hvordan skal jeg dytte nå, hvordan skal jeg få eleven i gang. Men når elever har klart å finne emner, og har nytte av veiledninga og kommet i gang, blir jeg kjempe glad. Og når elevene er fornøyd blir jeg veldig glad.

## Intervju med informant nr. 2

M er meg, I er informant

M: Hvor lenge har du vært lærer for vg3?

I: Siden 92, mer eller mindre. Jeg har hatt litt annen jobb i en periode.

M: Har du hatt vanlig st-klasser eller bare påbygg?

I: Jeg har ikke hatt vanlig st-klasse, jeg har hatt påbygg og voksenopplæring.

M: Har arbeidet med fordypningsoppgaven endret seg for deg eller din skole etter *Kunnskapsløftet*?

I: nei, ikke i nevneverdig grad. Eller, kanskje vi legger mindre vekt på det nå enn før. Det teller ikke så mye nå.



M: velger elevene selv oppgave?

I: ja, men med veiledning av meg.

M: velger de sluttprodukt?

I: nei, alle skal ha muntlig fremføring av fordypningsoppgaven.

M: hvordan veileder du elevene?

I: de får to individuelle veiledninger.

M: muntlig eller skriftlig?

I: muntlig foredrag i 17 minutter.

M: ingenting skriftlig?

I: nei

M: leverer elevene noen form for logg eller referat fra bøker de leser?

I: nei, men jeg får innblikk i hvor de er i arbeidet gjennom veiledningstimene vi har.

M: Hvor mange ulike temaer hadde elevene dine sist gang du hadde vg3?

I: jeg kan sende deg oversikt på mail. Det er noe som har endret seg de siste årene, før hadde elever flere forskjellige tema som dialektundersøkelser og sånn, men det har nesten bare vært litterære tema de siste årene.

M: du sier du veileder elevene muntlig, er det bare individuelt eller i grupper også?

I: bare individuelt

M: har du brukt noen nettløsninger som f.eks. facebookgrupper, for å veilede flere med samme tema?

I: nei

M: Hvordan vurderes dette arbeidet? Legger du vekt på bare sluttprodukt, eller teller arbeidsinnsatsen også?

I: bare sluttproduktet.

M: har det endret seg etter kunnskapsløftet?

I: nei

M : så karakteren teller på muntlig, i første eller andre termin.

I: i første termin. Vi gjør oss ferdig på høsten med fordypningsoppgaven.

M: hvor mye teller karakteren i forhold til andre arbeid som elevene gjør?

I: ca. 40 %

M: er elevene i påbyggklasse i stand til å få til gode fordypningsoppgaver allerede i første termin? Hvis du hadde hatt skriftlig innlevering vil du da også hatt det i første termin?

I: nei, hvis de skulle ha skrevet fordypningsoppgave ville jeg kanskje satt det i andre termin, men muntlig fremlegg er de fleste vant med fra yrkesfag, så det går greit.

M: hvordan sjekker du kildene for å unngå plagiat og juks?

I: de skal jo ha muntlig fremlegg, så da må de jo kunne det de skal si noe om uansett.

M: Hvilken opplæring har elevene fått i kildebruk?

I: før vi begynner med fordypningsoppgaven kommer de fra biblioteket inn og har opplæring med elevene, både om kildebruk og kildekritikk. Og i tillegg har de med mange forslag til hva elevene kan ha som tema for fordypningsoppgaven.

M: når jeg har jobbet med denne masteren er det noen ord i læreplanmålet som utpeker seg som ekstra utfordrende. Det er selvvalgt, fordypningsoppgave og norskfaglig emne, hva av disse ville du si er mest utfordrende for deg som lærer?

I : tja, både selvvalgt og norskfaglig emne er vanskelig. Jeg tror det må være å få elevene som kommer fra yrkesfag til å forstå hva det norskfaglige betyr. Ofte velger de seg et tema som de er interessert i og så er det å få de til å vinkle det norskfaglig. Jeg har mange fotballgutter som bare har lest biografier om fotballhelter, og de vil jo skrive om det. Da må jeg lære dem å se på ulike biografier og sammenligne dem.

M: klarer de det?

I: ja, noen, ikke alle. Men da blir det jo dårlig karakter da, og det blir det jo noen av.

M: Hva gjør du hvis de ikke leverer?

I: det har aldri skjedd, jeg husker i alle fall ikke noen. Alle får til noe, men ikke alle blir like bra, det er sant.

### Intervju med informant nr. 3

M er meg, I er informant

M: hvor mange år har du jobbet som lærer for vg3?

I: i 20 år, ikke alle år med vg3, men vi følger elevene fra vg1 og ut vg3, så det blir noen år med vg3.

M: så da har du erfaring både før og etter kunnskapsløftet ble innført. Har noe endret seg etter kunnskapsløftet?

I: tenker du på fordypningsoppgaven??

M: ja

I: ikke så mye, vi hadde jo håpet at den skulle bli borte med kunnskapsløftet, men det ble den jo ikke. Men det vi gjorde var at nå leser vi to bøker, i stedet for tre. Så sånn sett har den jo blitt mindre, men vi bruker like mye tid. Men vi vektlegger den mindre. Så litt endring er det blitt, før telte den 70 %, og nå ligger den mellom 40 – 45 %.

M: Er det i første termin?

I: det er i første termin, før hadde vi den i andre termin, så da telte den jo mer.

M: men når dere gjør det slik, gjør alle klassene det likt

I: ja, men jeg har ikke tredje klasse i år, så da vet jeg ikke hvordan de gjøre etter siste læreplanrevisjon.

M: så det er noe dere har blitt enige om her på skolen?

I: ja, for ellers ble det jo så urettferdig. For de fleste elevene gjør det jo bra på fordypningsoppgaven, så den teller positivt og hvis den teller på standpunkt for noen, men ikke for alle vil jo det bli urettferdig.

M: Og da har dem muntlig eller skriftlig?

I: muntlig

M: alle?

I: ja

M: Hvorfor har dere valgt det?

I: for da er det mindre juks. For vi vet jo at fordypningsemnet er mye juks, det er jo mye meningsløst med fordypningsemnet nå, men noe får vi bukt med når de skal ha muntlig. De jukser jo med muntlig også, men da får vi tatt noe. Men å få inn de der skriftlige lefsene er meningsløst, da vil det bli mye stryk for elevene jukser. Alt er jo der, sant. Det er kjempeproblematisk.

M: så derfor har dere valgt muntlig?

I: ja, og så teller den på muntlig karakter da. Og der er jo også for at det er der det er vanskeligst å få nok vurderingssituasjoner til å sette karakter. I skriftlig vurdering legger vi oppgavene likt opp mot eksamenssituasjonen, og fordypningsoppgaven ligner jo ikke på skriftlig eksamen.

M: hvorfor sier du det?

I: Jo, for fordypningsoppgaven ligner jo ikke på kortsvarsoppgaven i eksamen, for eksempel. Og vi driller jo elevene ganske mye i kortsvarsoppgaver. Og derfor er det dumt å bruke så mye tid til den skriftlige øvingen i forhold til fordypningsoppgaven. Derfor velger vi å ha det muntlig.

M: hvordan omfang er den muntlige fremføringen? Setter dere krav til lengde osv.?

I: ja, foredraget skal være 14 – 17 minutter, max 17 minutter.

M: og er det en samtale etterpå?

I: nei, de får karakter nesten umiddelbart. Vi har de inne i grupper på fire og fire som presenterer for hverandre, så vi bruker jo mer enn en dag. Det går jo uforholdsmessig mye tid til dette. Det er jo ulempen med muntlig, men fordelene er jo at de er da ferdig vurdert, man slipper å sitte fire helger med rettebunker.

M: dere har fire og fire inne, velger de gruppe selv?

I: ja, så langt det lar seg gjøre velger de selv, det skal føles litt trygt for dem. Men også en sikkerhet, for da ser de hvordan vi vurderer. De vurderer ikke hverandre, det er litt for stor oppgave for dem å vurdere. Så hvis de er uenige i vurderinga, kan man jo få en diskusjon rundt det. Og det kan jo være interessant. Men ofte er elevene strengere enn vi er.

M: både med seg selv og andre?

I: ja, spesielt med seg selv. De sterke elevene er kjempestrengt med seg selv, men de svake kan mene at dette gikk kjempefint!

M: i startfasen av jobben, velger elevene helt selv?

I: ja og nei, vi har sagt at det helst skal være samtidslitteratur de siste 30 årene, men jeg kan ikke si nei hvis en elev kommer og vil skrive om Knut Hamsun. Og så ender mange opp med å sammenligne bok og film, som ofte ikke fungerer særlig godt. Men det synes jo de er behagelig, jeg prøver å si at det sjelden får de beste karakterene, men det er greit for dem. Vi har noen rammer, men jeg velger og ikke være helt firkantet. Og så har vi som krav at en forfatter må være norsk.

M: så da velger mange litteratur?

I: ja, det har blitt mer og mer sånn, de første årene var det mer språkoppgaver, men nå velger alle litteratur. Og det er jo litt rart siden de ellers ikke leser bøker. Det er et paradoks.

M: de som elevene som har problemer med å velge, hvordan veileder du dem?

I: da veileder jeg dem ganske hardt, sånn: «dette kan du klare»!

M: plukker du ut forfatter, tema eller?

I: ja, og vi får hjelp av biblioteket, de er veldig flinke til å plukke ut bøker til elevene. De har en egen sånn for de som har problemer med å komme i gang. Det er ungdomsbøker, og i fjor hadde jeg mye sånn blogg om sykdom, anoreksi og kreft og sånn. Det er populært blant unge jenter, vet du. Det er jo noe de kan kjenne seg igjen i. Og at sjangerkravene ikke er så strenge liker de.

M: klarer de å rive seg løs fra tema og se det norskfaglige. Eller blir det en fordypningsoppgave om kreft?

I: nei, jeg synes de klarer tema ja, men også sjanger. Men hvis de ikke klarer det vil de jo havne på middels karakter, og de har vurderingskriteriene så det vet de. Vi har klare målekriterier.

M: og de kriteriene, får de dem på forhånd?

I: ja, og noe er de med å bestemme en del selv. Det kommer jo an på tema de velger, men i vurderer de jo ikke vegg – til vegg, vi velger ut noen kriterier som vi vurderer etter.

M: de sterke elevene, hvordan oppfølging får de?

I: alle får like mye oppfølging, vi avtaler veiledningstid, enten med meg eller biblioteket. Men på slutten av jobben er det jo lurt at de får veiledning fra meg. Men jeg vil ikke veilede dem ihjel, mange vil jo det og til slutt tror jeg at det er jeg som eier oppgaven. Du ser jo fort hvor de er, hva de reflekterer rundt, så de får like mye veiledning som de andre, men veiledningen gjør det mulig for dem å få god karakter, da. Man ser jo det ut i fra hva de velger som problemstilling. Hvis de er veldig deskriptive, hvorfor folk får kreft for eksempel, så veileder du jo dem i forhold til det, hvor må de gå videre.

M: veileder du elevene muntlig eller skriftlig?

I: muntlig. Og så skriver elevene under på at de har fått veiledning. Vi har sånn ark hvor det står hva vi skal gå gjennom: at de har bestemt problemstilling, når de har lest bøkene osv. vi prøver å ha sånn fremdriftsplan på de arkene. Men hvis de ikke kommer på en eneste veiledning vil de likevel få gå opp til den muntlige presentasjonen.

M: så dere har ikke noe logg?

I: det arket er som en logg, det fungerer sånn. Jeg har prøve med sånn annen logg hvor de skulle skrive mye, med det ble bare tull. Dessuten drukner du jo i arbeid.

M: bruker du andre plattformer til veiledning?

I: ja, Fronter og facebook.

M: den facebookgruppa, er den lukket?

I: Ja, den er bare for klassen.

M: fungerer det?

I: ja, synes kanskje det fungerer bedre. Men nå ble jeg veldig lei facebook i den ene klassen, men det fungerer veldig bra, der kan jeg gi felles veiledning og legge ut lenker.

M: kan elevene også legge inne lenker?

I: ja, alle kan legge inn bilder, lenker og kommentarer. Jeg synes facebook fungerer bedre sånn, enn Fronter, der blir det mer enveiskommunikasjon. Facebook er mer flat struktur, ikke noen superbrukere og eiere som på fronter. Derfor synes jeg facebook fungerer bedre, super til å spre informasjon til alle elevene. Jeg skal lage facebookgruppe for den førsteklasse jeg har nå.

M: Så elevene bruker det fra første klasse, så de er vant å bruke det når de går i tredje?

I: ja, det har fulgt dem hele veien. Jeg tror alle lærerne har den nå. Men vi er ikke venner på facebook altså, det har vi som policy at det er vi ikke.

M: har du oversikt over tema elevene hadde sist?

I: ja, da var det jo mye «Evig søndag» og «Idas dans», mange jenter som var opptatt av det. Sykdom og oppvekst, hva gjør det med identitet, og mye Erlend Loe for de som ikke liker å lese så mye. Det fungerer godt. Før det var det mye «Feats» «Pornopung», mannidentitet, Peter Pan – syndrom, menn som nekter å bli voksen, jenter liker også å lese om det. Og så har jeg hatt mye musikk, dans og drama, men der går det jo av seg selv, de har en annen «drive». Men i fjor slet vi veldig, da var det mange gutter som endte med Arne Berggren, tegneserier og sånn. Og så er det alt for mange som ender opp med film og bok, sammenligne film og bok. F.eks «tvilight», «hunger gamens» og sånn, men de får ikke mye ut av det. De er ikke flink til å få noe ut av det, de klarer ikke å se på filmens kunstform i forhold til roman. De klarer å se at i boka har hun lyst hår og på filmen er hun mørk, det er så banalt. Men så er ikke det min sterkeste side heller, så jeg skjønner jo at de synes det er vanskelig. Men elevene tror det er så lett, de ser filmen og så skummer de gjennom boken og så får de tre eller fire, for de får ikke til å sammenligne. De tar med farger og musikk, de klarer ikke fylle de 17 minuttene de skal for de får ikke så mye ut av det. Men da har vi jo litt tid til spørsmål etterpå. Men det ikke så lurt å spørre så mye heller, da faller de helt igjennom.

M: avslører du noen huller i kompetansen da?

I: ja. Men rett skal være rett, det er kommet noen gode bøker om film som sjanger hvor de finner oppskrift, og det hjelper dem. Men da må de begynne å jobbe med det tidlige, i alle fall tre uker før, ikke sette seg ned noen dager før fremføringa og se filmen.

M: hvor mye tid på skolen bruker dere?

I: 15 timer, men de får mer. Vi porsjonerer ut tida over tid, men mange får panikk på slutten.

M: når på høsten begynner dere?

I: vi begynner egentlig på våren i vg2. Bibliotekaren kommer og snakker, viser bøker og tema og sånn for å motivere elevene til å lese i sommerferien, men ikke mange gjør det. Så begynner vi ganske kjapt etter skolestart med to timer for å komme i gang, men trykket må komme helt på slutten og det er i løpet av november. Vi bruker en hel fagdag på dette og av og til blir det først i desember, men da pleier det å bli litt travelt med å få alle inn før andre termin.

M: hva gjør dere hvis det er noen som ikke får til noen ting?

I: jeg har aldri opplevd at noen ikke har fått til noe, men de har gjerne litt unnvikelsesstrategier. Men vi har sagt klart i fra om at alle må ha fordypningsemnet, ellers får de ikke standpunktkarakter i norsk muntlig. Noen har da den oppgaven i løpet av våren, så får de komme å få den toeren, bare de blir ferdige og får karakter. Vi har jo noen vi har slitt veldig med, men jeg har ikke opplevd at noen ikke har kommet med noe, de har i så fall sluttet.

M: du sier denne karakteren teller på muntlig i første termin, hvor mye teller den i forhold til andre ting? Har dere flere vurderingssituasjoner?

I: vi er vel enige om at den teller ca. 40 % på muntlig første termin og ca. 10 % på standpunkt. Vi bruker jo såpass mye tid på dette, så det kan derfor dras med i standpunktkarakteren.

M: når du har fire elever inne, må du vel rettferdiggjøre karakterene?

I: ja, og det er så fin måte å kontrollere for en selv også at det blir gitt rettferdige karakterer. Og elevene får se hva som vurderes. For vi har hatt episoder her på skolen hvor noen elever i noen klasser har fått alt for gode karakterer, og det blir jo oppdaget av de andre elevene. Da får jo den læreren tilbakemelding om at den hadde vært alt for slepphendt med karakterene. Det er en fin kontroll. Hvis du får en femmer og det egentlig er en treer, så skjønner elevene det, og da blir det diskusjon.



M: vurderer dere å ha en samtale etter foredraget til elevene, så det skal bli mer likt dagens muntlig eksamen?

I: nei, det tror jeg ikke for vi bruker så uendelig mye tid. Det går så mye tid i forhold til alt det andre. Jeg skulle ønske vi kunne brukt mindre tid, og tone ned dette arbeidet. Men det man kunne gjort var å ha en samtale i stedet for et foredrag. Samtidig er det jo greit å forberede dem på foredrag.

M: hva synes du er mest utfordrende?

I: kilder, helt definitivt kildebruk. Det er veldig ubehagelig når du hører en og du tenker at denne problemstillingen har du aldri funnet på selv. Av og til kan de ikke uttale ordene engang, det er ord de ikke har brukt i løpet av tre år og så ramler det ut av dem nå. Men jeg har prøvd gjennom veiledning, å parre bøker som ikke har vært så mye sammenlignet før. Det er jo sammenligningen vi er opptatt av, sammenligne bøker, personer og sånn. Det er det jo ganske fremtredende i læreplanene. Sånn prøver man å unngå at de henter ting fra nett. Men ofte hører man at: «han har vunnet de og de prisene», og det er jo typisk sånt de har hentet fra nett.

M: hvordan jobber dere med kritisk kildebruk?

I: det får de allerede i første klasse, biblioteket er inne med det. Men det kommer mer og mer nå, de er blitt flinkere i ungdomsskolen å gi opplæring i det, så de i første klasse her nå er mye flinkere enn før.

M: men å stille seg kritisk, klarer de det?

I: ja, etter hvert gjør de vel det. Men det er det som er ulempen med fordypningsemnet. Pluss at det er vanskelig å sjekke også, noen plasser må man jo betale for å komme inn på. Men man ser jo også at noe er oppbrukt, hvis noen kommer og sier de skal ha om Ibsen for eksempel, så sier jeg bare: «nei, jeg tror ikke det, gutten min». Da skal du i alle fall få sammenligne han med Jon Fosse! Og det er de ikke interessert i.

M: det er noen ting som utpeker seg som utfordrende med fordypningsoppgaven, det er ordet selvvalgt, fordypningsoppgave og norskfaglig emne. Hva synes du er mest utfordrende å veilede elevene i?

I: å velge selv, de er jo ikke interessert i det. Nei, jeg tror alle tre er utfordrende. Det er tungt å få de i gang, sånn at de skal være selvgående og at de finner noe som interesserer dem. De bytter ofte, og det er greit, men det er jo klart at de kan ikke bytte to dager før de skal ha fremlegg. Og det er jo ikke slik at de gråter av glede fordi de skal få velge noe selv. Men de har jo litt det samme i engelsk i første klasse, for det om omfanget er mindre der. Det med det norskfaglige er ikke så vanskelig å veilede dem på, det er verre at de ikke gjør det. Da veileder du dem jo bare: så må du gjøre sånn og så må du sammenligne sånn osv.

Det absolutte vanskeligste er jo at det er et selvstendig arbeid, det er utfordrende. Men samtidig kan det bli en dag som du husker, noen elever som vanligvis er stille kan blomstre voldsomt opp. Og de opplever en voldsom mestringsfølelse. Så selve dagen kan være fin den, elevene kommer med stort alvor. Da skjønner de plutselig hvor alvorlig jeg tar denne dagen.

M: du har jo sagt noe om at den fordypningsoppgaven tar for mye plass?

I: ja, jeg synes det.

M: ja, men synes du likevel at den er viktig?

I: ja, men jeg skulle ønske at den for eksempel bare var en bok og at vi tonet det veldig mye ned. Vi har jo gjort det, før var det tre bøker og i hvert fall de flinkeste elevene ble veldig stresset av det. Nå har vi blitt enige om å roe dette ned. Jeg vet at noen skoler kjører dette som heldagsprøve og det er jo sikkert greit, men da må det jo rettes og det slipper vi. Nå er det jo slik at når vi lukker døren for dagen, eller uken, er alt ferdig og vurdert. Og så slipper vi å springe etter de her elevene for å få de til å levere, det gjør vi jo så mye ellers.

M: og så er det vel lettere å få til dette til muntlig vurdering?

I: ja, det er det jo. Og det er jo et individuelt, ikke noe gruppearbeid, som vi kan ha ellers.

M: jeg har hørt om andre som har hatt muntlig fremføring av fordypningsoppgaven, hvor elevene bare skulle presentere konklusjonene, altså svar på problemstillingen, det de fant ut.

I: ja det er det vi også vil. Noen elever refererer jo fra bøkene de har lest, men det blir jo ikke noe god karakter av det, under middels nivå. Det var en stund vi drev med å ta inn handlingsreferat fra bøkene, men det var jo meningsløst. Hvis jeg ikke hadde lest bøkene de skrev om så var det vel fordi jeg ikke ville lese de bøkene. Så det har vi sluttet med.

M: men noen gjør det jo for å se at elevene er i gang.

I: ja, men det må jo leses igjennom alt det der. Det er alt for mye arbeid.

M: noen har både skriftlig og muntlig vurdering.

I: nei, det blir enda mer, det er greit med alt som er gjort. Jeg er veldig fornøyd det vi gjør, med å ha det muntlig, og at alle her gjør det samme.

#### **Intervju med informant nr. 4**

Hvor mange års erfaring har du som lærer?

I: 31 år

Hvor mange års erfaring har du som lærer på vg3?

I: tja, stort sett har jeg jo ført ut mange klasser, jeg begynner med elevene i første klasse og fører dem ut tredje, men så har jeg jo noen ganger overtatt klasser fra andre klasse og ført dem ut. Så det har blitt noen klasser, ja.

Har du undervist både st og påbygg?

I: ja, det har jeg

På din skole, har alle klassene samme regler hvordan de jobber med prosjektoppgaven?

I: i teorien har vi vel det, men i praksis, nei.

Verken i forhold til tidsbruk eller hvordan de velger?

I: nei, hver enkelt lærer har stor valgfrihet til å velge hvordan de legger det opp.

Enn sånn i forhold til vurdering, hvordan er det?

I: jeg mener at vi sa at karakteren skulle telle 20%

I første eller andre termin?

I: vi gjorde oss ferdig før jul i fjor, så det blir første termin

Påvirker den standpunktkarakteren?

I: ja, den må jo det, det er jo et eget læreplanmål, og de jobber jo mye med oppgaven så jeg synes jo at man kan forsvare at den skal det.

Men det er ikke slik at dere gjør det felles på hele skolen?

I: nei

Så det er slik at du som lærer gjør det du vil?

I: ja, eller det er vel sånn at vi som hadde tredje trinnet i fjor ble enige om at vi skulle gjøre det slik. Vi hadde de samme kravene og sånn, hvor lenge vi jobbet med det og sånn.

Og så går vi til den praksisen du har som lærer, er det slik at elevene velger innhold selv?

I: i størst mulig grad, ja. Jeg ønsker jo det, det er jo et fordypningsemne så det er jo viktig at de har lyst til å jobbe med det.

Du setter ingen begrensninger, for eksempel at det skal være i den eller den perioden, eller noe slikt?

I: nei, de får spre seg veldig vidt, bare det kan dekkes i læreplanmålene i norsk, det er den begrensninga jeg setter for det.

Sånn sluttprodukt, får de velge selv muntlig, skiftelig, film osv.?

I: Ja, men jeg gir jo råd til noen, hvis de er flinke skrivere råder jeg dem til å levere skriftlig, og motsatt noen er flinkere muntlig og får råd om å ta det muntlig. Hvis de er enige om det, da. Det er jo for at de skal oppnå en god karakter, og at de skal få en positiv opplevelse med det.

Hvor mye tid er det satt av til jobben?

I: på slutten av andre klasse gir jeg råd til de som har valgt emne, spesielt litterært emne, at det er lurt at de leser noe i sommerferien. Men vi begynner for fullt i starten av tredje klasse, på høsten. Og da får de noen datoer de må forholde seg til, for eksempel innen en uke må de ha valgt emne, og så bøker ut i fra det, ett par uker etter det må de ha funnet problemstilling i tillegg til sekundærlitteratur. Så har vi deadlines for når bøkene skal være ferdig lest og ha levert referat fra dem. Og det er for kun for at de skal ha erfaring med det til eksamen og sånn. og at de summerer opp det som er gjort.

Er det du som setter datoene for når de referatene skal inn?

I: ja, og så får jeg inn en logg over hva som er gjort og hva som gjenstår.

Og det får du av alle?

I: alle er å overdrive, noen må jo tas fatt og settes en rakett i baken på.

Generelt: hvor mange kommer i gang av seg selv, du har jo hatt mange klasser?

I: det er jo vanskelig å si, noen kommer godt i gang, noen må ha litt starthjelp, men la oss nå si at 2/3 klarer å holde fristene, deadlinene som er satt. Men så har du den ene tredjedelen som må ha raketthjelp.

Ja, da skal vi gå litt nærmere inn på de som trenger raketthjelp. Hva er det du veileder elevene dine til, hvis vi ser konkret på den siste klassen du hadde. Var det det noe du virkelig måtte veilede inn i et norskfaglig emne?

I: ja, av de jeg hadde i fjor, ja. Det var ganske mange det. Jenter er jo opptatt av spiseforstyrrelser og sånn, og da måtte jeg gå inn på at de måtte ha skjønnlitteratur som tar for seg emnet, hvor finner vi det osv. Det ble en grei fordypningsoppgave, men de måtte jeg jobbe mye med. Jeg seg at de svake elevene som ikke orker, eller har evner, velger filmadaptasjon. Det lurer dem nok litt, det går greit når de skal se film og skrive om den, men så skal de lese om filmadaptasjon, da blir det strakt verre. Det er jo ganske mye «heavy» teori på det. Da må vi jobbe hardt, jeg kan si at de kan gå inn på det eller det, du kan se på miljø eller personfremstillinger, her måtte jeg gå veldig mye inn med veiledning.

Gjaldt det alle som hadde adaptasjon, eller bare noen?

I: noen var selvgående, en valgte *Drageløperen*, det var en flink elev og han håndterte det stort sett bra selv. Ei valgte *menn som hater kvinner*, det gikk også bra. Men en valgte *Hunger Games*, den var mye styr med.

*Hunger Games*, er ikke det sånn fantasi? Det kan jo være litt vanskelig, eller?

I: ja, det var kjempe vanskelig for han, men han hadde nå fått til noen refleksjoner rundt det, så det gikk jo bra. Ungdommen er jo god på film, men det er den der teorien de skal lese i tillegg som blir vanskelig for dem. Men de må jo det for at oppgaven skal bli noe substans for dem og ligne en forskningsoppgave.

I: og så var det ho her med spiseforstyrrelsene, ho så jo underveis at det var helt feil det ho hadde tenkt. Vi måtte finne nye bøker til henne, og ho trengte mye hjelp til å få det til, men det gikk bra, vi samarbeidet godt.

Så alle kom i havn?

I: alle som begynte kom i havn. Vi hadde også en elev vi måtte ta særskilt hensyn til, han fikk mye oppfølging, også av støttelærer. Der valgte han i samråd med støttelærer en periode fra litteraturhistoria og et Ibsen stykke og skrev om realistisk litteratur, han kom også velberga i havn.

Hadde de muntlige veiledninger og hvor mange? Tar du dem en og en eller grupper i lag?

I: ja, muntlig. Jeg tar dem en og en, vi jobber jo to uker (12 timer) på skolen med dette, så da går det rimelig i ett med veiledning. Du er ganske rutete i hodet når du er ferdig, du skal liksom gå fra språkutvikling til spiseforstyrrelser. Og du skal hele tiden holde deg oppdatert, hva sa du til dem sist osv. Men så er det jo noen som er veldig selvgående, de trenger bare litt henvisning til litteratur og ellers klarer de seg selv.

Det er ikke sånn at du gir veiledning til noen i gruppe, for eksempel de som har samme tema?

I: jo, litt de som har adaptasjon, så da kan man jo det. Problemet er at jeg ikke er god på adaptasjon selv, jeg må jo lese meg opp på det når elevene jobber med det. Men jeg har jo kolleger som er gode på det, så det går jo bra. Men adaptasjon er ingen enkel løsning?

Har du noen ganger opplevd at elever har gitt helt opp?

I: nei, men jeg hadde ei i fjor, ei flink jente, men ho skulle ha kulturmøter i film. Der ble det mye svetting, men ho kom i havn, ho også. Nei, ellers kan jeg ikke huske noen som ikke har klart det, noen elever har jo sluttet på høsten, men det kan jo være mange årsaker til det. Det kan jo også være fordypningsoppgaven som er dråpen som får det til å bli nok for dem, men det vet jeg ikke.

Er du streng når du vurderer elevene? Retter dere i lag, eller hverandres, dere lærere?

I: nei, ikke når det gjelder skriftlig, vi burde kanskje gjort det? Men muntlig så er vi to i lag, vi to som har tredje klassen. Vi vurderte i lag, og vi var veldig enige i fjor i alle fall. Men vi har jo veldig tydelige vurderingskriterier. Nei, jeg tror ikke jeg er spesielt streng, men jeg setter jo krav, det er jo en fordypningsoppgave. Spesielt mht. kilder og kildebruk.

Hvilken opplæring får elevene i kildebruk?

I: det får de av oss faglærere, vi begynner jo i første klasse med det, men jeg gjennomgår det spesielt foran arbeidet med fordypningsoppgaven. Da viser jeg gode oppgaver til elevene og kildehenvisninger, referere i teksten og kildelister osv. De blir jo gode til dette da.

Hva mener du med det, blir elevene gode til det etterpå?

I: ja, dem lærer seg det spesielt i fordypningsoppgaven, og da er de gode til det etterpå også.

Det jeg konsentrerer oppgaven min om er jo læreplanmålet til fordypningsoppgaven, med spesielt vekt på ordene: fordypningsoppgave, selvvalgt og norskfaglig emne. Du har sagt at elevene dine får velge selv, hva mener du om fordypningsoppgaven nå i forhold til før, du har jo mange års erfaring.

I: den er jo tonet ned nå i forhold til L94, jeg har kuttet på volumet til ca 3 – 4000 ord, som er mindre enn før. For mange elever høres det voldsomt mye ut før de går i gang med arbeidet, men ofte ender de opp med å måtte kutte ned på det de har skrevet. Det er vanskelig for elevene, litt sånn «kill your darlings», men det er bare noe de må lære seg.

Men de som har muntlig, har de noen begrensinger på tid?

I: ja, de får mellom 30 – 45 minutter.

Norskfaglig emne, der har du jo sagt noe om hvordan du veileder elevene til å finne det.

I: ja, og læreplanen er jo styrende der, hvis det de vil ha som tema kan dekkes der, er det jo greit. Norskfagets læreplaner er jo så mye, alt fra kommunikasjon, til litteratur osv. så mye kan komme innenfor den.

Hvis du må vekte de tre temaene mor hverandre jeg skriver om, hva ville være viktigst med hele fordypningsoppgaven?

I: det er jo vanskelig!

Jo, men lærere må jo hele tiden gjøre valg.

I: Fordypningsoppgave må vel være det viktigste. Elevene vokser så på jobben, de lærer å jobbe med en større oppgave, skrive mye, leite i kilder og de lærer så mye av den. Men jeg vil jo gjerne at det skal være norskfaglig også, men den forskningsbiten er viktig at de lærer seg.

Hvorfor da?

I: Det skjer noe med elevene på læringssiden, de forstår litt hva de må gjøre for å få til noe. De må kunne oppsettet, drøfting, finne annen litteratur, de filer og pusser på den oppgaven sin. Når de leverer så er selv de svake elevene veldig stolte av det de har fått til. De har gjort noe stort, noe de har jobbet mye med. Jeg merker det på mentaliteten deres når de skal starte oppkjøringa til eksamen. Derfor har vi arbeidet med fordypningsoppgaven tidlig i tredje året, så elevene kan bruke sin erfaring i skriving av andre oppgaver senere i året frem mot eksamen.

### Intervju med informant nr. 5

M er meg, I er informant

M: Hvor mange år har du jobbet som lærer?

I: ni år

M: Hvor mange års erfaring har du med vg3?

I: fire – fem år

M: Hvilke klasser har du undervist?

I: Både st og påbygg

M: Men den vi skal se på nå er påbygg?

I: ja

M: Har alle klassene på din skole samme praksis, som en lokal læreplan?

I: nei, det har de ikke, hver enkelt lærer velger selv

M: Velger du altså både tidsbruk og sluttprodukt og alt som har med ramma rundt arbeidet?

I: ja, man velger selv hvor lang tid og hvor omfattende det skal være.

M: Hvor mye teller karakteren?

I: hos meg teller den ikke noe mer enn andre innleveringer



M: Så hvis du har tre innleveringer, teller den 1/3 del?

I: ja

M: Har du den i første eller andre termin?

I: jeg har den i andre termin

M: Så da teller den på standpunktkarakteren, og blir litt mer avgjørende for elevenes karaktergrunnlag?

I: ja

M: Så kommer vi til den praksisen du har som lærer? Velger elevene selv emne og sluttprodukt?

I: nei, jeg velger emne og omfang, og også hvordan sluttproduktet skal se ut.

M: Så du lager rammene rundt?

I: ja

M: Og elevene aksepterer at du bestemmer? De synes det er greit?

I: ja, de skjønner fordelene fordi vi skal gjennom veldig mye.

M: Så du forklarer dem hvorfor dere skal jobbe slik

I: ja, jeg sier hvorfor vi bør gjøre det slik, og de synes det er greit.

M: Så det blir overkommelig?

I: ja

M: Så går vi over til hva du velger å arbeide med?

I: alle leser samme bok og skriver romananalyse, det blir litt forskjellig om de får velge emner innenfor det eller om det blir felles. I år har vi hatt felles romananalyse for alle, i fjor kunne elevene velge å fokusere spesielt på noen emner som for eksempel personkarakteristikk, miljø eller noe annet.

M: Når du gjør det på den måte, hvordan veileder du elevene, er det felles i klassen, individuelt eller begge deler?

I: begge deler, men først og fremst og fremst i fellesskap hvor vi går gjennom f.eks komposisjon, sier litt om boka osv.

M: Enn individuelt, er det å svare på spørsmål fra dem?

I: ja, og i tillegg oppfordre jeg elevene til å levere inn førsteutkast, det så jeg glippet litt i år, der burde jeg vært strengere og sagt at de skal levere inn det.

M: Så da leverer elevene inn førsteutkast som du gir tilbakemelding på?

I: ja

M: Har du inntrykk av at elevene føler at de lykkes med oppgaven? Og lærer noe?

I: det vet jeg ikke helt, det er litt fjernt fra pensum så det blir litt vanskelig å sammenligne det.

M: Men blir de flinkere til f. eks. litteraturanalyse?

I: det vet jeg ikke helt, men de blir flinkere til å skrive, spesielt lengere tekster.

M: Enn det med å forklare virkemidler, ikke bare gjengi tekst?

I: nei, der hadde det vært en fordel med førsteutkast, jeg ser at veldig mange bare gjenforteller teksten.

M: Ja, for påbygg har jo en svært bratt læringskurve på dette feltet, så å fikse det er vel en utfordring?

I: ja, jeg ser at spesielt i år er det skrivetrening elevene har fått mest ut av fordypningsoppgaven.

M: Får du alle med deg, også de svake elevene?

I: ja, også de svake elevene får jeg med. De får klarere beskjed om hva oppgavene skal inneholde, mer punktvis. De andre får velge litt mer, hvor jeg bare sier hva som bør være med. Men de svake får helt konkrete oppgaver så de klarer å levere noe.

M: Jeg konsentrerer meg om ordene fordypningsoppgave, selvvalgt og norskfaglig emne. Hvis du må vekte disse opp mot hverandre, er det riktig hvis jeg har forstått deg slik at du setter norskfaglig emne øverst?

I: ja, det er jo ikke selvvalgt fra elevenes side, men i aller høyeste grad norskfaglig.

M: Men i forhold til fordypningsoppgave, er dette en fordypningsoppgave i forhold til de andre oppgavene de har?

I: egentlig ikke, til neste år kommer jeg til å gjøre det annerledes.

M: Hvorfor da?

I: de skal få tema i forhold til pensum, med ulike tekster fra ulike deler av pensum som de må sette sammen. Da må de gå inn i forskjellige kilder. Det her blir for få kilder, de får ikke trening i å bruke kilde.

M: Men du vil fremdeles velge?

I: ja, men de vil få mulighet til å velge noe selv, f.eks mennesket i sentrum med tekster og bilder som hører med, så må de gjøre noe ut av det.

M: Hvordan er det nå, nå leser dere en bok, men bruker de sekundærkilder? Må de bruke oppgi noen kilder?

I: jeg har vist dem andre kilder, men de bruker det veldig lite, det blir alt for lite kildebruk. Det blir litt for tynn oppgave ut av dette.