

Norsk fordjuping- eit utopisk tilvalsfag?

Ein kvalitativ studie av tilvalsfaget norsk fordjuping

Torunn Indreeide

UND 350 - Masteroppgåve i læring og undervisning

Hautsemesteret 2014

HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE/UNIVERSITETET I BERGEN



**HØGSKULEN i
SOGN OG FJORDANE**

Avdeling for lærarutdanning og idrett



Tittel og samandrag: **Norsk fordjuping- eit utopisk tilvalsfag?**

Då Kunnskapsløftet kom i 2006 fekk skulen fokus på grunnleggande ferdigheiter. Praktisk prosjektarbeid, som var ein sentral del i læreplanen av 1997, forsvann ut av skulen. Med Kunnskapsløftet fekk elevane to moglegheiter når det gjaldt tilvalsfaga. Dei kunne velje eit andre framandspråk i tillegg til ordinær engelsk, eller dei kunne velje fordjuping i engelsk, norsk eller samisk. For dei elevane som ikkje var så teoretisk sterke og kvidde seg for å starte på eit nytt framandspråk, vart det «enklaste» tilvalsfaget norsk fordjuping. Det er dette faget denne studien rettar seg mot.

I Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja* er problematikken kring tilvalsfaga og framandspråk eit aktuelt tema og meldinga opnar for forsøk med å gi elevane på ungdomsskulen eit nytt praktisk valfag, arbeidslivsfaget. Innføringa av det nye arbeidslivsfaget kan bli sett i samanheng med ein lengre skulepolitisk debatt, der temaet er om det sterke teorifokuset har teke lite omsyn til at enkelte elevar kan ha trong for praktiske fag.

Dette er ein kvalitativ studie, der studien har ei todeling. Den første delen rettar søkelys på korleis norsk fordjuping kjem til uttrykk i læreplanane av 1997 og 2006. Funna her vert presentert gjennom ei innhaldsanalyse. I den andre delen er perspektivet korleis lærarane operasjonaliserer kompetansemåla i norsk fordjuping i Kunnskapsløftet. Fem lærarar i to ulike fylke og tre forskjellige kommunar på Vestlandet er intervjuet. Funna tyder på at lærarane utnyttar handlingsrommet dei har som lærarar når dei operasjonaliserer kompetansemåla i norsk fordjuping. Tilpassa opplæring er svært sentralt for alle mine informantar og operasjonaliseringsprosessen går ut på å lage undervisningsopplegg utifrå føresetnadane til elevane. Informantane mine klarer å møte elevane på deira nivå, men alle hevdar at kompetansemåla i Kunnskapsløftet er altfor ambisiøse.

På dei få åra som har gått sidan eg fekk tanken om å starte på denne studien, har det skjedd mange endringar. Kunnskapsløftet har blitt revidert, og nye valfag har kome inn i skulen. Frå august 2015 er det nye arbeidslivsfaget ei permanent ordning som alle skular skal ha tilbod om.

Title and Abstract: **In-depth studies in Norwegian – an elective of Utopia?**

When the National Curriculum for *Knowledge Promotion* was made public in 2006, a greater focus on the core curriculum in school was promoted. Practical Projects, a central part of the curriculum of 1997, was taken out. With the *Knowledge Promotion* students were given 2 options concerning electives. They could choose a second foreign language in addition to ordinary English, or they could choose In-depth studies in Norwegian, English or in the Sami language. For students who were not academic strong and had second thoughts about learning another foreign language, the “easiest” choice was In-depth studies in Norwegian. It is on this subject my research and studies have been done.

In Report No. 44 to the Storting (2008-2009) *Education Strategy* the challenges concerning electives and foreign language studies is a central topic and the report suggests trying to give the students at lower-secondary schools a new more practical oriented elective, vocational training. Introducing the new vocational training study may be included in a long ongoing debate concerning schools, dealing with the question if a strong academic focus has neglected some students with a need for a more practical approach to learning, or not.

This is a qualitative study, divided in two parts. The first part is aimed at how *In-Depth studies of Norwegian* is expressed in the curriculum of 1997 and 2006. The findings here are presented in a content analysis. In the second part, the perspective is how teachers operationalize the competence aims in In-depth studies of Norwegian in the *Knowledge Promotion*. Five teachers from two different counties and three different municipalities in western Norway are interviewed. The findings indicate that teachers manoeuvres within their field as teachers when they operationalize competence aims in *In-Depth studies of Norwegian*. *Adapted teaching* is very central for all my informants and the process of operationalising is very much a question of creating a method and adapting the content to fit the preconditions of the students. My informants are able to meet the students at their level, but all claim that the competence aims of the *Knowledge Promotion* are too ambitious.

In the few years that have passed since I first thought about doing this research, there have been many changes. The *Knowledge Promotion* has been revised, and new electives have been introduced at school. Starting August 2015 the new study *Vocational Training* will be a permanent option all schools shall offer their students.

Føreord

Å skrive masteroppgåve har vore ein sær s lærerik prosess. Mitt utgangspunkt for studien var tilvalsfaget norsk fordjuping, fordi eg undra meg over korleis det kan bli eit så stort gap mellom kompetansemåla i faget og den verkelegheita vi som lærarar møter i klasserommet.

Eg vil rette ei stor takk til informantane mine som stilte opp og delte sine erfaringar og refleksjonar med meg. Utan dei hadde ikkje denne studien vorte noko av. Ei stor takk går også til arbeidsgjeveren min, Høyanger kommune, som har lagt til rette for studien.

Spesielt må eg få takke rettleiaren min, Ingrid Fossøy, som har leia meg trygt gjennom heile prosessen med sine konstruktive og gode innspel. Medstudentane mine fortener òg takk, då vi i ei sosiokulturell ånd har støtta kvarandre og gitt kvarandre innspel og oppmuntrande ord undervegs.

Takk også til Monica som tok seg tid til å lese korrektur på oppgåva.

Til slutt ei stor takk til Olav, Sigrid og Tonje som alltid har teke omsyn når eg har måtte bruke tida mi på studie.

Tusen takk til alle saman!

Høyanger, november 2014

Torunn Indreeide

Innhold:

1	Innleiing.....	7
1.2	Presentasjon av problemstilling og føremål	8
1.3	Kva er intensjonen med tilvalsfaget norsk fordjuping?	9
1.4	Oppbygging av oppgåva	9
2	Teori	10
2.1	Kva er læreplanteori?.....	10
2.2	Læreplanar i eit historisk perspektiv	10
2.5	Goodlad sine ulike læreplannivå	13
2.5.1	Skjematisk framstilling av Goodlad sine ulike læreplannivå	15
2.5.2	Læreplanen som ein syklisk modell.....	16
2.6	Den «skjulte» læreplan	17
2.7	Operasjonalisering av kompetansemål.....	18
2.7.1	Operasjonalisering ved nedbryting av kompetansemål.....	18
2.7.2	Operasjonalisering etter «Big Ideas» tankegang	19
2.7.3	Operasjonalisering som didaktisk relasjonstenking	19
2.8	Presentasjon av tidlegare forskning kring L97 og KL06.....	20
2.8.1	Lokalt arbeid med læreplanar i L97 og KL06	21
2.8.2	Forsking kring L97.....	21
2.8.3	Forsking kring KL06.....	22
2.9	Ulike læringsperspektiv i L97 og KL06	24
3	Metode.....	25
3.1	Mi eiga førforståing.....	26
3.2	Val av forskingsmetode	26
3.4	Innhaltsanalyse av dokument som forskingsmetode.....	27
3.5	Intervju som forskingsmetode	28
3.5.1	Utval	29
3.5.2	Intervjuguide	30
3.5.3	Prøveintervju.....	31
3.5.4	Gjennomføring av intervju	31
3.5.5	Transkribering.....	32
3.6	Analyse og tolkingsprosessen	33
3.7	Reliabilitet og validitet	34
3.8	Etiske betraktningar	37
4	Presentasjon og drøfting av funn frå læreplanane	38

4.1	Funn frå L97 og KL06 om norsk fordjuping	38
4.1.1	Funn frå L97 om NF	38
4.1.2	Funn frå KL06 om NF	40
4.2	Den generelle delen i L97 og KL06	42
4.3	Drøfting av korleis NF kjem til uttrykk i L97 i høve til KL06.....	43
4.3.1	Føremålet med NF i L97 og KL06.....	43
4.3.2	Innhald og læringsmål.....	44
4.3.3	Arbeidsmåtar.....	46
5	Funn og drøfting frå informantane	47
5.1	Presentasjon av skular og informantar	47
5.2	Presentasjon av funn frå informantane	48
5.2.1	Bakgrunnsspørsmål	48
5.3	Undervising- læreplan og kompetansemål	49
5.3.1	Læreplanar/ lokale læreplanar.....	49
5.3.2	Operasjonalisering av kompetansemål.....	50
5.3.3	Operasjonalisering ved bruk av samansette tekstar	51
5.4	Elevgruppa.....	53
5.4.1	Relasjonar til elevgruppa.....	53
5.5	Norsk fordjuping- eit utopisk tilvalsfag?	54
5.6	Drøfting av funn frå informantane	56
5.6.1	Undervising-læreplanar og kompetansemål.....	56
5.6.2	Operasjonalisering av kompetansemål.....	57
5.6.3	Elevgruppa.....	59
6	Oppsummerande drøfting og samanfatting av funn	60
6.1	Vegen vidare for tilvalsfaget NF	63
6.2	Avsluttande tankar	64
	Litteraturliste:.....	65
	Vedlegg 1.....	69
	Vedlegg 2.....	71
	Vedlegg 3.....	72

1 Innleiing

Denne masteroppgåva er ein kvalitativ studie av tilvalsfaget norsk fordjuping på ungdomssteget. Som lærar i grunnskulen har eg sjølv undervist i norsk fordjuping og erfart at det er eit sprik mellom kompetansemåla i faget, og den verkelegheita vi møter med elevgruppa som vel norsk fordjuping som tilvalsfag. I lærarkollegiet har vi reflektert og diskutert kring dette misforholdet mellom utdanningspolitiske styringssignal og undervisinga som skjer i klasserommet.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Norsk fordjuping (NF) er eit fag som kom inn skulen med Læreplanen av 1997 (L97) og vart vidareført med Kunnskapsløftet (KL06) i 2006. Med L97 kom ideen om det arbeidande menneske og elevene skulle få meir ansvar for eigne læreprosessar, spesielt gjennom prosjektarbeid. Då KL06 kom i 2006 vart det sett fokus på grunnleggjande ferdigheiter, og det vart stilt større krav om at elevane skulle meistre desse ferdigheitene, *å kunne lese, å kunne skrive, å kunne rekne, å kunne vere munnleg og å kunne grunnleggjande digitale ferdigheiter* (KL06, s. 39). Praktisk prosjektarbeid, med den praktiske tilnærminga som var så sentral i L97, vart ikkje vidareført med den nye læreplanen.

Då NF vart innført i skulen, vart det presisert at NF var eit fag som skulle «gi kompetanse utover det den obligatoriske norskopplæringa gir, og det skal ikke fungere som tradisjonell spesial- eller støtteundervising» (L97, s. 299). Dette står i kontrast til dei funna Bakken & Dæhlen (2011) har gjort i ein rapport om arbeidslivsfag og fordjupingsfag. I rapporten vert det hevda at fordjupingsfaga har blitt forenklingfag framfor fordjupingsfag. Fordi mange opplever elevane på fordjupingsfaga som såkalla skulesvake, vert opplæringa og læreplanane tilpassa til dei elevane som søker seg til fordjupingsfaget (Bakken & Dæhlen, 2011, s. 113).

Konsekvensen av dette vert at fordjupingsfaga, og då spesielt NF, blir gjort enklare enn det som er intensjonen i dei sentrale læreplanane.

Stortingsmelding nr. 44 *Utdanningslinja* (2008-2009, s. 26) framhevar også at fordjupingsfaga er problematiske og opnar derfor opp for ei prøveordning med eit nytt arbeidslivsfag. Dette vert gjort på bakgrunn av tilbakemeldingar frå skuleleiarar, lærarar og elevar.

Stortingsmeldinga framhevar at mange av elevane som vel norsk eller engelsk fordjuping manglar motivasjon for faga, og dette kan tyde på at elevane som vel språkleg fordjuping er elevar som heller ville valt eit meir praktisk alternativ om det var mogeleg. For enkelte elevar

kan det også vere slik at det ikkje er eit val om å ta NF, men eit val der dei vel vekk eit nytt framandspråk (Bakken & Dælhen 2011, s. 122).

1.2 Presentasjon av problemstilling og føremål

Føremålet med denne oppgåva er å kaste lys over tilvalsfaget norsk fordjuping (NF) på ungdomssteget. Eg vil synleggjere faget ved å vise korleis faget kjem til uttrykk i læreplanen av 1997 og i Kunnskapsløftet, og gjennom intervju av lærarar som underviser i faget. Studien skal bidra til å setje søkjelys på NF og finne ut korleis lærarar på ulike skular operasjonaliserer kompetansemåla i NF.

Tidleg på 2000-talet kom det fram av internasjonale undersøkingar, som PISA, at Noreg scora dårleg på testar når det gjaldt lesing og rekning (Kunnskapsdepartementet, 2002). Resultatet av Pisatestane vart eit av grunnlaga for ein ny læreplan i 2006. Oppfatninga hjå dei sentrale styresmaktene var at dersom skulane sette fokus på dei grunnleggande ferdigheitene ville dette heve kunnskapsnivået til elevane. Endringane førte slik til eit auka fokus på dei teoretiske faga, og tilbod om praktiske valfag forsvann. Stortingsmelding nr. 30. (2003-2004) *Kultur for læring* framhevar at det vil bli sett i verk ein rekke tiltak for å fornye ungdomstrinnet:

For noen elever er ungdomstrinnet for teoritungt med få muligheter til praktiske aktiviteter. Andre elever møter for få utfordringer og manglende muligheter for fordypning. Dette gir skolen utfordringer med å tilpasse opplæringen til den enkelte og å redusere atferdsproblemer. Etter departementets vurdering vil bedre tilpasset opplæring, mer praktisk innhold og større muligheter for fordypning være grunnleggende i en fornyelse av ungdomstrinnet (St. meld. nr. 30, 2003- 2004, s. 61).

Mot denne bakgrunnen presenterer eg problemstillingane for studien, som har ei todeling:

- a) Korleis kjem tilvalsfaget norsk fordjuping til uttrykk i Læreplanen av 1997 (L97) og i Kunnskapsløftet (KL06)?**
- b) Korleis operasjonaliserer lærarane kompetansemåla i norsk fordjuping i KL06?**

I den første delen analyserer eg læreplanar. Den andre delen tek føre seg norsk fordjuping som fag og inneheld intervjuanalyse av fem lærarar, der operasjonaliseringsprosessen av kompetansemåla i KL06 vert vektlagt. I drøftingsdelen vil eg knyte funna frå desse to delane saman, for å sjå kva samanheng det er mellom kompetansemåla i NF i KL06 og det som skjer i klasserommet. Eg fann ingen informantar som hadde undervist i norsk fordjuping etter læreplanen frå- 97, og har derfor ikkje noko empirisk materiale her.

1.3 Kva er intensjonen med tilvalsfaget norsk fordjuping?

Både i L97 og KL06 er det poengtert at opplæringa i NF skal bygge på den kompetanse og dei danningmåla elevane har frå det obligatoriske norskfaget (L97, s. 299 og KL06, s. 109).

Elevane kunne velje å fordjupe seg i eit språk dei allereie kjende i staden for å velje eit ukjent framandspråk. Intensjonen i L97 skulle vere fordjuping og støtte til eventuelle svake ferdigheiter i faget, men det var likevel poengtert at det ikkje skulle vere eit spesialpedagogisk tilbod. Elevane kunne velje vurdering med eller utan karakter (Strøm, 2000). Kunnskapsløftet la størst vekt på den språklege fordjupinga og presiserte at faget skulle vere like krevjande som framandspråk, og det skulle telje med i opptak til vidaregåande opplæring. Dette medførte vurdering med karakter for alle elevane på fordjupingsfaga (NOU, 2014:7, s. 93).

Ongstad uttalte dette i «Norsklæreren» (Norsklæreren nr. 1, 1997, referert i Strøm, 2000, s. 4). då NF kom inn som eit fag i skulen med L97:

Om norsk fordypning vil jeg bare si at viss noe i dette planverket (L97) har sjanse til å nærme seg en faglig oase, så må det bli denne planen. Alle entusiastiske norsklærere på ungdomstrinnet bør presse hardt på så mange velger dette faget. Det kan styrke både norskfaget og enkeltelevers spesialinteresse. Men hvor reelt dette valget er i konkurranse med de tunge fremmedspråkene, er en annen sak.

1.4 Oppbygging av oppgåva

I det første kapittelet har eg presentert bakgrunn og tema for oppgåva. Vidare vert det gjort greie for problemstillingane og intensjonen med faget. I det andre kapittelet presenterer eg teori. Denne teorien omhandlar læreplanteori, med vekt på operasjonaliseringsprosessen. Metoddelen vert presentert i kapittel tre. Her gjer eg greie for to kvalitative forskingsmetodar, innhaldsanalyse av dokument og intervju. Funn og drøfting om NF i L97 og KL06 kjem i kapittel fire. I kapittel fem presenterer eg funn frå intervjuundersøkinga. Funna er delt inn i tema og samanlikna og drøfta opp mot aktuelle rapportar om evalueringar av tilvalsfag. I det siste kapittelet, kapittel seks, kjem ei drøftande oppsummering av funna frå innhaldsanalysen av læreplanane og funna frå informantane.

2 Teori

I dette kapittelet vil eg presentere teori som skal bidra til å belyse sentrale sider ved temaet.

Norsk fordyping er eit fag der det finns lite eller ingen litteratur både når det gjeld lærebøker og forskning. Dei føringane NF førte med seg frå departementet var fire sider i læreplanen (L97, s. 299- 302). På nettsidene til Utdanningsdirektoratet finn ein tre sider, oppdatert i 2006 (Udir., 2006). Den første og einaste læreboka i faget, - *Kontekst - norsk fordyping*, (Blichfeldt & Fløtre, 2011), kom ut fem år etter at KL06 vart innført i skulen, og ni år etter at NF vart oppretta som eit nytt fag med L97.

Eg har slik eit avgrensa teorigrunnlag knytt direkte til NF som fag, men eg har valt å bruke læreplanteori som overordna teoretisk perspektiv, då dette er relevant for problemstillingane. Forsking kring L97 og KL06 er aktuelt for å forstå korleis NF kjem til uttrykk i læreplanane og medverkar til å perspektivere problemstillingane mine.

For å kaste lys over problemstillingane vil eg først sjå på læreplanar i ein historisk kontekst. Vidare presenterer eg læreplanteori, der operasjonaliseringsprosessen vert vektlagt. Eg tek utgangspunkt i Goodlad sin læreplanteori, og ser dei ulike nivåa i denne modellen opp mot dagens læreplantenking. Vidare vil eg presentere lokalt arbeid med læreplanar og forskning kring L97 og KL06. Læringsperspektivet i desse to planane kjem til slutt i dette kapittelet.

2.1 Kva er læreplanteori?

Læreplanteori er eit breitt felt som kan bygge på ulike innfallsvinkar. Gundem (2008, s. 28) referer til Taylor & Richards (1984) som skil mellom to ulike utgangspunkt for å nærme seg læreplansspørsmål. Dei peikar på to hovudtypar av læreplanteori som har forskjellige føremål og forskjellig språkbruk. Den eine er rasjonell og teknologisk og prega av naturvitskap. I dette tilfelle er føremålet å utvikle, utforme og evaluere læreplanar. Den andre tilnærminga til læreplanteorien er naturalistisk og humanistisk. I dette tilfelle er føremålet ei analyse av læreplanar i ein historisk, samfunnsmessig eller ideologisk samanheng. Denne studien dreier seg mot den siste retninga.

2.2 Læreplanar i eit historisk perspektiv

Læreplanar sett i ein historisk kontekst gjev ei felles ramme som utgangspunkt for tolking og analyse, og det gjev også eit perspektiv på den utviklinga vi kan spore i skulen, poengterer Haug (2007). Arbeidarpartiet har hatt stor innverknad på utdanningspolitikken heilt sidan

1950-talet, og tanken har vore å inkludere stadig fleire i utdanningsfellesskapen og gje stadig fleire utdanning innanfor ramma av fellesskapet (Haug, 2007). Norsk læreplantenking har vore prega av i kva grad målstyring og lokal fridom skal vere rådande, og både målstyring og lokalt utarbeidde læreplanar er framleis svært sentrale moment.

Eg vil her presentere den gjeldane læreplantenkinga frå vår første nasjonale læreplan av 1939 og fram til dagens læreplan, då dette kan kaste lys over korleis norsk fordjuping kjem til uttrykk i læreplanane.

Heilt attende til læreplanane frå 1939 er det gjeve signal om kva arbeidsmåtar ein bør velje, og allereie her er det åtvare mot ei klasseromsundervising frå kateteret (Haug 2007, s. 69). Planen av -39 var påverka av amerikansk progressivisme og tysk reformpedagogikk, og vart justert i 1960-åra, då det vart gjort forsøk med 9-årig skule (Engelsen, 2012). Skulereforma med 9-årig skule skulle bidra til å avvikle klassesamfunnet eller det segregerte samfunnet og fellesskap og likskap var hovudmotiva for skulepolitikken (Telhaug, 2007). Alle elevar skulle få høve til å utvikle seg i samsvar med sine føresetnader. Denne sosialdemokratiske skuletenkinga var skeptisk til ein pedagogikk som la stor vekt på eksamen og karakterar, då det vart hevda at slike stimuleringsmiddel ville utsette elevane for stigmatisering og vere nedverdiggande for enkelte elevar, og dermed svekke læringsmotivasjonen (Telhaug, 2007, s. 50). Dette peikar mot ein *læringsorientert målstruktur*, der skulen legg vekt på kunnskap og forståing, på individuell forbetring og på innsats. Det tyder at elevane vert oppmoda til å sette individuelle mål og resultat vert vurdert i høve til tidlegare resultat (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Fram mot 1970-talet blei norsk samfunn- og skuletenking prega av oppbrot frå den sosialdemokratiske tenkemåten. Impulsar frå omverda, med samfunnskritiske trendar, prega også utdanningspolitikken (Telhaug, 2007). Skulen si oppgåve måtte vere å danne myndige og kritiske menneske som kunne sjå alternative løysingar på samfunnsproblematikken. Talsmenn for den meir kritiske tenkinga som utvikla seg på 1970-talet, ynskte å bruke skulen som eit instrument for radikal samfunnsending. Engelsen (2012) peikar på at dialogen mellom lærar og elev var viktig, då dei saman skulle omarbeide den kunnskapen som var naudsynt for å løyse reelle samfunnsproblem.

1970-åra vart vidare prega av forsøka på å implementere eit progressivt, elevsentrert og aktivitetorientert læringsarbeid (Telhaug, 2007). Det norske utdanningssystemet gjekk inn i ein periode med stor tru på ei skulebasert utvikling som ville gjere elevane sine erfaringar og den lokale konteksten til utgangspunkt for undervising og læring. Dette var opptakta til Mønsterplan for grunnskulen av 1974 (M74), som ga eit stort rom for lokalt val av lærestoff.

Denne nye pedagogikken satsa metodisk på problemløysing, refleksjon, arbeid i grupper og prosjektarbeid. Sentralt for desse arbeidsmetodane stod dialogen og lærarrolla vart delvis omdefinert, slik at formidlingspedagogikken vart tona ned til fordel for planlegging, rettleiing og støtte (Telhaug, 2007, s. 53).

Ei vesentleg endring skjedde i 1975, då den gamle spesialsकुlelova vart oppheva (Engelsen 2012). Den nye paragrafen i opplæringslova uttrykte klart at alle barn har rett til opplæring utifrå sine føresetnader. Tilpassa opplæring vart det bærande prinsipp gjennom heile revisjonsarbeidet frå M74 til M87.

Mønsterplanen av 1987 (M87) vart i noko grad påverka av dei samfunnskritiske tankane frå 70-talet, og var ei revidert utgåve av M74. Innanfor gitte rammer, hadde M74 og M87 overlata det konkrete innhaldsval til den lokale skule og lærarane der. Den utdanningspolitiske debatten svinga kraftig etter lanseringa av M87 (Engelsen, 2012). Myndigheitene gav no klare uttrykk for at dei ville ivareta behovet for reell nasjonal styring av det sentrale innhaldet i opplæringa. Målstyring vart eit sentralt omgrep og debattantane meinte at mange lærarar brukte for lita tid på å undervise i tema frå vår felles kulturarv (s. 86).

Etter M87 vart ikkje arbeidet i skulen formelt evaluert og denne mangelen på systematisk kunnskap om grunnskulen kan forklare at L97 vart sterkt ideologisk, hevdar Haug (2007). Utdanningsminister Gudmund Hernes sette sitt personlege preg på denne planen, og planen er unik i norsk samanheng fordi den har så streng sentral styring med detaljerte, ambisiøse og innhaldsrike læringsmål (s. 68). Det oppsiktsvekkande og nye med L97 var at krav til metodar var direkte styrt, og det vart mellom anna fastsett at prosjektarbeid skulle utgjere ein fast prosentdel av skuletida.

Med regjeringsskifte og Kristin Clemet som ny undervisningsminister vart det eit nytt oppgjør med den rådande læreplantinkinga i skulen. Resultata frå internasjonale undersøkingar, som PISA, var middelmåtige og skuffande. Dette gav grunnlag for Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Her vert det presisert at grunnleggande ferdigheiter er viktige for å gi elevane god framtidsberedskap, samtidig som det er påpeikt at tradisjonell danning og grunnleggande ferdigheiter må bli sett i eit heilskapleg perspektiv, der begge deler er like viktig (Engelsen, 2012).

Dette var opptakta til dagens gjeldande læreplan, Kunnskapsløftet, som kom i 2006. Denne læreplanen aktualiserer spenninga mellom merksemd retta mot læringsprosessar og merksemd retta mot dokumenterte resultat (Karseth, Møller & Aasen, 2013, s. 242). Kunnskapsløftet som kompetansebasert styringsverktøy fører oss attende til ein skule med ein meir *resultatorientert målstruktur*.

Karseth & Sivesind (2009) poengterer at nasjonale reformer og dokument som gjeld skulen si organisering og skulen sitt innhald alltid vil vere knytt til ein del av skulekvardagen.

Læreplanavgjersle kan bli til mellom politikk og offentlegheit, noko som kan danne ei sentral ramme der læreplanen ofte blir formulert på ein bestemt måte, med ein bestemt struktur og eit særskilt språk. At vegen frå nasjonale styringsdokumenter til praksis i klasserommet er lang, vert det også peika på i Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008). Det er mange aktørar som er involvert og skulen vert stilt overfor ei rekke krav og forventningar.

Læreplanfeltet er med andre ord samansett og kompleks.

2.5 Goodlad sine ulike læreplannivå

Når eg ser på læreplanane og korleis dei fungerer i ein samanheng, baserer eg dette på Goodlad (1979) sine tankar om læreplanane sine ulike nivå. Dette gir meg god hjelp til å forstå omgrepa i læreplanutvikling og læreplanforskning. Goodlad si tilnærming medverkar vidare til å kaste lys over problemstillingane mine.

Goodlad sine ulike nivå er vesentlege og omgrepssystemet er eigna til å skape ei betre forståing av læreplanprosessane, som syner prosessane frå dei den første ideen og dei første offentlege diskusjonane om ein ny læreplan til dei vert omforma i møte med elevane (Karseth & Sivesind, 2009). Gjennom Goodlad sitt omgrepssapparat får vi bortimot ein fullstendig strategi for å analysere og forstå læreplanar, hevdar Gundem (2008). Dette omgrepssystemet fangar opp det som er den synlege og formelle verkelegheita, dei områda ein har empiri på. Sjølv om Goodlad har operert i ein amerikansk kontekst har han også sett spor etter seg som læreplanforskar internasjonalt. Gundem (2008) har aktualisert Goodlad i forhold til den skandinaviske forståinga av fagdidaktikk som felt. Ho hevdar at Goodlad sitt omgrepssystem først og fremst er beskrivande, men representerer forståing for både praktikarar og teoretikarar til å kartlegge og systematisere komplekse forhold og fenomen (s. 26). Målet vert slik å skape ei bru mellom praktikarar og teoretikarar og utvikle ei pedagogisk forskingsgrein med verdi for begge felt.

Goodlad (1979) delar læreplanane inn i fem nivå, der det første nivået er ideane sin læreplan, (*Ideological Curriculum*), som bygger på debattane rundt skulereformene. Her kjem syn på læring og teoretiske grunngjevingar på eit politisk nivå til syne. Det andre nivået er den formelle læreplanen (*Formal curriculum*) som her i landet vert vedteken i Stortinget, og er ein plan for elevane si læring og læraren sitt styringsdokument som skal ligge til grunn for all undervisning. Det neste nivået er den oppfatta læreplanen (*Perceived Curriculum*). Her ligg det til grunn at vi alle oppfattar ein tekst ulikt. «*Perceived curricula are curricula of the mind*», hevdar Goodlad (1979, s. 61). Det som er blitt offentleg godteke kan bli tolka forskjellig, og ein lærar kan oppfatte ein læreplan på ein heilt anna måte enn ein kollega. Den oppfatta læreplanen er slik resultatet av den tolkinga som den enkelte faglærar og kollegiet føretek av det meir formelle læreplandokumentet.

Det neste nivået er den operasjonaliserte læreplan, eller den iverksette læreplan (*Operational Curriculum*). Det er her ein kjem inn på korleis ein læreplan verkeleg vert gjennomført og verksett i det daglege arbeidet i klasserommet. Element som skulekodar, den «skjulte læreplan», læringsmiljø og læraren sin eigen pedagogiske ståstad spelar inn her. Dette er den oppfatta læreplanen omsett i praksis, enkelt sagt det som skjer i klasserommet. Praksisen i klasserommet vert påverka både av rammefaktorar og den enkelte sitt syn på undervisning og gjennomføring. Det femte og siste nivået i Goodlad sitt omgrepssystem er den erfarte læreplan (*Experiential Curriculum*). Dette er læreplanen slik den enkelte elev oppfattar den gjennom opplæringa. Den erfarte læreplanen kan variere ut i frå elevvariablane og den enkelte lærar sine individuelle føresetnadar.

2. 5. 1 Skjematisk framstilling av Goodlad sine ulike læreplannivå

Eg oppfattar Goodlad sin modell som hierarkisk framstilt i litteraturen, og presenterer her ei skjematisk framstilling av denne modellen. Alle nivåa er ikkje like relevante for problemstillingane mine, men eg vel likvel å presentere alle for å gi eit heilskapeleg bilete av Goodlad si tilnærming til det læreplanteoretiske feltet.

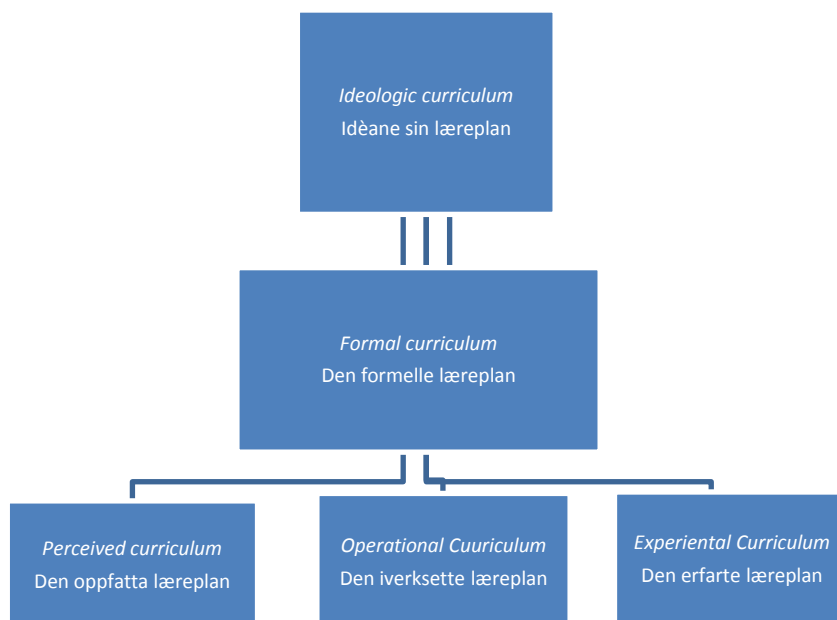


Fig. 1 Skjematisk framstilling av dei ulike nivåa i ein læreplan, fritt etter Goodlad (1979)

Goodlad (1979) framstiller dei ulike nivå som åtskilt frå kvarandre og hevdar det kan vere vanskeleg å få noko påliteleg data om dei ulike nivåa. Dette fortel oss at det har vore ei utvikling når det gjeld læreplantenking og læreplanforskning, då dagens læreplanar i større grad er tufta på empiri.

Goodlad (1979) framhevar mellom anna at den erfarte læreplanen er viktig fordi det er her elevane sine erfaringar og ambisjonar kjem fram. Likevel hevdar han (s. 62) at dette nivået er vanskeleg å få noko påliteleg data om, då vi ikkje klarer å finne ut eksakt kva som føregår i sinna til elevane.

Sjølv om vi framleis ikkje veit eksakt kva som føregår i sinna til elevane våre, har vi undersøkingar som fortel oss ein del. Når det gjeld tilvalsfag og fordjupingsfag veit vi, utifrå rapportar, ein del om korleis elevane og skulane opplever dette faget. Vi har òg elevundersøkingar frå eit sentralt nivå, til undersøkingar på den enkelte skule og samtalar mellom elev-lærer. Elevane har lovfesta rett til vurderingar (Udir.,2010) og dei kan i stor grad kome med innspel og egne meiningar. Elevane har også ein medråderett i form av elevrådet.

Å undervise er nærast ein aktivitet der ein er immun mot diagnostisk gransking hevdar Goodlad (1979). Det er vanskeleg å skilje mellom kva ein skal gjere, og korleis ein skal gjere det. Den iverksette læreplan er vanskeleg å endre eller evaluere, då læraren stort sett er åleine om undervisinga og sjeldan ber om feedback frå andre lærarar, meiner han. Også her er handlingsrommet til læraren blitt større. Kollegarettleiing er blitt vanlegare i norsk skule og det er heilt andre krav til vurdering av og for læring. KL06 understrekar nettopp tydinga av at skular skal vere lærande organisasjonar. I det ligg det mellom anna at det skal leggjast til rette for at lærarane kan lære av kvarandre gjennom samarbeid. Dei skal òg ha mogelegheit til å oppdatere kompetansen sin blant anna gjennom deltaking i utviklingsarbeid (LK06, 2006, s. 34). Dale (2006, s. 127) peikar på at betre samarbeidsformer mellom lærarane vil medføre eit større felles ansvar for opplæringa. Ved skular som er prega av kontinuerleg refleksjon over eigen praksis vil truleg elevane i tillegg få ei betre tilpassa opplæring.

Goodlad sin læreplanteori frå 1979 gir oss ei god oversikt over alle prosessane i læreplantutviklinga. Gundem (2008) peikar på at alle områda, alle nivåa når det gjeld avgjersle og den forma læreplanen blir framstilt på gir oss eit inntrykk av at alle områda er likestilte, og ho saknar ei vurdering av det innbyrdes tilhøve mellom dei ulike delane. Gundem peikar òg på at Goodlad sine læreplannivå er svake når det gjeld den ideologiske og den sosiokulturelle samanhengen. Den kulturelle arven vert teken for gitt, og det er ikkje noko samfunnskritisk analyse (s. 27).

2. 5. 2 Læreplanen som ein syklisk modell

Med bakgrunn i Gundem (2008) sitt kritiske blikk på Goodlad sin læreplanmodell kan ein tenke seg læreplanen som ein syklisk prosess, der dei ulike nivåa i større grad overlappar og påverkar kvarandre.

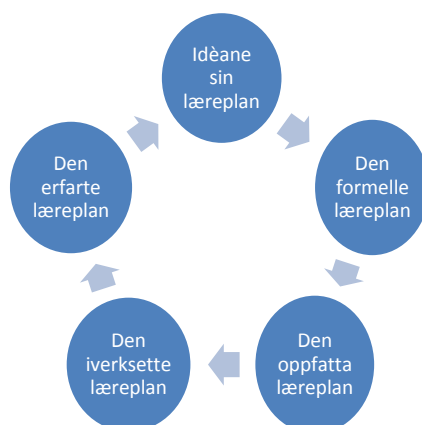


Fig. 2 Dei ulike nivåa i ein læreplan tenkt som ein syklisk prosess

I ein syklisk modell kan vi sjå læreplantenking som ein kontinuerleg prosess, der det ikkje er noko klar byrjing og slutt. I eit historisk perspektiv ser vi at idear og målstyring kring læreplantenking gjentek seg, alt etter kva føringar ein har når det gjeld synet på kunnskap og alt etter kva politisk styring som er rådande. Undervising er eit dynamisk og kreativt føretak og ein læreplan er i større grad i ein syklisk prosess no enn tidlegare, då vi har heilt andre krav til mellom anna vurdering, elevmedverknad og evalueringar. Det skjer òg endringar i den formelle læreplanen, utifrå empiri. Med bakgrunn i slike undersøkingar får dei sentrale styresmaktene signal om kva som fungerer og ikkje fungerer ved skulesystemet. Stortingsmelding nr. 44 *Utdanningslinja* (2008-2009) er eit døme på dette, då dette dokumentet påverka idèane sin læreplan og førte til at den formelle læreplanen vart endra. Frå hausten 2015 er arbeidslivsfag eit fag som alle skular skal ha tilbod om (Udir., 2014 a). Elevane kan velje vekk tilvalsfaga og framandspråk og velje arbeidslivsfag. Det vert slik ei endring i den formelle læreplanen.

2.6 Den «skjulte» læreplan

Jackson, (1968, referert i Helle, 2007), introduserer omgrepet "den skjulte læreplanen". Kva status eit fag har, og dei ulike skulekodane påverkar haldningane til eit fag, og den «skjulte læreplanen» blir slik ein del av læringa som ikkje var planlagd, verken av elev eller lærar. Kodane på ein skule er ulike, og ting som fungerer i ei gruppe kan vere mislukka i ei anna (Helle, 2007). Det kan være eit sprik mellom læraren sine intensjonar med undervisninga (*den oppfatta læreplan*) og det eleven faktisk lærer (*den erfarte læreplan*). Alt vi forventar av elevane som ikkje står i læreplanen er likevel svært viktig, og det er mange uskrivne reglar vi forventar at elevane rettar seg etter. All den tause kunnskapen som både elevar og lærarar har, ligg i den skjulte læreplanen.

Som eit døme på ein «skjult læreplan», kan vi bruke tilvalsfaget NF. Alle elevane får informasjon frå skuleleiinga at om ein vil inn på studiespesialisering på vidaregåande bør ein ha eit 2. framandspråk. Dersom ein ikkje har 2. framandspråk frå ungdomsskulen, kan ein byrje på eit nytt framandspråk på vidaregåande, men dette vil for mange bli veldig krevjande og derfor uaktuelt. Dei elevane som ikkje maktar eit 2. framandspråk, i tillegg til ordinær engelsk, vel norsk eller engelsk fordjuping. Dei er då nærast ekskludert frå å gå studiespesialisering, då det er lite sannsynleg at dei vil makte eit 2. framandspråk seinare. Dette «veit» alle og elevane som vel fordjupingsfag hamnar blant dei såkalla teorivake, der ambisjonane for vidare skulegang gjerne ikkje er så høge. Læringsmiljøet vert prega av denne «skjulte læreplanen», og det er ei moglegheit for at elevane vert sett i bås utifrå kva fag dei vel.

2.7 Operasjonalisering av kompetansemål

Korleis ein oppfattar ein læreplan, vil i stor grad verke inn på korleis ein sett i verk planen. For å avgrense meg vel eg å halde fokus på sjølve den iverksette læreplanen, då det er operasjonaliseringsprosessen som er mest relevant for problemstillingane mine. Dette nivået vert omtala som *operation curriculum* i Goodlad (1979) si nivåinndeling.

Operasjonalisering er som ei lang kjede med fortolkingshendingar som går frå ideane sin læreplan til alle ledda planen skal innom før den vert fortolka av lærar og praktisert i klasserommet. Etter innføringa av Kunnskapsløftet er det blitt viktigare at lærarar må kunne å operasjonalisere kompetansemåla i læreplanen, og lærarane må beherske læreplananalyse i langt større grad enn før (Fjørtoft, 2013). Den vanlegaste operasjonaliseringa av læreplanmål vert oftast omtala som nedbryting av kompetansemål.

Eggen (2009) hevdar ulike læreplannivå må bli forstått på forskjellige måtar og at operasjonalisering ikkje er ein linær prosess. Det er ikkje ei linje mellom dei ulike nivåa, men det er fire prosessområde som påverkar, - samfunnsmessig, institusjonelt, undervisningsmessig og personleg (s. 77). Å tolke ein læreplan vert slik noko ein gjer utifrå synet på samfunn, undervising, læring, fag og elevar.

2.7.1 Operasjonalisering ved nedbryting av kompetansemål

Operasjonalisering ved å bryte ned kompetansemål handlar om at kompetansemåla er dei overordna måla og så skal desse delast inn i delmål. I tradisjonell forstand vil det seie å gå frå det abstrakte til det konkrete. Engelsen (2012) peikar på at med innføringa av KL06 vert det forventa at lærarane skal bryte ned måla, slik at dei blir meir konkrete og praksisretta og vidare til direkte arbeidsmål. Det er utifrå kompetansemåla læraren skal legge til rette for undervisinga, omforme måla til arbeidsmål, og gi elevane kjenneteikn på måloppnåing, slik at grad av meistring kan målast.

Ein føresetnad for målstyring er klare målformuleringar slik at måla kan brytast ned til spesifikke og presiserte delmål. Kor langt ein skal drive denne mål nedbrytinga er det derimot ueinigheit om, men det er forventa at kompetansemåla skal bli til konkrete og spesifikke læringsmål, slik at ein lett kan formulere kjenneteikn på mål oppnåing (Engelsen, 2012). I 1960-åra vart dette kalla *åttferdsmål*, og desse måla seier heilt konkret kva eleven må kunne som eit resultat av undervisinga (s.106). Kompetansemåla ein finn i KL06 minner om desse *åttferdsmål*, meiner Engelsen (2012). For å sjå om eleven har nådd måla, må ein utarbeide kjenneteikn på mål oppnåing. Slik vert dette ei *observerbar ytre-åttferd*, der det er forventa at elevane skal bli leia fram mot det same resultatet.

Eisner (1969) og Stenhouse (1975, referert i Engelsen 2012, s. 115) meinte at denne ein-sidede vektlegginga av mål innebar redusert forståing for kva undervising eigentleg er, og Eisner omtalte dette som ei reduksjonistisk tenking. Mykje av verksemda i skulen kunne heller bli omtala som *problemløysingsmål* (s.116). Då får elevane i større grad bruke sin eigen kreativitet og oppfinnsomheit og kriteria for resultatane av oppgåvene vil vere vide og lite konkrete.

2. 7. 2 Operasjonalisering etter «Big Ideas» tankegang

Problemløysing er også vesentleg i Wiggins og Mc Tighe (2005) sin «Big Ideas» tenking. Her er tanken at ein skal gruppere fleire læringsmål rundt ein samlande idè og på den måten integrere grunnleggande ferdigheiter, slik at oppgåvene bli rike eller autentiske. Det er òg eit poeng ved denne operasjonaliseringmetoden at elevane skal lære å tenke sjølv og finne kjernen i faget og dra parallellar frå eit fag til eit anna. Slik vert faget oppbygd på ein konstruktivistisk måte, der elevane må vere med å konstruere sin eigen kunnskap i langt større grad enn ved ein operasjonaliseringsprosess som bygger på nedbryting av læreplanmål (Fjørtoft, 2013).

I *Understanding by design* hevdar Wiggins og Mc Tighe (2005) at «*Teachers are designers, an essential act of our professions is the crafting of curriculum and the learning experience to meet specific purpose*» (s. 13). Denne tenkemåten bygger på ideen om at eleven tek del i ein skaparprosess, der ein må prøve å sjå dei store linjene i eit fag. Det kan også vere faglege poeng ein kan sjå i samheng med andre fag, og slik dra parallellar og overføre læring frå eit fag til eit anna. Engelsen (2012) framhevar at denne tenkemåten gjer at vi, i motsetnad til å bryte ned kompetansemåla, pakkar dei ut og ser etter kjernen i faget.

2. 7. 3 Operasjonalisering som didaktisk relasjonstenking

Didaktisk relasjonstenking er ein anna tilnæringsmåte til operasjonaliseringsprosessen. Her er det ikkje kompetansemåla som er den viktigaste kategorien, men samanhengen mellom kompetansemåla og andre faktorar.

Den didaktiske relasjonsmodellen legg til grunn at ein skal planlegge undervisinga på ein slik måte at ein får ein samheng mellom dei ulike didaktiske kategoriane. Utifrå denne modellen er målet å utforme ei heilheitleg opplæring som kan gi ei god ramme for læringsarbeidet til elevane våre og gi dei eit godt læringsutbyte (Engelsen, 2012, s. 277). Sentralt i modellen er mogelegheita for veksling mellom dei ulike kategoriane. Ein kan starte med kva kategori ein vil og justere val i ein kategori mot val i ein anna. Samtidig må ein vere klar over at vala vil få konsekvensar og ein må ha dynamikken i den didaktiske relasjonsrtenkinga klart føre seg, slik at alle kategoriane vert like styrande for undervisinga. Engelsen (2012, s. 276) poengterer at

det er eit vesentleg moment å gi elevane våre arbeidsmåtar der vi ivaretek dei overordna måla frå den generelle delen av læreplanen, og den didaktiske relasjonstenkinga må skje innafør desse rammene.

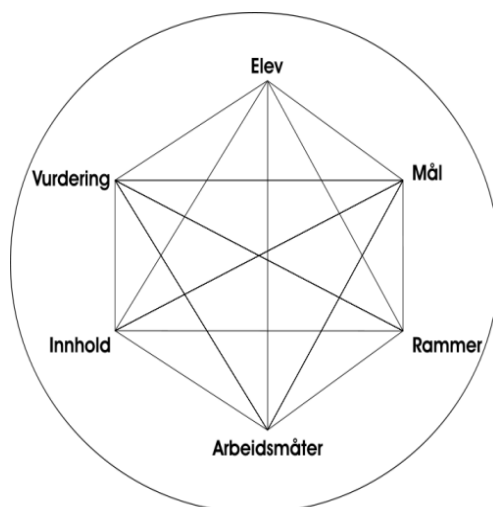


Fig. 3 Den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2012, s. 277).

Den didaktiske relasjonsmodellen kan hjelpe oss til å få eit felles læreplanspråk, hevdar Engelsen (2012). Dale, Engelsen & Karseth (2011) har i si analyse av Kunnskapsløftet sine intensjonar, føresetnader og operasjonisering, funne at skulen treng ei sterkare sentral styring når det gjeld lokalt planarbeid. Ein må sikre at sentrale mål som er satt for skulen, blir nådd. Analysen set fokus på at dei ulike læreplankategoriene må bli sett i samanheng, og val innanfor ein kategori vil påverke val innafør dei andre kategoriene (Dale, et al. 2011, s. 106). I rettleiinga til lokalt planarbeid, peikar også Utdanningsdirektoratet (2014 b) på at eit felles læreplanspråk er ein viktig føresetnad i det lokale læreplanarbeidet. Sentrale kategoriar i dette læreplanspråket må bli plassert innanfor ein eller annen planleggingsmodell som lokale aktørar kan bruke som eit arbeidsreiskap under planleggingsarbeidet.

Gundem (2008, s. 126) peikar på at den didaktiske relasjonstenkingsmodellen på mange måtar har influert læreplanforskning og læreplanutvikling i Noreg. Modellen har inspirert og gitt moglegheit for utvikling av begrep og og tenking som er forskjellig frå ei meir tradisjonell tilnærming innan læreplanteori og forskning.

2. 8 Presentasjon av tidlegare forskning kring L97 og KL06

Det er sett i gang omfattande reformer med nye læreplanar i grunnskulen om lag kvart tiande år og norsk tenking innan læreplanfeltet har pendla mellom sentral styring og lokal handlefridom. Eg presenterer lokalt arbeid med læreplanar først i denne delen av kapittelet og vidare forskning kring dei to siste læreplanane, L97 og KL06, då desse dannar grunnlaget for denne studien.

2. 8. 1 Lokalt arbeid med læreplanar i L97 og KL06

Kunnskapsløftet, har som namnet seier, ein ambisjon om å løfte kunnskapen hjå elevane opp på eit høgare nivå. KL06 gir eit stort lokalt handlingsrom, der val av metodar og pedagogiske arbeidsmåtar er eit lokalt ansvar. Dette lokale handlingsrommet gir skuleeigarane og kommunen stor fridom til å tilpasse lokale mål spesielt for deira kommune. Læreplanen legg også opp til lokal handlefridom ved til dømes at 25% av timetalet kan brukast til lokal tilrettelegging (St. meld.nr. 44, 2008- 2009, s. 28). Lokalt planarbeid var også sentralt i L97 og det var poengtert at det lokale arbeidet med læreplanar burde gå føre seg på den enkelte skule, eller i samarbeid mellom skular. Temaorganisering og tverrfagleg samordning var også vesentleg ved det lokale planarbeidet i L97 (L97, s. 71).

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* framhevar at lokalt arbeid med læreplanar kan vere eit omfattande arbeid som krev ulike val og prioriteringar. Det er i denne konteksten behov for å styrke den nasjonale styringa og sikre at sentrale mål vert nådd på den enkelte skule. Det er poengtert i denne meldinga at ei lokal tilpassing av læreplanen gir mogelegheit for å ta omsyn til situasjonen ved skulen og gjennom det gi betre tilpassa opplæring. Lokalt arbeid med læreplanen kan òg bidra til didaktisk arbeid og gi ei klarare forståing av måla for opplæringa (St. meld. nr. 31, 2007-2008, s. 73).

Forsking viser at det er utdelige styringssignaler, uklar ansvarsfordeling og varierende grad av systematikk i det lokale arbeidet med læreplanar (Udir., 2014 b, s. 5). I rettleiinga til lokalt arbeid med læreplanar er det poengtert at diskusjonar, refleksjonar og vurderingar undervegs er like viktige som det konkrete resultat av det lokale planarbeidet. Prosessane i dei ulike fasane overlappa av kvarandre og må bli sett i samanheng med kvarandre (Udir., 2014 b, s. 12).

2. 8. 2 Forsking kring L97

Det er ei allmenn oppfatning at det har vore stor metodefridom i norsk grunnskule, men med L97 vart methodedirektivet tydelegare enn før. Planane for dei enkelte faga inneheldt målformuleringar der det var felles mål for faget. Det var fastsett i læreplanen at tema og prosjektarbeid skulle utgjere ein viss prosent av det samla årstimetalet i L97. På ungdomssteget skulle dette utgjere minst 20% av årstimetalet og på mellom- og barnetrinnet utgjorde det ein større prosentdel (L97 s. 84). Prosjektarbeid og eit pragmatisk syn på læring stod slik sterkt i L97, og denne sterke statlege kontrollen av arbeidsmetodar var noko nytt innan læreplanfeltet. Haug (2007, s. 68) hevdar at desse sentrale styringane, på same tid gav konsesjonar når det gjaldt lokalt val av kunnskap, kanskje meir enn noko plan tidlegare.

L97 la stor vekt på felles referanserammer og opplæringa måtte formidle sentrale delar av vår kulturarv. Det var viktig at alle elevane skulle få den same skulefaglege kunnskapen der likskap og like rettar var viktige stikkord (Engelsen & Karseth, 2007). Derfor er læringsmåla spesifikke, konkrete og rettar seg direkte mot det lærestoffet ein skal kunne. Den norske kulturarven, med ein egen litterær kanon og klare fastlagte arbeidsmåtar var ein sentral del av læreplanen. Likskapsideologien og einskapsskulen som skuleideal var tufta på eit tradisjonelt norsk syn på skule (Gundem, 2008). Det var ikkje noko tradisjon for offentleggjering av resultat som kunne knytast til identifiserbare skular eller kommunar. Dette temaet var kontroversielt og noko sentrale myndigheiter ikkje ynskte (s. 75). Denne læreplanen bygde i stor grad på ein *læringsorientert målstruktur*.

Evalueringar av L97 viste at det var mykje god samhandling mellom lærar og elev, der aktivitetsnivået var høgt med mange og varierte aktivitetar. Det var derimot uklart kva desse aktivitetane skulle tene til, og læreplanen kunne bli tolka slik at det var viktigare å gjere noko og vere aktiv i skulen, heller enn å lære noko (Haug, 2007, s. 72). Mangelen på læringstrykk kjem også fram i evalueringar av L97, og dette fell lett saman med Høgre sin kritikk av skulen. Evalueringane av L97 har vore viktig for politikktutviklinga innan skule, og Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, er den meldinga om grunnutdanninga som har mest referansar til norsk utdanningspolitikk. Denne meldinga, som også er eit av strategidokumenta til KL06, ser på elevane sin kompetanse som sentral, og meiner at skulen må forandrast når samfunnet vert forandra (Haug, 2007). Skulen skal også førebu elevane på å sjå utover landegrensene og vere ein del av eit større, internasjonalt samfunn. Det nasjonale går over i ein meir fleirkulturell tankegang, og det internasjonale samfunnet står sentralt, noko meldinga peikar på (St. meld. nr. 30, 2003-2004, s. 3).

2. 8. 3 Forskning kring KL06

Kunnskapsløftet er det første læreplanverket som er felles for grunnskuleopplæringa og den vidaregåande skulen. Dette er eit uttrykk for korleis skule og samfunn har endra seg, der skulen er ein del av ein lang læreprosess fram mot yrkes- og samfunnsliv (KL06, forord).

Eit viktig mål med Kunnskapsløftet som skulereform er å løfte dei norske elevane sitt kunnskapsnivå. Dei viktigaste verkemidla har vore generelle på den måten at dei er retta mot alle elevane uavhengig av kjønn, minoritetsstatus og kva slags utdanning foreldra har. Ein viktig intensjon med reforma var at skulen skulle vere ambisiøs på elevane sine faglege vegne. Dette skulle bli gjennomført ved å stille større krav til kva elevane skulle oppnå av kunnskap og kompetanse. For at elevane skulle nå dei nye krava om kunnskap og kompetanse, vart det innført grunnleggande ferdigheiter, integrert i alle fag (jf. s.7). Bruk av digitale verkty var ei

heilt ny ferdigheit og samansette tekstar var eit nytt omgrep som kom inn i skulen med KL06. Denne teksttypen inneheld tre element,- tekst, lyd og bilete.

Helle (2007) hevdar at innføringa av KL06 bygger på to grunnpilarar, ein ideologisk og ein forskingsbasert (s. 43). Den ideologiske tanken om lokalt planarbeid var basert på mistanken om at problema i norsk skule kunne skuldast for sterk sentralstyring. Den forskingsbaserte pilaren bygde på at enkelte elevar fall utanfor og skulen reproduiserte ulikheiter. Dette kom fram etter evalueringar av L97, der det viste seg at elevar med ressurssterke foreldre var dei som lukkast best på skulen (Helle, 2007).

Utdanningsløpet i KL06 kan med sine ulike læringssyn bli karakterisert som «teknisk instrumentalisme» hevdar Moore & Young (2001, referert i Engelsen & Karseth, 2007), der utdanning ikkje vert sett på som eit kulturelt prosjekt, men utdanning som støttar opp om eit økonomisk behov. Argumentasjonen for utdanning og utdanningsinnhald set dei økonomiske behova i nasjonen i sentrum og i ein aukande global konkurranse må skulen levere varene, det vil seie levere den naudsynte kompetansen som den økonomiske politikken spør etter (Haug, 2007, s. 67). Utdanning er ei investering og skal gje avkastning for den enkelte og for nasjonen. Når den naudsynte kompetansen ikkje vert nådd, forklarar og legitimerer det behovet for stadig nye reformer innan utdanning (s. 67). Den viktigaste innsatsfaktoren i arbeidslivet er kompetanse, og skulen si viktigaste oppgåve er å sikre at elevane utviklar kompetanse som arbeidslivet treng (Engelsen & Karseth, 2007).

Vi bevegar oss med dette vekk frå ein fagsentrert læreplan til ein læreplan som beskriv kva kompetanse elevane skal ha etter enda undervising. Elevane sine resultat vert samanlikna med kvarandre og med andre klassar og skular, og slik vert innsatsen mindre verdsett enn sjølve resultatet. Skaalvik & Skaalvik (2012) hevdar at Stortingsmelding nr. 30 legg opp til føringar som kan resultere i at skulane utvikla ein meir prestasjonsorientert målstruktur. Testkulturen som vart innført med KL06 baserer seg på at ein vil vite kva elevane sit att med av kunnskap. Dette kan bidra til at elevane blir meir egoorienterte i læringssituasjonen, utviklar meir angst og større behov for forsvar. Fokuset på måloppnåing kan igjen ha negative verknader på elevane sitt læringsmiljø, på motivasjonen til elevane og deira sjølvoppfatning (s. 216).

KL06 var den første læreplanen der det lokale læreplanarbeidet var forventa å ta utgangspunkt i gitte kompetansemål. Kva dette innebar, blei underkommunisert både i læreplanverket og i informasjon frå Utdanningsdirektoratet hevdar Dale, et al. (2011). Det blei ikkje gitt rettleiing i

målnedbryting og heller ikkje i korleis ein kunne velje ut konkret innhald, arbeidsmåtar og vurderingsopplegg som var adekvate i forhold til måla.

KL06, med ei resultatorienterte målstyring og eit internasjonalt perspektiv, viser oss at læreplantenkinga følgjer samfunnsutviklinga, og vi bevegar oss frå eit industrisamfunn til eit kunnskapssamfunn. Dale (2010, s. 37) hevdar at utdanningspolitisk er det ikkje teke eit oppgjær med den forståinga av at skule, undervising og skulefagleg læring som held fast ved industrisamfunnet si oppfatning av «teoretiske» og «praktiske» elevar og skulefag. Fram til no har vi ei regjerande utdanningspolitisk forståing av teori/praksis i skulen som ikkje bidreg til å realisere intensjonane om eit kunnskapssamfunn for alle, i ein fellesskule i eit mangfaldig og komplekst kunnskapssamfunn (Dale, 2010, s. 37).

2. 9 Ulike læringsperspektiv i L97 og KL06

Eit viktig læringsperspektiv i L97 var at læringa var distribuert, det vil seie delt mellom fleire aktørar. Kompetansen i ei gruppe er aldri likt fordelt og tanken her var at ein skulle lære av kvarandre og dele kunnskap, noko som peikar i retning av eit sosiokulturelt læringsyn (Helle, 2007, s. 40). Det sosiokulturelle læringsynet bygger på eit sosio- konstruktivistisk syn på læring. Det vil seie at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og ikkje primært gjennom individuelle prosessar. Vygotsky er kjend for omgrepet «den proksimale sone», og set fokus på sosial kompetanse som eit fundament for all menneskeleg utvikling. Dette bygger på tanken om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltaking i sosial praksis (Dysthe, 2007, s. 206). Utgangspunktet er at intellektuelle og fysiske reiskapar medierer verkelegheita for menneska. Menneskelege aktivitetar skjer i kulturelle omgjevnader, og kan derfor ikkje bli forstått isolert frå desse. I og med at våre mentale strukturar og prosessar er eit resultat av aktivitetane våre, stammar også desse frå samhandling med andre.

Kompetansemåla i KL06 bygger på tanken om at eleven må bli bevisst sine eigne læringsstrategiar, noko som peikar i retning av eit individuelt læringsyn, der dei kognitive prosessane har ei vesentleg rolle. Ifølgje kognitiv læringsteori er læring ein aktiv konstruksjonsprosess der elevane tek imot informasjon, tolkar den og knytter informasjonen saman med det dei kan frå før. Om det er naudsynt, vert dei mentale strukturane reorganisert, slik at den nye forståinga passar inn (Dysthe, 2007, s. 205). Konstruksjon av eigen kunnskap er slik vesentleg ved det kognitive læringsynet. Den sveitsiske utviklingspsykologen Piaget, er ein av dei som har hatt størst betydning innan kognitiv og konstruktivistisk læringsteori. Kognitivismen har influert læreplantenking i mange land, men har blitt kritisert for å ha for

einsidig individsentrering. Dette fører til at ein ser på læring berre som noko som går føre seg i hovudet til eleven, og kunnskap og ny læring er noko vi tileignar oss sjølv (Dysthe, 2007).

Engelsen (2009) hevdar at i dei sentrale styringssignala kan ein finne ulike elevsyn. Bruken av kompetansemål inneber at eleven skal bli leia til å nå mål som er fastsett av andre. På den andre sida skal eleven aktivt medverke til å innhente sin eigen kunnskap (s. 102). Dette skapar forvirring, hevdar ho. Engelsen & Karseth (2007) meiner også at ulike kunnskapssyn kan vere problematiske for lærarar, som møter dilemma og må prioritere og velje retning for korleis dei skal drive undervisinga si.

Bråten (2011) framhevar at både det kognitive og det situerte perspektivet er viktige bidragsytarar til den teoretiske forståinga av læring og våre forsøk på å forbetre pedagogisk praksis. Læringsteoretikaren Sfard (1998) meiner vi treng å ta i bruk fleire ulike læringsperspektiv, og at det kan vere ein fordel å bruke ulike retningar i undervisinga. Sfard hevdar at vi har to metaforar for læring, - *tileigning* og *deltaking*, og at begge desse metaforane er viktige for å verne oss mot å skape eindimensjonale læringsmiljø, som ikkje gir rom for dei store ulikskapane som vi veit fins både mellom fagkulturane og blant elevane. Bruk av begge desse metaforane kan føre til ei form for pedagogisk pluralisme, der dei to perspektiva kan komplimentere kvarandre og gi eit meir fullstendig og samansett bilete av lærdom (Bråten, 2011, s. 23).

3 Metode

Når ein skal gjere ei empirisk undersøking er det fleire metodar å velje mellom, og formålet med undersøkinga avgjer metodevalet (Kvale & Brinkman, 2012). Med utgangspunkt i problemstillingane:

- a) *Korleis kjem tilvalsaget Norsk fordjuping til uttrykk i læreplanen av 1997 (L97) og i Kunnskapsløftet (KL06)?*
- b) *Korleis operasjonaliserer lærarane kompetansemåla i Norsk fordjuping i KL06?*

vil eg i dette kapitlet drøfte val av metode og presentere dei ulike tilnærmingane eg har funne tenlege for å få svar på problemstillingane mine.

Mi eiga førforståing og ulike val av forskingsmetodar vert presentert først i dette kapitlet. Vidare presenterer eg analyse som metode og intervju som metode. Eg presenterer utvalet av informantar, intervjuguide, gjennomføring og transkribering , der også analyse og tolkingsprosessen vert trekt fram. Ei kvar undersøking har sine avgrensingar og eg vil derfor setje kritisk søkelys på relevante moment i høve til reliabilitet og validitet. Dei etiske dimensjonane trekkjer eg fram til slutt.

3.1 Mi eiga førforståing

I møtet med informantane og det innsamla materiale vil forskaren alltid stille med ei førforståing, påpeikar Dalen (2011). Denne førforståinga omfattar meiningar og oppfatningar vi på førehand har til det fenomenet vi skal studere . Mi oppfatning er at lærarane som underviser i faget NF må tilpasse kompetansemåla i stor grad. Å finne ut om andre lærarar møter liknande utfordringar og korleis dei eventuelt legg til rette for å nå kompetansemåla i NF vert eit viktig moment. Denne førforståinga vil sjølvstøtt prege møtet mitt med informantane og det innsamla materialet. Å vere medviten førforståinga mi, kan medverke til at eg i større grad opnar opp for ny forståing av det informantane kjem med av informasjon, egne opplevingar og refleksjonar. Dalen (2011) hevdar på den andre sida at felles erfaring kan vere eit gode, då det kan føre til at informantane blir meir opne og medelsame i intervjusituasjonen.

3.2 Val av forskingsmetode

I ein forskingssamanheng er det vanleg å operere med to hovudtradisjonar, desse blir omtalt som kvalitative og kvantitative tilnærmingar. Skilje mellom desse tilnærmingane byggjer i første rekke på formålet med forskinga og eigenskapar ved data. Befring (2010) framhevar at det er forskaren som til sist må velje den framgangsmåten som kan gi best mogeleg innsikt i det som skal studerast. Ein treng dei rette verktya for å få svar på spørsmåla ein stiller seg, og metoden ein bestemmer seg for avgjer kva spørsmål ein stiller.

Eg vel to ulike kvalitative tilnærmingar, der førforståinga, spørsmål, informasjon og tolkingar går inn i ein heilskap, og dei direkte opplevingar og erfaringar gir svar på forskingsspørsmåla (Befring, 2010). Ved å velje forskjellige innfallsvinklar, slik at eg får fleire perspektiv på forskinga mi, prøver eg å gjere den meir valid. På den måten får eg også eit meir heilskapleg bilete av problemstillingane mine.

3.3 Kvalitativ tilnærming

Dei kvalitative metodane tek sikte på å fange frie uttrykksformer der ein går i djupna av forskingsspørsmåla. Kvalitativ forskning brukar ulike tilnærmingar i analysen av det empiriske materiale, og felles for alle er at dei har ein fortolkande tilnærming til datagrunnlaget (Dalen, 2011, s. 17).

I denne studien har eg brukt to ulike kvalitative tilnærmingar. I den første delen er datainnsamlinga basert på læreplanar som kjelde, der eg brukar innhaldsanalyse av dokument som forskingsmetode. I den andre delen er datainnsamlinga basert på intervju av lærarar, og analysegrunnlaget her er transkriberte intervju. Tolkinga av det transkriberte materiale frå desse intervju vert også ei innhaldsanalyse.

Som utgangspunkt for innhaldsanalysen av dei to læreplanane, L97 og KL06, støttar eg meg på den didaktiske relasjonsmodellen (jf. s.20), og eg avgrensar meg til å analysere føremål, innhald/ læringsmål og arbeidsmåtar i faget Norsk fordjuping.

3.4 Innhaldsanalyse av dokument som forskingsmetode

Kvalitativ innhaldsanalyse bygger på ein systematisk gjennomgang av dokument med sikte på å kategorisere innhaldet og registrere data som er relevante for problemstillingane. I prinsippet kan alle slags dokument brukast i ei kvalitativ innhaldsanalyse (Grønmo, 2011, s. 187). I praksis er det mest vanleg å bruke kvalitativ innhaldsanalyse når dokumentet har verbalt innhald. Det kan vere i form av skriftlege tekstar på papir, frå Internett, frå datafil eller frå lydfil. Munnlege tekstar bør bli overført til skriftleg form før dei blir innhaldsanalysert.

Dokumenta eg brukar som kjelde i den første delen av studien er læreplanar. Dette er offentlege dokument av institusjonell karakter, og dei seier noko om politiske målsetjingar med skulen. Offentlege dokument har stor verdi når det gjeld å seie noko om generelle standpunkt, innstillingar og vurderingar (Befring, 2010). Læreplanar gir oss også eit godt tidsbilette på korleis kunnskapssamfunnet og kunnskapssynet endrar seg.

Det eg er interessert i å finne ut er om det er ei utvikling, eller endring, frå ein læreplan til ein anna, og korleis eventuelle endringar kjem til uttrykk. Fordi dette er store og komplekse dokument, må eg å avgrense meg. Grønmo (2011) hevdar at det viktigaste når ein skal gjennomføre innhaldsanalyse av dokument er å avklare fokus for datainnsamlinga. Lindgren (2011) framhevar at for det første må ein avklare kva ein vil vite noko om, og her står sjølve forskingsspørsmålet sentralt. For det andre må ein gjere eit utval av tekstar som skal studerast.

Av analytiske og praktiske grunnar må ein som eit tredje ledd i prosessen avklare kvar grensene går for det tekstmateriale ein skal analysere.

I ein innhaldsanalyse av dokument brukar vi i hovudsak dokument som er produsert for andre formål enn forskning. Ved å analysere forskjellige dokument, kan ein skaffe seg informasjon frå saksforhold som er skrivne på bestemte tider og stader, og med ulike formål (Tjora, 2010).

Dokumenta kan gi oss eit tidsbilete, der ein kan få eit inntrykk av tidlegare hendingar. Dette kan bidra til å styrke forskaren sine historiske refleksjonar, der forskaren legg vekt på korleis notida sine fenomen må bli forstått i samanheng med ei historisk utvikling (s. 150).

Lindgren (2011) poengterer at for å få ei fullstendig analyse av korleis meinig blir til, bør ein i tillegg til innhaldsanalyse ha ei form for publikumsstudie (s.272). Ei slik publikumsstudie har eg ikkje føreteke, men eg har intervjuet lærarar som tolkar og omset læringsmåla i praksis. På den måten får eg eit bilete av korleis innhaldet som vert analysert blir motteke og tolka av informantane mine. Grønmo (2011, s. 57) framhevar også at det bør bli lagt stor vekt på metodetriangulering, ”- kombinasjonar av ulike data og metodar kan gi moglegheiter for teorimangfald, styrkje tilliten til metodar og analyseresultat og danne grunnlag for fagleg fornying».

3.5 Intervju som forskingsmetode

Eit kvalitativt forskingsintervju kan ein seie er ei utveksling av synspunkt mellom to personar som snakkar saman om eit felles tema (Kvale & Brinkman, 2012). Denne utvekslinga av synspunkt er eit godt eigna verkty når ein ynskjer å få innsikt i informantens sine erfaringar, tankar og følelsar. Formålet med intervjuet er å hente inn beskrivingar frå intervjupersonen si livsverd, for å kunne tolke tydinga av dei fenomen som vert beskrive. Det tyder at det er informantens sine eigne oppfatningar og perspektiv som danner grunnlag for analysen (s. 41). Dette er noko som stiller store krav til personleg integritet.

I kvalitativ forskning kan ein seie at den som er forska på, er eit subjekt. I dette ligg det at forskaren godkjenner at subjektet for forskinga er med på å påverke forskinga i høve til at forskaren kan la seg influere av subjektet sine haldningar og meiningar (Grønmo, 2011). I mitt tilfelle tyder det at eg kan bli påverka av informantane mine og deira meiningar, og ein har med andre ord ein interaksjon mellom forskaren og fenomenet det vert forska på. Det er likevel eit asymmetrisk maktforhold, der det er forskar som legg prinsippet for, definerer og kontrollerer situasjonen. Eg som forskar må derfor vere reflektert og bevisst på at

intervjukunnskap, eigenskapar og framgangsmåte kan påverkar forskingsresultatet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Intervjuet baserer seg på den kvardagslege samtalen, sjølv om det er ein profesjonell konversasjon som har ein viss struktur og hensikt (Kvale & Brinkmann, 2012). Formålet med intervjuet er å få fram kunnskap som er grundig utprøvd. I denne oppgåva har eg valt å utføre semistrukturerte intervju, som er «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolking av meningen med de fenomenar som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 325). I eit semistrukturert intervju er intervjuguiden ein viktig reiskap, då ein på førehand kan velje ut relevante tema for samtalen. Samtidig er denne typen intervju så ope utforma at informanten kan kome med nye innspel og tema som intervjuar kan følgje opp gjennom nye spørsmål som ikkje var planlagde på førehand (Dalen, 2011).

Forståingsperspektivet står sentralt for kvalitative tilnærmingar, og når ein kjem til analysearbeid kan det vere formålstenleg med nivåinndeling (Befring, 2010). Målet mitt var å belyse og gå i djupna av problemstillinga ved hjelp av informasjon frå personar som har erfaring på det aktuelle område. Eg får slik ei tolkingsforståing, som stiller krav om innleving og innsikt i dei erfaringar, opplevingar og meningar informanten har gitt uttrykk for (s.182). Slik kan vi seie at forskinga er epistemologisk, fordi ein har innhenta «viten eller kunnskap som har vist seg gyldig gjennom samtalemessig og dialektisk utprøving» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 323). For meg gir ein kvalitativ metode meg den reiskapen eg treng. Kvalitativ metode gir meg høve til å observere, forstå, tolke og analysere aktørperspektivet, og ein får ein interaksjon mellom forskar og informant.

3. 5. 1 Utval

Val av informantar er særleg viktig innanfor kvalitativ intervjuforskning (Dalen, 2011). Talet på informantar bør ikkje vere for stort slik at datamateriale vert uhandterleg. Likevel må ein sikre at intervjumateriale ein sit att med er av ein slik kvalitet at det gjev tilstrekkeleg grunnlag for tolking og analyse (s. 45). Min prosess med å finne informantar blei gjort på bakgrunn av det Dalen (2011) kallar kriterieutveljing, noko som bygger på omsynsmessige utval i høve til interesse for eit felt, og problemstillingar knytt til dette.

Mitt første krav var at informantane måtte vere informasjonsrike i høve til fokus på studien. Dei måtte undervise i NF og ha lærarutdanning. Eg ville òg gjerne sjå på organisering ved ulike kommunar og gjerne ulik storleik på skulen. Eit anna kriterie var at lærarane skulle ha

undervist i NF, etter både L97 og KL06. Dette siste kravet fekk eg ikkje innfridd hjå nokon av informantane, då det viste seg at alle skulane eg kontakta først starta med tilbod om NF då KL06 vart innført. Vidare ville eg sjå på praksis på ulike skular, og målet var å få tak i seks informantar frå seks ulike skular.

Dalen (2011) peikar på at ein bør ha ein slags førebuingsfase, der ein «spanar» feltet. Denne prosessen starta eg ved å spørje alle mine lærarkjennskap, både privat, i studie og i jobbsamanheng, om skulen dei jobba ved hadde tilbod om NF. På denne måten fekk eg tak i to informantar. Neste steg var å ringe rundt på ungdomsskular. Eg velde meg ut tre fylker, og for å vere tidssparande valte eg fylker som geografisk var knytt til mitt eige. Eg brukte nettet, og laga ei liste med namn og nummer på om lag 20 skular som kunne vere aktuelle. På dei første tjue forsøka fekk eg ingen informantar, fordi dei fleste skulane ikkje hadde tilbod om NF. Denne «spaninga» gav meg ein peikepinn om at kriteria eg hadde sett meg kanskje var noko ambisiøse. Lista vart fornya og etter mange telefonsamtalar fekk eg positiv respons frå to skular.

På grunn av vanskar med å finne informantar, knapp tid og reiseavstandar, valte eg å vike frå kravet om at eg skulle få seks informantar frå seks forskjellige skular. Eg intervjuar fem lærarar frå tre ulike skular. Om eg hadde klart å få fleire informantar, hadde eg kanskje fått eit endå meir nyansert bilete av undervisningspraksis i NF. Likevel meiner eg at dei data eg har samla gir ei breidde i mitt empiriske materiale, då skulane ligg i forskjellige kommunar, skulane har ulik storleik og gruppene i NF var organisert på forskjellige måtar. Den enkelte lærar sine personlege erfaringar er òg relevant i datainnsamlinga mi, og fem intervju vil truleg gi meg god innsikt i korleis lærarane operasjonaliserer læringsmåla i NF.

3. 5. 2 Intervjuguide

Eit viktig hjelpemiddel i eit semistrukturert intervju er ein intervjuguide. Ein intervjuguide skal innehalde sentrale tema og spørsmål som skal dekke dei viktigaste områda i ei overordna problemstilling (Dalen, 2011).

Kvale og Brinkmann (2012) poengterer at tematisering av ein intervjustudie vil avklare formålet med undersøkinga. Det er også sentralt å planlegge intervjuet sitt *kva, korleis og kvifor*. Dette må ein gjere for å tileigne seg førehandskunnskap om emnet,- på kva måte skal ein innhente kunnskap om ulike intervju- og analyseteknikkar og kvifor gjer ein det slik, altså føremålet med studien (s.121). Datamateriale til forskingsprosjektet mitt ligg i alt informanten fortel meg, og det bør derfor vere så rikt og fylldig som mogeleg. Det gjeld å utarbeide

intervjuguiden og stille spørsmål på ein sånn måte at det verkar utløyssande på informanten si forteljing, påpeikar Dalen (2011, s. 27).

Den største utfordringa eg møtte under utforminga av intervjuguiden var å formulere spørsmåla på ein slik måte at dei fekk god nok relevans til problemstillinga. Eg starta med mange spørsmål utan konkret tematisering. Dette fungerte ikkje så bra, då eg såg at eg ville få korte og overflatiske svar på spørsmåla. Eg måtte sortere og kategorisere spørsmåla og tenke meg om kva det var eg ville at informantane eigentleg skulle svare på og snakke om. Då eg klarte å lage ein tematisk struktur i intervjuguiden, med overordna tema og underliggjande spørsmål, opplevde eg at eg fekk betre oversikt.

3. 5. 3 Prøveintervju

For å teste seg sjølv som intervjuar og for å teste ut intervjuguiden, bør ein i eit kvalitativt intervjustudie alltid foreta eit prøveintervju (Dalen, 2011). Under slike prøveintervju kan ein få tilbakemeldingar på korleis spørsmåla er utforma, og vurdering på seg sjølv i intervjusituasjonen. Det tekniske utstyret er også viktig å gjere seg kjend med. I pilotstudien til denne studien gjennomførte eg eit prøveintervju med ein kollega, som hadde noko av den erfaringsbakgrunnen eg var ute etter. Slik fekk eg prøvd ut intervjuguiden og øvd meg på å vere i ein intervjusituasjon. Eg fekk låne ein diktafon og for å halde fokus på og konsentrere seg om sjølve intervjuet, er bruk av diktafon eit godt hjelpemiddel. Kvale & Brinkmann (2012) framhevar at det er ein stor fordel å bruke lydopptak, då ein kan konsentrere seg om intervjuet sitt emne og dynamikk. Ordbruk, tonefall, pausar og liknande vert registrert, slik at ein kan gå tilbake og lytte (s. 187). Å bruke diktafon var uproblematisk og eg opplevde det som betryggande og styrkande å fullt ut kunne konsentrere meg om sjølve intervjusamtalen.

Prøveintervjuet førte til at eg endra nokre av formuleringane, då eg opplevde at spørsmåla kunne vere delvis leiande. Mitt eige engasjement for tema førte til at eg sjølv snakka for mykje og gav lite rom for at informanten kunne få tenkepausar. Dalen (2011) påpeikar at om eit intervju skal brukast i ein forskingssamanheng, er det ein nødvendig føresetnad å lytte, å la informanten få tenkepausar og la informanten få god tid til å snakke. Informanten til prøveintervjuet gav uttrykk for at ho opplevde spørsmåla som relevante. Sjølve intervjusituasjonen omtalte ho som ein god dialog, der ho fekk rom for å kome med sine refleksjonar kring temaa i intervjuguiden.

3. 5. 4 Gjennomføring av intervju

Eg starta mine intervju med enkle og nøytrale spørsmål. Informantane fekk stor fridom og tilstrekkeleg med tid til å utvikle sine eigne historier. Intervjua vart følgde opp med spørsmål som kunne kaste lys over hovudepisodane og elevgruppa i informanten sine forteljingar. Om

ein føl rekkefølga på spørsmåla i intervjuguiden har ikkje så stor betydning, men det er vesentleg at spørsmåla er lette å forstå, korte og frie for akademisk språk (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 144). På denne måten ligg det til rette for å skape gode og dynamiske intervjusituasjonar. Dalen (2011) kallar dette for trakteprinsippet, der ein startar med spørsmål som er lette svare på, til å jobbe seg mot spørsmål som krev meir refleksjon og fordjuping.

Intervjuguiden vart sendt til informantane på førehand, og eg gjorde avtalar om kva tid og kvar eg skulle gjennomføre intervjuet. Å avtale kor lang tid intervjuet vil ta er klargjerande for begge partar. Eg brukte frå 45-60 min på kvart intervju og dette var noko eg hadde gjort klart for informantane på førehand, slik at dei kunne sette av nok tid til intervjuet. Har ein ikkje avgrensa tida, kan ein få altfor lange intervju der materiale blir uoverkomeleg å jobbe vidare med. I eit intervju er fleksibilitet viktig, ein må tilpasse seg informantane og kanskje omformulere spørsmåla etter kvart. Eg kom med mange oppfølgingsspørsmål undervegs, spørsmål som eg ikkje hadde med i intervjuguiden, men som eg følte var naudsynt for å få utdjupa svara informantane kom med.

Det semistrukturerte intervjuet gav meg som intervjuar eit godt styringsreiskap for samtalen, samtidig som det opna opp for at informantane kunne assosiere fritt rundt tema. Dette er ein av fordelane ved å nytte ein kvalitativ metode. Intervjusituasjonane opplevde eg som gode fordi informantane og eg hadde eit felles engasjement for tema som gjorde at vi fekk ein god dialog. Lydopptaka fungerte godt og eg kunne konsentrere meg om sjølve samtalen.

3. 5. 5 Transkribering

I eit intervju som er spela inn på lydfil må ein transkribere materiale. I ein transkripsjon vert talespråk omsett til skriftspråk (Kvale & Brinkman, 2012). Dette kan vere problematisk fordi det dannar kunstige konstruksjonar som kanskje verken dekkjer den munnlege samtalen, eller den formelle tonen ein kan få i ein skriftleg tekst. Transkripsjonen vert slik ein svekka, skriftleg attgjeving av intervjuet i ein anna kontekst enn den opphavlege.

Under transkripsjonen valde eg å skrive ned alt som blei sagt under intervjuet, for å sikre at eg fekk med meg all informasjon. Transkripsjonane føretok eg så raskt eg kunne etter at intervjuet var utførte, fordi dette var starten på å skape oversikt og bli kjend med dei innsamla dataa mine.

Det er ei utfordring at intervju er ein sosial samtale ansikt til ansikt, der ulike element i samtalen, som kroppsspråk, haldningar, ansiktsuttrykk, gestar, ironi, stemmeleie og intonasjon vil gå tapt ved transkripsjon (Kvale & Brinkman, 2012). Vidare må ein avgjere om ein skal

referer intervjuet i ein talespråkstil, eller ein skriftspråkstil. Eg valde å transkribere intervjuet direkte til skriftspråk, slik at eg kunne presentere informantane sine uttalar på ein forståeleg måte for lesaren. Oppgåva har nynorsk målform, og uavhengig av informanten sin dialekt vert alle sitata omgjorde og presenterte på nynorsk.

3.6 Analyse og tolkingsprosessen

Analyse av dokument

Dataanalysen til ei kvalitativ innhaldsanalyse føregår til dels parallelt med datainnsamlinga. Etter kvart som innhaldet i dokumenta vert studert, analysert og tolka, blir problemstillingane betre og betre belyst (Grønmo, 2011, s. 187). Utveljinga av kva som er relevant innhald i dokumenta tek utgangspunkt i problemstillingane og den prioriteringa av tema som vart føreteke under utveljing av dataa. Innhaldet i dei ulike dokumenta vert vurdert i høve til kvarandre, og dette dannar grunnlag for å identifisere felles trekk mellom ulike tekstelement i dokumentet og gruppere desse i same kategori (Grønmo, 2011, s. 191). Denne kategoriseringa føretok eg med begge læreplanane og det gav meg eit godt innblikk i korleis NF kjem til uttrykk i L97 og KL06. Eg hadde slik opparbeidd meg ei god oversikt over innhaldet i dokumenta, før eg byrja på sjølve analysen og samanlikningane.

Analyse av intervju

Føremålet med intervjuundersøkinga mi er å beskrive og tolke lærarar sine erfaringar og opplevingar av å omsetje kompetansemåla i NF, og vidare setje desse funna inn i ein større samanheng. Det vert derfor naturleg å velje ei hermeneutisk retning som analytisk tilnærming.

Ein hermeneutisk tilnærming er ein systematisk framgangsmåte før å søke etter indre mening og heilskapleg forståing (Befring, 2010). Dette krev medvit om premissane vi tolkar ut frå, og utfordringa vert å forstå det som skal tolkast utifrå den konteksten det inngår i (s. 229). Ei hermeneutisk tilnærming kan karakteriserast som fortolkingskunst, der det vert viktig å sjå både delar og heilskap gjennom heile analysen og tolkingsprosessen, då ein på denne måten kan oppnå best mogeleg forståing og innsikt. Innanfor den hermeneutiske retninga vert denne vekselverknaden omtala som den hermeneutiske sirkelen, der tolkinga ikkje har noko klar byrjing. Tolkinga og innsikta vert stadig utvikla i eit samspel mellom heilheit og del, forskar og tekst og dette vert omtala som den *hermeneutiske spiral* (Dalen, 2011, s. 18), der ein stadig opparbeider seg ei djupare innsikt og forståing.

Det første steget i analysen startar i det intervjupersonen beskriv si livsverd, og allereie då startar tolkinga, hevdar Kvale & Brinkman (2012). I løpet av intervjuet går ein gjennom fleire stadie, der både informanten og intervjuaren analyserer og reflekterer over det som vert sagt.

I eit intervju kan ein spørje om att om ein har forstått ting rett og det vert slik ein dialog, der ein har ein høve til å gjere ei kontinuerleg tolking. Dette gir ei mogelegheit for umiddelbar stadfesting eller avkrefting av intervjuaren si tolking (s.203). I mine intervju var denne dialogen til god hjelp for å sikre at eg forstod informantane rett. For å prøve å leve seg inn i og tolke dei meiningane som informantane kjem med er det naudsynt med fleire intervju, slik at ein kan sjå dei ulike intervju opp mot kvarandre og prøve å dra slutningar utifrå fleire informantar.

Resultatet bør vere truverdig og forståelig slik at vi gjev inntrykk av at vi har gjort eit pålitelig forskingsarbeid. Befring (2010) poengterer at det viktigaste i eit forskingsprosjekt er å overføre dei data du har samla inn til noko handterelig og strukturert som du kan bruke i forskingsarbeidet ditt. Gjennom transkriberinga fekk eg struktur på det munnlege materiale eg henta inn frå informantane mine. Eg koda sitata ved å legge ulike fargar på emna, og på den måten fekk eg ulike kategoriar. Ved gjennomlesing av det transkriberte materiale såg eg etter eit mønster, eit arbeid som òg er ein del av analyseprosessen. Etter at eg hadde transkribert intervju sende eg det transkriberte materiale til informantane. Kvale & Brinkman (2012) meiner at slik kan ein rette opp eventuelle mistydingar, og sikre at informanten får utdjupe eller korrigere utsegnene sine.

Dalen (2011) framhevar at det er ein viktig del av analysen å identifisere område der ein finn ut kvar hovudtyngda av materiale ligg. Talet på ytringar om eit tema seier noko om kva som er dei viktigaste temaa, og kvar tyngda i analysen bør ligge (s. 69). Å bruke sitat frå intervju gir lesaren mogelegheit til å kome tettare inn på empirien enn om ein berre les forskaren si tolking (Tjora, 2010). Det er eit poeng å nytte utdrag for å illustrere mangfaldet i datamateriale og få størst mogeleg breidde i empirien. Informantane sine utsegn i form av sitat er det som utgjer den eigentlege empirien, hevdar Dalen (2011). Ho trekkjer fram at ein bør prøve å finne sitat som står åleine og sitat som eksempel frå mange. På den måten fangar ein opp det essensielle. Eg har valt å kome med sitat frå dei ulike informantane i denne studien, og eg kodar sitata ved å bruke fiktive namn på skulane og informantane.

3.7 Reliabilitet og validitet

Grønmo (2011) poengterer at datakvalitet må vurderast i høve til dei problemstillingane som skal bli belyst, med utgangspunkt i fem viktige føresetnader for datakvalitet

- Datamaterialet må vere basert på prinsippa for forpliktinga av sanning når det gjeld forskning
- Datainnsamlinga må bygge på vitskapelege prinsipp for logikk og språkbruk
- Utveljinga av einheiter må gjennomførast på ein forsvarleg måte

- Utveljinga av informasjonstypar må utførast på ein systematisk måte
- Gjennomføringa av datainnsamlinga må føregå på ein forsvarleg måte (Grønmo, 2011 s. 240)

Desse fem føresetnadane kan samanfattast i to overordna kriterie for datakvalitet, reliabilitet og validitet.

Reliabilitet referer til kor påliteleg datamateriale er, og reliabiliteten er høg dersom undersøkingane og datainnsamlinga gir påliteleg data og er truverdige (Grønmo, 2011, s. 220). Reliabilitet fortel oss noko om forskingsresultatet sitt truverde, og kan bli sett i samanheng med i kva grad resultatet kan etterprøvast av andre. I kvalitativ forskning er det vanskeleg å stille krav til nøyaktig etterprøving og det finns ingen standardiserte metodar for reliabilitetsvurdering. Ulike forskarar vil opptre ulikt og situasjonen kan endre seg til dømes i form av tid og nye informantar.

Det største datamaterialet mitt vert transkriberte intervju. For å kvalitetssikre validitet og reliabilitet i ein transkripsjon kan to personar transkribere det same intervjuet. Kvale & Brinkmann (2012) påpeikar at uansett vil ein aldri få eksakt det same resultatet, då ein transkripsjon alltid vil vere subjektiv, og den som transkriberer legg sine tolkingar i omgjeringa frå munnleg til skriftleg tekst. Korrekt transkripsjon er nærast umogeleg å oppnå, men i ein intervjusituasjon er det mykje meir reliabilitet i eit lydopptak enn i eit skriftleg intervju, då ein har høve til å gå tilbake og høyre intervjuet fleire gonger. Lydkvaliteten på intervjuet mine vart god, og det var lett å høyre kva som vart sagt. Gode lydopptak er ein styrke, fordi ein ved eventuell tvil kan gå attende og sjekke originalopptaket opp mot det transkriberte materiale (Kvale & Brinkmann, 2012).

Det transkriberte materiale vart sendt til informantane for gjennomlesing. Avtalen var at om dei ikkje kjende seg rett sitert, eller om det var noko dei var ukomfortable med, skulle dei kontakte meg. Ingen av informantane tok kontakt, men eg sikra på denne måten at dataa frå informantane utgjorde eit reliabelt grunnlag for forskinga mi.

Noko som kan sikre og gi høg reliabilitet i eit kvalitativt forskingsprosjekt er at undersøkingsopplegget er forma så klart at det fungerer på ein eintydig måte, og at datainnsamlinga blir grundig og systematisk gjennomført. Reliabiliteten vert i første rekke knytt til utveljinga av informasjonstypar og gjennomføring av datainnsamlinga. (Grønmo, 2011). Ved å beskrive nøyaktig alle ledd i forskingsprosessen kan ein nærme seg reliabilitet i eit kvalitativt forskingsprosjekt. Eg har framstilt og synleggjort ulike sider ved forskingsprosessen i dette kapitlet og på denne måten freista å nærme meg kravet om reliabilitet i denne studien.

Validitet handlar om kor gyldig det innsamla datamateriale er i høve til problemstillinga ein vil kaste lys over. I kvalitative studiar kan ei skilje mellom ulike typar validitet. Grønmo (2011, s. 235) skil mellom kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. *Kompetansevaliditet* referer til forskaren sin kompetanse for innsamling av kvalitative data på det aktuelle forskingsfeltet. Dette er viktig i kvalitative studiar fordi så mykje av arbeidet er avhengig av forskaren sin kompetanse. Arbeidet med denne studien er blitt kvalitetssikra mellom anna ved at rettleiarer min les over innhaldet, vurderer det, og kjem med innspel. Desse innspela er med på å auke min eigen kompetanse. Likevel kan det oppstå problem under datainnsamlinga, slik at validiteten vert svekka. Forskaren sin kompetanse er naudsynt, men det er ikkje ein tilstrekkeleg føresetnad for høg validitet (Grønmo, 2011, s. 235). *Kommunikativ* validitet oppstår når forskaren diskuterer og analyserer forskinga si med andre forskarar for å finne ut om materialet er godt og treffande i høve til problemstillingane. Her er det vesentleg at validiteten til materialet vert drøfta i høve til studien sine egne problemstillingar, tilnærmingar og perspektiv. Eg har diskutert både problemstillingar og metodeval med rettleiar og medstudentar. Desse diskusjonane førte ikkje til at spesielle svakheiter ved datamateriale vart avdekkja, og ein kan derfor sjå på validiteten som tilfredsstillande (Grønmo, 2011, s. 236). *Pragmatisk* validitet viser i kva grad datamateriale og resultat i eit studie dannar grunnlag for bestemte handlingar og sjølve bruksverdien av forskinga. Den pragmatiske validiteten er oftast aktuell i aksjonsforskning.

For at validiteten skal bli høg må undersøkinga vere treffande i høve til problemstillinga, og eg må undersøke det problemstillingane tilseier. Eit datamateriale kan ikkje vere gyldig eller relevant for problemstillinga dersom materialet ikkje er påliteleg (Grønmo, 2011). For å kvalitetssikre arbeidet mitt med denne studien, må eg i første rekke finne informantar som er truverdige. Dei må ha interesse av å ytre seg om emnet, og dei må ta intervjuet seriøst. Intervjuet må vere godt planlagt og lagt på informantane sine premissar. Befring (2010) poengterer at det vil styrke validiteten om intervjusituasjonen er lagt på informanten sine premissar. Det inneber å gi informanten høve til å uttrykke seg på ein mest mogeleg fri og naturleg måte, der det også er ein føresetnad at informanten er i kjende omgjevningar og kjenner seg komfortabel med situasjonen.

Eg meiner eg har lagt intervjuet på informantane sine premissar og på den måten gjort det eg kunne for at datamaterialet skal vere påliteleg. Eg sende informasjon med førespurnad til rektor ved skulane (vedlegg 1), og hadde telefonsamtale med alle mine informantar før intervjuet. Alle ville gjerne ytre seg om tema, og eg opplevde at dei hadde engasjement for

tema. Fire av fem hadde lese gjennom intervjuguiden og reflektert kring spørsmåla før sjølve intervjuet. Intervjua vart lagt til informantane sine arbeidsplassar og dei fekk sjølv velje tidspunkt for intervjuet.

I innhaldsanalysen samanlikna eg faget NF i to ulike læreplanar. Eg brukte offentlege dokument, læreplanar som er tilgjengeleg for alle. Viktige omsyn når ein skal bruke dokument som kjelde er tilgjengelegheit, relevans, autensitet og truverdigheit (Grønmo, 2011). Ein læreplan har desse eigenskapane og desse offentlege dokumenta ser eg på som relevant for å få belyst problemstillingane.

3. 8 Ethiske betraktningar

Som forskar har eg visse forskningsetiske retningslinjer eg må følge. Mellom anna må eg følge dei normative krava som vert sett til forskingsprosessen og eg må vere truverdig. Eg må òg nytte dei fagkunnskapane eg har tileigna meg og prøve å vere så fagleg og metodisk profesjonell som mogeleg. Etter å ha teke ein meldeplikttest på NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, 2014) sine nettsider, fann eg at denne studien er av ein art der ikkje personvernet står i fare. Det var derfor ikkje naudsynt å melde studien inn til NSD.

Alle som skal delta i undersøkinga skal vere anonymiserte. Det vil seie at alle opplysningar om namn, yrke, bustad, skule, osv. må vere ikkje identifiserbare, slik at ein ikkje kan spore opplysningar tilbake til personen (Forskningsetiske retningslinjer, 2013). Informantane skal få informasjon om hovudtrekka i studien, at det er frivillig å delta og at dei kan trekke seg frå undersøkinga kva tid som helst. Informantane må også få vite om formålet med studien, eit informert samtykke (vedlegg 2) som skal gi informasjon til dei som deltek (Kvale & Brinkmann, 2012). Når alle dataa er brukt og analysert skal dei slettast. Det er også eit etisk aspekt ved transkripsjon dersom den som vart intervjuet skal lese den omgjorde teksten. Ein usamanhengande tekst med mykje pausar og nøling kan få informanten til å føle seg lite komfortabel og det kan vere nok til at han trekkjer seg (Kvale & Brinkmann, 2012 s. 195).

Mi eiga rolle i forskinga vert både ei deltakar og tilskodarrolle. Eg er sjølv kjend med og deltakar i problematikken utifrå eigen praksis, men ynskjer å finne ut korleis faget vert praktisert andre stader. På den måten får eg også ei tilskodarrolle (Grimen, 2012). Dette kan vere problematisk fordi eg har gjort meg opp meiningar på førehand, og dette kan bli ei etisk utfordring som eg må vere observant på. Gjennom eigen praksis har eg gjort meg opp meiningar som fører til at denne studien også kan få ei kritisk tilnærming. Faren her er at eg ventar at informantane skal svare at dei opplever det same som meg. Eg er klar over min subjektivitet og stiller store krav til meg sjølv, for ikkje å la dette påverke informantane mine.

4 Presentasjon og drøfting av funn frå læreplanane

Denne studien har ei todeling og først i dette kapitlet vil eg presentere funn om NF i L97 og KL06 som skal gi svar på den første problemstillinga. Drøftinga av funna kjem til slutt i dette kapitlet.

a) *Korleis kjem tilvalsaget norsk fordjuping til uttrykk i læreplanen av 1997 (L97) og i Kunnskapsløftet (KL06)?*

4.1 Funn frå L97 og KL06 om norsk fordjuping

I det følgjande vil eg presentere korleis NF kjem til uttrykk i L97 og KL06. For å avgrense problemstillinga set eg fokus på :

- **Føremål**
- **Innhald og læringsmål**
- **Arbeidsmåtar**

Desse tre kategoriane kan vi finne att i den didaktiske relasjonsmodellen, og dei er ein del av dei seks kategoriane som er sentrale i denne modellen (jf.s.20).

Funn frå den generelle delen av læreplanane blir presentert etter funna frå L97 og KL06, då den er felles for begge desse læreplanane. Den generelle delen gjeld på tvers av fag og den plasserer opplæringa i ein breiare kontekst enn læreplanane i dei enkelte faga.

4.1.1 Funn frå L97 om NF

Føremål

Norsk fordjuping skal gi elevane mogelegheit til å konsentrere seg om område i morsmålsfaget dei er spesielt interessert i. Tilvalet skal gi kompetanse utover det den obligatoriske norskopplæringa gir, og det skal ikkje fungere som tradisjonell spesial-eller støtteundervising. I innleiinga til faget er det presisert at faget skal gi elevane mogelegheit til å skaffe seg kunnskap og styrke sin totale språk- og tekstkompetanse. Språkopplæringa dreiar seg om danning, sosialisering og utvikling av identitet, språk og kulturmedvit (L97, s. 299).

I læreplanen står det at opplæringa i NF bygger på kompetansen elevane har frå det obligatoriske norskfaget, frå andre fag og livet utanfor skulen. Norskfagleg bakgrunn og interesse hjå elevar som vel faget vil variere, og Norsk fordjuping opnar derfor for høg grad av lokal tilpassing med omsyn til innhald og utforming. Vidare seier innleiinga til faget at

«tilvalget kan bli et spennende og utfordrende alternativ både for elever og lærere (L97, s. 299).

Innhald og læringsmål

L97 har fleire forslag til område for utforming av hovudmoment. Det er åtte hovudmoment, - *litteratur, norsk og drama, informasjonsteknologi, det nordiske klasserommet/ nordisk prosjekt, norskfaget i nærmiljøet, språk, kunstfaget som utgangspunkt for norskfagleg arbeid og media*. Det er ikkje presisert om ein skal velje fleire hovudmoment eller berre eitt, men det er presisert at arbeidet skal leie fram til eit produkt, eller ein presentasjon. Denne presentasjonen skal òg gi mogelegheit til å profilere skulen på ein positiv måte (L97, s. 299).

Under mål for ungdomstrinnet 8.- 10. klasse i NF er det viktig at opplæringa skal *gi eleven mogelegheiter*, eller *eleven skal få mogelegheiter*. Dette er nemnd som mål gjentekne gonger både i samband med den norskfaglege kompetansen og i hovudmomenta for faget. Eit av måla er

å gi elevene mulighet til å møte faglige utfordringer og gjøre valg som er formålstjenelige for egen læring, og slik videreutvikle sin innsikt og evne til å ta hand om egen læring. De skal få mulighet til å vurdere nytten og verdien av lærestoffet og læringssituasjoner i forhold til fagets målsetting (L97, s. 301).

Vidare under- «forslag til områder for utforming av hovedmomenter», er formuleringar som *kan omfatte og kan være*, flittig brukt. Her er det nemnd ei rekke ulike aktivitetar og arbeidsmetodar. Elevane kan utifrå læreplanen velje å fordjupe seg i litteratur frå alle delar av verda og frå alle tidsepokar. Dei kan fordjupe seg i drama og kommunikasjon, kulturarv, informasjonsteknologi, samhandling med ungdom frå andre land via elektronisk post og vidare. NF i L97 har òg eit mål om å arbeide med mellom anna lokal kultur, dialekt, sosiolekt språk og historie (L97, s. 301).

Arbeidsmåtar

I NF er det nemnd lite om spesifikke metodar, i høve til elles i L97. Det er lagt vekt på at opplæringa skal legge opp til ei aktiv tilnærming frå eleven si side, og arbeidsmåtene skal vere varierte og aktivisere eleven. Det skal vere mogeleg å skifte mellom individuelt arbeid og arbeid i grupper, mellom opplæring og prosjektarbeid. Eleven skal få mogelegheita til å utvikle og lære i si eiga takt. Det skal vere rom for eksperimentering og for at eleven kan prøve seg fram (L97, s. 299).

Norskfaget i L97 har heilt klare mål og arbeidsmetodar, medan NF opnar opp for mange ulike alternativ på alle område. Årsaken til dette kan vere den praktiske tilnærminga og den store valfridomen dette faget gir elevane. Dersom ein går utifrå at eleven skal velje eit hovudmoment og arbeidet skal munne ut i ein presentasjon, tyder det at eleven verkeleg må fordjupe seg i det emnet han har valt.

Under hovudmoment er det presisert at elev og lærar saman skal utarbeide hovudmoment som er relevante for det arbeidet eleven vel. Desse momenta skal vere innanfor dei rammene måla set for faget (L97, s. 301). I L97 skal eleven, ilag med lærar, utarbeide skriftlege vurderingskriterier. Desse skal vere kjende for skuleleiinga og eleven sine føresette. Planlegging, samtale og samarbeid skal undervegs i prosessen telle med i vurderinga. Vidare skal eiga vurdering undervegs og av sluttproduktet vere ein naturleg del av arbeidet i faget (L97 s. 300). NF i L97 skal altså munne ut i eit sluttprodukt som skal profilere skulen på ein positiv måte.

4. 1. 2 Funn frå KL06 om NF

Føremål

KL06 seier at føremålet med NF bygger på det same faglege grunnlaget og dei same danningsmålsetjingane som norskfaget og skal bidra til identitetsutvikling og kulturell kompetanse for å delta i demokratisk offentlegheit, i samfunnsliv og arbeidsliv (LK06 s. 109). Vidare kan ein mellom anna lese at:

-norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk og kultur i et historisk og nasjonalt perspektiv kan gi eleven innsikt i og forståelse for det samfunnet de er en del av. Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for menneske fra andre kulturer (KL06, s. 41).

Under føremåla i NF er det òg viktig at fordjupingsfaget skal stimulere til engasjement for språk og språkbruk hjå den enkelte elev og vere med å skape større motivasjon og sjølvtilit til aktiv språkbruk (KL06, s. 109).

Innhald og læringsmål (kompetansemål)

Grunnleggande ferdigheiter (jf. s.7) var eit nytt omgrep som kom med KL06, og desse ferdigheitene er integrerte i kompetansemåla.

Å kunne uttrykke seg munnleg i NF vil seie at ein må ha evna til å lytte og tale. Denne evna er grunnleggande menneskelege aktivitetar som i NF blir vidareutvikla gjennom systematisk

opplæring i ulike munnlege sjangrar og aktivitetar. Å kunne uttrykke seg skriftleg i NF vil seie at ein må kunne uttrykke seg i mange ulike sjangrar og innanfor mange ulike tekstformer.

Gjennom digitale kommunikasjonsformer er kravet til skrivekompetanse auka, og kravet til å meistre skriftleg framstilling i ulike sjangrar har blitt større. Å kunne lese i NF inneber både ei ferdigheit og ein kulturell kompetanse. Lesing er påverka av kulturforståing, samtidig som lesing utviklar kulturforståing. Lesing gir også erfaringar og moglegheita til å forstå seg sjølv og samfunnet (KL06, s. 110).

Å kunne rekne i NF er ei ferdigheit som har ein føresetnad om å bruke eit anna språk enn verbalspråket. Det gjeld forståing for form, system og komposisjon. Ved lesing av samansette tekstar og sakprosa er arbeidet med grafiske framstillingar, tabellar og statistikk viktig for forståinga. Å kunne bruke digitale verkty i NF er naudsynt for å meistre samansette tekstformer og uttrykk. Dette opnar opp for nye læringsarenaer og gir nye moglegheiter i lese- og skriveopplæringa, i produksjon og komponering og i redigering av tekstar (KL06, s. 111).

Med Kunnskapsløftet vart det gjort reduksjon i talet på hovudområde i NF frå åtte til to. Det eine området er *utforsking av språk og tekst* og det andre *tekst og meining*. Det er poengtert at hovudområda utfyller kvarandre og må bli sett i samanheng (KL06, s. 109). Sentrale element i område *utforsking av språk og tekst* er eigen språkbruk, notida sitt språk, komparative blikk på språk og språkbruk, korleis språket endrar seg over tid, korleis media påverkar språkbruken og korleis språk er situasjons- og kontekstavhengig. Hovudområdet *tekst og meining* bygger på eit breitt tekstomgrep som inkluderer skjønnlitteratur og sakprosa, og eleven skal sjølv lage og framføre ulike typar tekstar (KL06, s. 110).

Læringsmåla, som no har endra namn til kompetansemål, har under *utforsking av språk og tekst* åtte ulike punkt som mål for opplæringa. Desse går mellom anna ut på at eleven *skal kunne- planlegge, gjennomføre, presentere, samtale, oversette, gjøre rede for, eksprimenterer og utforske* eit breitt utval av munnlege og skriftlege tekstar (KL06, s. 111).

Kompetansemåla under *tekst og meining* seier det er eit mål for opplæringa at eleven *skal kunne- utforske, oversette, , sammenligne, lese og presentere, dokumentere, produsere, formidle, sammenligne og vurdere* forskjellig litteratur og sakprosa (KL06, s. 111).

Eit av kompetansemåla under *tekst og meining* poengterer at eleven *skal kunne produsere skriftlig og presentere muntlig selvalgte fordypningsarbeid* (KL06, s. 111). Det er ikkje presisert nærare kva ein kan fordjupe seg i, eller korleis dette fordypingsarbeidet skal føregå. Om det er

meininga at eit eller fleire av dei andre kompetansemåla skal danne grunnlag for denne fordjupinga, så er ikkje det presisert.

Arbeidsmåtar

Metodefridomen i KL06 er stor, og det er ikkje poengtert i læreplanen kva arbeidsmetodar ein skal nytte seg av for å operasjonalisere kompetansemåla i NF. I dei fem grunnleggane ferdigheitene for faget er det peika på at «å kunne bruke digitale verktøy i norsk fordypning er nødvendig for å mestre sammensatte tekstformer og uttrykk» (KL06, s. 111). Kompetansemåla, både under *utforsking av språk* og under *tekst og mening*, er innhaldsrike og mange av måla krev bruk av digitale verkty.

4.2 Den generelle delen i L97 og KL06

Den generelle delen i ein læreplan orienterar om visjonar og overordna føremål for den utdanningsreforma den er knytt til (Engelsen, 2009). Denne delen av læreplanen er felles for både L97 og KL06, då det vart vedteke av myndigheitene at den generelle delen i L97 skulle bli vidareført med KL06 (Engelsen, 2009, s. 81).

Generell del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven og fremhever skolens brede lærings- og kunnskapssyn. Føringene gjelder på tvers av fag og setter opplæringen i en bredere kontekst enn læreplanene i de enkelte fagene. Opplæringen skal favne sosial og faglig utvikling parallelt, og være forankret i Generell del og i Prinsipper for opplæringen (Udir., 2014 b, s. 3).

Den generelle delen omfattar *det meinigssøkande, det skapande, det arbeidande, det allmenndannande, det samarbeidande, det miljøbevisste og det integrerte menneske* (L97, s. 17- 49). Undervisinga skal tilpassast ikkje berre fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsmål, den enkelte elev og den samansette klasse. Tilpassa opplæring er eit overordna og lovfesta prinsipp og ligg nedfelt i opplæringslova § 1-3 «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten» (Lovdata, 1998). Dette er presisert i den generelle delen:

Læraren må bruke både mangfaldet i elevgivnadene, variasjonen i klassen og breidda i skolen som ressurs for alle si utvikling og allsidig utvikling. Ein god skole og ein god klasse skal gi rom nok for alle til å brynast og rørast, og han må vise særleg omtanke og omsut når nokon kjører seg fast eller strevar stridt og kan misse motet.
(Udir., 2011, s. 4).

4.3 Drøfting av korleis NF kjem til uttrykk i L97 i høve til KL06

I denne delen av kapittelet drøftar eg korleis tilvals faget NF kjem til uttrykk i L97 og KL06.

Innhaldsanalysen vil fokusere på ei samanlikning av **føremål, innhald, læringsmål og arbeidsmåtar**.

Hovudfunna mine viser at med KL06 endra NF form. Frå å vere eit fag som skulle profilere skulen og lokalmiljøet i L97 endra NF i KL06 form til eit fag der det globale samfunnsperspektivet står sentralt.

4.3.1 Føremålet med NF i L97 og KL06

Heile L97 hadde ei klar pragmatisk tilnærming, der prosjektarbeid hadde sterke føringar, noko ein ser att i føremålet med Norsk fordypning. «Norsk fordypning som tilvalg skal ha et klart praktisk tilsnitt(....) ved å knytte noe av arbeidet i faget til nærmiljøet, ved å la noe av arbeidet foregå som prosjekt eller bruke andre tiltak» (L97, s. 299). Det lokale aspektet ved NF er sterkt vektlagt i L97, og NF skal munne ut i eit sluttprodukt som kan profilere skulen på ein god måte. I LK06 er føremålet med faget mellom anna å bidra til «identitetsutvikling og kulturell kompetanse for å delta i demokratisk offentlegheit, i samfunnsliv og arbeidsliv», og det er eit føremål å gi elevane breidde i deira språklege og kulturelle kompetanse (LK06 s. 109).

Det globale samfunnsperspektivet i NF i KL06 står i motsetnad til i L97, der målet er å profilere skulen, og den norske kulturarven og styrking av fellesfundament i det norske samfunnet står sentralt (Karseth et al., 2013). Den kulturelle kompetansen og det samfunnsperspektivet ein ynskjer å gi elevane i KL06 kan ein sjå i samanheng med samfunnsutviklinga nasjonalt. Frå å vere eit relativt homogent samfunn har vi gått til eit pluralistisk samfunn, og den nye reforma skulle møte det nye mangfaldet i det norske samfunn (jf.s.22). Dette viser seg også att i NF i KL06 der det er poengteret at «en bred språklig og kulturell kompetanse kan bidra til å gjøre elevene bedre i stand til å møte andre innenfor og utenfor egen kultur med åpenhet, toleranse og respekt» (KL06, s. 109).

Bakgrunnen for reforma med KL06 kan vi samanfatte i tre hovudgrunnar, meiner Karseth et al. (2013, s. 234). For det første skulle reforma møte det nye, etniske, religiøse og kulturelle mangfaldet i det norske samfunn, men også mangfaldet når det gjaldt den enkelte sine behov og ynskjer, evne og interesse. For det andre viste myndigheitene til vesentlege endringar i arbeidslivet, der stikkord i denne samanheng var kunnskapssamfunn og kunnskapsøkonomi. Med reforma var intensjonen å justere forventingane til meir fagleg breidde i grunnopplæringa. Den tredje grunnen for reforma hadde sitt utspring frå ei uro kring nivået i norsk utdanning. Globaliseringa innebar at både nasjonen og den enkelte i langt større grad

måtte konkurrere i ein internasjonal marknad, der kunnskap og kompetanse var våre viktigaste konkurransefaktorar.

Føremålet med NF i L97 og KL06 ser vi avspeglar denne utviklinga innan læreplantenking. Frå ein lokal variant i L97, der arbeidet skal vere knytt til nærmiljøet og eleven skal profilere skulen, går vi til eit kultur og samfunnsorientert føremål med KL06, der det globale i langt større grad har blitt drege inn i læreplanen.

4. 3. 2 Innhald og læringsmål

Historisk ser vi at grad av målstyring i læreplanane har endra seg og har pendla mellom ein *løysingsorientert* og ein *resultatorientert* målstruktur (jf. s.11 og 13). I tilvalsaget NF ser vi dette tydeleg, då læringsmåla i L97 er opne og gir eleven mange val. I KL06 er kompetansemåla i større grad konkrete og bygger på kva kunnskap eleven skal tileigne seg, sjølv om måla også her er innhaldsrike med krav om ei mengde område eleven «skal kunne».

Innhaldsfokuset frå L97 har dreia mot ein kompetansebasert læreplan med KL06, og i dette nasjonale styringsdokumentet har målstyring sterkt fokus. Målstyring er ikkje noko nytt omgrep innan utdanning. Karseth et.al (2013) meiner dette på mange måtar er kjerna i samfunnets pedagogiske prosjekt, og dei hevdar at KL06 aktualiserer spenninga mellom merksemd retta mot læreprosessar og merksemd retta mot dokumenterte resultat (s. 243). Resultatstyring krev tydelege kompetansemål, og utfordringa vert å operasjonalisere desse måla slik at det blir rom for tolking når det gjeld undervising, læring og vurdering.

Følgjande tabell viser døme på korleis mål i NF er formulert i L97 og KL06.

Læringsmål i NF i L97	Kompetansemål i NF i KL06
<p>Opplæringen har som mål:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>å utvikle</i> elvenes norskfaglige kompetanse gjennom fordypning i ett eller fleire av de temaer/områder som skolen tilbyr på de tre klassetrinene• <i>å gi elevene muligheter</i> til å utvikle sine sterke sider, styrke sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger og slik bli trygge på egne evner og dyktighet• <i>å gi elevene mulighet</i> til å møte faglige utfordringer og gjøre valg som er formålstjenelige for egen læring, og slik videreutvikle sin innsikt i og evne til å ta hånd om egen læring (L97, s. 301).	<p>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>planlegge, gjennomføre og presentere</i> en undersøkelse av hvordan barn og unge bruker språk i eget nærmiljø og hvordan språk brukes ulikt av ulike aldersgrupper• <i>gjøre rede</i> for språklige virkemidler i moderne kommunikasjonsformer og bruke disse i egen tekstproduksjon• <i>sammenlikne og vurdere</i> nettsider med hensyn til bruksmåter, informasjonsverdi og design (KL06, s.111).

Utifrå desse måla ser vi at formuleringane av læringsmål har to vesentlege forskjellar. Med KL06 *skal eleven kunne*, medan i L97 er det opplæringa som skal *gi eleven mogelegheiter*. Formuleringane i KL06, *skal kunne*, legg langt sterkare føringar enn formuleringane i L97. Utdanningsdirektoratet (2014 b) framhevar at det nye ved innføringa av Kunnskapsløftet er:

- at det lokale arbeidet skal ta utgangspunkt i læreplaner som har kompetansemål. Mens L97 beskrev et felles innhold elevene skulle bli kjent med eller tilegne seg, gir LK06 i mindre grad føringar for innhold og metoder i opplæringen. Det er utviklingen av elevenes og lærlingenes kompetanse som er det sentrale i LK06, og derfor angir læreplanene i fag mål for den kompetansen elevene og lærlingene skal ha etter ulike trinn (Udir., 2014 b, s. 1).

Utdanningsdirektoratet (2014 b, s. 1) peikar òg på at desse ulike formuleringane presenterer ulike kunnskapssyn ved at i L97 skal eleven *få kunnskap*, medan i KL06 skal eleven *kunne anvende kompetanse*. Det sosiokulturelle læringssynet som prega L97 viser seg att også i læringsmåla NF. På same måte viser dei sterke sentrale føringane i KL06 seg att i dei styrande, individretta læringsmåla i KL06 (jf.s.24). Målformuleringar i NF i L97 , under hovudmoment for faget, inneheld mål som, - *i opplæringa skal elevane ha kjennskap til, ha innsikt i, lære om* (L97, s. 300), medan i LK06 er det eit mål at elevane *skal kunne* og elevane *skal kunne gjere greie for* (KL06, s.110). Slike formuleringar kan vi sjå på som eit skifte frå ikkje- observerbar mental åtferd til observerbar, ytre åtferd (jf.s.18). Det som skjer inne hovudet til eleven, ei ikkje målbar observerbar- åtferd, vert umogeleg å måle. Prosjektarbeidet og det pragmatiske læringssynet som prega L97 var lite målbart, og KL06 ville ha ytre observerbar åtferd, som vi kan sjå att på målbare resultat av kva elevane eigentleg har lært (Engelsen & Karseth, 2007). Utifrå dei innholdsrike hovudmomenta i NF L97 les vi at læraren har svært mange mogelegheiter når han vil legge til rette undervisinga.

Ser vi på Goodlad (1979) sin oppfatta læreplan (jf.s.14), så opnar desse vage formuleringane for at lærarane kan legge inn alle slags aktivitetar og oppgåver etter dei innholdsrikkhaldige læringsmåla, og utifrå sin eigen oppfatning av faget. Engelsen (2012) peikar på at den generelle delen i læreplanen også opnar opp for at eit kvart standpunkt når det gjeld undervising kan legitimerast utifrå denne delen av læreplanen.

Formuleringane, - *kan omfatte, eller kan være*, seier implisitt at elevane kan gjere mange ulike val i tilvalsfaget NF, etter læreplanen frå-97. Dette vert òg understreka i læreplanen «norsk fordypning åpner derfor en høy grad av lokal tilpassing med hensyn til innhold og utforming» (L97, s. 299). *Eleven skal utvikle eiga innsikt* og ta hand om eiga læring, og med det store

spelerommet desse læringsmåla gir, så er det gode mogelegheiter for at eleven finn sitt interessefelt.

NF i L97 hadde stor valfridom og intensjonen var å gi eleven mogelegheiter. Her kan eleven velje vekk det meste og fordjupe seg i det han finn mest interessant. At eleven skal finne sitt eige interessefelt og verkeleg få høve til å fordjupe seg er nok også intensjonen med faget i L97. Formuleringane under dei åtte hovudmomenta understrekar dette, *fordypningsemnet kan omfatte, eller fordypningsområde kan være*. NF i KL06 har som mål at *eleven skal kunne*, - noko som gjer det vanskeleg å velje vekk noko. Eit av kompetansemåla i NF i KL06 seier at eleven *skal kunne produsere skriftleg og presentere muntlig selvvalgte fordypningsarbeid*. Dei mange punkta under dei to hovudområda gjer det vanskelegare å fordjupe seg i eit emne, då det ikkje er presisert at eleven kan velje vekk noko.

4. 3. 3 Arbeidsmåtar

L97 seier at Norsk fordjuping skal ha eit klart praktisk tilsnitt og bør innehalde prosjektarbeid (L97 s. 299). Elevane hadde stor valfridom i L97 og val av hovudmoment og vurderingskriterier var noko eleven *skulle ta del i*. Denne formuleringa peikar mot eit sosiokulturelt læringssyn, der læringa er distribuert. Dette bygger på tanken om at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling i eit læringsfellesskap, heller enn å bli til ved individuelle prosessar (jf.s.24).

I KL06 er ikkje elevmedverknad og vurdering nemnt på same måte, sjølv om det under hovudområdet *tekst og meining* er presisert at *eleven skal kunne dokumentere og vurdere egen utvikling i arbeid med tekster* (LK06, s. 111). Denne formuleringa kan gå i retning av eit kognitivt læringssyn, der konstruksjon av eigen kunnskap og mentale prosessar knytt til læring er sentralt (jf.s.24).

Den grunnleggande ferdigheita *bruk av digitale verktøy* kom inn skulen med KL06. Her er det vesentlege endringar frå NF i L97 til NF i KL06. I L97 er det, under hovudområde informasjonsteknologi, eit mål at «fordypningsemnet kan omfatte bruk av ny informasjonsteknologi og gi erfaring med nye uttrykksmidler og uttrykksmåtar» (L97, s. 301). Kva denne nye informasjonsteknologien går ut på går ikkje klart fram av teksten, og «arbeide med informasjonsteknologi» (s. 301) er eit vidt omgrep, som tyder på at bruk av data og internett er eit heilt nytt område i L97.

5 Funn og drøfting frå informantane

I dette kapitlet presenterer eg funn frå informantane. Funna byggjer på empirien henta frå intervjuundersøkingane, som skal gi svar på den andre problemstillinga mi:

b) *Korleis operasjonaliser lærarane kompetansemåla i norsk fordjuping?*

I siste del av dette kapitlet drøftar eg funna.

5.1 Presentasjon av skular og informantar

«Bø» skule er ein stor ungdomsskule som ligg i ei bykommune. Skulen har omlag 400 elevar med fem parallellar på kvart steg. Skulen har elevar frå fire ulike barneskular i nærområdet. Som storbyskule kjem det stadig nye elevar til skulen og nokre av elevane kjem frå ulike institusjonar i nærleiken. Skulen har tilbod om tysk, fransk, engelsk fordjuping og norsk fordjuping som tilvalsfag.

Mine to informantar frå Bø skule er begge kvinner i 40-åra. «Berit» har vore lærar i 20 år og arbeidd på Bø skule i 14 år. Ho har lærarutdanning med norsk og samfunnsfag i sin fagkrins og har undervist i NF i tre år. Den andre informanten, «Lise», har jobba ved Bø skule i 11 år og har hatt eit praktisk yrke i mange år. Ho jobbar no som lærar etter å ha teke PPU (Praktisk-pedagogisk utdanning), og har inga norskutdanning. Ho har undervist i NF i fire år.

Den andre skulen eg besøkte, «Haugen skule», er ein 1-10 skule med om lag 400 elevar. På ungdomssteget er det vanlegvis to parallellar i kvar klasse. Skulen ligg i ein mindre tettstad. Som Bø skule har også Haugen skule tilbod om tysk, fransk, engelsk fordjuping og norsk fordjuping som tilvalsfag.

Frå denne skulen fekk eg også to kvinnelege informantar i 40-åra. «Solveig» har utdanning av terapeutisk art, men tok PPU for åtte år sidan og har sidan jobba som lærar, med grunnfag i norsk. Den andre informanten, «Ingrid», er nyutdanna adjunkt, med norsk som eitt av faga. Ho har jobba ved skulen i to år, og undervist i NF begge desse åra.

Den siste skulen eg besøkte, «Solberg», er ein 1-10 skule med om lag 140 elevar. Skulen ligg i ei bygd, som del av ein kommune som består av fleire bygder. Skulen har vanlegvis ein klasse på kvart steg, og elevtalet på ungdomssteget har dei siste åra lagt ganske stabilt på mellom 70-80 elevar. Skulen har tilbod om tysk og norsk fordjuping som tilvalsfag.

Informanten min frå denne skulen, «Tone», var i 35-års alderen. Ho har vore lærar i ti år og har jobba ved Solberg skule i sju år. Ho har norsk og samfunnsfag i sin fagkrins og har undervist i NF i fire år.

5.2 Presentasjon av funn frå informantane

Den andre problemstillinga mi er å finne ut korleis lærarane operasjonaliserer kompetansemåla i NF etter KL06. I denne delen av kapittelet vil eg presentere funna eg har gjort gjennom intervju av fem lærarar.

Utgangspunktet for presentasjonen er intervjuguiden (vedlegg 3) og tema derifrå. Temaa vil utgjere tre hovudkategoriar frå intervjuguiden. Hovudtemaet mitt er **undervising- læreplan og kompetansemål**. Det andre temaet er **elevgruppa** og det tredje tek føre seg **lærarane sine egne erfaringar knytt til NF**. Som innleiing til funna presenterer eg bakgrunnsspørsmåla frå intervjuguiden.

5.2.1 Bakgrunnsspørsmål

Informasjon til foreldre og elevar om tilvalsfaget NF

Alle tre skulane eg besøkte starta med norsk fordjuping då Kunnskapsløftet kom i 2006. Tidlegare hadde alle tre skulane prosjekt til fordjuping som valfag, sjølv om NF var eit tilbod også i L97. To av skulane har tysk, fransk, engelsk fordjuping og NF som valmoglegheiter for elevane, medan den eine skulen har to val,- tysk og NF.

Informantane mine peikar på at informasjonen som blir gitt til foreldre og elevar i sjuande klasse, når dei vel fag for ungdomsskulen, i stor grad er avgjerande for kva fag eleven vel. Solveig ved Haugen skule seier:

«Vi har sterke føringar her, vi skal halde flest moglege opningar for flest moglege elevar så lenge vi kan, og då ynskjer dei i prinsippet at alle skal ha tysk eller fransk».

Tone ved Solberg skule hevdar og at informasjonen til foreldre har mykje å seie for kva fag eleven endar opp med:

«...informasjonen gjekk litt annleis enn den brukar å gjere dette året, så elevane hadde eigentleg bestemt seg litt før vi fekk presentert faget, så det enda opp med at vi fekk litt skeiv fordeling».

Tone frå Solberg skule meiner at dei er ærlege når dei presenterer faget for foreldra og elevane:

«Vi fortel at dei som har nok med dei leksene dei har og synest kanskje det er litt vanskeleg med matte, norsk og engelsk, og synest kanskje det er litt tunge fag, så bør dei velje NF».

Skulen informerer om at skal du på allmennfag på vidaregåande bør du ha eit språkfag, elles blir det tungt byrje på eit nytt språkfag på allmenn, sjølv om det sjølv sagt er ei mogelegheit. Vidare seier ho:

«Eg føler nok mange gonger at det ikkje er eit val om å ta NF, men eit val om ikkje å ta tysk, - om du skjønner kva eg meiner?.....».

Skulane meiner at alle bør få sjansen til å prøve eit nytt språkfag, og alle tre skulane har derfor lik praksis på at elevane kan byte fag fram til nyttår i første halvdel av åttande klasse. Berit ved Bø skule seier:

«...og så blir det jo ein del tilstrøyming til faget etter kvart som dei dett av dei andre faga....ein del som ikkje klarer...ein del elevar er svake og faglege og har dårleg åtferd, og då kjem dei til oss på NF».

Rekruttering

Norsk fordjuping rekrutterer ikkje så mange elevar i åttande klasse, men alle informantane seier at gruppa veks, eller er like stor som den var når den starta i åttande klasse. Ein av informantane starta med tre elevar i åttande, men har no i tiande klasse elleve elevar. NF kan og få elevar til gruppa si av andre årsaker enn det reint faglege. Lise frå Bø skule fortel om jenter som blei «kriseflytta» frå andre fag grunna sosiale tilhøve.

Lærebøker

Tiande klasse ved Bø og Solberg skule har eit klassesett med lærebøker til elevane sine. Grunnen til at bøkene er prioriterte til tiande er fordi NF er eit eksamensfag, og elevane kan kome opp i munnleg eksamen. Elles brukar desse to skulane kopiar frå denne læreboka og anna sjølvprodusert undervisningsopplegg. Ved Haugen skule har ikkje nokon av elevane lærebok i NF, og lærarane nyttar sjølvprodusert undervisningsmateriell.

5. 3 Undervisning- læreplan og kompetansemål

Eg vil i det vidare presentere funna kring hovudtema frå intervjuguiden.

5. 3. 1 Læreplanar/ lokale læreplanar

To av skulane har utarbeidd lokale læreplanar for NF. Solberg skule hadde eit samarbeid med dei andre skulane i kommunen då Kunnskapsløftet vart innført i 2006, der det vart utvikla lokale læreplanar for alle fag. Bø skule har òg utarbeidd ein lokal læreplan for faget, og denne har seinare blitt omarbeidd. Haugen skule har ikkje noko lokal læreplan for NF.

Informantane meiner at den lokale læreplanen ikkje har vore til særleg nytte. Berit seier:

«Faget handlar jo mykje om å finne ei form som passar elevane, så det kan vere vanskeleg å bruke undervisningsopplegg som andre har brukt tidlegare».

Informantane opplever også at dei ikkje har noko eigarforhold til dei utarbeidde lokale læreplanane. Berit seier:

«Personleg så brukar eg ikkje den,.....det er vel fordi eg ikkje har vore med på å utforme den, og ikkje har noko forhold til den,- så den må eg seie eg har sett utruleg lite på».

Lise frå Bø skule seier at to lærarar på tiande trinn utarbeidde ein ny lokal læreplan, då den gamle ikkje «passa heilt». Dei hadde ein liten fagseksjon for NF og den nye lokale læreplanen bygde på erfaringar dei hadde gjort med faget. Denne nye lokale læreplanen gjorde det lettare å planlegge undervisinga og ho seier:

«Det har vore veldig nyttig, og eg synest faget er blitt betre etter det».

Ingrid er den av informantane mine som har kortast erfaring frå skulen, og ho trur at for ho ville ein lokal læreplan vore nyttig:

«-Ja, eg trur ein lokal læreplan ville vore nyttig.... i forhold til kva eg skulle gjere....eg hadde følt meg litt tryggare på kva eg faktisk skulle gjere....og kva det var eg dreiv på med».

5. 3. 2 Operasjonalisering av kompetansemål

Ved Bø skule har elevane på ungdomsstegget ein seks vekers arbeidsplan, som også omfattar fordjupingsfaga. Der er det teke utgangspunkt i kva kompetansemål frå læreplanen dei skal jobbe med i denne perioden, kva lærestoff elevane skal jobbe med, og korleis dei vert vurdert. Sjølv om dette er ei god hjelp til å strukturere undervisinga seier begge informantane frå denne skulen at kompetansemåla i NF heila tida må bli tilpassa til elevgruppa. Berit seier:

«Dette blir eit forenklingfag, eller fordjuping på sitt nivå,- det kan vi også seie. Men om det er fordjuping slik det var tenkt i læreplanen er jo noko heilt anna».

Desse erfaringane er felles for alle fem informantane. Solveig seier dei ikkje forhold seg så mykje til kompetansemåla i det heile:

«Det er berre å innrømme det, vi føl ikkje det som er intensjonen med faget, fordi omsynet til elevane må telje sterkare enn kva læreplanen seier.....og når du har elevar som er så svake som dei eg har jobba med, så må ein bruke skjønn og legge til rette slik at dei opplever ei viss meistring.....det har vore det viktigaste målet.....».

Lise svarar leande, «-ja,.....eg får håpe dette er anonymt?» når eg spør korleis ho jobbar mot kompetansemåla i faget, og ho poengterer at «-å fordjupe seg er ikkje lett for dei».

Berit fortel, med latter i stemma, at gruppa hennar jobba med ein film dei hadde sett, og der «- klarte vi å finne nokre mål som passa, slik at vi kunne dokumentere at vi hadde brukt kompetansemåla».

Dette kjem også fram frå Tone ved Solberg skule. Ho seier:

«-av og til dreg ein i gang noko, og etterpå ser ein....-ja,- då har eg dekt det kompetansemålet».

Felles for alle informantane er at på trass av at dei utarbeider lokale læreplanar og arbeidsplanar så er det gruppesamansetninga som i stor grad er styrande for undervisinga. Berit poengterer at ho likevel har fokus på kompetansemåla:

«Eg går gjennom kompetansemåla og prøver å gi faget litt status, og seier at vi skal lære noko. Dette er målet vårt, vi kan kome opp i eksamen og det er eit fag på lik linje med dei andre faga».

Med innføringa av NF vart det presisert at NF er eit fag som «ikkje skal fungere som tradisjonell spesial eller støtteundervising» (L97, s. 299). Solveig ved Haugen skule meiner at det er jo nettopp det NF er:

«Ja, vi går jo nærast på tvers av intensjonen her, sant?...at det ikkje skal vere støtteundervising....og så står det her at tilvalet skal gi kompetanse utover vanleg norskundervising, og det gjer det jo slett ikkje....dette her er jo i andre enden av skalaen.....så desse hovudtema som vi ser nedover her, har vi ikkje vore i nærleiken av å jobbe med».

5. 3. 3 Operasjonalisering ved bruk av samansette tekstar

Alle informantane jobbar mykje med samansette tekstar. Om målet frå intervjuguiden, «Eleven skal kunne utvikle og presentere samansette tekstar med utgangspunkt i forfattarskap ved hjelp av digitale verkty» (KL06, s. 111), seier Lise:

«Ja, dette er jo i grunn slik vi jobbar med Ambjørnsen, vi har sett film og lese bøker og så presenterer dei.....og kanskje lagar ei form for bibliografi.....vi brukar mykje presentasjon»....
«...tre bøker er uoverkomeleg.....så vi ser film....så det blir kanskje ei «light» utgåve av fordjuping i forfattarskap?»

Tone fortel at dei brukar mykje samansette tekstar, både gjennom å sjå film, lage power point og photostory. Dette konkrete målet dekkjer ho gjennom å lage ein samansett tekst frå ein

skuletur til Polen. Då brukar ho ulike dikt frå læreboka, knytt til hendingar frå 2. verdskrigen. Desse skal presenterast ved hjelp av digitale verkty og eleven lagar ein samansett tekst, der også forfattaren av diktet blir drege inn. Bileta i presentasjonen er henta frå polenturen.

«Nei, vi forhold oss ikkje til denne typen kompetansemål....» seier Solveig. Ho meiner dette målet blir altfor ambisiøst og timane går ofte med til å jobbe med grunnleggande ferdigheiter i norsk. *«Lesing og skrivning.....det er det vi prøver å få inn. Ferdigheiter som manglar, sant?»*
«....men så prøver vi jo sjølvstøtt å gjere litt meir spennende opplegg, og finne andre innfallsvinklar og har små prosjekt med power point».

Informantane brukar alle samansette tekstar i ei eller anna form og alle kjem inn på bruk av film i undervisinga. Berit frå Bø skule nytta film og media som temaarbeid over lang tid. Gruppa i NF fekk dekkja kinobillettar av skulen, og alle var på kino. Vidare prøvde dei å lage sin eigen film, skrive filmmelding og jobbe med samansette tekstar knytt til filmen. Ei god oppleving, der teori, sosial aktivitet i form av kino, og etterpå tolking førte fram til ein samansett tekst, som vart presentert for klassen.

Berit fortel at ho også brukar film som utgangspunkt for samansette tekstar:

«- Ja, vi har sett litt Ringenes Herre og sånn, då treff vi dei, det likar elevane- og så har vi samanlikna Harry Potter og Ringens Herre, sånn fantasy likar dei... og det er jo også med tanke på ein eventuell eksamen, sjå på kva som er likt og ulikt».

Tre av informantane hevdar at film er viktig i undervisinga. Lise seier:

«Vi brukar jo ein del film....det er så mykje å gjere rundt ein film....men det blir i periodar. Vi jobbar gjerne med andre ting, og så brukar eg film nesten som ei gulrot.....så film er nok høgdepunktet og gulrota for mange på NF».

Ein av informantane var med då NF vart innført på hennar skule og seier:

«Eg føler at når Kunnskapsløftet kom, så blei det litt sånn bakoversveis fordi alle ting skulle skje veldig fort,- vi mangla læreverk i NF og det blei laga ein plan, men veldig generell...og den blei ikkje oppjustert her på skulen.....men vi jobbar jo utifrå måla i Kunnskapsløftet og finn mål som må tilpassast gruppa,- kanskje er det det som er utfordringa?»

Dette sitatet kan på eit vis oppsummere lærarane sine erfaringar og utfordringar med korleis dei operasjonaliserer kompetansemåla i NF. Lærarane viser engasjement for faget, er engasjert i elevane sine, og gjer sitt ytterste for at elevane skal føle meistring.

5.4 Elevgruppa

Både ved Bø og Haugen skule seier informantane at NF har blitt eit fag for dei svakaste elevane. Lise ved Bø skule seier:

«Det er litt vanskeleg.....for dei fleste elevane har litt vanskar med å få til noko «driv» sjølv,- skjønner du?»

Dette kjem også fram frå Berit ved same skule:

« Gruppa er veldig samansett, og vi har nokre diagnosar og nokre veldig innadvendte og nokre veldig utadvendte, så spekteret er stort...og dette er jo elevar frå ulike klassar, som gjerne ikkje likar verken skule eller lærar».

Ingrid kjem med denne utsegna:

«Elevane er veldig svake,- veldig,.....det er jo dei svakaste av dei svake». Solveig kjem òg med liknande utsegn og seier ho må rådføre seg med kontaktlærar og andre som kjenner elevane godt, for å lage opplegg som kan fungere. Både informantane frå Haugen og Bø skule seier at gruppesamansetninga kan vere ei stor utfordring, sjølv om det er veldig få elevar.

«Du må på ein måte finne opp kruttet sjølv heile tida og vere...du bør ha litt spesialpedagogisk kunnskap.....» seier Lise. Dette er opplevingar også Berit sit med:

«Vi må jo ha eit opplegg, også for min eigen del,... det er jo derfor eg har vridd hovudet mitt, for å sjå kva som fungerer. Nokre gonger har eg prøvd ting, men sagt....hallo...dette går berre ikkje! Då berre avsluttar vi sjølv om det står på planen. Det som er ein fordel er å ha same gruppa i tre år, for då veit du etter kvart kva som fungerer».

Ved Solberg skule er gruppene litt annleis. Der har dei berre to tilvalsfag, og det er om lag halve klassane som har NF, og slik vert gruppene i NF større enn ved dei andre skulane. Tone opplever at gruppa krev litt meir praktisk arbeid enn teori, fordi ho meiner at teori er tungt for dei.

«Ja, det ikkje lysta til å ta NF, eller å ha meir norsk som styrer dei, men det er for å kome seg vekk frå tysk.....ja....så, som gruppe har eg vel ofte elevar med låg skulemotivasjon.....eller generelt svake elevar. Er det mange som er umotiverte er det dei som dominerer gruppa. Men eg har hatt veldig gode grupper og eg har hatt grupper som eg synest har vore tunge å dra».

5.4.1 Relasjonar til elevgruppa

Eit anna tema som ikkje var med i intervjuguide, men som fire av informantane kom inn på, handlar om den relasjonen læraren i NF får til elevane. Dette peikar spesielt informantane frå

Bø og Haugen skule på. Tone frå Solberg skule har ikkje så mange tankar om dette, kanskje fordi hennar gruppe er annleis sett saman og større enn ved dei andre skulane.

«Eg trur at for enkelte elevar kan NF vere ein god arena for å oppleve tryggleik og meistring», seier Ingrid.

«Uff...- dei treng ein plass der dei kan puste litt, og ser eg også på relasjonsbygging med elevane, så er det gullkanta for dei som treng det- elevar som treng å snakke litt,- for elevar som treng litt luft så er det strålande», seier Lise.

Berit fortel om ein gut som hadde det litt vanskeleg, mykje styr og mange vanskelege ting i livet hans. *«Då var det eg som kunne fortelje korleis han hadde det, fordi eg hadde hatt han i NF og då fekk vi snakka og då var det ro og ei lita gruppe».*

Solveig gjer seg òg tankar kring relasjonane til elevane, og seier:

«- men det er klart at ei sånn gruppe utfordrar jo det med relasjonar, ein blir nøyd til å gå meir inn i relasjonen til den enkelte for på ein måte å gjere det fruktbart»... viss du klarer å finne ein vei inn, så er det jo ei god mogelegheit til å gi dei noko som akkurat den personen treng».

Ingrid fortel også om relasjonane mellom elevane:

« I NF er dei mykje tryggare, spør meir og jobbar veldig godt...kvifor veit eg ikkje.....men kanskje dei ikkje føler seg så svake her, sidan alle er det? Dei jobbar veldig godt og det er eit godt kameratskap i gruppa...det er trygt liksom....så det er positivt». Om sine eigne relasjonar til elevane seier ho: «jo, ofte fortel dei meg ting som eigentleg ikkje har noko med faget å gjere, dei har ofte lyst til å fortelje, så eg føler eg får veldig god kontakt med elevane».

5. 5 Norsk fordjuping- eit utopisk tilvalsfag?

Informantane mine har klare meiningar om NF som tilvalsfag. Solveig seier:

«Eg meiner heilt klart elevane burde hatt eit praktisk alternativ....fordi å sitje å fore dei med meir av det same som dei ikkje meistrar, det stadfestar berre mangelen på meistring i teoretiske fag».

Som svar på spørsmålet om informantane møter spesielle utfordringar med NF, svarer Lise.

«Eg synest jo eigentleg det er synd at faget er blitt sånn, det er jo bra at det blir belyst...det er jo eit fag som er blitt stemoderleg behandla.....». Dette uttrykket brukar også Berit:

«...det er litt stemoderleg som fag, og er nok eit restfag, der du ikkje treng å ha norsk som fag for å undervise. Faget handlar mykje om å finne ei form som passar elevane.....».

Alle informantern kommer inn på, i større eller mindre grad, at den største utfordringen er å klare å finne på undervisningsopplegg som dekker kompetansemåla. Solveig sukker litt når ho seier:

«Ja, desse kompetansemåla....med god vilje så kan jo desse tolkast veldig vidt.....og det vi gjer er nok på eit nivå som ikkje læreplanleggarane hadde tenkt.....».

Ingrid kjem med ei liknande utsegn:

«Jo, den største utfordringen må jo vere at det er så stort sprik mellom kompetansemåla og elevgruppa, det at dei skal fordjupe seg i norsken,....eg driv jo ikkje med det,...så eigentleg gjer eg vel ikkje jobben min.....?»

Mange skular erstattar NF med arbeidslivsfag. Informantane mine har alle gjort seg tankar kring dette:

« I det heile så tenker eg at skulen er blitt altfor teoretisk både i ungdomsskulen og i vidaregåande. Det er så mange elevar som har styrke og ferdigheiter på andre måtar som dei ikkje får brukt og ikkje får vist....og....ja...spesielt når det er elevar som strevar så mykje med grunnleggande ferdigheiter, så trur eg ein burde tenke i andre baner».

«Eg meiner det bør skje noko forandring med dette faget...det er jo som å halde både oss som lærarar og foreldre og elevar litt for narr...når læreplanen er så sprikande i forhold til den verkelege verda...på ein måte...det må skje ei tilpassing den eine eller andre vegen, synest eg....».

«Ja, vi må ha eit alternativ til språkfaga, men eg er ikkje så sikker på om NF har kome for å bli. Eg trur det kan vere andre fag som er verdt å prøve. Heilt personleg så synest eg at det er nok teori i skulen, og eg trur det kan vere andre fag som er verdt å prøve, til dømes arbeidslivsfag....at det ikkje er dumt....vi har fått inn desse valfaga,.....men det må nok satsast meir, både frå skule og høgare hold, trur eg».

«Eg synest eigentleg at elevane burde hatt noko anna enn dette her, men dei er jo pliktoppfyllande og gjer det dei blir bedt om. Elevane burde hatt eit praktisk tilbod og så kunne vi styrke dei i norsk i dei vanlege norsktimane. Då kunne kanskje desse elevane også bli gode på noko, og ikkje berre føle nederlag.....då kan dei kanskje få hevde seg litt dei òg. Eg trur mine elevar er kjempeflinke praktisk, men dei får aldri vist det...det er teorien som styrer heile tida. Når dei er svake teoretisk, så er dei liksom svake heile tida».

Berit frå Bø skule hadde litt delte meiningar om eit nytt arbeidslivsfag. Ho seier:

«Ja, for nokon hadde det nok fungert fint, men fordi om ein elev er svak fagleg, så tenker ein at «han har det i hendene». Men vi har faktisk ein del elevar som ikkje kunne tenkt seg å gjere noko praktisk, i tillegg til alt anna dei slit med, så har dei også ti tommeltottar. Kanskje gjeld dette i større grad no enn før, fordi dei ikkje har noko praktisk erfaring frå oppveksten heimanfrå....så eg tenker at for enkelte er ikkje arbeidslivsfag bra i det heile.....det er jo det vi seier,- få dei ut av skulen og la dei gjere noko praktisk, men for nokre av elevane eg har så veit eg ikkje om dei hadde meistra det. Det hadde blitt utrygt og eg er usikker på om dette er det rette. Men for nokon hadde det sikkert fungert bra og for andre mindre bra».

Bø skule er den einaste av dei tre skulane som er i gang med å avvikle NF, og dei som går i niande klasse no er den siste klassa som har tilbod om NF som tilvalsfag. Åttandeklassane er allereie i gang med arbeidslivsfag. Ved dei to andre skulane, Haugen og Solberg, er det ikkje planar om å erstatte NF med arbeidslivsfag.

5. 6 Drøfting av funn frå informantane

Eg vil her løfte fram dei viktigaste funna relatert til problemstillinga. Funna vil eg drøfte i lys av tidlegare forskning og teoripresentasjonen i kapittel 2.

5. 6. 1 Undervising-læreplanar og kompetansemål

Alle informantane mine kjem med utsegner som peikar på at kompetansemåla i faget er for ambisiøse. Dei tilpassar i stor grad måla til elevgruppa og enkelte finn eit mål som passar med aktiviteten etter at aktiviteten er gjennomført. Eit par av informantane har lausrive seg frå læreplanen og legg heller vekt på tilpassa opplæring utifrå elevane sine føresetnadar. Den lokale læreplanen, som to av skulane har utarbeidd, er heller ikkje til så mykje til hjelp, då også denne må bli sterkt tilpassa til elevgruppa.

Dette stemmer godt med funna som Bakken & Dælhen (2011) har gjort i sin studie. Dei har funne at årsakene til at lokalt planarbeid ikkje er gjennomført ved alle skular er fordi «gruppene er såpass forskjellig fra år til år og må tilpasses hvert år» (s.103). Bakken & Dælhen (2011) har også funne at gjennomføringa av undervisinga i hovudsak er bygd på forenkling av dei alt for ambisiøse måla i den sentrale læreplanen. Informantane til Bakken & Dælhen opplever det som problematisk å måtte tilpasse kompetansemåla og legge aktivitetane til rette i så stor grad (s. 103). Enkelte seier at dette er heilt i grenseland av lova, noko som liknar ei utsegn ein av mine informantar kom med.

Informantane kjenner seg litt tilsidesett med dette faget, som ikkje har høg prioritet frå skuleadministrasjonen ved nokon av skulane. Strøm (2000) kallar si hovudfagsoppgåve om NF

for «Elevne og lærere på en øde øy», og skriv i oppgåva si at også lærarane ho intervjuar kjende seg åleine om faget (s.120). Vidare hevdar Strøm (2000) at den store valfridomen, eller dei mogelegheitene som NF gir elevane ikkje tener til så mykje. Denne elevgruppa har ikkje kapasitet til å ta eigne val som fører til fordjuping i norskfaget. Dette er ei gruppe som treng å bli leia av ein lærar, og få konkrete beskjedar om kva dei skal gjere i kvar enkelt skuletime. Slik er det er nærast eit paradoks at elevane skal ha alle desse vala. Mine informantar kjem og med liknande utsegner, «*Det er litt vanskeleg....for dei fleste elevane har litt vanskar med å få til noko «driv» sjølv,- skjønner du?»*

Bakken & Dælhen (2011) har funne at det er spesielt i NF elevane ikkje klarer å nå kompetansemåla. «Tilretteleggingen innebærer å forenkle målene i den sentrale læreplanen framfor å tilrettelegge for fordypning» (s.109). I samtalan Bakken & Dælhen (2011) har hatt med skuleleiarar er hovudinstrykket som utkrystalliserer seg at alternativa til framandspråk er blitt *forenklingsfag framfor fordjupingsfag* (s.112). Strøm (2000) skriv i si hovudfagsoppgåve at ho har vanskar med å skjønne hensikta med å opprette eit slikt fag. Faget har ikkje fått noko oppfølging frå departementet, det er ikkje nokon som har produsert lærebøker for faget, og det er ikkje tilbod om kurs for lærarar som skal undervise i faget (s.128).

5. 6. 2 Operasjonalisering av kompetansemål

Om vi ser vi på sjølv operasjonaliseringsprosessen, så finn eg at informantane mine planlegg undervisninga etter «Big Ideas» tankegangen (jf.s.19). Dei ser på kompetansemåla som ei heilheit, og prøver å få til undervisningsopplegg der dei kan sjå samanhengar og dra parallellar til andre fag. Nedbryting av kompetansemål var ikkje tema hjå nokon av informantane mine. Dette er nok fordi dei også vurderte elevane utifrå eit heilskapsperspektiv der dei ikkje trong å bruke ein resultatbasert målstruktur for å setje karakterar.

Sjølv om ingen av informantane mine nemnde den didaktiske relasjonsmodellen, finn eg at det er element frå denne metoden lærarane nyttar når dei skal operasjonaliserer måla i læreplanen. I denne modellen er det mogelegheit for veksling mellom dei ulike kategoriane, - *mål, innhald, arbeidsmåtar, elev, rammer og vurdering* (jf.s.20). Ein kan starte med kva kategori ein vil og justere val i ein kategori mot val i ein anna. Nokre av informantane mine starta med ein aktivitet som var tilpassa elevgruppa og fann så mål som passa med denne aktiviteten «*-av og til dreg ein i gang noko, og etterpå ser ein....ja,- då har eg dekt det kompetansemålet*». Dei ulike kategoriane i den didaktiske relasjonsmodellen vert ivareteke av informantane, men oftast er det elevgruppa som er styrande for korleis undervisninga vert lagt

opp. Vi ser på denne måten at innanfor den formelle delen av læreplanen skjer det sykliske prosessar der dei ulike kategoriane ikkje treng å ha noko fast mønster (jf.s.16). Engelsen (2012) poengterer at det er eit vesentleg moment å gi elevane våre arbeidsmåtar der vi ivaretek dei overordna måla frå den generelle delen av læreplanen, og den didaktiske relasjonstenkinga må skje innafør desse rammene.

Informantane mine praktiserer også ei form for pedagogisk pluralisme (jf.s.25). Elevane på NF får eit breitt spekter av tilnæringsmåtar og informantane fortel at dei brukar ulike pedagogiske læringsteoriar og didaktiske arbeidsmåtar. Utan lærebok må dei vere kreative og finne det meste av lærestoffet sjølv. «*Kanskje blir eg ein betre lærar av dette*»? sa ein av informantane, etter at ho hadde reflektert over at ho brukte mykje tid på å lage tilpassa undervisingsopplegg til undervisinga i NF.

Nokre av informantane gir uttrykk for at dei ikkje gjer jobben sin fordi «*omsynet til elevane tel sterkare enn omsynet til læreplanen*», som ein av mine informantar seier. Lærarane som underviser i NF hevdar likevel at faget blir betre etterkvart som dei blir tryggare på korleis dei kan gjennomføre det. Dei trivst med faget og elevane, og opplever at dei får gode relasjonar med elevane, relasjonar dei ikkje klarer å skape i ein vanleg klasse. Dette står i kontrast til Bakken & Dælhen (2011) sine funn. Skuleleiarane Bakken & Dælhen (2011) intervjuar såg på det mest positive med faget at elevane hadde mogelegheit til å heve karakterane sine (s.105), sjølv om også her vart det peika på at situasjonen hadde endra seg og at det var positivt at i fordjupingsfaga kunne ein vere litt «friare» enn i andre fag.

At skuleleiarane såg det som positivt at karakterane kunne bli heva kan vi sjå i samanheng med ytre målbare resultat. Fokuset på resultat og offentleggjering av desse kan få skuleigarar til å ha stort fokus på målbare resultat. Bakken & Dælhen (2010) stiller spørsmål om fokuset på elevane sitt læringsutbyte og fokuset på måloppnåing har gjort skulen meir teoretisk enn tidlegare. Eit anna aktuelt spørsmål er om dette har redusert dei sosiale forskjellane når det gjeld læringsutbyte. Bakken og Dælhen (2010, s. 173) meiner elevane må bli følgde opp med relevante tiltak retta mot kvar enkelt elev om korleis dei kan forbetre seg, og opplæringa må i større grad tilpassast enn det som var tilfelle i den førre reforma, L97.

Eit anna moment er om skuleeigarane har utnytta handlingsrommet som faktisk fins i KL06? Det sterke målfokuset, med målbare testar har kanskje teke fokus vekk frå dei valmoglegheitene ein har med KL06. Læreplanen legg opp til lokal handlefridom ved til dømes at 25% av timetalet kan brukast til lokal tilrettelegging. Stortingsmelding nr. 44 *Utdanningslinja*, (2008-2009) peikar også på dette:

Mye tyder på at denne muligheten for fleksibel opplæring i liten grad utnyttes. En kartlegging Utdanningsdirektoratet har gjort, viser for eksempel at muligheten til å omdisponere inntil 25 prosent av timetallet i det enkelte fag brukes lite. Det vesentligste ankepunktet mot ordningen er at forskriften oppleves som rigid og byråkratisk, men mye tyder også på at de mulighetene ordningen gir, er lite kjent (Udir., 2008-2009, s. 28).

Ein kan stille spørsmål ved om skulen har vorte for ambisiøs på elevane sine faglege vegne. Informantane mine sat alle med kjensla av at kompetansemåla i læreplanen ikkje stemde med elevgruppa som skulle nå desse måla. Det oppstår ein disharmoni der læraren sin jobb går på å få til ein slags samanheng mellom kompetansemål og elevar. Tilpassa opplæring med ein overordna «Big Ideas» tankegang vert igjen nøkkelord, då det er på denne måten lærarane jobbar for å nå kompetansemåla i Norsk fordjuping.

At læraren opplevde at dei ikkje gjorde jobben sin og nærast braut lova, er ein tankevekkjar. Om ein ser på den generelle delen av læreplanen (jf.s.42), kan dei fleste pedagogiske avgjersler når det gjeld undervising grunngjevast utifrå denne delen av læreplanen. Informantane nytta elevane sin rett til tilpassa opplæring (jf.s.42) og brukte kompetansemåla. Operasjonaliseringa av kompetansemåla gjekk derimot ikkje på målnedbryting, og det er her nokre av informantane mine opplever at dei sviktar. Utan delmål er det vanskeleg å få målbare resultat og dei kjenner på eit vis at dei ikkje strekk til i jobben sin, fordi dei ikkje konkret kan vise til at dei har jobba med alle kompetansemåla. Ein kan undre seg på korleis eit fag kan ende opp i eit sånt «skvis» mellom den formelle læreplanen og verkelegheita i skulen.

5. 6. 3 Elevgruppa

Elevane som vel NF som tilvalsfag er av dei teoretisk svakaste elevane. Dette kjem fram frå alle mine informantar, og stemmer med funna frå Bakken & Dælhen (2011). Informantane kjem alle inn på at det på eit vis blir eit slags sorteringssystem, der den svakaste elevgruppa i klassane vel NF (jf. «den skjulte læreplan» s.17). Ein av informantane seier det slik:

«Det er noko med valmogelegheitene det er lagt opp til, det blir eit slags sorteringssystem...kall det eit slags hierarki. Der dei som klarer det vel eit andre framandspråk og dei som har rikeleg med ressursar vel engelsk fordjuping, og dei som synest det også blir krevjande vel NF».

Skaalvik & Skaalvik (2012) framhevar at Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) legg opp til føringar som kan resultere i at skulane utviklar ein meir prestasjonsorientert målstruktur.

Fokuset på måloppnåing kan ha negative verknader på elevane sitt læringsmiljø, på motivasjonen til elevane og deira sjølvoppfatning (jf.s 23). Dette stemmer med dei data eg har fått frå mine informantar, som opplever at elevane på NF er meir opne og trygge enn i den vanlege klasseromssituasjonen, fordi undervisinga i NF i stor grad har ei meir *læringsorientert målstruktur* (jf.s.11). Skaalvik & Skaalvik (2012) meiner det er viktig å unngå konkurranse og dempe elevane når det gjeld sosiale samanlikningar og slik prøve å unngå at elevane sitt sjølvverd vert trua i læringssituasjonen. Desse aspekta vert påverka av i kva grad undervisinga vert tilpassa og differensiert. Greier ein å skape forventningar om meistring, vil også elevane si oppgåveorientering auke. Dette får positive ringverknader i form av målorientering, attribusjon og sjølvkjensle hjå elevane (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 183). Differensiering av lærestoff er eit viktig verkemiddel for å skape slike positive ringverknader. Informantane mine fortel om gode relasjonar til elevane, relasjonar dei trur oppstår fordi elevane er tryggare i NF enn i andre fag.

Fire av fem informantar var tydelege på at elevane i NF ville profetert på eit praktisk fag, der dei gjerne ville fått ei heilt anna meistringskjensle enn i eit teoretisk fag. Berre ein av informantane meinte at eit praktisk alternativ kunne verke negativt inn på enkelte elevar. Denne informanten jobba ved ein skule der dei kunne få nye elevar frå ungdomsinstitusjonar i nærleiken. Desse elevane var ofte utrygge og hadde sterke behov for dei rammene og den tryggleiken som NF gav dei.

6 Oppsummerande drøfting og samanfatting av funn

Målet med denne studien har vore å kaste lys over Norsk fordjuping som tilvalsfag gjennom to ulike kvalitative tilnærmingar. I første del av studien nytta eg metoden innhaldsanalyse av dokument for å få svar på problemstillinga: *Korleis kjem NF til uttrykk i læreplanane L97 og KL06*. I den andre delen av studien nytta eg intervju som metode for å få svar på problemstillinga: *Korleis operasjonaliserer lærarar kompetansemåla i NF*.

Hovudfunna frå analysen av læreplanane viser at NF i L97 hadde føringar som gjorde at elevane verkeleg kunne fordjupe seg i faget og konsentrer seg om eit emne. Læringsmåla la vekt på å gi elevane mogelegheiter, med ei aktiv tilnærming, varierte arbeidsmåtar og ein lokal profil. Innsikt og forståing er sentralt i NF i KL06 og kulturell kompetanse i eit globalt perspektiv er vesentleg. Med KL06 vart det innført vurdering med karakter i NF, og dette førte til at faget vart meir resultatorientert, på lik linje med dei andre faga i KL06. Dette til skilnad frå L97, der

det var elevane som avgjorde om vurderinga skulle vere med eller utan karakter (jf.s.9). Den sterke målstyringa er sentral i KL06, både i NF og dei andre faga. L97 hadde òg sterke sentrale føringar når det gjaldt arbeidsmåtar og metodar, men i NF var valfridomen stor og eit av måla med faget var å profilerer skulen på ein god måte.

Hovudfunna frå informantane viser at alle informantane er opptekne av det overordna prinsippet om tilpassa opplæring. Operasjonaliseringa av kompetansemåla er planlagt utifrå elevgruppa, og det er elevane sine føresetnadene som legg føringar for korleis lærarane planlegg arbeidsmåtar i faget. Alle informantane poengterer at det er vanskeleg å nå kompetansemåla og at tilpassa opplæring er sentralt for å få undervisinga til å fungere. Innhaldet i KL06 bygger på det overordna målet om at elevane *skal kunne*. Dette blir, ifølgje informantane mine, for ambisiøst for dei fleste elevane på NF.

Dersom ein ser på læringsmåla i NF i L97, så kan ein kanskje tenke at det er slik lærarane undervise i faget i dag, etter KL06. Informantane er ute etter *å gi elevane mogelegheiter og gi dei kjennskap til* (jf.s. 44). Elevane i NF har trong for andre motivasjonsfaktorar enn håp om høg måloppnåing (jf.s. 18), og ytre- motivert åtferd i form av gode karakterar, høver ikkje på denne elevgruppa. Slik sett er det underleg å tenke på at NF kom for fullt inn i skulen med KL06, men blir praktisert meir i tråd med innhaldsplanen frå L97. Ser ein på korleis tilvalsfaga har utvikla seg kan ein kanskje spørje seg om det er slik at steget mellom L97 og KL06 vart for stort. Funna mine viser likevel at den grunnleggande ferdigheita *bruk av digitale verktyer* (jf. s.23) i NF bli praktisert i tråd med KL06 på mange område. Informantane mine nyttar stadig digitale verkty og samansette tekstar når dei operasjonaliserer kompetansemåla.

Det globale perspektivet trer tydeleg fram i KL06 i høve til i L97 (jf.s.22). Den enorme utviklinga når det gjeld informasjon via Internett og bruk av digitale media, kan vere ein av grunnane til dette. Eit av hovudområda i NF i L97, seier at fordjupingsområder for å styrke samhaldet mellom dei nordiske land kan vere ulike typar samhandling med ungdom frå andre nordiske land. Dette kan skje via vanleg post, elektronisk post, faks og kassett (L97, s. 301). Dette gir oss ein peikepinn på korleis informasjonsteknologien har utvikla seg, og elevar i dag har eit heilt anna tilhøve til å ha kontakt med folk frå ulike delar av verda. Internett gjer òg til at ein delar både nyheiter og hendingar raskt og det globale vert naturleg å ta del i. I dagens internettsamfunn finn ein lett kunnskap og informasjon, og det er vesentleg at elevane klare å anvende denne kunnskapen. Utdanningsdirektoratet (2014 b) peikar også på at å kunne lære elevane å anvende kunnskap er vesentleg i KL06 (jf.s.23).

Lokalt arbeid med læreplanar er vesentleg i KL06, og læreplanen legg opp til at skulen kan omdisponere tid til lokal tilrettelegging (jf.s.21). Funna frå informantane viser at lokale læreplanar ikkje er til så stor nytte, då det er elevgruppa som er styrande for korleis undervisinga vert lagt opp. I den siste rettleiinga til lokalt planarbeid (Udir., 2014 b, s. 12) er det poengtert at prosessane i dei ulike fasane i det lokale planarbeidet overlappar kvarandre, og må bli sett i samanheng. Slik kan ein tenke seg læreplanarbeid som sykliske prosessar, der det ikkje er noko klar byrjing eller slutt (jf.s.16).

Språkopplæringa dreiar seg om danning, sosialisering og utvikling av språk og kulturmedvit (jf.s.38). Knudsen (2009) meiner at det bør vere eit krav til norsklæraren om å innrette seg etter elevane, og at det er stor forskjell på dei elevane som meistrar og dei som ikkje maktar. Den største oppgåva i norsk og i NF vert slik å innrette undervisinga etter det overordna prinsippet om tilpassa opplæring, slik at alle kan få ei systematisk språkopplæring. Tilpassa opplæring på alle felt gjennomsyrrar den generelle delen i L97 og KL06. I tillegg er det eit breitt spekter av moralske forpliktingar, arbeidsmåtar og visjonar om kunnskap både på det faglege og sosiale plan (jf.s.42). Læreplanteksten har mangetydige formuleringar som let seg tolke på fleire måtar, og dei kan slik legitimere ulike pedagogiske standpunkt og forskjellige måtar å gjennomføre opplæringa på. Den oppfatta læreplanen- *perceived curriculum* (jf. s.14) vert her sentral. Lærarane sine pedagogiske ståstader og oppfatningar av læreplanen er ein sterkt medverkande faktor for korleis lærarane operasjoniserer kompetansemåla i NF.

Informantane er opptekne av korleis dei kan legge til rette for elevane sine læringsprosessar, og funna mine viser at utfordringa med NF er å operasjonisere kompetansemåla på ein slik måte at elevane får eit godt læringsutbyte av undervisinga. Informantane kan ta utgangspunkt i ein aktivitet dei trur vil passe for elevane, for så å finne arbeidsmåtar. Etterpå ser dei om denne aktiviteten dekkjer nokon av kompetansemåla i læreplanen. Dei bryt slik med den tradisjonelle forståinga av operasjoniseringsprosessen som går på nedbryting av kompetansemål (jf.s.18). Sett i lys av dette kan ein seie at Informantane mine praktisere ei form for pedagogisk pluralisme (jf.s.25) der didaktisk relasjonstenking står sentralt (jf.s.20). Informantane er også opptekne av å gi elevane kunnskap, ved å presentere ei pakkelløysing av kompetansemål, etter ein «Big Ideas» tankegang (jf.s.19). Informantane prøver å gi elevane ein indre- motivert motivasjonsfaktor, der meistring, fellesskap og samarbeid skal gi ny kunnskap.

Funna mine tyder også på at bak faget NF ligg det mykje taus kunnskap. Den «skjulte læreplan» (jf.s.17) inneheld all den tause kunnskap som både elevar og lærarar har. «Alle» elevar og lærarar veit at NF er eit fag som rekrutterer dei svakaste elevane. Sjølv om lærarane

informerer om faget er det likevel få utanfor skulen som veit at faget relativt sjeldan vert praktisert i tråd med læreplanen. Informantane mine peikar på at NF ligg nedst på «rangstigen», men likevel opplever informantane at elevane trivst, fordi dei opplever meistring og fellesskap med andre elevar som heller ikkje er så teoretisk sterke.

Gjennom Kunnskapsløftet ønska Regjeringa og eit samla Storting å utvikle ein skule som orienterte seg sterkare mot grunnleggande ferdigheiter og arbeidslivet sine kompetansebehov og effektivitetskrav. På dette område verkar det ikkje som om tilrådinga frå Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* blir vektlagt, då det her er peika på at ungdomstrinnet kan vere for teoritungt med få mogelegheiter til praktiske aktivitetar (jf.s.8). Med KL06 vart det mindre praktisk innhald, og fordjupingsfaga vart for mange elevar erstatninga for praktisk prosjektarbeid. Det er slik ein tankevekkjar at det nye arbeidslivsfaget har svært mange likskapstrekk med L97 sitt fag, praktisk prosjektarbeid. Under mål for faget i L97 har opplæringa som mål å utvikle elevane sine kunnskap og ferdigheiter, slik at dei kan *utføre praktisk arbeid og følgje ein planlagt arbeidsprosess* (L97, s. 313). I måla for det nye arbeidslivsfaget skal eleven kunne *planlegge og gjennomføre aktuelle arbeidsoppdrag etter kvalitetskrav* (Udir., 2014 a, s. 6). Vi ser at tankar kring læreplanar går i bølger og historisk vil dei ulike ideane og tankane kome attende (jf. s.11 og s.12). Det ser ut til at endringar rundt innhaldet i læreplanane i større grad er blitt dynamiske og sykliske prosessar (jf.s.16), der evaluering og analyse i stor grad påverkar endringane innan læreplanfeltet.

Språkleg fordjuping blei brukt som eit omgrep for første gong i 1997, men funna frå informantane mine viser at NF kom for fullt inn i skulen først med KL06. Fordjupingsfaga rekrutterte mange av elevane som etter L97 gjerne, ifølgje informantane mine, hadde valt «praktisk prosjektarbeid». Som Ongstad skreiv i 1997 så er ikkje tilbodet om fordjupingsfag eit reelt tilbod i konkurransen med dei andre framandspråka (jf.s.9). Intensjonen med å innføre faget i- 97, var at elevane skulle få ei mogelegheit til å fordjupe seg i eit norskemne. I den form faget har i dag, ser vi at faget heller vert eit ekstra spesialpedagogisk språktilbod, der elevgruppa er dei teoretisk svakaste elevane. Både mine egne og funna frå Bakken & Dælhen (2011) viser at norsk fordjuping har blitt eit forenklingsfag, heller enn eit fordjupingsfag. Slik kan ein nok kanskje tenke at norsk fordjuping er eit utopisk tilvalsfag.

6.1 Vegene vidare for tilvalsfaget NF

Innhaldet i melding Stortingsmelding nr. 44 *Utdanningslinja* (2008- 2009), fører oss attende til ein meir praksisretta skule. Her er læringsverdien av praksis frå arbeidslivet vekta like høgt som teoretisk kunnskap. Det individretta læringsynet som pregar KL06, kan peike mot eit samfunn

på veg mot ei form for teknisk instrumentalisme, der kunnskap vert vekta høgast om kunnskapen er i teoretisk form og kan gi ei reint samfunnsøkonomisk nytte. Dei nye endringane i Stortingsmelding nr. 44 har føringar som vil ha med alle typar elevar og det opnar opp for eit nytt fag, arbeidslivsfaget.

Bakken, Dælhen & Smette (2013, s. 36) meiner innføringa av det nye arbeidslivsfaget representerer både kontinuitet og forandring i norsk skulepolitikk. Spesielt peikar dei på forslaget om at arbeidslivsfag kan erstatte framandspråk. Denne innføringa kan ein sjå i samanheng med ein lenger skulepolitisk diskusjon, der dei ansvarlege for skulepolitikken har gitt ulike vurderingar av tilhøvet mellom å styrke opplæringa i framandspråk og omsynet til at enkelte elevar kan ha trong for eit praktisk fag, der dei kan lære seg praktiske ferdigheiter.

Det er denne skulepolitiske diskusjonen eg synest har vore, og framleis er, svært interessant å følgje med på. Pendelen for praktiske fag byrjar no å bevege seg att og svingar attende til eit meir pragmatisk syn på kunnskap. Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009) syner at styresmaktene tek grep og prøver å gjere noko med utfordringane eg har peika på i denne studien.

Undervegsvurderingar av det nye arbeidslivsfaget viser at dette er eit fag som er populært både blant lærarar og elevar (Bakken & Dælhen, 2011, s. 55.). Melding til Stortinget nr. 20 *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (2012- 2013, s. 30) peikar på at faget bidreg til å gi elevane som ynskjer det praktiske oppgåver som av dei fleste elevane vert opplevd som meir relevante, interessante og nyttige enn det dei står ovanfor i mange andre fag. Meld. til Stortinget nr. 20 (s. 30) poengterer også at foreløpige resultat kan tyde på at faget har hatt særleg god effekt for svake elevar. Utifrå funna mine vert det naturleg å tenke at det er stort sannsyn for at norsk fordjuping vil forsvinne ut av skulen, då elevane får eit praktisk alternativ til fordjupingsfaga.

6.2 Avsluttande tankar

Å skrive denne oppgåva har vore ein sær sær lærerik prosess. Ikkje berre når det gjeld sjølve problemstillingane, men forskning på feltet rundt læreplanar har gitt meg ei djupare forståing for korleis ting heng saman og verkar inn på kvarandre. Ikkje minst forstår eg på ein heilt anna måte korleis ein læreplan vert til i kraft av politiske og samfunnsmessige endringar, og korleis dette igjen påverkar eit fag som norsk fordjuping. Etter mi vurdering synes eg dette forskingsprosjektet har gitt meg god innsikt i begge problemstillingane mine, og funna mine kan vere interessante for andre som ser det som ei utfordring å operasjonalisere kompetansemåla i NF.

Litteraturliste:

- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år- kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning* (NOVA Rapport 9/2010). Oslo: Allkopi.
- Bakken, A. & Dæhlen, M. (2011). *Valgmuligheter i ungdomsskolen. Erfaringer med de språklige fordypningsalternativene og forsøk med arbeidslivsfag* (NOVA Rapport 6/2011). Oslo: Allkopi.
- Bakken, A., Dæhlen, M. & Smette, I. (2013). *Forsøk med arbeidslivsfag på ungdomstrinnet. Sluttrapport fra en følgeevaluering* (NOVA Rapport 11/ 2013). Henta 03.10.14 frå <http://www.hioa.no/News/Vellukka-forsok-med-arbeidslivsfag>
- Befring, E. (Red.). (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Blichfeldt, K. og Fløtre, T. (2011). *Kontekst-fordypning i norsk*. Oslo: Gyldendal undervisning
- Bråten, I. (2011). Ulike perspektiv på læring. I Bråten, I. (Red.). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s.11-31). Oslo: J. W. Cappelen Forlag.
- Dale, E. L. (2006). Pedagogiske handlinger, pedagogikk og utdanningsvitenskap. I Sivesind, K., Langfeldt, G., & Skedsmo., G. (Red). *Utdanningsledelse*. (s.118-136). Oslo: J.W. Cappelen Forlag.
- Dale, E. L. (Red.). (2009). *Læreplan i et forskingsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (Red). (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot et felles kvalitetsansvar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E.L., Engelsen, B.U., & Karseth, B., (2011). *Kunnskapsløftet intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av læreplanreform*. Henta 26.06.2014, frå http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/PFI_sluttrapport_2011.pdf?epslanguage=no
- Dalen, M. (Red.). (2011). *Intervju som forskingsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2013). *Forskningsetiske komiteer- god forskningspraksis*. Henta 10.04.2014, frå <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/God-forskningpraksis/Anonymisering/>
- Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.(L97). Oslo: Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartement.

- Dysthe, O. (2007). Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet. I Hølleland, H. (Red.) *På vei mot Kunnskapsløftet*. (s. 200-226). Oslo : J. W. Cappelens forlag
- Eggen, A. B. (2009). Vurdering, evaluering og læreplaner som kunnskapsområde. I Dobson, S., Eggen, A. B & Smith, K. (Red.) *Vurderinger, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. (s. 75-92). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Engelsen, U. E., & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet- et endret kunnskapssyn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91, 401- 415.
- Engelsen, U. E. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I Dale, E. L. (Red.) *Læreplan i eit forskningsperspektiv*.(s. 62-109). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, U. E. (2012). (Red.). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor?* Skrevet mot LK06: Læreplan for Kunnskapsløftet. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fjørtoft, H. (2013). *Operasjonalisering av Kompetansemål*. Program for lærarutdanning. NTNU. Trondheim. Henta 19.05.2014, frå <http://mediasite.ntnu.no/Mediasite/Play/06ac2ae5f93644928727ea85a7d0ba3f1d>
- Goodlad, J. I. (1979). (Red.) *Curriculum inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw- Hill.
- Grimen, H. (Red). (2012). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (Red.). (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (Red.). (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2007). Reform 97- eit grunnlag for Kunnskapsløftet. I Hølleland, H. (Red.) *På vei mot Kunnskapsløftet*. (s. 66- 80). Oslo: J. W. Cappelens forlag
- Helle, L. (2007). (Red.). *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier - perspektiver og posisjoner. I Dale, E. L. (Red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. (s. 23- 54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, B., Møller, J., & Aasen, P. (2013). Reformtakter- Kunnskapsløftets komposisjon. I Karseth, B., Møller, J., & Aasen, P. (Red.) *Reformtakter. Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. (s. 231- 247). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørup, S. (Red.). (2003). *Menneskevidenskapene. Problemer og tradisjoner i humanioras videnskapsteori*. Fredriksberg C: Roskilde universitetsforlag
- Knudsen, G. (2009). Forpliktet på nasjonen, åpen for verden. Norskfaget i Kunnskapsløftet. I Knudsen, G. (Red.). *Lektor- adjunkt- lærer*. (s. 175-193). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2002). *PISA undersøkelsen - utfordringer for skolen*. Henta 22.10.2014, frå http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2002/pisa-undersokelsen-utfordringer-for-skol.html?regi_oss=1&id=87878

- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Stortingsmelding nr. 30 Kultur for læring*. Henta 09.04.2014, frå <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Stortingsmelding nr. 31 Kvalitet i skolen*. Henta 26.06.2014, frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?showdetailedtableofcontents=true&id=516853>
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Stortingsmelding nr. 44 Utdanningslinja*. Henta 09.04.2014, frå <http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *Melding til Stortinget nr. 20 På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Henta 23.10.2014, frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?id=717308>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole*. Henta 29.10.2014, frå <http://www.regjeringen.no/pages/38800397/PDFS/NOU201420140007000DDPDFS.p>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I Fangen, K., & Selleberg, A. M. *Mange ulike metoder*. (s. 266-280). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lovdata: (1998). *Opplæringslova*. § 1-3. Henta 17.06.2014, frå http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (2014). *Personvernombudet for forskning*. Henta 30.10.2014, frå <http://www.nsd.uib.no/personvern/>
- Sfard, A. (1998): On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. I: *Educational Researcher, Vol. 2, No 2, pp. 4-13*
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (Red.). (2012). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Strøm, B. T. (2000). *Elever og lærere på en øde øy. En studie av tilvalgsfaget norsk fordypning ved to ungdomsskoler*. Hovedfagsoppgave i norsk didaktikk. Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap ved Universitetet i Oslo.
- Telhaug, A. O. (2007). Kunnskapsløftet i et utdanningshistorisk perspektiv. I Hølleland, H. (Red.) *På vei mot Kunnskapsløftet*. (s. 47- 63). Oslo: J. W. Cappelens forlag
- Tjora, A. (2010). (Red.). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (KL06). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan for fordypning i norsk*. Henta 27.05.2014, frå <http://www.udir.no/kl06/NOR6-01/Hele/Formaal/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Individuell vurdering*. Henta 21.05.2014, frå <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Læreplanen sin generelle del*. Henta 17.06.2014, frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/#a4>.
- Utdanningsdirektoratet. (2014 a). *Arbeidslivsfag*. Henta 21.05.2014, frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Arbeidslivsfag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014 b). *Læreplaner. Veiledning til læreplaner*. Henta 06.08.2014, frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/2-Lareplanverket-for-Kunnskapsloftet-LK06-og-LK06S/Lokalt-arbeid-med-lareplaner-etter-LK06/>
- Wiggins, G., & Mc Tighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Henta 19.05.2014, frå http://books.google.no/books/about/Understanding_by_Design.html?id=N2EfKlyUN4QC&re

Vedlegg 1

Torunn Indreeide
Høgebakkane 9 A
6993 Høyanger

27.02.14

skule

v/ rektor

Førespurnad om intervju av tilsette

Eg er i gang med ei masterutdanning, master i Læring og Undervising. Denne masterutdanninga er eit samarbeid mellom Høgskulen i Sogn og Fjordane og Universitetet i Bergen. I studien vil eg skrive om tilvalsfaget norsk fordjuping (NF) på ungdomssteget. Eg har to metodiske tilnærmingar, innhaldsanalyse av dokument og intervju. Det er gjennom den kvalitative metoden intervju eg ynskjer å samtale med tilsette ved din skule.

For å få informasjon om praksisen rundt NF, vil eg i hovudsak sjå på korleis læraren tolkar kompetansemåla i faget. Studien min vil også gå ut på å finne kva læremiddel og lærebøker lærarane nyttar seg av, og om det er utarbeidd lokale læreplanmål for faget. Eigarskapet til faget er også eit moment eg vil stille spørsmål ved. Er NF ein del av norskseksjonen eller har det tilhøyr til dei andre tilvalsfaga?

Eg ynskjer å intervju ein eller to lærarar ved din skule, og håper nokon ser seg villig til å la seg intervju til studien min.

Når det gjeld det praktiske vil lærarane få tilsendt intervjuguiden i førekant. Sjølve intervju vert teke opp på lydfil. Lydfila vert anonymisert ved at namnet på vedkommande vert koda. Intervjuet vert transkribert og skrive ut som eit dokument. Dette dokumentet vil læraren få til gjennomlesing. Eventuelle mistydingar blir retta opp ved at eg har kontakt med læraren etter at han har lese dokumentet. Eg ser føre meg at intervjuet og korrigeringar vi må gjere saman vil ta om lag to timar.

Å forske på personar set strenge reglar til personvern. Eg vil følgje offentlege retningslinjer for slikt forskingsarbeid og ta alle etiske omsyn som er påkravd. Etter at materialet er brukt i arbeidet mitt, vert det sletta.

Funna i forskingsarbeidet mitt håper eg kan vere til nytte for skulen og lærarar som underviser i faget, og ikkje minst håper eg det kan vere til nytte for NF som fag. Eg trur òg det kan bidra til auka refleksjon kring eigen undervisingpraksis. Eg håper og ynskjer vi kan få til eit godt samarbeid.

Med vennleg helsing

Torunn Indreeide

Vedlegg 2

Informert samtykke

Informasjon om masterprosjekt til Torunn Indreeide

Masteroppgåva mi får ei todeling med to metodiske tilnærmingar. I tillegg til innhaldsanalyse av dokument skal eg nytte ein kvalitativ metode, der intervju av dykk er eit av datamateriala. Desse intervju blir ein del av masterarbeidet mitt i Læring og Undervising. Rettleiaren min er Ingrid Fossøy frå Høgskulen i Sogn og Fjordane. Universitetet i Bergen er fagleg ansvarlege for opplegget.

Prosjektet mitt vil i hovudsak vere å sjå på korleis tilvalsfaget norsk fordjuping kjem til uttrykk i dei to siste læreplanane i høve tilvalsfaget norsk fordjuping (NF). Korleis lærarar operasjonaliserer kompetansemåla NF i Kunnskapsløftet (LK06) blir òg eit sentralt spørsmål. Er det spesielle kjenneteikn med elevgruppa som vel dette faget? Kan det ha skjedd noko på vegen frå intensjon med faget til det vert praktisert ute i klasserommet? Læraren sine egne oppfatningar og erfaringar vert òg vektlagt i intervjuet.

Deltaking i dette prosjektet er frivillig. Alle personopplysningar skal anonymiserast slik at ein unngår å kjenne att dei som deltek i den ferdige rapporten. Eg tek sikte på å bruke lydopptak for å sikre at eg får med meg innhaldet så nøyaktig som mogeleg. Etter at intervju er transkribert, vert dei sende attende til informanten for oversyn. Når oppgåva er levert, vert alle intervjudata sletta.

Høyanger,
Torunn Indreeide

Skriftleg samtykke

Eg seier meg med dette villig til å delta i Torunn Indreeide sitt masterprosjekt om tilvalsfaget norsk fordjuping. Deltakinga mi er frivillig, og eg kan når som helst velje å trekkje meg frå intervjuet. Eg er kjend med at anonymiteten min vert ivareteken, og at alle data vert sletta når oppgåva er avslutta.

Dato:.....

Underskrift:.....

Vedlegg 3

Intervjuguide av lærarar

I tilknytning til at eg dette året skal skrive ei masteroppgåve innafor læring og undervising, ynskjer eg å gjere ei systematisk undersøking av tilvalsfaget norsk fordjuping. Eg vil gjerne høyre om dine erfaringar, og kva tankar du gjer deg kring dette faget. Eg er interessert i å høyre korleis du jobbar for å nå kompetansemåla og korleis dine personlege oppfatningar av dette tilvalsfaget er. Norsk fordjuping (NF) er eit fag eg sjølv har undervist i, og eg tykkjer det er svært interessant å høyre om andre sine erfaringar. Eg har desse problemstillingane til masteroppgåva:

a) Korleis kjem tilvalsfaget norsk fordjuping til uttrykk i læreplanane av 1997 (L 97) og i Kunnskapsløftet (KL06)?

b) Korleis operasjonaliserer lærarane kompetansemåla i norsk fordjuping?

Det er problemstilling b) som er aktuell i intervjuet.

Eg ynskjer å samtale rundt følgjande spørsmål for å nærme meg svar på mi problemstilling.

Bakgrunnsspørsmål

1. Kor lenge har du undervist i norsk fordjuping?
2. Korleis organiserer skulen din dette faget?
3. Kor lenge har skulen hatt tilbod om norsk fordjuping som tilvalsfag?
4. Kan du beskrive skulen du jobbar ved?

Tema 1: Undervising- læreplan og kompetansemål

1. Korleis arbeider du med kompetansemåla i læreplanen? Har skulen eller kommunen lokal læreplan? I kva grad vert kompetansemåla tilpassa? Har de lærebok/ lærestoff som er styrande for undervisinga?
2. Kan du gi døme på undervisningsopplegg, eller korleis du jobbar i klasserommet for å nå måla?
I KL06 er til dømes eit av kompetansemåla: Eleven skal kunne «utvikle og presentere samansette tekstar med utgangspunkt i forfattarskap ved hjelp av digitale verkty» (KL06, s. 111). Korleis tolkar du dette kompetansemålet, og kan du seie litt om korleis du jobbar med målet i praksis?
3. Er det nokon fagseksjon som har teke eigarskap over faget. Samarbeider du med andre team, eller lærarar på skulen? Om du ikkje gjer det, kva kan vere grunnen til det? Er det spesielle utfordringar ein møter når ein har eit fag åleine?

Tema 2: Elevgruppa

1. Kor stor er gruppa du underviser no? Korleis vurderer du å jobbe med denne elevgruppa. Er det spesielle kjenneteikn på den gruppa du har no?
2. Kan du seie noko om elevane si oppfatning av faget? Dette gjeld både elevane som har NF, og dei andre elevane i klassen.

Tema 3: Eigne erfaringar knytt til faget

1. Kva ser du av utfordringar i høve a) kompetansemål b) lærestoff og c) elevgrupper du møter i NF i høve til andre fag?
2. Om du ser fem år fram i tid, kva tankar gjer du deg om NF som tilvalsfag? Bakken og Dæhlen (2011) har skrive ein rapport om arbeidslivsfag og fordjupingsfag. Funna dei gjorde viser at NF har blitt eit forenklingfag i staden for eit fordjupingsfag. Korleis stemmer dette med dine erfaringar?
3. Skulane har no fått moglegheit til erstatte fordjupingsfaga med arbeidslivsfag. Kva er dine synspunkt på dette?

Er det noko du vil seie som eg ikkje har fanga opp i dette intervjuet?

Takk for hjelpa!