

Masteroppgave

Særemne, sært eller særegent

En studie av fordypningsemnet i norsk på VG3

Edel Pernille Ystenes

ULNO304: Utdanning og læring med fordypning i norsk
2018



HØGSKULEN
I VOLDA

SUMMARY

This Master's thesis is a study of the in-depth project nationally assigned to the students in the subject Norwegian Language, in the third year of the General Studies program in Norwegian Upper Secondary School. I have focused on the curriculum goals of the so-called *særemne* or *fordypningssemne* in the curricula from 1974 when Upper Secondary school for all was introduced, and until 2013. The main focus of the analysis is based on the goals specified in the curricula from 1974 to 2013 and the changes in the educational goal regarding this task. In the study I have also looked into in what degree the textbooks used in schools have mirrored the same changes. Finally I have paid attention to how some teachers arrange, set up and present the assignment in their classroom.

In the newest curricula the in-depth project is called «fordypningsemne», but in an earlier curricula it was called «særemne», and the name seems to prevail. From the beginning the project was linked to reading and analyzing novels, and this is still the most common practice. Hence, I propose some starting questions such as; does the assignment have its own meaning and content independent of the curriculum? In other words, is there a separate “særemne” discourse?

It seems that many, students and teachers, associate the specialization task with a literary study, but an alternative to the literary subject is suggested in the first curriculum and reinforced under the R-94. Following “Kunnskapsløftet” in 2006 and a revision of the curriculum in Norwegian in 2013, the curriculum objective of the specialization topic has become very open. The seven teaching plans presented in this study have in most cases, placed a clear emphasis on the literary studies. The concepts from the first curriculum on genre study, author studies, theme studies and periodical studies are still the concepts used today. The term "other Norwegian subject matter", as stated in the latest curricula, did not find its application in the teaching plans in the same way.

I have only used written materials for my work, and to analyze them I have used the methods of document analysis and discourse analysis.

SAMMENDRAG

Denne studien tar for seg særømet/fordypningsemet i norsk på VG3, slik det fremkommer i læreplanene fra 1974 da videregående skole ble innført for alle og til 2013. I dette arbeidet har jeg sett på hvordan læreplanmålet har endret seg med og i hvilken grad lærebøkene har fulgt endringene i læreplanen. Til sist har jeg sett på noen undervisningsopplegg fra lærere som de selv bruker i arbeidet med fordypningsemet i sine klasser.

Utgangspunktet er erfaringer om at begrepene særemne og fordypningseme brukes synonymt, og uavhengig av hvilket begrep gjeldende læreplan bruker. Særemne brukes ikke i læreplanen fra 1974, men brukes i enkelte dokumenter og lærebøker fr det kommer inn i læreplanen R94. Fordypningseme er begrepet som brukes i LK06 og 2013-revisjonen. Jeg stiller dermed spørsmålet om denne oppgaven har fått sitt egen betydning og innhold uavhengig av læreplanen, med andre ord at det finnes en egen særemne-diskurs.

De fleste forbinder fordypningsoppgaven med et litterært studium, men alternativ til det litterære er antydnet i den første læreplanen og forsterkes under R-94. Etter Kunnskapsløftet i 2006, og en revisjon av læreplan i norsk i 2013, er læreplanmålet om fordypningsemet blitt svært åpent. De syv undervisningsoppleggene som blir presentert i denne studien, har i de fleste tilfellene lagt en klar og tydelig vekt på det litterære særemnet. Begrepene fra den første læreplanen om sjangerstudium, forfatterstudium, temastudium og periodestudium er fremdeles begreper som brukes. Begrepet «annet norskfaglig emne», som det står i de siste læreplanene, har ikke på samme måte funnet veien til undervisningsoppleggene. I lys av dette har jeg sett på om fordypningsemet fremdeles betraktes som et litterært særemne.

I denne studien har jeg bare brukt trykt tekst, som undervisningsopplegg, læreplaner og lærebøker. I analysen har jeg henvist til John Goodlads læreplannivåer. Som metoder har jeg brukt dokumentanalyse og diskursanalyse.

FORORD

«Livet er det som skjer mens du planlegger noe annet»¹

Å starte på et mastergradsstudium var egentlig en impulshandling, og etter å ha sendt søknaden fikk jeg litt panikk. Men en kollega lot seg også friste, og ledelsen på skolen var positive. Jeg fikk noen advarsler og jeg måtte forsvare valget om å ta fatt på noe som var interessant, men også meget arbeidskrevende. Heldigvis visste jeg ikke hva jeg gikk til.

«Synes dette har vært veldig morsomt» er tittelen på en av artiklene jeg bruker i denne oppgaven, og er en elevs syn på hvordan det har vært å arbeide med særemnet. Jeg kan egentlig si det samme: Det har vært morsomt! Å lære er noe av det mest interessante, spennende og livgivende som finnes, men det er også frustrasjon, dårlig samvittighet og søvnløse netter. Livet har sin egen evne til å tvinge seg på: store og små hendelser av både gleder og sorger har ikke spurt om det passet.

Dette har vært en utrolig reise. Mange spennende forelesninger med dyktige forelesere og ikke minst å få møte, høre på og lære av min utrolige veileder Wenke Mork Rogne. Jeg er så takknemlig for at du ble min veileder, Wenke, uten deg hadde jeg aldri kommet i mål. Du er et unikum!

På veien fikk jeg også venninne og kollega Cathrine Gløersen Hole. Vi har oppmuntret hverandre, kranglet, diskutert, og har tilbrakt dager og netter sammen, lange bilturer og kvelder i totalt stillhet. Jeg hadde ikke klart dette uten deg, Cathrine. Er uendelig takknemlig og svært glad i deg.

Utdanningsdirektoratet og ledelsen på skolen har i perioder gjort mye for å tilrettelegge for meg, og jeg håper og tror at de vil se at dette er en fordel for skolen og elevene. Gode kollegaer og venner har vært gode å ha, en klapp på skuldra, en klem, av og til også faglige innspill og noen har også måttet tåle å høre på frustrasjoner når oppgaven og verden ikke har vært i harmoni. En spesiell takk til Damian, som mer en engang har fått meg tilbake på riktig spor.

Takk til aller beste Rune som lånte oss et hus på Tustna slik at vi kunne konsentrere oss om å være masterstudenter, Jørn og Ragna som i slutfasen sjekket både kilder og rettskriving, det er flott å ha unge og energiske kollegaer med friske øyne.

Barna mine, Harriet, Viktor og Ingerlin som har vært tålmodige og godtatt at mor bruker tid og tanker på å utdanne seg. Dere er de beste og viktigste i livet mitt, er uendelig stolt av og glad i dere. Og Aiko, som kom inn i livene våre i løpet av denne perioden og som med logrende hale, bedende øyne og en ball i munnen har minnet meg på at livet det er her ... akkurat nå.

¹ Sitatet er kreditert flere personer, dette er en oversettelse fra John Lennon, «*Before you cross the street take my hand. Life is what happens to you while you're busy making other plans*», *Beautiful Boy* fra albumet *Starting Over* (1980)

Innhold

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven om fordypningsemnet i norsk	1
1.2 Tema og problemstilling	1
1.3 Disposisjon, avgrensinger, kilder	3
1.4 Vitenskapelig tilnærming	4
1.4.1 Vitenskapssyn og kunnskapssyn	4
1.4.2 Hermeneutikk; Fra Wittgenstein til diskursanalyse.....	5
1.5 Begrepsforklaringer	7
1.5.1 Særemne/Fordypningsemne	7
1.5.2 Læreplaner	8
1.5.3 Diskurs/Diskursanalyse	8
1.5.3 Dannelse	9
1.5.4 Norskfagets «mange ansikter»	9
1.5.5 Kanon	10
1.5.6 Literacy.....	10
1.5.7 Grunnleggende ferdigheter	12
1.5.8 Dybdelæring.....	13
2. Kunnskapsgrunnlag	14
2.1 Tidligere studier på feltet	14
2.1.1 Tidligere forskning og omtale om fordypningsemnet	14
2.1.2 Et metablikk på særemnet.....	16
3. Teori	18
3.1 Læreplaner og læreplanteori	18
3.1.2 Læreplananalyse og Curriculum Inquiry	18
3.1.2 Læreplandokumentet, en egen sjanger.....	22
3.2 Andre teoretikere	24
3.2.1 «Tekst, tid og tolking», norskfaget i læreplanene	24

3.2.2. Oppbrudd eller kontinuitet, om norskfaget som lærefag	26
3.2.3 Noen perspektiver av Karseth/Sivesind.....	27
3.3 Ulike diskurser i samfunnet og i skolen.....	28
3.3.1 Norskfaglige diskurser	29
3.3.2 Klafki om dannelse.....	32
4. Metode	34
4.1 Utgangspunkt for valg av forskningsobjekter og metode	34
4.2 Dokumentanalyse	35
4.3 Diskursanalyse.....	36
4.4 Fremgangsmåte for analysen	40
4.5 Reliabilitet, validitet og etiske problemstillinger.....	42
5. Presentasjon og analyse av kildene.....	44
5.1 Presentasjoner av kildene	44
5.1.1 Læreplan for den videregående skole, 1976	45
5.1.2 En ny plan: R-94	48
5.1.3 Særemnet i R-94	49
5.1.4 Kunnskapsløftet/LK06.....	50
5.1.5 Revisjon av læreplan i norsk 2013	53
5.2 Analyse av læreplaner og læreplanmålene.....	53
5.2.1 Læreplan 1	54
5.2.2 Læreplan 2: R-94.....	55
5.2.3 Læreplan 3 og 4: LK06 og revisjon 2013	56
5.2.4 Noen sammenligninger.....	57
5.2.5 Ordlyden i læreplanmålene	60
5.2.6 Fordypningsemnet i fremtidens læreplan og Fremtidens skole?.....	61
5.3 Lærebøker	61
5.3.1 Særemnet/fordypningsemnet i noen lærebøker	62
5.3.2 Analyse av lærebøker	70

5.4 Undervisningsopplegg om særernnet	74
5.4.1 Analyse av undervisningsoppleggene.....	77
5.4.2 Andre eksempel om fordypningsemnet	81
5.5 Kopling mellom læreplaner, bøker og opplegg.....	82
5.5.1 Lærebøkene og læreplanene	82
5.5.2 Undervisningsopplegg og læreplan	83
5.5.3 Undervisningsopplegg og lærebok	84
6. Drøfting og sammenfatning av funn	87
6.1 Fra særernne til fordypningsemne	87
6.2 Den oppfattede læreplanen, lærebøker og opplegg	91
7. Avslutning og konklusjon.....	97
8. Bibliografi	100
9.Vedlegg.....	103
Vedlegg 1: Undervisningsopplegg nr. 1	104
Vedlegg 2. Undervisningsopplegg nr. 2	110
Vedlegg 3: Undervisningsopplegg nr. 3	113
Vedlegg 4: Undervisningsopplegg nr. 4	117
Vedlegg 5: Undervisningsopplegg nr. 5	118
Vedlegg 6: Undervisningsopplegg nr.6	131
Vedlegg 7: Undervisningsopplegg nr. 7	133

Prolog

«Du, nå forstår jeg hvorfor du maste sånn om det særemnet, skulle ønske jeg hadde hørt litt mere på deg». Han var en tidligere elev, en sjarmerende og kanskje litt mindre arbeidsom gutt, som hadde tatt påbygging til generell studiekompetanse noen år tidligere. Nå hadde han startet studiene på en høyskole, og opplevde at oppgaveskriving var vanskelig. Det å lese bøker, og gjennomføringen av fordypningsemnet, var blitt gjort meget motvillig, og resultatet var ikke akkurat glitrende. Men det var gjennomført, og nå, noen år etter, så han plutselig hele arbeidet i et nytt lys. Det hadde forberedt han på et liv som student, men det tok ham noen år å innse dette.

1. Innledning

«Et ords mening er dets bruk»²

1.1 Bakgrunn for oppgaven om fordypningsemnet i norsk

Fordypningsemnet, som alle på vg3 studieforberevende og påbygging til generell studiekompetanse skal gjennomføre, står i en særstilling som det største arbeidet som er nedfelt i den norske læreplanen og som er eget, obligatorisk kompetansemål. Det er også et arbeid som kan gjennomføres som et «miniforskningsprosjekt». Elevene kan ta i bruk erfaring og læring fra den 13-årige norskopplæringen de har hatt siden de startet i barneskolen. Oppgaven gir en liten forsmak på den oppgaveskrivingen som de fleste må igjennom dersom de senere starter på et høyere studium.

Etter å ha jobbet med særemnet med mange elever over flere år, føler jeg at jeg kanskje har havnet i et spor der hverken jeg eller elevene bruker mulighetene som ligger i en slik oppgave. Ønsket om å forstå hvorfor vi har et særemne og hvorfor vi «gjør som vi gjør», har dukket opp i tankene i mine og i samtaler med andre lærere. Og ikke minst, hvilken plass har fordypningsemnet i dagens skole.

Sitatet ovenfor er Kjell S. Johannesens sammenfatning av Ludwig Wittgenstein sine tanker om språk, «Et ords mening er dets bruk» (Johannesen, 1985, s. 122). Kanskje bunner betydningen av særemnet/fordypningsemnet i det vi gjør i praksis, og ikke i det som læreplanene sier at vi skal gjøre?

1.2 Tema og problemstilling

Begrepene fordypningsemne og særemne brukes ofte om hverandre, men impliserer også ulike målsettinger. Fordypningsemne sier noe om at eleven skal fordype seg i et emne, i denne sammenhengen et norskfaglig emne, gå i dybden, mens særemne sier noe om at det skal være noe særegent, med andre ord noe «selvstendig». Begrepet fordypningsemnet blir brukt i LK06 og i revisjonen i 2013, mens særemne-begrepet ikke ble brukt offisielt før det kom inn i

² Ludwig Wittgenstein fra (Johannesen, 1985, s. 122)

læreplanen R-94. Likevel ser det ut til at særmenne fremdeles er oftere i bruk enn fordypningsemne av både elevene (og lærerne).

I det følgende vil jeg gjøre en dokumentanalyse av de aktuelle læreplanene i norsk fra 1976 og frem til i dag. Det er sannsynlig at utgangspunktet for denne type oppgave ligger lenger tilbake, men jeg velger å avgrense denne studien til innføring av den videregående skolen i 1974. Grunnen til dette er at vi da gikk over fra et gymnas for de få, til en felles videregående skole for alle.

Min interesse for denne oppgavetypen har mange ulike innfallsvinkler, fra det reint praktiske og det som skjer i klasserommet, til en mer teoretisk, filosofisk tanke om hva grunnlaget for en slik type oppgave er. Jeg ønsker å analysere læreplanene, lærebøkene og noen undervisningsopplegg og stille spørsmålet om hvorfor en har valgt den aktuelle utformingen av læreplanmålet og i siste instans, undervisningsopplegget? Hvilke ideologiske, pedagogiske, historiske, didaktiske, diskursive, filosofiske tanker ligger bak at elevene skal gjennomføre en slik stor oppgave, og hvordan kommer dette til syne i læreplaner, lærebøker og enkelte lærere sine undervisningsopplegg og i hvilket oppdrag elevene faktisk får. Med utgangspunkt i dette har jeg formulert følgende overordnede forskningsspørsmål:

Hvordan formidler ulike læreplaner fra 1976 til 2013 fordypningsoppgaven/særemnet i norsk, sett i lys av tilhørende lærebøker og annet læringsmateriell?

Min personlige interesse for emnet kommer av at jeg har jobbet med dette i mange år under to ulike læreplaner. Egentlig skjedde det i praksis ikke store forandringer da læreplanen ble endret i 2006. Opplegget mine kollegaer brukte og etterhvert «overførte» til meg, var knyttet til litterære særmenner og et skriftlig produkt. Etterhvert overtok de muntlige presentasjonene for det skriftlige produktet og det ble begrunnet i at det etterhvert ble for lett vint å finne ferdige særmennerapporter/oppgaver på nett. Da jeg etter noen år ble mer erfaren, og kjent med læreplanen, begynte jeg å se at det fantes mange muligheter vi ikke benyttet oss av. Men motstanden mot alternative oppgaver kom fra elevene, og når man ser bort fra film, er det fremdeles «bøkene» elevene ville ha. Noen unntak var det selvsagt, men det var og er en sterk bevissthet hos elevene om at særmennet handlet om skjønnlitterære bøker. Etterhvert oppdaget jeg at det var stor variasjon i hvordan kollegaer fra andre skoler gjennomførte

fordypningsoppgaven. Forskjellene gikk på omfang, produkt, hvor lærerstyrt opplegget var og lignende, men en fellesnevner var at det stort sett var litterære oppgaver som ble presentert. Og flere spørsmål dukket opp. Hvor kommer denne tanken om særemne som noe litterært, det å lese bøker? Hvorfor er dette så rotfestet hos både lærere og elever, og hvorfor gjør vi som vi gjør og alltid har gjort?

1.3 Disposisjon, avgrensinger, kilder

I denne oppgaven skal jeg ta for meg læreplanmålene om særemnet/fordypningsemnet i det tredje året i den videregående skolen slik det fremkommer i læreplanene i norsk fra 1974, R94, LK06 og revisjonen i 2013. Jeg skal også analysere lærebøker som har kommet ut i det samme tidsrommet, og opplegg som lærere følger på det nåværende tidspunkt. Læreplanene er avgrenset til 1974/76, fordi det da ble innført allmenn videregående skole som var tilgjengelig for alle. De ulike oppleggene har jeg fått tilsendt fra frivillige lærere, de fleste fra Vestlandet. Det er ikke mulig å generalisere dette til hvordan alle lærere organiserer dette arbeidet, men sier likevel noe om hvordan enkelte lærere har tolket læreplanmålet. Jeg har også sett på undervisningsopplegg som er beskrevet i andre masteroppgaver og artikler. De siste blir ikke beskrevet på samme måte, men brukes som eksempel.

Jeg kommer først i denne oppgaven til å si noe om det vitenskapelige posisjonen min og presentere noe forskning som er gjort om og på særemnet/fordypningsemnet. Det er gjort lite forskning på dette feltet, men jeg presenterer et par masteroppgaver og noen få artikler. Siden skal jeg presentere teorigrunnlaget jeg skal bruke. Først beskriver jeg Goodlad's læreplanteori, før jeg sier litt om læreplanen som dokument. Her har jeg måtte gjøre et utvalg, og sett på teorier som er knyttet opp mot skole og skolens dokumenter. Jeg ser også på hvordan enkelte forskere har brukt diskursanalyse for å forklare tendenser, meninger og praksiser som kan karakterisere samfunn, skole og elevsyn. Siden det i dag er en debatt om innholdet i skolen i forbindelse med at det skal lages en ny læreplan, kommer jeg tidlig i oppgaven til å ta for meg begreper som kan knyttes opp mot fordypningsemnet, som dannelse, kanon, dybdelæring osv. Dette kan danne et teoretisk grunnlag for å diskutere om fordypningsemnet kan ha en plass i et norskfag som trolig vil gjennomgå en stor endring. Et spørsmål man kan stille seg er om en oppgave som fordypningsemnet passer inn i en skole som drives etter målstyringsprinsippene.

I metodekapittelet vil jeg beskrive både dokumentanalyse og diskursanalyse og si noe om hvordan jeg vil bruke disse to metodene. Dokumentanalysen vil være en overordna metode, mens diskursanalysen vil foregå både på det språklige nivået men også for å se på de kulturelle og politiske miljøet læreplanmålet lever i. Grunnlaget for at jeg ønsker å bruke begge metodene, er for å kunne se på flere sider ved læreplanmålene, og etter min oppfatning utfyller de to metodene hverandre. På den ene siden vil oppgaven min handle om hvordan de ulike nivåene har forstått særemne/fordypningsemne, mens diskursanalysen, både den store og den lille, kan si noe om hvordan ordene som brukes, for eksempel blant lærere, trolig har en historisk bakgrunn, noe som kan sies å komme frem i begrepene som brukes.

Jeg kommer så til å beskrive læreplanene med fokus på læreplanmålet om særemnet/fordypningsemnet, lærebøkene og det som står der om temaet og de ulike oppleggene. Jeg ser også på overordna prinsipper og eventuelt andre aktuelle læreplanmål, som trekkes inn når jeg diskuterer særemnet. I analysen vil jeg først ta for meg læreplanen og se på ulikheter og likheter i bruk av ord, begreper og så se hvordan de brukes i lærebøkene. Undervisningsoppleggene jeg bruker er/skal være tilpasset Kunnskapsløftet og jeg analyserer i hvilken grad de også «passer inn» i de tidligere læreplanene, om begrepsbruken gir føringer til en viss type særemne osv. Jeg vil deretter se på mine funn i forhold til det teoretiske rammeverket og til funn andre har gjort. Her vil det også bli rom for å drøfte om fordypningsemnet har sin plass i fremtidens skole, jfr. Ludvigsenutvalget og debatten om innholdet i norskfaget.

1.4 Vitenskapelig tilnærming

I dette avsnittet skal jeg ta for meg det vitenskapssynet og kunnskapssynet jeg har og utdype dette ved å ta for meg litt om hermeneutikken og andre aktuelle vitenskapsfilosofiske syn.

1.4.1 Vitenskapssyn og kunnskapssyn

«Man arbejder ikke med statistiske gennemsnitt, men søger at forstå konkrete personer og sociale prosesser, hvordan mennesker tænker, føler, handler og bliver til i forskellige kontekster» (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 14).

Jeg har et grunnleggende syn på at vi mennesker lever og lærer i et fellesskap og at «alt henger sammen med alt». Mitt utgangspunkt er sosialkonstruktivisme og et sosiokulturelt læringssyn. Jeg tror at ulike mennesker lærer på ulike måter, men at det oppstår læring og forståelse i møte med andre mennesker. Forskere, også jeg, har gjerne en grunnleggende antakelse om hvordan verden er. Faglig sett er jeg godt forankra i en humanistisk og samfunnsvitenskapelig tradisjon, siden jeg er opptatt av språk og kommunikasjon, av menneskers holdninger og handlinger både i fortid og nåtid. Likevel vil jeg hevde at når man studerer menneskelige handlinger og meninger, så bør man ta hensyn til den konteksten objektet som forskes på er i. De fleste mennesker har en ide om hva som er riktig og galt, og en forsker kan vanskelig legge fra seg sin egen moral, etikk og forforståelse. Det viktigste da er at man selv er bevisst på dette. Et spørsmål blir da hva kunnskap er. Selv om man studerer bare en liten del av verden, kanskje bare et menneske eller et fenomen, gir dette kunnskap om dette mennesket/fenomenet. Man kan selvsagt da vurdere om det er aktuell kunnskap og om det bidrar til at den totale kunnskapen øker. Dersom man utfører en undersøkelse på en faglig korrekt måte, kan resultatet sies å være relevant og bidra til økt kunnskap, selv om det ikke kan generaliseres utover det som er forsket på.

Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse, det vil si at jeg forsker på et begrenset antall objekter, og går i dybden på disse.

1.4.2 Hermeneutikk; Fra Wittgenstein til diskursanalyse

Den kjente språkfilosofen Ludwig Wittgenstein hadde en pragmatisk holdning til meningsinnhold, og mente at kjernen lå i at vi bruker språket når vi samhandler med mennesker. Han mener at språk er en vesentlig del av det mennesket gjør, og språket kan ikke fjernes uten at dette får vesentlige konsekvenser for relasjoner og aktiviteter mellom mennesker, og på denne måten får begrepene også et meningsinnhold. Det er på dette grunnlag han uttaler at «Et ord mening er dets bruk» (Johannesen, 1985, s. 122). Det er med ord menneskenes ulike aktiviteter som ifølge Wittgenstein blir formidlet av språket og språket er en formidler virkeligheten, det er også menneskelige aktiviteter som setter grenser for språket. Wittgensteins tanker om forholdet mellom språk og virkelighet kom etter hvert til å bli videreført av andre, og viktigheten av språket finner vi igjen i sosialkonstruktivisme, diskursteori og poststrukturalismen.

«Hermeneutikken er opptatt av vilkårene for forståelse og mulighetene for å utforme vitenskapelig akseptable fortolkinger av tekster, kunstverk og handlinger», skriver Kjell S. Johannesen (Johannesen, 1985, s. 151). Med dette peker han på at man i de humanistiske og samfunnsvitenskapelige fagene arbeider med data som er «meningsfulle» og prinsipielt forskjellige fra naturvitenskapelige data. Å tolke og forstå er viktige begrep i hermeneutikken, men det er forskjellig fra vanlig «synsing» da det settes inn i vitenskapelige rammer.

Behovet for å finne frem metoderegler for hvordan man skal tolke et tekstmateriale, er utgangspunktet for hermeneutikken, og metoden ble i utgangspunktet brukt av teologer og klassiske filologer «som ønsket å finne frem til den rette forståelsen av de overleverte tekstene» (Hjardemaal, 2011, s. 190).

Friedrich Schleiermacher mente at språket var en innfallspor «hvor man gjennom følelse, fantasi og intuisjon søker å nå frem til en dypere forståelse av personen bak teksten ved å se på sammenhengen mellom teksten og den kulturelle og historiske situasjonen personen virket i» (Hjardemaal, 2011, s. 191). Dette er viktig når man vet at enkelte ord og begreper kan ha ulike betydninger og verdi i ulike perioder og i ulike kontekster.

Hans Georg Gadamer bidro til en videreutvikling av hermeneutikken og mente det var utopisk at en forsker kunne være objektiv og gi en uavhengig tolking slik de tidligere hermeneutikerne, som blant andre Dilthey mente (Hjardemaal, 2011, s. 193). Gadamer hevdet at forforståelse er det grunnlaget leseren har for å forstå en tekst, og dette avhenger av den personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunnen hver enkelt har og som danner en ramme for hvordan en person forstår en tekst.

Når det foreligger data som skal tolkes, er det noen forutsetninger som må være til stede for at vi skal forstå dem, mener Dilthey. Det første forutsetningen er at vi gjenkjenner hva senderen ønsker å formidle, og dette gjøres på bakgrunn av at vi alle har del i felles menneskelig natur. Det andre vilkåret er at forskeren også må kjenne de regler og konvensjoner som styrer bruken av svært mange av de uttrykk som skal forstås. «Rituelle handlinger og språklige tegn får langt på vei sin mening fastlagt på grunnlag av konvensjoner» (Johannesen, 1985, s. 158).

Det tredje vilkåret har å gjøre med konteksten uttrykket forekommer i. Den «tanke» som ligger bak kan vi ikke få fatt i før vi kjenner hovedtrekkene i den situasjonen formuleringen er brukt. Man kan si at åndsvitenskapene er empiriske vitenskaper. Kravet er at utøverne (forskerne) er

historiske situerte individer som utnytter sin plass «på innsiden av historien til å trenge inn i overleveringer fra fortiden» (Johannesen, 1985, s. 160).

Gadamer mener vi går inn i fortolkningsprosessen med all vår forståelse som grunnlag. På basis av denne danner vi oss en fortolkningsramme eller forståelseshorisont som vi søker å forstå tekstens eller personens utsagn fra. Når vi veksler mellom å gå inn i teksten og det å se på egne referanserammer, vil vi etterhvert forstå det referansesystemet som teksten bygger på. I prosessen utvikler, beriker og nyanserer vi også vår egen forståelse. Gadamer kaller dette en sammensmeltning av forståelseshorisonter (Hjardemaal, 2011, s. 193). Det er likevel en forutsetning at fortolkeren stiller seg åpen og empatisk, motforestillinger vil alltid være til hinder for en utvidet forståelse og kan kalles en blokkerende forståelse.

Jurgen Habermas er representant for den kritiske hermeneutikken og tar et oppgjør med oppfatningen om at vitenskap er uavhengig og nøytral. Habermas peker på at selv om Gadamer mener at alle forskere må ha et refleksivt og bevisstgjort forhold til sin egen forforståelse, så mangler han de ideologiske rammene. I følge Habermas er det ikke mulig å fange opp alle sider ved forforståelsen. (Hjardemaal, 2011, s. 196)

Utgangspunktet er at virkeligheten er en sosial konstruksjon, der språket og kommunikasjonsmåtene våre, har grunnleggende innvirkning på hvordan vi konstruerer virkeligheten. (Hjardemaal, 2011) Diskursanalyse er i stor grad blitt knyttet opp mot og vevd inn i denne måten å tenke på, og kan være en god metode for å analysere den verden jeg nå skal inn i.

1.5 Begrepsforklaringer

Jeg vil i det følgende ta for meg enkelte begreper jeg bruker i oppgaven, både for å klargjøre og begrense hvordan jeg vil bruke begrepene. Noen av begrepene er mer gjennomgående enn andre.

1.5.1 Særemne/Fordypningsemne

Særemne og fordypningsemne vil i noen sammenhenger i denne oppgaven være en felles betegnelse på en oppgave som elever på videregående skole skal gjennomføre i løpet av siste

skoleår. Begrepet blir ikke brukt i læreplanen som gjaldt ved innføringen av videregående skole for alle, men kommer i bruk som betegnelse på en større oppgave elevene skulle gjennomføre på VK 2/allmennfag. I R94 blir begrepet særemne brukt, mens begrepet fordypningsemne brukes i LK06 og etter revisjonen i 2013. Jeg skal senere drøfte de to begrepene for å se på om endringen av navnet på oppgaven også sier noe om forventninger og krav til en slik oppgave. Denne oppgaven er lagt til VG 3 på studiespesialiserende utdanningsprogram og VG3 Påbygging til generell studiekompetanse.

I hovedsak er oppgaven lagt opp til at elevene skal fordype seg i et emne innen norskfaget, og produsere et produkt på grunnlag av dette arbeidet. Hva oppgaven skal inneholde, har endret seg over tid. Fra starten av var det vektlegging av litterære oppgaver, med åpning for språklige oppgaver og mens det i dag er stor frihet i hva elevene kan fordype seg i. Den gjeldende læreplanen gir rammene og føringen for arbeidet med denne oppgavetypen.

1.5.2 Læreplaner

Læreplaner er planer for hvordan innholdet skal være i forskjellige fag i skolen og er en del av et helhetlig læreplanverk. Læreplanverket LK 06 består av generell del, prinsipper for opplæringen, læreplaner for fag, og fag og timefordelingen. Dette er forskrifter til opplæringen og skal styre innholdet i opplæringen. Dagens læreplan, LK06 er fastsatt som forskrift til opplæringsloven, og er myndighetenes styringsredskap overfor skoleeierne.

1.5.3 Diskurs/Diskursanalyse

Hva er egentlig diskurs og diskursanalyse, og på hvilken måte kan denne metoden være et hjelpemiddel til å forstå hvorfor fordypningsemnet finnes og hvorfor det har fått den formen som det har? Jeg vil først se på hva diskurs er og hvordan det kan defineres, og i forlengelse av det diskutere hva diskursanalyse er.

Store norske leksikon definerer for eksempel diskurs på denne måten, og er kanskje det som ligger nærmest «dagligforståelsen»: «**Diskurs**, kan bety samtale, vidløftig drøftelse, disputt, men også betegne en sammenhengende rekke med språklige enheter ytret i en gitt kontekst. 'Diskursiv' betyr det som skjer i løpet av en **diskurs** eller samtale (Grue, 2013). Videre står det om diskursanalyse «Teksten er det talte eller skrevne ordet, mens konteksten i denne

sammenhengen er alt som gir ordene mening og virkning, med andre ord sosial betydning. Diskursanalyse er dermed knyttet både til humaniora, som er særlig opptatt av betydning og fortolkning, og til samfunnsvitenskapene, som er opptatt av sosiale relasjoner og funksjoner»

Dette er selvsagt en forenkling av hva diskurs og diskursanalyse er, men sier noe om hvor vanskelig det er å definere begrepene. Jeg vil i metodekapittelet gi en forklaring på hvordan jeg forstår disse begrepene og hvordan jeg tenker at diskursanalyse kan være en god metode for å forstå fordypningsoppgavens mål og kanskje, ikke minst, formål og plass i skolen.

1.5.3 Dannelse

Store norske leksikon definerer dannelse slik: «Dannelse eller danning er formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moralsk holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning.» (Tjeldvoll, 2015).

Dannelse brukes gjerne om det samfunnet (eller deler av samfunnet) mener er viktig, riktig og verdifull kunnskap, og knyttes ofte opp mot en kulturell dimensjon. I en tid der stoffmengden i skolen stadig er økende, stilles også spørsmålet om hva som er viktig kunnskap, og hva som skal/kan/bør gå ut. I den sammenhengen kan dannelse og nytte komme i konflikt. Wolfgang Klafki, lærer, filosof og med en doktorgrad i dannelses teorier, er en som har skrevet og drøftet i hvilken grad vi kan bruke dannelsesbegrepet i et moderne samfunn. Klafki kom frem til noe han kalte teorien om den funksjonelle dannelse. Han hevdet der at det vesentlige ved dannelse ikke er å oppta og tilegne seg innhold, men derimot forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige krefter (Klafki, 2009, s. 179). Med andre ord, er dannelse en hel utvikling av mennesket på alle plan. I forbindelse med særemnet/fordypningsemnet, vil det være interessant å finne ut om det har vært en utvikling bort fra et mer klassisk dannelsesbegrep der innholdet er i fokus, til en mer funksjonell dannelse med fokus på arbeidsprosessen. Per Bjørn Foros tar opp spenningsfeltet mellom den formale og materiale (innhold) dannelsen og sier at det har «men det har lenge vært en tendens til å framheve dens formale side» (Foros, 2016)

1.5.4 Norskfagets «mange ansikter»

Norsk blir ofte betraktet som et fag som har mange funksjoner. Det skal være et redskapsfag, i den forstand at elevene skal lære å bruke språket i læring og formidling. Det er også et identitetsfag, fordi språket vårt er så knyttet opp mot utviklingen og bevaringen av identiteten,

og igjennom skriving, lesing og arbeid med tekster på ulike måter, gir faget elevene en mulighet til å utvikle og befeste sin identitet. I forlengelse av dette er også et kulturfag, det skal føre ungdommene inn i vår felles kulturarv, forstå denne og gjøre dem bevisste sin plass i samfunnet, både regionalt, nasjonalt og globalt. Norsk er også et kommunikasjonsfag, både ved at elevene skal lære seg å bruke språket i sin egen kommunikasjon både skriftlig og muntlig, men også i den forstand at elevene skal lære å forstå kommunikasjon mellom mennesker og tekster.

«...norskfaget skal gi elevane den kunnskapen og kompetansen dei treng for vidare skulegang og studium, for deltaking i arbeidsliv og samfunnsliv», skriver Pål Hamre om norsk som redskapsfag (2017, s. 15). Redskapsdimensjonen har vært økende etter innføringen av Kunnskapsløftet, også ved innføringen av de generelle ferdighetene. De norskfaglige redskapene er også blitt en viktig del av de andre fagene. Norsk som dannelsesfag har et mer overordnet perspektiv, og har en kulturell, samfunnsmessig og historisk komponent (Hamre, 2017, s. 16). Dette innebærer blant annet å ha kjennskap til teksttradisjoner, å lære seg å være kritisk, innlevelse, identifikasjon og refleksjon, i tillegg til en etisk dimensjon.

1.5.5 Kanon

Ordet kanon har gresk opprinnelse og betyr rettesnor eller målestokk. I denne oppgaven bruker jeg begrepet om en litterær kanon, som er en samling bøker som «innenfor en bestemt kulturkrets blir vurdert som de viktigste og mest leseverdige verkene.» (Sæterbakken & Larsen, 2008, s. 7). Det er forskningsmessig uenighet om hvilke bøker som fortjener en plass i en kanon, men noen bøker blir ofte omtalt som kanoniserte, dersom de for eksempel er gjengangere i ulike kanoner, lærebøker, lister osv. I dagens Norge, i motsetning til f.eks. i Danmark, finnes det ingen statsfinansiert (og dermed også statsautorisert) kanon, men det er gitt ut flere private (forlagsmessige) oversikter over en norsk kanon. I forbindelse med særemnet, blir det i enkelte lærebøker og opplegg fra lærerne gitt tips (eventuelt føringer) om at elevene skal fordype seg i «kanonisert» litteratur.

1.5.6 Literacy

Literacy som begrep har kommet sterkt inn i forskning og litteratur den senere tiden, og enkelte beskriver da også Kunnskapsløftet som en literacyreform i og med overgangen fra fagmål til

kunnskapsmål. Kjell Lars Berge skriver allerede i 2005 «For å forstå reformen Stortinget har vedtatt på en relevant måte, er det derfor viktig å innse at den er en *literacy-reform*» (Berge K. L., 2005, s. 4).

I et større arbeid som fordypningsemnet vil man komme innom flere former for literacy, da man i tillegg til kompetansemålet, også må bruke de generelle ferdighetene i norskfaget. Ofte kan det være vanskelig å definere begrepet literacy nøyaktig. I følge David Barton kom literacy inn som begrep på 1980-tallet, og han peker også på problemet med å oversette begrepet til flere språk (Barton, 2007, ss. 21-22). Begrepet er likevel eldre, men har endret mening underveis. Det å være «litterate» var en motsetning til å være «illiterate», altså en som **kunne** lese og skrive. Begrepet literacy kan trolig dateres til midten av 1800-tallet, og ble da knyttet opp mot det vi tradisjonelt ser på som lesing og skriving. I løpet av 1900-tallet ble literacy også knyttet opp mot økonomi og etter hvert også datamaskiner og bruken av dem. Barton skriver også at literacy (eventuelt illiteracy) ble knyttet opp mot alt fra musikk, seksualitet og husinnredning (Barton, 2007, s. 20).

En ekspertgruppe i UNESCO har definert literacy på denne måten:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and society (UNESCO, 2004).

På norsk kan man oversette literacy med «lese- og skrivekunne» eller å være lese- og skrivekyndig, men begrepet literacy må sies å gå utover denne definisjonen. Det innebærer å lese, forstå, tolke, uttrykke seg, kommunisere, og ikke minst det å kunne orientere seg i et tekstlandskap som både er rikt, komplekst og uoversiktlig. Forståelse av ulike diskurser, kulturer, fag og sjangre hører med til begrepet. Literacy kan også knyttes til ulike andre begreper, slik at vi kan snakke om «oral literacy», «cultural literacy», «critical literacy», «economical literacy» osv. På den måten kan man snevre inn betydningen, samtidig som literacy kan innbefatte alle de ulike aspektene. I følge Språkrådet kan man bruke ordet «litasitet» istedenfor literacy, men jeg velger i denne oppgaven å bruke literacy.

I «Kultur for læring» (STM 30:2003-2004) blir literacy knyttet opp mot grunnleggende ferdigheter: «Disse grunnleggende ferdighetene tilsvarer det engelske begrepet «Literacy» som favner bredere enn bare det å lese. Det omfatter både «Reading, Writing and Numeracy», som inkluderer ferdigheter som «to identify, to understand, to interpret, to create and to communicate.»

Sitatet henspiller på UNESCO sin definisjon, men i praksis vil jeg si at slik de grunnleggende ferdighetene fremstår i LK06, ble forståelsen av literacy noe innsnevret. Jeg velger derfor å behandle literacy, grunnleggende ferdigheter og key competences som tre ulike begrep, selv om de griper inn i hverandre.

I forbindelse med fordypningsoppgaven ligger det implisitt at elevene skal orientere seg i ulike tekstlandskap, og bruke og videreutvikle kunnskapen de har opparbeidet seg i løpet av skoletiden. I en slik oppgave vil den generelle lese- og skrivekompetansen være viktig, men elevene kan også få bruk for å vurdere tekst, utøve kildekritikk, lete-og søke på internett, se tekster i kulturell og historisk sammenheng, sjangerkunnskap med mere. Med andre ord kan de få bruk for «cultural literacy» «computer literacy», «critical literacy», eller kort sagt sin literacy.

Skal man «oversette» UNESCO sin definisjon på literacy, vil det si at literacy er alt man har behov for, for å forstå, handle og respondere på en verden av tekst for å kunne delta for fullt i dagens samfunn, eller, for eksempel, skrive en større oppgave som fordypningsemnet.

1.5.7 Grunnleggende ferdigheter

I Kunnskapsløftet er det definert fem ferdigheter som skal være grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling. De er delt i muntlige ferdigheter, skriftlige ferdigheter, lesing, regning og digitale ferdigheter. Ferdighetene er spesifiserte for hvert fag og er både redskaper for læring og forutsetning for å vise kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2012). I hver læreplan er det en beskrivelse av hvordan de digitale ferdighetene skal forstås innen hvert fag. De er også inkorporert i fagene. I revisjonen som kom i 2013 er det endringer i beskrivelse av de generelle ferdighetene forhold til LK06. Det generelle ferdighetene er viktige i arbeidet med og i vurderingen av fordypningsemnet i norsk. I en slik oppgave må elevene ta i bruk ferdigheter i muntlig, skriftlig, lesing og digitale ferdigheter, og gjerne også regneferdigheter (for eksempel

i bruk og forståelse av statistikk og grafikk). Å kunne regne i norsk er noe nedtonet i revisjonen i 2013 i forhold til LK06. Det kan ha sammenheng med at sammensatte tekster forsvant som begrep fra læreplanen i norsk, og det var ofte i slike tekster at regning var aktuelt (tabeller, kart ol).

1.5.8 Dybdelæring

I høringsrunden i forkant av Ludvigsenutvalgets rapport og arbeidet med en fremtidig læreplan, kom det inn mange innspill som kan knyttes opp mot dybdelæring. Læreplanene er blitt så omfattende, at i mange henseende blir det liten tid til å arbeide i dybden. I læreplanmålet om fordypningsemnet ligger det en føring om fordypning, i tillegg til at det skal være selvvalgt og utforskende. Organisert på riktig måte er fordypningsemnet en god mulighet for dybdelæring.

Begrepet kan inneha flere betydninger, det gjør det også vanskelig å finne en god definisjon. I NOUen «Elevenes læring i fremtidens skole», definerer Ludvigsenutvalget begrepet slik:

Dybdelæring vil si at elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det innebærer å knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger (NOU 2014: 7, 2014, s. 10)

Hva dybdelæring innebærer utdypes nærmere i NOU 15:8, Fremtidens skole- Fornyelser av fag og kompetanser. Her pekes det blant annet på at elevene må ha muligheten til å gjøre valg. Det kreves også aktivt involvering fra elevens side (NOU 2015: 8, 2015, s. 11). I denne utredningen brukes følgende definisjon på dybdelæring:

Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse (NOU 2015: 8, 2015).

Dybdelæring knyttes opp mot forståelse, og skoler som legger til rette for læringsprosesser som styrker forståelsen, bidrar også til økt motivasjon og mestringsopplevelse. (NOU 2015: 8, 2015, s. 11)

2. Kunnskapsgrunnlag

Jeg har begrenset det tidligste tidspunktet for denne studien til innføringen av videregående skole i 1974, og derfor har jeg ikke sett på om begrepet særemne finnes i tidligere læreplaner og om det er blitt brukt i andre fag. Begrepet særemne er ikke nevnt i den første læreplanen, men kommer inn senere. Med Kunnskapsløftet ble særemne erstattet med fordypningsemne. Fordypningsemnet i norsk på VG3 er som før nevnt noe de fleste elever allerede har hørt om, fra tidligere elever, søsken, foreldre og lærere. Jeg skrev mitt særemne i norsk på 1980-tallet og husker det fremdeles. Når jeg spør kjente og kollegaer, kan de fleste huske tema og i mange tilfeller de bøkene de har skrevet om. Unntaksvis har jeg møtt noen som har skrevet noe annet enn et litterært særemne.

Med tanke på at 50 000 elever tar eksamen i norsk hovedmål hvert år (UDIR, 2017), og de fleste av dem har arbeidet med fordypningsemnet, skulle man tro det fantes en god del omtale og kanskje også forskning på dette. Men på tross av at dette er et arbeid som tar mye tid, og som elever og lærere har stor bevissthet om, så finnes det lite forskning om dette. Det er også få omtaler av fordypningsemnet/særemnet i faglitteraturen.

2.1 Tidligere studier på feltet

Jeg skal nå prøve å gi en oversikt over det som jeg har funnet av mer forskningsrelaterte oppgaver og omtaler av særemnet/fordypningsemnet. Senere i kapittelet vil jeg gi en liten oversikt med eksempler på forskning som er gjort på læreplaner generelt, norskfaget spesielt og bruken av diskursanalyse i norsk skoleforskning.

2.1.1 Tidligere forskning og omtale om fordypningsemnet

Det er relativt lite forskning på dette feltet, men det er skrevet to masteroppgaver som spesielt tar for seg fordypningsemnet og noen masteroppgaver som har fordypningsemnet som en del av oppgaven. Det er også produsert et par artikler der særemnet/fordypningsemnet er i fokus, og i andre sammenhenger er særemnet nevnt som en del av arbeidet f.eks. med litteratur i skolen. Først vil jeg se på en NOU fra KUD som ble utgitt i 1984, der begrepet særemne, i motsetning til i læreplanen, faktisk blir brukt.

«Arbeidet med det selvvalgte særemnet kan være meget verdifullt» står det i NOU *Styrking av norskundervisningen i alle skoleslag* som har et lite avsnitt om «særemnet» (NOU 1984:16, s. 35) og det er symptomatisk for det som er skrevet om fordypningsemnet; det finnes ikke så mye litteratur om dette temaet.

Askeland og Aamotsbakken har skrevet artikkelen *Synes dette har vært veldig morsomt* (2013) om to elever sitt arbeid med fordypningsoppgaven. I artikkelen beskrives rammene for oppgaven, emnene elevene valgte og hvordan det ble arbeidet med oppgaven. De drøfter også hvordan fordypningsoppgaven kan bidra til at elevene utvikler identitet som kritiske talere, lesere og skrivere» (Askeland & Aamotsbakken, 2013, s. 138)

Fordypningsoppgaven i norskfaget, av Kristin Espe Bjørnstad (2015) er en masteroppgave i norskdidaktikk. Bjørnstad har sett på hvordan fordypningsoppgaven gjennomføres i norskfaget på tre skoler. Ho har spesielt sett på hvordan ulike fagsyn realiseres i elevens, lærerens og skolens møte med fordypningsoppgaven. I oppgaven har ho med utgangspunkt i intervju analysert resultatene etter følgende kategorier, norsk som kulturfag, norsk som dannelsesfag, norsk som kommunikasjonsfag og norsk som identitetsfag.

Magny Bakken skrev våren 2017 en erfaringsbasert masteroppgave i undervisning med fordypning i norsk. Hennes problemstilling var «Hvordan forstår lærerne kompetansemålet og hvordan forvalter de metodefriheten som Kunnskapsløftet inviterer til?» (Bakken, 2015). I masteroppgaven sin tar hun for seg hvordan ulike lærere benytter metodefriheten og er spesielt interessert i hvordan de tolker begrepene *selvvalgt, fordypningsemne* og *norskfaglige emne*. Ho har benyttet spørreskjema og intervju for å få svar på sitt forskningsspørsmål.

Eli Ingeborg Øvern sin masteroppgave fra 2010 med tittelen *Mellom kulepunkt og fagbegrep. Elevers bruk av PowerPoint i muntlige presentasjoner av fordypningsoppgaven i Vg3*, har et annet utgangspunkt da hun ser på en type sluttprodukt av fordypningsoppgaven. Øvern har filmet og observert elever fra tre klasser under foredraget som er produktet av oppgaven, og har fokus på bruken av *PowerPoint*. Oppgaven ligger et stykke utenfor mitt emne, men kan kanskje brukes med tanke på de valgene elevene (og lærerne har tatt) (Øvern, 2010).

Siden det litterære fordypningsemnet ser ut til å dominere, kan det være aktuelt å dra inn forskning som går på litteraturlæsning i klasserommet. Bla har Aslaug Fodstad Gourvennec skrevet en artikkel om «Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole» (Gourvennec, 2016).

Videre har Jon Smidt skriver om fordypningsemnet i noen av tekstene sine, blant annet i doktoravhandlingen «*Seks lesere i skolen – hva de søkte, hva de fant*». Her skriver han mellom annet om det opplegget den aktuelle skolen hadde og hvordan informantene hans løste oppgaven. Han har intervjuet elevene om deres holdninger og tanker i arbeidet med oppgaven (Smidt, 1989).

2.1.2 Et metablikk på særemnet

Våren 2002 leverte elev Silje Olin Lervåg et særemne med tittelen «Hva er et godt særemne?» Det er et skriftlig arbeid på 34 sider, pluss vedlegg. Vedlagt er også lærerens skriftlige vurdering, opplegg fra andre skoler og råd og tips fra nettet.

Problemstillingen eleven har valgt, er «Hva er et godt særemne?» og Lervåg utdyper dette på følgende måte: «... finne ut kva som blir lagt vekt på av lærarar, for å sjå om det finst ei fellesoppskrift på eit bra særemne». Ho peker også på at det er viktig å vurdere prosessen.

Lervåg starter med å sitere læreplanen, og dette særemnet er skrevet etter R-94. Ho drøfter begrepet særemne og særoppgave, og peker på at det ikke trenger å være en skriveoppgave. Tvert imot peker Lervåg på at det kanskje er prosessen, det å lære å planlegge, strukturere, finne opplysninger med mere som kanskje er det viktigste med oppgaven og som gir kunnskap og erfaring man kan få nytte av senere. Det blir også beskrevet de tre hovedområdene elevene kan velge særemne fra: litterære studier, språkstudier og studier om massemedier. Ulike sider ved prosessen blir beskrevet, hva som vurderes og det ferdige produktet som kan være enten skriftlig eller muntlig. Lervåg har intervjuet elever, sendt spørreskjema til flere lærere ved ulike skoler og fått ulike opplegg både fra skoler og fra internett. (Lervåg, 2002).

«Særemne om særemnet» er kanskje en kuriositet, et spesielt men spennende valg. Jeg vil bruke dette produktet til å eksemplifisere ulike sider av særemnet. I tillegg beskriver Lervåg flere andre særemner, blant annet at særemnet kan løses som en gruppeoppgave, og helt spesifikt at

elever har valgt å dramatisere kjente verk. Om ikke annet viser det at også etter R-94 var det mange muligheter.

3. Teori

I dette kapittelet vil jeg ta for meg teori som kan knyttes opp mot problemstillingen min. Jeg ser vi hovedsak på læreplanteori, både generelt og knyttet til norskfaget. Jeg tar også frem ulike diskurser i skolen og samfunnet.

3.1 Læreplaner og læreplanteori

I denne delen vil jeg se på ulike teorier om læreplaner, deres innhold og språk. Jeg vil se på læreplaner generelt, og referere til de ulike læreplanene i norsk der dette er naturlig, men det meste av dette vil jeg komme tilbake til senere. I hovedsak har jeg holdt meg til norske forskere i denne utredningen, med et naturlig unntak for J. Goodlad som ved sin *Curriculum inquiry* har lagt grunnlaget for hvordan mange forskere vurderer læreplaner. Å bruke norske teoretikere er naturlig også med tanke på at læreplaner i form og innhold er preget av nasjonal kultur og forståelse, selv om det er mye påvirkning utenfra. Jeg vil også se på hvordan læreplaner blir til og i hvilken kontekst/diskurs, læreplanenes sjangertrekk og språk.

Læreplanene er utdanningsmyndighetenes styringsdokument overfor skolene og fagene som skal undervises, og er direktiver som skolene og lærerne er pålagt å følge. Læreplanene er et uttrykk for et politisk ønske om hvordan skolen skal være, og når det gjelder norsk har Kjell-Arild Madssen kalt læreplanene for «morsmålfagets normtekstar» (1998). Læreplanen blir dermed et uttrykk for hvordan styresmaktene ønsker opplæringen skal være og hva det skal legges vekt på i utdannelsen. De tre (fire)læreplanene som jeg tar for meg er skapt i ulike politiske klima og påvirket av internasjonale strømninger, men dette blir mer utdypet senere.

3.1.2 Læreplananalyse og *Curriculum Inquiry*

Sammen med flere andre teoretikere utga John I Goodlad i 1979 boken *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. I boken beskriver Goodlad et begrepsapparat for hvordan man kan forstå læreplaner, og jeg vil kort si noe om de fem sidene ved en læreplan som han har skissert. De fem læreplannivåene til Goodlad har senere blitt brukt for å forstå læreplaner og blir mellom annet presentert i bøker for lærerstudenter, som i klassikeren *Lærerens Verden* av

Gunn Imsen (Imsen, 2016). Goodlad sine læreplannivåer brukes i stor utstrekning av forskere og andre som forsker på og jobber med læreplananalyse.

Det øverste planet speiler ifølge Goodlad det faktum at det alltid vil finnes noen ideer bak en læreplan, og dette har han gitt betegnelsen «den ideologiske læreplanen»/«ideological curricula». Dette planet er ikke nødvendigvis synlig, og ideene som ligger bak en læreplan blir ikke nødvendigvis ført videre nedover i hierarkiene. «Even if the content remains reasonably intact, the methodological structure of a discipline may be distorted through the pedagogy employed» (Goodlad, 1979, s. 60). Læreplaner blir til i en samfunnsmessig og politisk kontekst der kultur, historie, politiske hendelser og strømninger spiller med og mot hverandre. Læreplanen i norsk som kom i 1976 var preget av innføringen av videregående skole for alle. «Den ideologiske samfunnsrefsinga frå 1960 og 70-åra kan sjåast på som eit viktig bakteppe for tenkjemåten i planen» (Rogne, 2008, s. 4). Læreplanene som kom i 1994 og 2006 er også påverka av ideer, tanker og forskningstendenser som eksisterer både nasjonalt og internasjonalt. På samme måte som læreplanene er påvirket av den nasjonale diskursen, er den med på å skape en nasjonal identitet. Den ideologiske læreplanen kan som sagt sjelden observeres direkte, men ifølge Goodlad kan den observeres ved å se annet materiale: «One determines the contents of ideological curricula by examining textbooks, workbooks, teachers' guides, and the like» (Goodlad, 1979, s. 60).

Det neste nivået er *Formal Curricula* (Goodlad, 1979), oversatt til *Den formelle læreplanen* (Imsen, 2016). Det er den vedtatte læreplanen som er offentlig og som «legitimerer, beskriver og normerer hva skole og utdanning handler om» (Karseth & Sivesind, 2009). Den formelle læreplanen inneholder ofte noe som gir signaler om hva som er ideene bak den, skriver Imsen (2016). Når vi snakker om læreplaner er det dette nivået vi vanligvis mener, og det gjør jeg også i det følgende.

Goodlad skriver at den formelle læreplanen kan være av ulike typer. Den kan være en samling av ideologiske læreplaner, men at en læreplan vanligvis er fremstilt i skrift og ikke minst: «The important consideration is that it is official; it has been sanctioned» (Goodlad, 1979). I den formelle læreplanen kan vi finne spor av den ideologiske læreplanen, selv om den formelle læreplanen ofte er et resultat av kompromisser. Da det er i den formelle læreplanen skolens

samfunnsmandat kommer til syne, og som gir skolen, lærerne, elevene og foreldrene et skriftlig «bevis» på hvilken retning samfunnet (eller majoriteten i samfunnet) ønsker at skolen skal gå.

Læreplaner i Norge er utarbeidet av statlige myndigheter som forventer at lærerne implementerer disse. Brit Ulstrup Engelsen kaller dette en top-down-strategi (Engelsen, 2009). Læreplanene kan være mer eller mindre styrende, og de fleste læreplaner vil ha rom for tolking og det er det Goodlad kaller *Perceived Curricula/Den oppfattede læreplan* (1979). Ulike læreplaner kan ha ulikt tolkingsrom, og når det gjelder for eksempel Kunnskapsløftet er det forutsatt at læreplanen tolkes og tilpasses lokalt. Foreldre, og skoleledelsen kan tolke læreplanen ulikt. Barton skriver blant annet om samspillet mellom folketeorier og profesjonelle teorier som gjensidig påvirker hverandre (Barton, 2007). Profesjonelle teorier om utdanning og læring har hatt påvirkning både på den ideologiske og formelle læreplanen, som igjen påvirker folks egne oppfatninger. Disse oppfatningene blandes med tradisjoner og erfaringer, som til sammen påvirker hvordan man oppfatter læreplanen. Foreldre og lærere har kanskje ulike oppfatninger som møtes på dette nivået. Dette kan selvsagt igjen føre til endringer oppover, men har mye å si hvordan læreplanen oppfattes. Lærebøker og annet undervisningsmaterieell kan også sies å være i dette nivået. Lærebokforfattere tolker læreplanen på sin måte og det er det som kommer frem i alt fra tekstutvalg og hva man legger vekt på for eksempel i norsk. Goodlad beskriver dette nivået som «curricula of the mind» (Goodlad, 1979, s. 61). Det som er offisielt vedtatt er ikke nødvendigvis helt i samsvar med hvordan den blir tolket eller oppfattet av ulike grupper. Goodlad peker også på at det er lærernes forståelse av den formelle læreplanen som både er mest interessant og som får størst innflytelse (Goodlad, 1979, s. 63).

Det fjerde nivået i Goodlads teori er *Operational Curricula /Den gjennomførte læreplanen*, og beskriver det som faktisk skjer i klasserommet. «What teachers perceive the curriculum of their classrooms to be and what they actually are teaching may be quite different things» (Goodlad, 1979, s. 63). Det læreren gjør i klasserommet, kan være påvirket av andre faktorer enn bare læreplanen, enten det nå er tradisjon, erfaring eller personlige egenskaper. «Den gjennomførte timeplanen er det som går for seg i klasserommet time etter time, dag etter dag», skriver Imsen (2016, s. 196). Den planen læreren har laget for den spesifikke timen trenger ikke å være det som blir gjennomført. Det som skjer i klasserommet er påvirket av elevmassen og sammensetningen av den, lærerens erfaringer og tradisjoner og små og store hendelser i og

rundt klasserommet. Planen kan være felles for to ulike grupper, men det betyr ikke at det som faktisk skjer er likt.

Det siste nivået hos Goodlad er *Experiential Curricula/Den erfarte læreplanen* (Imsen, 2016) er en betegnelse for det som sitter igjen hos læreren og elevene etter at timen/timene er gjennomført. Hvordan den blir oppfattet kan være svært ulikt. Læreren kan føle at timen ikke gikk som den skulle, fordi det skjedde noe som ikke var planlagt eller læreren kan føle at timen ble ekstra god. De ulike elevene kan ha ulik oppfatning om hva som ble gjort, og om de lærte noe eller ikke.

Britt Ulstrup Engelsen trekker frem den svenske teoretikeren Ulf Lundgren, som har forsket på svensk læreplanvirksomhet og som i sin omtale av læreplanene operer med tre nivåer. I følge Engelsen setter Lundgren søkelyset på utdanningens grunnprinsipper, og hvordan disse kommer til uttrykk gjennom en læreplan. Dette er det første nivået. Det andre nivået handler om de beslutnings- og kontrollprosesser som er i sving når et læreplandokument utformes, med andre ord det politisk-administrative nivået. Det tredje nivået til Lundgren, er ifølge Engelsen der skoler og lærerne legger til rette opplærings situasjoner, og som innvirker på elevenes læring og sosialisering (Engelsen, 2009, s. 29).

I denne oppgaven vil jeg konsentrere meg om de tre øverste nivåene av Goodlads læreplan, og kanskje spesielt Den formelle læreplanen og Den oppfattede læreplanen. De to siste nivåene blir i liten grad omtalt, da jeg ikke har gått inn i det som faktisk skjer i klasserommet, men ser mer på planleggingen av oppgaven. Jeg vil i noen sammenhenger henviser til det andre har funnet ut om selve gjennomføringen av saremnet/fordypningsemnet.

Før 1994 skilte man mellom fagplaner og læreplaner. Det var et klart skille mellom kunnskapsmål og de generelle oppdragsmålene i skolen, men etter R-94 ble alt kalt læreplaner (Gedde-Dahl, 2002, s.191). Gedde-Dahl hevder at denne endringer er i tråd med overgangen til mer målstyring. Oppbyggingen av læreplanene er likevel samsvarende. Med generelle mål i starten og mer spesifikke fagmål som blir ramsa opp. Jeg vil i det følgende bruke begrepet læreplaner som et fellesbegrep, både om læreplanene generelt og læreplanen i norsk spesielt. Der det er brukt begrepet fagplan, og der det er mest hensiktsmessig, vil jeg bruke begrepet fagplan/fagplaner.

3.1.2 Læreplandokumentet, en egen sjanger

Britt Ulstrup Engelsen skriver at læreplaner er en egen tekstsjanger med egne karakteristiske kjennetegn (Engelsen, 2009, s. 67), og at det er fire klare kjennetegn på læreplandokumentene, som gjør at denne type tekst skiller seg fra andre teksttyper.

Det første kjennetegnet er det Engelsen kaller for pluralistiske kompromissformuleringer, nemlig at læreplanen «inneholder formuleringer som gir inntrykk av enighet, men ved tolkingsforsøk viser det seg å kunne bli tolket i mange forskjellige retninger...» (Engelsen, 2009, s. 67). En læreplan skal ta hensyn til mange ideologier og meninger, og blir til gjennom komitéarbeid, den sendes ut på høringer og er gjenstand for forhandlinger mellom politiske partier som igjen skal ta hensyn til velgere med ulike meninger. Interessemotsetningene er mange, og i arbeidet med å få flest mulig enige, ender man gjerne opp med et språk som er vagt og kan tolkes i mange retninger. Dette gjelder ikke bare læreplanen generelt, men også læreplanens fagpresentasjoner og dette kan føre til flere ulike forståelser av skolefagene, og dermed også det som til slutt blir tilbudt elevene (Engelsen, 2009, s.69).

At læreplanene virker vage og spriker i flere retninger, kan ha sin bakgrunn i det Engelsen kaller harmoni- og konsensusformuleringer. Det er en tilsynelatende enighet som ikke blir forstyrret av diskusjon og uenighet, og ønsker å gi uttrykk for en «faglig harmoni som ikke finnes i virkeligheten» (Engelsen, 2009, s.70). I dette ligger det at siden fagene har mange tradisjoner, mange virkeligheter og mange utøvere, er det også mange meninger om både hva som er viktig, hva som skal prioriteres, hva som kan tas bort i et fag som for eksempel norsk. Dette ser man også nå når det jobbes med nye læreplaner i våre dager. Alle interesserte er invitert til å bli med på å diskutere innholdet i de ulike fagene, og skal det legges mer vekt på dybdelæring, er det rimelig opplagt at noe faginnhold må bort. Et eksempel er forslaget om at sang skal ut av læreplanene og som blant annet har gitt opphav til en protestgruppe på Facebook: «Protestgruppe mot fjerning av sang i læreplanen» som har over 24000 medlemmer. Myndighetene bruker det positive begrepet fagfornyelse, og beskriver arbeidet med de nye læreplanene slik: «Regjeringen vil fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse. I tillegg skal skolens brede dannelsesoppdrag få en tydeligere plass i skolehverdagen.» (Regjeringen, 2017). På udirbloggen.no kan alle komme med innspill om

hva som skal prioriteres, hva som er kjerneelementene i faget og om noe annet viktig skal inn og eventuelt hva som da skal ut.

Læreplaner er dokumenter som er ment å styre, og som blant annet lovttekster, er det implisitt at tolking av teksten skal forekomme. «Forfatteren kan ikke kontrollere den meningen lesere gir teksten hans. En tekst har like mange meninger som den har lesere» (Engelsen, 2009, s. 70). Tekster av denne typen er ikke entydige, og kan knappst være der de gjerne er et produkt av mange kompromisser underveis og på mange stadier i prosessen. Det kan også sies at det kanskje er meningen det skal være slik. På den ene siden gir det skoler og enkelt lærere stor frihet, men kan også føre til konflikter og uenighet mellom lærere, ledelse, foreldre og andre som er interessert og opptatt av skolen. Det kan også stilles spørsmål om dette fører til for store ulikheter mellom hva elevene lærer.

Som et siste kjennetegn skriver Engelsen at «Det er også viktig å ha klart for seg at læreplandokumenter og andre utdanningspolitiske dokumenter befinner seg på formuleringsarenaen. De beskriver en idealisert virkelighet» (Engelsen, 2009, s. 70). Læreplanene er like mye et uttrykk for et ønske om hvordan myndighetene vil at skolen skal være, men andre rammefaktorer spiller inn og skaper et gap mellom læreplanen (formuleringsarenaen) og det som faktisk blir realisert. En læreplan med rom for mye tolking, vil føre til større gap mellom hvordan regjeringen ønsker at det skal være og hvordan det faktisk er, enn en læreplan som gir mer detaljerte føringer. Det er likevel urealistisk å tro at idealene vil kunne gjennomføres totalt.

Trine Gedde-Dahl ser på språkhandlingene i læreplandokumentene og peker på at «Læreplanen er *ein ordre, altså eit *direktiv*, til lærarar og skoleansvarleg, *ein lovnad, altså ein *kommisiv*, til foreldre og elevar om kva dei skal få ut av skolen, og *ein definisjon, altså ei kvalifisering*, av kva den norske skolen er.» (Gedde-Dahl, 2002, s. 193).³ Ved at læreplanen har flere ulike mottakere, så betyr det også at de som leser læreplanene har ulike utgangspunkt for forståelse og tolking. Foreldrene leser kanskje læreplanen med et helt annet utgangspunkt enn skolelederen, som kanskje innser at det er ikke alt i læreplanen som er mulig å gjennomføre.

³ Ord i kursiv og markert med stjerne er Gedde-Dahls egne markeringer.

Det kan med andre ord bli en konflikt mellom de ulike leserne av læreplanene. At ulike grupper kan tolke læreplanene ulikt er en side av saken, men også innad i gruppene kan tolkingen være forskjellig. Ved innføringen av ny læreplan vil det også ta tid før alle deler er implementert og dette kan ta ulikt tid og føre til en større ulikhet. Motstand mot læreplanen kan også komme inn som et element her, som kan gi en annen tolkning.

Kjell-Arild Madssen peker også på at læreplanen har store tolkningsmuligheter i kraft av sin sjanger. «Som teksttype vil læreplaner tendere mot det flertydige» (Madssen, 1999, s. 158), og han beskriver hvordan slike tekster går igjennom mange ledd før den blir ferdig og får departementets godkjenning og en viss konsensus.

3.2 Andre teoretikere

I denne delen av oppgaven vil jeg trekke frem ulike forskere som har skrevet bøker og artikler som kan knyttes opp til min problemstilling og oppgave.

3.2.1 «Tekst, tid og tolking», norskfaget i læreplanene

Her vil jeg ta utgangspunkt i Pål Hamre sin artikkel «Tekst, tid og tolking» der han ser R94/L97 og L06 i hermeneutisk perspektiv, som samsvarer med mitt utgangspunkt. Hamre har sett på læreplanene etter 1994. R 94, som gjaldt den videregående skolen, blei vedtatt i 1993, mens læreplanen for grunnskolen ble vedtatt i 1996 og fikk navnet L97. Den generelle delen av læreplanen som ble vedtatt sammen med L97, ble da også gjort gjeldende for R94. Den generelle delen er blitt videreført under LK06, og ble i 2017 avløst av en ny generell del.

I L97 blir seks sider ved norskfaget fremhevet: Norsk skal være et identitetsfag, et opplevingsfag, danningsfag, kulturfag, ferdighetsfag og et kommunikasjonsfag (Hamre, 2005). Norsk som identitetsfag er senere blir framheva, og Hamre skriver at det er tydelig at litteraturlæring er viktig i den sammenhengen. Morsmålsfaget kobles opp mot den nasjonale kulturarven representert særlig av litteraturen, og videre skal kulturarven hjelpe elevene til å finne sin egen identitet. Når individ og tradisjon møtes, er det individet som skal tilpasses tradisjonen. Hamre henviser til Eiliv Vinje som har laga en tredelt skaleringsmodell som viser

styringsgrad når det gjelder forfattervalg. Det første trinnet i denne modellen kjennetegnes av ingen styring, med andre ord blir det ikke nevnt noen forfattere. Det andre trinnet kjennetegnes ved moderat styring, fordi det nevnes eksempel på forfatternavn og det tredje nivået kjennetegnes av sterk styring – representert ved læreplaner som presenterer en liste over forfattere, mer som en kanon, som det blir stilt krav om at elevene skal lese (Hamre, 2005, s. 21). Ut fra dette blir L97 plassert under «moderat styring» og LK 06 under «ingen styring».

Hamre peker på at den nyere litteraturen er underrepresentert i listene over forfatterforslag i læreplanen. I R 94 er det en sterkere normativ styring av hvilke bøker som skal leses, ved å «bør lese» Det er lite fokus på perioder, og Hamre viser til at også på videregående er forfatterne som vektlegges: «Sameleis skal dei i vidaregåande «ha kunnskap om sentrale forfattarskap og i særnemnet vert forfattarstudium nemnt som eksempel på arbeid som er aktuelle» (Hamre, 2005, s. 22). Hamre skriver videre at dette også kan tolkes som at R94 fokuserer mer på forfatteren enn på tekstene. Elevene skal «gjennomleve» litteraturhistorien, og bli en del av et tradisjonsfelleskap.

Når det gjelder LK06 viser Hamre til tiltaksplanen om lesing som kom i 2003, og peker på at allerede der var det et forvarsel om at den nye læreplanen ville være mindre orientert mot «klassisk litteratur» og mer mot nyere litteratur. LK06 har mindre omfang enn tidligere planer, og samler hele det 13-årige løpet. Planen fastsetter kompetansemål, men ikke metode og innhold, og ingen forfattere nevnes. Hamre mener at LK06 i større grad legger vekt på elevenes identitet, «slik han blir skapt i møte med tekstar og andre kulturelle objekt». Han mener læreplanen «set og opp dialogen som ein modell for læring ved at elevane skal bli «hørt og få svar»» (Hamre, 2005, s. 23). Når det gjelder kulturarbeid og forståelsen av læreplanen blir den stadig utfordra av nye perspektiv. Elevene har en egenverdi i møte med tekstene, og skal reflektere, vurdere og være kritiske i møte med tekstene og deres perspektiv blir like viktig som det tradisjonelle perspektivet (Hamre, 2005, s. 24).

I LK06 ble mye av tekstlesingen, også av eldre tekster, hele tiden sett i forhold til nyere tekster. Muligens kan man se på dette som en form for intertekstualitet, der nyere litteratur inngår i «verknadshistoria til dei eldre klassiske verka og gjev såleis elevane kjennskap til den.» (Hamre, 2005, s. 24).

Ser man på den forrige læreplanen i forhold til LK06, hadde den et individsentrert perspektiv på lesing og litteratur, der forfatteren bak fikk stor betydning, og dette er det lite fokus på i LK06. Hamre tolker det slik at lesing av tekster, gamle og nye, er et middel mot målet om at eleven skal forstå seg selv (Hamre, 2005, s. 26).

Hamre konkluderer med at den nye læreplanen (LK06) representerer «ei meir moderne hermeneutisk tilnærming til litteratur en den førre, og at han har eit meir lesarorientert perspektiv» (Hamre, 2005, s. 27). Planen har større vekt på individet og individets valgfrihet. Som en konsekvens blir danning noe eleven skal sørge for selv (Hamre, 2005, s. 28). I siste del av notatet problematiserer Hamre det faktum at litteraturlæsning skal ha identitetsutvikling som mål, fører til at blir elevene værende i sine interesser og ikke få møte noe nytt.

3.2.2. Oppbrudd eller kontinuitet, om norskfaget som lærefag

Kjell-Arild Madssen skriver i artikkelen «Oppbrudd eller kontinuitet. Norskfaget i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen», om de endringer som har vært i norskfaget sin stilling som lærefag på 70-90 tallet. Selv om Madssen skriver om grunnskolen, vil deler av drøftingen hans være relevant for den videregående skolen også.

Man kan se læreplaner med ulike perspektiv, og ett av perspektivene er å se på dem som en form for institusjonalisert kulturteori. I følge Madssen er planene for morsmålsfaget spesielt interessante, da de ofte er en del av «sterkt politiserte diskurser». Morsmålsfag, som norsk, er ofte svært symboltung og kan knyttes opp mot ønsket om makt over både definisjoner og normering, og selvsagt «praktisk-pedagogisk operasjonisering av begrep som kultur, språk og litteratur» (Madssen, 1999, s. 158). I følge Madsen er det lett for at morsmålsfaget, som norsk, blir et eksempelfag og har viktige kulturpolitiske og ideologiske funksjoner.

Madssen peker på at den nye organiseringen av skolen på 70-tallet, også førte til debatt og endringer i innhold. Grunnskolen (som den videregående skolen) ble endret og man gikk bort fra nivåddifferensiering. Det ble fokus på sosiale og demokratiske element, og nye grupper krevde nytt innhold. Madssen peker på at 1970-årene på mange måter var et brudd med den tidligere tradisjonen innen norskfaget. Det ble et skifte fra dannelses til differensiert

kulturbegrep, fra litteratur til tekster, objektorientert undervisning til subjektorientert, fra sympatisk til symptomal lese måte og lignende (Madssen, 1999, s. 160). På 1970-tallet fikk man det utvidete kulturbegrepet, som skulle romme mer enn «finkultur»/«elitekultur» og kanskje stod i kontrast mot dette. På samme tid får man et utvidet tekstbegrep, og litteraturen får selskap av blant annet tegneserier, populærlitteratur og bilder. Barne- og ungdomslitteraturen kom i fokus på en ny måte, og det samme gjaldt samtidslitteraturen. «Den litterære profilen ble mindre historisk, mindre «lengdesnittorientert», mindre «kanonisk og mer elevorientert» (Madssen, 1999, s. 161). Kanonlesing ble satt opp mot elevenes egne interesser, og man stilte spørsmål om elevenes demokratiske rett til å selv bestemme det de ville lese (Madssen, 1999, s. 164). Utover på 80-tallet ble det igjen vektlagt tradisjonell og «ordentlig» litteratur, skriver Madssen. Det er et mønster vi også finner i Sverige og Danmark. Fokuset på tradisjonell litteratur skulle være en del av det som binder en nasjon sammen, slik at man hadde felles referanserammer og assosiasjoner. Fokuset ble etter hvert på «cultural literacy», som hadde stor oppsving, og med den kom også kanondebatten for fullt.

I læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97, ble det ramset opp en rekke «kanoniserte» navn, men ikke bare norske. Navnene er nevnt som eksempler, men ble ofte oppfattet som obligatoriske av læremiddelindustrien (Madssen, 1999, s. 173).

3.2.3 Noen perspektiver av Karseth/Sivesind

I boken *Læreplan i et forskningsperspektiv* ser Berit Karseth og Kirsten Sivesind på ulike perspektiver i forskningen i kapittelet «Perspektiver og posisjoner på læreplanstudier». De har sett på utviklingen av læreplaner og peker på forskjeller mellom land og en felles-nordeuropeisk forståelse som skiller seg fra den angloamerikanske konteksten. De peker mellom annet på at læreplandokumenter har vært styrende for utviklingen i skolen i Norden, mens det mellom annet i England har vært mer fokus på produktkontroller og vektlegging av prøveresultater.

«I norsk skolevirkelighet forbindes læreplaner med nasjonale reformer og dokumenter som gjelder skolens organisering og innhold. Disse er hjemlet i lov og har sin legitimitet i politiske og skolefaglige begrunnelser» (Karseth & Sivesind, 2009, s. 25). Planene er utformet gjennom et samarbeid mellom embetsverk og fagfolk, lærere og organisasjoner, og dette er med på å gi læreplanene legitimitet, og denne legitimiteten er helt nødvendig.

Læreplanen er også et uttrykk for skolenes samfunnsmandat, siden dokumentene kan tolkes vil den bli oppfattet på ulike måter, men gir uansett føringer for skolens virksomhet. I tillegg gir læreplanen føringer i form av mål, hvilke fag det skal undervises i, temaer og lærestoff, og prinsipper for organisering og vurdering.

Sivesind og Karseth peker også på at selv om en reform har stor legitimitet, så er det ingen automatikk i at læreplanen styrer alt som skjer i klasserommet. Det er mange andre faktorer som også er med på å skape det som skjer i skolen. Den relativt høye legitimiteten og den store tilslutningen en læreplan ofte har i Norge, gjør at den er viktig i endringer i skolen. Likevel må man peke på at de ulike sosiale diskurser i samfunnet og i skolene, kan både være hemmende og fremmende når det gjelder arbeidet med en læreplanreform.

3.3 Ulike diskurser i samfunnet og i skolen

I dette avsnittet vil jeg se litt på hvordan enkelte forskere har studert ulike diskurser i samfunnet i perioden 1970 og til i dag, og mer spesielt diskurser i skolen og i norskfaget. Laila Aase har skrevet artikkelen: «Noen diskurser i norskfaget 1970-2010», der ho tar for seg to grunnleggende diskurser: Elevdiskursen og samfunnsdiskursen.

Aase skriver at 1970-tallet markerer et viktig skille i norsk skolehistorie og spesielt i norskfaget. Endringen kom ikke plutselig, men var et resultat av mange grep fra skolemyndighetene sin side sammen med generelle samfunnsendringer på 60-tallet.

Det ble lagt til rette for fordypning og bredde i tekstlesningen, men også en tydelig vekt på studieteknikk. Det var utstrakt prøving av nye fagemner og eksamensoppgaver. Nye elever kom inn i den videregående skolen, og det ble stilt nye spørsmål om utdannelsens formål, innhold og arbeidsmåter, og det ideologiske innholdet.

Når vi snakker om elevdiskursen, setter vi eleven i sentrum, men det finnes ulike posisjoneringer, hevder Aase (2015). Den demokratiske posisjoneringen hevder at eleven hadde rett til tilgang og deltaking i skolen og samfunnet ellers, uansett klasse og bakgrunn. Det ble lagt vekt på individualisering, at eleven har rett til å bli sett og tatt hensyn til. Elevene hadde rett til å utvikle kollektive verdier i kulturen i samspill med andre, med andre ord et

dannelsesperspektiv. Samtidig ble nytte og relevansperspektivet sterkere fremhevet, nemlig at elevene hadde rett til å få en opplæring som kunne ha en funksjon i det praktiske livet.

Samfunnsdiskursen handler om forholdet mellom skolens tilbud og samfunnets behov for kunnskapsutvikling. Det er ulike nyanser i de kravene samfunnet stiller til skole- og utdanning, og de ulike kravene endrer seg i ulikt tempo. Samfunnet krever at kunnskapene elevene får, bidrar til utviklingen av næringsliv og samfunnsliv, som er en orientering mot det nyttige. Sivilisering er et annet aspekt, samfunnet forventer at befolkningens allmennkunnskapsnivå er stabilt eller økende. Dette er også en nyttetenkning, men med et aspekt av danning. I våre dager stilles det også krav om at kunnskapen som formidles har relevans i det moderne samfunnet. Fra samfunnet er det også et krav om danning, det er et samfunnsmandat at skolen bidrar til å fremme de kollektive verdiene storsamfunnet mener er viktige. Denne bygger ofte på tradisjoner, fellesskapstanke og felles kulturarv, samtidig som man i større eller mindre grad ønsker å se på felles europeiske verdier, og til dels internasjonale verdier. «De to diskursene danner på mange måter grunnlaget for ulikheter i det fagsyn/ elevsyn / læringssyn og noen ganger politisk syn, som skapte et faglig debattklima vil ikke hadde sett før i norskfaget, og som heller ikke ble like tydelig i alle fag» skriver Aase om den debatten som startet på 70-tallet (2015, s. 34).

Laila Aase beskriver fremveksten av fagdidaktikken, som kom som et resultat av at man argumenterte for at elever lærer på ulike måter i ulike fag, og dermed måtte det utvikles fagspesifikke strategier. Det ble også skapt en motsetning mellom fagdidaktikk og pedagogikk som det tok tid å overvinne. I denne perioden var det et klima for utprøving og diskusjon. Synet på eleven som en viktig aktør i sin egen læreprosess ble mer utbredt. Samtidig med dette økte presset fra samfunnet om at fagene skulle ha relevans og nytte. «Og når vi kommer helt opp på 2000-tallet, ser vi hvordan kravet om modernitet og effektivitet blir enda sterkere» (Aase, 2015, s. 35).

3.3.1 Norskfaglige diskurser

Språkbruksanalysen, er ifølge Laila Aase et eksempel på at samfunnsdiskursen slår inn i skolen (2015, s. 35). Språkbruksanalysen ble et bilde på uenigheten om norskfaget skulle være, både med tanke på ideologi, innhold og metode. Undervisningen ble ofte formalistisk og etter hvert

forsvant denne diskursen. Inn kom en kritikk mot formalisme i skriveopplæringen, og dette ble den rådende diskursen på 80- og 90 tallet. I løpet av 80- og 90- tallet skjedde det en dreining mot ferdighetsbasert kunnskap som også var elevsentrert, nemlig den prosessorienterte skriveopplæringa. Den formen for elevdiskurs som fokuserte på eventuelle gevinster for kunnskap og danning, forsvant i denne perioden.

Aase skriver også at elevdiskursen etterhvert ble tydelig også i litteraturundervisningen, og fikk betydning både for utvalg og tilnærming (2015, s. 35). Blant annet ble triviallitteratur en del av utvalget, delvis med begrunnelsen at elevene ville lære seg å bli kritiske og etter hvert skille mellom kvaliteten mellom triviallitteraturen og de kanoniserte tekstene. Andre brukte demokratiargumentet, nemlig at elevene måtte få møte sine hjemmekulturer også i skolen. Et utvidet tekstutvalg ville bryte ned skillet mellom finkultur og mer folkelige kulturformer. Diskursen om triviallitteraturen er på mange måter blitt borte, eller skillet mellom triviallitteratur og annen litteratur er forsvunnet.

En annen diskurs er opplevelseslesningen, der man i dag stiller spørsmålet om det finnes en sammenheng mellom opplevelse og gjenkjennelse. Her finnes det ulike retninger og oppfatninger også blant fagfolk, og det blir gjerne hevdet at ungdom trenger å identifisere seg med noe eller noen for å utvikle interesse for lesing.

Med Kunnskapsløftet forsvant kanon fra pensum, og det finnes ikke lenger noen konsensus om hva som er viktig å lese (Aase, 2015, s. 36). Debatten om en litterær kanon dukker opp igjen med jevne mellomrom og debatteres både i aviser og tidsskrifter, også fra politisk hold blir kanon fra tid til annen blitt satt på dagsordenen, blant annet tok Høyre ved utdanningsminister Thorbjørn Røe Isaksen til orde for en kulturkanon i januar 2017 (Borud & Aldridge, 2017).

Det er blant annet en økt vektlegging på literacy, men gjerne med en noe instrumentell forståelse av begrepet, og ikke så mye fokus på den kompetansen som for eksempel er å forstå og tolke en skjønnlitterær tekst på en måte som er i tråd med tekstens kompleksitet, hevder Aase (2015, s. 36). De grunnleggende ferdighetene og målene i læreplanen har et fokus på det målbare, og ikke så mye på modning og forståelse.

En annen måte å se på perioden 1970 til dag, presenterer Per Bjørn Foros i artikkelen:

«Skolens etos». Artikkelen blir presentert slik: «Artikkelen tar for seg de historiske, kulturelle og samfunnsmessige forutsetningene for pedagogiske hegemonier, skolepolitikk og skolereformer, belyst gjennom tre faser av modernitet, et begrep som han har hentet fra Zygmunt Bauman.» (Foros, 2016). Artikkelen er interessant fordi den forklarer utviklingen i den aktuelle perioden med litt andre begrep enn de for eksempel Laila Aase bruker, men det er på mange måter en felles forståelse av samfunnet, skolen og elevene og samspillet mellom dem. Foros beskriver 1970-tallet med Baumanns begrep «flytende modernitet», der fellesskapsinteressene i stadig større grad må vike for individets interesser.

«Disse trekkene finner vi igjen i skolen», skriver han (Foros, 2016). Nå kommer den åpne pedagogikken, som ikke bare handler om at klasserommet og skoleklassene forsvinner, men om tverrfaglighet, lærersamarbeid og elevsentrering. Foros skriver at Cecil Bernstein karakteriserer dette som en «usynlig» pedagogikk, der kravene blir utydelige, tilhørigheten viskes ut og rollene blir uklare. «Også kunnskapen endrer karakter; dens klassifikasjon og struktur blir løsere» (Foros, 2016).

Foros påpeker, som Laila Aase, at det er metodene, eller med andre ord, fagdidaktikken, som blir vektlagt. «Ikke bare blir kunnskapen omdefinert; det oppstår samtidig en forestilling om at det er i metodene hemmeligheten ligger. En hel flora av nye begreper vokser fram: samarbeidslæring, aksjonslæring, erfaringsbasert læring, ansvar for egen læring, problembasert læring, prosjektarbeid, læringsstil – og redskapet over alle redskaper: IKT.» Dette, hevder Foros, henger sammen med at også kunnskapen er blitt usikker. Kunnskapens univers foreldes og utvides i raskt tempo, og inntrykks- og informasjonsstrømmen øker og øker. Menneskene i det moderne samfunnet har lett tilgang til kunnskap, men ikke alle har samme grunnlag for å vurdere denne kunnskapen. I følge Foros oppstår da denne tanken: «Etter hvert som kunnskapen blir mer flyktig – altså mindre oversiktlig og enhetlig – må vi søke til mer robuste faktorer i læringsprosessen, nemlig allmenngyldige metoder, strategier og ferdigheter. Vi søker etter måter å lære på som er slik at hvis du klarer deg i én situasjon, kan du også beherske andre». Da kan metodene enkelt overføres fra den ene konteksten til den andre. Det som gjelder, er selve evnen til å lære; elevene skal «lære å lære». «Dermed blir læreren mindre viktig, det nye mantraet kom til å bli «ansvar for egen læring», og vi begynte å snakke om læring i stedet for undervisning.» (Foros, 2016).

«Alt i alt er vi vitne til en forskyvning fra innhold til form, en bevegelse som er karakteristisk for det flytende moderne, der opplevelsen tar over for opplysning, estetikken for etikken, ironien for de klare meninger. I skolen ytrer dette skiftet seg på andre vis, noe som danner bakgrunnen for skillet mellom *materiale* og *formale* danningsteorier (Klafki, 2009). Materiale teorier setter kultur, fag og undervisningens innhold i sentrum, mens formale teorier kretser om barnet, metodene og undervisningens form. Hegemoniet i det flytende moderne innehas av formale danningsteorier» (Foros, 2016).

Den nye fastheten fra århundreskiftet «ytrer seg» på mange områder. I vitenskapen kan man se den som en ny jakt på visshet, som for eksempel biologisme og nypositivisme, noe som også kommer frem i en populistisk versjon av vitenskapen.

Offentlig sektor har tatt etter en modell fra næringslivet i form av New Public Management, med fokus på krav og kontroll, og delvis også konkurranse. Det kan hevdes at LK06 med sine læreplanmål (krav), og en stadig større vektlegging av dokumentasjon (kontroll) i skoleverket, har sterkt preg av NPM. I jussen kan man se en dreining i rettsoppfatningen, med skjerpet straffeutmåling og innsnevring av kriteriene for å bli ansett for å være utilregnelig. Når det gjelder velferdsordningene er det blitt innført strengere krav til mottakere, med økt fokus på trygdemisbruk og krav om egeninnsats. Det er også en tendens til økt samfunnskontroll, der økt overvåking kreves med grunnlag i å hindre av terror og kriminalitet. Men det er blir også drøftet en form for «fotfølging» av barn og eldre, med bruk av apper og «trackere» for å holde øye med det man definerer som sårbare grupper. Det vises også i ønsket om en tøffere ordensmakt, politibevæpning er ikke lenger et krav fra noen få, det er også krav om og større forståelse for tiggerforbud og strengere grensekontroller. I kulturell forstand finner vi det igjen i kritikken av multikulturalismen og i et økt krav (og fokus på) «norskhet» (Foros, 2016). Ungdom melder om stadig strengere krav om å lykkes på alle fronter, man skal skille seg ut, men man skal gjøre det på den «riktige» måten.

3.3.2 Klafki om dannelselse

Wolfgang Klafki's artikkel «Kategorial dannelselse» (Klafki, 2009) er en klassiker når det kommer til diskusjoner om dannelselse og moderne didaktikk. Han ser på danningens struktur og ønsker å skape et annet innhold av begrepet danning, der han fokuserer på medbestemmelse. Utgangspunktet til Klafki er at det er stadig økende mengde stoff som skal gjennomgås i

opplæring og han gjennomgår flere teorier om danning. Klafki kategoriserer teoriene i to hovedkategorier han kaller materiale danningsteorier og formale danningsteorier, og disse kategoriene er forbindelsen mellom eleven og verden.

Klafki foreslår i stedet noe han kaller «kategorial dannelse», som han beskriver som en dialektisk tenkemåte. Når stoffmengden er blitt for stor, må man kutte og bare det som har læringspotensiale bør bestå. Klafki definerer dannelse som et fenomen som gjør at vi «umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektiv(formalt) moment» enten det når er vår egen opplevelse eller i en forståelse av andre mennesker (Klafki, 2009, s. 192). Han ser også på dannelse som prosess:

Dannelse er innbegrepet på prosesser der innhold «åpner seg» for en fysisk og åndelig virkelighet, og denne prosessen er – sett fra den andre siden- ikke noe annet enn at menneske åpner seg henholdsvis blir åpnet for dette innholdet og den sammenheng som virkelighet (Klafki, 2009, s. 193).

Fagstoffet må åpne seg for eleven, som også må åpne seg for lærestoffet, og kun innhold som oppfyller disse kriteriene fortjener å bestå. Dannelse er avhengig av at man har lært noe og tilegnet seg en ny tenkemåte. Kategoriene er forbindelsen mellom eleven og den verden eleven lever i og at kategoriene derfor må ha overføringsverdi (Klafki, 2009).

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valget jeg har gjort når det gjelder materiale og metode, samt validiteten, reliabiliteten og eventuell etiske problemstillinger som følger av arbeidet mitt. Jeg vil forklare hva dokumentanalyse er, og deretter se på diskursanalyse som metode. Når det gjelder diskursanalyse er den teoretiske gjennomgangen og andres bruk og funn ved bruk av denne metoden, gjennomgått i teoridelen av oppgaven.

4.1 Utgangspunkt for valg av forskningsobjekter og metode

I en masteroppgave er det ofte bruken av tid og andre ressurser som setter grenser for omfanget av forskningsmateriale, så også i denne oppgaven. Jeg har tatt for meg læreplaner, lærebøker og opplegg ulike lærere har sendt til meg. Grensen for hvor langt tilbake i tid jeg ville gå, ble bestemt av et viktig skille i norsk skolepolitikk, nemlig innføringen av videregående for alle i 1974. Valg av lærebøker ble bestemt av tilgang til bøker, og et tilfeldig utvalg av de jeg hadde tilgang til. Med ett unntak, har jeg endt opp med bøker som jeg selv ikke har brukt. Lærebøkene er med andre ord valgt ut etter tilgjengelighet, men slik at jeg også har tatt med en lærebok som brukes på studieretningen *Påbygging til generell studiekompetanse*.

Når det gjelder opplegg fra lærere, har jeg unngått egen skole, ellers har jeg fått tilsendt opplegg fra lærere jeg kjenner, har møtt eller som sendte det til meg etter at jeg ba om frivillige på en side for norsklærere, våren 2016. Alle oppleggene jeg bruker, fikk jeg tilsendt i løpet av 2016, og de er lagret og behandlet med nummer, ikke med lærerens navn. I tillegg har jeg fått lov til å bruke opplegget som er beskrevet i «særemnet om særemnet», der lærerens navn er utelatt. Oppleggene kommer fra flere ulike skoler, og skolens navn er også utelatt. Alle lærerne har gitt meg tillatelse til å bruke undervisningsoppleggene slik jeg ønsker.

I en kvalitativ studie er det ikke noe krav til omfang når det gjelder forskningsmateriale, men jeg vil hevde at jeg har et relativt stort materiale slik at jeg kan si noe om hvordan noen lærere tolker og forstår intensjonene i læreplanen, og da i hovedsak kompetansemålet i læreplanen i norsk, slik det fremstår etter revisjonen i 2013. Dette kan ikke generaliseres til å si noe om hvordan alle norsklærere forstår dette, likevel er det grunn til å tro at oppleggene jeg presenterer ikke er uvanlige i norsk skole. Blant annet har oppleggene Magny Bakken presenterer i sin masteroppgave (2015), likhetstrekk med flere av undervisningsoppleggene jeg ser på.

Jeg gjorde tidlig et valg om at denne oppgaven skulle ha et teoretisk utgangspunkt og at mine forskningsobjekter skulle være ord, begreper og tekster, i form av dokumenter som læreplaner, lærebøker og skriftlig materiale produsert av lærere. Tidligere forskning på særemnet/fordypningsemnet har i hovedsak sett på og vurdert hvordan lærere og elever jobber med særemnet, mens jeg prøver å se på hva som er grunnlaget for den oppfatningen vi har om hva et særemne er. Jeg har valgt å bruke dokumentanalyse og diskursanalyse som metoder for undersøkelsene mine, og mener det to metodene utfyller hverandre.

4.2 Dokumentanalyse

En metode jeg vil bruke er dokumentanalyse, en kvalitativ forskningsmetode der man analyserer dokumenter for å finne svaret på forskningsspørsmålet, og som nevnt er det læreplaner, andre planer og styringsdokumenter, lærebøker og undervisningsopplegg som blir kildene mine. Analysemetoden i en dokumentanalyse er ofte en kombinasjon av en hypotetisk-deduktiv og analytisk-deduktiv metode, og dette varierer naturlig nok gjennom prosessen. (Lynggaard, 2015).

Kennet Lynggaard beskriver i boken *Kvalitative metoder* viktigheten av dokumentanalyse på denne måten: «Dokumentanalyse er kanskje den mest anvendte metode i samfundsvitenskapene. Det er nesten umulig å forestille seg empiriske undersøkelser, som ikke på den ene eller den andre måte må inndrage dokumenter» (Lynggaard, 2015). Jeg har som før beskrevet valgt å bare bruke dokumenter i min undersøkelse, og i det følgende skal jeg peke på viktige sider ved dokumentanalyse og hvordan jeg bruker denne metoden. Ofte brukes metoden for å beskrive en utvikling over tid, og endringer og stabilitet når det gjelder innhold er blant de faktorene jeg vil se på i min studie.

Lynggaard beskriver et dokument som et språk som er fiksert i tekst og tid, og i det følgende vil dokumenter bli brukt for å beskrive skrevet tekst. En tekst kan endres, og blir da et nytt dokument, som for eksempel læreplanmålet om fordypningsemnet i LK06 som ble endret ved revisjonen i 2013 og derfor er to adskilte dokumenter, selv om læreplanen ikke er totalt forandret og fremdeles eksisterer.

De dokumentene jeg bruker i denne oppgaven er ikke produsert med tanke på forskning, men er i større eller mindre grad styrende, oppdragende, informerende og appellative. Noen av

dokumentene er forsket på og analysert tidligere av flere forskere (som læreplanene), noen av lærebøkene kan også ha blitt analysert og vurdert, og da de ble produsert, visste (eller antok) tekstskaperne at dokumentene i det minste ville bli utsatt for en form for analyse/ tolking av de som skulle arbeide etter den. Det gjelder ikke undervisningsoppleggene som, så vidt jeg vet, ikke er modifisert med tanke på at jeg skal analysere dem, men med tanke på elevene som skal bruke dem. Dokumentene kan uansett sies å være produsert med hovedfokus på annet enn forskning, og de gir dermed en annen type data enn for eksempel data fra observasjon eller intervju, som produseres med tanke på forskning (Lynggaard, 2015). Derimot er det viktig å påpeke at forskerens, altså mitt, ståsted uansett vil kunne påvirke analysen av dokumentene, og dokumentene er også produsert i en kontekst som gjør at de ikke kan sies å være helt objektive.

Begrensningen som ligger i oppgavens omfang og tema, tilsier at analysen i hovedsak vil være innholdsanalyse og i mindre grad være opptatt av å skape nye kategorier/sammenhenger enn å følge allerede kjente teorier.

4.3 Diskursanalyse

Jeg har tidligere vist til begrepet diskurs og den betydningen begrepet kan ha, her vil jeg gå dypere inn i begrepet og se på hvordan diskursanalyse blir brukt i denne oppgaven.

Diskursanalyse blir brukt i mange sammenhenger og mange mener også at det er blitt et moteord, bla Helge Ridderstrøm: «Dessverre er «diskurs» blitt et moteord som brukes innen en rekke vitenskapelige disipliner og med mange forskjellige betydninger» (Ridderstrøm, 2017, s. 4). Diskurs kan ha en rent lingvistisk betydning, men jeg kommer til å bruke diskurs i en bredere forstand.

Jeg vil starte med J.P Gee som sier følgende om diskursanalyse: «Discourse analysis is the study of language at use in the world, not just to say things, but also to do things», skriver J.P Gee i introduksjonen til boka *How to do Discourse Analysis. A toolkit* (Gee, 2011). Han utdyper dette med å hevde at uttalelser bør forstås videre enn bare det som blir sagt. Det er alltid noe som ikke blir sagt, noe annet man kunne sagt og ikke minst, et utsagn kan forstås (og misforstås) utfra kontekst og er avhengig av hvem som sier (eller ikke sier) hva, og hva som blir hørt og oppfatta eller ikke. Språk er handling i kontekst.

Louise Phillips peker på at diskursanalyse ikke er én metode, men flere, selv om det er flere fellestrekk. Diskursanalyse er et vidt felt, som har flere ulike utgangspunkt, men som deler et felles syn på at diskurser er en konstituerende kraft når virkeligheten skal konstrueres. Diskurser skaper representasjoner av virkeligheten, som igjen skaper eller er med på å skape virkeligheten, også vitenskap og identiteter (Phillips, 2015, s. 299). Med andre ord skapes diskurser av at personer forstår verden på bakgrunn av diskurser, og på den måten også skaper/forsterker eller eventuelt endrer diskursen. Når det gjelder læreplanene er de skapt i en samfunnsdiskurs, og den forståes også i den. Men ulike grupperinger kan ha ulike oppfatninger/diskurser, lærernes forståelse av verden kan være annerledes enn politikerne, og for eksempel foreldrene. Denne kan være med å skape endringer i samfunnsdiskursen, og den kan være med å forklare hvorfor det er en avstand mellom den formelle læreplanen og den oppfatta læreplanen.

Når mennesker snakker sammen, er det ikke bare ordene som ytres som konstituerer mening. Kroppsspråket og måten en sier noe på, er en stor del av hvordan en ytring blir oppfattet. Det er også andre faktorer som spiller inn. I hvilken grad kommunikasjonspartnerne kjenner hverandre og relasjonen mellom dem imellom, er viktig. Ord og begreper som blir brukt kan også ha ulik mening, avhengig av hvem som sier det, når det blir sagt, hvordan det blir sagt og i hvilken kontekst det blir sagt. «The words can be the same, but they will mean very different things. Who we are and what we are doing when we are saying things matters» (Gee, 1999, s. 3).

Med andre ord skal man undersøke en ytring, er det flere faktorer man må ta hensyn til. I mitt tilfelle skal jeg se på ord som er skrevet, dokumenter, og kan derfor se bort fra flere faktorer. Når det gjelder læreplaner er forfatteren anonym, når det gjelder lærebøker er forfatteren kjent, men stort sett uinteressant og jeg har valgt å se bort fra hvem læreren er når det gjelder undervisningsopplegget. Jeg står igjen med ordene som er skrevet, og konteksten (alt fra type dokument, formål, tidspunkt mm), men selv da kan ord og begreper vise seg å ha ulikt innhold avhengig av hvem mottakeren er.

Kommunikasjon mellom mennesker skjer aldri i et vakuum, alle mennesker er en del av en kultur, på ulike nivåer. Alle mennesker handler og ytrer i en historisk, politisk og kulturell kontekst. I en samtale er det ofte mye som er underforstått, mye kan være usagt, fordi det alt eksisterer en kontrakt mellom kommunikasjonsdeltagerne. For eksempel kan det være

fortsettelse på en samtale man har hatt tidligere eller at ord/begreper/ytringer har en egen betydning i dette felleskapet. Innad i familier, sosiale grupper, lokalsamfunn m.m. er det mangt som kan virke uklart for en utenforstående tilhører. I tillegg kan en aldri se en verbal ytring uavhengig av en handling: «Saying things in language never goes without also doing things and being things» (Gee, 1999).

Ofte brukes diskurs i tilknytning til hvordan en tekst skal forstås i den aktuelle konteksten, tekst i kontekst, mens begrepet også kan brukes til å forstå hvordan store samfunnssystemer kan dannes. James Paul Gee skiller mellom diskurs (lowercase discourse), og Diskurs (upper case Discourse).

The lowercase «d» discourse are invoked in localized settings and may pertain to the isolated context where the discourse is being shared ... upper case «D» Discourses are integral parts of the culture in which they are used, and can be found across diverse text (Gee, 1999).

Som vi skal se, vil jeg i denne studien se på både den lille og den store diskursen, det vil si at jeg ser på hvordan skolen/skolene tolker læreplanmålet, men også (om mulig) hvordan «særemnet» forstås i den kulturelle og politiske konteksten i de ulike periodene. Den lille diskursen blir da forståelsen lokalt (men kanskje også i lærebøkene), mens Diskursen i dag kan sies å være «New Public Management».

Før jeg går videre vil jeg forklare hvorfor jeg har valgt diskursanalyse i arbeidet med og analysen av læreplanmålene om fordypingsemnet/særemnet. For det første går ideen om et fordypningsemne igjen i de ulike læreplanene jeg har sett på. Selv om de ulike læreplanene skiller seg sterkt fra hverandre, er fremdeles tanken at elevene skal gjøre en større selvvalgt oppgave, og begrepet selvvalgt er viktig her. Derfor er det spennende å se på hvordan dette «elevoppdraget» har utviklet seg, og hvordan det harmoniserer med de andre delene av læreplanen. Det neste spørsmålet blir hvordan denne oppgaven fremstilles i ulike lærebøker. Vi har erfart at de ulike læreplanene er utformet og har virka i ulike pedagogiske og politiske diskurser, og det er interessant å se på læreplanene i den sammenhengen. I våre dager, da enkelte mener vi lever i et såkalt «post-faktuelt» samfunn, er det interessant å diskutere om fordypningsoppgaven fremdeles kan ha sin plass i skolen.

Teun A. van Dijk mener diskursanalyse er en viktig metode når en vil se på ulike strukturer i skolen, fordi tekster utgjør en viktig del av skolen sitt virke:

Intuitively speaking, discourses play a primary role in education: most of our learning material consists of texts: manuals, textbooks, instructions, classroom dialogue, etc. Therefore, we first of all should systematically analyze the structures of discourses used in education: style, contents, complexity, etc. (Dijk, 2016, s. 1).

Men det er ikke bare at tekstene er viktige i seg selv, ifølge van Dijk er det viktig å se på hvilken måte tekstene påvirker læringsprosessen til elevene og hvordan dette utspiller seg i de aktuelle kontekstene. Elevenes læring påvirkes av tekstlige strukturer og sosiokulturelle strukturer. Det kreves ulike former for språk og kommunikasjon avhengig av hvilket nivå du opererer på. Slik sett mener van Dijk diskursanalyse er en hensiktsmessig og viktig måte å se på skolens oppgaver og utførelse.

Med andre ord er det naturlig at man i den tekstlige/boklige/skriftlige verden som skolen tross alt er, retter et fokus mot ord som handling, ytring og forståelse av disse. Tekster, som læreplaner og lovverk styrer skolen, men samtidig er det på lærerrom og i klasserom, både sagte og usagte «ord» som kan være like styrende. Kanskje gir de ulike oppleggene noen svar på hvordan noen lærere velger å tolke dagens kompetansemål, og eventuelt om vi kan se om det er spor etter de læreplanmålene som stod i læreplanene som kom før den som nå gjelder.

En annen som tar til orde for at diskursanalyse kan gi et viktig bidrag til skoleforskningen, er Hans Petter Ulleberg, som peker på at en diskursanalyse inspirert av Foucault «... vil fokusere på hvordan det eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og gjorte. Gjennom en slik diskursanalyse legges det vekt på hvordan et gitt utsagn aktiverer en serie sosiale praksiser og hvordan utsagnet i sin tur bekrefter eller avkrefter disse praksisene» (Ulleberg, 2007).

Da materialet jeg skal undersøke er ulike skriftlige tekster: dokumenter, bøker og skrevne opplegg, vil jeg avgrense denne utgreiingen til diskursanalyse av trykte tekster. J.P Gee tar utgangspunkt i transkripsjoner av samtaler/muntlige tekster, men mange av metodene han tar til orde for, kan overføres til skriftlige tekster.

Louise Philips har en gjennomgang av ulike typer diskursanalyser, men peker på at et fellestrekk for alle tilnærmingene er at diskurser er konstituerende krefter i konstruksjonen av virkeligheten (Phillips, 2015). De fleste tilnæringsmåtene tar utgangspunkt i Foucaults forståelse av makt som en produktiv kraft. Selv om de ulike innfallsvinklene har ulike diskursideologi- og maktomgrep, er det en felles teoretisk og empirisk interesse for hvordan den sosiale verden, vitenskapen, og de sosiale relasjonene blir konstruert i en diskurs.

Det er med andre ord naturlig å benytte diskursanalyse når en ser på skoleforskning, da tekster, både muntlige og skriftlige, er en stor del av det som styrer skolen (som læreplaner), det som blir brukt som redskap (bøker, undervisningsopplegg) og det eleven produserer, som for eksempel et skriftlig arbeid eller en muntlig framføring om fordypingsemnet. Derfor mener jeg det er hensiktsmessig å ta i bruk diskursanalyse i denne oppgaven.

Det finnes flere retninger og metoder når det gjelder diskursanalyse. Enkelte av disse er nært knyttet opp mot det språklige og mot det grammatikalske, mens andre retninger ikke er så opptatt av grammatikken, men er mer opptatt av ideer, saker og tema slik som de blir fremstilt muntlig og skriftlig (Gee, 2011). Gee mener det er de aktuelle dataene som analyseres, som bør avgjøre hvilket utgangspunkt og hvilken metode en skal bruke i den aktuelle forskningen.

4.4 Fremgangsmåte for analysen

Jeg kommer i første del av hvert avsnitt til å beskrive de ulike tekstene jeg skal bruke. Når det gjelder læreplanene har jeg valgt å beskrive læreplanmålene/kompetansemålene som omhandler særemnet/fordypningsemnet, selv om andre deler av læreplanen blir nevnt. Når det gjelder lærebøkene gjør jeg det samme, mens oppleggene blir beskrevet i sin helhet. Læreplanen får også en generell omtale, spesielt fordi læreplanene som helhet kan si noe om samfunnsdiskursen.

I analysen vil jeg stille spørsmål til læreplanene, og deretter identifisere ulike ord/begreper som jeg anser som viktige. Det er allerede nevnt tidligere i oppgaven at et viktig begrep er ulike sider av frivillighet og selvstendighet. I den første delen vil jeg prøve å se på hver enkelt læreplan (og lærebok) isolert, før jeg ser på eventuelle likheter forskjeller og hva som eventuelt er endret.

Jeg stiller også spørsmål til lærebøkene, først om lærebøkene samsvarer med den aktuelle læreplanen og så eventuelle endringer/likheter over tid. Til sist vil jeg se på undervisningsoppleggene og stille spørsmål om vi kan finne spor av tidligere læreplaner der.

Hovedproblemstillingen min i denne oppgaven er «**Hvordan formidler ulike læreplaner fra 1976 til 2013 fordypningsoppgaven/særemnet i norsk, sett i lys av tilhørende lærebøker og annet læringsmaterieell?**» Med utgangspunkt i denne, ønsker jeg å stille disse delproblemstillingene til læreplanene og læreplanmålene om særemne/fordypningsemnet og til lærebøker og undervisningsopplegg:

1. Hvilke typer kontekster, diskurser og ideologier kommer til syne i de ulike læreplanene fra 1974-2013 i lys av begrepet fordypningsoppgaven i norskfaget? Her ser jeg på det som John Goodlad kaller den ideologiske læreplanen («ideological curricula») og læreplanen slike den fremkommer som vedtatt, den formelle læreplanen («formal curricula») (Goodlad, 1979). Den ideologiske læreplanen er det ikke alltid mulig å observere direkte, men der ser eg på den politiske og kulturelle konteksten planen er fremkommet i. Den formelle læreplanen vil jeg se på ordlyden i teksten, og se hvordan den kan tolkes. Læreplaner «...beskriver en idealisert virkelighet» skriver Engelsen (2009, s. 71), og Gedde-Dahl peker på at det i en læreplan er ulike språkhandlinger (2002, s. 193).
2. Hvordan blir fordypningsoppgaven behandlet i lærebøker i norsk for VK2 og VG3? Jeg ser her på ulike lærebøker som er gitt ut i tilknytning til de ulike læreplanene, og er da på det nivået Goodlad kaller «Perceived Curricula» eller den oppfattede læreplanen. Lærebokforfattere og forlag tolker læreplanene, og etter at Godkjenningsordningen falt bort, er det ikke noen instans som kontrollerer den tolkingen av læreplanen som fremkommer i bøkene. I hvilken grad lærebøkene er styrende for lærerne er et spørsmål som er for omfattende å svare på her.
3. Hvordan blir fordypningsoppgaven oppfattet av lærerne, i lys av ulike undervisningsopplegg? Dette er også på det tredje nivået til Goodlad, «Perceived curricula». De undervisningsoppleggene jeg har sett på er alle blitt til etter Kunnskapsløftet som i stor grad er en plan som skal tolkes og tilpasses lokalt. Her

vil jeg spesielt se på om de finnes spor av tidligere læreplaner, og eventuelt lærebøker

4.5 Reliabilitet, validitet og etiske problemstillinger

Reliabilitet blir ofte knytt opp til forskerens objektivitet/subjektivitet, der man gjerne peker på at objektivitet er idealet. I kvalitativ forskning er forskeren ofte tett på forskningsobjektet, og det er større sjanse for at forskeren sitt engasjement kan påvirke forskningen. Dette er ikke nødvendigvis negativt, det kan også være en ressurs (Tjora, 2010, s. 203). Reliabilitet vil i denne sammenhengen ofte høre sammen med i hvilken grad forskeren gjør greie for posisjonen sin, forkunnskapene og fordommene sine. I dokumentanalyse bør man gjøre greie for kildenes opphav og autentisitet, og om forskeren har noen forutinntatte holdninger til kildens opphav.

En forsker har fordommer, både negative og positive, som vedkommende har med seg i møtet med forskningsobjektet, fra valg av tema/problemstilling til innsamlingen, analysen og formidlingen av forskningen. Dette må forskeren gjøre rede for, samtidig som man så langt som råd er legger de fra seg. Jeg mener jeg langt på vei har forklart utgangspunktet mitt for forskningen, og det faktum at jeg har både erfaring med og meninger om denne type oppgaver. Det vil alltid være en fare for at jeg tolker de aktuelle dokumentene ut fra mitt eget syn, så en slik farging er noe jeg selvsagt må være svært oppmerksom på. Jeg er spesielt oppmerksom på undervisningsoppleggene, da disse er gitt meg i fortrolighet av mennesker jeg har eller har hatt en faglig relasjon til.

I kvalitativ forskning kan det være vanskelig å gjennomføre mange og like nok forskningsprosjekter slik at man kan sikre en høy reliabilitet. Løsningen er en transparent forskning slik at andre kan gjennomføre og kontrollere forskningen. I dokumentanalyse er det vanskelig å snakke om reliabilitet, da tolking ifølge Gadamer alltid er basert på skjønn (Hjardemaal, 2011). Derimot kan en slik forskning vurderes som mer eller mindre troverdig.

I mitt tilfelle er flere av dokumentene som brukes offentlig tilgjengelige, både læreplanene og lærebøkene er dokumenter som alle kan finne og bruke. Det er også enkelt å kontrollere autentisiteten til disse dokumentene. Læreplaner er sanksjonerte av departement/regjering, og når det gjelder lærebøker er både utgiver og forfattere kjente. Undervisningsoppleggene er i en

mellomstilling, de er offentlige og tilgjengelige for den enkelte læreres elever og eventuelt kollegaer. Jeg har ikke intervjuet lærerne bak oppleggene, men vurdert bare det som står skrevet. Jeg velger å beskrive oppleggene, men også legge de ved oppgaven i sin helhet, slik at andre kan vurdere dem og eventuelt bruke dem ved senere forskning.

Validiteten sier noe om i hvilken grad det man finner ut faktisk er et svar på forskningsspørsmålet. Igjen er det viktig at forskeren hele veien både er åpen om og kanskje også kritisk til de funn og konklusjoner som trekkes. Det kan gjøres ved at man ser sine egne funn i lys av annen forskning, og selv om det er lite forskning på særemnet/fordypningsemnet, finnes det også annen forskning som kan trekkes inn. Som nevnt er det ikke mulig å generalisere mine resultater, men jeg håper det kan brukes som bidrag til diskusjon.

Jeg ser få etiske problemstillinger med dette forskningsprosjektet. Det meste av materialet er dokumenter, som selv om de er styrende, også er utgangspunkt for debatt. Lærerne som har bidratt har fått informasjon om hva oppleggene skal brukes til, de er også anonymisert. Anonymiseringen er like mye gjort med hensyn til at det er dokumentet som skal «tale» og ikke den aktuelle læreren. Det er selvsagt en mulighet for at det kan fremkomme resultater/argumenter/kommentarer, som kan oppfattes som kritikk, men det er ikke intensjonen og kan ikke føres tilbake til enkeltpersoner.

5. Presentasjon og analyse av kildene

5.1 Presentasjoner av kildene

I denne delen av oppgaven vil jeg først presentere kildene og analysere dem. Det første jeg vil gjøre er å ta for meg de aktuelle læreplanene fra 1974 og til i dag. I hovedsak vil jeg se på læreplanene i norsk og spesielt læreplanmålet som handler om særemnet/fordypningsemnet. Jeg beskriver også kort læreplanverket som læreplanene er en del av. Deretter vil jeg presentere analysen av læreplanene, der jeg sammenligner og identifiserer aktuelle begrep.

I den neste delen presenterer jeg de ulike lærebøkene, og analysen av dem. Her vil jeg kort se om ordlyden fra den aktuelle læreplanen har gjennomslag i de tilhørende lærebøkene.

I siste delen av dette kapittelet, tar jeg for meg ulike opplegg for arbeidet med særemnet/fordypningsemnet i klasserommet og som jeg har fått fra flere lærere. Etter presentasjonen vil jeg presentere analysefunnene og kommentere disse.

Læreplaner, oversikt

Læreplan	Regjeringer/ansvarlig statsråd	Kjennetegn	Fokus/sosiale strukturer
Læreplan av 1974 Mønsterplan	Trygve Bratteli II. (DNA). Fagstatsråd: Bjartmar Gjerde	Lokalt tilsnitt Stort spillerom	Videregående skole for alle Elevsentrering
R-94	Gro Harlem Brundtland III. (DNA). Fagstatsråd: Gudmund Hernes	Rammeplan	Dannelse Mennesketypene Human Capital Kunnskapssamfunnet
LK06 Kunnskapsløftet	Jens Stoltenberg II. (DNA, SP, SV). Fagstatsråd: Øystein Djupedal	Kompetansemål Grunnleggende Ferdigheter	Pisa-sjokk New Public Management

	Forberedt av Kjell Magne Bondevik II. Fagstatsråd: Kristin Clemet (H).	Gjennomgående for hele det 13.årige skoleløpet.	Målstyring Resultater Literacy
--	---	---	--------------------------------------

5.1.1 Læreplan for den videregående skole, 1976

I tiåret mellom 1959 og 1969 ble det innført 9-årig grunnskole for alle i Norge, og i 1974 ble gymnaset for de få erstattet med videregående skole for alle. Helge Sivertsen hadde vært den sentrale utdanningsstrategen på 1950-tallet og han hevdet at grunnskolereformens hovedmotiv lå i det «sosiale prinsipp (Thuen, 2010, s. 280). Frem til 1970-årene var det organisering av utdanningssystemet som hadde hovedfokus. Det var et politisk mål at alle skulle ha mulighet til en utdanning, uavhengig av sosial og økonomisk bakgrunn, og en tro på at flere år med slik utdanning ville gjøre befolkningen mer produktive, kunnskapsrike og demokratiske. Pedagogikken kom i andre rekke, de sentrale begrepene var enhetsskole og felleskap (Thuen, 2010, s. 281).

M-74 er kanskje den utdanningshistoriske kilden som aller best speiler brytningene og kompromissene i forskjellige spørsmål sentrert rundt forholdet mellom felleskapet og individet. Her skulle tradisjonelle kunnskapskrav vektes mot nye, reformpedagogiske undervisningsformer, sentralstyring mot lokalmakt, rikskultur mot lokalkultur (Thuen, 2010, s. 281).

Den 21.juni 1974 ble det vedtatt en lov om videregående skole som erstattet det tradisjonelle gymnaset, handelsgymnas og ulike fag- og yrkesskoler. Fast pensum for de ulike skolene ble erstattet med rammeplaner for studieretning for allmenne fag, studieretning for handel og kontorlag og ulike yrkesfag, innenfor en felles videregående skole. Norsk var et av de felles fagene alle elever på den videregående skole skulle ha. Intensjonen var at videregående opplæring skulle være tilgjengelig for alle elever, men dette ble ikke juridisk forankret før Stortinget i 1992 vedtok en lovfestet rett for alle mellom 16 og 19 år (Ludvigsenutvalget, sekretariatet, 2013).

Læreplanen for den videregående skolen ble gjort gjeldende for skoleåret 1976/77 og bygger på Forsøksrådet sin utgave fra juli 1974. Fagplanen i norsk er, som alle andre fagplaner, veiledende. Det innebærer at det åpnes for ulike valg og fordypning i undervisningen (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1976). I den generelle informasjonen om faget blir det blant annet utheva at: «Ein bør i det heile prøve å unngå at norsk blir eit «studieretningsfag» i staden for eit allmennfag» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 18). Faget har også som mål å «..hjelp elevanten til personleg vekst og modning ved å utvide deira allmenne livsorientering og utvikle deira sans for kulturelle og estetiske verder». (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1976)

I den generelle delen blir det også pekt på andre mer konkrete mål, som at elevene skal ha kjennskap til norsk litteratur og øvelse i å bruke bøker, aviser og andre massemedium på en kritisk måte. Litteraturlesing blir framheva, men også at det er naturleg å bruke film og teater. Aviser, blader og massemedium må få stor plass og undervisningen skal være variert med bruk av fleire arbeidsmetoder, hevder den. Det blir fremhevet at i valg av arbeidsstoff må en ta hensyn til elevenes nivå og den studieretningen de har valgt.

Fagplanen i norsk er delt opp i to hovedemner, en språklig del og en litterær del, og det er emnelister for hvert årstrinn. Årstrinnene er tenkt avsluttende, men det er naturleg at det finnes en progresjon. I det følgende vil jeg konsentrere meg om 3. årstrinn og den litterære delen av planen.

Planen er lagt opp slik at en del av punktene er kjernestoff, som alle skal igjennom, og tilvalgstoff. På tredje årstrinnet kan elevene/læreren velge at kjernestoffet enten skal være en periode (epokestudium) eller et tema-, genre- eller forfatterstudium. Dette kan byttes ut med filmkunnskap og filmforståelse om elevene ikke har fått dette gjennomgått årene før. Et annet alternativ kan være punkt tre under språkkunnskap: Språkhistorie, norrønt mål og norske dialekter, om dette ikke er gjennomgått andre året.

Det blir ikke presisert at dette er et særmenne eller et fordypningsemne, men under undervisningsformer står det at: «Individuelt arbeid vil vere den vanlegaste arbeidsforma t.d. ved periode-, tema-, genre- eller forfattarstudiet på det 3.årstteget». Under arbeidsformer står det at klassen, en gruppe eller enkeltelever kan jobbe med et større prosjekt og at «Slike prosjekt

kan vere av språkleg, litterær, yrkesfaglig eller allmenn karakter. Studiet av periode, tema, genre eller forfatterskap på det 3.årssteget vil ein med fordel kunne leggje opp som prosjekt. Det same gjeld innføring i språkhistorie, norrønt mål og dialektar på det 2.årssteget» (Kyrkje-og undervisningsdepartementet, 1976).

Når det gjelder vurdering står det at: «Ein skal også ta omsyn til det ekstra arbeidet som eleven har gjort i faget, t.d. foredrag, skriftlege sær oppgåver eller andre emne som eleven har arbeidd med» (Kyrkje-og undervisningsdepartementet, 1976).

Når det gjaldt muntlig eksamen kom det en presisering i 1977 om særemnet sin stilling. I Rundskriv RVO-88/79 fra Rådet for videregående opplæring heter det at muntlig eksamen skal bygge på følgende stoff:

- a) Det stoffet heile klassen/grupper/enkeltelevar har arbeidd med i samsvar med fagplanen på 2.og 3. årssteg
- b) Særemnet til kvar enkelt elev på 3.årssteg.» (NOU 1984:16, s. 27)

Når det gjaldt hovedtemaene elevene kunne velge mellom, var to av dem litterære studium og det kan virke som dette var de viktigste valgmulighetene. Under periodestudium (epokestudium) blir mellomalderen, dansk-norsk felleslitteratur, perioder i det 19. eller 20. århundre nevnt som eksempel, men det er klart åpent for andre perioder/epoker også. Under det andre hovedtemaet, tema, genre- eller forfatterstudium, er det ikke nevnt eksempler.

Under begge alternativa er det nevnt at valget av litteratur må være så omfattende at det dekker vesentlige sider av den epoken/temaet/genren/forfatteren eleven velger. Omfanget er med andre ord ikke spesifisert utover at det skal dekke «vesentlige sider», og dette åpna opp for at læreren (og kanskje elevene) kunne tolke dette ganske fritt. Det kunne legges begrensinger, men også åpne for kreative løsninger.

Det står at elevene kan velge to andre emner. Det ene er innføring i filmkunnskap og filmforståelse, dersom dette ikke er blitt jobbet med årene før. Filmkunnskap og filmforståing er nevnt som tilvalgstoff både første og andre årstrinn. På første årstrinn står det som et alternativ under punkt b)1, som kan velges som tilvalgstoff for hele klassen, ekstralesing for grupper i klassen eller individuell tilvalgslesing. Det er snakk om en elementær innføring i filmkunnskap og filmforståing. Under b)1 og b)2, på andre årstrinn, står det at elevene kan

velge «(Eventuelt en elementær innføring i filmkunnskap og filmforståing)». (Kommentar: Dette står i parentes i planen).

Eleven kan også velge fra punkt III Språkkunnskap, punkt 3. under språklig hovedpunkt for 3.årstrinn: *Språkhistorie, norrønt mål og norske dialektar*. Dette er et emne elevene kan ha gjennomgått på andre årstrinn og da skal de bare lese et tekstutvalg med norrønt mål og norske dialekter. Det står beskrevet hva som skal gjennomgås og omfang, men de to siste avsnitta er interessant i forhold til en fordypningsoppgave: «Dersom ein ønskjer det, kan ein legge noko større vekt på språkhistorie, norrønt mål og dialektar. Eit slikt opplegg kan ein velje i staden for periode- eller tema-, genre- eller forfatterstudiet i litteratur.» Dersom en velger dette opplegget er det krav om å lese et spesifikt antall norrøne (evt nyislandske) tekster ekstra og fem ekstra dialektprøver (Kyrkje-og undervisningsdepartementet, 1976, s. 27).

Det selvstendige arbeidet er ikke knyttet direkte opp mot et spesielt arbeid i faget, men under *arbeidmåtar og konsekvensene målet har for arbeidet med faget* (Kyrkje-og undervisningsdepartementet, 1976, s. 28) står det: «I samarbeid med læraren må elevane få rimeleg høve til å arbeide med emne som dei har spesiell interesse for, og dei må få hjelp til å finne stoff og til å planlegge eit slikt innhald». Planlegging og ansvar for egen læring er også stikkord her.

5.1.2 En ny plan: R-94

Rammeplanen for den videregående skolen var en annen type plan enn mønsterplanen fra 1974. R94 hadde et større fokus på dannelse og på «hele mennesket», og dette ble forsterket ved at den Generelle delen av læreplanen ble gjeldende både for grunnskolen og for den videregående skolen. Det var tydelig at man innså at det nye multikulturelle samfunnet kunne skape utfordringer, og dette ble møtt både med et sterkere fokus på det nasjonale, men også et ett blikk utover, i hovedsak på den vestlige kulturen, men også på kulturer utover dette. Læreplanen i norsk er svært omfattende og detaljrik.

5.1.3 Særemnet i R-94

Mål 17 i fagplanen for norsk, felles allment fag for alle studieretninger har som overskrift: «Særemne». Målet er formulert slik: «Elevane skal kunne fordjupe seg i eit avgrensa emne

innanfor språk, litteratur eller massemedium». Dette blir utdypet under hovedmomentet for målet: «Elevane skal ha planlagt, gjennomført og presentert eit større arbeid. Arbeidsstoffet skal i hovudsak hentast frå norsk (eventuelt nordisk) språk, litteratur eller massemedium».

Det står også at presentasjonen skal være skriftlig eller muntlig. Elevene kan velje å trekke inn «verk frå verdslitteraturen» i arbeidet sitt. Når det gjelder omfanget blir det omtalt slik: «Utvalet av stoff skal vere så omfattande at det fangar inn vesentlege sider ved emnet». (Kyrkje,- utdannings- og forskningsdepartementet, 1993)

Vi kjenner igjen en del av formuleringene fra M-76, særlig at det skal fange inn vesentlige moment ved emnet. Og når det vidare kommer opp forslag til hva særernnet kan være, er de første momentene hentet fra den forrige læreplanen:

-forfatterstudium

-periodestudium

-sjangerstudium

-temastudium

Det er den norske, eventuelt den nordiske litteraturen som skal stå i fokus, men at verdenslitteraturen kan trekkes inn. Det beskrives ikke noe omfang, men stoffutvalget må være så stort at de viktigste sidene av emnet blir belyst. At det er den norske litteraturen som er i hovedfokus stemmer godt med R-94 sin profil. Men i motsetning til 1976-planen har språk og massemedium i 1994 blitt likestilt med de litterære studiene i særernnet og i planene kommer forslag på hva et særernne med utgangspunkt i dette kan være, gjengitt nedenfor:

«Særernnet i språk kan til dømes vere

-dialektstudium

-studium av norrønt mål

-språkhistorisk emne

-studium av stadnamn og personnamn

-språksosiologisk emne

-stilistisk emne

-andre aktuelle språklege emne

Særernne i massemedium kan til dømes vere

- samanlikning mellom skjønnlitteratur og film
 - reklamestudium
 - studium av teikneseriar eller vekeblad
 - analyse av språk og innhald i fjernsyns- eller radioprogram
 - studium av massemedium som kulturformidlar
 - studium av massemedium som informasjonskjelde»
- (Kyrkje,-utdannings- og forskningsdepartementet, 1993)

Når det kommer til vurdering av særmenet i norsk (vidaregåande kurs II), skal dette «inngå som ein del av karakteren i norsk skriftleg dersom eleven leverer en skriftleg oppgåve. Dersom særmenet blir munnleg presentert, inngår det som ein del av vurderinga i norsk munnleg» (Kyrkje,-utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Dette er en viktig presisering i forhold til M-76.

5.1.4 Kunnskapsløftet/LK06

Kunnskapsløftet sine lære- og fagplaner innebar noe nytt når det kom. Mens den tidligere læreplanen definerte en kanon og til dels spesifiserte kva som skulle gjennomgå av lærestoff, fant man ikke dette i LK06. Fokuset var på grunnleggende ferdigheter i ulike fag og det ble satt opp mål for hva elevene skulle kunne etter de ulike klassetrinnene. Arbeidet med å lage kriterier for måloppnåelse, ble overlatt til skoleeiere og lærere. I delrapporten «Framtidas norskfag» beskrives endringene i norskplanen slik: «Medan norskplanane frå 1994 og 1997 byggjer på eit danningssyn knytt til eit bestemt innhald, er utkastet til ny norskplan prega av eit anna syn på danning. Utkastet vektlegg evna til å reflektere over eiga språkutvikling, munnleg og skriftleg, og over møte med ulike tekstar og stemmer frå fortid og notid» (UDIR, 2006, s. 22).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Læreplanverket bestod av flere deler som skulle sees sammen og som hadde status som forskrift. Planen dekket hele skoleløpet, og bestod av grunnleggende ferdigheter i faget og kunnskapsmål for ulike årstrinn. Det var fem grunnleggende ferdigheter: å kunne utrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy. De generelle ferdighetene var felles for alle fag, men med ulikt innhold tilpasset faget. Læreplanen i norsk hadde 4 hovedområder: muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur. Kompetansemålene innenfor de ulike hovedområdene,

har ulike aksjonsverb: Lese, skrive, forstå, samtale, lytte, forklare, gjøre, lete, fremføre, drøfte, sammenligne, mestre osv. To ganger brukes begrepet «gjennomføre», det er etter 10.trinn: «gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesing, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere», og etter VG3 (studiespesialiserende og påbygg): «gjennomføre arbeidet med en selvvalgt fordypningsoppgave og utforme den som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne» (UDIR, 2006).

Punktet om fordypningsemnet står under hovedområde «Språk og kultur», men slik kompetansemålet er formulert viser det også tilbake på de andre tre hovedområdene.

Det står da også under presentasjonen av hovedområdene: «Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.»

I kompetansemålet heter det at elevene kan velge ulike presentasjonsformer, som f.eks. en muntlig tekst. Under hovedområdet «muntlige tekster» står blant annet: «sentralt er utvikling av ulike språklige roller og sjangere og forståelse for hvordan man tilpasser språk og form til mottaker og til formål med teksten.» Ut fra dette kan en tolke at dersom elevene velger å produsere en muntlig tekst, er det teksten som styrer hvordan denne skal presenteres.

Videre kan elevene også velge å presentere fordypningsemnet som en skriftlig tekst. Det er ikke spesifisert hvilke type tekster, men i samråd med lærer kan eleven velge den teksttypen som de synes passer best, rapport, avhandling, artikkel, essay eller andre. I tillegg kan elevene også velge å presentere fordypningsemnet som en sammensatt tekst. Under hovedområdene, blir sammensatt tekst definert slik: «Hovedområdet *sammensatte tekster* viser til et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk». Med andre ord, kan eleven velge alt fra å lage film, til sang eller en kombinasjon av skriftlig tekst og bilder.

Ordlyden i Kunnskapsløftet når det gjelder presentasjonsformen av særemnet/ fordypningsemnet er ikke så ulikt de tidligere læreplanene, bare at sammensatte tekster kommer i tillegg. Likevel kunne man innenfor de tidligere læreplanene velge en framføring som lå nær opp til de sammensatte tekstene, f.eks. ved en muntlig presentasjon ved hjelp av power point eller andre presentasjonsverktøy der det ble brukt bilder, lyd og kanskje film.

Det elevene skal jobbe med ifølge læreplanen, er et «språklig, litterært eller annet norskfaglig emne», og da åpner det seg mange muligheter. «Språklig» og «litterært» er kanskje selvforklarende, det er kanskje mer uklart hva som menes med et «annet norskfaglig emne». Jeg vil tro at det åpner opp for oppgaver som går utover de tradisjonelle oppgavene. Et språklig emne kan handle om språkhistorie, dialekter, slang, forholdet mellom nordiske språk, grammatikk, norrønt, språkpolitikk for å nevne noe, mens litterære emne kan knyttes opp mot emnene fra tidligere læreplaner, det vil si forfatter, periode, sjanger og tema. Men hvordan man kan tolke «annet norskfaglig emne», med andre ord, det som ikke kan puttes inn i de to andre båsene, er kanskje ikke like klart.

Et raskt søk på nett gir noen svar på hva som kan regnes som «annet», selv om alle kanskje ikke er enige. «Krigslitteratur» blir nevnt som eksempel på «annet norskfaglig emne» (det vil jeg påstå er et litterært emne), men stort sett er det analyse av saktekster, sammensatte tekster og bruk av film som havner innenfor denne kategorien. Blogging og andre nyere teksttyper er også aktuelt som emne i denne sammenhengen. Magny Bakken skriver i sin masteravhandling at «norskfaglig emne» kan bety mye, ulike tekster, uttryksmåter, ulike medier og alle områder hvor disse temaene krysser hverandre (Bakken, 2015, s. 83). Hun skriver også at hennes informanter så for seg at man kunne bruke kompetansemål fra samtlige skoletrinn, men det vanligste er at man bruker kompetansemålene fra vg2 og vg3 utgangspunkt. Ofte må læreren hjelpe eleven til å finne en norskfaglig vinkling og nevner for eksempel at dersom eleven ønsker å skrive om sykdom, finner man frem skjønnlitteratur om emnet, slik det ikke blir en faktaoppgave om sykdom. Et annet eksempel er tatoveringer, som kan oppfattes som kommunikasjon og dermed kan defineres som norskfaglig (Bakken, 2015, s. 88). Men ofte ser det ut til at film på en eller annen måte ofte blir alternativet til en språklig eller litterær oppgave, ofte i form av en adaptasjonsanalyse.

Det som ikke står i kompetansemålet er omfang og eventuelle begrensinger. Uten en skikkelig undersøkelse er det vanskelig å si noe om i hvor stor grad elevene kan velge fritt, og hva det er de velger. Men undervisningsopplegg, lærebøkene og ikke minst andres arbeid om dette, kan kanskje gi et lite hint om det.

5.1.5 Revisjon av læreplan i norsk 2013

Da læreplanen i norsk ble revidert i 2013, ble det gjort mange endringer. En av de viktigste var at de fire hovedområdene muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur, ble redusert til tre hovedområder og fikk nye navn: Muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Fordypningsemnet ble plassert under det siste hovedområdet, fremdeles i vg3 og begrepet sammensatt tekst gikk ut. Det nye læreplanmålet fikk følgende ordlyd: «gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov». Den siste delen er ny, og i tråd med at sjangerbegrepet gikk ut av læreplanen. Sjangerbegrepene som essay, novelle, artikkel er blitt erstattet med sjangerovergripende begrep, som kreative tekster, analyserende tekster, informative tekster og lignende. Tanken er at elevene selv skal velge presentasjonsform og disse trenger ikke følge de vanlige sjangerkriteriene, tekstene de skriver kan bryte med sjangrene om de som skrivere/avsendere ser det som hensiktsmessig. Elevene skal nå i større grad ta hensyn til situasjon (kontekst) og mottaker av de tekstene de produserer.

5.2 Analyse av læreplaner og læreplanmålene

Læreplanmål, en oversikt

Læreplan	Kjennetegn	Fokus	Diverse
1976 (Brukt fra 1974, men endelig vedtatt fra 1976).	Litterær, selvstendig oppgave. Tema-,forfatter -, sjanger- og periodestudium	Litterær Norsk litteratur	Språklig oppgave og filmkunnskap kan velges som alternativ
R-94	Særemne Tema-, forfatter-, sjanger- og periodestudium Språklig oppgave Massekommunikasjon	Sterke føringer for hva særemnet skal inneholde. Konkrete forslag, med mulighet for valg	Planlegging Gjennomføring Norsk/nordisk språk, litteratur og massemedium. Verdenslitteraturen kan trekkes inn
LK06	Stor frihet og fokus på prosess (gjennomføre)	Litterært Språklig Annet norskfaglig emne	Valgfritt produkt : skriftlig, muntlig eller sammensatt tekst
Revisjon 2016	Stor frihet og fokus på prosess. Utforskende oppgave	Sjangerbegrepet går ut, presentasjonsform etter behov	

Jeg vil i det følgende se på de ulike læreplanene, oppsummere dem og si noe om hva som er spesielt for særeemne/fordypningsoppgaven i hver plan og hvilken plass denne oppgaven har.

5.2.1 Læreplan 1

Læreplan for den videregående skole kom i 1976. De første to årene etter innføringen av videregående skole, fulgte skolene en midlertidig læreplan, som i stor grad var i overenstemmelse med den som til slutt ble vedtatt.

I følge læreplanen skal elevene ha fem timer norsk det 3.året og det er til dette året særeemnet er lagt. Særeemnet kalles her «-studium» og elevene kan i hovedsak velge mellom to hovedstudium. Dette er **obligatorisk**, og står som punkt 3 og 4 under litterære hovedpunkt.

Det litterære er i hovedfokus, og elevene skal velge mellom en periode (epoke-)studium eller et tema-, genre-, eller forfatterstudium. Elevene kan velge et språkstudium, og her er det spesifisert at eleven skal lese sju norrøne tekster, og fem sider dialektprøver. Eleven kan også velge «ei innføring i filmkunnskap og filmforståing» (Kyrkje-og undervisningsdepartementet, 1976, s. 28) dersom dette ikke er gjennomgått tidligere.

Særeemnet (ordet blir ikke brukt i læreplanen) er i denne planen:

Et obligatorisk arbeid

Eleven skal velge innenfor spesifiserte rammer

Oppgaven skal i hovedsak være litterær.

Språkanalyse og filmkunnskap blir nevnt som alternativer.

Omfanget er delvis spesifisert.

- Litterære oppgaver: «Vesentlige sider ved temaet» «fordypningslesing», «overflatelesing»
- Språkanalyse: Knyttes til norrøne tekster/nyislandske tekster (sju sider) og fem sider dialektprøver.
- Filmkunnskap: En elementær innføring.

(Kyrkje-og undervisningsdepartementet, 1976)

Det er ikke noe krav til hvordan produktet skal være. Oppgaven knyttes opp mot arbeidsformen prosjektarbeid, men også til undervisningsformen individuelt arbeid.

Oppsummert kan man si at læreplanmålet gir læreren og eleven noen rammer, men innenfor dette kan eleven velge fritt. Det er få direkte tips til hva eleven kan jobbe med, unntaket er under periodestudium der mellomalderen, dansk-norsk felleslitteratur, perioder i det 19. og 20. århundre blir nevnt som eksempel.

5.2.2 Læreplan 2: R-94

Norsk i denne læreplanen er ett fagene under det som kalles felles allmennfag for alle studieretninger og yrkesfag. Studieretningene hadde felles læreplan for de to første modulene, og elever som tok yrkesfag skulle gjennomføre dei to modulene over to år, mens elever på allmennfag brukte ett år. De to siste modulene lå til VK2 (to år).

Alle studieretningene har felles mål, og noen av målene er felles for alle fire modulene (Kyrkje,- utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Flere av de felles målene gjentas i de ulike modulene og i hovedmomentene i planen, blant annet blir det pekt på at elevene skal kunne skrive, tolke og ha kunnskap om ulike typer tekster. Det siste felles målet er «å kunne planleggje og gjennomfør eit større arbeid» (Kyrkje,-utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). For modul 1 og 2 står det spesifikt at eleven skal «kunne planleggje og gjennomføre eit prosjektarbeid». Alle de fire modulene har eget avsnitt om studieteknikk, og det blir presisert at elevene skal kunne bruke ordlister, kunne nytte biblioteket og jobbe for eksempel med prosjektarbeid. Under modul 2 står det at elevane skal «kjenne til korleis ein utviklar, byggjer opp, endrar og skriv ferdig ein tekst ...» Under modul 3 heter det at elevene skal «kunne bruke deler av undervisningstida til å planleggje og gjennomføre eige læringsprosjekt» (Kyrkje,- utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). I modul 4 står det igjen at elevene skal «kunne planleggje og gjennomføre eit større arbeid, individuelt og i samarbeid med andre», «kunne nytte vitenskaplege arbeidsmåtar i faget, syne dømmekraft, kreativitet og kritisk sans» og «kunne planleggje og evaluere eiga læring i faget i samarbeid med lærer» (Kyrkje,-utdannings- og forskningsdepartementet, 1993). Det ser ut til at kravet til elevenes studieteknikk skjerpes gjennom skoletiden. Særlig siste året kommer det inn formuleringer som kan minne om det vi senere kaller literacy. De økte kravene kan sees i sammenheng med Mål 17 i Modul 4, «Særemnet» Her brukes begrepet «fordjupe» og «avgrensa område».

Under **Hovudmoment** brukes begrepene «planlagt» «gjennomført» og «presentert», og størrelsen på særemnearbeidet knyttes opp mot utvalget av stoff som skal være så «omfattande at det fanger inn vesentlige sider ved emnet». Presentasjonen kan være skriftlig eller muntlig. Når det gjelder vurdering, står det i kapittel 3, 3.4 at et skriftlig arbeid skal gå inn som en del av karakteren i skriftlig norsk, mens en muntlig presentasjon skal inngå som en del av vurderinga i norsk muntlig (Kyrkje,-utdannings- og forskningsdepartementet, 1993).

Det ser ut til at det er en progresjon der elevene ikke bare får større krav, men at tanken er at de skal jobbe mot en mer selvstendig måte å jobbe på og at særemnet slik sett blir en form for sluttprodukt der alt de har lært skal brukes. Likevel er det mange spørsmål som kan stilles til begrepene som brukes. Dessuten er det mulig å drøfte det som ikke sies i læreplanen, først og fremst om omfanget av oppgaven. Et annet spørsmål er selvsagt hvor mye vi kan finne igjen av planen som kom i 1976, og Kunnskapsløftet sitt mål om fordypningsoppgave som kom senere.

5.2.3 Læreplan 3 og 4: LK06 og revisjon 2013

I motsetning til de to foregående planene, er kompetansemålet i norskplanen i LK06 kort og lite utfyllende. I det store og hele er læreplanverket LK06 minimalistisk i forhold til R94 og L97, og den kan slik sett sies å være en reaksjon på de voluminøse planene fra tiåret før. For å forstå særemnet, som i denne planen er omdøpt til fordypningsemnet, er man kanskje i større grad avhengig av å lese resten av læreplanen i norsk, både formål, grunnleggende ferdigheter og andre læreplanmål må komme til anvendelse. Begrepene «litterært» og «språklig» fordypningsemne ligger fast, mens andre emner ganske enkelt heter «andre norskfaglige emner». Og som vi har sett, er det et begrep som ikke har noen klar definisjon. Det er forutsatt at det skal presenteres et produkt som resultat av arbeidet, men læreplanmålet «kan» tolkes slik at det er prosessen som er viktig, noe som en kan trekke ut av bruken av begrepet «gjennomføre». Som vi skal se, er det også en tolking som minst en av lærebøkene etter 2013 har.

5.2.4 Noen sammenligninger

Jeg vil i analysen se på de ulike begrepene som blir brukt, se på forskjeller og likheter. Jeg vil også se på hvordan disse ble tolket og brukt i ulike lærebøker, og der det er mulig, i opplegg

som lærerne har laget. I den grad det finnes forskjeller, vil jeg se på om det kan knyttes opp mot ulike diskurser som ellers fantes i samfunn, skole, lærerplanene generelt og i norskfaget spesielt. Et spørsmål er om det kan sees i lys av ulike, rådende elevsyn eller om særemnet/fordypningsemnet har sin egen diskurs.

Diskursanalyse handler like mye om det som ikke blir sagt/skrevet. Det er ikke et spørsmål om noe er sant eller usant, men om «hvordan det selvsagte blir selvsagt» (Hagelund, 2008, s. 5). I den grad det er mulig, vil jeg også se på om det ligger noe i planene/lærebøkene/oppleggene som sier noe om endring/ikke endring i praksis, eller om vi «gjør som vi alltid har gjort», med andre ord, at det finnes en egen særemnediskurs.

Læreplanen for videregående skole, utgitt i mars 1976 var den første læreplanen for den nye videregående skolen som skulle gi tilbud til alle. Norsk er et felles allment fag, og læreplanen er rettleiende og «gjev dei høve til ulike val av emne og til ulik vektlegging/fordjuping (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1976). Denne formuleringen går inn i diskursen om tilrettelegging for elevene, og lærerens frihet til å velge innenfor de gitte rammene. Dette passer inn i den mer elevsentrerte diskursen som var aktuell på dette tidspunktet. Dette blir understreket under punkt 3.2 Emneliste, underpunkt 3.2.0. siste del i norskplanen: «Føresetnadane til elevane vil derfor i vesentlig grad avgjere kor stor vekt ein skal leggje på dei ulike emna i emnelistene, og kjernestoffet og det oppgjevne minstesidetalet i litteratur må ein i enkelte tilfelle sjå på som rettleiande og ikkje bindande» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 18).

Det er ikke brukt begrepene særemne eller fordypningsstudium i læreplanen, men det legges opp til at elevene skal velge et studium innen periode eller tema-, genre- eller forfatterstudium eller språk/film. Det er et obligatorisk punkt, og utvalget skal være så stort at det dekker «vesentlige» deler av det valgte emnet. Begrepet «vesentlig» er ikke definert bredere. Derimot blir det skilt mellom «fordjupingslesing» og «oversiktslesing». «Oversiktslesing blir definert som at «eleven skal kjenne grunntrekka av verket slik at han kan gje att hovudinnhaldet i det og plassere det i litteraturhistorisk og tematisk samanheng og avgjere kva for genre det høyrer til» (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 28) Fordypningslesing er ikke definert her, men blir beskrevet i avsnittet om arbeidsmåter. «Fordypningslesing skal hjelpe elevane til å forstå eit stoff, gjerne i detalj, når det gjelder språk og innhald...» (Kyrkje- og

undervisningsdepartementet, 1976). Fordypninga er en arbeidsteknikk, og det pekes ikke på at fordypningen skal gi forståelse utover det verket det blir jobbet med. Under arbeidsteknikk blir det gjentatt at både differensiering og fordypningsgrad skal være avhengig av «evnen og føresetnaden til elevane av den studieretninga dei har valt» (Kyrkje-og undervisningsdepartementet, 1976). Det er også mulighet for at elevene kan lese deler av et større verk som fordypning og resten som overflatelesing. I læreplanen ligger det med andre ord store muligheter for differensiering,

Det blir poengtert under **punkt 4 Arbeidsmåtar** at elevane må få «rimelig høve til å arbeide med emne som dei har spesielt interesse for ...» (Kyrkje-og undervisningsdepartementet, 1976, s. 29).

Dette kan tolkes slik at det finnes rom for at elevene i stor grad kan velge emne selv, innenfor de rammene som planen setter. Det er riktig nok sterke føringer for at det skal jobbes med et litterært emne, selv om det åpnes for emner innenfor språk (dialekter eller norrønt) eller film/filmstudium. Det pekes også på at det bør velges norsk (eventuelt nordisk) litteratur, men at verdenslitteraturen kan trekkes inn. Det fremheves ikke forfattere eller perioder, og dermed åpners det et bredere utvalg enn den tradisjonelle kanonen.

Denne læreplanen er den første som ble tatt i bruk i den videregående skolen, og man kan som Laila Aase sier, tolke planen som at hensynet til elevene blir mer fremtredende (Aase, 2015). Mens planen ellers er detaljert i forhold til hva elevene bør lese (perioder, antall og sjanger, men ikke spesifisert på forfatter) er det åpning for at elevene kan velge nokså fritt når det gjelder hva de skal jobbe med. Omfanget av oppgaven er vagt formulert: «skal fange inn vesentlige deler», det skal leses både som dybdelesing og overflatelesing, uten at fordelingen er spesifisert og det skal taes hensyn til elevenes evner og interesser. Som vi skal se av lærerbøker senere, ble «triviallitteraturen» også en del av det elevene kunne velge, selv om de klassiske og kanoniserte bøkene fremdeles ble fremhevet. Men elevenes valg blir et viktig prinsipp.

Som vi kan se er det mange likhetstrekk mellom hvordan «særemnet» i R94 og Læreplanen fra 1975 blir beskrevet. Det er fremdeles de litterære oppgavene som blir fremhevet (står først i læreplanmålet/punktet), men samtidig er språk og massemedium kommet med som egne, selvstendige punkt og ikke bare noe som «kan velges, dersom». Film og filmkunnskap er byttet ut med massemedium og innbefatter flere typer oppgaver. Det er fremdeles fokus på den norske

litteraturen, og omfanget defineres fremdeles vagt, med formuleringen «vesentlige sider». I en detaljert læreplan som R94, er likevel valgfriheten når det gjelder særemnet, fremtredende.

Kunnskapsløftet og revisjonen i 2013 har plassert fordypningsemnet som eget kompetansemål under hovedpunkt «Språk og kultur» (UDIR, 2006), i revisjonen av 2013, ble dette hovedpunktet kalt «Språk, litteratur og kultur» (UDIR, 2013). Selve kompetansemålet er kort og sier bare at elevene skal: «gjennomføre arbeidet med en selvvalgt fordypningsoppgave og utforme den som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne»(utgått plan) (UDIR, 2006), mens det etter revisjonen i 2013 heter at elevene skal «gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov» (revidert plan) (UDIR, 2013).

Som vi ser er det begrepene «gjennomføre» og «selvvalgt» som går igjen fra de tidligere planene. I revisjonen i 2013 kom begrepet «utforskende» inn. Jeg skal se nærmere på det begrepet senere i teksten. Kravet til innhold er svært åpent, det skal kunne knyttes til norskfaget, språk og litteratur blir spesielt nevnt, men det åpner for et stort spenn av oppgaver. Størst endring er det kanskje i måten man formulerer hvilket produkt eleven skal levere. I læreplanene fra 1976 og 1984, står det at produktet enten kan være skriftlig eller muntlig, i LK06 er sammensatt tekst lagt til, mens ved revisjonen i 2013, er formuleringen «velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov» (UDIR, 2013). Denne formuleringen åpner opp for mange muligheter, og er i tråd med at revisjonen ellers gikk bort fra sjangerkrav når det gjelder tekster, og til å fokusere på formålet med tekstene.

Litt enkelt kan man si at læreplanmålene om særemnet har gått fra å være ganske detaljerte med hensyn til innhold, til å bli mer åpne og med større muligheter for valg. Omfanget har ikke vært definert. Fra at «det skal fange inn vesentlige sider ...», står det nå igjen bare at det skal gjennomføres. Tolkingsrommet er med andre ord svært stort, og det overlates til lærere og eventuelt elever, å bestemme hvor mye tid som skal brukes, omfang av kilder og produkt. I den reviderte planen er begrepet «utforskende» kommet inn, og forsterker inntrykket av at det ønskes mer «dybde» i arbeidet. Å utforske noe, leder også tankene mot forskning, i ordlistene blir «gjennomundersøkelse» og det å «lære å kjenne fullstendig» brukt som synonymmer. Med

en slik forståelse av utforsknings-begrepet, styrer det mot et omfang på fordypningsoppgaven av et visst omfang.

Begrepet «gjennomføre» er felles for alle læreplanene fra 1976 og til den gjeldende. «Gjennomføre» kan defineres som å gjøre noe ferdig, fullføre, gjøre, men det ligger ingen føringer i begrepet om hvordan det skal gjøres. I alle planene er oppdraget adskilt som eget punkt (M76 er det delt i to, og den ene må velges, kjernestoff), og dermed obligatorisk, men ordlyden har endret seg. På mange måter er målene om gjennomføring av særemnet /fordypningsemne et speilbilde av de strømmingene som har vært i skolen, og i norskfaget spesielt.

5.2.5 Ordlyden i læreplanmålene

Det første jeg skal se på er hva de ulike læreplanene kaller denne type oppgaver. I læreplanen fra 1976 har den ikke et spesielt navn, men kalles et studium. I R94 kommer begrepet særemne inn, mens det i LK06 og revisjonen av 2013, kalles et fordypningsemne.

Et studium kan oversettes med å «undersøke nærmere» og den videre beskrivelsen av oppgaven henspiller da også på en form for fordypning. Begrepet særemne kommer inn i perioden mellom M74 og R94, der begrepet blir brukt i læreplanmålet. Særemne har ingen oppslag i norske ordlister, selv om det er et flittig brukt begrep. Wikipedia beskriver begrepet slik : **Særemne** er en stor og krevende norskoppgave som alle 3. trinns elever ved videregående skole og 10. trinns elever ved ungdomsskole i Norge får utdelt i løpet av skoleåret.

Oppgaven varierer fra skole til skole, men går i utgangspunktet ut på å lese og analysere diverse bøker og levere inn en lang rapport/muntlig fremføring. I dag går særemne under dets nye navn, «Fordypningsoppgave». LK06 kaller det Fordypningsemne, og heller ikke dette begrepet finnes i de offisielle ordlistene.

Deler man opp ordene, kan man kanskje lett se at de to begrepene har en litt ulik betydning, og kanskje også normering. «Sær» betyr egentlig «noe for seg selv», og et emne er blant annet «del av et fag», «tema», og særemne kan da gi betydningen «en egen del av et fag». Begrepet, har som jeg tidligere har skrevet, fokus på det særegne, trolig i betydningen at elevene skal velge noe selv som de fordyper seg i. Fokuset kan sies å være delvis på dette valget, men også på faglig fordypning. Fordypningsemnet gir seg mer selv, fordypning er å gå i dybden på noe og gir kanskje en pekepinn på at fordypningsbiten er blitt viktigere.

5.2.6 Fordypningsemnet i fremtidens læreplan og Fremtidens skole?

I løpet av høsten 2017 er det sendt ut invitasjon til landets lærere og andre interesserte til å komme med innspill når det gjelder arbeidet med en ny læreplan. Hovedfokus i denne perioden er det som UDIR kaller for «Fagfornyelsen» (UDIR, 2017). Dette blir forklart som at «Vi skal fornye læreplanene ved å gjøre dem mer relevante for fremtiden. Fagene skal få mer relevant innhold, tydeligere prioriteringer og sammenhengen mellom fagene skal bli bedre», står det på UDIRs hjemmeside. De prioriterte områdene i arbeidet er dybdelæring, kjerneelementer i fag og tverrfaglige temaer. Det er foreslått tre tverrfaglige temaer som skal tilpasses alle fagene: Folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Når det gjelder kjerneelementer beskrives det som «elevene må lære for å kunne mestre faget», og skal bestå av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget. Det er fremdeles uklart om fordypningsemnet får en plass i den nye planen, om det forsvinner eller videreføres i en annen form.

5.3 Lærebøker

I dette avsnittet skal jeg se på lærebøker i norsk for VK2 og VG3 og hvordan fordypningsemnet blir behandlet der. De ulike lærebøkene er tilknyttet ulike læreplaner og jeg har i samsvar med hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålet sett på hvordan læreplanmålet om denne typer oppgaver er tolket. I første omgang blir det bare en gjennomgang av omfang og innhold. Lærebøker tilsvarer det Goodlad kalte Percieved Curricula. Forlagene/forfatterene har tolket læreplanen og det kan styre utvalget av tekster, hvordan og hva man legger vekt på av teoristoff og hva som kanskje blir tatt ut eller presenteres i mindre omfang.

Godkjenningsordningen for lærebøker fra 1889 ble opphevet i år 2000. Frem til da ble alle lærebøker som skulle brukes i skolen godkjent av et eget organ. Berit Bratland skriver om debatten i Stortinget at mange mente ordningen nå var blitt overflødig for å nå målene i læreplanen. «Det skulle være skolens og lærerens ansvar å legge opp undervisningen uavhengig av lærebøkene i de enkelte fagene» (Bratholm, 2001). Det var læreplanen som nå skulle være det eneste styringsredskap for undervisningen.

Et annet argument som ble brukt var at det skulle oppmuntres til at lærerne tok i bruk flere kilder til lærestoff, og at skole/lærere måtte aktivt inn å vurdere lærebøkene. Forlagene skulle ha ansvar for kvalitetskontroll med hensyn til språk, innhold, likestilling med mer.

Godkjenningsordningen hadde vært omdiskutert, men ble så sent som i 1977 utvidet til å gjelde alle trykte læremiddel. «Nyordningen var for så vidt stikk i strid med Læremiddelutvalgets forslag, idet flertallet i utvalget ønsket å lempe på kravene om godkjenning, fordi lærerne selv kunne vurdere kvaliteten på lærebøkene» (Bratholm, 2001). Det ble gjort flere endringer, spesielt i forhold til hvem som skulle ha ansvar for godkjenningen, og til slutt ble altså loven opphevet. I ettertid har det kommet kritikk mot opphevelsen av ordningen, enkelte mener det fører til dårligere kvalitet på lærebøkene: Blant annet har Lesesenteret i Stavanger gått ut med kritikk: «Forskere ved Lesesenteret har sett seg lei på lærebøker i lesing som bryter med det de mener er god leseopplæring», skriver de i en artikkel fra 2012 (Lesesenteret, 2012). Dette er viktig å ha i mente når man ser på lærebøkene, at det er et skille i år 2000. Lærebøker har en viktig plass i norsk skole, og har nok også stor innvirkning på lærernes valg av tema og innhold i undervisningen. Lærebøkene er dermed viktige som premissleverandører også for hvordan særemnet/fordypningsemnet skal forstås.

«Nokre argumenterer for at læreplanene er rene oppskriftsbøker for lærebokforfattere (og særleg antologidelen med skjønnlitteratur) og lærere, andre argumenterer for at for at nye læreplaner knapt blir integrert i skolen i det heile» (Hamre, 2005, s. 4). Det ser dermed ut at etter år 2000 hadde ikke myndighetene noen ønsker om å bruke lærebøker som styringsredskap i forhold til skolens innhold.

5.3.1 Særemnet/fordypningsemnet i noen lærebøker

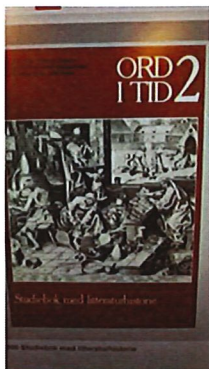
Jeg har undersøkt følgende lærebøker i norskfaget i videregående skole:

Lærebok 1



Læreboka *Fra saga til samtid* er skrevet av Alf Tveterås, Per Voght Hanssen og Hans Olaf Nøklestad og er utgitt av Gyldendal Norsk Forlag A/S i 1982. Boka er først og fremst en litteraturhistorisk bok på den videregående skolen. I denne læreboka er det tre sider med tips til det litterære særmenet, mens de andre særmennevariantene ikke er nevnt. Sidene inneholder tips til nyere litteratur og det blir foreslått totalt 12 temaer, blant dem «Psykologiske romaner», «Krig», «Framtid», «Om det onde» og «Kvinneproblemer» (1982, ss. 261-261). Under hvert tema er flere forfattere og titler listet opp. De aller fleste titlene er romaner av norske forfattere, men noen få unntak. Utover tema- og bokliste er ikke særmenet viet noe plass.

Lærebok 2



Læreboka *Ord i tid 2* er skrevet av Kåre Folkedal, Wenche Fossen, Terje Johansen, Arild Thorbjørnsen, Kari Thorbjørnsen og Laila Aase. Boka er utgitt av det Norske Samlaget i 1982, og er trykt i flere opplag. Eksemplaret jeg har er revidert i 1986, og trykt i 1991 (6.utgave).

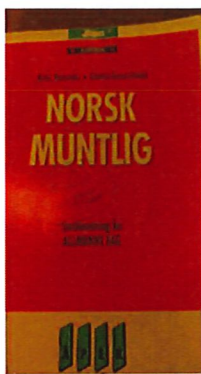
I denne læreboka er det et eget kapittel om forslag til særstoff. Kapittelet er oppdelt i 4, genrestudier, litteraturhistoriske studier, temastudier og norrønt språk og følger stort sett oppsettet fra læreplanen av 1976. Forfatterstudium er ikke tatt med, men i forordet skriver lærebokforfatterne: «Under kvart forfatterportrett står det ei liste over bøker av forfatteren. Disse kan ein sjå som forslag til forfatterstudium» (Folkedal, et al., 1982, s. 11).

Forslagene favner om et vidt spekter fra roman til lyrikk, to opplegg for å arbeide med folkedikting, krimlitteratur med forslag til problemstilling, science fiction til temastudier om krig og kvinnelitteratur. Det er også lista opp ulike bøker som støttelitteratur. I kapittelet om særstudium av norrønt språk har de tatt med forslag til de ca. sju sidene med tekster på norrønt språk som læreplanen setter som krav, og en norrøn ordliste.

Bøkene som er foreslått er først og fremst skrevet av norske forfattere, men også noen utenlandske forfattere er tatt med. Mye av litteraturen er av eldre dato, men det er også forslag om nyere litteratur. Kapittelet om særmenet i denne læreboka er svært omfattende og kommer

med svært mange konkrete forslag. Det blir ikke sagt noe om omfang, presentasjon og svært lite om arbeidsmåte. Elevene blir oppfordra til selv å velge bøker. I forordet blir dette presisert: «Ellers vil vi nytte høvet til å seie kor viktig det er at elevane sjølve prøver å finne fram til bøker som dei er interesserte i» (Folkedal, et al., 1982, s. 11). Filmkunnskap og filmforståelse som er nevnt som mulige særstudium i læreplanen, har ikke fått noen plass i denne læreboken.

Lærebok 3.



Norsk muntlig, studieretning for allmenne fag av Berit Rickhard og Gunda Falao Sparre.

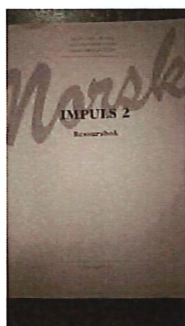
Dette er en lærebok utgitt av Open videregående, NKS Fjernundervisning i 1992.

Hensikten med boka er «å hjelpe deg med å tilegne deg det som skal til for å kunne gå opp til muntlig eksamen i norsk, allmennfaglig studieretning», står det i innledningen. Det er en kursbok for fjernstudenter og skal brukes sammen med andre, spesifiserte bøker og målprøver på kassett. Boka er skrevet for personer som ønsker å lese og studere på egenhånd, men kan ha blitt brukt som alternativ lærebok eller støttebok for lærere. Boken gir en oversikt over sjangre, litterære perioder, svensk og dansk litteratur, norrønt, dialekter og massemedium. Den har også et eget kapittel om «Særemnet» (Rickhard & Sparre, 1992).

Kapittelet om særemnet er på ti sider (s.202-211), og tar for seg ulike sider om hva særemnet er. De tre hovedemnene litterært, språklig og massekommunikasjon presenteres, det viser til hvordan man bør arbeid med stoffet og hvilken omfang oppgaven bør ha. Det er et eget avsnitt om det litterære særemnet og dette er delt opp i periodestudium, sjangerstudium og temastudium. I tillegg står det under kapittelet om muntlig eksamen, under hvilke emner man skal gjøre greie for: «1. Særemnet. Hvis du har arbeidet med særemnet slik vi har foreslått foran, skulle du ha nok å snakke om her» (Rickhard & Sparre, 1992, s. 213).

«Særemnet er et grundig studium av ett spesielt emne innenfor norskpensumet. Hensikten med særemnet er å gi deg øvelse i å gjennomføre et systematisk og målrettet arbeid, med særlig vekt på selvstendighet og vurderingsevne» står det i innledningen til kapittelet (Rickhard & Sparre, 1992, s. 202). Så kommer tre avsnitt om de tre emneområdene; litterært særemne, språklig særemne og massekommunikasjon som alle tre beskrives grundig. Det er flere tips til ulike vinklinger og temaer innenfor alle tre hovedemnene, men det litterære særemnet har fått størst plass. Innenfor massekommunikasjon deler forfatterne opp alternativene på samme måte som under det litterære særemnet. Elevene kan gjennomføre et sjangerstudium (avis, tv, ukeblader m.m.), periodestudium (for eksempel stumfilm), et temastudium (ulike tema innenfor reklame) og forfatterskap. Under det siste emnet blir det nevnt det som kalles triviallitteratur, Kjell Halbring (Morgan Kane) og Margit Sandemo (Sagaen om Isfolket) blir nevnt spesielt. Et annet alternativ er å se på hvordan ulike forfattere blir presentert i massemedia.

Lærebok 4.



Impuls 2, ressursbok

Denne læreboka er skrevet av Anne Lene Berge, Eli Lindtner Næss og Inger Marie Stein og er utgitt av J.W. Cappelens Forlag A/S i 1995. Ressursboka tilhører læreverket Impuls, og er beregnet for læreren, med tilleggsstoff og ideer til læreverket Impuls 2, som i tillegg består av en tekstbok og en teoribok, og er beregnet for VK2, altså det 3.året på allmennfaglig studieretning. Boken er gitt ut i 1995, og følger læreplanen R94.

Boken har et eget kapittel om særemnet i norsk. Det gir et opplegg som kan munne ut i en muntlig presentasjon og i forordet det blir eksemplifisert hvordan tekster i tekstsamlingen kan bygges ut til større oppgaver «I tillegg inneholder kapitlet en el forslag til språklige særemner og særemner innenfor mediekunnskap» (Berge, Næss, & Stein, 1995). I kapittelet er det også

«idear til opplegg rundt temaet «ytringsfridom», der det blir gitt forslag til hvordan dette emnet kan brukes som utgangspunkt for et særemne.

Opplegget som presenteres har blitt gjennomført av en navngitt lærer, og har med alt fra informasjon til elevene og vurderinger. Disposisjon og vurdering av et av emnene er også lagt ved, og det aktuelle opplegget blir presentert med frister og hvordan opplegget ble gjennomført. Det er ikke fokus på forslag til emner, men det finnes også. Det er flere forslag til språklige emner. Utgangspunktet er læreplanen, R94, og de fire hovedemnene innenfor litterære særemner: Forfatterstudium, periodestudium, sjangerstudium og temastudium. I tillegg er det forslag til språklige studier og massemedium. Til det siste blir det henvist til kapittelet om «ytringsfrihet».

Opplegget starter med at elevene i 2.klasse får se eksempel på litterære særemner, og ett språklig om stedsnavn, det siste etter ønske fra elevene. I tredje klasse skal elevene bestemme seg, og de må forholde seg til fastsatte datoer. Elevene blir vurdert underveis i prosessen, og av produktet (her en muntlig framføring som teller på muntlig karakteren). Elevene får vurdere hverandres presentasjon (ikke innholdet), og de skal vurdere opplegget som helhet. Det er også beskrevet fordeler og ulemper ved et muntlig særemne.

I boken blir det vist til en skriftlig orientering om særemne et som er gitt til elevene. Vektleggingen er på det litterære særemnet «De fleste elever velger et litterært særemne (Berge, Næss, & Stein, 1995, s. 152). Elevene skal velge 4-6 bøker, og 2-3 av disse skal leses som fordypningsbøker. Det er også laget en liste over oppgaver alle skal gjøre avhengig av hvilken type oppgaver de velger. Her er det også gjennomgått en språklig oppgave om stedsnavn.

Et av avsnittene i boken tar for seg «Forslag til språklige særemne» (Berge, Næss, & Stein, 1995, s. 147). Her er det forslag om språkstrid i ulike perioder, dialekt, språk og kjønn, navnegransking, kommunikasjon og minoritetsspråk i Norge. Det er også et eget avsnitt om særemne som kan knyttes til massemedium, alle handler om reklame. Det ligger også ved ulike ark som kan deles ut, tidsfrister ol. Totalt er kapittelet på 22 sider.

Lærebok 5



Læreboka *Tekst og tanke*, er skrevet av Ellen Beate Halvorsen, Ivar Jemterud og Inger Marie Semmen, og utgitt av Universitetsforlaget i 1995. Boken kom opprinnelig ut i 1992, men ble revidert etter den nye læreplanen R94. Boka var lærebok i norsk for VKI og VKII. I denne læreboka har særemnet i norsk fått sitt eget kapittel, men dette er av mindre omfang enn i «Ord i tid 2». Kapittelet utgjør til sammen fem sider. Første del er i hovedsak en kopi av læreplanen, og forfatterne kommer ikke med forslag til bøker. Fire emner blir spesifikt nevnt med forslag til problemstillinger. Kapittelet har avsnitt om hvordan man skal organisere arbeidet (f.eks. om det skal være individuelle valg, gruppevalg, klassevalg eller en kombinasjon av disse), og om hvordan særemnet skal presenteres muntlig eller skriftlig. De fire emnene som blir foreslått blir omtalt som «utradisjonelle emner» (Halvorsen, Jemterud, & Semmen, 1992, s. 501). De fire emnene er «Språksosiologisk undersøkelse av språk og kjønn», «Gransking av stedsnavn», «Reklame og holdninger» og «Hva er en nyhet?». Når det gjelder litteratur, henviser forfatterne til et tidligere kapittel: «Litteraturen etter 1940» der det finnes stoff som kan gi ideer til ulike forfatter-, periode- eller temastudium.

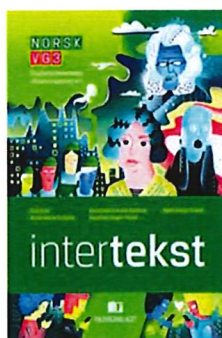
Lærebok 6



Signatur 3, for påbygging til generell studiekompetanse er skrevet av Øyvind Andresen, Unni Liestøl Larsen, Ingvild Holen, Ase Lill Kimestad og Sigrun Wergeland og utgitt av Fagbokforlaget i 2013.

Læreverket består av studiebok og tekstsamling og er beregnet for elever som tar påbygging til generell studiekompetanse (Andersen, Larsen, Holen, Kimestad, & Wergeland, 2013). Arbeidet med fordypningsoppgaven har fått et eget kapittel på 4 sider. «Fordjupingsoppgåva er det mest sjølvstendige og omfattande arbeidet du skal gjere i løpet av tre år med norskopplæring ... Dette arbeidet skal førebu deg på den arbeidsforma som er vanleg på høgskular og universitet» (Andersen, Larsen, Holen, Kimestad, & Wergeland, 2013, s. 388), er måten oppgaven blir presentert på for elevene. Videre tar boken for seg begrepene problemstilling, norskfaglige emner og kommunikasjonsverktøy. Læreboka er skrevet før endringene av læreplanen i 2013, og deler derfor alternative oppgaver opp i litteratur, språk og sammensatte tekster. Prosessen blir beskrevet med utgangspunkt i en litterær oppgave. Læreboken gir også forslag til hvordan besvarelsen kan struktureres, både om det er skriftlig, muntlig eller sammensatt tekst som er produktet.

Lærebok 7



Intertekst er en lærebok for elever som går tredje året på studieforberedende linje, VG 3. av Ove Eide, Karen Marie Kvåle Garthus, Bjørn Helge Græsli, Anne-Marie Schulze og Ragnhild Hagen Ystad. Boka er gitt ut i 2015 av Fagbokforlaget og har fått med seg endringene i læreplanen fra 2013.

Fordypningsoppgaven har fått et eget avsnitt i første del av boken, og på syv sider blir det beskrevet gangen i og eksempel på hvordan man kan jobbe med oppgaven.

«Den største oppgaven du skal arbeide med i Vg3, er sannsynligvis fordypningsoppgaven» (Eide, Garthus, Gæsli, Schulze, & Ystad, 2015, s. 70). Slik starter introduksjonen og det pekes på at ulike skoler velger ulike måter å gjennomføre det på og at kompetansemålet fokuserer på prosessen. Det pekes også på at elevene skal velge tema og problemstilling selv. Lærebokforfatterne bruker ordene forsker/forskning i den forstand at elevene selv skal finne sekundærlitteratur, bruke kildene selvstendig og være nøye med referansene.

Det blir fremhevet at fordypningsoppgaven kan omfatte språk, litteratur, massemedium og reklame, men det er det skjønnlitterære som får størst plass. Denne læreboken har et eget avsnitt om Det skjønnlitterære programmet, som også kan brukes som utgangspunkt for fordypningsoppgaven (Eide, Garthus, Gæsli, Schulze, & Ystad, 2015, ss. 18-22).

Læreboken tar opp forskjellen på tema og problemstilling og viser eksempel på forholdet mellom dem og hvordan avgrense oppgaven. Tips til hvordan man kan gå frem i arbeidet, sitering, kildekritikk med mere er også tatt med. Til slutt er det forslag til disposisjon til en litterær oppgave. På nettsidene til Intertekst er det en egen fane for fordypningsoppgaven, der det ligger lenker til Stavanger Bibliotek sine nettsider om hvordan gjennomføre en fordypningsoppgave og tips til emne for fordypningsoppgaven (Stavanger Bibliotek, u.d.)

Flere andre læreverk i norsk nevner også fordypningsoppgaven/særemnet. Her kan jeg nevne to lærebøker, begge utgitt etter 1994.


Grunnlinjer for VK1 og VK2 har ikke et eget kapittel om særemnet, men skriver i forordet at oppgavene under *Oppdragsoppgaver* «gir ideer til prosjektarbeid, foredrag og særemner» (Hageberg, et al., 1995, s. 6). Oppdragene er delt opp i «Tekstkunnskap», «Litteraturhistorie» og «Språkhistorie» (s. 431-433).

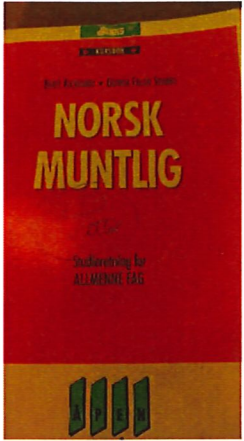
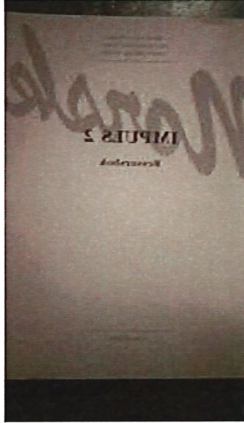
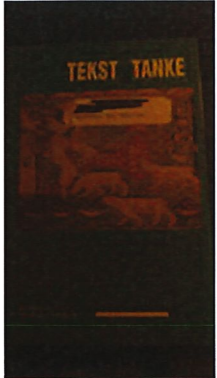
Linjer 3, Tekster etter 1890 (Christophersen, Hageberg, Løvold, & Aase, 1992), er det forslag til ulike temaer som elevene kan velge som særemne, når det gjelder litteratur etter 1940. På sidene 447-449 er det knyttet ulike tekster og forfatteren til ulike temaer, som oppvekst og modning, kvinners verden og natur og kultur.

5.3.2 Analyse av lærebøker

Her vil jeg først vise en oversikt over de ulike lærebøkene jeg har jobbet med, før jeg går inn på ulike sider av lærebøkens behandling av saremnet/fordypningsemnet.

Tabell: Oversikt over lærebøker

Lærebok	Begrep/info	Litterære oppgaver	Språklige Oppgaver	Andre oppgaver
 <p>1</p>	Saremne	Litterær oppgave Temaoppgave Bokliste	Ikke nevnt	Ikke nevnt
 <p>2</p>	Særstoff for 3.året Eget kapittel, 13 sider.	Genrestudier Litteraturhistoriske studier Temastudier Forfatterstudier (knyttet opp mot tekstene).	Ikke nevnt	Eget opplegg om norrøne studier, med utvalgte tekster.

<p>3</p> 	<p>Særemne Selvstendighet Vurderingsevne Systematisk og målrettet.</p>	<p>Norsk skjønnlitteratur. Forfatterskap, periode, sjanger og tema.</p>	<p>10 ulike forslag: dialekter, norrønt, islandsk, stedsnavn eller navnegransking, språkhistorie, språk og stil hos en forfatter, ordtilfang, gruppespråk, reklamespråk.</p>	<p>Masse-kommunikasjon Sjanger Periode Tema Forfatter (trivallitteratur, populærforfattere. Halbring og Sandemo blir gitt som forslag).</p>
<p>4</p> 	<p>Særemne</p>	<p>Temaoppgave Forfatter-studium Sjangerstudium Periodestudium Norsk/nordisk litteratur</p>	<p>Gransking av stedsnavn Språkhistorie Avispråk Språkstrid og språk-organisasjoner Språksosiologi Navnegransking Kommunikasjon Minoritetsspråk</p>	<p>Reklame: Sender-mottaker Reklame og kjønn Ulike former for reklame Reklamefilmer</p>
<p>5</p> 	<p>Særemne «Fordype deg» Valgmuligheter Individuelle valg Gruppevalg Kombinasjon av klassevalg, gruppevalg</p>	<p>Som i R94 Nevner perioden etter 1940</p>	<p>Som i R94 Eksempler: Språksosiologisk undersøkelse av språk og kjønn Gransking av stedsnavn</p>	<p>Som i R 94 Eksempler: Reklame og holdninger Hva er en nyhet?</p>

	og individuelle valg. Muntlig/ skriftlig presentasjon				
6	Fordypnings- oppgaven Fokus på prosessen		Fokus på skjønnlitterære oppgaver Bruker det som eksempel i hele kapittelet Periode, tema, sjanger og forfatter	Nevnes som et alternativ. Gjøre en egen undersøkelse av f.eks. talemål, slang eller språkholdninger.	Emner innen film, reklame og massemedier
7	Fordypnings- oppgaven Fokus på prosessen Gir alternative måter til både skriftlige og muntlige oppgaver		Litterære oppgaver – («Mange velger disse»)	Språklige oppgaver	Andre norskfaglige emner. Flere eksempler, noen av disse kan også plasseres under språklige oppgaver

Som oversikten viser er det en viss variasjon i hvordan lærebøkene skriver om særemnet/fordypningsemnet. Begrepet «særemnet» brukes delvis i de første bøkene, og skifter navn til fordypningsemnet etter LK06. De eldste lærebøkene har et helt klart fokus på den litterære oppgaven, den eldste boka, *Fra Saga til Samtid* nevner ikke alternativer i det hele tatt. *Ord i tid 2* har et eget avsnitt om norrøne tekster, mens det av bøkene som er gitt ut før R94, er det bare *Norsk muntlig, studieretning for allmenne fag* som også tar med massekommunikasjon.

Bøkene som er gitt ut etter R 94 følger læreplanen nøye, og viser til både massekommunikasjon og litterære og språklige oppgaver, men fokuset er også her på det litterære særemnet. De siste bøkene som er utgitt etter Kompetanseløftet, vektlegger i stor grad arbeidsprosessen, mens selve oppgaven (innholdet og produktet) har mindre plass. Det litterære særemnet nevnes på lik linje med de andre, men det skrives mellom annet at det er mange som velger litterært. Lærebøkene viser til de store valgmulighetene som finnes. Begrepet «annet norskfaglig emne» brukes, men det er ikke definert direkte. Istedenfor vises det til ulike eksempler.

Om jeg kan trekke en konklusjon så ligger de bøkene jeg har valgt tett opp til den læreplanen som de «tilhører», det er også tydelig at det litterære særemnet har hatt en særstilling fra starten av og at dette til en viss grad kan spores også i de nyeste bøkene. Begrepet særemne brukes ikke i de eldste bøkene (*Ord i tid* bruker begrepet særstoff, som er hentet fra læreplanen), men begrepet kommer inn på 90-tallet og er etablert før R94 (som bruker særemne i planen). I de bøkene jeg har sett på, forsvinner særemne-begrepet etter LK06. Hvor stor plass denne oppgavetypen får i bøkene, varierer også. I noen tilfeller henviser også forfatterne til andre kapitler i læreboka, særlig når det er snakk om tips til litterære særemne.

I læreboken *Ord i tid 2* er det antydninger til et utvidet tekstbegrep, men fremdeles er det ikke plass til emne som film og filmkunnskap. Det er først etter innføringen av Kunnskapsløftet at det utvidede tekstbegrepet virkelig kommer inn. Begrepet sammensatte tekster blir ikke nevnt før LK06.

I læreboka *Tekst og tanke* blir navnegransking oppført som et utradisjonelt emne for oppgaven. Det tyder vel mer på at den skiller seg ut fra de tradisjonelle litterære oppgavene, for tematisk holder den seg godt innenfor det norskfaglige. Det kan kanskje tyde på at det litterære særemnet sin dominerende posisjon, også blir slått fast i lærebøkene.

Etter at Kunnskapsløftet ble innført i 2006, legges fokuset i lærebøkene på arbeidsprosessen. Dette er i tråd med det Klafki kaller «formale danningsteorier», der det legges vekt på prosessene mer enn innholdet.

5.4 Undervisningsopplegg om særemnet

Jeg vil her presentere sju ulike opplegg som lærere har sendt meg. Oppleggene er fra ulike skoler, og jeg presenterer de anonymt og i tilfeldig rekkefølge. Oppleggene vil senere bli referert til ved nummer (opplegg nr. 1-7), og alle oppleggene er lagt ved bakerst i oppgaven.

Lærerne har sagt det er dette elevene får utdelt når de skal starte med fordypningsemnet, men at det i tillegg også blir gitt informasjon muntlig. Noen av lærerne har sendt meg ulike «handouts» som elevene får samtidig med opplegget, andre har kun sendt med opplegget, og ikke annet elevene eventuelt får.

Opplegg for særemne/fordypningsemne kan tilsvare det Goodlad kaller det oppfatta læreplannivået, og en kan vel også si at den til dels er en operasjonalisert læreplan. Alle planene er laget etter revisjonen av kompetansemålet i 2013, og kan derfor sies å være lærernes tolkning av denne. Jeg har ikke sett på eller vurdert hvordan disse brukes i klasserommet, jeg ser kun på ordlyden og eventuelt oppsettet på oppleggene.

Eksempel 1 (vår 2016).

Dette er et opplegg som ble delt ut til elever høsten 2015, og som består av seks ark med tips, disposisjon og anna informasjon. Her påpekes viktigheten av riktig bruk av kilder, og at særemnet ikke skal være en kopi av noe andre har gjort. Arbeidet skal ha en problemstilling, og ha en personlig vri. Hovedboka skal analyseres og problemstillinga skal drøftes. Siden elevene skal lese flere bøker, skal bøkene også sammenlignes.

Det blir pekt på at det er tradisjon i å velge en litterær oppgave (sjanger eller periode), men det blir også nevnt at elevene kan velge et språklig emne, eller ta utgangspunkt i massemedia og film. Det avsluttes med at en ved et litterært studium kan ta utgangspunkt i et tema man er interessert i. Et rent forfatterstudium anbefales ikke, det legges opp til at elevene heller skal velge et tema. For eksempel krig, kjærlighet, psykiske problemer eller oppvekst.

Elevene kan velge mellom å presentere særemnet muntlig eller som en skriftlig oppgave, men alle skal levere noe skriftlig og muntlig. Et skriftlig arbeid skal følges av et miniforedrag fremfor klassen og de som velger å fremføre særemnet muntlig må levere en tekst med bakgrunnsmateriale.

Omfanget av en litterær oppgave er begrenset til tre verk, eller ca.700 sider. Det skal tas hensyn til lengden og vanskegraden på bøkene for hver enkelt elev. Det blir pekt på at lesinga/det å se film i hovedsak skal gjøres hjemme.

Elevene skal lage en problemstilling og denne må godkjennes av faglærer. Arbeidsprosessen blir vurdert, og det skriftlige arbeidet må være mellom 5000-6000 ord.

Elevene får også utdelt forslag til disposisjon og forslag til særoppgaver, aktuelle tema, bøker, filmer, hørespill osv.

Eksempel 2 (høst 2016).

Eksempel 2 består av tre ark med tre ulike temaer, disposisjon og vurderingskriterier.

Særemnet skal fremføres muntlig, og høringen består av to deler. Inntil 15 minutter der eleven skal presentere oppgaven, mens del to er en utspørring på inntil 15 minutter. I denne utspørringa blir elevene også spurt om tema fra læreboken.

Elevene kan velge mellom tre emn

er som alle er hentet fra norsk realisme: «Problemer under debatt», «Kvinnens stilling» og «Fra realisme til naturalisme.» Det er forslag til bøker og selv om elevene kan velge andre bøker, skal bøkene være fra norsk realisme, perioden ca. 1850-1900.

Eksempel 3 (2015).

«Handouten» har totalt seks sider og opplegget starter med å vise til overordna læreplanmål og hvilke kompetanse elevene skal sitte igjen med. Elevene skal «Fordjupe seg i et litterært emne ved å lese en bok og bruke kunnskap om litteratur og litteraturhistorie, teksttolking og tekstanalyse». Videre heter det at elevene skal utvikle evnen til å skrive et essay, og til å holde et foredrag om et litterært emne.

Elevene skal gjennomføre en skriftlig analyse og så holde et foredrag på ca. 10 minutter. Manuset til foredraget skal leveres inn og elevene får tilbakemelding på dette. I tillegg skal elevene skrive et essay basert på lesingen og analysen av boka. Elevene kan fokusere på tema, personer eller på sjanger. Fokuset kan også være på forfatteren eller litterær periode. Elevene skal formulere en problemstilling og teksten skal være på ca. fire sider.

Videre har opplegget en rekke spørsmål elevene kan bruke under skrivingen, og en detaljert analysemal. I tillegg er det en liste over aktuelle forfattere og bøker, fra Holberg til Jon Fosse, alle norske. Det kan se ut som om at de fleste bøkene som er nevnt ville ha fått plass i en norsk «kanon».

Eksempel 4 (Høst 2015).

Opplegget består av en side med krav til omfang og produkt, frister og kort om vurdering. Elevene skal lese 300-600 sider skjønnlitteratur og/eller faglitteratur, og levere to rapporter. I tillegg kan de velge mellom en skrive dag på skolen eller et muntlig foredrag på 20 min som følges av en fagsamtale på ca. 10 minutt. Vurdering blir gjort med karakter på produkt, og med tredelt nivå (lav, middels, høy) på prosessen. Det blir presisert at gjennomføringen er en forutsetning for å få karakter. Det er ingen forslag til oppgaver.

Eksempel 5 (ikke datert).

Opplegget består av 15 sider tekst, med opplegget/krav, analysemal (inkludert gjennomgang av synsvinkel), kilde- og sitatteknikk og forslag til oppgaver og lenker til sider med forslag. Elevene får utdelt to sider med forslag til problemstillinger, med alt fra dystopier til humor, andre verdenskrigen, dyr og selvmord. Det er også en oversikt over populære forfattere, Nordisk Råds nominasjoner og lenker til forfatterportrett, litterær kanon og ulike bibliotek. Alle tipsene er knyttet til litterære emne.

Elevene skal først ha en muntlig presentasjon som bygger på analysemalen. Foredraget skal være på 10-15 minutter og manuset skal godkjennes av faglærer. Andre del er et essay skrevet på hovedmål. Det er fokusert på at elevene skal lese en bok og bruke kunnskap om litteratur, litteraturhistorie, teksttolking og tekstanalyse.

Eksempel 6 (2016).

Opplegget er på to sider, en side med frister, kompetansemål og momentliste og en side med hvordan lage en problemstilling. Utgangspunktet for valget av bok er begrenset til perioden 1900-1950, men det kan gjøres avtale med faglærer om man ønsker å lese en bok utover denne perioden. Særemnet skal fremføres muntlig, og ta maksimalt 10 minutter.

Eksempel 7 (2016).

Opplegget består av 4 sider med informasjon, disposisjon og forslag. Overskrifta er «Særemne i norsk (fordjupningsoppgåve)», og eleven kan velge mellom et språklig studium eller et litterært studium. Det språklige studiet er delt i to, dialektstudium eller «stadnamnstudium» og innenfor begge er det flere alternativer. Det litterære studiet er delt opp i periodestudium, sjangerstudium, forfatterstudium og temastudium. Det er også lagt ved en liste over aktuelle forfattere (alle norske).

Det står ikke noe om omfang, men under «Plan for arbeidet», står det at elevene skal «... lese igjennom dei fire bøkene du har valgt deg ...». Det skal skrives handlingsreferat eller en rapport dersom eleven jobber med et språklig studium.

Oppgaven skal presenteres muntlig og elevene må være forberedt på å svare på og samtale om bøker/forfattere/innsamla språklig materiale/problemstilling. Hver elev har 20 minutter til disposisjon. Referater/rapporter og selve arbeidsprosessen er en del av vurderingsgrunnlaget.

5.4.1 Analyse av undervisningsoppleggene

Her vil jeg se på helheten i de oppleggene jeg har fått tilsendt fra lærerne. Først vil jeg se på det formelle ved de ulike oppgavene. Hvilke føringer kommer klart frem, hva slags produkt blir forventet og hvilke eventuelle begrensninger fremkommer. Oppleggene blir også vurdert opp mot læreplanmålet LK06/revisjon 2013.

Undervisningsopplegg, en oversikt

Opplegg	Omfang sider	Muntlig produkt	Skriftlig produkt	Forslag til oppgave	Begrensninger
1	Tre verk / 700 sider	Ja, valgfritt. Må presentere noe muntlig	Ja, valgfritt. Må levere noe skriftlig. Elever som velger et skriftlig arbeid, må levere en	Ja	Elevene står nokså fritt. Kan også velge språklig emne og massemedia.

			oppgave på 5000-6000 ord.		
2	Ikke spesifisert	Ja	Nei	Ja	Kan velge litteratur fra norsk realisme
3	Ei bok	Ja Foredrag	Ja. Skrive et essay	Ja, forfatternavn	Litterært. Norske forfattere. Klart definert produkt
4	Lese 300- 600 sider	Muntlig foredrag og samtale (valgfritt)	To rapporter Skruvedag (valgfritt)	Nei	Litteratur/ faglitteratur. Krav om rapporter
5	Lese en bok	Muntlig foredrag	Skrive et essay	Ja, litterære emner	Indirekte et krav om at det skal være litterært. Krav om produkt
6	Lese en bok	Muntlig	Nei	Nei	Velge en bok fra perioden 1900- 1950. Kan gjøre avtale om litteratur fra andre perioder
7	Fire bøker. Det er ikke spesifisert omfang på språklige arbeid.	Muntlig	Rapporter/ Referat	Tips om forfattere. Tips til oppgaver innenfor språk- og dialektstudium	Nei

Som vi ser av tabellen er det ingen av oppleggene som spesifiserer tidsforbruk på oppgaven, men i noen er det påført frister. For de andre er det mulig at fristene fremkommer på andre måter. De fleste spesifiserer et omfang på oppgaven, og det varierer fra en til fire bøker, et par av lærerne skriver antall sider og ikke bøker. Det er også interessant å merke seg at med unntak av eksempel 3, brukes begrepet særemne og ikke fordypningsemne både i heading og i omtalen i de ulike oppleggene.

Det er variasjon i hvilken grad lærerne setter grenser for oppgaver/litteratur. To av oppgavene har ganske klare rammer, opplegg 2 og 6. I opplegg 2 må elevene velge bøker fra norsk realisme, mens i opplegg 6 er det begrenset til perioden mellom 1900-1950. Når det gjelder opplegg 6, kan elevene gjøre avtale med læreren om de ønsker å arbeide med litteratur utenom dette opplegget. Opplegg 1 har færrest begrensinger på hva elevene kan velge, det sies at de kan velges mellom et litterært, et språklig eller et opplegg om massemedium, som for eksempel film. Det står også at det tradisjonelt er vanlig å velge et litterært emne, noe som indirekte kan sies å være førende for elevenes valg. Opplegg 3 og 4 har krav om litterær oppgave, mens læreren for opplegg 5 ikke gir noe spesifikt krav om det. Likevel kan det oppfattes som et krav om et litterært fordypningsemne når det står at eleven skal lese en bok. Det er vel indirekte et «krav» om en litterær oppgave.

Når det gjelder sluttproduktet, er det variasjon i forhold til om eleven selv kan velge mellom et skriftlig eller muntlig produkt. Selv om eleven velger muntlig, er det likevel krav om at de skal levere noe skriftlig, og omvendt, slik som i opplegg 1. Både i opplegg 3 og 5 er det krav om en muntlig presentasjon og et essay, mens elever som har fått opplegg 2 og 6, bare skal ha et muntlig produkt.

Som vi ser, så er det bare på disse syv oppgavene, store variasjoner, men det ser ut til at det litterære særemnet dominerer. Jeg vil nå komme nærmere inn på akkurat det. I opplegg 1 får elevene stor frihet til å velge, men samtidig står det: «det mest tradisjonelle er den litterære oppgåva der du les romanar» (opplegg nr. 1). Det er også lagt ved forslag til disposisjon der bøker er brukt som eksempel. De fleste forslagene henviser også til bøker, fortrinnsvis skjønnlitterære, men her er det også forslag på andre typer særemne, blant annet hørespill og

dokumentarprogrammer. Likevel er det mulig å tolke opplegget som et ønske om at elevene skal velge et litterært emne.

Opplegg 7 kan sies å være det mest åpne opplegget når det gjelder valg av emne. Det er også interessant at det språklige studiet presenteres først. Det ser ut til at de to studiene er likestilt. Når fremdriftsplanen presenteres, brukes i hovedsak det litterære studiet som eksempel og presenteres først. Det virker likevel som om forfatterne bak opplegget prøver å sidestille det språklige studiet med det litterære.

Når det gjelder produkt kan elevene velge mellom et skriftlig eller et muntlig produkt, eller en kombinasjon av disse. Vurderingen knyttes opp mot enten karakteren i hovedmål eller i muntlig norsk. De skriftlige arbeidene varierer i omfang, med eksempel 1 som det mest ambisiøse med et krav på 5-6000 ord, til skriving av essay på skolen, til rapporter og skrivedag. Det muntlige produktet beskrives i hovedsak som et foredrag, ofte i kombinasjon med samtale/utspørring. Eksempel 2 og 6 har krav om muntlig fremføring og ikke noe skriftlig.

De oppleggene jeg har hatt tilgang til favoriserer i stor grad det litterære særemnet, men i noen tilfeller kan elevene velge et språklig emne. Det som i læreplanmålet kalles «andre norskfaglige emne» ser ut til å ha hatt liten gjennomslagskraft i de aktuelle oppleggene. Det ser også ut som om læreren bestemmer produkt, selv om elevene oftest kan velge mellom fremføring eller skriving. I noen tilfeller er rammene /sjangeren for skrivingen gitt. Innenfor disse rammene kan nok elevene velge «presentasjonsform ut fra faglige behov» slik som læreplanen foreskriver. Læreplanens krav til at det skal være et selvstendig arbeid, ser ut til å være oppfylt, og trolig har elevene stor grad av frivillighet innenfor de rammene som er satt. Det er også mulig, at lærere og elever på forhånd er blitt enige om rammene.

I læreplanmålet kan det se ut som det er prosessen som er viktigst, siden begrepet «gjennomføre» er brukt: «Elevene skal gjennomføre ett. ...» Som nevnt er dette aksjonsverbet brukt bare to ganger i læreplanen for norsk. Dette kan vi også finne igjen i noen av oppleggene. I opplegg 1 står det «Hugs også på at innsatsen undervegs blir vurdert og tel på fagkarakteren» og i opplegg 7: «Referat/rapport og arbeidet frem til den munnlege prøva er og ein del av vurderingsgrunnlaget». Også i opplegg 4 blir elevene gjort oppmerksom på at prosessen blir

vurdert: «I tillegg blir prosessen vurdert til over middels/middels/under middels, dette går på muntlig karakter».

5.4.2 Andre eksempel om fordypningsemnet

Magny Bakken beskriver ikke direkte de ulike oppleggene hennes informanter bruker i sin masteroppgave, men utfra svarene informantene hennes gir, ser det ut til at oppleggene er svært ulike. En informant oppgir at læreren velger både emne omfang og sluttprodukt (Bakken, 2015, s. 66), mens en annen sier elevene får velge helt selv så sant det lå innenfor kompetansemålene. Andre informanter sier elevene stort sett får velge selv, men med veiledning, mens en begrenser det til samtidslitteratur fra de siste 30 årene, men var åpen for det om enkeltelever ville gå utenom dette kravet (Bakken, 2015, s. 65).

Bakken gir også en oversikt over oppgaver elevene til informantene har jobbet med siste året, til sammen 48 besvarelser. Av dem var ni språklige oppgaver, 19 elever valgte filmadaptasjon eller filmanalyse, mens resten av oppgavene var litterære. «Av funnene mine ser vi at det kan stemme at elever ikke velger språklige oppgaver», skriver Bakken (2015, s. 81). Hun peker også på at mange av de litterære oppgavene endte opp som oppgaver om fotball eller mobbing, og ikke som litterære oppgaver (Bakken, 2015, s. 79).

I artikkelen «Synes dette har vært veldig morsomt» skriver Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken (2013) om fordypningsoppgaven, en av de få artikler som tar for seg dette temaet. Her beskriver de to elevers arbeid med oppgaven, og det opplegget som de jobbet ut fra. Produktet skulle være «en fagartikkel på 10-15 sider der eleven skal finne en problemstilling, svare på den og samtidig oppgi kilder etter akademisk standard» (Askeland & Aamotsbakken, 2013, s. 138). Arbeidet gikk over 12 uker, og elevene skulle skrive logg, mange små og tre refleksjonslogger som hjemmeoppgaver. Eleven skulle selv velge et norskfaglig emne, men det måtte være knytta til et av kompetansemålene, fra VG1-VG3. Produktet skulle presenteres som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst, og innenfor de ulike presentasjonsformene hadde de stor valgfrihet, blant annet ble det nevnt et kreativt produkt som en barnebok.

Jeg har også i løpet av dette arbeidet funnet opplegg og ferdige særemner fra egen skole fra 2002/2003: Analyse av fire bøker med hovedfokus på Erlend Loe: Doppler, Særemne om science fiction, Særemne om bøker av Jo Nesbø, Forfatterstudium: Helge Ingstad, Tore Renberg, Kriminallitteratur som genre, Astrid Lindgrens barnebøker (2 ulike), Utviklingsromaner, Kvinner i Afghanistan, Forfatterstudium Unni Lindell, Anne Karin Elstad, Anne B. Ragde, Romaner om å være annleis, med andre ord, alle har skrevet om et litterært emne basert på fire bøker, men variasjon mellom tema og forfatterskap, og delvis sjanger. Ett unntak finner jeg fra året 2001, «Særemne om naturnavn og andre stedsnavn». Dette er nok ikke urimelig med tanke på at læreplanmålet i R94 hadde stort fokus på det litterære særemnet. De fleste forfatterne er også norske, noe som også ble fremhevet i R94. I disse bunkene, som er «arven» fra tidligere lærere, finnes i tillegg til særemnebesvarelser og disposisjoner, forslag til ulike opplegg f.eks. til særemne om kriminallitteratur. I all hovedsak dreier dette materialet seg om litterære særemner.

Jeg har også fått tilsendt et opplegg som ble forsøkt brukt på vår skole for fire-fem år siden, der alle i klassen leste noen felles tekster og en selvvalgt bok innenfor et gitt tema. Det var et sterkt lærerstyrt opplegg med heldagsskriving på bakgrunn av de felles tekstene og et opplegg med muntlig fremføring av boken de leste.

5.5 Kopling mellom læreplaner, bøker og opplegg

De to første læreplanene hadde hovedfokus på det litterære særemnet, selv om det i R94 kom tydeligere frem at det fantes andre alternativer. Skiftet i læreplanen og til dels i lærebøkene i 2006 finnes ikke på samme måte i oppleggene fra lærerne. De fleste lærerne bruker fremdeles begrepet særemne i stedet for fordypningsemne i sine opplegg, og noen av oppleggene bruker et opplegg som vi kan kjenne igjen fra de tidligere læreplanene.

5.5.1 Lærebøkene og læreplanene

Lærebøkene jeg har sett på er nokså forskjellige i hvordan de behandler særemnet/fordypningsemnet, og selv om ikke lærebokforfatterne lenger har en

godkjenningsordning de må forholde seg til, ser det ut til at det ikke er noe stort språk mellom det læreplanen sier og det som presenteres i lærebøkene. I de nyeste lærebøkene blir prosessen vektlagt noe tydeligere enn tidligere, noe som er en rimelig tolking av læreplanen. I tillegg brukes fordypningsemne som begrep i stedet for særemne. De to begrepene brukes ofte synonymt, men særemne kom inn i læreplanen med R94, etter å ha blitt brukt i bøker og dokumenter en tid før det, mens begrepet fordypningsemne ble tatt i bruk i og med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006.

Den eldste boka i min undersøkelse ble utgitt i 1982, og i denne læreboka er det det kun tatt med forslag til litterære oppgaver, og det er forslag til tema, forfattere og verk. Den andre boka, som er utgitt samme år, og som er en revidert utgave, har særemnet (kalla særstoff), fått litt større plass, og har i tillegg også med norrønt språk, som i læreplanen er anført som et alternativ. Av de bøkene som er gitt ut før R-94 i mitt utvalg, er det bare lærebok 3, som nevner massemedium. I denne boka blir oppgaven kalt for særemne. I denne boka bruker de også begrepet språklig særemne, som ikke er i bruk i læreplanen. (Rickhard & Sparre, 1992).

Jeg har sett på to lærebøker som er utgitt etter R-94, og begge disse følger læreplanen nøye. Bok 4, *Impuls*, har lagt dette til en ressursbok for læreren og presenterer et opplegg som en lærer har brukt til sine elever. Bok 5. skisserer ikke et opplegg, men gjengir i hovedsak læreplanen.

De to siste bøkene er utgitt etter Kompetanseløftet og har som sagt fokus på prosess. Læreplanmålene både etter LK06 og revisjonen i 2013 er som sagt veldig åpne, og forlagene/forfatterne har valgt å fokusere på arbeidet istedenfor å komme med mange forslag. Signatur tar blant annet for seg begrepet «norskfaglige emne». Begge bøkene har utsagn som om at fordypningsemnet er et omfattende arbeid som skal forberede elevene på arbeidsmetoden de skal møte i høyere studier.

5.5.2 Undervisningsopplegg og læreplan

Læreplanen i norsk fra 2013 har som tidligere nevnt følgende læreplanmål for fordypningsemnet/særemnet for elever på studiespesialiserende og påbygging til generell

studiekompetanse: «gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov». Som jeg skrev ovenfor kan nok de fleste av de aktuelle oppleggene tolkes inn i dette læreplanmålet.

«Gjennomføre» kan tolkes som om det er selve prosessen som er i fokus og det er ikke spesifisert i læreplanmålet hva elevene skal «kunne». Et par av lærerne bak de aktuelle oppleggene, skriver da også at prosessen skal med i vurderingen, enten den går inn i den muntlige karakteren eller det gis egen karakter (på muntlig), men da som ulike grader av middels. På vg3 skal elevene ha tre karakterer, og lærerne vil nok gjøre også deler av fordypningsemnet til vurderingssituasjoner. Det kan også forklare at produktet av oppgaven enten knyttes til muntlig fremføring eller til et skriftlig produkt, eller begge deler. Dette kan være en motsetning til læreplanmålets tekst om at eleven skal «velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov».

Det er selvsagt et spørsmål om oppleggene er i tråd med kompetansemålet fra 2013. Med den store friheten som ligger i kompetansemålet, kan selvsagt læreren selv bestemme hvordan fordypningsemnet kan gjennomføres. De oppleggene som har de strengeste rammene, og der læreren både bestemmer tema (f.eks. norsk realisme) og produkt, kan en selvsagt stille spørsmålsteget ved. Samtidig ligger det et element av valg innenfor rammene. Læreplanmålet og praksisen er på ulike nivå, dersom vi ser på Goodlad sine kategorier, og lærere som ser klassen og elevene, tilpasser seg i stor grad og tøyer muligens læreplanmålet. De mest åpne oppleggene ligger nok nærmere læreplanmålet, slik jeg tolker det. På den andre side er det klare spor av tidligere læreplaner. Det ser vi spesielt ved at flere av oppleggene bruker begrepet særemne. Noen opplegg begrenser seg til de litterære oppgavene, og det er de oppgavene som får mest plass også i de mer åpne oppgavene. Begrep som tema, -sjanger, forfatter og periodestudium er også hentet fra læreplanene før LK06.

5.5.3 Undervisningsopplegg og lærebok

Når det gjelder forholdet mellom lærebøkene og undervisningsoppleggene kan man se noe av det samme mønsteret som forholdet mellom undervisningsoppleggene og læreplanendringene. Lærebøkene ser ut til å følge endringene i læreplanene, mens lærerne ikke i samme grad endrer oppleggene de kjører. Selv om lærebøkene ikke lenger skal godkjennes av det offentlige, så

prøver forlag/forfattere å tolke Kunnskapsløftet slik at lærebøkene opplegg blir i tråd med læreplanen med tanke på bruk av begreper og det de oppfatter som intensjonen med læreplanmålet og fordypningsoppgaven. Noen av undervisningsoppleggene åpner opp for andre oppgavetyper enn det litterære, men hovedvekten ligger på de litterære oppgavene. I de siste lærebøkene er det et økende fokus på andre typer oppgaver, og ikke minst på prosessen.

6. Drøfting og sammenfatning av funn

I denne delene vil jeg først sammenfatte og drøfte hvilke endringer som finnes i den ideologiske og formelle læreplanen, mens jeg senere tar for meg den oppfattede læreplanen slik den fremkommer i lærebøkene og undervisningsoppleggene jeg har brukt i denne studien

6.1 Fra særemne til fordypningsemne

De to øverste nivåene i John Goodlads oversikt over læreplaner, er det kan kaller *Ideological curricula* og *Formal curricula* (Goodlad, 1979). Jeg har sett på tre læreplaner av det som kan kalles den formelle læreplanen, mens den ideologiske læreplanen er vanskeligere å definere. Den ideologiske læreplanen er ikke alltid synlig, men man kan ane den ved å studere den konteksten en læreplan blir til i, og på hvordan læreplanen blir presentert og begreper som blir brukt.

Fordypningsemnet eller særemnet har vært en del av det siste året for norske elever på allmenn/studiespesialiserende i norsk siden innføringen av videregående for alle i 1974. På enkelte områder ser det ut til at læreplanen fra 1976 har fått stor innvirkning på hvordan det tenkes om og rundt det nåværende fordypningsemnet. Ut fra de undervisningsoppleggene jeg har studert, kan det se ut som om det finnes en «arv» fra 1976 som har overlevd de ulike læreplanendringene. Det ser ut som om lærernes (og elevenes) forståelse av hvordan en slik oppgave kan løses, sterkere enn føringene som kommer fra læreplanene. Det tyder faktisk på at det kan finnes en egen særemnediskurs, en slags forståelse av hva denne oppgaven er.

Da videregående skole for alle ble innført i 1974, var det i en periode der eleven stod i fokus. Overgangen fra et gymnasium for de få til en skole som skulle favne om elever fra alle samfunnslag, gjorde sitt til at også innholdet i læreplanene måtte endres. Elevene hadde sin egen kultur, og etter hvert kom for eksempel trivallitteraturen inn som et tillegg til de mer klassiske og kanoniserte litterære verkene. Per Bjørn Foros peker på at dette er en periode der det individuelle blir viktigere enn det kollektive (Foros, 2016), og Laila Aase peker på at eleven skulle stå i fokus (Aase, 2015). Særarbeidet som kom med læreplanen i 1976, var i hovedsak tenkt som et litterært emne, der eleven skulle kunne velge fritt, men fortrinnsvis blant norske forfattere. Det er ikke noen føringer på hvilke forfattere eller verk som skulle prioriteres i dette

arbeidet. Elevene skal gjennomføre et forfatter, genre-, periode- eller emnestudium, og det står under arbeidsmetoder at det vanligvis skal gjennomføres som et selvstudium. Begrepet særemne kommer inn senere, gjennom rundskriv RVO-88/79, (NOU 1984:16, 1984) der det står at «særemnet til kvar enkelt elev på 3.årssteg» skal være en del av den muntlige eksamineringen. I læreplanen er den litterære oppgaven i en særstilling, men det er gitt åpning for et språklig særstudium (om norrønt språk) eller at eleven kan jobbe med massemedium. At massemedium ble nevnt, riktig nok som ett alternativ, tyder på en forsiktig tilnærming til et utvidet tekstbegrep. Men selv om dette, og et mulighet til å jobbe med norrøne språk blir nevnt som alternativ, er det litterære arbeidet i en særstilling.

Jeg har tatt utgangspunktet i målet fra læreplanen fra 1976, og det er endringene fra denne som er interessant. I tråd med van Dijks (2016) uttalelse om at diskursanalyse gir mening når man ser på skolen og skolens arbeid, har jeg sett på både den store og lille diskursen, som Gee definerer (1999). Den store diskursen blir her det miljø læreplanmålene er kommet frem i og hvordan disse er blitt tolket i lys av den rådende skole- og elevdiskursen, mens den lille diskursen har mer fokus på selve ordlyden i læreplanene.

Jeg har også sett på selve begrepet særemne og sagt litt om hvordan det kan tolkes, i forbindelse med og kanskje også i motsetning til det nyere «begrepet» fordypningsemne. Det eldste begrepet legger vekt på at det er noe særegent, mens det nye har mer fokus på selve fordypningen. Det kan sees i sammenheng med den oppfatningen som vant frem på 70-tallet om at det skulle tas mer hensyn til elevene, ikke bare evnene, men også interessene deres. I særemnet kunne elevene ta utgangspunkt i litteratur og emner de hadde interesse av og som kunne speile den kulturen de var en del av.

I R-94 brukes begrepet særemne, og i «Mål 17 Særemne» står det at elevene skal fordype seg innen et avgrensa område. Her er det tittelen som speiler at det skal være noe særegent for eleven, mens det også kommer frem at eleven skal fordype seg i noe. Det står videre at det skal være planlagt, gjennomført og presentert av elevene, og gjennomføringen viser her igjen til prosessen.

R-94 ble til i en samfunnsdiskurs der man igjen ønsket å sette fokus på det som var felles i det norske samfunnet, og kanonlitteraturen ble igjen aktuell. Særemnet skulle i hovedsak ta for seg

norske emner: forfattere eller verk, eventuelt nordisk, men verdenslitteraturen kan trekkes inn. Igjen er det lagt opp til store valgmuligheter, innenfor litterære studium (som nevnes først), men her er det språklige og massemedia tilsynelatende sidestilt med det litterære i læreplanmålet. Det er fremdeles poengtert at elevene skal velge selv hva de skal jobbe med.

Den store endringen kommer med Kunnskapsløftet, der særemnebegrepet erstattes med ferdypningsemne, muligens et sterkere signal om ferdypning. Kunnskapsløftet sine læreplaner er formet slik at det stilles krav om hva elevene skal oppnå etter gjennomgått undervisning. Læreplanmålene sier lite om innholdet, det legges opptil at lærere/skole selv skal utvikle lokale læreplaner og kriterier for måloppnåelse. Det hevdes at lærerne selv skal ha stor frihet i hva de skal undervise i og på hvilken måte, men at denne friheten skal kontrolleres gjennom rapportering og måling/testing. Dette er en del av en samfunnsdiskurs som går under navnet New Public Management, og denne har ført til stor debatt.

En større vektlegging av selv arbeidsprosessen nærmer seg det Klafki definerer som en formal danningsteori, der metodene og arbeidsmetodene kan synes viktigere enn innholdet. I Kompetanseløftet vektlegges de generelle ferdighetene, noe som også tenderer mot et mer formalt dannelsesbegrep. Bruk av begrepet ferdypningsemne istedenfor det tidligere særemne, sier noe om at det ønskes en vektlegging av ferdypning (men ikke av hva!), i motsetning til særemne-begrepet som kanskje mer vektlegger elevens valg. Arbeidet med ferdypningsoppgaven gir elevene muligheten til å jobbe med mange ulike ferdigheter, men innholdet blir også viktig. Skal elevene arbeide med et selvvalgt tema underveis, må det være et tema de liker, og når valgene er mange, er det lett å ty til noe som læreren kjenner godt og som elevene har hørt om, det litterære særemnet.

Uansett hvilken læreplan man følger, er det ulike hensyn som skal tas, men det er stort sett konsensus om at elevfokuset er eller skal alltid være tilstede. På 70-tallet var det et demokratisk prinsipp som hevdet at elevene hadde rett til å møte kulturen som var kjent for dem, og det skulle tas hensyn til at det nå var elever fra alle samfunnslag i den videregående skolen. Etter hvert har det blitt et stadig sterkere individfokus, og det blir av og til hevdet at individfokuset når har gått så langt at det kollektive er direkte truet. Tidligere var dannelsesperspektivet mest fremtredende, men etter hvert har nytte- og relevansperspektivet fått enda større plass (Aase, 2015). Dette kan vi igjen se av Kunnskapsløftet, med sine grunnleggende ferdigheter og et ferdypningsemne som vektlegger prosess og gjennomføring. At eleven sitt valg skal være

avgjørende både i valg av tema og produkt, sier også noe om et elevsyn der elevene skal ha større innflytelse på sin egen utdanning og utvikling.

Film, filmkunnskap og filmanalyse er trolig blitt et vanligere valg for elevene etter LK06, men var alt i planen fra 1976 ansett for å være et alternativ til det litterære særemnet. I R-94 var sammenligning mellom skjønnlitterær litteratur og film et av forslagene under særemne i massemedium. I LK06 brukes begrepet sammensatt tekst og annet norskfaglig emne og film kommer gjerne inn under den kategorien. I 2013-revisjonen forsvant begrepet sammensatt tekst, mens film og filmadaptasjon ofte blir nevnt som «annet norskfaglig emne». Adaptasjonsanalysen knytter film tett opptil den skjønnlitterære oppgaven. I de siste lærebøkene jeg har sett på nevnes både adaptasjonsanalyse og film som alternativer, men det er bare ett av undervisningsoppleggene som tydelig åpner for en slik oppgave (Undervisningsopplegg 1).

Den første læreplanen jeg har sett på, fra 1976, kom i et klima der fellesskapsinteressene stod sterk, men disse ble svakere på bekostning av individets interesser. Foros (2016) og Aase (2015) peker begge på at det er en utvikling fra kunnskapsformidling over til et fokus på metodene, fagdidaktikken. En stadig økende kunnskapsmengde fører til at det kommer et ønske om å finne noe som er varig i motsetning til en kunnskap som er usikker og flyktig. Klafki (2009) skriver om to danningsteorier, den formale og den materiale. Den første snakker om metodene, den andre om innholdet, en mer klassisk danningsteori. Den formale dannelsessteorien legger vekt på læreprosessen, med andre ord skal elevene lære metoder som de kan bruke i møte med nytt og ukjent stoff. Dette kan også forklare den utviklingen som skjedde fra 1970-tallet og utover. Klafki sin løsning er en kategorial danningsteori, der man skal ta utgangspunkt i noe som er eksemplarisk, typisk, representativ eller elementært innenfor et fag. Fordypning er et sentralt begrep her.

Når det gjelder fordypningsemnet/særemnet i dette perspektivet, kan det vel sies det har beholdt det meste av sin opprinnelige form, bare at det på det formelle planet (læreplanen) har blitt utvidet til å favne flere områder. Særemnet har skiftet navn, men i praksis er det utformingen og ideen fra 1976 som dominerer. Fordypningsemnet har potensiale i seg til å være et emne som kan brukes som et typisk eller eksemplarisk prosjekt. Det bærer i seg muligheten for læring av analyse, skriving av større (mer akademiske) oppgaver eller en mulighet for å lære seg å

forberede og holde en faglig presentasjon. Elevene skal jobbe frem en oppgave der de kan ta i bruk flere deler av det stoffet de allerede har tilegnet seg, og i arbeidet lærer de arbeidsmetoder og innhold som de kan overføre til andre områder. Arbeidet er også en god øvelse i grunnleggende ferdigheter, eller i ulike former for literacy-kompetanse. Jeg vil hevde et fordypningsemne på mange områder kan passe for det Klafki kaller kategorial dannelse.

I de første to læreplanene er det enklere å se hvilken rolle denne oppgaven har i norskfaget, enn i LK06 og revisjonen. Særemnets plass som vurderingssituasjon var noe klarere, blant annet var det også et tema på muntlig eksamen. Etter LK06 og et stadig voksende norskfag, ble tiden mindre og kanskje også betydningen. Mulighetene og friheten ble større, men det er ikke lenger knyttet til eksamen slik det var tidligere.

Det har lenge vært en debatt om innholdet i læreplanene, kanskje spesielt i norsk, noe som kommer til uttrykk også i arbeidet med den nye læreplanen. Hva skal være med, og hva skal ut? Skal det være fokus på sakprosa eller skjønnlitteratur, hvilke temaer skal med, hvilke tekster osv. Det er foreslått fagovergripende temaer, og de grunnleggende ferdighetene skal bli mer tydelige. Å forberede elevene på fremtiden er et hovedmål, og understreker at nytteperspektivet fremdeles vektlegges.

6.2 Den oppfattede læreplanen, lærebøker og opplegg

John Goodlads tredje nivå kalles *Perceived curricula*, med andre ord et nivå der den formelle læreplanen blir tolket og oppfattet. Lærebøker er på dette nivået, og i mitt utvalg av lærebøker har de fleste lagt seg tett opp til den formelle læreplanen. Lærebøkene knyttet opp mot læreplanen fra 1976 og R-94 har tatt utgangspunkt i de relativt detaljerte planene, og nøyde seg med å komme med forslag til oppgaver, det være seg temaer, aktuelle forfattere og verk.

Et åpent læreplanmål innbyr til mange ulike tolkninger og varianter av fordypningsemnet. De undervisningsoppleggene jeg har sett på har visse forskjeller, men det er en klar overvekt på de litterære oppgavene. Det kan ha sin forklaring i at når lærerne er usikre, velger de noe som er kjent, og de litterære oppgavene har, som vi har sett, en lang tradisjon. I tillegg kan det være forventninger fra elevene om hva et særemne/fordypningsemne er og det kan også være segmenterende for det innholdet vi har lagt i begrepet.

I læreplanen fra 1976 er de de listet opp de fire aktuelle hovedemnene innenfor det litterære studiet, og dette kommer igjen i R-94. I den eldste læreboka jeg har, er tre av de fire emnene listet opp (forfatterstudium er ikke med), og de fire kategoriene går i hovedsak igjen i de senere bøkene. De finnes også i flere av undervisningsoppleggene jeg har tilgang til. Det ser ut til at denne måten å dele opp det litterære særemnet på, er blitt normen. I LK06 og i revisjonen i 2014 brukes ikke denne oppdelingen, det refereres bare til et litterært særemne. En av nettsidene det ofte blir henvist til, er Stavanger Bibliotek, og der er også den litterære fordypningsoppgaven delt opp i de fire emnene. I andre sammenhenger finner vi at selv om begrepene ikke brukes, kategoriseres for eksempel bøker etter tema eller periode.

Magny Bakken har i sin masteroppgave sett på hvilke temaer elevene velger, og i hennes materiale er det mange som har valgt film. Der elevene får velge selv, er det mange som velger filmanalyse eller adaptasjonsanalyse. «For noen elever er det vanskelig å velge tema, og de ender ofte opp med å sammenligne bok og film, men det blir sjelden gode oppgaver, ifølge informant 3» (Bakken, 2015, s. 65). Det kunne vært et interessant forskningsprosjekt å se på i hvilken grad elevene velger film, eller film/bok, hvilke elever som velger dette og hvordan elevene løser dette.

Begrepet selvvalgt går igjen i de aktuelle læreplanmålene jeg har sett på, men i hvor stor grad er det elevenes valg som bestemmer. Vi ser av de undervisningsoppleggene jeg har fått, at lærerne setter grenser for valgmuligheten i større eller mindre grad. Undervisningsopplegg 1 har den åpne rammen, mens opplegg 2 har en stram ramme der det kun kan velges mellom bøker fra norsk realisme. I Magny Bakken sin masteroppgave der hun har intervjuet flere lærere, sier halvparten at elevene bestemmer emne og sluttprodukt selv, mens de andre informantene i stor grad sier at læreren setter noen begrensinger enten på emne eller produkt (Bakken, 2015, s. 53).

Jon Smidt beskriver fire metaforer han mener gir et bilde på det typiske for norskfaget: Faget norsk kan, ifølge Smidt, være en scene for utprøving og identitet og et offentlig rom der elevene kan få utveksle meninger og ta ansvar (forhåpentligvis i et «trygt» miljø). Norskfaget er også et resonansrom for historiske stemmer og fortellinger samtidig som det en kulturell workshop for å omforme og utvikle tekster og stemmer (Askeland & Aamotsbakken, 2013, s. 138). Kan

det være her vi kan finne svaret på hva formålet med en fordypningsoppgave kan være? At elevene gjennom et større norskfaglig arbeid kan få en større forståelse for fagets egenart og gitt en arena for å «finne seg selv» og et utgangspunkt for å prøve ut ulike tanker og ideer. Dette var mulig i de tidligere læreplanene, og kan godt tilpasses dagnes læreplan også. Hvor bevisste er lærerne, ikke bare med mulighetene som ligger i oppgaven, men også når vi snakker om formålet med oppgaven? Med tanke på hvor lite forskning som er gjort på saremnet og fordypningsemne, er egentlig hele oppgaven noe underkommunisert? Og når læreplanen er virker for omfattende og stadig mer fagstoff er kommet inn, føles det kanskje vanskelig å gi elevene full frihet til å velge helt selv. Kan det være svaret på at lærerne «gjør som de alltid har gjort», siden det er det som er kjent, overkommelig og tryggest?

En av Bakken sine informanter sier at oppgaven er for tidkrevende i forhold til at det bare er et læreplanmål blant mange (Bakken, 2015, s. 62), og kanskje det kan forklare at enkelte lærere ønsker et strammere opplegg, for eksempel ved å begrense elevenes valg både når det gjelder emne og produkt. De oppleggene jeg har viser store forskjeller i «ambisjonsnivå» når det kommer til omfang på oppgaven, både når vi ser på antall sider tekst det skal jobbes med og kravene til produkt.

En utfordring med et så åpent læreplanmål, er at det ikke bare blir store forskjeller i omfang og frihet, men også i vurderingen. Undervisningsoppleggene i denne studien har variasjon når det gjelder hvor mange vurderinger som knyttes til oppgaven, og om de går på den muntlige karakteren, den skriftlige karakteren eller på begge (evt. alle tre karakterene). Norsk er et fag elevene har alle årene på videregående, der standpunkt-karakteren blir satt på våren siste året. Standpunkt-karakteren skal settes på et bredt grunnlag, og vissheten om at alle avgangselever skal opp til eksamen i norsk hovedmål, fører til at det kan oppleves som et press å ha mange vurderinger knyttet til mange læreplanmål. Dermed blir fordypningsemnet enten bare en av flere vurderinger og enkelte føler da kanskje de må stramme det inn så det ikke brukes for mye tid på akkurat denne. At det litterære saremnet dominerer selv etter at det ble erstattet med fordypningsemnet og de mangfoldige mulighetene som ligger i det, kan være et utslag av at «vi gjør som vi alltid har gjort». Når man for eksempel velger å fremdeles kalle det saremne, ligger det i selve begrepet en mening og en holdning. De fleste lærerne har trolig selv jobbet med et litterært saremne som elever, og det har nok også mange foreldre og de fleste elever, slik at det er dannet seg en felles mening om hva dette innebærer. Det er faktisk mulig å snakke om en egen saremne-diskurs, som sier dette er en litterær oppgave, men at man kan, i noen tilfelle,

velge noe annet. Utsagnet «det vanligste er å skrive om noe litterært», kan også virke selvforsterkende. Det er mulig at lærerne også bevisst eller ubevisst veileder elevene mot et litterært saremne, fordi det er den oppgavetypen de kjenner best. En av Bakkens informanter innrømmer det kan være en utfordring for læreren å veilede elevene når det gjelder film (Bakken, 2015, s. 82).

Det kan selvsagt også stilles spørsmål ved om det er «feil» at det fremdeles er det litterære som dominerer. I tilknytning til det litterære, kan man jobbe med flere av de generelle ferdighetene som lesing, skriving og digitale ferdigheter. Samtidig så viser det seg at ungdom leser mindre enn tidligere, og det er også mindre lesing av skjønnlitterære tekster i skolereggi. Det kan være at den litterære oppgaven er enkelte elevers første møte med en skjønnlitterær bok. Det er enkelt å knytte andre læreplanmål opp mot dette arbeidet, det kan være analysemodeller, kildekritikk, sitattekniikk, rettskriving, fremføring, retorikk osv. Selvsagt kan en knytte det meste av disse læreplanmålene opp mot fordypningsoppgaver om språklige emner eller det som kalles «andre norskfaglige» emner, med unntak av lesing av skjønnlitterære tekster. Slik sett er det enkelt for lærere å forsvare både et ensidig fokus på det litterære, men også det å ha et fordypningsemne som har stor valgfrihet for elevene.

En utfordring er innholdet i begrepet «andre norskfaglige emner». Det viser seg at det ikke er noen konsensus i hva som legges i dette, og det åpner for en større variasjon i temaer og emner. Det ser ut til at film, adaptasjon, reklame og saktekster ofte blir plassert i denne kategorien, også biografier og kokebøker er blitt nevnt.

Siden flertallet av de oppleggene jeg har brukt i denne oppgaven konsentrerer seg om det litterære saremnet, kan det være aktuelt å se på lesing og særlig da lesing av skjønnlitterære tekster. Gourvennec (2016) er på linje både med Kunnskapsløftet og NOU 2014:7 *Fremtidens skole* når hun viser til at arbeid med litteratur har potensiale til å «kunne by på utvikling av og undervisning i ferdigheter og kompetanser ...» og henviser til både fagplan og den generelle planen. Dybdeløring, kritisk tenking, problemløsning, utforskning, skapelse og deltakelse er viktige stikkord her (Gourvennec, 2016). Gourvennec har intervjuet elever og sier litteraturløring har vist sammenfallende kjennetegn med de overnevnte stikkord. Elevene selv har pekt på dette som kjernen i faget, og sier det er en spenning mellom undervisningens rammer og denne «kjernen». Det er verdt å merke seg at elevene det er her snakk om kan regnes som

høyt presterende, og ikke nødvendigvis representative. Elevene snakker blant annet om det å bruke god tid og viktigheten av å bruke tid for å forstå. «Flere framhever arbeidet med særemnet som sitt minneverdige møte med en litterær tekst, og beskriver hvordan tekstforståelsen utviklet seg gjennom hele særemneperioden» (Gourvenec, 2016, s. 9). Elevene sier også at dette er i kontrast til andre vurderingssituasjoner som er blitt vurdert som mer problematiske siden tiden er begrenset.

Artikkelen peker på at lesing, og kanskje spesielt lesing av skjønnlitterære tekster, krever tid, og dette er kanskje en faktor mange lærere føler de har for lite av. Gourvenec sine informanter peker likevel på noe viktig, nemlig at bruk av «tid» er viktig for å få en dypere forståelse, og da ikke bare for den aktuelle teksten, men også måten å lese på, og, viser det seg, å tilegne seg det faglige i form av analyse og begreper.

Et annet spørsmål man kan stille seg, er om arbeidet med fordypningsemnet er problematisk dersom man tenker på eksamen. I læreplanmålet heter det at elevene skal velge «kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov» (UDIR, 2013). Det kan tolkes slik at elevene selv skal velge hvilken måte de vil fremføre særemnet sitt. I læreboken Signatur står det at «Det betyr at du skal velje eitt eller fleire medium for presentasjon som er best tilpassa emnet du arbeider med» (Andersen, Larsen, Holen, Kimestad, & Wergeland, 2013, s. 389). De eksemplifiserer det med en lengre skriftlig tekst, en muntlig framføring eller en sammensatt digital tekst med kombinasjoner av skrift, tale, musikk bilde og film. Det kan selvsagt tenkes andre former også, som teateroppsetning, utstilling eller lignende.

Det vi ser av undervisningsoppleggene er at det helst er en muntlig presentasjon eller et skriftlig produkt elevene kan velge mellom eller at det er spesifisert at elevene må skrive et essay (opplegg nr.3). I flere av oppleggene skal elevene levere noe skriftlig og noe muntlig, mens de f.eks. i opplegg 1 kan velge mellom et hovedprodukt (skriftlig eller muntlig) men at de uansett må levere et mindre produkt i den produktformen de ikke velger. I norsk skal det i løpet av året settes tre karakterer, en muntlig og to skriftlige (sidemål og hovedmål), og når særemnet kan ta mye tid, er det ikke unaturlig om læreren ønsker vurderingssituasjoner som lett kan plasseres i en av «karakterbåsene». Kanskje opplever mange det problematisk å vurdere andre produkt enn det som er «vanlig», som ulike typer tekster, analyser, framføringer, foredrag, samtale osv. Det er ikke sikkert alle lærere føler de kan veilede elevene til å lage en forestilling eller en film. På den andre siden er det mange «produkt» som ligger tett opp til de vanlige produktene: en blogg,

en videblogg, instagram, webside er muligheter som det kanskje kunne vært forska (utforska) mer på.

Et annet perspektiv kan være å ta utgangspunkt i læreplanmålet sine begrep «gjennomføre» og «utforskende». Kan særemnet være en læreperiode der elevene kan fordype seg i noe uten at alt skal testes/måles/sluttvurderes? Finsk skole blir gjerne holdt frem som et ideal, og i boken *Finnish Lessons* står det at finske skolebarn testes relativt sjelden (Sahlberg, 2014, s. 33). Elevene får også tester «uten fasit» der de får spørsmål de må svare selvstendig på (Sahlberg, 2014, s. 40). Fordypningsemnet kan være en type oppgave der elevene må tenke selvstendig, og velge framgangsmåte, utforming og produkt. Kanskje kan dette kombineres med en mer prosessorientert skrivning, slik Dysthe mener mange lærere jobber: «Arbeidet med sær oppgåva har teke svært ulike former, men mange lærarar har arbeidd prosessorientert...» (Dysthe, 1987, s. 82)

Det er også aspekt ved en større oppgave som fordypningsoppgaven som kanskje ikke blir synlig umiddelbart. Det er få oppgaver i skolesammenheng som kan forberede elevene på den type selvstendig arbeid mange av dem vil møte på høyere studium.

Vi er inne i en periode nå der det diskuteres, drøftes og kommer innspill til ny læreplan i alle fag, også i norsk. På bakgrunn av Ludvigsensutvalget sin innstilling om *Fremtidens skole* (2013), jobbes det nå med de ulike planene for fag. Invitasjonene til å si sin mening er gått ut til alle, og både privatpersoner og organisasjoner har sagt sin mening. I høringsreaksjonene kan man lese at flere er opptatt av skjebnen til fordypningsemnet, men det er ikke kommet noen konklusjon på dette.

7. Avslutning og konklusjon

«Hva det vil si at jeg tenker det som jeg tenker her og nå?»⁴

11 år etter at fordypningsemne begrepet kom inn i lærerplanen, lever begrepet særemne i beste velgående. Et googlesøk 01.10.17 viser 23500 treff på fordypningsemne og 59 000 på særemne. De undervisningsoppleggene jeg har sett på, bruker i hovedsak særemnebegrepet, nettsidene det samme. De seineste lærebøkene bruker begrepet fordypningsemne, men ofte når begrepet fordypningsemne brukes på nettet, er det gjerne med tilføyelsen: «Skal du skrive særemne/fordypningsoppgave i norsk? Da har du kommet til riktig sted! Her finner du nemlig en hel haug med eksempler på særemner som du kan få inspirasjon av» (Studienett, 2017).

Et spørsmål man kan stille seg er om fordypningsemnet er på vei til å miste sin posisjon. Det har ikke, som det tidligere særemnet, en naturlig plass i muntlig eksamen, med unntak kanskje av privatisteksamener. Blant Magny Bakken sine informanter, kan man kanskje finne en slik holdning: «... på spørsmål om fordypningsoppgaven har endret seg mye fra L94 svarer han at den blir mindre vektlagt nå og teller ikke så mye som vurderingssituasjon som før» (Bakken, 2015, s. 60). En annen informant mente at fordypningsoppgaven burde fjernes fra læreplanen i Vg3 (Bakken, 2015, s. 61). En annen informant peker på at også han har redusert kravene til omfanget av fordypningsemnet i forhold til R94 (Bakken, 2015, s. 61). Det er også veldig tydelig i de undervisningsoppleggene jeg har undersøkt at lærerne legger ulik vekt på oppgaven, både når det gjelder omfang av innhold og produkt.

Et annet interessant spørsmål er selvsagt om særemnet/fordypningsemnet får plass i den nye læreplanen som nå er under utarbeidelse, og i hvilken form det eventuelt blir videreført. I november 2017 var det frist for innsendelse av kommentarer til «Fagfornyelsen». Så langt vet vi ikke om fordypningsemnet kommer med i de endelige forslagene, men det viser seg at flere av de som har sendt innspill og kommentarer etterlyser denne oppgaven. Det er interessant å følge med på hva som vil skje med denne oppgavetypen. I en eller annen form kan særemnet knyttes opp mot de tverrfaglige områdene, oppgavetypen er også et godt eksempel på

⁴ Sitatet er hentet fra «Foucault – historiker eller filosof?» <http://www.salongen.no/?p=84>

dybdelæring og kan være en god forberedelse til den oppgaveskrivingen de fleste som går videre til universitet og høyskoler raskt blir kjent med.

«Diskurser, teorier og forestillinger materialiserer seg og får sitt uttrykk også gjennom handling og praksis», skriver Hans Petter Ulleberg (2007), og peker på at det man kan observere i et klasserom kan si noe om hvilke forestillinger som ligger bak, og på samme måte manifesterer disse seg i praksisen. Jeg mener at forestillingen om særemnet har sterk gjennomslagskraft hos lærere, men også hos elevene. Stilt overfor et stort og uoversiktlig valg som læreplanmålet gir åpning for, ender man ofte med noe som er kjent. Slik sett kan særemnet fra 1970-årene overleveres fra lærer til lærer, fra elev til elev, lærer til elever, i noen tilfeller også fra foreldre til elever og lærere. Forventingene om hva særemnet er gjør at elevene ender opp med en skjønnlitterær oppgave eller læreren gir føringer, fordi elevene velger disse oppgavene uansett. I sin bok om literacy beskriver David Barton det som han kaller for hverdagsteorier. Dette er teorier og meningsinnhold alle mennesker bruker for å skape en mening i og om verden (Barton, 2007, s. 15). Dette kan også gjelde særemnebegrepet. En hverdagsteori om særemne kan være at det handler om «bøker», og dette er en mening og en forventning foreldre og elever (og muligens lærere) tar med seg inn i skolehverdagen. På mange m ter kan man si at elevenes forventninger og lærernes holdninger går sammen og dermed forsterkes tanken om at fordypningsemne er særemne og det er litterært. Dermed blir det en selvforsterkende prosess.

F r jeg startet dette arbeidet, hadde jeg mange spørsmål og spørsmålene er nå blitt en masteroppgave. Kanskje har jeg fått noen svar, men jeg har også endt opp med flere spørsmål. Og ikke minst, jeg lurer på om fremtidens elever også kommer til å sukke over særemnet? Jeg håper at det vil bestå, men kanskje må det utvikles videre, kanskje i en annen form. Ludvigsenutvalget og det videre arbeidet med ny læreplan, har vist at dybdelæring er avgjørende. Et fordypningsemne som har det som formål, bør kanskje ha sin plass i fremtiden.

Epilog

Samtidig som jeg har arbeidet med denne oppgaven, har jeg loset flere elevkull gjennom særremnet. Mine påbyggings-elever har ofte liten erfaring med litteratur, og selv om jeg prøver å tilby og oppmuntre til andre typer oppgaver, ender de fleste med å lese skjønnlitterære bøker eller biografiske romaner. Noen velger bok/film-varianten, gjerne mot mitt råd. I år har jeg hele russeavisredaksjonen i klassen, og jeg tilbød dem å ta russeavisprosjektet som særremne. Det takket de nei til, de ville heller lese bøker. Så med noen få unntak, har mine 28 elever valgt som de fleste andre: tradisjonelt og trygt. Og om en effekt av arbeidet er at det vekker leseglede til noen av dem, så er halve jobben gjort.

8. Bibliografi

- Aase, L. (2015, Januar 20). Noen diskurser i norskfaget 1970-2010. *Norsklæreren*, ss. 33-38.
- Andersen, Ø., Larsen, U. L., Holen, I., Kimestad, Å., & Wergeland, S. (2013). *Signatur 3. Norsk VG3. Påbygging/studiekompetanse. Studiebok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2013). "Synes dette har vært veldig morsomt". I N. Askeland, & B. Aamotsbakken, *Syn for skriving* (ss. 137-149). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bakken, M. (2015). *Fordypningsoppgaven i norsk*. Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to Ecology of Written Language*. Blackwell Publishing.
- Berge, A., Næss, E. L., & Stein, I. (1995). *Impuls 2, ressursbok*. J.W.Cappelens Forlag a/s.
- Berge, K. L. (2005). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier*. Hentet 01 22, 2018 fra <http://folk.uio.no/kjellbe: http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>
- Bjørnstad, K. E. (2015). *Fordypningsoppgaven i norskfaget*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Borud, H., & Aldridge, Ø. (2017, Januar 11). Høyre vil kåre det beste av norsk kunst og kultur. *Aftenposten*. Hentet september 15, 2017 fra <https://www.aftenposten.no/kultur/i/kVkJL/Hoyre-vil-kare-det-beste-av-norsk-kunst-og-kultur>
- Bratholm, B. (2001). *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang*. Hentet 08 02, 17 fra <http://www-bib.hive.no: http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduksjon. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (ss. 13-24). Hans Reitzels forlag.
- Christophersen, T., Hageberg, O., Løvold, H., & Aase, R. (1992). *Linjer 3. Tekster etter 1890*. Aschehoug.
- Dijk, T. A. (2016). <http://www.discourses.org>. Hentet fra Research in Critical Discourse Studies - Website Teun A. van Dijk: <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20studies%20and%20education.pdf>
- Dysthe, O. (1987). *Ord på nye spor*. Samlaget.
- Eide, O., Garthus, K. K., Gæslis, B., Schulze, A.-M., & Ystad, R. H. (2015). *Intertekst VG3*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementering av Kunnskapsløftet og LK06. I E. Dale, *Læreplan i et forskningsperspektiv* (ss. 62-115). Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkedal, K., Fossen, W., Johansen, T., Thorbjørnsen, A., Thorbjørnsen, K., & Aase, L. (1982). *Ord i tid 2, studiebok* (6. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Foros, P. (2016). Skolens etos. Nivå eller retning? Lydighet eller motstand? *Nordisk Tidsskrift For Pedagogikk og Kritikk*,(2(3)), ss. 33-46. doi:<http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.281>
- Gedde-Dahl, T. (2002). Å lese læreplanen. I J. L. (red.), *Den fjerstemmige sakprosaen* (ss. 190-218). Bergen: LNU Skriftserie.

- Gee, J. (1999). *How to do Discourse Analysis*. New York: Routledge.
- Gee, J. (2011). *How to do Discourse Analysis. A toolkit*. New York: Routledge.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*.
- Grue, J. (2013, oktober 16). Diskurs. *Store Norske Leksikon*. Store Norske Leksikon. Hentet januar 05, 2018 fra <https://snl.no/diskurs>: <https://snl.no/diskurs>
- Hageberg, O., Torp, A., Dahl, B., Christophersen, T., Løvold, H., & Møster, M. E. (1995). *Grunnlinjer for VKI og VK2*. Norsk Undervisningsforlag.
- Hagelund, A. (2008). Hentet 01 17, 2017 fra Å jobbe med språk - om diskursanalyse og tekster som data: <http://docplayer.me/19822996-A-jobbe-med-sprak-om-diskursanalyse-og-tekster-som-data-anniken-hagelund.html>
- Halvorsen, E., Jemterud, I., & Semmen, I. (1992). *Tekst og tanke. Norsk for VKI og VKII. Lærebok* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamre, P. (2005). Tekst, tid og tolking. *Notat*. Møreforskning/Høgskulen i Volda.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik, & P. Hamre, *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (ss. 13-43). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I F. H. Thor Arnfinn Kleven (red), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (ss. 179-216). Oslo: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, K. S. (1985). *Tradisjoner og skoler i moderne vitenskapsfilosofi*. Bergen: Sigma Forlag A.S.
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier- perspektiver og posisjoner. I E. L. (red), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (ss. 23-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2009). Kategorial Dannelse. I E. Dahle, *Om utdanning. Klassiske tekster* (ss. 167-205). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kyrkje,-utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *Læreplan for videregående opplæring. Norsk. Felles Allment fag for alle studieretninger*. Oslo. Hentet 2016 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>
- Kyrkje-og undervisningsdepartementet. (1976). *Læreplan for den videregående skole. Del 2. Felles allmenne fag*. Oslo: Gyldendal.
- Lervåg, S. O. (2002). *Særemne om særemne*. Privat.
- Lesesenteret. (2012, 03 23). *Manglende godkjenningsordning av lærebøker*. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no>: <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/manglende-godkjenningsordning-av-lareboker-article60057-12719.html>).

- Ludvigsenutvalget, sekretariatet. (2013, 12 05). *Fremtidens skole*. Hentet januar 13, 2017 fra regjeringen.no: <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2013/11/Sak-2-2-Utsendelse.pdf>
- Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I S. (red.) Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (ss. 153-167). Hans Reitzels Forlag.
- Madssen, K.-A. (1998). *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk*. Trondheim: NTNU, Dr.polit-avhandling.
- Madssen, K.-A. (1999). Oppbrudd eller kontinuitet. Norskfaget i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. I A. Telhaug, & P. Aasen, *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*, (ss. 158-176).
- NOU 1984:16. (1984, juni 25). Styrkingen av norskundervisningen i alle skoleslag. Oslo. Hentet mai 5, 2017 fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2013090306091
- NOU 2014: 7. (2014, september 3). Elevenes læring i fremtidens skole. Hentet februar 10, 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015, juni 15). Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser. *NOU*. Hentet 1817 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Phillips, L. (2015). Diskursanalyse. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (ss. 279-320). Hans Reitzels Forlag.
- Regjeringen. (2017, november 5). *Regjeringen.no*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-fornye-og-forbedre-fagene-i-skolen/id2483423/>: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-fornye-og-forbedre-fagene-i-skolen/id2483423/>
- Rickhard, B., & Sparre, G. F. (1992). *Norsk muntlig, studieretning for allemenne fag*. NKS Fjernundervisning.
- Ridderstrøm, H. (2017, 11 19). *Litteratur og medieleksikon*. Hentet fra <http://edu.hioa.no/helgerid/litteraturogmedieleksikon/diskurs.pdf>
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag. *Acta Didactica Norge*(Vol 2, nr.1). Hentet februar 14, 2017 fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1021/900>
- Sahlberg, P. (2014). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teacher's College Press.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen, hva de søkte og hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet januar 06, 2017 fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f72551daeba08caf8c79ed247b6014fb?index=1#159>
- Stavanger Bibliotek. (u.d.). *stavanger-kulturhus.no*. Hentet 2017 fra [stavanger-kulturhus.no/Saeremne](https://stavanger-kulturhus.no/Laering/Saeremne): <https://stavanger-kulturhus.no/Laering/Saeremne>
- Studienett. (2017, januar 5). *studienett.no*. Hentet fra <https://www.studienett.no/Oppgaver/?category=15&type=38>
- Sæterbakken, S., & Larsen, J. K. (2008). *Norsk litterær kanon*. Cappelen Damm.
- Thuen, H. (2010). Skolen; et liberalistisk prosjekt, 1860-2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 273-287.

- Tjeldvoll, A. (2015, august 25). Dannelsen. *Store Norske Leksikon*. Store Norske Leksikon. Hentet januar 5, 2018 fra <https://snl.no/.search?utf8=%E2%9C%93&query=dannelse>: <https://snl.no/.search?utf8=%E2%9C%93&query=dannelse>
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tveterås, A., Hanssen, P. V., & Nøklestad, H. (1982). *Fra saga til samtid*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- UDIR. (2006). *Framtidas norskfag*. Oslo: UDIR.
- UDIR. (2006). *Læreplan i norsk*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01>
- UDIR. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet fra www.udir.no/Upload/larerplaner/Norsk: <https://www.udir.no/Upload/larerplaner/Norsk/200613-Lareplan-norsk-fastsatt.pdf>
- UDIR. (2017). *udir.no*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- UDIR. (2017, august 28). *www.udir.no/eksamen-og-prover*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/eksamensoppgave-i-norsk-hovedmal/>
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn*, 65-80.
- UNESCO. (2004). *UNESCO*. Hentet februar 13, 2017 fra The plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Øvern, E. (2010). *Mellom kulepunkt og fagbegrep. Masteroppgave*. Oslo: Universitetet i Oslo.

9. Vedlegg

Vedlegg 1: Undervisningsopplegg nr. 1

Særemnet, kva er det?
(prosjekt i norsk - tredje klasse)

Nokre tips er det i boka di s 219, men her kjem nokre fleire tips.

Kva er viktigast med arbeidet?

Det er at det skal vere eit sjølvstendig arbeide. Det skal vere ditt! Sjølv sagt kan du bruke kjelder og sitere kva andre har skrive om det du skriv om, men du skal vere kritisk til kjeldene, og gjerne også kommentere dei du bruker. Sett dine egne ord på det du vil seie, så får du samstundes vist at du har forstått den kjelda du har bruka. Hugs å skrive opp alle **kjelder** du bruker. Sjå i kapittel 12.

Lag ei original problemstilling! Når du skal velje kva du skal skrive om, så prøv å vere original. Gjer det meir personleg ved å vinkle arbeidet på din måte.

Tynqda i oppgåva skal ligge på din analyse av hovudboka og drøftinga av problemstillinga. Samanlikning av bøkene er viktig, fordi den byggjer på kva du har merka deg når du las.

Du har mykje å velje mellom. Det mest tradisjonelle er den litterære oppgåva, der du les romanar. Du kan ta for deg ein periode: Naturalismen, modernismen, eller du kan ta eit sjangerstudium: Drama, kriminallitteratur, teikneseriar, barnebøker, ungdomsbøker osv. Eller du kan skrive om eit språkleg emne eller ta utgangspunkt i massemedia eller film.

Sjølv om du vil skrive ei litterær oppgåve, bør du ikkje ende opp med eit forfattarstudium. Du kan til dømes ta tak i noko du finn spennande, td: krig, kjærleik, fars/morskjærleik, samhald, psykiske problem, likestilling, oppvekst, barndom, alderdom, sjukdom....osv, og gå inn i korleis det blir handsama i skjønnlitteratur.

Kva har du konkret å halde deg til?

Innleveringsdato har vi sett til 1. februar for skriftleg arbeid. Dei som skal legge fram særemnet munnleg, må ha avtala eit tidspunkt for framlegging før denne dato. Ver merksam på at alle skal levere noko både skriftleg og munnleg. Altså: om du leverer skriftleg må du halde eit miniforedrag foran publikum, og om du held foredrag, så må du levere noko bakgrunnsmateriale før foredraget.

Ved litterært studium skal du ha lese 3 verk (ca. 700 sider). Mengda blir avgjort ut frå lengda og vanskegraden på bøkene for kvar einskild. Ei bok/film el. skal du fordjupe deg spesielt i, ved å gå djupare inn i personane, miljøet og bruken av verkemiddel mm.

Det er muleg å jobbe saman med nokon, men max to i lag.

Bøker/filmar må lesast/sjåast heime. De vil få nokre norsktimar på skolen der de skal skrive og få veiledning.

Problemstillinga di må vere godkjent av faglærar.

Du skal sjølv ta initiativet til **formell/avtala veiledning** frå lærar minst ein gong etter at du har kome i gang med oppgåva.

Ei skriftleg oppgåve skal vere mellom 5000 og 6000 ord, skriftstorleik 12, linjeavstand "halvannen".

Hugs også på at innsatsen undervegs blir vurdert og tel på fagkarakteren.

NBI

Lever eit referat i veke

Lever ein bit av analysen, altså ein meir sjølvstendig bit, i veke

Lykke til!

Særemne → forslag til disposisjon

Disposisjonen sier noe om hva som skal med. Oppgaven skal ha to tyngdepunkter, nemlig analysen og drøftingen.

- **Framsida**
- **Innholdsfortegnelse**
- **Innledning**
- **Eventuell teori (metode).**
- **Bok 1 referat, tema/budskap + kort ut fra problemstilling**
- **Bok 2 ----”-----**
- **Bok 3 FULL ANALYSE**
 - **Referat**
 - **Personskildring**
 - **Miljøskildring**
 - **Komposisjon, språk og stil (kommentarer om språket og virkemidler som er brukt)**
 - **Tema og budskap → grundig= tolk**
 - **Kort ut fra problemstilling**
- **Drøfting ut fra problemstilling – svært grundig, sammenlign og trekk paralleller**
- **Avslutning**
- **Kildeliste**

Ideer til særoppgave høst 2015

Her er noen ideer til tema – eller problemstillinger. På noen av punktene står bare en eller to titler, men i utgangspunktet skal det være tre bøker eller filmer.

1. Hva gjør en person til drapsmann? *Medmenneske, En flyktning krysser sitt spor og Fuck off. I love you.*
2. Hva påvirker våre valg? Helga Flatland: *Bli hvis du kan. Reis hvis du må.*
3. Endetidsberetninger: Sammenlign filmene *Noah* og *Skyatlas*. Mulig fokus: Hva er årsakene til at verden går under, og hvordan illustreres dette?
4. *Fugletribunalet* → skyldfølelse, konsekvenser, blind forelskelse,
5. Etikk: *Middagen, Fuck off. I love you.* - En tredje bok kan være *Medmenneske, Fluenes herre,*
6. Aktuelle hørespill: *Hauk og due*
<http://www.nrk.no/programmer/radio/radioteatret/1.7770935>
 og *Niveanatt*
<http://www.nrk.no/lyd/niveanatt/OCD64B7BF761541E/>
7. [http://www.stavanger-kulturhus.no/stavanger bibliotek/saeremne/hjelp hva skal jeg skrive om](http://www.stavanger-kulturhus.no/stavanger_bibliotek/saeremne/hjelp_hva_skal_jeg_skrive_om)
8. Gå inn og se på temaer på de ulike bokprogrammene - og bli inspirert!! <http://www.nrk.no/nett-tv/klipp/329236/>
9. Sammenligning av et par realityserier.
10. TV- serier. Da MÅ to sammenlignes.
11. Sammenlign dokumentarfilmer
12. *The road* film eller bok + en annen katastrofefortelling: Hva brukes denne typen fortelling til? Hva tematiseres/diskuteres?
13. *Veien* McCarthy, etiske diskusjoner i romaner: hva er menneskelig og hva er umenneskelig (ondskap?)
14. Konflikt mellom svart og hvit. Bøker med handling fra det segregerte USA på 1960-tallet: *Barnepiken + Bienes hemmelige liv*, sammenlignet med en bok med handling fra en tidligere periode: *Noen kjenner mitt navn*

[http://www.fontforlag.no/billigutgivelser/47/noen-kjenner-mitt-navn-\(pocket\)-9788281690622.html](http://www.fontforlag.no/billigutgivelser/47/noen-kjenner-mitt-navn-(pocket)-9788281690622.html)

15. Rasisme ol: *Vanære* av Coetzee, mfl.
16. Kvinnerollen i dag...
17. Mannsrollen- i dag... *Tatt av kvinnen* av Erlend Loe og *Bipersonar* av Tiller
18. Bøker om Mor: Margareth Skjelbred: *Mors bok* + **Mustafa Can: *Tett inntil dagene***
19. Den selvbiografiske romanen: Knausgård: *Min kamp*, Dag Solstad: *16.07.41*,
20. **Barnesoldater: *Allah skylder ingen noe + En bedre dag i morgen***
21. Tekster fra 1930-tallet som aner en krig... det som truer freden: Duun: *Menneske og maktene*, Øverland: *Du må ikke sove*, Grieg: *Sprinterne*, eller sier noe om den som har vært: Grieg: *Vår ære og vår makt*
22. Bøker om India: *Hvit tiger*, *Gutten som hadde svar på alt* og *Harjeet*. Problemstilling kan for eksempel være: Hvordan skildres miljøet? Det mellommenneskelige miljøet, forhold til de ulike religionene eller lignende.
23. Velg bøker fra et land, eller for eksempel fra kontinentet Afrika, og se på hvordan miljøet skildres.
24. Protestsanger for eksempel mot Vietnamkrigen og Gulfkrigen, krigen mot terror.
25. Tekster hos noen norske rappere (Carpe Diem m. fl.)
26. Sammenlign bøker eller filmer som tar opp samme tema: kjærlighet, hat, barndom, krig, ondskap, osv..

27. <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Raringer-pa-barne-tv-er-trondere-6988688.html>
28. Pubertet/oppvekst: *Mi brillante venninne* av Ferrante og *Vårnatt* av Tarjei Vesaas

Vedlegg 2. Undervisningsopplegg nr. 2

I løpet av Vg3 skal du gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller et annet norskfaglig emne. Her får du noen tips til mulige temaer fra kapittel 1.

1. Problemer under debatt

Den danske litteraturkritikeren Georg Brandes var opptatt av at litteraturen skulle "sette problemer under debatt". Ta utgangspunkt i utdraget fra Georg Brandes programerklæring "Hovedstrømninger i det nittende Aarhundredes Litteratur" (s. 351 i læreboka), og drøft hvorvidt hans tanker er realisert i litteratur fra realismen.

Forslag til primærlitteratur:

- Gustave Flaubert: *Madame Bovary* (1857)
- Henrik Ibsen: *Et dukkehjem* (1879), *En folkefiende* (1882)
- Alexander Kielland: *Gift* (1883)

Bruk læreboka som sekundærlitteratur.

2. Kvinnens stilling

I siste halvdel av 1800-tallet rettet flere forfattere søkelys mot kvinnens ufrle stilling i samfunnet. Ta utgangspunkt i tekster fra denne tiden og vis hvordan kvinnens rolle blir belyst.

Forslag til primærlitteratur:

- Camilla Collett: *Amtmandens Døttre* (1855), "Om forfatterinner" (1872) (læreboka s. 350)
- Gustave Flaubert: *Madame Bovary* (1857)
- Henrik Ibsen: *Et dukkehjem* (1879), *Gengangere* (1881)
- Amalie Skram: *Lucie* (1888), *Forrådt* (1892)
- Alexander Kielland «Ballstemning» og «Karen»

3. Fra realisme til naturalisme

Mens realistene hadde tro på forandring og fremskritt, var naturalistene mer pessimistiske. Ta utgangspunkt i litteratur fra realismen og naturalismen og drøft likheter og forskjeller i menneskesyn og/eller troen på forandring.

Forslag til primærlitteratur:

- Henrik Ibsen: *Et dukkehjem* (1879), *Gengangere* (1881)
- Amalie Skram: *Sjur Gabriel* (1887), *Lucie* (1888), *Forrådt* (1892)
- Hans Jæger: *Fra Kristiania-Bohêmen I og II* (1885)
- Christian Krohg: *Albertine* (1886)
- Arne Garborg: *Bondestudentar* (1883)

Fordjupingsoppgåva: Disposisjon for framføringa

Framføringa skal vare ca. 30 minutt og er todelt. Første del (opptil 15min) består av at eleven presenterer oppgåva (sjå punkta under), mens del to har form som ei utspørjing. Denne tek utgangspunkt i presentasjonen pluss kapittel to eller tre. Karakteren vil bli gitt ut i frå ei samla vurdering og vil telle på munnleg karakteren i faget.

1. Ei innleiing der du presenterer og grunngir valet av oppgåve.
2. Innholdsliste
3. Presenter problemstillinga(ane). Kvifor valte du ei slik denne problemstillinga?
4. Kort presentasjon av forfattaren
5. Kort analyse av boka
 - a. Kort presentasjon av boka
 - b. Kort handlingsreferat
 - c. Tema og (eventuelt) budskap i teksten
 - d. Personleg vurdering
6. Svar på problemstillinga (NB! viktig del)
7. Kjelder (kommenter kort valet av kjelder)

NB: Du må ha oversikt heile det kapittelet som du har fått i læreboka. Du vil få spørsmål om dette i utspørjinga.

SÆREMNET I NORSK:

VURDERINGSKRITERIER FOR MUNTLLIG FRAMFØRING

Nivå Karakter	Innhold	Kildebruk Kildekritikk	Framføring
Over middels 6	Som for karakteren 5, men med en virkelig krevende problemstilling og/eller et resultat som viser svært overbevisende evne til drøfting og vurdering.	Som for karakter 5, men med en evne til kritisk vurdering som skiller seg klart ut.	Som for karakter 5, eventuelt med pedagogiske eller kommunikative evner som stiller framføringen i en særklasse.
Over middels 5	Megget gode analyser og en problemstilling som er rimelig krevende og resultatet meget godt underbygget med god drøfting og klar skjelning mellom fakta, andre forskeres synspunkter og egne konklusjoner	Bleven har funnet fram til et godt og dekkende kildegrunnlag og vist klar evne til kritisk vurdering	Megget god formidlingsevne. God uttale og språkføring, god fortrolighet med nødvendig fagterminologi. God og gjennomtekt bruk av powerpoint. Det er et godt samspill mellom powerpoint og fremføringa. Ingen bundethet av manus.
Middels 4	Gode analyser og en problemstilling som rommer en viss utfordring og resultatet er fyldig og godt underbygget med god sortering av ulike argumenter	Bleven har funnet fram til et godt og dekkende kildegrunnlag og vist evne til å behandle kildematerialet kritisk.	God formidlingsevne, klar og god uttale og språkføring og god kontakt med publikum. God og ryddig bruk av powerpoint og ganske stor grad av frihet i forhold til manus.
Middels 3	En grei analyse og en problemstilling og resultat som holder et rimelig godt nivå og er brukbart underbygget.	Bleven har funnet fram til gode kilder og lagt for dagen en viss evne til kildekritikk.	En rimelig god formidlingsevne med tanke på uttale og kontakt med publikum. En viss bruk av powerpoint og en viss frihet i forhold til manus.
Under middels 2	En noe enkel analyse og en problemstilling og resultatet som holder et enkelt, men akseptabelt nivå, eller har enkelte tydelig svake punkter.	Bleven har funnet fram til noen akseptable kilder, men brukt dem forholdsvis ukritisk.	En viss evne til framleggelse, men med liten kontakt med publikum, ingen bruk av powerpoint og liten grad av frihet i forhold til manuskript
Under middels 1	En mangelfull analyse. Bleven har valgt en problemstilling, men resultatet er svært tynt, upresist, rotete eller forvirrende.	Bleven har i liten grad benyttet eller forholdt seg til kilder.	Rotete og utydelig framføring. Helt manglende kontakt med tilhørere. Ingen frihet i forhold til manuskript.

NB! Unngå for lange setninger og for masse informasjon på PowerPoint-sidene.

Fordjupingsoppgåve 2015

Overordna læreplanmål:

- *gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov*
- *bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon*
- *uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav*
- *skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster*
- *bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte og beherske digital kildehenvisning*

Kompetanse:

Fordjupe seg i eit litterært emne ved å **lese ei bok** og bruke kunnskap om litteratur og litteraturhistorie, teksttolking og tekstanalyse. Vidare skal ein utvikle evna til å **skrive eit essay**, og til å **halde eit foredrag** om eit litterært emne.

Analyse og munnleg presentasjon

Første del av fordjupingsoppgåva er å presentere boka ved å bruke «analysemalen» under som hjelpemiddel til å gå gjennom teksten. Det skal ikkje vere ein djuptgåande analyse, men *ei sjølvstendig attforteljing av innhaldet, ei forklaring på korleis boka er skriven, og ein presentasjon av dei viktigaste personane og av tema i boka.*

Foredraget skal vere på ca. 10 minutt. Manus (ca. 3 sider) til foredraget skal leverast til faglærer (eiga mappe på Fronter) før framføring, slik at ein får kommentar på det før ein framfører.

Essay (skriftleg innlevering i hovudmål)

Andre del av fordjupingsoppgåva er å *skrive eit essay* basert på lesinga og analysen av boka (jf. over). Ein kan fokusere på eit tema som boka aktualiserer og korleis boka framstiller temaet, eller på ein eller nokre personar i boka (korleis han/ho/dei blir framstilt og kva rolle dei spelar i boka), eller på ein sjanger som boka er eit eksempel på, og der typiske trekk ved sjangeren kjem fram i boka (både når det gjeld innhald og form). Ein kan også rette fokus mot forfattaren og på typiske trekk ved denne forfattaren som ein kan lese ut av boka i tillegg til

andre kjelder om forfattaren, eller den litterære perioden forfattaren høyrer til. Sjå lista med spørsmål ein kan stille under. Emnet ein skriv om skal formulerast som *ei problemstilling* som skal godkjennast av faglærer før ein skriv oppgåva.

Teksten skal vere på ca. 4 sider, 12 punkt skrift, halvanna linjeavstand. Kjeldelista skal vere rett sett opp.

Viktige spørsmål til bruk under skrivinga:

Skriv nokre tankar til kvart av spørsmåla, og bruk det som ei hjelp til å finne innhald og form til essayet ditt.

1. Kva er fokuset og problemstillinga i essayet mitt?
2. Kva for spørsmål kan eg stille for å finne meir ut om mitt fokus/mi problemstilling?
3. Kva må eg fortelje om boka (og forfattaren) eg har lese for å vise korleis fokuset/problemstillinga mi kjem fram i boka, og for å finne svara på spørsmåla mine?
4. Kva for eksempel frå boka vil eg bruke, og korleis vil eg introdusere dei og fortelje om dei? Kva skal eksempla gi svar på eller seie noko om?
5. Kva er det med skrivemåten i boka som har betydning for leseopplevinga, og korleis kan eg vise dette med eksempel og forklare det?
6. Kva tankar og assosiasjonar har eg gjort meg gjennom lesinga av boka, og etter å ha lese den?
7. Har eg nokre eigne erfaringar som blir aktualisert gjennom lesinga av boka? Kva for erfaringar er det, og korleis blir dei ein del av lesaropplevinga mi?

Aktuelle forfattarar:

Ludvig Holberg	«Jeppe på Bjerget», «Erasmus Montanus», «Niels Klims underjordiske reise»
Camilla Collett	«Amtmandens Døttre»
Bjørnstjerne Bjørnson	«Synnøve Solbakken», «En fallitt», «Redaktøren»
Henrik Ibsen	«Et Dukkehjem», «Gengangere», «Vilanden»
Alexander Kielland	«Garman & Worse», «Skipper Worse», «Gift»
Jonas Lie	«Kommandørens Døttre», «Familien på Gilje»
Arne Garborg	«Fred», «Bondestudentar», «En Handske»
Amalie Skram	«Sjur Gabriel» (Hellemyrsfolket), «Constanse Ring»
Knut Hamsun	«Sult», «Viktoria», «Markens Grøde»

Tarjei Vesaas	«Fuglane», «Brannen»
Sigrid Undset	«Jenny», «Kristin Lavransdatter»
Olav Duun	«Medmenneske», «Juvikfolke»
Nordahl Grieg	«Vår ære og vår makt»
Agnar Mykle	«Sangen om den røde rubin»,
Jens Bjørneboe	«Før hanen galer», «Frihetens øyeblikk»
Torborg Nedreaas	Novellesamlinga «Trylleglasset»,
	«Musikk frå en blå brønn», «Ved neste nymåne»
Espen Haavardsholm	«Historiens kraftlinjer», «Gutten på passbildet»
Edvard Hoem	«Kjærleikens feriereiser», «Mors og fars historie»
Dag Solstad	«25.september-plassen», «Arild Asnes»
	«Gymnaslærer Pedersen»
Bjørg Vik	«Små nøkler, store rom», «Poplene på St.Hanshaugen»
	«Elsi Lund»
Lars Saabye Christensen	«Beatles», «Halvbroren»
Ingvar Ambjørnsen	Historien om Elling: «Utsikt til paradiset»,
	«Hvite niggere»
Tore Renberg	«Mannen som elsket Yngve»,
Erlend Loe	«Naiv. Super», «Tatt av kvinnen», «Muleum»
Kjartan Fløgstad	«U 3», «Det 7. klima», «Paradis på jord»
Jan Kjærstad	«Det store eventyret», «Tegn til kjærlighet»,
	«Normans område», «Kongen av Europa»
Jon Fosse	«Raudt, svart», «Naustet», «Nokon kjem til å komme»

Analyse:

a) Komposisjon/forteljarmåte:

Korleis er hovudtrekka i oppbygginga av romanen?

Kva rolle spelar teknikkar som kronologi, retrospeksjon (tilbakeblikk), parallellhandlingar og frampeik (røpe ei hending som enno ikkje har skjedd)?

Korleis er spenninga bygd opp?

Korleis er forholdet mellom ytre handling og spenning på det indre planet?

Korleis er forholdet mellom referat og scenisk framstilling? Kva verknad har dette?

Kva andre verkemiddel pregar romanen, og kva funksjon har desse?

b) Tidsbruk:

Kva for grammatisk periode er teksten skriven i? Notid? Fortid? Skiftar det mellom notid og fortid? Historisk tid: Over kor lang tid strekk handlinga seg?

c) Synsvinkel:

- Personal synsvinkel (1. eller 3. person): Er forteljaren ein av personane i teksten?
- Autoral synsvinkel: Stiller forteljaren seg utanfor sjølve handlinga?

Refererande : Berre det forteljaren ser utanfrå blir referert.

Allvitande: Forteljaren går inn i personen og tolkar han for lesaren.

- Upåliteleg forteljar: Løyner eg-forteljaren sanninga for lesaren gjennom heile teksten?
- Vekslande synsvinkel: Skiftar synsvinkelen mellom personar i teksten?

d) Personskildring:

Kva rolle spelar synsvinkelen for personskildringa(ne)?
 Korleis er hovudpersonen/ane skildra?
 Er personane typar eller nyansert skildra?
 Er personane statiske eller utviklar/endrar dei seg?
 Korleis er skildringa av utsjånad og framferd, og personane sitt «indre»?
 Korleis får lesaren innsikt i kva personane tenkjer og føler?
 Korleis er forfattarhaldninga? (Er personane sympatiske eller usympatiske?)

e) Miljøskildring:

Kor viktig(e) er miljøskildringa(ne)?
 Kva ulike miljø blir skildra? (Fortid/samtid/framtid. Sosiale miljø.)
 Kva rolle spelar naturskildringane?
 Legg forfattaren vekt på å skape ei spesiell stemning i romanen? Korleis?
 Korleis er samanhengen mellom miljø- og personskildring?

f) Handling:

Motiv: Den faktiske situasjonen eller det konkrete utsnittet av røyndommen.
 Tema: Den eigentlege og djupare meininga med teksten.
 Kva for konflikt(ar) tek romanen opp? (Kva handlar romanen om på det indre planet?)
 Blir problema løyst? I tilfelle korleis?
 Har romanen ein innebygd bodskap eller moral?

g) Verdiar:

Bodskap: Formålet med teksten – uttrykkjer ein idé, eit livssyn eller ein moral.

h) Samfunnskritikk

i) Forfattarhaldning:

Korleis styrer forfattaren inntrykka våre gjennom den haldninga han sjølv har til personane i teksten?
 Korleis er til dømes forholdet mellom personane i teksten? Motsetnader/konflikter
 Er personane sympatiske eller usympatiske? (Personskildring)
 Går personane gjennom ei utvikling? Statisk/dynamisk (Personskildring)

j) Verkemiddel

Sjå s. 474- 475 i *Grip teksten Vg 3*

k) Språk/stil

Formidlar teksten ei stemning, ein atmosfære som påverkar kjenslene våre og sinnsstemninga vår? (Stiltone: Summen av den forteljemaaten og dei språklege verkemidla forfattaren vel. Blir forma av det møtet lesaren får med teksten).
 Sjå på ordval, biletbuk, dialektinnslag, setningsbygging, emneval og mottakargruppe.

Stilbrot: Markerer scenskifte, ei endring i handlingsutviklinga eller avsløring av spesielle eigenskapar ved ein av personane.

Vedlegg 4: Undervisningsopplegg nr. 4

Fordjupingsoppgåva hausten 2015

Krav Lese 300-600 sider skjønnlitteratur og/eller faglitteratur, og levere to rapportar.

Produkt 1) Skrive ei skriftleg oppgåve på hovudmål som byggjer på arbeidet de har gjort med stoffet. Heil dag på skulen, skrive med penn på papir. Ha med bøkene og notatark. Skrivetdagen blir torsdag 05.11

Eller:

2) Halde eit munnleg foredrag på 20 minutt + 10 minutt fagsamtale med faglærer. Tysdag 3.11.

Viktig Bruke analyseomgrep, kunne seie noko sjølvstendig om bøkene, samanlikne, svare på problemstillinga de har laga.

Fristar Bestemme emne, bøker og presentasjonsform: Innan veke 36, onsdag 2.september.

Første rapport: Innan veke 40, tysdag 29.09

Andre rapport: Innan veke 43, onsdag 21.10

Levere problemstilling: Veke 44. Måndag 26.10.

Arbeid på skulen De får jobbe seks timar på skulen i tida mellom at problemstilling er levert og sjølve skrivetdagen. Desse timane må brukast til å jobbe aktivt med analyse og å svare på problemstilling.

Vurdering Fordjupingsoppgåva vil telje ein god del for norskfaget i tredjeklasse. Det blir gitt skriftleg karakter på hovudmål på skriftleg fordjuping, og munnleg karakter viss du vel foredrag. I tillegg blir prosessen vurdert til over middels/middels/under middels, dette går på munnleg karakter. Gjennomført fordjupingsoppgåve er ein føresetnad for vurdering i faget.

Vedlegg 5: Undervisningsopplegg nr. 5

Om særernnet:

Særernnet (analyse, munnleg presentasjon):

Første del av særernnet er å presentere boka ved å bruke «Analysemal: Episk dikting» som hjelpemiddel til å gå gjennom teksten. Analysemalen hjelper ein til å finne nokre typiske trekk ved skrivemåten i boka, og nokre sentrale verkemiddel i utviklinga av teksten. Som ei innleiing til analysen, skal det vere ei sjølvstendig attforteljing av innhaldet. Analysen skal ligge til grunn for ei forklaring av korleis boka er skriven, og ein presentasjon av dei viktigaste personane og av tema i boka. Foredraget skal vere på ca. 10-15 minutt. Manus til foredraget godkjennast av faglærer før framføring, slik at ein får kommentar på det før ein framfører.

Særernnet (essay, skriftleg innlevering, hovudmål):

Andre del av særernnet er å skrive eit essay basert på lesinga og analysen av boka (jf. over). Ein kan:

- fokusere på eit tema som boka aktualiserer og korleis boka framstiller temaet,
- eller på ein eller nokre personar i boka (korleis ho/han/dei blir framstilt og kva rolle dei spelar i boka),
- eller på ein sjanger som boka er eit eksempel på, og der typiske trekk ved sjangeren kjem fram i boka (både når det gjeld innhald og form).
- Ein kan også rette fokus mot forfattaren og på typiske trekk ved denne forfattaren som ein kan lese ut av boka i tillegg til andre kjelder om forfattaren.

Sjå lista under med spørsmål ein kan stille, og sjå det utdelte notatet «Om å formulere ein tese eller ei problemstilling». Emnet ein skriv om skal formulerast som ei problemstilling som skal godkjennast av faglærer før ein skriv oppgåva. Teksten skal vere på ca. 4 sider, 12 punkt skrift.

Kompetanse:

Fordjupe seg i eit litterært emne ved å lese ei bok og bruke kunnskap om litteratur og litteraturhistorie, teksttolking og tekstanalyse. Vidare skal ein utvikle evna til å skrive eit essay, og til å halde eit foredrag om eit litterært emne.

Essayet – særernnet

Nokre spørsmål som kan brukast under skrivinga av essayet: Skriv nokre tankar til kvart av spørsmåla, og bruk det som ei hjelp til å finne innhald og form til essayet ditt.

1. Kva er fokuset og problemstillinga i essayet mitt?
2. Kva for spørsmål kan eg stille for å finne meir ut om mitt fokus/ mi problemstilling?
3. Kva må eg fortelje om boka (og forfattaren) eg har lese for å vise korleis fokuset/ problemstillinga mi kjem fram i boka, og for å finne svara på spørsmåla mine?
4. Kva for eksempel frå boka vil eg bruke, og korleis vil eg introdusere dei og fortelje om dei? Kva skal eksempla gi svar på?
5. Kva er det med skrivemåten i boka som har betydning for leseopplevinga, og korleis kan eg vise dette med eksempel og forklare det?

6. Kva tankar og assosiasjonar har eg gjort meg gjennom lesinga av boka, og etter å ha lese den?
7. Har eg nokre eigne erfaringar som blir aktualisert gjennom lesinga av boka? Kva for erfaringar er det, og korleis blir dei ein del av leseopplevinga mi?

Analysemal

A. Presentasjon

1. Kven har skriva teksten, kva heiter den og når kom den ut?
2. Skriv eit kort, objektivt handlingsreferat.
3. Presenter temaet (*Med tema meiner vi det ein tekst handlar om på eit djupare plan. Vi må sjå dei ulike momenta i teksten i samanheng for å kunne slå fast kva teksten "eigentlig" handlar om. Kjelde: NDLA*)
4. Kva slags stil og stemning pregar teksten? (*Retorikken nyttar tre stilnivå, lågstil=kvardagsspråk, mellomstil=informativ eller underhaldande tale, høgstil=høgtidstale, sterke kjensler. Ein kan også peike på stilperiodar som sogestil, skaldedikt, renessanse, barokk, klassisisme, romantikk, realisme, modernisme... Stemningar kan koplatt til sansar og kjensler, fargar, temperatur, sinnsstemning, avstand og nærleik, open og lukka, humor, skrekk, angst, spenning, kjærleik...Ø.D.*)

B. Komposisjon

1. Handlingsmønsteret

- a. Kva er det som set handlinga i gang?
- b. Blir handlinga presentert kronologisk? Er det nytta tilbakeblikk eller frampeik?
- c. Kva i forteljinga er jamt refererande, og kvar stoppar forteljinga opp i scener/ skildringar?
- d. Finn du eitt markert vendepunkt? Finn du fleire vendepunkt?
- e. Korleis sluttar forteljinga?

2. Synsvinkel

Korleis er synsvinkelen brukt i teksten, og kva oppnår ein med denne synsvinkelen? (*Autoral refererande eller allvitande, perso. første- eller tredjeperson, vekslande mellom personar eller mellom allvitande og personal. Ø.D.*)

3. Natur og miljø

Kva rolle spelar skildringar av natur og miljø?

4. Motsetnad og kontrast. Antydingar

- a. Finn du motsetnader eller kontrastar i teksten, og kva betydning har desse?
- b. Finn du antydingar som seier noko, men ikkje alt, og som slik aktiverer lesaren og skaper spenning.

5. Bildebruk og symboler

- a. Brukar forfattaren bilde og symbol, og korleis vil du evt. tolke desse?
- b. Finn du eitt samlande bilde, eller er ein bestemt bildetype viktigare enn andre?
- c. Finn du motsetnader/kontrastar i bildebruken?

6. Syntaks

Korleis vil du beskrive syntaksen? Er det overveiane lange eller korte perioder? - sideordning (paratakse) eller underordning (hypotakse)? Kva for verknad har valet av syntaks på stiltonen?

7. Ordval

- a. Finn du mange ord med positiv/negativ ordvalør? – eller eit ordval basert på motsetning/kontrast?
- b. Frekvensen og typen av ord i ordklassene – seier det noko? (- substantiv, adjektiv, adverb, verb?)
- c. Finn vi mange konnotasjonsrike ord (ord som skaper assosiasjonar)?
- d. Kva for verknad har ordvalet på stiltonen og stemninga?

C. Personkarakteristikk

1. Finn vi ein eller nokre tydelege hovudpersonar? Kva skjer med hovudpersonen/ - personane?
2. Korleis er forholdet mellom miljøet som skildrast og personane (- korleis personane tenker, kv for haldningar dei har, kva for utvikling dei går gjennom ...)
3. Er det individualiserte personar, eller står dei fram som representantar for ei gruppe, eventuelt som typar?

4. Korleis skildrast personane, eller kva legg vi merke til ved dei? Utsjånad eller andre ytre trekk? Oppførsel? Tankar? Replikkar, dialog, monolog? Skildringar av kjensler? Det personane gjer, deira atferd? Andre sine omtalar, andre sine replikkar og atferd i forhold til dei aktuelle personane. Trur vi på desse andre sine vurderingar og har vi sympati for deira haldningar?

D. Konklusjon

1. Gjer greie for temaet i teksten (jf. innleiinga). Kva for budskap kan ein finne i teksten? (*Bodskap: Det som blir uttrykt om temaet gjennom handlinga eller personane i teksten.*)
2. Finn vi ein samanheng mellom tekstens tema, skrivemåte, haldning og: a) forfattarens produksjon elles b) ein spesiell litterær tradisjon / ei litterær retning? c) den perioden teksten er skriven i? d) eit bestemt livssyn / ein spesiell ideologi?

Finne ein forfattar eller eit litterært tema til særeminet:

Søk etter forfattarar og litterære tema til særeminet (du kan finne nokre forslag til stader å leite i lista under) og finn:

- a) eit litterært tema du synest kan vere interessant, og tre aktuelle bøker til temaet og
- b) tre forfattarar du synest verkar interessante og ei bok til kvar forfattar.

Du kan kopiere omtalar av det aktuelle temaet, og meldingar av aktuelle bøker. Bruk dette som grunnlag for ein munnleg presentasjon av mogleg interessante tema og bøker og forfattarar til medelevar. Mål: Bli kjent med nokre nye forfattarar/ bøker og skape litt interesse for dei.

Finne ein forfattar eller eit litterært tema til særeminet:

Hjelp til å finne særeminne, Deichmanske bibliotek: <http://tema.deichman.no/>

Hjelp til å finne særeminne, Stavanger bibliotek: <http://www.stavanger-kulturhus.no/STAVANGER-BIBLIOTEK/SAEREMNE/Hjelp!-Hva-skal-jeg-skrive-om>

Kor finn eg stoff om forfatterskap og tekstar? Stavanger bibliotek orienterer: http://www.stavanger-kulturhus.no/stavanger_bibliotek/saeremne/hvor_finner_jeg_stoff_om_forfatterskap_og_tekster

Forfattarportrett på Aschehoug forlag: <http://www.aschehoug.no/Forfattere/Vaare-forfattere>

Forfatterportrett på Cappelen/ DammAschehoug forlag:
<http://www.cappelendam.no/main/katalog.aspx?f=20>

Forfatterportrett på Gyldendal forlag: <http://www.gyldendal.no/Forfattere>

Forfatterportrett på Oktober forlag: <http://www.oktober.no/Forfattere>

Forfatterportrett på Samlaget forlag: <http://www.samlaget.no/nn-no/forfatterar.aspx>

Forfatterportrett på Tiden forlag: <http://www.tiden.no/index.php?ID=Forfatter&ID2=B>

Om Norges litterære kanon, Wikipedia: http://no.wikipedia.org/wiki/Norges_litterære_kanon :

Bøker på biblioteket på skulen: Søk på forfatterar og tema. Ta ein titt i hyllene.

En spørreundersøkelse på oppdrag fra VG våren 1995[13] om nordmenns favorittforfattere.

- Knut Hamsun
- Sigrid Undset
- Anne Karin Elstad
- Margit Sandemo
- Ingvar Ambjørnsen
- Henrik Ibsen
- Herbjørg Wassmo
- Johan Falkberget
- Mikkjel Fønhus
- Amalie Skram

Norsk Litteraturfestival/ Dagbladet /Nitimen - en lytter/leser-avstemning våren 2007: Folkets favoritt. 2 491 stemmer ble gitt i på ti forhåndsnominerte romaner

- Gert Nygårdshaug: Mengele Zoo
- Knut Hamsun: Markens Grøde
- Sigrid Undset: Kristin Lavransdatter
- Lars Saabye Christensen: Beatles
- Knut Hamsun: Sult
- Henrik Ibsen: Peer Gynt
- Knut Hamsun: Pan
- Lars Saabye Christensen: Halvbroren
- Cora Sandel: Alberte og Jakob
- Anne B. Ragde: Berlinerpoplene

http://no.wikipedia.org/wiki/Nominasjoner_til_Nordisk_råds_litteraturpris_fra_Norge :

Sidan 1962 har Nordisk råd årlig delt ut Nordisk råds litteraturpris til et litterært verk skrevet på et av de nordiske språkene. Fra starten i 1962 har det årlig blitt nominert to bøker fra hver av landene Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige. Her er nokre:

- 2012 – Merethe Lindstrøm for romanen Dager i stillhetens historie
- 2011 – Beate Grimrud for romanen En dåre fri
- Carl Frode Tiller for romanen Innsirkling 2
- 2010 – Karl Ove Knausgård for romanen Min kamp 1
- Tomas Espedal for romanen Imot kunsten (notatbøkene)

- 2009 – Per Petterson for romanen Jeg forbanner tidens elv
- 2008 – Carl Frode Tiller for romanen Innsirkling
– Merethe Lindstrøm for novellesamlinga Gjestene
- 2007 – Tomas Espedal for prosasamlingen Gå. Eller kunsten å leve et vilt og poetisk liv
– Jan Jakob Tønseth for novellesamlinga Von Aschenbachs fristelse
- 2006 – Edvard Hoem for romanen Mors og fars historie
– Øivind Hånes for romanen Pirolene i Benidorm
- 2005 – Karl Ove Knausgård for romanen En tid for alt
– Stein Mehren for diktsamlingen Imperiet lukker seg
- 2004 – Roy Jacobsen for romanen Frost
- 2003 – Liv Køltzow for romanen Det avbrutte bildet
– Jørgen Norheim for romanen Ingen er så trygg i fare
- 2002 – Lars Saabye Christensen for romanen Halvbroren
– Hans Herbjørnsrud for novellesamlingen Vi vet så mye
- 2001 – Jan Kjærstad for romanen Oppdageren
– Jon Fosse for romanen Morgon og kveld
- 2000 – Frode Grytten for romanen Bikubesong
- 1999 – Geir Pollen for romanen Hutchinsons Eftf.
- 1998 – Hans Herbjørnsrud for novellesamlingen Blinddøra
- 1997 – Per Petterson for romanen Til Sibir
- 1996 – Lars Amund Vaage for romanen Rubato
– Øystein Lønn for novellesamlingen Hva skal vi gjøre i dag og andre noveller
- 1995 – Torgeir Schjerven for romanen Omvei til Venus
- 1994 – Tove Nilsen for romanen Øyets sult
– Arild Nyquist for romanen Ungdom
- 1993– Bergljot Hobæk Haff for romanen Renhetens pris
- 1992 – Kjell Askildsen for novellesamlingen Et stort øde landskap
– Roy Jacobsen for romanen Seierherrene
- 1991 – Arvid Hanssen for romanen Fader Armod
- 1990 – Tor Åge Bringsværd for romanen Gobi: Djevelens skinn og ben
– Bergljot Hobæk Haff for romanen Den guddommelige tragedie
- 1989 – Liv Køltzow for romanen Hvem har ditt ansikt?
– Dag Solstad for romanen Roman 1987
- 1988 – Tor Åge Bringsværd for romanen Gobi. Djengis Khan
– Edvard Hoem for romanen Ave Eva. En herregårdsroman
- 1987 – Terje Stigen for romanen Ved foten av kunnskapens tre
– Herbjørg Wassmo for romanen Hudløs himmel
- 1986 – Kolbjørn Brekstad for romanen Stank av mennesker
- 1985 – Edvard Hoem for romanen Prøvetid
– Eugène Schougin for romanen Minner om Mirella

Å formulere ein tese eller ei problemstilling (Corbet &Connors, 1999: 27ff.)

Starten på all diskurs er eit tema, eit emne, eit spørsmål, eit problem, ei sak. Dei latinske retorikarane snakka om samanstillinga ”res - verba” der ”res” var avdekkinga av kva som vart sagt, altså inventio, og ”verba” var avdekkinga av korleis det vart sagt, altså elocutio og actio. ”Res” kan då stå for det arbeidet ein gjer når ein avdekkjer ein tese eller ei problemstilling. Den andre sida ved denne samanstillinga er at ein ikkje kan seie noko fornuftig om ”verba”, altså om korleis noko blir sagt, før ein

kjenner ”res”, kva som skal seiast. Dette kan overførast på skriveprosessen. Ein kan ikkje skrive noko fornuftig og godt før ein veit kva ein skal skrive om.

Ofte har vi fått tildelt eit tema å skrive om. Men det er ikkje alltid at temaet er formulert som ein tese eller som ei problemstilling. Ein måte å kome fram til ein slik presis idé på, kan vere å bruke det formularet som dei latinske retorikarane brukte i retten: ”status” eller ”stasis”. Status er for det første, ”an sit” – om noko er (spørsmål om kva som er fakta); for det andre, ”quid sit” – kva det er (spørsmål om definisjon); og for det tredje, ”quale sit” – kva slag det er (spørsmål om kvalitet). Dette kan vere ei hjelp til å avdekke kva for aspekt ved temaet ein skal ta for seg og dermed formulere i form av ein tese eller ei problemstilling.

Hovudprinsippet når det gjeld å formulere ein tese eller ei problemstilling, er at det skal vere ei enkelt erklærande setning, ei fråsegnsetning. Det er eit mål å formulere seg i *ei* setning fordi to setningar med ein gong vil svekke det einskaplege i tesen. Det er eit mål å formulere ei erklærande setning, ei fråsegnsetning, framfor ei spørjesetning eller ei rådgivande setning fordi det spørjande og det rådgivande har noko førebels og uklårt ved seg. Tesen vil vere klår og sikker når ein hevdar eller nektar noko i forhold til emnet.

Evna til å formulere klare tese eller problemstillingar kan ein øve ved å venne seg til å samanfatte tekstar ein les, særleg sakprosa, til ein kortfatta tese eller til ei kort problemstilling.

Kjelde: Corbett, Edward P.J. og Connors, Robert J., 1999: *Classical Rhetoric for the Modern Student*, New York-Oxford, Oxford University Press, 562 s.

Korleis lagar du ei god problemstilling?

(Jf. NDLA, Gisle Andersen, Universitetet i Bergen)

Hovudregelen er at ein skal laga éi problemstilling, og at den bør vere mest mogleg avgrensa, presis, tydeleg og spissa. Ei problemstilling er bygd opp av einingar og variablar. Einingane kan til dømes vere enkeltpersonar, grupper, organisasjonar. Variablane kan for eksempel vere kjønn, matvanar, ekteskapsskikkar, altså noko ein set fokus på innanfor einingane.

Korleis-spørsmål: Problemstillingar som tek opp korleis ting er, for eksempel korleis nokon tenker, føler eller opplever, kan vere spennande å utforske. Men då veit ein ikkje på førehand kva som blir variablane ein kjem til å undersøke. I staden vil det å identifisere og skildre personane si oppleving av verda vere den viktigaste delen av undersøkinga.

Kvifor-spørsmål: Å seie noko om årsaksforhold er ofte meir interessant enn å berre seie noko om korleis tinga er. Då må ein identifisere nokre einingar og variablar som spelar ei rolle i det feltet ein undersøker, og undersøke forholdet mellom dei eller samanhengen mellom dei.

Viktige spørsmål til ei problemstilling:

1. Kva er det problemstillinga gir ny kunnskap om?
2. Er problemstillinga avgrensa slik at de kan svare på den innanfor dei rammene som er gitt.
3. Dersom problemstillinga er presis, kva for variablar undersøker de? Eller kva for samanhengar og påverknadsforhold undersøker de?

Eksempel på problemstillingar:

Andre verdskrigen:

- Kvifor nokre blir heltar og andre svikarar slik det kjem fram i (boka)
- Korleis spørsmålet om ansvaret for eigne handlingar blir tematisert i (boka ...)
- Korleis (boka) aktualiserer spørsmålet om korleis ein kan hindre at dette skjer i gjen.
- På kva måte temaet i (boka ...) er like aktuelt i dag.

Biografisk litteratur:

- Korleis (biografien ...) er bygd opp av både biografi og fiksjon, og kva dette har å seie for tolkinga av teksten.
- Korleis det sjølvopplevde i (biografien ...) både kan lesast som fakta og som fiksjon, og korleis dette gir ulike tolkingar av boka.

«Chick lit», eller «jente-litteratur»

Frå omtalen på <http://tema.deichman.no/>: «Chick lit er en sjanger som man ofte ser for seg i hyllene på Narvesen. Bøkene er ofte pocketutgaver og har gjerne en glørete og pastellfarget fremside. De handler ofte om det samme; kvinner, karriere og kjærlighet, eller kanskje mangelen på kjærlighet og jakten på Mr. Right og det perfekte liv.»

- På kva måte (boka ...) kan kallast kvalitetslitteratur eller populærlitteratur. (Kvalitetslitteratur: set eit originalt eller aktuelt fokus, originalt eller kreativt språk ... Populærlitteratur: går inn i typiske tankemønster som innfrir forventningane, nyttar klisjear og formelaktig forteljemaute...)
- Kva (boka ...) seier om synet på kvinna (eller den single kvinna) i dagens samfunn.
- Korleis kvinnesynet i (boka) er i forhold til kvinnesynet i det borgarlege samfunnet som vaks fram på 1800-talet.
- Kva syn hovudpersonen i (boka ...) har på «det perfekte livet».

Dyr i litteraturen:

- Korleis dyra symboliserer menneskelege trekk i (boka ...)
- Korleis forholdet mellom dyra eller mellom dyr og menneske i (boka ...) seier noko om samfunnet vi lever i.

Dystopiar (vonde stader, det motsette av utopiar)

- På kva måte (boka ...) advarar mot negative trekk i samfunnsutviklinga.
- På kva måte (boka ...) kan lesast som eit innlegg i samfunnsdebatten.
- På kva måte kampen mellom gode og vonde krefter kjem fram i (boka ...).
- Kva som kan tolkast som gode og vonde krefter i (boka ...).

Familie/ oppvekst/ heimar

- Korleis ein familiestruktur i oppløysing er tema i (boka ...), og korleis barn og vaksne sine perspektiv kjem fram.
- Korleis det kjem fram at barnet har problem med sin eigen identitet i (boka ...).
- Korleis ulikskapen mellom barnas perspektiv og dei vaksne sine perspektiv kjem fram i (boka ...).
- Korleis kjærleik eller avstand mellom barn og vaksne blir tematisert i (boka ...).
- Korleis parntarrolla, foreldrerolla, barnerolla blir tematisert i (boka ...).

Forboden eller vonlaus kjærleik

- Kva som gjer kjærleiken til ein forboden (vonlaus) kjærleik, og korleis denne kjærleiken er skildra i (boka ...).
-

Science fiction/ framtidsvisjonar

- På kva måte ny teknologi får stor betydning i (boka ...).

- På kva måte nye eller annleis tenkemåtar får stor betydning i (boka ...).
- På kva måte (boka ...) gir eit positivt/ negativt syn på framtida.
- På kva måte (boka ...) kan lesast som ein kommentar til samtida/ vår tid.

Kulturmøte

- Korleis kulturmøte blir eit tema i (boka ...).
- Korleis temaet identitet/ kvinne-, mannsrolle/ religion/ samfunnsklasse blir tatt opp i (boka ...).

Reisen

- Kva for samanhengar det er mellom den ytre (fysiske) reisa og den indre (psykiske) reisa i (boka ...).
- Kva for refleksjonar reisa utløyser i (boka ...).
- Kva for element ved reisa som er dei viktigaste i (boka ...).

Seksualitet

- Korleis sex og erotikk er viktig for identiteten til hovudpersonen/ personane i (boka ...).
- Korleis sex og erotikk blir brukt til å uttrykke ein samfunnskritikk i (boka ...).
- Korleis seksuelle fantasiar verkar inn på livet til hovudpersonen/ personane i (boka ...).

Sjølvmord

- Kva som er drivkrafta hos hovudpersonen i (boka ...), og kvifor ho/ han ønskjer å døy.
- Kva for haldningar til livet og døden som kjem til uttrykk i (boka ...).
- Kva for tankar og kjensler som kjem til uttrykk hos dei etterletne etter eit sjølvmord i (boka ...).

Skitenrealisme

- Kva for sider ved verkelegheita som blir tematisert, og korleis (boka ...) gjennom munnleg språk og skildringar etterliknar denne verkelegheita.
- Manns- og kvinnerolla i (boka ...).

Tabu

- Kva for tabu som blir tatt opp i (boka ...), og kva forfattaren oppnår gjennom å skrive om desse tabu.

Ung identitet

- Korleis hovudpersonen utviklar seg i møte med ulike val og ulike personar i boka ...
- Korleis ungdomstida blir framstilt i (boka ...).

Vanskelege val

- Korleis dilemmaet utviklast i (boka ...), og kva for krefter som påverkar hovudpersonens/ personanes val.
- Kva for etiske problemstillingar som blir reist i (boka ...).

Kvinnerolla

- Kva forventningar til kvinna kjem fram i (boka ...), og korleis hovudpersonen reagerer på desse forventningane.

Heltar og mot

- Kva for eigenskapar og personlegdomstrekk har helten i (boka ...), og kva denne helteskildringa seier oss om samtida og samfunnet boka har blitt skrive i.
- Kva for hindringar/ motgang helten møter i (boka ...), og korleis ho/ han handterer dei.

Humor

- Korleis språket, karakterane og oppbygginga av historiene gjer dei morosame i (boka ...)

Frå bok til film

Korleis filmen (...) skil seg frå boka (...) når det gjeld heilskapen og når ein tek for seg scene for scene, og på kva måte det ikkje-verbale (tankar og kjensler)

Å bruke primærtekstar

Å bruke sitat

Å dokumentere kjelder

Jf.: Dysthe, Olga m.fl., 2000: *Skrive for å lære*, sidene 25-26 og 115-122.

Kva som krevst når ein brukar kjelder.

- velje ut kva du skal lese
- lese på ulike måtar etter føremålet
- ta nyttige notatar
- skrive samandrag og gjengi andre sine tankar og meiningar på ein akseptabel måte
- bruke det du har lese i din eigen samanheng, basert på di problemstilling
- bruke kjeldene til å underbygge din eigen argumentasjon
- dokumentere kjeldene du siterer frå eller refererer til

Kva som skil dei studentane som skriv godt når dei brukar kjelder frå dei som ikkje gjer det (jf. Dysthe m.fl. 2000:33-34):

(...) de første leste bevisst med oppgavens problemstilling i tankene (...) <de> gikk inn i en dialog med teksten, og de så det som sin rolle å forklare det de leste.

(...)

De som skrev dårlig (...) kopierte mye tekst fra kildene (...) <de skrev> en parafrase over det de hadde lest.

Kjeldetilvisingar:

- "Sagt brutalt er det av liten interesse for leseren hva du mener om ditt emne hvis du ikke gjør det klart hva slags grunnlag du bygger på". (Dysthe m.fl. 2000:115.)
- Ein skal vere gjerrig med sitat men raus med referat.
- Ein kan nytte parentes (...) dersom ein utelater noko i eit sitat.
- Korte sitat inntil tre liner skil ein ut med hermeteikn. Lengre sitat markerer ein med lineskift og innrykk.
- I teksten nyttar ein parentes og forfattarnamn, årstal og sidetal, slik: (Dysthe m.fl. 2000:119).
- I litteraturlista finn ein att forfattarnamnet som du brukar, og meir informasjon om boka eller kjelda:

Bok

Forfatter, A.A., og Forfatter, B.B., Årstal: <i>Tittel</i> , Utgivar, Utgivarstad.
--

Dysthe, Olga; Hertzberg, Frøydis og Hoel, Torlaug Løkensgard, 2000: *Skrive for å lære – Skrivning i høyere utdanning*, Abstrakt forlag, Oslo.

Heggelund, Kjell; Skjøsberg, Simen; Vold, Helge (red.), 1981: *Forfatternes litteraturhistorie bnd 3 – Fra Herman Wildenvey til Tarjei Vesaas*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo Nilsen, Tove, 1981: "Om Cora Sandel", i Heggelund, Kjell; Skjøsberg, Simen; Vold, Helge (red.), 1981:

Kapittel i bok Forfattar, A.A., Årstal: "Kapittelstittel", i Boktittel, red. A. Redaktør & B. Redaktør, utgivar, utgivarstad, sidetal for kapitlet.

Forfatternes litteraturhistorie bind 3 – Fra Herman Wildenvey til Tarjei Vesaas, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo, s. 158-166

Tidsskrift

Forfattar, A. A., Forfattar, B. B. & Forfattar, C. C. Årstal: "Artikkeltittel", *Tidsskriftstittel*, årgang, hefte, sidetal.

Birgisson, Bergsveinn, 2008: "Vindtid, vargtid – om krista på Island", i *Syn og Segn:0408*, s. 16-25.

Elektronisk dokument Det er ikkje vedteke ein standard, men det kan skrivast som vist i det følgjande. Dersom du ikkje kan finne ein forfattar, bruk tittelen på sida. Dersom eit nettdokument inneheld ein dato for siste oppdatering og ein copyright-dato, bruk datoen for siste oppdatering.

Nettside

Forfattar, A.A./Redaktør, A.A. oppdatert dato/copyright dato: *Tittel*, [Online], Utgivar, Tilgjengeleg frå: <URL> [dato for tilgang].

Utlendingsdirektoratet, oppdatert 5 juli 2004: *Positive erfaringer med DNA testing*, [Online], Utlendingsdirektoratet, Tilgjengeleg frå: <<http://www.udi.no/templates/Page.aspx?id=4951>> [15 juli 2004].

Når ein oppgir ei nettside inne i teksten, nyttar ein namnet på sida eller forfattaren + [Online], og dato for tilgang: (Utlendingsdirektoratet [Online]:15.juli 2004).

Elektronisk tidsskrift

Forfattar, A.A. Årstal: "Artikkeltittel", *Tidsskriftstittel*, [Online], årgang, hefte, sider, Tilgjengelig frå: <URL> [dato nedlasta].

Reychler, L. 2002: "Peace building architecture", *Peace and conflict studies*, [Online] vol. 9, nr.1, Tilgjengelig frå: <<http://www.gmu.edu/academic/pcs/LR83PCS.htm>> [11 Februar 2003].

Vol. er forkorting for "volum", det vil seie eit bind i eit verk.

Synsvinkel - Skjematisk oversikt

Autorial

Fortelleren forteller historien.
Fortelleren ser **inn** i eller **på** personene i stedet for **ut** av dem.

synsvinkel

historien

Refererende

Fortelleren er 'fluen på veggen'. Han/hun kan ikke se inn i personene og skildre deres tanker og følelser.
Gode eksempler: Sagalitteratur, sportsreferat, etc.

(eksempel 1)

Allvitende

Fortelleren ser alt og vet alt.
Han/hun er i stand til å fortelle om personenes tanker og følelser og være flere steder på samme tid. Gjennom fortellerens øyne kan vi få vite om personenes tanker og følelser.

(eksempel 2)

Det er også mulig for fortelleren å henvende seg direkte til leseren. (uvanlig i mod. litt.).

Personal

Historien blir fortalt gjennom en eller flere personer.
Fortelleren ser ut av personene i stedet for å se inn i dem eller på dem

synsvinkel

1.persons,

eller

'jeg'-synsvinkel

En jeg-person forteller historien (er fortelleren) og presenterer egne tanker og følelser. Vi får ikke innblikk i andres tanker og følelser. Vi ser og opplever alt gjennom jeg-personens sanser, tanker og følelser.

(eksempel 3)

Tredje-persons

Likner på jeg-synsvinkelen, men blir skrevet i tredje person (han/hun).

synsvinkel

(eksempel 4)

Vekslende

Synsvinkelen veksler mellom flere personer, eller mellom autorial og personal.

synsvinkel

(eksempel 5)

Eksempel 1 (refererende) – "Sagaen om Gunnlaug Ormstunge"

"Det er sagt at om hausten reid Illuge heimanfrå Gilsbakke med tretti mann. Dei kom til Mosfell tidleg om morgonen. Ånund og sønene hans kom seg inn i kyrkja, men Illuge tok to av frendane hans. Den eine heitte Bjørn og den andre Torgrim. Bjørn let han drepe og Torgrim fothogge. Illuge reid heim etter det, og Ånund fekk ikkje nokon oppreising for dette."

Eksempel 2a (allvitende) - Tor Åge Bringsværd: "Matt.18.20"

Kirketjeneren satt og dømte ved siden av kollektbøssa.
Det var en varm dag og en lang preken. Presten var ung og likte å høre sin egen stemme. Under en preken kan man som kjent godt sitte med gjenlukkede øyne uten å få dårlig rykte.

Og kirketjeneren hadde rutine. Dagens tekst var fra Matt. 18.30. "For hvor to eller tre er samlet i mitt navn, der er jeg midt iblant dem."

Eksempel 2b (allvitende) - Cora Sandel: "Omkring et sjal"

"Ekspeditrisene elsker dem (stoffene), ordner dem gjerne, slår dem ut med forfarne hender, draperer dem på seg for å vise dem frem, dreier langsomt rundt med fjernt blikk og en hånd ved hoften. Draperer dem også på klossete kunder og ser enda fjernere ut i luften, som for å fralegge seg alt ansvar. Hver kvinne som kommer inn, går like lukt på sjalene. Om så bare for å ta i ett eller to, lese på et par prislapper, sukke og gå videre. Der er dem som kom for å kjøpe en snelle tråd eller et par kalosjer, livets enkle, ufestlige nødvendighet. Blendet av fargeflammen går de nær borttil, men river seg løs i tide og vandrer videre til trådens eller kalosjens hverdagslige disk. Og der er dem som ikke kommer seg løs, men faller i bakhold, roter seg opp i prøvning og drøftelse, nedkaller over seg ydmykelser og anfektelser, som kunne vært unngått."

Eksempel 3 (1.person / 'jeg') - Arild Nyqvist: "Barndom"

"Mor sto på kjøkkenet og vasket opp, jeg hørte vann som ble tappet i kummen, og glass og tallerkner som dunket mot hverandre. Jeg lukket hånden hardt omkring pengene og skyndte meg inn på rommet mitt. Ingen hadde sett meg. Jeg var aleine og hadde pengene i hånden. Nå åpnet jeg den langsomt og så på pengene. Åååå, fine penger. Mine penger. Hemmelige og blanke penger. Hvor skulle jeg ha dem da? Jeg kunne jo ha dem i lommen og kjenne på dem hele dagen og ta dem opp av og til...."

Eksempel 4a (tredje-person) - Sam O. Kjenne: "Jaktlykke"

"Fra tidlig om morgenen, faktisk fra det øyeblikket han slo øynene opp, hadde Gunnar G følt seg glad, tindrende opplagt. Frigjort. Slik det alltid var når den store jakten begynte. Ja, han merket den stigende forventningen uker i forveien. Det tente ham slik at han kunne falle på å kysse sin kone. Hver dag. Og han klemte barna. Noe han ellers anså for sykt, sentimentalt sludder."

Eksempel 4b (tredje-person) - Sigurd Hoel: "Husker du meg?"

"Det var bedre før. Han forsøkte å tenke etter når det nye begynte, men det var så vanskelig. Det var så mange ting... Var det den fiskestangen? Snart var han fem år. Og far hadde sagt at når han ble fem år til, skulle han få seg en fiskestang. Han gikk og gledet seg til den fiskestangen."

Eksempel 5 (vekslende) - Olav Duun: "I blinda"

"Solvi var åleine med gutungen i stua, da Anders kom. Ho gråna over alt andlete med det same ho såg han. Han kom stomlande inngjennom døra som eit framandmenneske, løfte knea høgt i vêre som ein blind ein og hadde auga ståande stivt fram i vêre. Ho gjekk attlenges imot veggen, då han vart vår henne og kom imot henne. "Men Anders!" Han visste ikkje enten ho kviskra eller skreik, men måle var sprukke og stygt, det var ein finn som skreik, og no først såg han det var finnandlet ho hadde, tvi han svarte, rame, han var gift med ei gammal finntøykje! Det hadde heile bygda set, men ikkje han. Og kvifor satan vart ho redd han, straks han kom i døra? Kva var det for slag som vettskræmte henne?"

Vedlegg 6: Undervisningsopplegg nr.6

SÆREMNE

Å lese ei bok og fordjupe seg i ei problemstilling!

Utgangspunkt for val av bok til særemne: perioden 1900-1950 eller etter avtale

Arbeidsgang:

1. *Velje ut ei bok (Norsk forfatter):* *frist 17.12.2014 (skal godkjennast)*
2. *Lese boka:* *frist 18.01.2014*
3. *Formulere ei problemstilling:* *frist 18.01.2014 (skal godkjennast)*
4. *Svare på problemstillinga:* *frist 02.02.2014*

*Særemne skal framførast munnleg! Maksimal tid 10 min pr elev. Veke 6 og 7
Levere ein disposisjon som viser momenta i framføringa di!*

Desse momenta må vere med:

1. *Boka skal plasserast inn i ein samanheng der du og peiker på samfunnet*
2. *Kort om forfatter/litterært program*
3. *Svar på problemstillinga*
4. *Aktualitet i dag*

Kompetansemål

- Læreplan i norsk
 - gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov

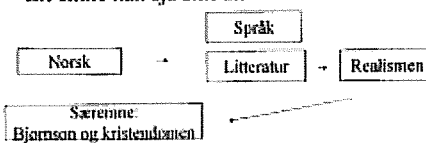
Problemformulering

- **Problemstilling:** Det forskingsspørsmålet du skal gjere greie for i oppgåva di.
- Korleis arbeide?
- Hjernedugnad (Brainstorming)
- Finne fram til eit tema ved hjelp av tankekart
- Formulere ei problemstilling

1

Emne

- Eit emne(fag) er delt inn i ulike tema
- Eit tema kan delast inn i undertema
- Eit emne kan sjå slik ut:



2

Problemstilling

- Ei problemstilling er det same som eit forskingsspørsmål, og kan gjerne vere still som eit spørsmål. (Den treng ikkje det.)
- Korleis kjem Bjørnson sitt syn på kristendomen til uttrykk i Synnøve Solbakken?

3

Korleis finn eit tema?

- Noter ned tema frå pensum. Kan du finne tema som ikkje er omhandla i pensum, men som kan vere relevant for emnet ditt?
- Kva kan eg noko om frå før?
- Kva synest eg er interessant?

4

Tema

- Temaet må tilpassast omfanget
- Temaet må først avgrensast for å få det rette omfanget.
- Tankekartet deler opp temaet i fleire undernivå
- Dome: oppgåve innanfor temaet genetikk
- Genetikk: medisinarar, teknologar, naturvitarar, samfunnsvitarar, humanistar og juristar
- Du legg til undernivå til du synest temaet er nok avgrensa

5

Formulere problemstilling

- Problemstillinga kan vere basert på eit observert fenomen eller fakta
- Korleis kjem Bjørnson sitt syn på kristendomen til uttrykk i Synnøve Solbakken?

6

Vedlegg 7: Undervisningsopplegg nr. 7

Særemne i norsk (fordjupingsoppgåve)

Du kan leggje opp særemnet anten som eit **språkleg studium** eller som eit **litterært studium**.

1 Språkleg studium

Du kan velje mellom eit dialektstudium eller eit stadnamnstudium.

a) Dialektstudium

Du kan til dømes studere og beskrive dialekten i ei bygd, samanlikne talemåten til folk frå ulike aldersgrupper innanfor eit geografisk område, eller andre aktuelle problemstillingar knytt til talemål.

b) Stadnamnstudium

Du vel deg ut eit område der du kan finne minst 100 namn, dette kan vere ei lita grend eller eit par gardsbruk. Du må ta kontakt med minst ein, helst fleire personar som høyrer til på denne staden. Denne eller desse personane må hjelpe deg med namna i området, og plassere namna på kartet. Ta kontakt med kommunen for å få tak i kart. Alle som vel å arbeide med stadnamn, må lese utvalde delar av «Innføring i stadnamn», av Peter Hallaråker.

Litterært studium

Her kan du velje mellom fire ulike fordjupingsoppgåver. Romanane du les, skal vere skrivne av norske forfattarar. Du skal lese fire bøker. Du skal fordjupe deg i to av bøkene, og lese gjennom dei to andre. Dersom du vel forfattarstudium, og les ein triologi, skal du lese tre bøker.

- a) **Periodestudium**, ein periode kan til dømes vere eit tiår, eller ein litterær periode som naturalismen.
- b) **Sjangerstudium**, til dømes kriminallitteratur, fantastisk litteratur, biografiar, drama.
- c) **Forfattarstudium**
- d) **Temastudium**, til dømes homofili, forbodne bøker, oppvekst.

Plan for arbeidet

- Innan 2. september skal du ha valt type studium og bøker. Du skal og levere inn ein plan for oppgåva di i Fronter.
- Tida fram til 07. oktober nyttar du til å lese gjennom dei fire bøkene du har valt deg ut. Du skal tenkje gjennom moglege problemstillingar for arbeidet, og du må samle støttelitteratur (stoff om bøkene og forfattarane.)
- 07. oktober, seinast klokka 15.00, skal du levere inn handlingsreferat frå bøkene, (Fronter.) Handlingsreferatet skal vere på om lag ei og ei halv til to sider. Dersom du har valt eit språkleg studium, leverer du inn ein rapport på ei til to sider. Rapporten skal fortelje korleis du har lagt opp arbeidet, og kor langt du har kome i arbeidet.
- 11. november skal du levere inn handlingsreferat frå bok nummer to, og forslag til problemstilling. Dei som har språkstudium, skal no ha gjennomført intervju sine.
- Frå og med veke 42 vil de få arbeide med særemnet i ein dobbelttime kvar veke fram til de skal presentere oppgåva munnleg.

- Seinast to dagar før du skal gjennomføre den munnlege framføringa, skal du levere inn ein disposisjon over kva du skal snakke om. Disposisjonen skal vere på om lag ei side.
- Den munnlege presentasjonen/prøva, vert halden i månadsskiftet november/desember. Prøva varer i 20 minutt. Du skal leggje fram resultatet av arbeidet ditt, du må vere budd på å samtale om bøkene, forfattarane, eventuelt innsamla språkleg materiale, og problemstillinga di.
- Du kan gjere deg nytte av presentasjonsprogram når du legg fram arbeidet ditt. Ta med deg disposisjonen din og bøkene du har lese. Dei som har fordjupa seg i stadnamn, må ta med kart og namneliste.

Vurdering av arbeidet

Språkleg oppgåve:

- At du under samtale med eksaminator får vist at du har sett deg grundig inn i det språklege materialet og kan gjere greie for fonemiske, grammatiske og etymologiske forhold.
- Dei som har stadnamnoppgåver må vise god kunnskap om det geografiske området som er valt ut.

Litterær oppgåve:

- Presentasjonen skal vere presis, oversiktleg og godt disponert.
- At du under samtalen med eksaminator gjer greie for problemstillinga og argumenterer for ho ut frå bøkene eller det andre materialet du har valt.
- Du skal kunne gjere greie for kjeldene du har nytta.

Referat/rapport og arbeidet fram til den munnlege prøva er òg ein del av vurderingsgrunnlaget.
Forslag over forfattarar:

Jostein Gaarder
Lars Amund Vaage
Hanne Ørstavik
Ingvar Ambjørnsen
Rune Belsvik
Lars Saabye Christensen
Anne Karin Elstad
Jens Bjørneboe
Sigrid Undset
Erlend Loe
Jo Nesbø
Karin Fossum
Alexander Kielland
Tore Renberg
Helga Flatland
Jon Fosse
Linn Ullmann
Dag Solstad
Jens Bjørneboe

Eksempel på disposisjon til særernne

Innleiing 3-5 min;

- Kvifor har eg valt forfattaren`?
- Fortelje kort om forfattaren
- Litt biografiske opplysningar (bøker/prisar?)
- Evt. Problemstilling

Hovuddel 10 -12 min:

- Problemstilling eg har tatt for meg
- Litt om bøkene eg har valt
- Evt. Kort om hovudperson/ane
- Kort handlingsreferat frå bøkene
- Problemstilling knytt til bok 1
- Problemstilling knytt til bok 2
-
- Støttelitteraturen knytt opp mot problemstilling

Avslutning 3-5 min:

- Oppsummering problemstilling
- Mi meining av bøkene
- Har eg lært noko?

Hugs å alltid knytte funna dine opp mot bøkene du har lese gjennom til dømes utdrag frå boka eller sitat.