

Masteroppgåve

## **Fordjupingsoppgåva i norskfaget**

Korleis konkretiserer, tilrettelegg og rettleiar lærarar elevar i arbeidet med fordjupingsoppgåva i norsk vg3?

Elin Grønningsæter Remme

Master i undervising og læring med  
spesialisering i norsk

2018

Tal på ord: 33386



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Summary

This master thesis is a hermeneutic study in how teachers understands and works with the in-depth study task in «Norsk VG3». The question I seek to answer in my thesis is; *How do teachers concretize, organize and guide the students with their in-depth study in “Norsk vg3”?*

I have used two different qualitative approaches; semi-structured interview and document analysis. The informant samples comprise of four teachers from different schools in Møre og Romsdal. The documents used are those my informants have handed out to their students while working with the in-depth study.

The study shows that all the informants had the same interpretation of the competence aim about the in-depth study. Even though the informants had the same interpretation of the competence aim, how they implement the in-depth study differs. This can be explained by the fact that the work with the in-depth study has different justifications. The main aim with the in-depth study is seen by all the informants as diverse, but the study shows that in order to justify the in-depth study most informants links it to value, development, education and in-depth learning. Furthermore, some of the informants wanted to use the reading experience as a justification, this I find difficult to link to the Norwegian subject curriculum. Genre training, both written and oral texts, is one of the ways the informants help the students by scaffolding. My study shows the different informants ways of guiding the students through the in-depth study. It seems like the guiding the students receive differs on if it is a written or an oral text- the guiding seems more structured to those students who have chosen a written text. In such a study as the in-depth study, it is vital that the students know the aim for the study. This could be concretised by assessment criterions based on the learning objective of the in-depth study. The study shows that three of the informants uses their own assessments criterions, the last informant does not use special assessments criterions for the in-depth study. In order to interpret the assessment criterions high reading competence is required, therefor it is vital that the criterions are fully explained to the student.

## Samandrag

Denne masteroppgåva er ein hermeneutisk studie av korleis lærarar forstår og arbeider med fordjupingsoppgåva i norsk vg3. Problemstillinga er: *korleis konkretiserer, tilrettelegg og rettleiar lærarar elevar i arbeidet med fordjupingsoppgåva i norsk vg3?*

Eg har nytta to kvalitative metodar, semistrukturert intervju og dokumentanalyse. Fire lærarar frå ulike skular i Møre og Romsdal har vore informantar. Dokumenta som er analyserte, er dei dokumenta informantane har delt ut til elevane i samband med fordjupingsoppgåva i norsk.

Funn i denne studien viser at lærarane som har vore informantar, har tilnærma den same forståinga av kompetansemålet knytt til fordjupingsoppgåva i norsk, noko som har kome fram i forskingsintervjua. Samstundes som lærarane tilsynelatande har ei sams oppfatning i innhaldet i kompetansemålet, blir skilnadene relativt store i konkretiseringa som blir gjort av fordjupingsoppgåva. Dette kan mellom anna forklarast med at arbeidet med fordjupingsoppgåva har ulik legitimering. Føremålet med fordjupingsoppgåva blir av alle informantane sett på som mangfaldig, men det har blitt synleggjort at fordjupingsoppgåva kan legitimerast gjennom perspektiv knytt til nytte, danning og djupnelæring. I tillegg ynskjer nokre informantar å legitimere fordjupingsoppgåva gjennom leseopplevingar, noko som eg har synt er problematisk sidan det er vankeleg å knyte leseopplevingar direkte opp mot læreplanen. I samband med fordjupingsoppgåva blir det bygd stillas for eleven si læring ved mellom anna eksplisitt sjangeropplæring, både sjangeropplæring i munnlege tekstar og skriftlege tekstar. Studien viser at lærarane har ulik tilnærming til rettleiing av elevar i samband med fordjupingsoppgåva. Det kan sjå ut som rettleiing til elevar som skal levere inn ein skriftleg tekst er meir strukturert enn den rettleiinga som blir gjeve til elevar som skal framføre ein munnleg tekst. Eit viktig utgangspunkt for eleven sitt arbeid med fordjupingsoppgåva, er at han kjenne til måla for arbeidet. Dette kan kome til uttrykk gjennom vurderingskriterier som er formulerte for fordjupingsoppgåva. Studien viser at tre av informantane har delt ut vurderingskriterier, ein av informantane har ikkje eigne vurderingskriterier for fordjupingsoppgåva. For å forstå formuleringane i vurderingskriteria

krev det at lesaren har høg lesekompetanse, det er difor avgjerande at vurderingskriteria blir forklart for eleven.

## Føreord

To og eit halvt år med lærerike studiar er over, og det kjennest både godt og litt vemodig. Det er alltid godt å fullføre noko, og kom i mål med det ein har bestemt seg for å gjere. Samstundes innser eg at studentperioden min no er over. Ein periode som har gjeve meg mykje, og eg har hatt stor glede av det eg har lært. Likevel, det siste halvåret har eg mest vore klistra til Mac-en min, og eg kjenner at vi no treng ein pause i forholdet vårt.

Eg ynskjer å takke dei som har hjelpt meg. Aller først vil eg takke informantane som har stilt opp for meg, utan dykk hadde ikkje denne oppgåva vore mogleg. Arbeidsgjevaren min fortener også ei stor takk, takk for permisjon og tilrettelegging av timeplanar slik at det i det heile har vore mogleg for meg å vere student!

Eit stor takk skal også rettast til Marit Lovise Brekke som har vore rettleiaren min. Takk for litteraturtips og ærlege og konstruktive tilbakemeldingar både i møte med deg og via e-post!

Monica, som ikkje må forvekslast med det fiktive namnet på ein av informantane mine, har hjelpt meg med det engelske samandraget mitt, det er rart kor klønete eg blir når eg skal skrive på engelsk. Tusen takk for grundig korrekturlesing, Monica!

Sist, men ikkje minst, vil eg takke dei kjære eg har rundt meg, og som har lete meg bure meg inne saman med masteroppgåva mi. No er mamma ferdig med leksene sine, og skal slutte å vere så keisam!

Stranda 21.5.2018

Elin Grønningsæter Remme

## Innhald

<b>1. INNLEIING .....</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 AVGRENSING .....	3
1.4 DISPOSISJON .....	3
1.5 AVKLARING AV OMGREP.....	4
1.5.1 Omgrep i problemstillinga .....	4
1.5.2 Omgrep i læreplanen .....	5
1.6 VITSKAPLEG TILNÆRMING.....	7
1.6.1 Kunnskapssyn.....	7
1.6.2 Hermeneutikk.....	8
1.7 EKSPLORERANDE FORSKINGSDESIGN.....	11
<b>2. TEORI.....</b>	<b>13</b>
2.1 FORDJUPINGSOPPGÅVA I LÆREPLANAR .....	13
2.1.2 læreplanen frå 1976 .....	14
2.1.3 Læreplanen frå 1994.....	14
2.1.4 Læreplanen Kunnskapsløftet frå 2006 og revisjonen av Kunnskapsløftet frå 2013 .....	15
2.1.5 Revisjon av gjeldande læreplan – ny plan gjeldande frå 2020 .....	15
2.2 FORSKING PÅ SÆREMNET OG FORDJUPINGSOPPGÅVA.....	16
2.2.1 NOU og forskning på doktorgradsnivå .....	17
2.2.2 Forsking gjennomført på mastergradsnivå .....	18
2.3 TOLKING OG KONKRETISERING AV LÆREPLANMÅLET .....	19
2.3.1 Den oppfatta læreplanen.....	20
2.3.2 Læringssyn som kan påverke læraren si tolking og konkretisering av læreplanen .....	21
2.4 Å LEGGJE TIL RETTE .....	29
2.4.1 Den gjennomførte læreplanen.....	29
2.5 RETTLEIING .....	32
2.5.1 Prinsipp for VfL sett i samanheng med fordjupingsoppgåva i norsk .....	33
2.5.2 Proessorientert arbeid.....	35
2.5.5 Oppsummering av rettleiing.....	38

<b>3 METODE</b> .....	<b>39</b>
3.1 VAL AV METODE .....	39
3.2 INTERVJU.....	39
3.2.1 Kvalitativt semistrukturert forskningsintervju .....	39
3.2.2 Førebuing, pilotering og utval .....	40
3.2.3 Gjennomføring, transkribering og analysestrategi .....	42
3.3 DOKUMENTANALYSE .....	44
3.3.1 Innsamling av dokument og gjennomføring av analyse.....	44
3.4 ETISKE REFLEKSJONAR .....	45
3.4.1 Planleggingsfasen.....	45
3.4.2 Gjennomføringsfasen.....	46
3.4.3 Rapportering.....	47
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET .....	47
3.5.1 Validitet.....	48
3.5.2 Reliabilitet.....	49
<b>4. FUNN</b> .....	<b>51</b>
4.1 SLIK BLIR FUNNA PRESENTERTE .....	51
4.1.2 INFORMANTANE .....	51
4.2 FUNN GJORT GJENNOM INTERVJU .....	52
4.2.1 Konkretisering – den oppfatta læreplanen.....	52
4.2.2 Oppsummering av funn .....	55
4.2.3 Legitimering av fordjupingsoppgåva .....	55
4.2.4 Oppsummering av funn - konkretisering .....	58
4.2.7 Korleis lærarar legg til rette for elevane sitt arbeid med fordjupingsoppgåva .....	58
4.2.8 Oppsummering av funn – legge til rette.....	62
4.2.9 Korleis lærarar rettleier elevar i samband med fordjupingsoppgåva.....	63
4.2.10 Oppsummering funn - rettleiing .....	64
4.3 DOKUMENTANALYSE – KONKRETISERING AV KOMPETANSEMÅLET.....	64
4.3.1 Dokumenta frå Linda .....	64
4.3.2 Dokumenta frå Anne.....	66
4.3.3 Dokumenta frå Camilla.....	67
4.3.4 Dokumenta frå Monica.....	68
4.3.5 Skjematisk framstilling innhald i dokumenta .....	70
4.3.6 Tolking av dokument .....	70

4.3.7 Oppsummering av funn gjort i dokumentanalysen .....	76
<b>5. DRØFTING .....</b>	<b>78</b>
5.1.1 OPPSUMMERING AV STUDIEN .....	78
5.2 KONKRETISERING .....	78
5.2 TILRETTELEGGING .....	87
5.3 RETTLEIING .....	88
<b>6. AVSLUTNING .....</b>	<b>92</b>
6.1 OPPSUMMERING AV DEI VIKTIGASTE FUNNA I STUDIEN .....	92
6.2 DIDAKTISKE IMPLIKASJONAR .....	93
6.3 VIDARE ARBEID MED TEMAET .....	94
<b>7. KJELDER.....</b>	<b>95</b>
<b>8. VEDLEGG .....</b>	<b>102</b>



# 1. Innleiing

## 1.1 Bakgrunn for val av tema.

Som lærar har eg ein gong losa elevar gjennom arbeidet med fordjupingsoppgåva i norsk. Då vart eg kasta rett inn i det, i ny jobb i eit for meg nytt skuleslag. Eg tok over stafettpinnen etter ein lærar som hadde gått av med pensjon, og før eg tok over klassen hadde han introdusert fordjupingsoppgåva for elevane. Heldigvis! Eg gjekk i gang med pågangsmot som Pippi Langstrømpe, dette har eg ikkje gjort før, men eg klarer det heilt sikkert. Utan å ha rokke å reflektere over kva ei slik oppgåve kunne innebere, både med tanke på moglegheiter og utfordringar. Det gjekk bra, i alle fall for elevane, eg var utmatta då alle var vel i hamn. Etter perioden med fordjupingsoppgåva var over, fekk eg endeleg tid til refleksjon, og eg sat att med mange spørsmål. Korleis blir det arbeidd med fordjupingsoppgåva på andre skular? Korleis blir kompetansemålet tolka og konkretisert for elevane? Kva er eigentleg føremålet med fordjupingsoppgåva? Kor mykje rettleiing bør elevane få under arbeidet? Det er denne undringa som ligg til grunn for val av tema for denne masteroppgåva.

Alle elevar som tek studieførebuande utdanning i Noreg skal gjennomføre ei fordjupingsoppgåve i norsk. Dette er kanskje det største og mest omfattande arbeidet elevane skal gjennomføre i norskfaget, og eit arbeid der elevane har høve til å bruke mykje av det dei har lært gjennom 13 års skulegang. Vi finn fordjupingsoppgåva i ulike former i dei fire siste læreplanane, læreplanar som er skrivne for ein vidaregåande skule som skal vere tilgjengeleg for alle. Det er difor sentralt å ha kjennskap til kva plass og korleis utforminga av fordjupingsoppgåva kjem til syne i dei ulike planane læreplanen. Forståinga som lærarane har i dag kan bygge på vidareføring av tidlegare føringar.

I gjeldande læreplane står det at elevane skal "gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsvertøy ut fra faglige behov" (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Kompetansemålet representerer eit uttrykk for den formelle læreplanen, for å forstå kompetansemålet må det tolkast, og tolkinga resulterer i den forståtte læreplanen (Goodlad,

1979). Forståinga av kompetansemålet legg føringar for korleis fordjupingsoppgåva blir konkretisert for elevane, og for arbeidsmåtene som blir nytta i samband med oppgåva. Ei forståing av kompetansemålet har blitt skapt i fellesskap i det norsklærarkollegiet eg er ei del av, og vår tolking er prega av tradisjon og tidlegare erfaringar. Tolkinga som er gjort i vårt norsklærarkollegium treng ikkje samsvare med tolking gjort av andre lærarkollegium. Eg har difor vore interessert i å finne ut korleis kompetansemålet blir forstått og gjort kjend for elevar på andre skular. Innsikta som eg har fått gjennom arbeidet med denne masteroppgåva har blitt drøfta med kollegaene mine, og er ein del av grunnlaget for førebuingane til fordjupingsoppgåva som eg og kollegaene mine skal lose elevar gjennom komande skuleår. Arbeidet mitt har dette året med andre ord både vore knytt til det å vere masterstudent, og til utviklingsarbeid i norskseksjonen på arbeidsstaden min. Ei slik dualistisk tilnærming har vore viktig for meg, det eg gjer som student bør ha samanheng med min arbeidskvardag for at eg skal finne motivasjon for masteroppgåva.

I tillegg til at masteroppgåva har verdi for meg og mine kollegaer, kan ho også vere med belyse korleis kompetansemålet knytt til fordjupingsoppgåva kan bli forstått og gjennomført. Åleine gir studien berre eit smalt bilete av røynda, men sett i samanheng med andre masteroppgåver og forskning som omhandlar same tema, kan min studie vere med på å danne ei breiare forståing av eit kompetansemål som tek stor plass i norskfaget på vg3.

## 1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i den undringa eg har skildra, har eg difor kome fram til denne problemstillinga:

Korleis konkretiserer, tilrettelegg og rettleiar lærarar elevar i arbeidet med fordjupingsoppgåva i norsk vg3?

Problemstillinga er treledda, og det første leddet er det viktigaste i mitt forskingsarbeid. Dette sidan ei konkretisering krev ein tolkingsprosess før sjølve konkretiseringa kan skje, og det er tolkingsprosessen som er grunnlaget for den tilrettelegginga lærarane gjer og den rettleiinga som blir gjennomført. Det er med andre ord korleis kompetansemålet blir forstått

og kva lærarane forstår som føremålet med oppgåva som avgjer korleis dei legg til rette og rettleier.

### 1.3 Avgrensing

Problemstillinga avgrensar studien til å sjå nærare på korleis læraren kan forstå fordjupingsoppgåva og korleis kan formidlar forståinga vidare til eleven. Vidare opnar problemstillinga for å finne ut korleis lærarane seier dei legg til rette for eleven sitt arbeid og korleis han rettleier eleven. Eleven si forståing av fordjupingsoppgåva og hans oppleving av arbeidet med fordjupingsoppgåva er ikkje ein del av studien. Som eit ledd i avgrensinga, har heller ikkje læraren sin praksis i klasserommet blitt observert, sjølv om det kunne vore interessant for å sjå på samanhengen mellom idear og praksis. Lærebøker og anna læremateriell kan også vere med på å legge føringar for korleis fordjupingsoppgåva blir gjennomført, men har ikkje vore inkludert i denne studien.

Når ein skal sjå nærare på fordjupingsoppgåva i norsk kan ein gjere dette gjennom mange innfallsvinklar, både gjennom kvantitative undersøkingar og kvalitative undersøkingar. Sidan eg i denne samanhengen i hovudsak er ute etter å forstå kvifor lærarane gjer dei vala dei gjer, altså å få ta del i den didaktiske tankegangen som ligg bak dei vala lærarane tek, meiner eg ei kvalitativ tilnærming er føremålstenleg. For å løyse dette har eg intervjuet fire lærarar og sett på dei skriftleg dokumenta som dei leverer ut til elevane i samband med fordjupingsoppgåva.

### 1.4 Disposisjon

Vidare i kapittel 1 blir det gjort greie for sentrale omgrep som er nytta i problemstillinga, og omgrep nytta i kompetansemålet knytt til fordjupingsoppgåva i norsk. Dette blir gjort for å synleggjere mi forståing av omgrepa, nok som ligg til grunn for resten av avhandlinga. Deretter gjer eg greie for den vitskapelege tilnærminga til empirien i studien.

Teorikapittelet blir innleia med ei klargjering av kva vi alt veit om fordjupingsoppgåva i norsk. Det blir gjort ved å vise kva plass fordjupingsoppgåva har hatt i dei fire seinaste

læreplanane, og eg freiste å rette blikket framover for å sjå på kva plass fordjupingsoppgåva ser ut til å få i komande læreplan. Vidare vil ulike teoriar bli presentert tematisk. Først teoriar knytt til forståing og konkretisering av kompetansemål. Deretter blir teori knytt til didaktiske utfordringar knytt til tilrettelegging og gjennomføring bli omtala.

I metodekapittelet blir det gjort greie for forskingsmetodane som er nytta i samband med denne studien, der dei kvalitative metodane semistrukturert forskingsintervju og dokumentanalyse vil bli omtala. Det blir også gjort greie for korleis desse metodane konkret har blitt nytta i mitt arbeid.

Funna blir i eit eige kapittel lagt fram tematisk, den tematiske inndelinga samsvarer med dei tre ledda i problemstillinga. Det blir først gjort greie for funna gjort i dei semistrukturerte forskingsintervjua, deretter blir dokumentanalysen presentert.

Vidare følgjer ei tematisk drøfting der eg set funna i samanheng med den teorien eg har presentert. Avslutningsvis vil eg trekke fram didaktiske implikasjonar og kva som kan vere ander interessante studiar knytt til fordjupingsoppgåva i norsk.

## 1.5 Avklaring av omgrep

Både problemstillinga mi og kompetansemålet i læreplanen inneheld nokre omgrep som det er naudsynt å gjere greie for, sidan omgrepa er sentrale i denne studien, og lesaren må kjenne til forståinga som ligg til grunn for omgrepa.

### 1.5.1 Omgrep i problemstillinga

*Fordjupingsoppgåve og særnemne.* Då *Kunnskapsløftet* vart innført i 2006 møtte ein for første gong omgrepet *fordjupingsoppgåve* i læreplanen for norsk. Før dette vart nemninga *særnemnet* nytta om eit tilsvarande elevarbeid. Kva som har vore og er innhaldet i desse oppgåvene vil eg kome nærare inn på i kapittel 2. Når eg omtalar fordjupingsoppgåva i samband med forskning og læreplanar frå før 2006, vil eg nytte omgrepet særnemnet. Når eg omtalar oppgåva samband med forskning og læreplanar etter 2006, blir nemninga *fordjupingsoppgåve* nytta.

*Konkretisere.* Omgrepet blir nytta om korleis læraren kan gjere innhaldet i kompetansemålet konkret, tydeleg og forståeleg for elevane. Korleis læraren gjer dette, er avhengig av tolkinga han gjer av kompetansemålet. Kompetansemålet er ope formulert, noko som kan medføre at lærarar gjer ulike tolkingar. På bakgrunn av sine tolkingar, presenterer lærarane fordjupingsoppgåva for elevane. I konkretiseringa kan ein vente å finne oppgåveformuleringar, mål og vurderingskriterier.

*Legge til rette.* Korleis lærarane legg til rette for elevane sit fordjupingsoppgåvearbeid, inneheld fleire delar. For det første, korleis lærarane driv eksplisitt opplæring knytt til fordjupingsoppgåva. Dette kan vere knytt til bruk av eksempeltekstar for lesing og skrivning, opplæring i kjeldebruk og trening i framføringsteknikkar. For det andre kan tidspunktet for oppstart av arbeidet knytast til å legge til rette, både med tanke på at elevane skal tid til å la oppgåva "modne" og tid til å lese aktuell litteratur. Og for det tredje, når og kvar forventar lærarane at elevane skal arbeide med oppgåva.

*Rettleie.* Omgrepet rettleie blir brukt om korleis lærarane fagleg hjelper elevane undervegs i oppgåvearbeidet.

### 1.5.2 Omgrep i læreplanen

Klargjeringane av omgrepa vert grunnjevne gjennom formuleringar henta frå *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2013) og dokument knytt til læreplanen.

*Sjølvald.* Temaet for fordjupingsoppgåva skal vere sjølvald, eleven skal sjølv velje tema for fordjupinga. Det vil i utgangspunktet seie at eleven kan fordjupe seg i det emnet han vil, men at det må kunne koplust til læreplanen for norsk. Når elevane arbeider med fordjupingsoppgåva, er det læreplanmåla frå vg3 som er gjeldande. Sidan norskfaget ikkje er avsluttande før etter vg3, er det likevel er naturleg at eleven kan velje emne frå læreplanen knytt til vg2 og vg1. Her kan ein drage ein parallell til skriftleg eksamen i norsk, der eksamensoppgåvene er basert på kompetansemåla i norsk frå vg2 og vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Utdanningsdirektoratet presiserer at elevane også skal ha

høve til å "delta i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av opplæringen" (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette er noko som kan bli realisert mellom anna ved arbeid med sjølvvald tema i fordjupingsoppgåva.

*Utforskande.* Eleven si tilnærming til fordjupingsoppgåva skal vere utforskande. Å utforske vil i følge nynorskordboka seie å "forske ut, granske (nøye), lære å kjenne fullstendig" (Universitetet i Bergen og Språkrådet, 2018). Her må eleven undre seg over noko, og gjennom denne undringa granske temaet nøye for å kome fram til eit svar på undringa si. Dette kan gjerast gjennom å "orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon" (Utdanningsdirektoratet, 2013), noko som er eitt av kompetansemåla for norsk vg3. Samstundes som elevane skal samanfatte og vurdere relevant informasjon må dei også vere kritiske. Her kan ein trekke inn eit anna læreplanmål, "bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte og beherske digital kildehenvisning" (Utdanningsdirektoratet, 2013).

*Språkleg emne.* Fordjupingsoppgåva kan vere knytt til eit språkleg emne. Desse språklege emna finn ein att i målformuleringane i læreplanen for norsk vg2 og vg3, og dei kan mellom anna vere talemål, språkdebatt og språkpolitikk, samisk språk, samanlikning mellom dei nordiske språka, språkhistorie og retorikk (Utdanningsdirektoratet, 2013).

*Litterært emne.* Fordjupingsoppgåva kan vere knytt til eit litterært emne. I målformuleringane for norsk vg2 og vg3 finn ein at dette er tekstar frå mellomalderen og fram til i dag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevane skal kunne analysere, tolke og samanlikne både norske og internasjonale tekstar, difor kan litteraturen elevane vel å bruke i fordjupingsoppgåva kome frå heile verda.

*Anna norskfagleg emne.* Fordjupingsoppgåva kan vere knytt til eit anna norskfagleg emne. I utgangspunktet kan dette virke som eit svært vidt omgrep der ein kan trekke inn både generell del av læreplanen og grunnleggande ferdigheiter, som rekning i norsk. Eg brukar likevel ei smalare forståing, der eg knyt omgrepet opp mot læreplanmålet "tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster" (Utdanningsdirektoratet, 2013). Slike samansette tekstar

kan til dømes vere teateroppsettingar, reklametekstar/reklamefilmar, TV-seriar, filmar, teikneseriar, Twittertekstar og Facebookytringar.

*Kommunikasjonsverktøy.* Elevane skal velje kommunikasjonsverktøy ut frå faglege behov når dei skal presentere fordjupingsoppgåva. Det er då nærliggande å tenkje at dette kan vere skriftleg tekst eller munnleg framføring. Men ytringa opnar også for at fordjupingsoppgåva kan bli presentert ved hjelp av ulike samansette tekstar som til dømes skodespel, film og teikneserie.

## 1.6 Vitskapleg tilnærming

Både kunnskapssynet eg identifiserer meg med og den vitskaplege tilnærminga eg har hatt i samband med denne masteroppgåva er med på å påverke gjennomføringa og resultatet av forskinga. Difor vil eg gjere greie for mitt kunnskapssyn og mi vitskaplege tilnærming til temaet eg forskar på.

### 1.6.1 Kunnskapssyn

Eg forstår kunnskap som noko som oppstår i samspel mellom menneske, kultur og teknologi. Det vil seie at eg tek utgangspunkt i eit sosiokulturelt perspektiv i mi forståing av læring og i min praksis som lærar. Mykje av bakgrunnen for den sosiokulturelle tradisjonen kan knytast til russaren Lev Vygotskij (1896-1934) (Säljö, 2016, s. 106). I følgje Vygotskij skjer læring på to plan, først på det sosiale så på det psykologiske. Ei slik forståing fører til at meistring kan forklarast gjennom to nivå, det eleven klarer åleine og det eleven klarer ved hjelp av ein kompetent annan. Det eleven klarer ved hjelp av ein kompetent annan blir omtala som den nære utviklingssona (Tetzchner, 2016, s. 240). Og det er i den nære utviklingssona læring kan oppstå. Læraren må difor møte den einskilde eleven i den nære utviklingssona, og ved hjelp av artefaktar som språk og teknologi hjelpe eleven til ei høgare grad av meistring. Læraren og den hjelpa han gir kan i følgje Bruner kallast eit stillas (Tetzchner, 2016, s. 241).

Kunnskapssynet eg her legg til grunn, har innverknad på korleis eg tolkar funna i studien, og for kva teori eg trekk fram i teorikapittelet. Mykje av teorien som blir trekt fram, er knytt til

didaktiske prinsipp som ein må sjå i samanheng med sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Då spesielt Vygotskijs omgrep, den nære utviklingssona, og Bruners stillasmetafor.

### 1.6.2 Hermeneutikk

Empirien som er grunnlaget for denne studien, har kome fram gjennom kvalitative semistrukturerte intervju og dokumentanalyse. Funna gjort gjennom dei to metodane skal komplimentere kvarandre. Både semistrukturert intervju og dokumentanalyse er kvalitative forskingsmetodar, men i vitskapsfilosofisk samanheng er semistrukturert intervju ofte knytt til eit fenomenologisk perspektiv (Kvaale & Brinkmann, 2009, s. 45) medan dokumentanalyse er ein hermeneutisk metode. Likevel vil eg påstå eg har ei hermeneutisk tilnærming både empirisk og analytisk, men har nytta den fenomenologiske metoden kvalitativt semistrukturert intervju for innhenting av empiri.

Hermeneutikk blir ofte omtala som tolkingsvitskap eller tolkingskunst. Utgangspunktet for hermeneutikken var tolking av bibelske og antikke tekstar (Kvaale & Brinkmann, 2009, s. 74), og metoden vart opphavleg nytta av teologar og filologar for å finne fram til den rette forståinga av overleverte tekstar (Hjardemaal, 2011, s. 190). For å synleggjere korleis det i denne masteroppgåva har vorte teke utgangspunkt i eit hermeneutisk vitskapssyn, må grunnleggjande hermeneutisk teori forklarast, og setjast i samanheng med mitt arbeid.

#### *Romantisk hermeneutikk*

Friedrich Schleiermacher (1768-1834) vidareutvikla hermeneutikken til ei generell forståingslære, ein metode for å unngå misforståingar i tolking av alle typar tekstar. Schleiermacher var inspirert av dei romantiske strøymingane i samtida, og for han var det vesentleg å forstå forfattaren sitt kjensleliv og historie for å kunne tolke teksten (Hjardemaal, 2011, s. 190). Med dette innførte Schleiermacher eit skilje mellom ei språkleg tolking og psykologisk tolking, der den psykologiske tolkinga var den viktigaste. Gjennom den psykologiske tolkinga skulle ein kome fram til ei djupare forståing av teksten ved å setje han i ein kulturell og historisk kontekst. Forståing av ein tekst skjer altså gjennom tolking av del og heilskap, vi forstår delane av ein tekst ut frå heilskapen, og heilskapen blir forståeleg for oss gjennom den forståinga vi har av dei enkelte delane av teksten. Eit bilete som blir nytta på denne prosessen er den hermenautiske sirkelen, eller den hermeneutiske spiralen



(Hjardemaal, 2011, s. 191). Når vi tolkar ein tekst må vi ta utgangspunkt i at vi har ei forforståing knytt til dei ulike delane av teksten. Forforståinga trekk vi inn i vår tolking av heilskapen, noko som igjen kan fører til at vi forstår delane av teksten på ein ny måte. Difor kan ein seie at tolkinga går i ein sirkel.

### *Klassisk hermeneutikk*

Wilhelm Dilthey (1833-1911) vidareførte hermeneutikksynet til Schleiermacher. Dilthey levde i Tyskland i ei tid der naturvitskapen var dominerande, og for han var det viktig å få fram at det var ein grunnleggande skilnad mellom natur- og kulturvitskapen, og at ein ikkje kunne nytte naturvitegskaplege metodar for å forstå mennesket. For Dilthey var hermeneutikken den universelle metodelæra for humanvitskapen (Hjardemaal, 2011, s. 191). Hermeneutikken skulle forklare og forstå intensjonen til forfattaren.

### *Nyhermeneutikk*

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) har hatt ei sentral rolle i utviklinga av nyhermeneutikken, og han var inspirert av den tyske filosofen Martin Heidegger (1889-1976) (Hjardemaal, 2011, s. 193). Tradisjonell hermeneutikk meinte at ein kunne trekke eit skilje mellom naudsynte føresetnader for forståing og fordommar, og at forskaren kunne legge frå seg fordommane i sine tolkingar (Hjardemaal, 2011, s. 192). I følgje Gadamer er dette ikkje mogleg, ein kan ikkje skilje mellom ulike typar føresetnader, og ein kan ikkje velje kva føresetnader som ligg til grunn for vår tolking og forståing av ein tekst. Dette fører til at ein kan påstå at objektiv hermeneutikk ikkje eksisterer. Menneske er historiske vesen og all vår forforståing er med på å påverke vår forståing, og det vil vere umogleg å forstå noko utan ei forforståing. Gadamer flyttar også fokuset frå å berre sjå på forfattaren sin kontekst, til også å innlemme konteksten til tolkaren i forståinga. Gadamer kalla dette forståingshorisontar, og gjennom fortolkinga vil desse forståingshorisontane påverke kvarandre, og det vil oppstå ei samansmelting av forståingshorisontar (Hjardemaal, 2011, s. 193).

### *Kritisk hermeneutikk*

Jürgen Habermas (1929-), er ein tysk filosof og samfunnsforskar, og representerer den kritiske hermeneutikken. Habermas tok eit kraftig oppgjær med tanken om at vitenskap er uavhengig og nøytral, og kritikken var spesielt retta mot positivismen. Han peikar på at sjølv om Gadamer og nyhermeneutikken som han representerte, meinte at forskarar må ha eit refleksivt og medvite forhold til si forforståing, så manglar Gadamer omgrep for å setje den hermeneutiske prosessen inn i ideologiske rammer. I følgje Habermas kan ein ikkje fange opp alle sider ved forforståing som forskaren tek med seg inn i si forskning (Hjardemaal, 2011, ss. 194-197).

### *Ein hermeneutisk studie*

Hermenautikken er altså ikkje ein einsarta metode eller ein vitenskapleg framgangsmåte. Derimot kan ein omtale hermeneutikken som ein tolkingsprosess der siktemålet er å fortolke tekstar. Tradisjonelt har dette vore skriftlege tekstar, medan ein i dag opererer ein med eit utvida tekstomgrep, der det som kommuniserer og gir mening mellom menneske kan kallast ein tekst.

Som utgangspunkt for denne studien ligg mi forforståing av fordjupingsoppgåva i norsk. Eg har ei fjern forståing om korleis ein kan forstå oppgåva som elev, og eg har ei forståing av korleis ein som lærar kan forstå fenomenet. På førehand har eg altså hatt forståingar og fordommar til temaet, og dette må eg ta omsyn til i mi tolking. Før intervju har lærarar med god kjennskap til fordjupingsoppgåva vore informantar, og informasjonen, erfaringane og kunnskapen dei har delt med meg er påverka av deira tolking og profesjonelle kontekst. Sjølv om eg freistar å vere medviten på at eg i mi forskning tek med meg ulike forforståingar, kan eg ikkje vere sikker på at eg har klart å gjere greie for eller fanga opp alle.

Ein kan argumentere for at intervju kan klassifiserast som fenomenologiske<sup>1</sup>, i den forstand at det er lærarane si forståing og oppleving av fenomenet fordjupingsoppgåve i norsk som

---

<sup>1</sup> Fenomenologi ein metode der ein i forskinga ynskjer å gå i djupna på dei oppfatningane og erfaringane eit menneske har knytt til eit fenomen. Ein ynskjer å forstå sosiale fenomen ut frå deltakarane sine eigne perspektiv. Når ein sett saman desse erfaringane kan vi få ei generell forståing av fenomenet ein forskar på (Kvaale & Brinkmann, 2009, s. 45)

har vore objektet for den delen av forskinga. Samstundes må ein også ta omsyn til at lærarane si forståing og oppleving av fordjupingsoppgåva i norsk er knytt til deira profesjonelle yrkesutøving. Ei yrkesutøving som er prega av deira utdanning, erfaringar og gjeldande læreplanar. Dei svara lærarane kjem med i intervjuar er altså prega av deira forforståing av fordjupingsoppgåva, og deira samansette forståingshorisontar.

Eg har brukt mykje tid på å førebu og gjennomføre intervjuar, men det er transkripsjonane av intervjuar eg har arbeidd mest med, og eg har freista å forstå transkripsjonane ved hjelp av teori knytt til didaktiske prinsipp og tolkingar av læreplanar. Forforståinga, transkripsjonane og teoriane har vore med på å påverke mi tolking både av delar og heilskapar, og eg har nytte ein fenomenologisk mestode til innsamling av informasjon, men den vitskaplege tilnærminga har likevel vore hermenautisk.

Dokumenta lærarane har delt ut til elevane i samband med fordjupingsoppgåva har også vore forskingsobjekt, der eg gjennom å tolke dokumenta vil kome fram til kunnskap om korleis lærarane konkretiserer fordjupingsoppgåva. For å tolke dokumenta har eg nytta min kunnskap om konteksten dei eir produserte i, og den konteksten eg som forskar finn meg i. I tid er ikkje avstanden stor, men situasjonane er ulike. I denne prosessen har eg to forståingshorisontar, og eg har freistar å smelte saman dei to forståingshorisontane for å finne ei valid tolking av dokumenta, jamfør Gadamer (Hjardemaal, 2011, s. 193).

Når ein ser på studien som ein heilskap kan ein også klassifisere tilnærminga som hermenautisk, og den hermenautiske sirkelen kan vere eit bilete på tilnærminga. Gjennom å forstå delar av heilskapen har eg fått ny innsikt i fenomenet og forståinga av heilskapen har endra seg, noko som igjen har ført til endringar i forståinga og innsikta av delane. Dette har også hatt implikasjonar for val av forskingsdesign, noko som blir omtala i neste delkapittel.

### 1.7 Eksplorerande forskingsdesign

For denne masteroppgåva har eg valt ein eksplorerande forskingsdesign, noko som ofte blir nytta ved kvalitative undersøkingar (Befring, 2016, s. 85). Det inneber at fleire av vegvala har blitt gjort undervegs i arbeidet, etterkvart som eg har fått meir kunnskap om temaet.

Grunnen til valet av ein eksplorerande design, er først og fremst at det finst lite forskning på

emnet eg har valt å forske på. Det har mellom anna ført til at teorikapittelet har vorte endra etter funna frå intervju og dokumentanalysane var klare. Dessutan har eg hatt eit ynskje om å vere open for idear undervegs. Før eg sette i gang med forskingsarbeidet hadde eg ei førestilling om kva fordjupingsoppgåva i norsk innebar, denne førestillinga har endra seg etterkvart som eg har fått meir innsikt i temaet. Det at ein undervegs kan få nye impulsar, idear og kunne gjer originale funn, er nokre av føremonene med eksplorerande design (Befring, 2016, s. 85). Trass i at designen er eksplorerande, har eg ikkje famla i blinde, det har heile tida vore ein plan og eit mål for arbeidet. Å arbeide på ein slik måte har for meg vore inspirerande, samstundes skal eg heller ikkje legge skjul på at det til tider har vore kaotisk, og eg har leita for å kome tilbake på rett veg.

## 2. Teori

Kapittelet vil først omhandle fordjupingsoppgåva slik ho kjem til uttrykk i dei fire siste læreplanane, og fordjupingsoppgåva vil bli sett i samanheng med prinsipp som skal vere gjeldande for komande læreplan. Dette blir gjort for å for å setje fordjupingsoppgåva inn i ein læreplankontekst og med det gjere greie for kva plass oppgåva har hatt og kanskje kan få i læreplanane. Å skape eit bilete av kva plass fordjupingsoppgåva har og har hatt i læreplanar, er med på å danne eit grunnlag for å forstå lærarane sine tolkingar og konkretiseringar av fordjupingsoppgåva i norsk.

Tidlegare forskning på temaet fordjupingsoppgåva i norsk/særemnet blir lagt fram, både kva som har kome fram i ein NOU, kva anerkjende forskarar knytt til norskfaget har kome fram til og kva funn tidlegare skrivne masteroppgåve har presentert. Ved å legge fram tidlegare forskning, freistar eg å gjere greie for kva ein alt veit om korleis fordjupingsoppgåva blir konkretisert, korleis det blir lagt til rette for eleven sitt arbeid, og korleis læraren kan rettleie.

Vidare vil ein i kapittelet finne teori knytt til tolking og forståing av læreplanar, der utgangspunktet for forståing av læreplanar er knytt til det Goodlad skildrar som fem læreplannivå (Goodlad, 1979). Til slutt vil forskning, teoriar og didaktiske prinsipp knytt til korleis lærarar kan arbeide med tilrettelegging for og rettleiing av fordjupingsoppgåva i norsk bli lagt fram.

### 2.1 Fordjupingsoppgåva i læreplanar

I læreplanen for norsk finn vi fordjupingsoppgåva som eit eige kompetansemål, dette gjeld både for elevane som tek studieførebuande utdanningsprogram og for elevar som tek påbygg. Fordjupingsoppgåva i norsk er altså noko som alle elevane som skal ha studiekompetanse skal arbeide med. Å arbeide med ei slik fordjupingsoppgåve i 3. klasse har ein lang tradisjon, det som har vore gjeldande for tidlegare læreplanar kan vere viktig å ha kjennskap til når ein skal forstå utgangspunktet lærarar har for forståinga av fordjupingsoppgåva. Vidare vert det difor gjort greie for korleis fordjupingsoppgåva har vore presentert i læreplanar frå 1976 og fram til i dag. Grunnen til at eg startar med å presentere

læreplanen frå 1976 (kom i 1974, men vedteken i 1976), er at det er frå då vidaregåande utdanning vart tilgjengeleg for alle.

I planen frå 1976 blir oppgåva omtala som eit periode-, tema-, genre-, eller forfattarstudium. I 1994 har oppgåva fått nemninga særnemne, frå 2006 blir oppgåva omtala som fordjupingsoppgåva. Eg vil også gjere greie for lagnaden til fordjupingsoppgåva i høyringsutkasta som har kome i samband med den nye læreplanen som skal vere gjeldande frå 2020.

### 2.1.2 læreplanen frå 1976

I læreplanen frå 1976 (Kirke- og undervisningsdepartementet) finn ein at elevane skal arbeide med eit "periode-, tema-, genre- eller forfattarstudium" (s. 28) eller "språkhistorie, norrønt mål og dialektar" (s. 27). Planen frå 1976 legg klare føringar på kva og kor mykje elevane skal lese i samband med fordjupingsoppgåva, talet på sider som skal lesast, varierer ut frå kva emne eleven vel å arbeide med. Noko av lesinga skal vere oversiktslesing, og noko skal vere fordjupingslesing. Når det gjeld korleis lærarar og elevar skal utføre oppgåva, kan det sjå ut til at læreplanen opnar for at dette kan tilpassast den enkelte, men at det er individuelle arbeidsformer som vil vere dominerande i arbeidet (s. 31).

### 2.1.3 Læreplanen frå 1994

I læreplanen frå 1994 (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet) har fordjupingsoppgåva fått nemninga "Særnemne" og har her, som i planen frå 1976 fått tildelt ei heil side der det blir lista opp kva særnemnet kan omhandle. I planen frå 1994 har ein ikkje lenger med kor mange sider med tekst elevane skal lese. Det som har vorte lagt til i 1994-planen er eit krav om at særnemnet skal presenterast munnleg eller skriftleg, og ein har opna opp for studium i massemedium der sjangrar som teikneseriar er trekte inn som døme. Dermed vart det rom for både å skape og reflektere over samansette tekstar, dersom læraren la til rette for dette (Rogne, 2008).

#### 2.1.4 Læreplanen *Kunnskapsløftet* frå 2006 og revisjonen av *Kunnskapsløftet* frå 2013

Når ser på læreplanen "Kunnskapsløftet" frå 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006) og revisjonen av denne læreplanen frå 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013), står fordjupingsoppgåva endå som eit eige kompetansemål. Nemninga på oppgåva har vorte endra sidan planen frå 1994, i 2006 har ein gått bort frå nemninga særnemnet og brukar i staden omgrepet fordjupingsoppgåve. I planane frå slutten av 1900-talet har fordjupingsoppgåva fått ei heil side, medan ein i planane frå 2000-talet har formulert målet for fordjupingsoppgåva med eitt kompetansemål. Dette må ein sjå i samanheng med at LK06 er ein plan som gjer greie for kva som skal vere måla for opplæringa, kva elevane skal kunne etter opplæringa. Men ein kan ikkje berre sjå på det eine kompetansemålet åleine når ein skal arbeide med fordjupingsoppgåva, fordjupingsoppgåva er nært knytt til dei andre kompetansemåla i norsk, og lærarar og elevar er avhengig av at mange av dei andre måla er nådde før ein kan setje i gang med å arbeide med fordjupingsoppgåva. Samstundes er det slik at ein ved å arbeide med fordjupingsoppgåva, kan nå fleire av dei andre kompetansemåla i norsk for 3. klasse.

I dag er det revisjonen av *Kunnskapsløftet* frå 2013 som er gjeldande læreplan, og der er målet knytt til fordjupingsoppgåva formulert slik: "gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov" (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13). Formuleringa er litt endra frå det vi finn i planen frå 2006 : "gjennomføre arbeidet med en selvvalgt fordypningsoppgave og utforme den som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne" (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14). Skilnadane mellom dei to målformuleringane er ikkje store, men i den nyaste versjonen har det blitt tilført at arbeidet med fordjupingsoppgåva skal vere utforskande. I tillegg er det i 2013 versjonen skrive at ein skal velje kommunikasjonsform ut frå behov, noko som kan opne for fleire måtar elevane kan formidle innhaldet i sitt.

#### 2.1.5 Revisjon av gjeldande læreplan – ny plan gjeldande frå 2020

Fordjupingsoppgåva har altså hatt ein sentral plass i norskfaget i vidaregåande skule dei siste 40 åra, og kanskje vil denne oppgåva framover også vere ein viktig del av norskfaget? Det blir

no arbeid med nye læreplanar for den norske skulen, og som ein del av førearbeidet til dette har professor Stein Ludviksen leia eit utval som har sett på kva elevar i framtida bør lære på skulen. I "Fremtidens skole" (Norges offentlige utredninger, 2015) blir det mellom anna lagt vekt på at ein må fokusere på djupnelæring. Djupnelæringa skal føre til at elevane beherskar dei sentrale delane i faget betre, og lettare kan overføre læring frå eitt fag til eit anna, og til andre situasjonar. Når ein ser på læreplanen i norsk slik som han står i dag, er fordjupingsoppgåva eit læreplanmål som passar godt til tanken om djupnelæring.

Hausten 2017 vart kjerneelementa i den nye læreplanen lagt fram for høyring, fordjupingsoppgåva var då ikkje teke med. Mange av dei som responderte på høyringsutkastet kom med innspel om at fordjupingsoppgåva burde vere med vidare i læreplanen for norsk, og fordjupingsoppgåva er teke med i høyringsutkastet som vart lagt fram i mars 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2018). For norskfaget er det lagt fram seks ulike kjerneelement, og fordjupingsoppgåva er no plassert under kjerneelementet *Tekst i kontekst*. Dette gjer at ein kan ha tru på at fordjupingsoppgåva vil kome med i den nye læreplanen, men kanskje vil det bli lagt andre føringar for oppgåva enn det vi finn i gjeldande læreplan. Christian Bjerke (2018) poengterer at ein i den nye læreplanen skal legge meir vekt på utforsking og undring. Studiespesialiserande bør bli meir retta inn mot førebuing til vidare studiar mellom anna ved at akademisk skrivning skal få ein sterkare posisjon, medan skjønnlitterær skrivning skal få ein mindre plass. Den nye læreplanen i norsk vil også fordre at elevane får lese fleire heile tekstar, og færre tekstutdrag, dette for å legge til rette for utvikling av uthaldande lesarar og leseopplevingar knytt til det å lese heile verk (Bjerke, 2018). Desse punkta er alle moment som ein kan knyte til arbeid med ei fordjupingsoppgåve i norsk.

## 2.2 Forsking på særemnet og fordjupingsoppgåva

Vidare vil det bli gjort greie for forskning som er gjort på særemnet og fordjupingsoppgåva. Trass i at oppgåva har hatt ein sentral plass i læreplanane sidan 1976, er det lite forskning som er retta spesielt mot fordjupingsoppgåva. Forsking vil bli presentert i kronologisk rekkjefølgje etter publiseringsdato. Når kjeldene omtalar oppgåva som særemne gjer eg det også, dette gjeld kjelder som er eldre enn frå 2006.



### 2.2.1 NOU og forskning på doktorgradsnivå

I 1982 oppretta statsråd for Kirke- og utdanningsdepartementet, Tore Austad, ein komité som skulle vurdere norskundervisninga i alle skuleslag i Noreg. Dette med bakgrunn i ei formeinig om at skuleelevane sitt nivå i norsk ikkje var tilfredsstillande (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1984). Det er i denne rapporten særnemnet først gong blir omtala og vurdert. I rapporten blir det trekt fram at arbeidet med særnemnet kan vere svært verdfullt, men komiteen var kritisk til at det såg ut til at særnemnet blir gjennomført ulikt, og det blei trekt fram at retningslinene for særnemnet burde bli klarare. Det blir, også den gongen, peika på at det ikkje finst så mykje litteratur om særnemnet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1984, s. 25).

I doktorgradsavhandlinga si omtalar Jon Smidt særnemnet, korleis det blei lagt til rette for dette arbeidet, og korleis elevane løyste oppgåva (Smidt, 1989). Smidt var sjølv læraren til desse elevane, og han følgde klassa gjennom tre år. I kapittel 9 får vi eit innblikk i eit omfattande litterært særnemne, der elevane las fire romanar og elevane fekk velje mellom skriftleg eller munnleg presentasjon av særnemnet. Romanane som vart lesne var skriva av både norske og utanlandske forfattarar. At arbeidet var omfattande for elevane kan ein også sjå av innleiinga ein av elevane har skriva til sitt særnemne, der han fortel at arbeidet var på mellom 40 og 50 maskinskrivne sider. Smidt legg fram særnemnet som noko positivt for elevane si læring, og skriv "Sæoppgavearbeidet når det lykkes, kan kjennes som noe av det mest givende elevene har gjort i norskundervisningen" (Smidt, 1989, s. 157). Men, han legg heller ikkje skjul på at arbeidet er svært krevjande og vanskeleg for dei svakaste elevane (Smidt, 1989, s. 157).

Smidt omtalar særnemnet i positive ordelag i *Sjangrer og stemmer i norskrommet* (2004), og han trekk fram tre grunnar til den positive oppfatninga han har av oppgåva. For det første poengterer Smidt at gjennom eleven sitt val av tema kan han "hjelpen en til å se både seg sjølv og verden (med fagets briller) bedre" (Smidt, 2004, s. 187). I samband med dette framhevar Smidt at læraren si oppgåve som rettleiar er ei viktig og utfordrande oppgåve. Den andre grunnen han trekk fram er at i samband med særnemnet får eleven høve til å gå i djupna på noko, både tematisk og språkleg. Den tredje grunnen kallar han "elevens roller og posisjoner i kommunikasjon med andre" (Smidt, 2004, s. 188). Her trekk han fram både den

kommunikasjonen eleven har med læreren når det gjeld faglege spørsmål, og den kommunikasjonen som finn stad når oppgåva skal presenterast, anten munnleg eller skriftleg.

Norunn Askeland og Berit Aamodsbakken har forska på korleis gode skriparar arbeider med fordjupingsoppgåva, og har på grunnlag av dette skrive artikkelen *Synes dette har vært veldig morsomt* (2013). I artikkelen omtalar dei to gode skriparar i norskfaget i vidaregåande skule. Askeland og Aamodsbakken har spesielt fokusert på korleis elevane arbeider med kjelder, og dei drøftar kva moglegheiter fordjupingsoppgåva har gjeve elevane til å utvikle seg som talarar, lesarar og skriparar. Funna knytt til kjeldebruk viser at ein av elevane meistrar det å referere til kjelder på høgt nivå, medan den andre eleven ikkje meistra kjeldebruk og kjeldetilvising på ein slik måte ein kan vente ut frå læreplanen. Elevane i studien kunne velje mellom ei munnleg framføring av fordjupingsoppgåva, eller ei skriftleg innlevering. Begge elevane valde skriftleg innlevering, og Askeland og Aamodsbakken hevdar at gjennom desse tekstane "framsto de begge som myndige skrivere som tar ansvar for meninger, og som også prøver ut stemmer og identitet" (s. 148).

### 2.2.2 Forsking gjennomført på mastergradsnivå

*Fordypningsoppgaven i norsk* er ei masteroppgåve skrive av Magny Bakken (2015), der ho tek utgangspunkt i problemstillinga "Hvordan forstår lærerne kompetansemålet og hvordan forvalter de metodefriheten som Kunnskapsløftet inviterer til?". Viktige funn som blir presenterte i oppgåva er mellom anna at omfanget av fordjupingsoppgåva ser ut til å ha blitt redusert med innføringa av *Kunnskapsløftet*. Lærarane som Bakken har intervjuar har ulike meiningar om vektlegginga av fordjupingsoppgåva, men dei fleste informantane Bakken har nytta meinte at elevane hadde stort kunnskapsutbytte av fordjupingsoppgåva. Ho har også funne ut at det er stor skilnad mellom skular når det gjeld gjennomføringa av fordjupingsoppgåva, desse skilnadene føre til ulike forventningar til elevane sitt arbeid, og Bakken poengterer at dette kan vere urettferdig i einsskuleen ein skal ha i Noreg.

Kristin Espe Bjørnstad har skrive masteroppgåva *Fordypningsoppgaven i norskfaget* (Bjørnstad, 2015). Problemstillinga hennar er "Hvordan realiseres ulike fagsyn i elevens, lærerens og skolens møte med fordypningsoppgaven i norskfaget på VG3?" Interessante

funn frå denne studien er at retningslinjer og rammer for gjennomføring av fordjupingsoppgåva er ulik på ulike skular, det same gjeld vurderingskriteria som blir nytta i vurderinga av elevane sine arbeid. Her finn ein samsvar med eitt av Bakken sine funn, det blir stilt ulike krav til fordjupingsoppgåva, og oppgåva blir vurdert ulikt, noko som fører til ulikt grunnlag for dei karakterane som blir sett. Bjørnstad har også kome fram til at elevar i varierende grad får velje tema for fordjupingsoppgåva, medan dei ikkje får høve til å velje kommunikasjonsverktøy.

*Fordypningsemnebloggen* (2016) av Trude Marie Syversen Granum er ei masteroppgåve der ho med utgangspunkt i fleire problemstillingar, skildrar og drøftar eit prøveprosjekt med bruk av blogg i arbeidet med fordjupingsoppgåva. I følge Granum er det her snakk om tradisjonell undervisningspraksis som blir gjennomført digitalt. Elevane skreiv blogginnlegg undervegs når dei arbeidde med fordjupingsoppgåva, og medelevar og lærar kunne kommentere innhaldet. Kommentaranne kunne elevane bruke til å forbetre tekstane sine. Resultata frå denne studien viser at bruk av digitale kommunikasjonsverktøy kan vere med på å auke elevane sin motivasjon for arbeidet med fordjupingsoppgåva.

Den fjerde, og ferskaste masteroppgåva eg har lese om temaet heiter *Særemnet, sært eller særegent, -en studie av fordypningsemnet i norsk på VG3* skrive av Edel Pernille Ystenes (2018). Ystenes har sett på korleis ulike læreplanar formidlar fordjupingsoppgåva, og sett dette i samanheng med lærebøker og anna læringsmateriell. Ho har nytta diskurs- og dokumentanalyse. Nokre sentrale funn frå hennar studie er at særemne lever som omgrep, og har kanskje ei sterkare stilling enn omgrepet fordjupingsoppgåve i lærarar og elevar sin kvardag. Ystenes trekk også fram at det kan sjå ut som om fordjupingsoppgåva har ein svakare posisjon i norskfaget enn det særemnet hadde, og ho undrar seg over om fordjupingsoppgåva vil få plass i den nye læreplanen (Ystenes, 2018).

### 2.3 Tolking og konkretisering av læreplanmålet

Læreplanen har altså eit tydeleg mål for fordjupingsoppgåva, men læreplanen kjem ikkje med framlegg til korleis arbeidet med oppgåva skal gjennomførast. Det er lærarane som må konkretisere kompetansemålet for elevane, gjere kompetansemålet forståeleg for elevane. Når eg her skriv om lærarane, tenkjer både på den enkelte lærar og lærarkollegium.

Læreplanar er ei form for styringsdokument, og ideelt sett skulle dokumentet blitt fortolka på ein måte. Men det er lesarane av planen som eig forståinga og tolkinga av planen (Engelsen, 2009, s. 70). Skuleeigarar og lærarar gjer sine tolkingar av læreplanen, og det er dei tolkingane desse gjer som ligg til grunn for korleis planane blir omsett i praksis. Kunnskapsløftet med sine målformuleringar føreset at det blir arbeidd med lokale læreplanar på dei enkelte skulane. Det er ikkje eit krav i opplæringslova, forskriftene til lova eller i læreplanverket at slike lokale læreplanar skal utarbeidast (Utdanningsdirektoratet, 2016). Likevel kan ein vente seg at det blir gjort i samband med fordjupingsoppgåva i norsk. Dei lokale læreplanane er ei fortolking av kunnskapsløftet, og planane legg føringar for korleis ein skal arbeide med eit skulefag. Ein kan difor anta at den enkelte lærar og lærarkollegium kan ha mykje å seie for korleis kompetansemåla blir oppfatta og korleis desse måla blir konkretiserte for elevane.

### 2.3.1 Den oppfatta læreplanen

Goodlad (1979) omtalar dei fem andleta eller dei fem nivåa til læreplanar. Dei fem nivåa skildrar vegen frå læreplanidear til at læreplanane blir verkeleggjorte i opplærings situasjonar. Det øvste nivået er den ideologiske læreplanen, noko ein kan sjå som ideane bak læreplanen. Den formelle læreplanen er den vedtekne læreplanen, som i denne samanhengen er Kunnskapsløftet frå 2006 med revisjon frå 2013. Det sentrale i denne planen er at vi finn det som er forventa at elevane skal lære, formulert som ulike mål elevane skal nå gjennom opplæringa. Læreplanen i norsk er gjennomgåande, han gjeld frå første til 13. trinn i utdanningsløpet til elevane. Eitt av dei mange måla i norsk er då fordjupingsoppgåva, og slik målet står i Kunnskapsløftet, er gjeldande for alle elevar som tek faget norsk i 3. klasse på vidaregåande skule. Når ein kjem til dei to neste nivåa i læreplanen, kjem ein til dei to områda som eg vil konsentrere meg mest om i mitt vidare arbeid. Her finn vi den oppfatta læreplanen og den gjennomførte læreplanen. I følgje Goodlad er det den oppfatta læreplanen som har mest å seie for den praktiske bruken av og realiseringa av læreplanen. Den oppfatta læreplanen er eit resultat av den tolkinga som den einskilde lærar og lærarkollegium gjer av læreplanen. Forståinga av kompetansemålet knytt til fordjupingsoppgåva i norsk er noko av det som eg seinare vil omtale, då eg antek at denne vil vere ulik hjå ulike lærarar og ved ulike skular.

### 2.3.2 Læringssyn som kan påverke læraren si tolking og konkretisering av læreplanen

Studien min har ein eksplorerande design og innhaldet i teoridelen har difor blitt valt ut frå kva som har kome fram i innsamling av empiri. Når informantane har gjort greie for den oppfatta læreplanen og kva som er føremålet med fordjupingsoppgåva, blir djupnelæring, danning, nytte og leseopplevingar framheva. Eg vil difor gjere greie for kva som kan ligge bak desse omgrepa, og setje omgrepa i samband med fordjupingsoppgåva i norsk.

#### *Djupnelæring*

Djupnelæring er eit omgrep som spesielt har blitt trekt fram i samband med revisjonen av *Kunnskapsløftet*, og ser ut til å vere eit sentralt omgrep i den nye læreplanen som er under utarbeiding (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Arbeidet har blitt leia av Sten Ludvigsen, og NOU 2015:8 og NOU 2014:7 blir ofte omtala som arbeidet til Ludvigsen-utvalet. Utvalet har teke utgangspunkt i internasjonal forskning om kva som bør vere sentralt for framtidens skule, mellom anna har *The Nature of Learning* (OECD, 2010) vore ei av hovudkjeldene for dei to NOU-ane. Ludvigsen-utvalet definerer djupnelæring som "forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde" (NOU 2014:7, s. 35). Denne forklaringa av omgrepet er vid, men har fått ei utdjuping i den siste rapporten:

Å utvikle forståelse innenfor et fagområde eller på tvers av fagområder krever at elevene tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, og at de reflekterer over det de lærer, og setter det i sammenheng med det de kan fra før. Å lære noe grundig og med god forståelse forutsetter aktiv deltakelse i egne læringsprosesser, bruk av læringsstrategier og evne til å vurdere egen mestring og fremgang. (NOU 2015:8, s. 10)

Læraren si forståing av og tilnærming til læring er ein viktig føresetnad for djupnelæring (Treagust, 2008). Treagust argumenterer for at om læraren skal kunne legge til rette for djupnelæring, treng han både inngåande kunnskap i eige fagområde, forståing for progresjon i faget og kunnskap om korleis elevar sine forventningar og erfaringar kan påverke læring. Pellegrino og Hilton (2012), som Ludvigsen-utvalet legg til grunn for forståing av innhaldet i djupnelæring, kjem med råd om korleis undervisninga kan gjennomførast. For dei er modellering og tilbakemeldingar sentralt, og det blir framheva at det er refleksjonane som blir gjort undervegs i læringa som er dei sentrale, ikkje sluttproduktet. Difor er det ikkje nok for læraren å ha djup fagspesifikk kompetanse, han må også ha kompetanse om korleis elevar lærer. Ein slik kompetanse blir spesielt vektlagt av Ludvigsen-utvalet (NOU 2015:8).

Djupnelæring vil stå sentralt for komande læreplan, men omgrepet finst ikkje i gjeldande læreplan, og difor må eg klargjere kvifor eg trekk inn omgrepet i samband med min studie. Arbeidet med fordjupingsoppgåva i norsk er eit elevarbeid som kan invitere til djupnelæring. Gjennom konkretisering av kompetansemålet kan læraren vise ei forventning til eleven om at han skal gå i djupna på temaa som blir utforska, og ei forventning til at eleven skal nytte lese- og læringsstrategiar som han alt skal ha lært seg, eller som er ein del av opplæringa i samband med fordjupingsoppgåva. Som eit ledd i rettleiinga kan læraren hjelpe eleven til å forstå eiga mestring og framgang. Når arbeidet er fullført, vil eleven ved å ha gått i djupna på eit tema, og arbeidd fram mot eit sluttprodukt også ha tileigna seg kunnskap om korleis eit slikt arbeid kan gjennomførast. Denne lærdommen, eller erfaringa, er noko eleven kan gjere seg nytte av ved seinare skularbeid og studiar. Dette samsvarar med forklaringa på forståing i sitatet frå NOU 2015:8 ovanfor. Ei slik forståing av fordjupingsoppgåva, er også eit argument for oppgåva må få plass i den nye læreplanen, i og med ho kan vere eit nyttig middel i arbeidet med djupnelæring.

#### *Nytte – grunnleggande ferdigheiter*

*Kunnskapsløftet* er ein læreplan som mellom anna har teke utgangspunkt i kva kompetansar elevar treng i framtida. Planen har vore gjeldande sidan 2006, og bygg mellom anna på ei felles forståing OECD-landa kom med, om kva kunnskap ungdom trengde om 20 år (OECD, 2003). Ein av desse kompetansane er å kunne bruke verktøy interaktivt, dette inkluderer mellom anna bruk av språk. Kunnskapen knytt til kompetanse i skrivning og lesing blir omtala som literacy, og inkluderer alle former ein kan skape meining ved hjelp av språket (Berge, 2005). Det har på vorte foreslått fleire norske oversetningar av literacy, til dømes *tekstkyndighet* (Skjelbred & Veum, 2012), men ein har ikkje kome fram til eit dekkande omgrep, og literacy har etterkvart vorte eit innarbeidd omgrep i norsk (Skaftun, 2016). Ein mykje nytta definisjon på omgrepet er formulert slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use 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 wider society. (UNESCO, 2004, s. 13)

Definisjonen gjer greie for kva literacy skal setje deg i stand til å gjere og oppnå. Det kjem også fram at literacykompetanse er naudsynt for å delta i samfunnet, både i arbeidslivet og som deltakar i samfunnet.

*Kunnskapsløftet* har blitt kalla ei literacyreform (Berge, 2005), dette på bakgrunn av dei fem fagovergripande grunnleggande kompetansane som ligg til grunn for kompetansemåla i planen: "digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive" (Utdanningsdirektoratet, 2017). Grunnleggande kompetansar har vore eit problematisk omgrep, i og med den doble tydinga har gjort at det har vorte misforstått. Grunnleggande kompetanse har gjerne forstått som å lære seg kompetansane, til dømes å lære å lese og skrive (Møller, Prøitz, & Aasen, 2009). Men grunnleggande kompetanse, som også kan kallast literacykompetanse, finn vi att i kompetansemål for alle fag og for alle trinn. Grunnleggande ferdigheiter er ein del av fagkompetansen, samstundes som dei er reiskaparar for læring og utvikling. For at eleven skal kunne vise sin kompetanse i faget, er utvikling av dei grunnleggande ferdigheitene naudsynt (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Utdanningsdirektoratet har laga ei matrise for nivåa i dei grunnleggande ferdigheitene (Utdanningsdirektoratet, 2017), og formuleringane frå desse matrisane ein finn att kompetansemåla. Ingen av formuleringane er brukt i kompetansemålet for fordjupingsoppgåva, likevel viser formuleringane til kompetanse eleven må ha for å arbeide med fordjupingsoppgåva. For å illustrere dette, blir grunnleggande kompetanse for skriving, nivå 5 trekte fram som døme. Skriving er her valt som døme sidan det syner fleire kompetansar som er relevante i samband med fordjupingsoppgåva i norsk. Nivå 5 er valt sidan det er høgste nivået i matrisen, og representerer ferdigheitene til ein svært kompetent skribar.

- Velger relevante skrivestrategier og bruker kilder på en kritisk og etterprøvbart måte. Foretar kritisk revisjon av egne tekster.
  - Bruker og utnytter spesialisert fagterminologi og ulike uttryksmidler tilpasset fag og formål.
  - Bygger opp en helhetlig argumentasjon, utforsker kritisk og problematiserer faglige emner.
  - Reflekterer kritisk over og vurderer egen læring i arbeidet med faglige tekster.
- (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Dette er klare og tydelege forventningar til eleven sin literacykompetanse, og læraren kan legitimere fordjupingsoppgåva som trening og synleggjering av literacykompetanse. Nivåskildringa av dei grunnleggande kompetansane kan altså setjast opp som mål for

arbeidet med fordjupingsoppgåva, dermed kan dei også implementerast i vurderingskriteria læraren legg fram for eleven.

I samband med fordjupingsoppgåva i norsk kan ein seie at eleven vil ha stor nytte av dette arbeide som ei førebuing til vidare studiar. Fordjupingsoppgåva er kanskje det arbeidet eleven i den vidaregåande skulen gjer som liknar mest på dei akademiske oppgåvene han vil møte på høgskular og universitet. Eleven må kunne orientere seg i eit større mengde av tekst, leite fram relevante kjelder og presentere arbeidet sitt på ein slik måte at dei får synt den kunnskapen dei har tileigna seg gjennom arbeidet. Eleven må kunne lage ei problemstilling eller hypotese som skal vere grunnlaget for eige arbeid og han må arbeide med bruk av kjelder, både med tanke på kritisk bruk av kjelder, og det å kunne gje opp kjelder på ein etterretteleg måte.

Erfaringane skildra ovafor kan òg kome til nytte for eleven i andre fag enn norsk, og ved seinare studia. Læraren vil kunne legitimere arbeidet med fordjupingsoppgåva opp mot nytteperspektivet.

### *Danning*

I innleiinga til læreplanen for norsk står det at norsk mellom anna er eit sentralt fag for danning og kulturforståing (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ofte kan danning og nytte vere konkurrerande når ein skal grunngi både fag og arbeidsmåtar (Aase L. , 2005, s. 12).

Danningsmål kan ofte vere uklare og vanskelege å grunngi i undervisningssituasjonar, det kan vere lettare for læraren å grunngi eit fag eller arbeidet med fag ut frå den praktiske nytteverdien, jamfør kompetanse knytt til grunnleggande ferdigheiter, skildra i førre delkapittel.

Omgrepet danning er i følgje Hallvard Kjelen (2013) svært uklart og vanskeleg å definere. Han set omgrepet danning opp mot sosialisering og oppseding, og gjer klart at desse er avgjerande for at danning skal kunne skje. Samstundes må ein vere medviten på at all sosialisering ikkje er danning, ein kan bli sosialisert utan å bli danna. Danning krev at det skjer refleksjonar kring dei erfaringane som blir gjort. Danning er også eit omgrep som er avhengig av kven som skal bli danna og kven som er danna (Kjelen, Litteraturundervisning i



ungdomsskulen: Kanon, danning og kompetanse, 2013, s. 16). Danning er altså noko som kan skje når eleven opplever noko som han reflekterer over.

Laila Aase trekkjer fram norskfaget som eit av dei viktigaste dannelsesfaga i skulen, og ho stille spørsmål om norskfaget kanskje er det viktigaste dannelsesfaget i skulen (Aase L. b., 2005). Ho forklarar omgrepet danning med ein svært open definisjon: "En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlige oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskap innenfor et variert felt." (Aase L. , 2005, s. 17). Definisjonen syner at danning er sett saman av både prosessar og produkt. Ein prosess der eleven gjennom lesing og skriving blir sosialisert inn i kulturen i samfunnet han lever og deltek i. Pål Hamre omtalar Aase sin definisjon og han vurderer det slik at definisjonen femnar om mange av dei vesentlege sidene ved dannelsesomgrepet. Samstundes peikar han på at dannelsesinnhaldet ikkje er spesifisert, noko som krev at ein må vurdere kva som ligg i omgrepet "oppvurderte kulturformer" (Hamre, 2017, s. 35). Oppvurderte kulturformer i 2018 er ikkje det same som det som var oppvurderte kulturformer i 1968, difor vil dannelsesinnhaldet ha eit anna innhald i dag enn for 50 år sidan. Hamre argumenterer også for at danning ikkje berre skal knytast til lesing og litteraturdidaktikk, men også til skriving og munnlege ferdigheiter (Hamre, 2017, s. 37) .

Birte Sørensen (2001), trekk også inn dannelsesomgrepet når ho omtalar litteraturundervisning, men ho legg vekt på at omgrepet er vanskeleg å avgrense og definere. Dette fordi danning er dynamisk og kan definerast på ulike måtar alt etter i kva samanheng det blir nytta. Ho legg vekt på at sjølvforståing og forståing av verda er to sider av same sak ved at litteraturen er dialogisk. Litteraturen er dialogisk ved at tekstar er i samtale med andre tekstar, og lesaren kjem i dialog med dei innebygde dialogane i teksten (Sørensen, 2001, s. 10). Denne dialogen er i følgje Sørensen fremste målet til litteraturundervisninga, og han skaper rom for forståing og opplevingar (2001, s. 11).

Både Aase og Sørensen sine forklaringar av danning er opne, for å illustrere danning meir konkret blir Guro Hansen Helskog sine innspel i dannelsesdebatten lagt fram. Helskog har definert tre dannelsesmål for lese- og skriveopplæringa i grunnskulen, men hennar bidrag

har også verdi for forståing av danning i den vidaregåande skulen. Det første målet ho skildrar er danning til sjølvrefleksivitet. I dette legg ho at læraren er ansvarleg for å presentere elevane eit språk som gjer dei i stand til å tenke om seg sjølv og sin eigen plass i verda. Danning for toleranse er det andre målet ho skildrar. Ho peikar på at gjennom å erobre språket, erobrar eleven også ein større del av verda. Gjennom å lese tekstar om same tema men frå ulike synspunkt og i ulike sjangrar, utvidar elevane sin forståingshorisont, og blir danna for toleranse. Danning for deltaking er det siste dannelsingsmålet Helskog trekk fram. I dette legg ho at læraren må legge til rette for at eleven får tilgang til sjangrar, både språkleg og munnleg. Dei ulike sjangrane representerer måtar å kommunisere på, desse kommunikasjonsmåtene må elevane få tilgang til for å kunne vere deltakarar i samfunnet (Helskog, 2003).

Danning er forenkla sagt ein prosess der målet er å sosialisere eleven inn i ein kultur gjennom deltaking og utprøving. For at danning skal skje må eleven reflekterer over det han opplever. Sett i samanheng med kompetansemålet for fordjupingsoppgåva, der eg legg spesielt merke til omgrepet utforskande, inviterer fordjupingsoppgåva til at læraren kan legitimere oppgåva gjennom eit dannelsingsmål. Danning kan knytast til den utprøvinga eleven gjer gjennom å skape eiga forståing av temaet han arbeider med. Samstundes kan danning også knytast til litteraturen eleven les i samband med fordjupingsoppgåva, både gjennom skjønnlitteratur og sakprosa. Lesinga kan vere med på å utvikle eleven si forståing av samfunnet og kulturen.

### *Leseopplevingar*

Sørensen (2011) trekk fram at lesing kan skape opplevingar, Louise Michelle Rosenblatt omtalar dette som estetiske leseopplevingar (Rosenblatt, 1994). Rosenblatt deler lesing inn i eferent og estetisk lesing. Efferent lesing blir sett i samanheng med det å skaffe seg konkret informasjon ved hjelp av lesing. Interesse for lesinga ligg då utanfor teksten. Ved estetisk lesing er det derimot kva som skjer i møtet mellom tekst, lesar og forfattar som er det sentrale. Det er lesinga og opplevinga som er i fokus og som er det sentrale for den estetiske lesinga. Det sanslege og det kjenslemessige ved lesinga er det viktigaste ved lesing av litteratur og må vektleggast meir enn ei analytisk og omgrepsabasert tilnærming til lesing. Rosenblatt legg likevel vekt på at den estetiske lesinga av litteratur ikkje skal vere den

einaste. For henne er både ei for analytisk tilnærming til litteratur, og ei for privat tilnærming til litteratur to ytterpunkt som ein bør unngå. Ein skal heller freiste å bevege seg mellom dei to ytterpunkta (Rosenblatt, 1994).

Estetiske leseopplevingar er knytt til glede og opplevinga ved å lese, men korleis eleven nærmar seg det han les, kan vere avgjerande for kva opplevingar han får. Kari Anne Rødnes (2014) skil mellom erfaringsbasert og analytisk tilnærming til tekst. I følgje Rødnes har den erfaringsbaserte inngangen til litteraturarbeid ei sterk stilling i dei skandinaviske skulane. Erfaringsbasert lesing kan ein setje i samband med det Rosenblatt skildrar som estetisk lesing.

Den erfaringsbaserte inngangen til lesing, set lesaren i framgrunnen, og forståinga av teksten blir danna med utgangspunkt i eleven sine ressursar. Når eleven skal forstå tekstar, trekk han inn eigne erfaringar og ser samanhengar med det han les og eige liv (Rødnes, 2014, s. 2). Ei slik tilnærming til lesing medfører at eleven si forståing av og samtalar om litteratur blir personleg. Fagomgrep knytt til litteratur blir då ikkje nytta, og det er heller ikkje ei analytisk tilnærming til innhaldet i teksten. Hallvard Kjelen (2015, s. 2) peikar likevel på at den erfaringsbaserte inngangen til lesing kan vere viktig for å skape motivasjon for lesing. Eleven som lesar er oppteken av at det han les skal vere noko som angår han og er viktig for han, dette blir av Jon Smidt omtala som subjektiv relevans (Smidt, 1989, s. 33).

Når ein les kompetansemåla knytt til litteratur i læreplanen blir det fokusert på tolking, analyse og samanlikning (Utdanningsdirektoratet, 2013), noko ein ikkje når ved berre å fokusere på erfaringsbasert inngang til litteratur. Då må ein legge vekt på analytiske, tekstorienterte inngangar til lesing, der teksten vert sett i framgrunnen (Rødnes, 2014, s. 2). Eleven må ha kjennskap til sjanrar, fagomgrep og litteraturhistorie for å få tilgang til teksten og for å kunne samtale om han. Ved å stille spørsmål til teksten ein les, kan eleven få nye perspektiv på og opplevingar av lesinga.

Rødnes poengterer at den erfaringsbaserte lesinga er med på å skape engasjement for lesing, men at eleven treng analytiske inngangar til tekstarbeidet for å hjelpe han vidare (Rødnes, 2014, ss. 14-15). Det er difor naudsynt at læraren legg til rette for dette, slik at

eleven sin lesekompetanse blir utvikla både på grunnlag av erfaringsbaserte og analytiske tilnærmingar til teksten.

I samband med fordjupingsoppgåva har læraren høve til å legge til rette for at eleven skal oppleve lesing som noko tilfredsstillande i seg sjølv, men samstundes legge til rette for at eleven har dei reiskapane han treng for å utvikle ei djupare forståing for litteraturen. Ved at eleven sjølv får velje kva han vil lese i samband med fordjupingsoppgåva, kan ein tenkje seg at han vel å lese noko som interesserer han, noko som har subjektiv relevans (Smidt, 1989, s. 33). Dette kan vere med å skape motivasjon for eleven si lesing. Ved at eleven også nyttar seg av ei analytisk tilnærming til det han les, kan han få ei djupare forståing av teksten. Ei djupare forståing av det ein les, kan vere med på å skape andre opplevingar enn berre dei reint private leseopplevingane. Å forstå kva verkemiddel som er nytta, og ha kjennskap fagomgrep ein kan bruke når ein skal skrive eller snakke om den aktuelle teksten, kan gi eleven tilgang til fleire dimensjonar av ein tekst. Noko som er med på å utvide opplevingane av litteraturen, men også å utvikle tekstkompetansen til eleven. For at eleven skal få tilgang til ein slik kompetanse, kan det vere naudsynt at læraren ved hjelp av stillas eller mønstertekstar modellerer for eleven korleis dette kan gjerast. Dette blir omtala i kapittel 4.2.1.

#### *Oppsummering - djupnelæring, nytte, danning og leseopplevingar*

Djupnelæring, nytte, danning og leseopplevingar har blitt lagt fram som fire perspektiv som læraren kan nytte i si legitimering av fordjupingsoppgåva. Sjølv om dei fire kan vere konkurrerende i legitimeringa av fordjupingsoppgåva, er dei alle ein del av norskfaget, og det eine utelet ikkje det andre. Det er læraren som må gjere vala i samband med undervisninga, og vala må vere medvitne og grunngeve. Korleis læraren oppfattar læreplanen og om han legg størst vekt på djupnelæring, danning, nytte eller leseopplevingar når han konkretiserer fordjupingsoppgåva for elevane, vil påverke korleis oppgåva blir presentert for elevane. Intensjonen har ikkje vore å setje desse fire omgrepa opp mot kvarandre, tvert i mot ser eg det slik at ideelt sett bør desse perspektiva setjast i samanheng og utfylle kvarandre som mål for arbeidet.

## 2.4 Å leggje til rette

### 2.4.1 Den gjennomførte læreplanen

Det Goodlad kallar den gjennomførte læreplanen er den oppfatta læreplanen omsett i praksis (Goodlad, 1979). Dette vil i hovudsak seie det som skjer i undervisninga. Den gjennomførte læreplanen blir påverka både av kva syn læraren har på undervisning og korleis han gjennomfører undervisninga. Å hjelpe eleven med å bygge stillas for læringa, til dømes ved å bruke skriverammer og mønstertekstar, kan vere ein del av den gjennomførte læreplanen. I tillegg vil ulike rammefaktorar spele inn. Slike rammefaktorar kan forklarast som ytre tilhøve, dette kan til dømes vere kva tidsrom ein har disponibelt og tilgang på lærestoff og andre ressursar.

#### *Rammefaktorar*

Ut frå læreplanen kan ein ikkje lese kor mykje tid som skal brukast til fordjupingsoppgåva, men ut frå formuleringa "utforskende fordypningsoppgave" (Utdanningsdirektoratet, 2013) får eg ei forståing av at læraren må setje av ein del tid for at eleven skal ha høve til å vere både utforskende og til å fordjupe seg. For at elevane skal kunne reflektere over arbeidet han gjer kan ein også forvente at fordjupingsoppgåva skal gå føre seg over eit lengre tidsrom.

Til kva tid elevane skal arbeide med fordjupingsoppgåva er også eit val læraren må gjere. Arbeidet skal skje i 3. klasse, men kva meiner læraren eleven må kunne før han set i gang med fordjupingsoppgåva? Her vil kanskje avgrensingar læraren gjer også spele inn. Skal læraren opne opp for at eleven set i gang med å fordjupe seg i ein dialekt før ein har hatt opplæring og arbeid med dette i norsktimane? Dette spørsmålet kan ei knyte opp til alle måla i læreplanen, og dersom ein ynskjer at elevane skal ha fått undervisning i det temaet som dei skal fordjupe seg i, vil det vere naturleg at fordjupingsoppgåva kjem på slutten av skuleåret. Eller vil eit slikt fordjupingsarbeid på slutten av skuleåret kome i konflikt med den skjulte læreplanen (Goodlad, 1979) som eksamen i norsk representerer? Det vi seie at ein på slutten av skuleåret er meir oppteken av å spisse elevane inn mot dei skriveoppgåvene som ventar når dei skal opp til skriftleg eksamen i norsk.

### *Bruk av mønstertekstar for lesing og skriving*

I tillegg til at læreren i mange tilfelle må hjelpe til med å konkretiserer og avgrense fordjupingsoppåva for eleven, må han også hjelpe eleven til å finne ein god måte å tileigne seg kunnskap om temaa dei arbeider med, og hjelpe eleven til å kome fram til ein føremålstenleg måte å presentere oppgåva si. Her vil det eleven har lært tidlegare i norskfaget vere viktig. Gjennom det 13-årige løpet ein må sjå norskfaget i, skal eleven ha lært seg ulike lese- og skrivestrategiar for å meistre ulike sider ved norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det inneber at læreren må ha gjort klart for eleven korleis han skal lese og skrive tekstar i ulike sjangrar.

For at eleven skal kunne skrive ein akademisk tekst i samband med fordjupingsoppgåva, må han kjenne til sjangeren. Dette kan læreren gjere ved å gi eleven stilas for skrivinga gjennom mønstertekstar og skriverammer. Desse stilasa, eller skriverammene skal lette arbeidet for eleven når han skal lære seg å skrive ein sjanger eller teksttype (Helstad & Hertzberg, 2013) (Askeland & Aamotsbakken, 2013). Mønstertekstar og skriverammer som blir lagt fram for eleven må bli gått gjennom, og ein må sjå på overordna struktur og kva verkemiddel som blir nytta i teksten (Blikstad-Balas, 2016, s. 107).

### *Vygotskij og mønstertekstar som stillas*

Ein del av tankegangen bak slike oppskrifter og skriverammer kan ein sjå i samanheng med læring i eit sosiokulturelt perspektiv og Lev Vygotskij. Den næraste utviklingssona, eller den proksimale utviklingssona Eit av dei mest kjende omgrepa vi har etter Vygotskij er den næraste utviklingssona, også omtala som den proksimale utviklingssona (Heedegaard, 2005). Dette blir ofte presentert i ein figur med tre soner, der det eleven kan åleine er plassert i kjernen. Det eleven kan lære med ein kompetent annan ligg i sona utanfor kjernen, og ytst kan ein plassere det som eleven kan lære i framtida. Og det er det eleven kan lære ved hjelp av ein kompetent annan som vi finn i den nære utviklingssona. Dei omtala oppskriftene på lesing av litteratur og skriverammer for ulike sjangrar kan vi setje i samanheng med den nære utviklingssona, dette er stilas som læreren hjelper eleven med å bygge for at han skal kunne lære ny kunnskap. Omgrepet stilas eller scaffolding vart presentert av utviklingspsykologane Wood, Bruner og Ross, og det å modellere løysingar for elevane slik at elevane kan imitere modellane og dermed lære av dette er eit av kjenneteikna på

stilasbygging (Lambert & Clyde, 2003, s. 76). Medan appropriasjonen av ny lærdom skjer, blir desse stilasa brukte, og målet er at eleven etterkvart skal kunne lausrive seg meir og meir frå den støtta som stilaset gir (Säljö, 2016, s. 120).

I tillegg til at læraren gjennom den føregåande undervisninga kan ha lært opp elevane til å bruke oppskrifter og skriverammer i arbeide med tekst, kan det vere aktuelt for læraren å modellere korleis han ventar at arbeidet til eleven skal gjerast og presenterast. Dette kan skje gjennom at læraren legg fram forslag til tidsplan for eleven sitt arbeid. Læraren kan også velje å vise til arbeid gjort av tidlegare elevar (med løyve frå tidlegare elevar), arbeid som er gode og oppfyller dei forventningane læraren har til korleis eleven skal løyse fordjupingsoppgåva.

Når læraren brukar modellar som stillas for eleven si læring, må han formidle til eleven at desse modellane skal vere til hjelp i opplæringa, men at målet er at eleven skal fri seg frå stilaset, og bruke det han lærer gjennom modelleringa på ein sjølvstendig måte. Læraren må også vere medviten på at stilasa som skal støtte eleven også kan vere med på å hemme eleven i eige arbeid. I følgje Gourvennec (2016) kan oppskrifter for lesing av litteratur vere med på å låse fast elevane i eit spesielt tankemønster der dei automatisk leitar etter punkta som oppskrifta fordrar. Eleven kan oppleve seg som fastlåste til dei tillærte rammene og kjenne at det er vanskeleg å lausrive seg og stole på eigen tolkingar og forståing av tekst. Gourvennec (2016) set dette først og fremst i samanheng med sterke elevar sine opplevingar. Liknande innvendingar kan ein setje i samband med å skrive tekstar ut frå modelltekstar eller skriverammer. Frøydis Hertzberg (2001) viser til at forskinga på bruk av skriverammer gir ulike resultat, både at ei eksplisitt sjangerundervisning kan ha god effekt på skrivekompetansen til elevane, og at ei slik eksplisitt sjangerundervisning ikkje har effekt. Denne undervisninga kan til og med kan vere hemmande for skrivekompetansen til eleven, sidan faste tekstmønster kan få eleven til å "stivne i en skolsk tekstform som hindrer utvikling av en autentisk tekstkompetanse" (Helstad & Hertzberg, 2012, s. 231). Likevel kan det sjå ut som om det i samtida er ein kultur for bruk av skriverammer i opplæringa. Dette kan ein mellom anna sjå gjennom det Skrivesenteret formidlar. Her blir det framheva at skriverammer og modelltekstar kan vere med på å få eleven til å sjå føre seg korleis tekstar dei sjølve skriv kan utformast. Det blir også framheva at stilaset som skriverammer og

modelltekstar representerer må vere noko som blir omtala og drøfta i klasserommet. Modelltekstane skal ikkje berre leggjast fram for elevane, men tekstane må vere utgangspunkt for samtale og drøftingar om tekst. Det er også viktig at læraren gjer det klart for eleven at modelltekstar ikkje skal oppfattast som rigide mønster som skal følgjast til punkt og prikke (Skrivesenteret, 2013).

Læraren kan også legge til rette for arbeidet med fordjupingsoppgåva ved å gjere elevane merksame på kvar dei kan finne hjelp til arbeidet sitt. Dette kan mellom anna vere å trekke biblioteket inn i arbeidet. Fleire bibliotek har eigne opplegg der skuleklassar og enkeltelevar kan kome til biblioteket og få tips til både tema for fordjupingsoppgåva, og kva litteratur som kan nyttast. Enkelte bibliotek har også samla slik informasjon på eige område på nettsidene sine, dermed er informasjonen lett tilgjengeleg uansett kvar i Noreg ein bur, og kva tilbod ein finn på det lokale biblioteket. Skulebiblioteket ved Senja vidaregåande skule og Deichmanns bibliotek i Oslo er døme på bibliotek som har samla tips til fordjupingsoppgåva på nettsidene sine.

## 2.5 Rettleiing

Eg har alt vist til at fordjupingsoppgåva i norsk er ei oppgåve som vil strekkje seg over tid, og at elevane i løpet av denne tida skal gjennomføre eit utforskande fordjupingsarbeid. Læraren må i denne prosessen vere til stade som ein rettleiar for elevane, og gi elevane tilbakemeldingar som er nyttige for arbeidet deira. Når læraren skal gi tilbakemeldingar må dette vere knytt til arbeid som eleven er i gang med, og det kan vere naturleg å tenkje seg at lærar og elev i samarbeid har sett opp ein framdriftsplan for arbeidet, der det er klare forventningar til kva som skal vere gjort til kva tid, og at eleven leverer noko konkret til læraren som læraren igjen gir tilbakemelding på. Dette for at eleven skal kunne få råd og lære noko av dei råda han får. Læraren må difor kjenne til sentrale prinsipp for vurdering for læring, eller kanskje kan ein likegodt kalle det rettleiing for læring? Utdanningsdirektoratet har formulert fire viktige prinsipp i samband med vurdering for læring. Prinsippa er utarbeidd med bakgrunn i funn gjort mellom anna i studiar av Black og Wiliam (1998) (2009). Desse prinsippa er at elevane skal kjenne til målet med opplæringa, at dei skal få informasjon



om eiga måloppnåing, dei skal få informasjon om korleis dei kan kome nærare måla og at informasjonen skal kunne brukast vidare i læringa. Korleis læraren utformer tilbakemeldingane har innverknad på om elevane vel og bruke tilbakemeldingane i det vidare læringsarbeidet (Hattie & Timperley, 2007), noko som også blir vektlagt i prinsippa til Utdanningsdirektoratet.

Prinsippa henta frå Black og Wiliam og Utdanningsdirektoratet er generelt formulerte, og dei må difor tilpassast ulike fag og fagområde (Bennet, 2011). Som tidlegare påpeika må læreplanmålet for fordjupingsoppgåva konkretiserast for elevane. I samband med konkretiseringa bør læraren gjere klart for elevane kva som er venta av dei, og med bakgrunn i dette rettleie elevane i deira arbeid. Vidare blir difor prinsippa for *Vurdering for læring* (VfL) sett i samanheng med korleis lærarar kan rettleie elevar i arbeidet med fordjupingsoppgåva.

#### 2.5.1 Prinsipp for VfL sett i samanheng med fordjupingsoppgåva i norsk

Prinsipp nummer ein for VfL er: "Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem" (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det første som då må vere på plass er at læraren har gjort ei tydleg konkretisering av læreplanmålet. Når læraren skal gi tilbakemeldingar som kan vere med på å støtte læringa til eleven, må læraren legge fram tydelege, oppnåelege og konkrete mål som eleven kan jobbe mot (Gamlem, 2015, s. 88). Som eg tidlegare har omtala må det generelle målet frå læreplanen vere forklart og kanskje splitta opp i delmål for å lettare gjere det synleg for eleven kva som er venta av han. Læraren må også ha gjeve eleven døme på kva arbeidet med fordjupingsoppgåva skal resultere i, gjennom å vise til ulike modelltekstar. Fordjupingsoppgåva vil kunne resultere både i skriftleg tekst, munnleg tekst eller ein multimodal tekst, vidare blir berre omgrepet tekst men med ei vid forståing av omgrepet. Læraren må også saman med elevane ha laga kriterier for kva som skal bli vurdert. Her må læraren også gjere det klart for elevane kva han vil legge vekt på i den formative vurderinga, undervegsvurderinga som skal vere med på å hjelpe eleven til å betre teksten sin. Det må også formidlast kva det blir lagt vekt på i den summative vurderinga som blir gjort etter at arbeidet er ferdig. Læraren må vere medviten på at det skal vere ein samanheng mellom dei formative vurderingane han gjer, dei skal vere

med på hjelpe eleven til å lære og utvikle seg på ein slik måte at dette vil slå positivt ut på den summative vurderinga, eller sluttvurderinga av fordjupingsoppgåva.

”Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen” (Utdanningsdirektoratet, 2015), er det andre prinsippet for VfL. Siv Måseidvåg Gamlem understrekar viktigheita av at det er elevane sine arbeid læraren skal gi tilbakemeldingar på (2015). Ein skal ikkje gi tilbakemeldingar som går på eleven sine kvalitetar som person, som til dømes ”så flink du er”, ”så smart du er”. Dette er kommentarar som i utgangspunktet kan lyde positive, men dei kommentarar eleven som person, ikkje det arbeidet eleven har gjennomført (ibid). Slike kommentarar er ikkje læringsfremjande, i og med at dei ikkje fortel noko om kvaliteten på det arbeidet som er gjort. Når læraren skal gi tilbakemeldingar på teksten han leverer inn i eller framføringa han gjennomfører i samband med fordjupingsoppgåva, må læraren ta utgangspunkt i dei vurderingskriteria som på førehand er sette, og kommentere i kva grad eleven har nådd dei ulike måla som er innbakt i vurderingskriteria.

Det tredje prinsippet for VfL er formulert :”Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg” (Utdanningsdirektoretet, 2015). ”Never grade students while they are still learning. As soon as students get a grade, the learning stops” (Wiliam, 2011, s. 123). Dylan William kjem med denne utsegna på grunnlag av forskning han har samla om tilbakemeldingar for læring. Sitatet er her teke med som ei påminning om at ein som lærar ikkje må falle for freistinga å gi delkarakterar på arbeidet som elevane gjer med fordjupingsoppgåva. Dei undervegsvurderingane som læraren gjer på eleven sitt arbeid med fordjupingsoppgåva må vere av ein slik art at tilbakemeldinga fortel noko om kvaliteten på det arbeidet eleven har gjort, og kva eleven må arbeide meir med for å bli endå betre. Læraren må heller ikkje overause eleven med velmeinande råd, men heller konsentrere seg om nokre punkt i gongen for at eleven ikkje skal føle at det blir for mykje å ta innover seg. Om læraren kjem med for mange råd samstundes, kan det føre til at eleven ikkje klarer å ta til seg rettleiinga og dermed ikkje finn motivasjon for å forbetre teksten sin ut frå dei råda læraren har gjeve (Wiliam, 2011). Fell læraren for freistinga med å gi karakterar undervegs, vil dette heller hemme eleven si læring enn å fremje læringa. William viser til fleire studiar

som gjer det klart at vurdering med karakter, ikkje er med på å fremje læringa til elevane. Derimot viser det seg at vurderingar med kommentarar som formidlar kva eleven kan gjere betre er læringsfremjande.

”Elevane og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det fjerde prinsippet for VFL presiserer at elevar skal vere med å vurdere eige arbeid, eiga fagleg utvikling og eigen kompetanse i faget. Ved at elevane gjer dette skal dei bli meir medvitne om eiga læring, og lettare sjå kva dei kan gjere for å utvikle seg og tileigne seg større fagleg kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015). Opplæringslova seier også at eigenvurdering skal vere ein del av undervegsvurderinga i faga, og grunngir dette med at eigenvurderinga er med på å gjere eleven medviten på eiga læring (Opplæringslova §3-12, 2017). Ein må altså forvente at læraren sørgjer for at eleven er med på å vurdere eige arbeid, og læraren må legge til rette for dette på ein måte som passar til fordjupingsoppgåva. Korleis lærarar vel å løyse dette, kan ein gå ut frå vil variere. Ein må også gå ut frå at dette er noko lærar og elev har arbeidd med tidlegare, og at det rundt om på skulane er innarbeidd ulike praksisar for korleis ein skal bruke eleven si eigenvurdering som ein integrert del av læringsprosessen. Å bruke refleksjonsloggar undervegs i arbeidet, kan vere ein metode ein kan gjere seg nytte av. Då må læraren på førehand ha lagt klare føringar for kva eleven skal skrive i loggen. Askeland og Aamotsbakken viser korleis ein kan nytte refleksjonslogg i samband med fordjupingsoppgåva (Askeland & Aamotsbakken, "Synes dette har vært veldig morsomt", 2013, s. 139). I loggane dei viser til har læraren formulert klare spørsmål som eleven skal svare på i loggen, mellom anna må elevane setje ord på kva dei har lært, og grunngi vala dei gjer undervegs i arbeidsprosessen. All vurdering treng ikkje å vere skriftleg, dette gjeld også for eleven si eigenvurdering. I samband med rettleiingssamtalar er det naturleg at læraren utfordrar eleven til å gjere vurderingar av eige læringsarbeid.

### 2.5.2 Proessorientert arbeid

Som skildra ovanfor bør den rettleiinga og dei vurderingane læraren og eleven gjer av elevarbeidet, vere med på å hjelpe elevane til læring. Ein kan difor sjå på rettleiinga som ein del av ein prosess, der læraren si rettleiing skal vere med på å hjelpe eleven i læringa og i utviklinga av det produktet eleven skaper. Etter mi erfaring, er læraren delaktig når eleven

arbeider med ei oppgåve, han gir hjelp og råd. Likevel er det ikkje sjølvsagt at lærarane brukar omgrepet prosessorientert arbeid/skriving om det som skjer i klasserommet (Dysthe & Hertzberg, 2014). Men skal ein følgje dei anbefalte retningslinene for vurdering og rettleiing fordrar dette at ein arbeider prosessorientert. Dysthe framhevar også at ein ikkje kan sjå på vurdering isolert, vurdering og rettleiing må knytast opp til den læringa og det arbeidet som skjer i klasseromet (2008). Når ein då skal knyte dette opp mot fordjupingsoppgåva i norsk, kan ein gå ut frå at læraren gjennom si konkretisering av oppgåva legg til rette for at rettleiing skal skje i ulike delar av eleven sitt fordjupingsarbeid.

### *Respons på tekst*

Fordjupingsoppgåva i norsk kan ende opp i ulike tekstar, både skriftlege, munnlege og multimodale. Uavhengig av kva type tekst eleven sitt produkt skal presenterast gjennom, må dei fleste elevane i sitt arbeid bruke skriftlege tekstar for å kome fram til målet. Kvithyld og Aasen (2011) viser korleis læraren kan løyse dette, og dei har formulert fem tesar om respons på elevtekstar. Desse tesane blir her presenterte for å vise korleis læraren kan gjennomføre respons og rettleiing i dei ulike fasane av elevane sitt arbeid med fordjupingsoppgåva. Sjølv om ei fordjupingsoppgåve nødvendigvis ikkje skal ende opp med ein skriftleg tekst, er det vanskeleg å sjå at fordjupingsoppgåvearbeidet kan skje utan skriving. Ei munnleg framføring krev eit manus eller disposisjon, det same gjer ein multimodal tekst. Difor meiner eg det er nyttig å ha kjennskap til tesane Kvithyld og Aasen har formulert. Tesane er nært knytt opp til prinsippa for VFL.

”Tese 1. Respons må gis underveis i skriveprosessen” (Kvithyld & Aasen, 2011). Elevar har lite nytte av kommentarar dei får på ein tekst etter at dei er ferdige med å skrive teksten (Gamlem, 2015; Kvihylt & Aasen, 2011; Wiliam, 2011). Å generalisere innhaldet ein har fått som kommentarar på ein tekst og overføre dette til seinare arbeid er vanskeleg for eleven. Det er difor viktig at læraren gir respons undervegs slik at eleven kan nytte seg av responsen han får medan han arbeider med teksten. I samband med fordjupingsoppgåva i norsk bør læraren difor legge til rette for at eleven får levere inn fleire utkast av teksten sin, og få tilbakemeldingar på kva han kan endre.

”Tese 2. Responsen må være selektiv” (Kvithyld & Aasen, 2011). Læraren er ein profesjonell tekstlesar, og kan lett finne mykje forbettringspotensiale i elevtekstar. Likevel kan han ikkje kommentere alt han meiner eleven må arbeide meir med. Læraren må velje nokre område han vil eleven skal arbeide meir med, og gi tilbakemelding knytt til desse områda. Det er også viktig at læraren i sin respons gir tilbakemelding på kva eleven meistrar (Kvithyld & Aasen, 2011; Wiliam, 2011).

”Tese 3. Respons må være en dialog mellom skriver og respons giver” (Kvithyld & Aasen, 2011). Læraren skal ikkje stå fram som ein dommar over eleven sitt arbeid, men læraren må trekke elevn inn i samtalar om elevteksten. Då kan eleven får trekke fram kva han ser på som vellukka i sin tekst, og han kan setje ord på kva han ikkje får til og treng hjelp til (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 92). Dette kan vi sjå i samanheng med sosialkonstrutivistisk læringsteori og tanken om å hjelpe eleven med å bygge stilas han kan støtte seg på i læringsarbeidet (Heedegaard, 2005). Gjennom dialogen kan læraren finne ut kvar eleven er i prosessen med fordjupingsoppgåva, og læraren kan dermed tilpasse tilbakemeldingane han gir alt etter kva nivå eleven er på. I slike dialogar om tekst og læring får eleven høve til å setje ord på den læringsprosessen han er i, og er på den måten med å utvikle ein metakompetanse om eiga læring (Wiliam, 2011).

”Tese 4. Respons må motivere for revidering av elevteksten” (Kvithyld & Aasen, 2011). For at eleven skal oppleve respons som motiverande, må læraren ha hjelpt elevane til å forstå at skriving at tekst er ein prosess, og at revidering av tekst er naudsynt for å skape ein god tekst (Kvithyld & Aasen, 2011). Dersom eleven skal bli motivert til å revidere ein tekst, må læraren også framheve kvalitetar i den teksten eleven har skrive, for at eleven ikkje skal sitje att med eit inntrykk av at han ikkje meistrar noko. Å motivere eleven til å revidere tekst, kan vere ein sentral del av læraren sitt arbeid i samband med fordjupingsoppgåva. Oppleving av mestring er viktig for motivasjon, og sentralt for at eleven skal kjenne meining med arbeidet.

”Tese 5. Respons må være forståelig og læringsfremmende”

Når læraren gir tilbakemeldingar på elevteksten, må tilbakemeldingane vere forståelege. Mange elevar skjønner ikkje dei kommentarane lærarane gir (Kronholm-Cederberg, 2009),

og når eleven ikkje skjønner kommentarane, kan han heller ikkje gjere seg nytte av kommentarane han har fått. For å kunne gi respons som eleven kan forstå, må læraren både ha kjennskap til eleven for å tilpasse kommentarane til eleven sitt nivå, og kommentarane må vere presise og spesifikke (Hattie & Timperley, 2007).

#### 2.5.5 Oppsummering av rettleiing

Både prinsipp for vurdering for læring og prinsipp for respons på tekst, viser at læraren må vere tilgjengeleg for eleven, og involvere seg i eleven sitt arbeid. Dette krev mykje av læraren. Han må ha kunnskap om temaet eleven arbeider med, kvar eleven er i arbeidsprosessen og kva som er den nære utviklingssona til eleven. Tilbakemeldingane læraren gir må vere tilpassa den enkelte elev, og kome til rett tid og vere av en slik art at eleven kan nyttegjere seg av dei.

## 3 Metode

### 3.1 Val av metode

I denne masteroppgåva har eg valt å bruke dei kvalitative forskingsmetodane semistrukturert forskingsintervju og dokumentanalyse. Metodane er valt sidan eg ynskjer å få kunnskap om korleis lærarar tolkar og konkretiserer kompetansemålet knytt til fordjupingsoppgåva, og korleis lærarane legg til rette for elevane sitt arbeid, og korleis lærarane rettleiar elevane.

### 3.2 Intervju

Kvalitative forskingsintervju har som mål å forstå delar av dagleglivet til informantane frå perspektivet til informantane (Kvaale & Brinkmann, 2009, s. 42). Det dagleglivet eg her skal få ei forståing av, er den rolla informantane har som norsklærarar, og det er informantane sine godt utprøvde erfaringar eg vil freiste å få informasjon om.

#### 3.2.1 Kvalitativt semistrukturert forskingsintervju

Intervju kan utførast med ulik grad av struktur. Ytterpunkta er strukturerte intervju, der detaljerte spørsmål er noterte ned på førehand, og svaralternativa er definerte på førehand, til ustrukturerte intervju der tema er definert på førehand, men samtalen utviklar seg naturleg gjennom det som blir snakka om i intervjusituasjonen. Det semistrukturerte intervjuet ligg mellom desse to ytterpunkta, og det som kjenneteiknar denne forma for intervju, er at intervjuaren på førehand har førebudd spørsmål som han ynskjer å stille. Sidan spørsmåla er planlagde er dei konstruerte for å fange opp informasjon som intervjuaren er ute etter. Samstundes som spørsmåla leiar i ei spesiell retninga, er dei også opne slik at informanten sjølv må fortolke spørsmålet og formulere svaret sitt på grunnlag av eiga tolking av spørsmålet. Dette fører til at svar på spørsmål i eit slikt intervju, kan bli svært ulike frå informant til informant. Intervjuaren må vere budd på å stille oppfølgingsspørsmål til det informanten seier. Oppfølgingsspørsmål kan vere viktige både for å kunne få ei utdjuping av svara og for å leie informanten til å svare på det intervjuaren eigentleg er ute etter dersom informanten svarar på ein slik måte at svaret ikkje gir intervjuaren dei opplysningane han søkjer. Oppfølgingsspørsmål kan også vere validerande, ein måte å sikre seg at ein har

forstått informanten på rett måte (Kvaale & Brinkmann, 2009). Vidare vil eg forklare korleis eg har førebudd og gjennomført intervju med informantane.

### 3.2.2 Førebuing, pilotering og utval

”Det finnes ingen standardprosedyrer eller regler for utførelsen av et forskningsintervju eller en hel undersøkelse” (Kvaale & Brinkmann, 2009, s. 134). Det vil seie eg her ikkje kan finne ei oppskrift på korleis eg skal førebu og gjennomføre intervju som eg skal gjennomføre i samband med denne masteroppgåva. Likevel omtalar Kvale & Brinkmann (2009) kva ein må vere merksam på i samband med intervju, og råda og drøftingane dei kjem med, ligg til grunn for dei vurderingane og vala eg har gjort i samband med intervju som metode.

#### *Intervjuguide*

Intervjuguiden (vedlegg A) har eg laga med utgangspunkt i problemstillinga for masteoppgåva. Dei først spørsmåla er enkle og svare på, og er meint som ei igangsetjing av intervjusamtalen, samstundes som desse spørsmåla skal gi informasjon om den utdanninga og erfaringa dei ulike lærarane har. Deretter kjem spørsmål knytt opp til dei tre kjerneomgrepa i problemstillinga, konkretisere, legge til rette og rettleie. Avslutningsvis kjem eg med ei oppmoding til informanten om å kome med informasjon som han meiner er relevant og som eg ikkje har etterspurd. Eg har på førehand også notert meg ned oppfølgingsspørsmål som kan vere aktuelle å stille, desse er ikkje tekne med i intervjuguiden. Eg har også nytta validerande oppfølgingsspørsmål for å visse meg om at eg har forstått informanten rett (Maxwell, 1992).

#### *Pilotering*

For å prøve ut intervjuguiden, gjennomførte eg eit pilotintervju. Målet var å finne ut om spørsmåla eg hadde laga ville gi dei svara eg vart ute etter, og om spørsmåla vart oppfatta som forståelege. Eg fekk prøvd ut lydopptakaren eg hadde kjøpt, ein Olympus VN-541PC, under pilotintervjuet, og transkriberte delar av intervjuet i etterkant. Etter piloteringa var eg nøgd med intervjuguiden, og gjorde berre små endringar på spørsmålsformuleringane, men eg fekk notert meg nyttige oppfølgingsspørsmål som eg tok med meg vidare.



I etterkant har eg likevel sett at eg burde gjennomført pilotintervjuet med ein annan informant, ein informant som ikkje var frå min arbeidsstad. Informanten eg nytta til pilotintervjuet har mykje same bakgrunn som meg, vi har nokolunde lik forståing av fordjupingsoppgåva, og vi har drøfta denne oppgåva mykje. Det har nok ført til at informanten gjennom vårt felles forståingsgrunnlag kunne svare på spørsmåla eg stilte, utan å vere usikker på kva eg egentleg meinte. Dette fekk eg erfare under intervjuet eg gjorde seinare, nokre av spørsmåla var for upresise, og kravde at eg utdjupa og spurde opp att for å kome fram til dei svara eg var på leit etter. Dette er ei erfaring eg vil ta med meg vidare.

### *Utveljing av informantar*

Utveljinga av informantar er gjort ved å leite etter informantar som kan gje meg den informasjonen eg er ute etter. Dette blir ofte omtala som føremålstenleg utval, eller pragmatisk utval (Befring, 2016, s. 129). Eg har valt ut fire norsklærarar i vidaregåande skule som informantar. Alle informantane har saman med elevane sine gjennomført fordjupingsoppgåva dette skuleåret, eit kriterium eg la til grunn for utveljinga av informantar, sidan eg ynskte at lærarane skulle ha fordjupingsoppgåva i norsk friskt i minne. To av informantane har over 20 års erfaring som lærarar, og har gjennomført arbeidet med fordjupingsoppgåva fleire gongar, både etter R-94 og KI-06/KI-13. Ein av informantane har vore lærar i vidaregåande skule i ti år medan ein ha tre års erfaring. Dei to sistnemnde lærarane har gjennomført fordjupingsoppgåva etter KL-06/KL-13.

Eg har vore medviten på at eg ynskjer at dei fleste av informantane skal vere erfarne lærarar, sidan meir erfaring mest truleg fører til at dei har mykje å fortelje meg om temaet. Erfarne lærarar er oftast tryggare på seg sjølv i lærarrolla enn lærarar med lita erfaring, og det vil også kunne ha innverknad på kor trygge dei kjenner seg i intervjusituasjonen. Eg har også teke med ein lærar med kortare praksiserfaring med tanke på at dette kan vere med på å trekke inn andre perspektiv inn i undersøkinga eg gjer.

Alle informantane kjem frå same fylke, men dei arbeider på ulike skular. At lærarane arbeider langt frå kvarandre geografisk er ikkje det same som at eg har ei formeining om at dei arbeider på ulike måtar. Eg har likevel ei oppfatning av at det på ulike skular eksisterer

ulike kulturar og tolkingar av læreplanen, og det vil kanskje medføre at arbeidet med fordjupingsoppgåva blir gjort ulikt. På grunn av dette har eg heller ikkje brukt meir enn ein informant frå kvar skule.

Informantane har blitt direkte kontakta av meg, og eg har forklart kva tema intervjuet vil handle om. Dei kjende ikkje til problemstillinga, og hadde ikkje fått tilgang til intervjuguiden på førehand. Eg har valt å gjere det slik for å få innsyn i lærarane sine tankar og refleksjonar der og då. Det kan også vere at svara er meir ærlege når informantane ikkje kjenner til spørsmåla på førehand, og det kan vere ei motvekt til forskareffekten (Befring, 2016; De nasjonale forskningsetiske kommiteene, 2015). Dette fordi svara på spørsmåla ikkje er planlagde på førehand av informanten, og det kan føre til at dei svarar meir oppriktig, og ikkje kjem med dei svara dei trur eg vil dei skal kome med.

Eg kjenner ingen av informantane personleg, men eg er på hels med dei. Vi har også same fylkeskommune som arbeidsgjevar, og vi kan då kallast kollegaer. Dette medfører at eg må vere medviten mi rolle som forskar. Eg skal undersøke ei problemstilling i min eigen kultur, noko som mellom anna kan føre til at eg tek mykje for gitt, at eg ikkje stiller spørsmål ved ulike forhold fordi eg ser det som sjølvsgatt (Wadel, 2014, s. 225). Det kan også vere fare for at eg overidentifiserer meg med informantane og på den måten forhindrar at det kritiske perspektivet som forskar forsvinn (Kvaale & Brinkmann, 2009, s. 103). Dette må eg sjølvsgatt ha som mål å unngå, og første steg på vegen til dette er å vere klar over dei utfordringane som ligg der. Vidare må eg ikkje ta noko for gitt, og i dei spørsmåla eg stiller og i tolkingane eg gjer, må eg vere open og undrande.

### 3.2.3 Gjennomføring, transkribering og analysestrategi

To av intervjua vart gjennomført på arbeidsstadane til informantane, medan to av intervjua var av praktiske årsaker gjennomført på Høgskulen i Volda. Det vart teke lydopptak av intervjua. Eg hadde på førehand bede informantane om å setje av omlag 45 minutt til intervjuet. Intervju nummer to vart gjennomført på 25 minutt, medan dei tre andre intervju tok i overkant av 40 minutt.

Intervjua vart transkriberte påfølgjande dag. Lydfilene var av god kvalitet og det var lett å høyre kva informantane sa. Eg skreiv inn transkripsjonane i Word. For i etterkant å kunne orientere meg i intervjua på ein effektiv måte, er alle linjer nummererte, spørsmåla stilt av meg er markert med eigen farge, og svara i dei fire ulike transkripsjonane har eigne fargar. Dette for å gjere det lettare for meg å skilje dei frå kvarandre i etterarbeidet.

Transkripsjonane vart skrivne ned på nynorsk for at informantane ikkje skal kunne identifiserast på grunn av dialekt. Det har ført til at nokre av dei orda informantane seier er ulike i lydopptaket og i transkripsjonen.

I etterkant lytta eg til intervjua samstundes som eg las transkripsjonane, dette for å fange opp feil som har vorte gjort under transkriberinga. Eg trudde det skulle vere noko å gjere dette ei gong, men i og med at eg oppdaga at mange og av og til svært meiningsberande ord hadde felle ut i transkripsjonane, vart denne prosessen gjort to gongar. Den andre gongen eg lytta til intervjua og las transkripsjonane, var det berre små manglar som vart oppdaga og retta opp i.

Transkripsjonane er ikkje lagt ved sidan dei er på over 60 sider. Dessutan ynskjer eg ikkje å offentleggjere transkripsjonane av omsyn til informantane, då det intervjua kan ha kome fram opplysningar som kan vere indirekte identifiserande. Rettleiaren min har hatt tilgang til transkripsjonane.

### *Analysestrategi*

I kapittel 4 blir funna og analysen av desse lagt fram. Funna frå intervjua vil bli lagt fram tematisk etter dei fire kjerneomgrepa i problemstillinga, tolke, konkretisere, legge til rette og rettleie. Her vil eg sjå på kva den enkelte lærar seier om fordjupingsoppgåva, og eg vil samanlikne dei utsegnene og erfaringane som dei ulike lærarane har delt med meg. I kapittel 5 vil funna bli drøfta og sett i samanheng med teorien som er presentert i kapittel 2.

Eg gjer merksam på at sjølv om eg her samanliknar funna kan ein ikkje gjere ei generalisering. Dette er funn som berre er representative for denne undersøkinga.

### 3.3 Dokumentanalyse

I ein dokumentanalyse samlar forskaren inn data for å få fram viktige samanhengar og relevant informasjon om det eller dei tilhøva i samfunnet som ein ynskjer å studere (Grønmo, 2004, s. 120). Dokumenta eg har samla inn inneheld skriftlege konkretiseringar av kva fordjupingsoppgåva inneber, altså kva norskfaglege emne elevane kan fordjupe seg i og korleis elevane kan gjere dette. Dokumenta er skrivne av lærarar for elevar, og eg vurderer at dokumenta er primærkjelder. I samband med ein dokumentanalyse skal ein vere kritisk til kjeldene og ein skal vurdere om dei har relevans for forskinga (Grønmo, 2004, s. 190). Eg har vore målretta i utvalet av dokument og har difor før dokumenta vart samla inn klargjort at dei har relevans for mi forskning. Ein fordel med bruk av dokument som kjelder for analyse, er at dokumenta ikkje er generert av forskaren sin innsats (Grønmo, 2004, s. 52), i motsetnad til intervjua eg har gjort i samband med denne studien. I samband med intervjua kan informantane ha blitt påverka av meg, noko som ikkje er tilfelle for dokumenta, som er skrivne for eit anna føremål enn mi forskning. Nettopp det at dokumenta er skrivne for eit anna føremål enn mitt forskingsarbeid, er det som gjer at ein klassifiserer dette som dokumentanalyse (Thangaard, 2013, s. 59).

#### 3.3.1 Innsamling av dokument og gjennomføring av analyse

Dokumenta eg har fått er skriftlege konkretiseringar av fordjupingsoppgåva, og vurderingskriterier for fordjupingsoppgåva. Før intervjua vart gjennomført, bad eg om å få tilgang til dei dokumenta som hadde blitt delt ut til elevane i samband med fordjupingsoppgåva. Eg fekk dette frå ein av informantane, dei andre tre sende meg dokumenta etter intervjuet var gjennomført.

Dokumenta eg har fått tilgang til er svært ulike, både når det gjeld tal på ord og innhald. Dokumenta har likevel vorte utforska på same måte. Eg har først skildra dokumenta, deretter har eg laga ei skjematisk oversikt over innhaldet i dokumenta. Den skjematiske framstillinga tek utgangspunkt i sju spørsmål:

- Kva dokument er lagt ved?
- Er kompetansemålet knytt til fordjupingsoppgåva teke med?
- Har det blitt gjort avgrensingar av fordjupingsoppgåva?

- Kva elevarbeid blir vurdert?
- Er vurderingskriterier synleggjort?
- Finn ein krav til litteraturomfang?
- Kjem det fram døme på modellering av tekst?

Dei sju spørsmåla og svara på dei ligg til grunn for analysen av dokumenta. Analysen av dokumenta blir trekt inn i drøftinga, særleg under kategorien Konkretisering.

Dokumenta er lagt ved, sjå vedlegg D-G.

### 3.4 Ethiske refleksjonar

Ethiske refleksjonar har vore ein del av heile arbeidet med dette forskingsprosjektet. I følge Kvaale og Brinkmann (2009, s. 97) finn ein etiske problemstillingar knytt til alle fasane av forskingsstadiet. Vidare vil eg gjere greie for kva eg har reflektert over undervegs i arbeidet mitt, og kva eg har gjort for å halde meg innanfor ansvarlege etiske rammer.

#### 3.4.1 Planleggingsfasen

Det finst forskingsetiske reglar ein må følge i samband med intervjuundersøkingar. Eg har søkt *Personvernforbundet for forskning (NSD)* om løyve til å gjennomføre forskingsprosjektet, noko har eg fått (vedlegg B).

Då informantane sa ja til å delta i studien, informerte eg dei munnleg om prosjektet og kva det innebar for dei. Same dag som dei vart intervjuet fekk informantane skriftleg informasjon om kva deira deltaking inneber (vedlegg C). Informantane fekk lese gjennom *Informert samtykke* (Vedlegg C) før intervjuet starta. Alle informantane samtykka munnleg til deltaking i studien. Grunnen til at informantane ikkje fekk den skriftlege versjonen tidlegare, er at eg ikkje ville røpe problemstillinga før intervjuet skulle gjennomførast.

Informantane har også blitt gjort merksame på at dei når som helst kan trekke seg frå studien utan å gje opp nokon grunn for dette.

Etter informantane sa ja til å delta i studien, og før intervjuet vart gjennomført, blei rektorane til informantane orienterte om studien. Dette gjorde eg ved å sende e-post til rektorane, der eg i gjorde greie for prosjektet og opplyste om kven av lærarane på den aktuelle skulen som ville stille som informant. Eg bad også rektorane om løyve til å bruke deira tilsette som informantar. Alle fire rektorane godkjende dette.

### 3.4.2 Gjennomføringsfasen

Ei intervjusituasjon inneber eit asymmetrisk makttilhøve mellom intervjuar og informant. Det er eg som intervjuar som har bestemt temaet for samtalen, stiller spørsmåla og har einerett på å fortolke utsegnene til informanten. Dette kan føre til at informanten kan kjenne seg utrygg i situasjonen, og freiste å motverke dette makttilhøvet med å halde tilbake informasjon eller snakke utanom temaet. (Kvaale & Brinkmann, 2009, s. 52). Dersom informantane kjenner seg utrygge og ikkje kjem med all informasjon dei kan bidra med til ulike spørsmål, kan det føre til at dei data som eg bygg analysen på blir mangelfulle eller urette. Dette må eg vere merksam på og forsøke å legge til rette for at informanten skal kjenne seg så trygg i situasjonen som mogleg. Eg har forsøkt å vege opp for det asymmetriske tilhøvet med å velje informantar som har meir erfaring enn meg om temaet, og vise til at eg vil intervju dei for å ta lærdom av deira kunnskap. Intervjuet har funne stad i kjende rammer på arbeidsplassen til to av informantane, to av informantane ynskte å gjennomføre intervjuet på grupperom på Høgskulen i Volda.

At eg og informantane har eit fellesskap knytt til det å vere norsklærarar og arbeider for same fylkeskommune kan også sjåast på som ein fordel som kan vere med på å vege opp for det asymmetriske tilhøvet som kan oppstå mellom forskar og informant. Dette kan derimot også føre til at eg overidentifiserer meg med informantane, slik at eg fortolkar og rapporterer ut frå ståstaden til informantane (Kvaale & Brinkmann, 2009, s. 108). På den måten kan eg kome i fare for å ignorere enkelte sider ved intervjuet og uavhengigheita til forskingsarbeidet ikkje blir ivareteke. Dette har eg opplevd som utfordrande, men eg har her fått god hjelp frå rettleiaren min som har stilt kritiske spørsmål og kome med innspel eg ikkje hadde tenkt på.

### 3.4.3 Rapportering

I rapporteringsarbeidet har eg vore spesielt merksam på at informanten ikkje skal kunne identifiserast. Eg har løyst dette ved å gi informantane fiktive namn. Namna som er nytta er dei fire mest brukte namna på jenter fødde i 1977 (Statistisk Sentralbyrå, 2018). Eg har ikkje teke med direkte opplysningar frå arbeidskvardagen som kan vere med på å identifisere informantane. I sitata som er tekne med, har eg vore nøye på å fjerne dialektkjenneteikn som kan vere med på å identifisere informanten. Alle sitat er difor skrivne på nynorsk.

Å lese det eg rapporterer kan vere ei ulempe for informanten, dersom dei meiner at dei har blitt stilt i eit dårleg lys. Eg har freista å behandle informantane med respekt i rapporteringa, men eg ha også peika moment som informanten kan sjå på som kritikk.

Eg har lagt ved dokumenta som er analyserte. For at dokumenta ikkje skal kunne knytast til namn på lærarar eller skular, er slike opplysningar sladda.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Kvaale og Brinkmann argumenterer for at validering skal vere ein del av heile prosessen i kvalitativ forskning (2009, s. 272). I kvantitativ forskning kan ein knyte validiteten opp mot spørsmålet om ein måler det ein faktisk vil måle? Dette blir då knytt opp mot reliabilitet og ein viser dette ved hjelp av bestemte metodar og statistiske utrekningar (Ringdal, 2016, s. 96). I kvalitativ forskning arbeider ein med eit tekstmateriale, ikkje eit talmateriale og ein kan difor ikkje overføre metodane for validering frå kvantitativ forskning til kvalitativ forskning. Det at det ikkje finst klare metodar for validering av kvalitativ forskning har vore eit viktig poeng i kritikken som har vore retta mot kvalitativ forskning (Befring, 2016, s. 55). Å stille spørsmålet om ein måler det ein verkeleg vil måle, er likevel eit utgangspunkt for å vurdere validitet i kvalitativ forskning, men i følgje Maxwell (1992) refererer validitet ikkje til data eller metodar. Data kan åleine ikkje vere valide eller invalide. Det same gjed for metodar, ein metode kan ikkje vere valid eller invalid, metodar kan under visse omstende produsere valide data, under andre omstende kan metodar ikkje produsere valide data (Maxwell, 1992). På bakgrunn av dette har Maxwell skissert fem ulike kategoriar for kvalitativ validitet. Det er

desse fem kategoriane eg legg til grunn for vurdering av validitet i samband med denne oppgåva.

### 3.5.1 Validitet

I eit kvalitativt forskingsarbeid kan ein sikre deskriptiv validitet ved å sakleg og nøyaktig gjere greie for noko utan å dikte opp eller forvrengje. Dette er ein grunnleggande føresetnad som dei etterfølgjande som dei etterfølgjande validitetskategoriane er avhengige av. Deskriptiv validitet kan også knytast til teori, fordi observasjon og skildringar er teoribaserte, sjølv når teorien er implisitt eller alminneleg kjend (Maxwell, 1992). I mitt arbeid har eg freista å etterfølgje dette ved å gjere greie for min teoretiske og praktiske bakgrunn, og ved å skildre intervju og intervjusituasjonane på ein sannferdig måte.

Tolkande validitet er knytt til det å sjå bak det informanten gir uttrykk for. Som forskar må ein konstruere meining på basis av informanten sitt perspektiv og bygge på deira ord og bruk av omgrep når ein tolkar (Maxwell, 1992). Dette har eg freista å følgje opp ved å vere nøyaktig i transkripsjonen, vere sikker på at eg noterer ned det informanten seier. Vidare har eg skrive om dei transkriberte intervju til skildringar som skal få fram informanten sine meiningar og erfaringar. Når eg så til sist har tolka den informasjonen som informantane har kome med, har eg vore klar på kva som er mine tolkingar og kva som er informanten sine utsegner. Undervegs i intervju validerte eg også informantane sine utsegner ved å kommenter korleis eg oppfatta det informantane sa, då fekk informantane høve til å stadfeste eller avkrefte at eg hadde forstått dei rett.

Teoretisk validitet er sett i samanheng med at ein klarer å knyte dei data ein har funne saman med teori. Det må då vere ein samanheng mellom teori og data (Maxwell, 1992). Dette har eg freista å gjere ved at eg før intervju har lese meg opp på det eg ut frå egne erfaringar trudde kunne vere aktuell teori for dei data som ville kome fram i intervju og i dokumentanalysane. I ettertid har eg sett at noko av den teorien eg i utgangspunktet ikkje passa, og difor har teoridelen i denne oppgåva vorte enda undervegs i arbeidet, nettopp for å få eit samsvar mellom det teoretiske innhaldet og dei funna som blir presenterte.



For kvantitativ forskning kan eitt av måla med forskinga vere å generalisere, det å kunne gjere funn frå undersøkingar av eit utval gyldige for ein populasjon. I kvalitative studiar kan ein ikkje gjere slike generaliseringar, men dei funna ein gjer i kvalitative undersøkingar kan ha ein overføringsverdi til andre personar og situasjonar (Maxwell, 1992). Det vil seie at ein kan utvikle teori ut frå funn i kvalitativ forskning, teori som kan vere gyldig for andre enn akkurat dei personane som har delege i undersøkinga. I mitt arbeid har eg kome fram til kva som er sentralt for fire ulike lærarar sitt arbeid knytt til fordjupingsoppgåva i norsk. Eg kan ikkje generalisere i statistisk forstand, men eg kan skape ei forståing av korleis desse lærarane arbeider. Dei funna og slutningane som eg gjer i dette arbeidet, er berre gyldig for mi oppgåve, men min rapport kan gi kunnskap som blir assimilert og ein kan dermed kjenne igjen liknande situasjonar og få nye perspektiv på dei. Stake (2000) kallar dette naturalistisk generalisering.

Ein kan ikkje vurdere gyldigheit i kvalitativ forskning opp mot sanningsstandarar, slik som ein kan gjere det i kvantitativ forskning. Generelt er det å evaluere validitet lite framståande i kvalitativ forskning, og mange forskarar har ingen krav til å evaluere det dei studerer (Maxwell, 1992). Evaluering av validitet kan likevel knytast opp mot det å stille evalueringsspørsmål og gjere vurderingar av det informantane seier (Befring, 2016, s. 55). Eg har freista å følgje opp dette ved å stille evalueringsspørsmål undervegs i intervjusituasjonane, og å vurdere om det som informantane seier stemmer overeins med dei funna som blir gjort i dokumentanalysane.

### 3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet kan knytast til truverd og etterprøving. Vil ein annan forskar kome fram til dei same resultatane som meg (Kvaale & Brinkmann, 2009, s. 250)? I kvalitativ forskning vil svarte på dette spørsmålet ofte vere nei, mest sannsynleg vil ikkje andre kome fram til akkurat det same resultatet som meg, sjølv om same metode og informantar blir nytta. Ved kvalitativ forskning er forskaren ofte tett på forskingsobjektet, og det er ein stor sjanse for at forskaren sitt engasjement kan påverke forskinga (Tjora, 2010, s. 203). I samband med mitt arbeid kan eg og mi forståing av temaet påverke korleis eg tolkar dei funna eg kjem fram til. Samstundes kan mitt engasjement påverke informantane på ein positiv måte, der

informasjonen dei kjem med kan vere meir rik og utdjupande enn han ville vore i til dømes ei spørjegransking med svaralternativ.

For å sikre best mogleg reliabilitet, har eg i samband med denne studien gjort greie for mi forforståing av fordjupingsoppgåva, mi utdanning og yrkeserfaring. Dette for å gjere utgangspunktet mitt synleg, og vise kva som kan vere påverke grunnlaget for mine tolkingar og val undervegs i arbeidet. Rettleiaren min har også hatt tilgang til transkripsjonane av intervju, noko som har gitt henne høve til å kontrollere at dei opplysingane eg kjem med, stemmer overeins med det informantane har sagt.

## 4. Funn

### 4.1 Slik blir funna presenterte

Først vil funn gjort i samband med intervju bli lagt fram, deretter vil eg gjere greie for funna eg har gjort i dei dokumenta eg har fått tilgang til. Funna vil bli presenterte tematisk, organisert etter omgrepa i problemstillinga, konkretiserer, legge til rette og rettleie. Når det gjeld temaet konkretisering, blir funn knytt til dette både i samband med intervjuundersøkinga og dokumentanalysen. Funn gjort i intervju kan knytast saman med tolking og forståing av læreplanen, noko som er ein føresetnad for å kunne konkretiserer eit kompetansemål. I dokumentanalysen har eg sett på den skriftlege konkretiseringa lærarane har gjort av fordjupingsoppgåva. Temaa legge til rette og rettleie har blitt undersøkte gjennom intervju.

#### 4.1.2 Informantane

Når eg omtalar informantane, blir informant og lærar nytta om kvarandre for å skape variasjon i teksten. Der det blir gjort greie for kva dei einkilde informantane har uttala, vil det bli nytta fiktive namn. For lesaren kan det vere interessant å vite noko om både utdanning, erfaring og kva studieretning dei ulike lærarane arbeider ved, difor ei påminning om dette:

<b>Namn</b>	<b>Utdanning</b>	<b>Praksis</b>	<b>Studieretning dette året</b>
<i>Linda</i>	Adjunkt med tilleggstudanning	Over 20 år	Studiespesialiserande
<i>Anne</i>	Adjunkt med tilleggstudanning	Over 20 år	Påbygg
<i>Camilla</i>	Lektor med tilleggstudanning	Ti år	Påbygg
<i>Monica</i>	Adjunkt med tilleggstudanning	Tre år	Studiespesialiserande

## 4.2 Funn gjort gjennom intervju

Etter å ha gjennomført intervju, sat eg att med omlag 60 sider med transkribert materiale. Vidare vil eg legge fram dei funna som vart gjort i intervju. Eg konsentrerer meg om funn som kan knytast til dei ulike delane av problemstillinga for oppgåva. Det gjer at ein del at informasjonen som kom fram under intervju ikkje har fått plass her. Informantane vart intervju medan dei arbeidde med fordjupingsoppgåva i klassene dei underviser i, eller rett etter dette arbeidet var fullført. Det er det siste fordjupingsoppgåvearbeidet informantane arbeidde med dei har blitt bedne om å ha i tankane då dei vart intervju av meg.

Det er først og fremst litterære fordjupingsoppgåver det har blitt arbeidd med i klasseromma til informantane dette skuleåret. Dette er med på å prege funna eg har gjort. Det er informantane sine meiningar og utsegner som vert gjort greie for, desse vil bli kommentert av meg.

### 4.2.1 Konkretisering – den oppfatta læreplanen

For å forstå kva som ligg bak konkretiseringa av kompetansemålet, må ein få tilgang til læraren si tolking og forståing. Difor har det blitt undersøkt korleis dei sentrale omgrepa i kompetansemålet blir forstått, og kva som blir oppfatta som føremålet med å gjennomføre fordjupingsoppgåva i norsk. Dette er den første delen av konkretiseringa, den oppfatta læreplanen. Læraren gjer seg opp ei formeining om kva kompetansemålet inneber, deretter skal han gjennom si konkretisering gjere eleven kjend med målet.

### *Sjølvald*

At tema for fordjupingsoppgåva skal vere sjølvald av elevane er noko som står sterkt hos alle dei fire informantane. Etter deira meining er det viktig at elevane opplever at dette er noko dei vel sjølv, noko som elevane er interesserte i, og at elevane kan velje fritt i tema som kan knytast til læreplanen i norsk. Sjølv om desse informantane er samstemde i kva dei legg i sjølvald, gjorde Linda meg merksam på at det i hennar kollegium ikkje er alle som er samde i dette: "...mange meiner vi skal legge sterkare føringar, i forhold til det å for eksempel skulle lage eit batteri med til dømes 20 mulige oppgåver dei (elevane) kan velje i, dette er eg djupt ueinig i." Eit slikt "batteri" vil gjere det mogleg for elevane å kunne velje tema og oppgåver

som på førehand er tenkte gjennom av lærarar, noko som kan gjere val av oppgåve enklare for dei elevane som er usikre på kva tema dei vil fordjupe seg i. Oppgåva vil då vere sjølvvald ut frå dei 20 alternativa som elevane har blitt presentert for. Men som Linda understrekar, at ved å gjere det på denne måten, tek ein vekk moglegheita elevane har til å fordjupe seg i noko som er heilt sjølvvalt. Dette utdjupa ho slik: "...denne biten om sjølvvald er det som gjer fordjupingsoppgåva til noko anna enn det vi elles styrer med." At eleven skal oppleve val av tema som noko dei har gjort heilt sjølv, er det som er med på å gjere fordjupingsoppgåva til noko særeige.

### *Utforskande*

Informantane har også same oppfatning av kva det inneber at fordjupingsoppgåva skal vere utforskande. Her legg dei til grunn at elevane skal kome fram til noko dei undrar seg over, og kome fram til eit svar på undringa si. Det inneber mellom anna at elevane må lage seg problemstillingar som skal vere utgangspunkt for det forskande arbeidet dei skal drive. "Men med det at det er utforskande, det blir forskning på ein light måte, dei (elevane) må på ein måte finne vegen" (Camilla). Elevane får altså høve til å drive eit lite forskingsarbeid, men Camilla understreka også at elevane må få rettleiing i utforskinga.

### *Litterært, språkleg eller anna norskfagleg emne*

Elevane skal i fordjupingsoppgåva arbeide med eit litterært, språkleg eller anna norskfagleg tema. Dette inneber, i følgje informantane, at elevane kan fordjupe seg i kva som helst innanfor læreplanen i norsk. Elevane vel oftast å fordjupe seg i eit litterært tema, Linda, Anne og Camilla er samde om at dette kan vere litteratur frå heile verda, berre han er omsett til norsk. Dette samsvarar også med læreplanen der det står at elevane skal arbeide med omsett litteratur. Monica skil seg ut frå dei andre her, ved å peike på at det i norskfaget først og fremst skal arbeidast med norsk litteratur. Dette medfører at ho hovudsak let elevane fordjupe seg i norsk litteratur, men opnar også opp for arbeid med nordiske forfattarar.

### *Passande kommunikasjonsverktøy*

Elevane skal i følge læreplanen velje passende kommunikasjonsverktøy. ”Eg brukar å seie at dei kunne til og med framføre det som opera (...), men for deira skuld så endar vi opp med at vi har eit skriftleg produkt og ei framføring med PowerPoint eller Prezi” (Camilla). Denne uttalen viser at Camilla har ei opa tilnærming til passende kommunikasjonsverktøy, men at det i praksis blir nytta kommunikasjonsmåtar som elevane kjenner til frå før. Linda meiner utsegna *passande kommunikasjonsverktøy* er problematisk, dette fordi at ho primært ynskjer at elevane skal skrive ein akademisk tekst. Slik som det er no, der nokre av elevane vel munnleg framføring, medan andre levere inn skriftleg arbeid, meiner ho er uheldig sidan det i følge henne er skriftleg trening elevane har mest nytte av vidare, og ho ynskjer difor at alle elevane skal levere inn fordjupingsoppgåva som ein skriftleg tekst.

Monica er, som Camilla, open for at passende kommunikasjonsverktøy opnar opp for mange måtar elevane kan framføre/levere oppgåva. Ho trekker mellom anna fram podcast som døme på kommunikasjonsverktøy. Sjølv om ho i utgangspunktet har ei opa innstilling til formuleringa frå kompetansemålet, innrømmer ho at gjennom å krevje munnleg framføring av elevane sitt fordjupingsarbeid ikkje let elevane velje den kommunikasjonsforma som dei sjølve meiar passar best. Anne trekker fram at elevane får velje om dei vil presentere fordjupingsoppgåva gjennom ein munnleg presentasjon, eller ei skriftleg oppgåve. Når elevane får valet mellom desse to måtane å legge fram oppgåva si på, får dei høve til å presentere på den måten dei er sterkast. Dette understrekar ho er viktig, sidan elevane får karakter på arbeidet, og elevane må få høve til å arbeide på den måten dei sjølve meiner dei kan nå ein best mogleg karakter.

### *Fordjupingsoppgåve eller særnemne*

Kva omgrep lærarane brukar om fordjupingsoppgåva er det også interessant å sjå nærare på, dette for å danne seg ei oppfatning om det er gjeldande læreplan som ligg til grunn i lærarane si forståing av fordjupingsoppgåva i norsk. Anne nyttar konsekvent fordjupingsoppgåva eller fordjupingsemne, noko som samsvarar med KL13. Dei tre andre informantane nyttar omgrepa særnemne og fordjupingsoppgåve om kvarandre. Særnemne er eit omgrep vi finn i læreplanen frå 1994, men omgrepet har også vore i bruk tidlegare, mellom anna i doktorgradsavhandlinga til Jon Smidt frå 1989. Informantane grunngir bruken

av omgrepet med at det er innarbeidd i daglegspråket, og når ein snakkar om særeminet veit alle kva det er, noko som ikkje er tilfelle når ein brukar omgrepet fordjupingsoppgåva. Camilla peikar på at samanblandinga av omgrepa kan vere problematisk, i og med at det etter hennar syn ligg ulike meiningar i dei to omgrepa: "...fordjuping signaliserer noko anna enn særeminet då. For i fordjuping, då er det fordjupinga som er det viktige (...) særeminet var no slik då at det skulle vere noko som skulle vere noko for seg sjølv". Ho forsøker difor å nytte omgrepet fordjupingsoppgåve, og klarer dette skriftleg, men i munnleg kommunikasjon er det for henne likevel lett for at ho seier særeminet.

#### 4.2.2 Oppsummering av funn

At fordjupingsoppgåva skal vere nok som er sjølvvald står sterkt hos alle informantane, elevane skal oppleve val av tema som noko dei sjølve har avgjort, og dette er med på å gjere fordjupingsoppgåva til noko særeige. At fordjupingsoppgåva skal vere utforskande, forstår informantane slik at elevane skal undre seg over noko. På grunnlag av denne undringa skal elevane formulere ei problemstilling, og elevane skal leite seg fram til svar på problemstillinga gjennom å utforske fleire måtar å gjere dette på. Temaa elevane kan arbeide med i fordjupingsoppgåva kan hentast frå heile læreplanen i norsk, ein av informantane snevrar inn denne valfridommen med å krevje at elevane skal arbeide med nordiske forfattarar. Informantane er delte i synet på korleis elevane skal presentere fordjupingsoppgåva, ein krev munnleg framføring, tre let elevane velje mellom skriftleg og munnleg framlegging, ein av desse tre ynskjer primært at elevane skal skrive ein akademisk tekst. Tre av informantane brukar omgrepa særeminet og fordjupingsoppgåva om kvarandre, ein av informantane nyttar konsekvent fordjupingsoppgåva.

#### 4.2.3 Legitimering av fordjupingsoppgåva

Alt skularbeid er knytt til læring. I læreplanen finn vi målformuleringar som seier noko om kva elevane skal arbeide med og lære. Når det gjeld målet knytt til fordjupingsoppgåva, blir det skildra kva elevane skal gjere, men det er ikkje like tydeleg å lese kva elevane skal lære i dette arbeidet. Eg har difor bede informantane om å gjere greie for kva dei meiner er det viktigaste føremålet med fordjupingsoppgåva. Dette er altså ein del av lærarane si tolking av kompetansemålet.

### *Legitimering gjennom leseopplevingar og danning*

I følge informantane kan det vere fleire føremål med fordjupingsoppgåva. Anne og Monica trekker spesielt fram at leseopplevingar og leseglede mellom elevane er noko ein ynskjer å oppnå med dette arbeidet. Det er i følge Anne mange elevar som ikkje les romanar, men gjennom arbeidet med fordjupingsoppgåva blir elevane pressa til å lese, og ho meiner at mange elevar får positive leseopplevingar gjennom arbeidet med fordjupingsoppgåva, samstundes som dei oppdagar gleda det å lese litteratur kan føre med seg. ”...ein gløymer rett og slett litteraturen, for det er så mykje sosiale media og speling (...) som opptek oss i staden” er ei utsegn henta frå Monica. Dette byggjer opp under førestillinga om at mange elevar ikkje les på fritida, og at dei må minnst på kva det å lese i bok kan gi dei av opplevingar. Her blir den estetiske opplevinga i samband med lesing vektlagt. Estetiske opplevingar (Rosenblatt, 1994), eller erfaringsbaserte leseinnangar (Rødnes, 2014) set lesaren i framgrunnen, og det er dei private leseopplevingane som står sentralt. Ei slik tilnærming til lesing kan vere motiverande for eleven, sidan han kan knyte lesinga til sine erfaringar, noko som gjer at lesinga har subjektiv relevans (Smidt, 1989, s. 33) for eleven. Monica legg også vekt på at eleven gjennom å lese tekstar, kan få ei ny forståing av både enkelttema og samfunnet han lever i. Dette syner at ho set arbeidet med fordjupingsoppgåva i samband med danning.

### *Legitimering gjennom munnleg kompetanse*

Anne og Monica legg opp til at framføringane av fordjupingsoppgåva skal ligge nært opp til den situasjonen elevane møter om dei kjem opp til munnleg eksamen. Dette gjer dei ved at framføringa først skal vere ein presentasjon, deretter ein fagsamtale mellom elev og lærar. Informantane er til stade som faglærarar under framføringa og har rolla som eksaminator, medan ein norsklærarkollega også er til stade og har sensorrolla. Trening til munnleg eksamen er difor også eit av føremåla med fordjupingsoppgåva. Munnleg er ein av dei grunnleggande kompetansane i læreplanen, og fordjupingsoppgåva blir her legitimert ved å knyte ho opp til grunnleggande kompetanse i munnleg. Fordjupingsoppgåva blir med det knytt til nytteperspektivet.



### *Legitimering gjennom skrivekompetanse og djupnelæring*

Erfaring og trening i akademisk skriving blir av Linda og Camilla trekt fram som eit viktig føremål med fordjupingsoppgåva. Fordjupingsoppgåva i norsk er det første store sjølvstendige arbeidet elevane møter, eit arbeid som skal vere med på å førebu elevane til å bli studentar. Dei to informantane meiner at elevane kan få nyttige erfaringar, både med tanke på utforming av problemstilling, tekst og arbeide med kjelder. Linda seier at ho har fått tilbakemeldingar frå elevar om at dei har lært mykje av å arbeide med fordjupingsoppgåva sidan dei får tid og høve til å gå i djupna på eit tema. Elevar er ofte overflatiske og fragmentariske i læringsarbeidet, medan fordjupingsoppgåva er noko som elevane ber med seg og grublar på over tid. Arbeidet med fordjupingsoppgåva, er i følge Linda, djupnelæring der den læringa og dei erfaringane dei gjer seinare kan overførast til andre lærings situasjonar. Fordjupingsoppgåva blir altså legitimert gjennom den grunnleggande kompetansen skriving og til djupnelæring.

### *Felles forståing av kompetansemålet i lærarkollegia?*

Kompetansemålet knytt til fordjupingsoppgåva kan som tidlegare omtala tolkast på ulike måtar. Eg har sett nærare på om dei ulike informantane og det lærarkollegiet dei arbeider i har ei felles forståing av kompetansemålet. På to av skulane var lærarane i dei aktuelle kollegia samde om forståinga av målet, og dei freista å gi alle elvane på skulen dei same moglegheitene og dei same rammene rund fordjupingsoppgåva. Det er Anne og Monica som opplever at norsklærarane på deira arbeidsstadar har ei felles forståing og praksis knytt til fordjupingsoppgåva. Det er også på desse to skulane der norsklæraren har med seg ein kollega i vurderinga av dei munnlege framføringane. Begge informantane trekker fram at for å kunne vere med og "sensurere" framføringar, er ein avhengig av ei slik felles forståing for å kunne vurdere elevframlegga på ein ordentleg og rettvis måte. Anne uttalte: "Det er veldig, veldig viktig det å ha ein felles mal, så vi samarbeider tett, slik at for elevane så skal det opplevast at det er likt for alle elevar og alle klasser." Ho har tidlegare erfart at elevar har reagert når praksisen for gjennomføringa av fordjupingsoppgåva innanfor ein skule blir gjort ulikt. Dette er noko ho og kollegiet freistar å unngå, og dei har difor vorte samde om felles tolking og felles praksis.

Linda og Camilla har også i sine kollegium vore med på drøftingar om tolkingar av fordjupingsoppgåva. Linda seier at i utgangspunktet så er lærarane samde om den grunnleggande forståinga av fordjupingsoppgåva, men at det i gjennomføringsdelen av arbeidet med fordjupingsoppgåva har vore ein tendens til at ulike lærarar gjer ting ulikt. Dette meiner ho har opphav i at lærarane har ulike erfaringar med seg frå tidlegare, og at lærarane gjerne vil gjere ting på ein slik måte dei tidlegare har erfart har vore vellukka. Camilla trekker også fram at lærarar helst vil legge opp rammene for arbeidet på grunnlag av tidlegare gode erfaringar. Det kjem ikkje fram i intervjuet om elevane opplever varierende praksis mellom lærarar som urettvis.

#### 4.2.4 Oppsummering av funn - konkretisering

Informantane legitimerer fordjupingsoppgåva gjennom ulike tilnærmingar. Legitimeringa blir knytt både til danning, leseopplevingar, grunnleggande ferdigheiter, eller literacykompetanse, og djupnelæring. To av informantane trekker fram leselyst og leseopplevingar, og trening til munnleg eksamen som viktige føremål med fordjupingsoppgåva. To av informantane legg vekt på at trening i akademisk skriving og førebuing til å bli student er eit viktig føremål med fordjupingsoppgåva. Desse to informantane trekk også fram djupnelæring som noko ein vil elevane skal oppnå gjennom fordjupinga. Kollegia til informantane er i utgangspunktet samde om tolkinga av læreplanmålet, men to av informantane erfarer likevel at det er ulik praksis i gjennomføringa av fordjupingsoppgåva innanfor deira kollegium.

Funna som er lagt fram her må ein sjå i samanheng med funna gjort i dokumentanalysen, sjå kapittel 4.3.

#### 4.2.7 Korleis lærarar legg til rette for elevane sitt arbeid med fordjupingsoppgåva

Når lærarane gjennom si tolking og konkretisering av læreplanmålet skal *legge til rette* for elevane sitt arbeid med fordjupingsoppgåva, tenkjer eg då på kva praktiske omsyn lærarane gjer. Då er både tidsaspektet, den opplæringa som blir gjennomført i samband med fordjupingsoppgåva og tilpassingar av oppgåva til ulike elevar inkludert.

### *Rammefaktorar*

Linda og Monica, som er lærarar i studiespesialiserande klasser, starta førebuingane til fordjupingsoppgåva då elevane gjekk i 2. klasse. Dette for at elevane skulle ha høve til å lese litteratur knytt til fordjupingsoppgåva om sommaren, og for at elevane skulle kome inn i ein mogningsprosess. Lærarane som underviser påbyggingsklasser, introduserte oppgåva for elevane rett etter skulestart, men sjølve arbeidet med oppgåva vart sett i gang seinare på hausten.

Dei fire informantane klarer ikkje å gi opp nøyaktig kor mykje tid som blir sett av til arbeidet med fordjupingsoppgåva, dette mellom anna på grunn av at elevane har fått nytta skuletimar til fordjupingsarbeidet når dei har hatt ledig tid. Linda og Anne har gjeve opp at dei har sett av ti timar til arbeid med fordjupingsoppgåva, men at dei ikkje har oversikt over kor mykje tid dei einskilde elevane har nytta til fordjupingsoppgåva elles. I tillegg til dei ti timane, kjem tid som blir sett av til munnlege framføringar. Camilla har brukt å setje av ein fagdag til arbeid med fordjupingsoppgåva, det vil seie åtte skuletimar. I tillegg har elevane hatt høve til å arbeide med fordjupingsoppgåva innimellom andre skuleoppgåver. Monica er den som gir opp å setje av mest tid til fordjupingsarbeidet på skulen. Mellom haustferien og månadsskiftet november/desember har ho sett av to timar i veka til arbeid med fordjupingsoppgåva, det vil seie 12-14 timar. Ho òg seier at elevane elles også har fått høve til å arbeide med fordjupingsoppgåva når det har passa. Det har også blitt nytta ein fagdag, åtte timar, til framføringar, i tillegg til framføringar som har vorte lagt i elevane sine fritimar. I tillegg til tida elevane har fått til arbeidet med fordjupingsoppgåva, må ein også rekne inn dei skuletimane som har blitt nytta til å informerer elevane om fordjupingsoppgåva. Eg vil då anta at det minimum har vorte brukt 20 undervisningstimar i norsk til fordjupingsoppgåva, altså omlag 9% av undervisningstimane, det vil seie at dette eine kompetansemålet blir via mykje merksemd i 3. klasse.

### *Eksplisitt opplæring*

Informantane er svært sprikande når dei gjer greie for kva opplæring dei legg vekt på i samband med elevane sitt arbeid med fordjupingsoppgåva. Likevel er alle samde om at elevane treng hjelp til å formulere problemstillingar som skal vere utgangspunkt for arbeidet. Dette blir gjort ved å gå gjennom kva som er ei god problemstilling, og vise døme

på korleis ein problemstilling kan bli formulert. Monica gjennomfører ein eigen rettleiingssamtale med kvar einskild elev for å sikre at alle elevane har eit godt utgangspunkt for fordjupingsarbeidet. Sidan dei fleste elevane til Monica vel litterære fordjupingsoppgåver, er ho også oppteken av at dei må kjenne til litteraturhistoria, dette for å setje litteraturoppgåvene inn i ein kontekst. Ho freistar difor å kome gjennom store delar av litteraturhistoria om hausten, medan elevane arbeider med fordjupingsoppgåva. Litteraturhistoria blir gjennomgått kronologisk, men Monica peikar på at det er ei utfordring når fleirtalet av elevane skriv om nyare litteratur, og at ho i litteraturundervisninga ikkje kjem fram til samtidslitteratur før på tampen av elevane sitt fordjupingsarbeid.

Å gi elevane innføring og opplæring i akademisk skiving er noko Linda vektlegg i si undervisning. Dette har samband med hennar forståing av målet med fordjupingsoppgåva, at elevane skal meistre å skrive ein akademisk tekst, noko som vil vere nyttig for dei i vidare skularbeid og studiar. Ho gir elevane innføring i korleis ein slik tekst skal strukturerast, og ho viser dømer på akademiske tekstar for å gi elevane ei forståing av korleis arbeidet skal utførast. Ho seier også at ho har vist tekstar ho sjølv har skrive, mellom anna for å gi elevane ei innføring i korleis dei kan referere til kjelder, og korleis kjeldelister skal førast. Det å gi elevane opplæring i korleis dei kan bruke ulike kjelder, framhevar Linda som viktig, ho seier at elevane er urøynde i bruken av sekundærlitteratur, og at det difor er sentralt at elevane får opplæring i kva som er gode kjelder og korleis ein kan gjere seg nytte av kjelder. Strukturen i ein akademisk tekst er også eksemplifisert i dei dokumenta ho deler ut til elevane.

Lærarane som underviser i påbyggingsklasser har ei litt anna tilnærming, i og med at dei startar med elevar som berre har gjennomført VG1. Elevane som går i påbyggingsklassene har ti timar norsk i veka, der dei skal kome gjennom dei same læreplanmåla som elevar ved studiespesialiserande retning gjer i VG2 og VG3. Camilla seier at ho freistar å knyte den ordinære undervisninga opp mot fordjupingsarbeidet. Ho seier eksplisitt til elevane korleis elevane kan gjere seg nytte av det dei lærer i undervisninga i arbeidet med fordjupingsoppgåva. Dette gjeld mellom anna analysestrategiar og bruk av kjelder. Ho legg også vekt på at det å løyse problem når ein støytar på dei, det er litt av det som er vitsen med eit utforskande arbeid. Elevane kan ikkje ha fått opplæring av alt på førehand, men

elevane må med hjelp av læraren kome fram til løysingar på utfordringar som ein møter undervegs. Dette eksemplifiserte ho med eit døme, der to elevar valde å analysere dataspel som sitt fordjupingsarbeid. Dette var noko verken ho eller elevane kjende til frå før, men ho fann eit døme på korleis dette kunne gjerast, og saman med dei to elevane gjorde dei seg kjende med ei analyseramme for spel, og vart samde om korleis oppgåva kunne byggast opp.

Anne uttrykkjer omlag det same som Camilla, at den ordinære undervisninga som blir gjennomført i klassen skal koplast opp mot fordjupingsoppgåva, altså at det elevane lærer undervegs blir sett i samanheng med fordjupingsoppgåva. Elles legg ho vekt på å gi elevane opplæring i framføringsteknikkar for at elevane skal vere budde til den munnlege framlegginga av fordjupingsoppgåva. Då fokuserer ho på korleis elevane skal kommunisere med tilhøyrarane, og kva som er venta av elevane i ein munnleg vurderingssituasjon.

#### *Skulebiblioteket som ressurs*

Å gi elevane kjennskap til skulebiblioteket og kva litteratur dei kan finne der er ein del av tilrettelegginga som tre av informantane gjer. I den samanhengen er skulebibliotekaren ein ressurs som kan setje elevane på sporet av interessant litteratur. Den fjerde informanten har ikkje skulebibliotekar på sin arbeidsstad, men ho oppmodar elevane om å besøkje det lokale folkebiblioteket. Ho viser også til at mange bibliotek har eigne nettsider for fordjupingsoppgåva, der det ligg forslag om litteratur som kan vere aktuell å bruke. Elevane blir gjort merksame på desse sidene, og blir råda til å leite etter tips og idear der.

#### *Tilpassa opplæring*

Alle elevar har rett til tilpassa opplæring, dette gjeld også i arbeidet med fordjupingsoppgåva. Alle informantane framhevar at fordjupingsoppgåva er eit arbeid der tilrettelegging for dei einskilde elevane blir gjort. Først og fremst blir det gjort tilpassingar når det gjeld mengde og vanskegrad på litteratur som skal lesast. Linda illustrerer dette gjennom utsegna: "Du ser at enkelte, for å få dei gjennom i det heilt tatt, så tilpassar vi ein del, med at dei kanskje har ei bok i staden for to som er kravet. Og kanskje er det meir lettlesne bøker." Det blir altså for elevar som presterer lågt i skularbeidet lempa på krava både når det gjeld omfang i lesing og vanskegrad i lesing. Dette er eit funn som ein finn hjå alle informantane.

Tilpassing er ikkje noko som berre blir gjort for lågtpresterande elevar, men for alle elevar. Både Linda og Monica har hatt dei aktuelle klassene i norsk i tre år, og kjenner elevane og deira ambisjonsnivå. "Ikkje alle elevar har same abstraksjonsnivå og evne til analyse, men alle har noko dei kan strekkje seg etter" (Linda). Dette synet deler alle informantane, og for å hjelpe elevane til å strekkje seg etter noko, er kjennskap til elevane og deira mål med opplæringa viktig. Læraren må ha kjennskap til den nære utviklingssona til kvar enkelt elev. I og med at elevane har ulike ambisjonar og føresetnader for arbeidet med fordjupingsoppgåva, må arbeidet til den enkelte tilpassast deretter, og i følge lærarane er dei tydelege på dette i samtalar med og tilbakemeldingar til elevane. Skulearbeid blir målt i karakterar, og lærarane gjer greie for elevane kva som skal til for å nå dei ulike karakterane. Lærarane freistar også å utfordre elevane, for alle elevar må ha noko å strekkje seg etter, uansett kva nivå dei ligg på. Kva elevane blir utfordra på, vil så vere med bakgrunn i kva dei kan, og kva dei må gjere for å lære meir.

#### 4.2.8 Oppsummering av funn – legge til rette

Det er uklart nøyaktig kor stor del av norsktimane lærarane set av til arbeidet med fordjupingsoppgåva, men fordjupingsoppgåva blir via mykje merksemd. Informantane meiner at elevane treng eksplisitt opplæring i å formulere problemstillingar. Ein av informantane er oppteken av at elevane må ha opplæring i litteraturhistorie i samband med fordjupingsoppgåva. Eksplisitt opplæring i akademisk i samband med fordjupingsoppgåva er sentralt for ein av informantane. Informantane som underviser i påbyggingsklasser er opptekne av at den ordinære norskundervisninga skal koplast til elevane sitt arbeid med fordjupingsoppgåva. Lærarane gjer tilpassar fordjupingsoppgåva til dei einskilde elevane, tilpassingar som må sjåast i samanheng med den nære utviklingssona. Tilpassingar blir gjort gjennom å hjelpe eleven til å gjere fordjupingsoppgåva til noko som skal vere overkommeleg, og gjennom å hjelpe alle elevar til å strekke seg etter noko. Det blir poengtert at lærarane sin kjennskap og relasjonar til elevar er sentralt i denne samanhengen.

#### 4.2.9 Korleis lærarar rettleier elevane i samband med fordjupingsoppgåva

*Rettleiing* blir brukt om korleis lærarane hjelper elevane i arbeidet med fordjupingsoppgåva, dei formative tilbakemeldingane som lærarane gir elevane undervegs i arbeidet.

Elevane treng mykje rettleiing i arbeidet med fordjupingsoppgåva, det er alle informantane samde om. Camilla og Monica gjennomfører ein rettleiingssamtale med elevane i samband med formulering av problemstilling og planlegging av det vidare arbeidet. Dette blir gjort for å sikre seg at elevane har eit godt utgangspunkt for det vidare arbeidet. Om dei to andre informantane også gjer dette, kjem ikkje fram i intervjuet eg har gjort. Elles blir det i følgje Anne, Camilla og Monica først og fremst gjennomført spontane rettleiingar, der eleven ber om råd undervegs i arbeidet. Dette er i følgje dei gode rettelings situasjonar, fordi elevane har kome fram til noko dei treng råd om, og når elevane ynskjer rettleiing er dei opne for det, og gjer seg nytte av dei råda dei får.

Det er dei mest ambisiøse elevane som søker mest råd og rettleiing. Dette kan vere med på at dei som allereie får til mykje er dei som lukkast mest og blir flinkast, nettopp fordi dei søker rettleiing undervegs. Informantane trekkjer også fram at det ikkje er alle elevane som ber om råd, og at dei då som lærarar må ta initiativ, finne ut kvar elevane er i prosessen og hjelpe dei på veg vidare.

Linda ynskjer at elevane skal skrive ein akademisk tekst, og ho skil seg ut frå dei andre informantane i og med at elevane hennar leverer inn to utkast av tekstane sine, utkast som ho gir formativ vurdering. I dei framovermeldingane ho gir elevane freistar ho å gi råd om kva dei kan gjere for å kome seg vidare i arbeidet, og for å betre innhald og struktur i tekstane. Prosessane ho skildrar samsvarar med prisnipa for VFL og dei fem tesane om tekstrespons.

Informantane meiner det er viktig å vere tilgjengeleg for elevane, slik at dei kan søke råd når dei har behov for det. Lærarane er tilgjengelege for å svare på spørsmål i norsktimane, og elles gjennom heile skuledagen når dei ikkje har undervisning. I tillegg er dei tilgjengelege for elevane gjennom Fronter (digital læringsplattform), E-post, Facebook og SMS. Då kan elevane sende spørsmål til lærarane, og lærarane svarer når dei har høve til det. Linda

understreker at ho ikkje svarar på slike spørsmål på telefon, ho vil sjølv avgjere når ho har høve til å kome med råd til elevane.

#### 4.2.10 Oppsummering funn - rettleiing

Rettleiing er ei sentral oppgåve for lærarane når elevane arbeider med fordjupingsoppgåva. Det varierer korleis denne rettleiinga blir gjennomført, noko rettleiing er knytt til prosessorientert skriving, medan anna rettleiing er meir spontan, fordi ho blir gjennomført når elevane uttrykkjer ønske om rettleiing. Det er dei mest ambisiøse elevane som søker rettleiing, elevar som presterer lågt etterspør ikkje slik rettleiing, men blir likevel følgde opp av lærarane. Rettleiinga blir gjennomført ulikt, og det kan sjå ut som om dette har samanheng med om elevane skal ende opp med ein skriftleg tekst, eller eit munnleg føredrag.

### 4.3 Dokumentanalyse – konkretisering av kompetansemålet

Dokumenta som eg analyserer er skrivne av lærarar, til elevar. Føremålet med dokumenta er å konkretisere fordjupingsoppgåva, gjere klart for eleven kva arbeidet med fordjupingsoppgåva inneber. Først vil eg skildre dokumenta, deretter systematisere opplysningane og til slutt vil dokumenta bli tolka. Målet med dokumentanalysen er å få ei forståing av korleis kompetansemålet for fordjupingsoppgåva blir konkretisert. I drøftingsdelen vil funn frå intervju og dokumentanalyse bli samanstilte og drøfta opp mot teori.

#### 4.3.1 Dokumenta frå Linda

Linda har i samband med intervjuet informert meg om at dokumenta skrivne ut frå den felles forståinga lærarkollegiet har av fordjupingsoppgåva. Eg har fått tilgang til ei skriftleg konkretisering av oppgåva, eit døme på korleis ein skal setje opp ein akademisk tekst, og vurderingskriterier for munnleg og skriftleg framlegging av fordjupingsoppgåva, til saman 18 sider (vedlegg D) (NB! I dokumenta eg har motteke ser eg av sidenummereringa at to sider manglar, medan to andre sider har kome med to gonger).



Oppgåva blir i overskrifta omtala som fordjupingsoppgåve i norsk. Læreplanmålet er ikkje teke med i teksten. Det blir opplyst om at fordjupingsoppgåva anten skal ende opp med ei skriftleg oppgåve og ei mindre munnleg framføring, eller ei munnleg framføring med eit skriftleg vurderingsemne. Forventninga til det skriftlege arbeidet er ein tekst på omlag 3500 ord, den munnlege framføringa skal vare i 15 minutt og i tillegg ein fem minutt lang fagsamtale. Det er skissert ein tidsplan for arbeidet, der det kjem fram at elevane skal velje tema innan utgangen av veke 37, at den skriftlege fordjupingsoppgåva skal leverast inn i veke 49, og dei munnlege framføringane finn stad i veke 1 og 2.

Vidare vert det gjort greie for kva innhald det er forventa at ei fordjupingsoppgåve skal ha. Det blir presisert at elevane skal ta utgangspunkt i ei problemstilling, og at ho helst skal koplust til norskpensum, det blir også gjeve råd om korleis elevane kan formulere ei problemstilling. Elevane skal ha ei analytisk tilnærming til stoffet, og det blir oppmoda om at elevane ikkje skal skrive ei oppgåve som mange andre har gjort tidlegare. Ryddig arbeid i høve til sitat, referansar og kjeldebruk blir vektlagt. Det kjem ikkje fram kor mykje litteratur som skal ligge til grunn for arbeidet.

Det er lenka til nettsider der elevane kan finne tips til kva dei kan fordjupe seg i og kvar dei kan finne sekundærlitteratur, dette er nettsider til ulike bibliotek, læreverk og ubok.no. I tillegg er det lenka til presentasjonar om fordjupingsoppgåva som tidlegare har blitt gått gjennom for elevane.

Lærarane ved skulen har laga eit døme på korleis dei ventar strukturen skal vere i det skriftlege arbeidet, her har dei også fått med korleis ein kan sitere frå kjelder, og korleis ein skal føre ei kjeldeliste.

Vurderingskriterier for både munnleg og skriftleg oppgåve er lagt ved. Dette er detaljerte vurderingsskjema som skildrar kva som kjenneteiknar framføringa til ein elev på *nybyrjarstadium*, ein elev *under utvikling* og ein *kompetent* elev.

Gjennom den skriftlege konkretiseringa av fordjupingsoppgåva gjer Linda og hennar kollegium ei avgrensing i elevane sitt val av kommunikasjonsformer. Elevane får i

utgangspunktet velje mellom skriftleg og munnleg framlegging, med dei må i praksis legge fram både eit munnleg og eit skriftleg produkt. Ved hjelp av klargjeringane av omfang og innhald i fordjupingsoppgåva, er dokumentet med på å lage eit stilast for arbeidet elevane skal utføre. Vurderingskriteria blir gjort kjende for elevane, noko som gjer at elevane veit korleis og kva dei blir vurderte på.

#### 4.3.2 Dokumenta frå Anne

Anne har i samband med intervjuet informert meg om at dokumenta er skrivne ut frå den felles forståinga lærarkollegiet har av fordjupingsoppgåva. Eg har fått tilgang til ei skriftleg konkretisering av oppgåva og ein mal for skiving av bokrapport, til saman fire sider (vedlegg E).

Oppgåva blir i overskrifta omtala som fordjupingsoppgåve i norsk. Læreplanmålet er ikkje teke med i teksten. Det blir opplyst om at fordjupingsoppgåva anten skal ende opp med ei skriftleg oppgåve eller ein munnleg framføring. På denne skulen blir det arrangert ein produkt dag, der eleven anten kan skrive ei oppgåve med penn og papir, eller halde ei munnleg framføring på 20 minutt og i tillegg gjennomføre ein ti minutt lang fagsamtale. Elevane skal lese mellom 300-600 sider skjønnlitteratur/sakprosa.

Det er sett opp ein tidsplan for delar av arbeidet, elevane skal velje tema og bøker innan veke 36, så er det innlevering av bokrapport i veke 43 og 44, og innlevering av problemstilling i veke 44. Elevane får bruke åtte skuletimar til fordjupingsoppgåva, produkt dagen kjem i tillegg.

Det blir gjort klart at det blir sett karakter på sluttproduktet, anten i norsk hovudmål eller i norsk munnleg og at arbeidsprosessen til elevane blir vurdert etter skalaen *over middels/middels/under middels*. Gjennomført fordjupingsoppgåve er ein føresetnad for sluttvurdering i norskfaget. Det blir ikkje gjort greie for vurderingskriterier.

Elevane har fått utdelt ein disposisjon for arbeidet, denne disposisjonen gjeld for både munnleg og skriftleg framlegging av fordjupingsoppgåva.

Eg har også fått tilgang til malen som blir brukt for bokrapportar. Elevane skal skrive ein bokrapport for kvart verk dei les. Ut frå malen til bokrapport kjem det fram at dette skal vere ein analytisk tekst, der eleven skal omtale tema, motiv, gjere greie for hovudpersonar og bipersonar, kome med miljøskildringar og kommentere verkemiddel i komposisjonen til boka. Bokrapportane skal vere eit hjelpemiddel for elevane for å klargjere kva dei legg vekt på i sitt fordjupingsarbeid. Dei elevane som skal legge fram fordjupingsoppgåva skriftleg, får bruke rapportane som hjelpemiddel under *produkt dagen*.

Gjennom den skriftlege konkretiseringa av fordjupingsoppgåva gjer Anne og hennar kollegium ei avgrensing i elevane sitt val av kommunikasjonsformer ved å krevje foredrag eller skriftleg innlevering. Ved hjelp av klargjeringane av omfang og innhald i fordjupingsoppgåva og oppsettet for disposisjon er dokumentet med på å lage eit stilast for arbeidet elevane skal utføre. Det blir ikkje eksplisitt gjort greie for vurderingskriteria for elevane, men ein lærar kan implisitt forstå kva som blir vurdert ut frå disposisjonen. For ein elev vil eg tru dette kan vere vanskeleg å få tak på.

#### 4.3.3 Dokumenta frå Camilla

Camilla har opplyst meg om at den skriftlege konkretiseringa er skrive av henne, og er ikkje eit resultat av samarbeid i lærarkollegiet (vedlegg F). Eg har fått tilgang til eit oppgåveark, kjenneteikn på måloppnåing og vurderingsskjema for fordjupingsoppgåva, til saman seks sider.

Øvst på oppgåvearket er kompetansemålet frå læreplanen skrive inn. Vidare blir det orientert om at fordjupingsoppgåva har tre vurderingssituasjonar, eit referat eller ein rapport som blir vurdert med høg, middels eller låg måloppnåing. Eit større skriftleg arbeid, og ei munnleg framføring som anten kan vere eit foredrag eller ein film. Både det skriftlege arbeidet og den munnlege framføringa blir vurdert med findelt karakter<sup>2</sup>. Det kjem ikkje fram kva som er venta omfang på elevarbeidet.

---

<sup>2</sup> Findelt karakter: omgrep henta frå Skolearena, plattform for føring av vurdering og fråvær. Findelte karakterar er talkarakterar, der + og – også kan setjast i samband med talkarakteren.

Vidare er det lista opp kva som kan vere aktuelle utgangspunkt for fordjupingsoppgåva, lese minimum ei bok, analysere eit spel, russeavis, dialekter, adaptasjon, film, seriar, teikneseriar, slang eller "noko anna" (vedlegg 6).

Kjenneteikn på måloppnåing er henta frå lærarrettleiinga til *Grip teksten*. Det er presisert at det er viktig at eleven kjenner til vurderingskriteria før dei startar med arbeidet Vidare er det skildra kva som er forventa av eit elevarbeid knytt til karakterane 1-6. Vurderingskriteria er tilpassa både munnlege, skriftlege og samansette tekstar.

Vurderingsskjemaet er også henta frå lærarrettleiinga til *Grip teksten*. Skjemaet skal fyllast ut av lærar og delast ut til elev. Læraren skal vurdere elevarbeidet etter høg, middel og låg måloppnåing og grunngje vurderinga. Det er sett opp punkt for vurdering av problemstilling, planlegging, gjennomføring, fagkunnskapar og forståing, kjeldebruk og framføring/utforming. I tillegg er det sett av plass til heilskapsvurdering.

#### 4.3.4 Dokumenta frå Monica

Dokumenta frå Monica (vedlegg G) er skrive i fellesskap av norsklærarkollegiet på skulen hennar. Eg har fått tilgang til den skriftlege oppgåva, disposisjon for elevarbeidet og vurderingskriterier. Til saman seks sider.

Den skriftlege konkretiseringa startar med kompetansemålet knytt til fordjupingsoppgåva, i tillegg er det lista opp ni andre kompetansemål som kan knytast til arbeidet med oppgåva.

Det står eksplisitt at eleven kan velje mellom eit språkleg studium eller eit litterært studium. Dersom eleven vel eit språkleg studium er stadnamn sett opp som einaste alternativ. Vel eleven eit litterært studium, kan han velje mellom eit periodestudium, sjangerstudium, forfattarstudium eller temastudium. I samband med dei litterære studia er det gjort klart at eleven skal lese tre bøker og levere inn ein bokrapport for kvar av bøkene. Rapportane er ein del av vurderingsgrunnlaget.

Vidare er det skissert ein plan for arbeidet, ulike tidsfristar er sett opp. Alle elevane skal ende opp med ei munnleg framføring/foredrag. Foredraget skal vere på 20 minutt, i tillegg skal det vere ein fagsamtale på fem minutt.

Det blir gjort klart at ved stadnamnstudium skal eleven ha sett seg inn i det språklege materialet, og kunne gjere greie for fonemiske, grammatiske og etymologiske forhold. For elevane som vel litterære oppgåver blir det gjort klart at presentasjonens skal vere oversikteleg, og godt disponert. Det skal bli gjort greie for problemstillinga, og ho skal knytast opp mot dei bøkene elevane har valt. Eleven skal kunne gjere greie for kjeldene han har nytta. Det er lista opp eit forslag til forfattarar, alle norske.

Vurderingsskjemaet inneheld vurderingskriterier for fordjupingsoppgåva. Vurderingspunkta er sett opp under hovudpunkta struktur, innhald, presentasjonsteknikk og arbeid undervegs. Det er plass til å gjere notatar på vurderingsskjemaet.

#### 4.3.5 Skjematisk framstilling innhald i dokumenta

Det har blitt valt ut sju punkt som er utgangspunktet for dokumentanalysen. Desse punkta finn ein i venstre kolonne i tabellen nedanfor.

	1 Linda	2 Anne	3 Camilla	4 Monica
Kva dokument	Oppgåveark. Døme på oppsett for akademisk tekst. Vurderingskriterier (Til saman 18 sider)	Oppgåveark Disposisjon Bokrapport (Til saman fire sider)	Oppgåveark Vurderingskriterier (Til saman seks sider)	Oppgåveark Disposisjon Vurderingskriterier (Til saman seks sider)
Kompetansemålet knytt til fordjupingsoppgåva	Nei	Nei	Ja	Ja. I tillegg andre relevante kompetansemål
Avgrensingar	Kommunikasjonsverktøy	Kommunikasjonsverktøy	Kommunikasjonsverktøy	Kommunikasjonsverktøy Avgrensing i tema Berre nordiske forfattarar
Kva blir vurdert	Skriftleg tekst + ei mindre munnleg framf. Munnleg foredrag+ skriftleg vurderingsemne	Munnleg foredrag eller skriftleg tekst	Rapport, munnleg foredrag og skriftleg tekst	Munnleg foredrag Rapportar
Vurderingskriterier	Ja	Nei	Ja	Ja
Krav til litteraturomfang	Nei	300-600 sider	Minimum ei bok eller spel	Tre romanar
Modellering av tekst	Mønstertekst akademisk skriving	Disposisjon	Nei	Disposisjon

#### 4.3.6 Tolking av dokument

I tolkinga blir funn frå dokumenta samanlikna og kommenterte. Tolkinga er organisert etter det skjematiske oversynet.

### *Kompetansemål*

Camilla og Monica har teke med kompetansemålet frå læreplanen på sitt oppgåveark. Ved å inkludere kompetansemålet, viser dei elevane at fordjupingsoppgåva er noko som kan knytast direkte til læreplanen i norsk. Ein kan også tolke det slik at kompetansemålet blir synleggjort for elevane for at dei skal kunne reflektere over innhaldet i målet. Monica har i tillegg valt å ta med ytterlegare ni kompetansemål som elevane kan arbeide mot i sitt fordjupingsarbeid. Dette syner at fordjupingsoppgåva er eit omfattande arbeid der eleven får høve til å utvikle og syne ei brei side av sin kompetanse. Likevel kan ein ikkje seie sikkert om dette er med på å synleggjere for eleven kva arbeidet inneber, i og med at kompetansemåla er opne og ein treng kunnskap om forståing av måla for å kunne tolke dei. Linda og Anne har ikkje teke med kompetansemålet knytt til fordjupingsoppgåva i sine oppgåveark, og viser på den måten ikkje koplinga mellom læreplan og oppgåve for elevane. Sjølv om kompetansemålet ikkje er teke med på oppgåvearket, veit eg ikkje kva lærarane har formidla i klasserommet, det kan godt vere at det har vore ei munnleg formidling av kompetansemålet.

Linda, som ikkje eksplisitt nemner kompetansemålet gjennom si oppgåveformulering, har likevel gjort ein grundig jobb med å bryte ned kompetansemålet til tydelege forventningar og føringar til kva fordjupingsoppgåva krev av arbeid og kva som skal vere innhaldet i eleven sitt arbeid. Eleven finn informasjon om fordjupingsoppgåva som er relevant å ha kjennskap til før han set i gang med arbeidet. Det blir skildra både kva eleven skal gjere og korleis han kan gjere dette. Dette er ei kvalitet som ikkje er like tydeleg i dei andre oppgåvearka. Dokumenta frå Anne, Camilla og Monica uttrykkjer kva eleven skal gjere, med det blir ikkje tydeleggjort korleis eleven skal arbeide for å løyse oppgåva.

### *Kva type tekst skal eleven ende opp med*

Oppgåvearka viser at det er stor variasjon mellom kva produkt som skal vere resultatet av fordjupingsoppgåvearbeidet. Linda let elevane velje mellom ein skriftleg tekst eller ei munnleg framføring. Dersom eleven vel å skrive ein tekst, skal han i tillegg ha ei kortare munnleg framføring på ti minutt om fordjupingsoppgåva. Tilsvarende skal eleven dersom han vel munnleg framføring, levere inn eit skriftleg arbeid, kva dette skriftlege arbeidet inneber og kva omfang kjem ikkje fram. Ved munnleg framføring skal eleven det også vere

ein samtale om temaet mellom elev og lærar. Dette gir eit inntrykk av at læraren ynskjer fleire vurderingssituasjonar knytt til arbeidet, og at eleven skal ha høve til å vise sin kompetanse både gjennom skriftlege og munnlege tekstar. Den same breidda i kompetansar kan det også sjå ut som Camilla ynskjer at eleven skal vise. Ho krev at eleven skal levere inn eit referat eller ein rapport, eit større analytisk skriftleg arbeid, og ei munnleg framføring. I samband med den munnlege framføringa skal eleven kunne svare på spørsmål knytt til temaet. Gjennom sine skriftlege konkretiseringar av kompetansemålet inviterer Linda og Camilla til at eleven får synt ei breidde av kompetansar gjennom produkta som skal leggast fram.

Ei slik breidde finn ein ikkje i Anne og Monica sine krav til kva fordjupingsoppgåva skal ende opp med. Anne let elevane velje mellom ei munnleg framføring eller ein skriftleg tekst. Undervegs skal eleven også levere inn bokrapportar med ei analytisk tilnærming til litteraturen han har lese. Den munnlege framføringa skal i tillegg til eit foredrag innehalde ein fagleg samtale om temaet. Fordjupingsoppgåvearbeidet skal ende opp i ein produktdag der den munnlege framføringa blir gjennomført og vurdert, eller ein skrivedag som skal resultere i det skriftlege arbeidet eleven leverer inn. Dette arbeidet skal eleven gjere med penn og papir, og hjelpemiddel som er tillatne er eitt notatak og bokrapportane som eleven har skrive undervegs. Her får ein ei forståing av at det er sluttkompetansen som blir vurdert, kva eleven klarer å formidle skriftleg etter han har fordjupa seg i eit tema. Ved at det skriftlege arbeidet skal gjennomførast på denne måten, får eleven ikkje høve til å få hjelp til å utforme den skriftlege teksten. Eleven får ikkje respons frå læraren undervegs i skrivearbeidet, og får då heller ikkje tilbakemeldingar som kan hjelpe han på veg til å nå eit så godt resultat som mogleg. Ved å skrive med penn på papir blir det også gjort avgrensingar i kva moglegheiter eleven har til å revidere eigen tekst. Det er langt lettare å flytte om på avsnitt og setningar når ein skriv i eit teksthandsamingsprogram, enn når ein skriv på papir. Ei forklaring på at teksten skal skrivast for hand, kan vere at ein vil unngå at eleven hentar tidlegare skrivne tekstar og brukar desse i si innlevering. Dette kan ein langt på veg sikre seg mot ved å lære elevane opp til korleis tidlegare skrivne tekstar som kjelder og korleis eleven skal referere til desse. I siste instans har ein også plagiatkontroll som alle lærarane i fylket har tilgang til gjennom den digitale læringsplattforma som blir nytta.



Monica krev at alle elevane skal legge fram fordjupingsoppgåva munnleg, gjennom eit foredrag på 20 minutt og ein fagsamtale på fem minutt. I tillegg har ho skrive at bokrapportane som blir leverte inn undervegs er med i grunnlaget for vurderinga. I kompetansemålet står det at eleven skal velje passande kommunikasjonsverktøy. Ved å krevje at alle elevane skal legge fram oppgåva munnleg, gjer Monica ei stor avgrensing i kva kommunikasjonsverktøy eleven kan nytte. Eleven får berre høve til å vise sin kompetanse munnleg, noko som kan favorisere dei munnleg sterke elevane. Ein kan tenkje seg at enkelte elevar har betre føresetnader for å få eit godt resultat gjennom ein skriftleg tekst enn ved ein munnleg tekst. På ein anna side kan ein sjå det som ein styrke at alle elevane får trening i å halde eit lengre foredrag, og å samtale om temaet som har vore utgangspunktet for fordjupinga.

### *Avgrensingar*

Monica er den som gjer størst avgrensingar for kva produkt eleven skal ende opp med, men alle lærarane i min studie gjer avgrensingar med tanke på kva kommunikasjonsverktøy eleven kan nytte. Når det i kompetansemålet er formulert at eleven skal velje passande kommunikasjonsverktøy for å formidle sitt arbeid, kan ein forstå det slik at eleven skal stå fritt til å velje mellom å kommunisere via ein skriftleg-, munnleg eller samansett tekst. Både Linda og Camilla krev både munnleg og skriftleg tekst, i tillegg opnar Camilla opp for at ein samansett tekst kan erstatte den munnlege framføringa. Anne let eleven velje mellom munnleg eller skriftleg tekst, men oppgåvearket opnar ikkje for at fordjupingsoppgåva kan kommuniserast gjennom ein samansett tekst.

I tillegg til å avgrense kva kommunikasjonsverktøy eleven kan nytte, gjer Monica også avgrensingar i kva litteratur og språklege emne eleven kan fordjupe seg i. Det blir berre opna opp for nordiske forfattarar, og forslaga til forfattarar som vi finn i oppgåveteksten er alle norske. Dette signaliserer at læraren i hovudsak ynskjer at det er norske tekstar som skal lesast. I læreplanen er det framheva at det primært er norske tekstar som skal lesast i faget, men det er også kommunisert at omsett litteratur skal vere ein del av teksttilfanget i faget. Monica gjer også ei kraftig avgrensing i kva språklege tema eleven kan fordjupe seg i. Dersom eleven vel språkleg tema er det berre opna opp for at dette kan vere eit

stadnamnstudium. Eleven har ikkje noko å velje mellom dersom han skal gjennomføre eit språkleg studium, arbeid med stadnamn er heller ikkje eit tema som ein direkte kan finne att i læreplanen. Likevel er stadnamn i høgste grad eit norskfagleg emne. Ei slik avgrensing er uheldig for eleven sin valfridom og utelet fordjuping i mange andre språklege tema som ein kan finne i læreplanen.

Avgrensingane som er gjort av lærarane, både når det gjeld kommunikasjonsform og tema, kan også ha positive følgjer. Ved å avgrense gjer læraren det tydeleg for eleven kva som er forventa, og fordjupingsoppgåva vil så ikkje vere så open og diffus som kompetansemålet kan vere for eleven. Det kan gjere det lettare for eleven og forstå kva som er venta av han, og det kan vere lettare å gjere val for eleven når valfridommen ikkje er for stor.

#### *Kva blir vurdert*

Sidan variasjonen er stor med tanke på kva fordjupingsoppgåva skal ende opp med, vil det også vere stor for kva karakter dette arbeidet skal vere ein del av. I norsk skal eleven ha ein karakter i hovudmål, sidemål og munnleg. Linda og Camilla presiserer ikkje om den skriftlege teksten skal skrivast på hovudmål eller sidemål, men gjer klart at det skalk vere ei vurdering både på munnleg og skriftleg tekst, det vil seie at fordjupingsoppgåva vil vere ein del av ein av dei skriftlege karakterane og den munnlege karakteren i faget. Anne let elevane velje mellom å skrive på hovudmål eller sidemål, og eleven kan velje mellom munnleg eller skriftleg tekst. Fordjupingsoppgåva vil vere ein del av grunnlaget ein av dei skriftlege terminkarakterane, eller den munnlege terminkarakteren, og dei respektive standpunktkarakterane. Anne presiserer også at bestått fordjupingsoppgåve er ein føresetnad for å få vurdering i faget. For elevane til Monica vil fordjupingsoppgåva berre vere teljande for den munnlege karakteren som skal setjast i faget. Ein slik variasjon viser at fordjupingsoppgåva vil ha ulik innverknad på karakterane i faget, det er kva skule eleven går på som er avgjer dette.

#### *Vurderingskriterier*

I følgje prinsippa knytt til *Vurdering for læring*, skal vurderingskriteria for eit arbeid vere kjend for eleven før ha set i gang med oppgåva. Linda, Camilla og Monica har gjort greie for vurderingskriteria ved å dele ut desse til eleven. Linda og Camilla har detaljerte oppsett for

vurderingskriterier for både munnleg og skriftleg tekst. Linda har knytt vurderingskriteria til tre ulike nivå, *nybyrjarstadium, under utvikling og kompetent*. Innanfor kvart av desse nivåa er det sett opp kjenneteikn for kva som karakteriserer ein tekst på det aktuelle nivået. Vurderingskriteria til Camilla har også ei slik tredeling, men her blir omgrepa *Høg måloppnåing, middel måloppnåing og låg måloppnåing* nytta. Kvar av dei tre områda er også knytt opp til talkarakterar, og det er skildra kva som kjenneteiknar ein skriftleg eller munnleg tekst i samband med kvar karakter. Dette er med på å gjere det kjend for eleven kva som er venta av han for å nå dei ulike karakterane. Elevane vurderingskriteria er laga for er 18-19 år, og ein kan forvente at dei gjennom skulegangen har vore vand til å lese og forstå vurderingskriterier. Likevel kan det for ein svak lesar vere vanskeleg å skjønne kva kriteria eigentleg tyder, sidan formuleringane er sterkt prega av fagomgrep, fagomgrep som ein kan finne att i læreplanen. Eg har ikkje kjennskap til om læraren har gått gjennom og forklart fagomgrepa til eleven. Ved å gå gjennom kriteria munnleg, og forklare dei, kan ein sikre at kriteria har blitt forstått.

Monica har også delt ut vurderingskriterier til sine elevar. Vurderingskriteria ho har presentert er ikkje knytt til nivå eller karakter, men er eit oppsett av vurderingspunkt, kva som blir vurdert i samband med fordjupingsoppgåva. Eleven får då kjennskap til kva han blir vurdert på, men han får ikkje kjennskap til kva som kjenneteiknar den munnlege teksten knytt til karakterar og nivå.

I dokumenta frå Anne er det ikkje lagt ved vurderingskriterier, og ho vart difor kontakta på nytt der eg etterlyste dette. Eg blei opplyst om at det ikkje var utarbeidd egne vurderingskriterier for fordjupingsoppgåva, men at under framføringa vart elevane vurderte etter same kriterier som ved munnleg eksamen. Som lærar kan eg lese kva som er forventa av eleven sitt arbeid gjennom å lese oppgåvearket og disposisjonen som er delt ut til elevane. Ein kan ikkje forvente at eleven skal kunne gjere det same. Når eleven ikkje kjenner vurderingskriteria er det vanskeleg for han å vite kva han må gjere for å nå dei ulike karakterane. Ein kan difor sjå dei manglande vurderingskriteria som ein veikskap i den skriftlege konkretiseringa av fordjupingsoppgåva.

### *Krav til litteraturomfang*

Det blir stilt ulike krav til kor stor tekstmengde som skal ligge til grunn for fordjupingsoppgåva. Monica krev at elevane skal lese tre romanar, Anne krev 300-600 sider, Camilla krev minimum ei bok men spesifiserer ikkje omfanget dersom elevane vel ei anna tilnærming enn gjennom bok/roman. Linda har ikkje formulert krav til kor mykje som skal lesast. Ved å lese store tekstmengder kan ein stille spørsmål til om eleven får høve til å gå i djupna på temaet han utforskar, eller om arbeidet får eit overflatisk preg. Samstundes kan ein argumentere for at breiddekunnskap om eit tema er naudsynt for på eit gjennomtenkt grunnlag kunne gå i djupna.

### *Modellering av tekst*

Det kan vere nyttig for eleven å kjenne til korleis ein tekst skal utformast, dette kan læraren gjere ved å vise til modelltekstar og disposisjonar. Anne og Monica har delt ut ein disposisjon til elevane, der det er skissert kva som skal vere med i dei ulike delane av teksten. Anne, som let elevane velje mellom skriftleg og munnleg tekst, gjer klart at den same disposisjonen gjeld for begge typar tekst. Linda har delt ut ein modelltekst for akademisk skriving, der det blir vist og forklart kva dei ulike delane av teksten skal innehalde, og korleis strukturen i teksten skal byggast opp. Her blir det også vist døme på korleis eleven kan referert til kjelder og føre kjeldeliste. I dokumenta eg har fått frå Camilla er det ikkje sett opp disposisjon, eller vist til mønstertekst. Dokumenta synleggjer at det er stor variasjon mellom dei aktuelle skulane med tanke på modellering av tekst.

#### 4.3.7 Oppsummering av funn gjort i dokumentanalysen

I dokumenta frå to av lærarane er kompetansemålet til fordjupingsoppgåva teke med, dette viser eleven ei kopling mellom det som skjer i klasserommet og læreplanen. Det er stor variasjon i kva tekst eleven skal ende opp med i samband med fordjupingsoppgåva. To lærarar krev både munnleg og skriftleg tekst, ein lærar krev anten skriftleg eller munnleg teks, og ein lærar krev at alle elevane skal framføre ein munnleg tekst. Dette fører til ulikt utgangspunkt for kva som blir vurdert. Tre av lærarane har delt ut vurderingskriterier som skal hjelpe eleven med å forstå kva som skal til for å lukkast med arbeidet. Innhaldet i vurderingskriteria er svært ulikt utforma. Ein lærar har ikkje delt ut eige vurderingskriterier for fordjupingsoppgåva. Det blir stilt ulike krav til kor mykje tekst eleven må legge til grunn

for arbeidet sitt. To av lærarane har delt ut ein disposisjon som synleggjer kva som skal vere struktur og innhald i elevteksten. Ein lærar har gjeve elevane ein mønstertekst som døme på korleis ein kan bygge opp ein akademisk tekst.

## 5. Drøfting

### 5.1.1 Oppsummering av studien

I kunnskapsgrunnlaget er utforming til fordjupingsoppgåva i *den formelle læreplanen* (Goodlad, 1979) frå 1976, 1994, 2006/2013 gjort greie for, og ein ser at utviklinga har gått frå skildringar av kva eleven skal arbeider med til kompetansemål. Det er kompetansemålet knytt til fordjupingsoppgåva frå revisjonen av *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2013) som er utgangspunktet for denne studien. I forskingsarbeidet har eg teke utgangspunkt i problemstillinga *Korleis konkretiserer, tilrettelegg og rettleiar lærarar elevane i arbeidet med fordjupingsoppgåva i norsk Vg3?* For å kome fram til svar på problemstillinga har det blitt gjennomført kvalitative semistrukturerte intervju for å få innsyn i korleis lærarar forstår kompetansemålet, dette kan knytast til *den oppfatta læreplanen* (Goodlad, 1979). Lærarane la også fram sine erfaringar om gjennomføring av fordjupingsoppgåvearbeidet ved å svare på spørsmål knytt til tilrettelegging og rettleiing, som er ein del av *den gjennomførte læreplanen* (Goodlad, 1979). Ved å lese og tolke dokumenta lærarane har delt ut til elevane i samband med fordjupingsoppgåva, har eg fått innsyn i korleis lærarane sine konkretiseringar av læreplanen blir formidla skriftleg til elevane. For å kunne trekke slutningar, må funna drøftast og setjast i samanheng med forskning og teori. Teori og funn har tidlegare i teksten vorte plasserte under omgrepa konkretisere, tilrettelegging og rettleiing, vidare blir funna drøfta etter same kategoriar. Kategoriane vart definerte før funna var klare, og frå starten av arbeidet har eg vore medviten på at *Konkretisere* i denne studien ville vere den mest omfattande kategorien. Eg har valt å drøfte dei mest interessante funna, framfor å få ei lik fordeling av drøfting knytt til *Tilrettelegging og Rettleiing*.

### 5.2 Konkretisering

Konkretisering har i denne studien vore eit omgrep som har vore utforska gjennom to tilnærmingar. For det første krev ei konkretisering av kompetansemålet at ein må tolke og forstå. Når kompetansemålet er forstått må læraren gjere ei konkretisering for å formidle og forklare innhaldet til eleven.

Kompetansemålet for fordjupingsoppgåva i norsk blir konkretisert ulikt av dei fire lærarane som har delteke i undersøkinga. Dette kjem tydeleg fram både i intervju av lærarar og i

dokumentanalysen. Det er difor interessant å sjå nærare på kva som kan vere årsakene til at det same kompetansemålet resulterer i svært ulik praksis. Først er det naturleg å sjå på *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2013) og korleis utforminga av kompetansemålet kan bidra til ulike tolkingar. I læreplanane frå 1976 og 1994 er det skildrar kva elevane skal gjere i samband med fordjupingsoppgåva i norsk. *Kunnskapsløftet* frå 2006, med revisjon frå 2013, er ein læreplan som bryt med dei to føregåande planane i og med ein har gått frå ei skildringa av kva elevane skal gjere til å formulere kva kompetansar elevar skal nå i arbeidet med dei ulike faga. For fordjupingsoppgåva er kompetansemålet formulert slik:

”Mål med opplæringen er at eleven skal kunne: gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet noskfgaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov” (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Her kan ei spesielt legge merke til at oppgåva skal vere vald av eleven sjølv, oppgåva skal ha ein utforskande karakter og det er opna opp for fordjuping i alle tema berre det er norskfagleg. Dessutan skal eleven velje kommunikasjonsverktøy ut frå faglege behov og med det sjølv avgjere korleis han vil formidle oppgåva. Kva dette inneber og korleis det skal formidlast frå lærar til elev krev tolking av læraren. Læraren må ta utgangspunkt i den formelle læreplanen (Goodlad, 1979) og gjennom forståing og tolking gjere om planen til ein oppfatta læreplan (Goodlad, 1979). I følgje Goodlad er det den oppfatta læreplanen som har mest å seie for den praktiske bruken og realiseringa av læreplanen. I denne prosessen kan det vere føremålstenleg med å arbeide med lokale læreplanar, der til dømes eit kollegium av norsklærarar saman tolkar læreplanmåla og på grunnlag av deira tolking utformer ein lokal læreplan. Det er ynskt frå Utdanningsdirektoratet (2016) at ein skal utforme lokale læreplanar, men det er ikkje pålagt. Gjennom tolking av den formelle læreplanen kan ein anta at ulike lærarkollegium forstår kompetansemålet på ulike måtar, noko som igjen fører til at dei konkretiseringane som blir gjort av læreplanen vil variere.

### *Sams forståing, men ulik konkretisering*

Lærarane som deltok i denne undersøkinga viser likevel at dei tolkar læreplanmålet for fordjupingsoppgåva langt på veg likt. At eleven skal oppleve at temaet for fordjupingsoppgåva er noko han sjølv har vald står fram som sentralt. Dette kan ein forklare på to måtar. For det første er det vere sjeldan norskeleven får høve til å velje sjølv kva han skal arbeide med, og det å få gjere eit sjølvstending val er noko eleven både treng å oppleve

og få trening i. Ved å oppleve at han får ta egne val om innholdet i fordjupingsoppgåva kan eleven erfare at det blir teke omsyn til hans ynskje om kva som skal vere innholdet i læringa. Elevane kan ha ulike føresetnader for å gjere gjennomtenkte val, men i denne prosessen kan læraren vere ein rådgjevar dersom eleven har bruk for det. For det andre kan det at eleven sjølv får vere med å velje tema, vere med på å auke motivasjonen for arbeidet. Når eleven får arbeide med eit tema han interesserer seg for, kan det vere med på å gjere fordjupingsoppgåva både meir interessant og relevant for eleven. Fordjupingsoppgåva kan representerer noko som har subjektiv relevans (Smidt, 1989, s. 33).

Lærarane i undersøkinga er også samde i forståinga av kva det vil seie at fordjupingsoppgåva skal vere eit utforskande arbeid for eleven. Det blir forklart og forstått med at eleven skal gjennomføre ein enkel versjon av eit forskingsarbeid. Eleven skal utforme eit problemstilling som han skal freiste å kome fram til eit svar på ved å nærme seg problemstillinga på ulike måtar, og i etterkant legge fram eit resultat av undersøkinga. Det er også konsensus om at tema for fordjupingsoppgåva kan vere det aller meste, berre det kan knytast til eit norskfagleg emne, då helst eit emne som en kan finne bindingar til i læreplanen.

Lærarane deler også ei forståing om at eleven står fritt til å velje kommunikasjonsverktøy ut frå faglege behov. Eleven skal få velje å kommunisere fordjupingsoppgåva si på den måten som han sjølv meiner passar best. Sjølv om lærarane har tolkar dette slik at eleven skal få velje, poengterer dei at dette også kan vere problematisk, og strir mot deira oppfatning av kva som vil gagne eleven. Her ser ein at trass i at forståinga av kompetansemålet er sams, ser lærarar utfordringar knytt til forståinga. Dei har eit ynskje om at eleven skal trenast opp i å bruke spesifikke kommunikasjonsformer i samband med fordjupingsoppgåva. Desse utfordringane kan vere med på å påverke korleis kompetansemålet blir presentert for elevane, og er eit tema som blir teke opp vidare.

Lærarane i undersøkinga har ei felles forståing av kompetansemålet knytt til fordjupingsoppgåva, men når dei skal konkretisere oppgåva for eleven gjer dei dette ulikt. At konkretiseringa av fordjupingsoppgåva varierer mykje frå skule til skule, finn ein også belegg for i tre tidlegare skrivne masteroppgåver (Bakken, 2015; Bjørnstad, 2015, Ystenes, 2018). For det første blir det gjort avgrensingar av kva som kan vere tema for fordjupingsoppgåva.



Dette blir rett nok berre gjort av ein lærar, likevel er det interessant å sjå kva som kan vere årsakene til avgrensinga. Gjennom dokumentanalysen har det kome fram at eleven får velje mellom litterært eller språkleg tema. Termen anna norskfagleg tema er ikkje inkludert i klargjeringa av kva tema eleven kan velje. Dersom eleven vel eit litterært studium kan han velje mellom eit periodestudium, sjangerstudium, forfattarstudium eller eit temastudium. Ei slik oppdeling av det litterære studiet finn ein både i læreplanen frå 1976 (Kirke- og undervisningsdepartementet) og frå læreplanen frå 1994 (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1993). Dersom eleven vil fordjupe seg i eit språkleg studium skal dette vere eit stadnamnstudium, noko som er lista opp som eitt av sju forslag til språklege studium i læreplanen gjeldande frå 1994. Når ein ser oppgåveutforminga i lys av innhaldet frå dei to føregåande læreplanane, kan ein stille spørsmål om ho er prega av tradisjon. Dette vart stadfesta av informanten, som peika på at ho arbeider i eit kollegium der fleire røynde norsklektorar har sett sitt preg på konkretiseringa av fordjupingsoppgåva. Som bakgrunn for konkretiseringa har det vore lagt vekt på kva ein tidlegare har opplevd som føremålstenelege føringar. Dessutan kan innsnevringa i val av språkleg studium forklarast med at ein av lektorane har hatt høg kompetanse og stor interesse for temaet, noko som har kome elevane til gode i deira arbeid. Læraren forklarar at han ser skilnaden mellom si forståing av læreplanmålet og konkretiseringa som har blitt gjort for elevane. Samstundes som den aktuelle konkretiseringa ber preg av tradisjon, kan ein likevel ikkje seie at ho krev at eleven skal gjere noko som ligg utanfor norskplanen. Dei ulike typane litterære studium og stadnamnstudium kan knytast til litterært eller språkleg emne i kompetansemålet frå *Kunnskapsløftet*. Konkretiseringa er likevel med på å avgrense kva tema eleven kan fordjupe seg i.

Dei tre andre lærarane som deltok i studien har gjennom si konkretisering ikkje lagt føringar på kva tema eleven kan velje, derimot har dei ei erfaring med at elevane i hovudsak vel litterære tema til fordjupingsoppgåva. Dette blir sett i samanheng med at eleven sjølv gjer ei avgrensing gjennom erfaringar han har blitt formidla av andre. Fordjupingsoppgåva har lang tradisjon i den vidaregåande skulen, og eleven sine foreldre, eldre søsken og venar kan ha erfaringar og kanskje også fordommar knytt til fordjupingsoppgåva. Desse erfaringane og fordommane kan bli formidla til eleven og han trekk dei inn i si forståing av kva fordjupingsoppgåva kan vere, noko som er med på å påverke elevne sitt val av tema og

tilnæringsmåtar. Dette stadfestar funn frå tidlegare studiar om at elevane vel tradisjonelle tema til fordjupingsoppgåva (Bakken, 2015; Bjørnstad, 2015; Ystenes, 2018).

For det andre viser dokumentanalysen i samband med min studie at alle lærarane gjer avgrensingar i bruk av kommunikasjonsverktøy gjennom si konkretisering av kompetansemålet. Dette blir gjort gjennom å krevje munnlege og/eller skriftlege tekstar. Det er fleire årsaker til at læraren krev at eleven skal bruke eit spesifikt kommunikasjonsverktøy. Dersom fordjupingsoppgåva skal formidlast gjennom ein skriftleg tekst, kan læraren undervegs samle inn utkast av teksten og på den måten forvise seg om at det er progresjon i arbeidet til eleven. Då blir det skapt ei forventning til eleven om kva mengde arbeid som må vere gjort til kva tid, ei hjelp for eleven til å disponere tida han har til rådighet. Eit anna argument for å krevje bruk av spesifikke kommunikasjonsverktøy kan vere at læraren ynskjer at eleven i samband med fordjupingsoppgåva skal trene på spesifikke ferdigheiter. Ein lærar trekk fram at han helst vil at alle elevane skal skrive ein akademisk tekst, og gjennom arbeidet med fordjupingsoppgåva få kjennskap til sjangeren, og få høve til å prøve ut og gjere erfaringar med akademisk skriving. Årsaken til dette ynsket er å førebu eleven på korleis det er venta at han skal skrive tekstar når han tek til med studiar på universitet eller høgskule. Ei slik konkretisering kan ein knytte til nytteperspektivet, og at eleven skal få trening i grunnleggande ferdigheiter, eller literacykompetanse (Berge, 2005; Blikstad-Balas, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Nytteperspektivet kan ein også sjå i samband med lærarar som legg opp til at elevar skal få trening i munnlege ferdigheiter i samband med fordjupingsoppgåva i norsk. To lærarar ynskjer primært at elevane skal førebu og gjennomføre eit munnleg foredrag, då det elles i skulekvardagen er sjeldan elevane får førebudd og gjennomført eit lengre foredrag om eit fagleg tema. Dessutan er ei slik munnleg framføring i følge dei to lærarane ei god trening til kva som vil møte elevane ved munnleg eksamen, og då ikkje berre for munnleg eksamen i norsk, men erfaringa kan overførast til munnlege situasjonar i andre fag.

Ved å krevje både skriftleg og munnleg framlegging av fordjupingsoppgåva kan eleven få trening i både skriftlege og munnlege tekstar. Dessutan vil læraren få fleire høve til å gjere summative vurderingar av eleven sine kompetansar. Norsklæraren skal setje tre karakterar i

faget, og sidan det blir prioritert å bruke god tid på fordjupingsoppgåva, kan ein argumentere for at det kan forsvarast å setje både ein munnleg og ein skriftleg karakter på fordjupingsoppgåva. Desse karakterane vil igjen vere eit grunnlag for terminkarakterar og standpunktkarakterar.

### *Legitimering av fordjupingsoppgåva*

Årsakene til at kompetansemålet blir konkretisert ulikt kan også ha ein samanheng med kva læraren ser som føremålet med oppgåva. Fordjupingsoppgåva kan legitimerast gjennom fleire innfallsvinklar, som gjennom dannelsingsaspektet (Hamre, 2017; Helskog, 2003; Aase L.b., 2005), gjennom øving i literacykompetanse (Berge, 2005; Blikstad-Balas, 2016), gjennom djupnelæring (NOU,2014:7; NOU 2015:8; Treagust, 2008), og gjennom leseopplevingar (Kjelen, 2014; Rosenblatt, 1994; Rødnes, 2014; Smidt, 1989). Den eine innfallsvinkelen utelet ikkje dei andre, derimot kan ein setje dei i samband med kvarandre. Likevel er det interessant å sjå korleis kvart av dei fire aspekta kan knytast til fordjupingsoppgåva.

Norsk er eit sentralt fag for danning og kulturforståing (Utdanningsdirektoratet, 2013), og danning blir ofte knytt til litteraturdelen av norskfaget. I følgje Aase (2005b) er danning ein sosialiseringssprosess som set eleven i stand til å forstå og delta i oppvurderte kulturformer. Skjønnlitteratur kan vere ei av desse kulturformene, og gjennom lesing av skjønnlitteratur kan eleven bli sosialisert inn i kulturen. Ved at eleven utvidar si forståing av verda, vil han også bli i betre stand til å forstå seg sjølv (Sørensen, 2001). I samband med fordjupingsoppgåva kan læraren med grunnlag i kompetansemålet setje eleven i gang med å lese skjønnlitteratur. Dersom eleven vel å knyte den skjønnlitterære lesinga opp mot eit tema, kan han få høve til å lese tekstar som omhandlar det same, men frå ulike perspektiv. For at danning skal kunne skje må eleven reflektere over det han les (Kjelen, 2013). Ved ei fordjupingsoppgåve arbeider eleven gjerne ut frå ei problemstilling eller ein hypotese, og han har sett seg eit mål for lesinga si, det er noko han vil finne ut. Ved å ha eit slikt utgangspunkt for lesinga, er føresetnadene for refleksjon til stade. På grunnlag av dei refleksjonane eleven gjer i leseprosessen er det mogleg å nå ein utvida forståingshorisont, og å bli danna for toleranse (Helskog, 2003) og ei breiare forståing av verda.

Grunnleggande ferdigheiter (Berge, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2011) eller literacykompetanse (Berge, 2005; Blikstad-Balas, 2016; OECD, 2003; Skaftun, 2016; Skjelbred & Veum, 2012) er ein føresetnad for konstruktivistisk læring. Føremålet for arbeidet med fordjupingsoppgåva kan difor knytast til trening i og utprøving av literacy. Det blir forventa at eleven skal orientere seg i store tekstmengder, og vurdere kva kjelder som er relevante, han skal kunne utforme tekstar i ulike sjangrar, både munnlege og skriftlege, og i dette arbeidet kan han ha behov for å bruke digitale ferdigheiter. Dei ferdigheitene som informantane i denne studien spesielt har trekt fram, er ferdigheiter i akademisk skrivning og ferdigheiter i å presentere munnlege tekstar. Ved at læraren forventar at eleven skal skrive ein akademisk tekst, legg han spesielt vekt på at eleven skal utvikle skrivekompetansen. Noko som er interessant, er at lærarane ikkje trekk fram utprøving og utvikling av skrivekompetanse som eit mål i seg sjølv, men knyt nytteverdien av fordjupingsoppgåva til det som møter eleven ved vidare studiar. Målet for fordjupingsoppgåva blir altså knytt til noko som ligg utanfor eleven sin noverande læringskontekst. Lærarane som trekker fram utprøving og utvikling i munnlege ferdigheiter argumenterer derimot for at dette er kunnskapar som eleven får nytte av i noverande utdanningsløp. Då knyt dei spesielt munnleg framlegging av fordjupingsoppgåva opp mot munnleg eksamen i slutten av vg3. Gjennom å gjere den munnlege framleggingssituasjonen lik det som møter elevane ved munnleg eksamen, vil eleven få trening i og erfaring med kva som ventar dei ved sluttvurderingane i vg3.

Funn i denne studien viser også at arbeidet med fordjupingsoppgåva kan legitimerast i djupnelæring. Omgrepet djupnelæring (NOU 2014:7, NOU 2015:8; Pellegrino & Hilton, 2012; Treagust, 2018) finst ikkje i noverande læreplan, men er meint å vere eit sentralt prinsipp for utarbeiding av komande læreplan (NOU 2014:7; NOU 2015:8). Sjølv om djupnelæring ikkje blir nemnt i *Kunnskapsløftet*, har lærarar ei forståing av omgrepet og brukar det for å forklare føremålet med fordjupingsoppgåva. Omgrepet blir av informantane brukt om å lære noko grundig, gå i djupna på noko og overføre det ein lærer til andre situasjonar. Her ser ein ei kopling til det som lærarane legg i nytteverdien til fordjupingsoppgåva, nettopp det at eleven skal kunne overføre det han har lært i ein situasjon over til nye oppgåver. Det å kunne ta seg tid til å gå i djupna når ein arbeider med fordjupingsoppgåva, blir også trekt fram som ein lærings situasjon informantane verdset. Trass i alt det er mange

kompetansemål knytt til norskfaget, blir fordjupingsoppgåva prioritert, ei grov overslagsrekning i samband med denne studien viser at opp mot 20% av norsktimane blir brukt til fordjupingsoppgåva. Det kan føre til at det blir tid til at eleven får undre seg over og utforske eit tema. Djupnelæringa som fordjupingsoppgåva kan legge til rette for kan sjåast på som ein kontrast til den fragmentariske lesinga som pregar elevane sin kvardag elles. Då med tanke på at det i norskfaget er mange tema som blir arbeidd med, noko som moglegvis fører til overflatisk læring og lesing av tekstutdrag.

Tre av informantane i denne studien peikar også på leseopplevingar som eit viktig føremål med fordjupingsoppgåva i norsk. Det informantane legg i omgrepet leseoppleving, har eg oppfatta som den underhaldninga og opplevinga ein kan få ved å lese. Rosenblatt (1994) omtalar ei slik lesing som estetisk lesing, der det er lesaren sitt møte med teksten som står i sentrum. Rødnes (2014) og Kjelen (2015) brukar omgrepet erfaringsbasert lesetilgang, der eleven si forståing og oppleving av litteratur skjer på bakgrunn av personlege erfaringar. Ei slik lesing kan i følgje Rødnes bli for privat. Eleven får rett nok opplevingar av litteraturen, men han kan også gå glipp av kvalitetar ved litteraturen, kvalitetar som han treng fagomgrep og analysekunnskapar for å skjønne. Når informantane i min studie legg vekt på leseopplevingar, kan det altså vere dei personlege leseopplevingane dei siktar til. Å få gode personlege leseopplevingar er rett nok viktig for motivasjon for lesing (Kjelen, 2015), noko som må til for å få eleven til å lese meir. Smidt peikar i si avhandling frå 1989 på at elevar gjer lesing til noko personleg, litteraturen må ha subjektiv relevans for eleven for at han skal interesserer seg for litteraturen.

Når ein les læreplanen finn ein ikkje eksplisitt estetisk lesing eller erfaringsbasert lesetilgang i kompetansemåla for norsk i vidaregåande skule. Mål for lesing av litteratur er knytt til omgrepa analysere, tolke og samanlikne (Utdanningsdirektoratet, 2013), og det er difor problematisk å uttrykke at målet med fordjupingsoppgåva skal vere leseopplevingar. På same tid ein kan også påstå at ei analytisk tilnærming til lesing fører til leseopplevingar, og kanskje lese glede ved at ein har kompetanse til å forstå fleire kvalitetar i teksten. For å nærme seg litteratur analytisk, må ein legge til rette for analytiske inngangar til litteraturarbeidet (Rødnes, 2014). Ei analytisk tilnærming til litteratur har i følgje både Kjelen

og Rødnes for liten plass i dagens skule, og det er viktig at elevane får opplæring i å lese analytisk, då det er med på å utvikle lesekompetansen til eleven.

Sjølv om informantane framhevar dei estetiske leseopplevingane, viser dei også at dei systematisk arbeider for at elevane skal lære seg å bruke analytiske reiskapar i møte med litteratur, noko som kjem fram i både intervju og i dokumentanalysen. Ein av informantane har lagt ved eit skjema som elevane skal fylle ut under eller etter lesinga i samband med fordjupingsoppgåva, sjå vedlegg E. Skjemaet blir kalla bokrapport, men inneheld fagomgrep knytt til analytisk tilnærming til litteratur. Ein av dei andre informantane framhevar at det blir opplevd problematisk at eleven ikkje har fått opplæring i litteraturhistorie som dekkjer tida då litteraturen eleven les vart skriven. Informanten meiner det er naudsynt at eleven kjenner til litteraturhistoria for å setje litteraturen inn i ein kontekst, og forstå litteraturen på bakgrunn av tida han er skriven i. Problemet slik som informanten oppfattar det, kjem av at litteraturhistoria blir gått gjennom kronologisk, noko som fører til at ein ikkje kjem fram til samtidslitteraturen før eleven er ferdig med fordjupingsoppgåva. For det er i følgje informanten samtidslitteratur dei fleste elevane fordjupar seg i.

Alle informantane seier at dei har ei analytisk tilnærming til litteratur, ved at dei i norsktimane gjer elevane kjend med ulike sjangrar, kva som kjenneteiknar sjangrane og korleis ein kan finne og forstå bruken av verkemiddel i dei ulike sjangrane. Det kjem også fram at dei ber elevane om å nytte analysereiskapane når dei skal lese litteratur i samband med fordjupingsoppgåva. Ved at eleven har ein analytisk tekstkompetanse, kan han oppleve fleire sider ved eit litterært verk, og den analytiske tilnærminga kan vere med på å gjere leseopplevinga breiare og rikare.

Trass i at det er den erfaringsbaserte lesinga, eller den estetiske lesinga, som blir framheva av informantane som viktig i samband med fordjupingsoppgåva, viser dei også at dei legg til rette for at eleven skal kunne ha ei analytisk tilnærming til litteratur. Ein pendel mellom erfaringsbasert lesing og analytisk lesing er ynskjeleg (Kjelen, 2015; Rødnes, 2014), slik at litteraturforståinga kan utvikle seg i rørsle mellom erfaringsbasert lesing og analytisk lesing. Litteraturforståinga er med andre ord avhengig av literacykompetansen til eleven.

## 5.2 Tilrettelegging

Studien viser at lærarar legg til rette for fordjupingsoppgåva på ulike måtar, både med tanke på tidsbruk og gjennomføring. Eit interessant funn som blir stadfesta frå alle informantane gjennom intervju, er at det blir nytta eksplisitt sjangerundervisning. Funnet blir støtta i dokumentanalysen som er gjort av det skriftlege materialet som blir delt ut til elevane. Ein av lærarane deler ut ein mønstertekst som viser korleis ein akademisk tekst skal strukturast, medan to lærarar deler ut ein disposisjon, som skal vere ei rettesnor for eleven si utarbeiding av tekst. Eksplisitt sjangeropplæring inneber at læraren viser eleven korleis ein tekst skal byggast opp og i tillegg må læraren forklare korleis det skal gjerast (Blikstad-Balas, 2016; Dyste & Hertzberg, 2014; Hertzberg, 2001; Pellegrino & Hilton, 2012; Skrivesenteret, 2013). I følgje Vygotskij skjer læring i eit sosialt samspel der eleven får hjelp av ein som er meir kompetent (Heedegaard, 2005). Læringsteorien til Vygotskij har vorte vidareutvikla av mellom anna Bruner (Lambert & Clyde, 2003), og han introduserte omgrepet scaffolding, stilasbygging. Hjelpa inneber at den meir kompetente, i denne samanhengen norsklæraren, hjelper eleven ved å bygge stilas for eleven i opplæringa. Ved at læraren viser mønstertekstar til eleven, kan eleven få ei forståing av korleis teksten skal skrivast. Frå informantane i min studie var det gjeve døme på at elevar som har gjennomført fordjupingsoppgåva, har presentert si oppgåve, og lærarar har synt fram tekstar som tidlegare elevar har skrive.

Når eleven sjølv skal skrive kan skriverammer (Skrivesenteret, 2013) vere til hjelp. Skriverammene er strukturerte stilas der eleven får ei oppskrift på korleis teksten skal setjast opp, og kva som skal vere innhaldet i dei ulike delane av teksten (Helstad & Hertzberg, 2012). Sjølv om slike stilas kan vere til god hjelp for eleven, er det også ein fare for at eleven kan låse seg fast i dei rammene som blir gjevne. Det er difor viktig at læraren gjer det klart for eleven at dette ikkje er rigide mønster som må følgast, men forslag til korleis ein tekst kan byggast opp (Skrivesenteret, 2013). Lærarar i studien har gjennom intervju også vist til at dei brukar stilas for lesing av litteratur. Ei form for stilas for lesing finn ein også i dokumenta frå ein av lærarane, som har delt ut ein mal for bokrapport. Malen skal vere ei hjelp for eleven til å leite fram til viktige virkemiddel i teksten han les.

Den same kritikken som er retta mot skriverammer, har også blitt retta mot oppskrifter for lesing av litteratur. I følge Gourvenec (2016) kan leseoppskrifter vere med på å låse fast elevane i eit spesielt tankemønster der dei automatisk leitar etter punkta i oppskrifta når dei les. Ein lyt difor vere merksam på det Vygotskij (Heedegaard, 2005) og Bruner (Lambert & Clyde, 2003) poengterer, oppskriftene skal vere til hjelp når eleven skal lære seg ei ny ferdigheit. Målet er at elevane skal klare å frigjere seg frå stilasa, og bli sjølvstendige. Dei tre sonene i Vygotskijs læringsmetafor er heile tida under utvikling. Den nære sona, det eleven klarer sjølv, blir utvida, og dermed blir også sonene for det elevane kan klare med hjelp av andre, og det dei kan klare åleine endra (Heedegaard, 2005). Målet er altså at eleven skal kunne lausrive seg frå dei rammene han får i opplæringa, og sjå på dei som ei rettesnor men også prøve seg utanfor rammene. For flinke elevar kan det å utforske litteratur sjølvstending vere noko som er meir tilfredsstillande enn å halde seg til faste rammer. Det kan også føre til ein auka motivasjon hos eleven (Gourvenec, 2016)

### 5.3 Rettleiing

Funn frå denne studien viser at rettleiing er ein sentral del av fordjupingsoppgåva i norsk. Samstundes viser studien at lærarar gjennomfører rettleiinga på ulike måtar, og det ser ut til at forma på rettleiinga har ein samanheng med kva type tekst som skal vere kommunikasjonsmedium. To av informantane knyt rettleiing opp mot tekst som elevane skriv, der elevane får høve til å levere inn to utkast av teksten sin og få formativ rettleiing, før den summative vurderinga blir gjort. Her kan ein sjå eit samsvarar med det Kvithyld og Aasen skildrar i sine fem tesar for respons på tekst (Kvithyld & Aasen, 2011). Det første momentet dei trekk fram er at responsen må gjevast undervegs i skriveprosessen, slik at eleven får høve til nyttegjere seg av den rettleiinga læraren gir. Ved å gi tilbakemeldingar på teksten, og la eleven få høve til å utbetre teksten sin, kan ein kalle vurderinga eller rettleiinga formativ (Gamlem, 2015; Wiliam, 2011). Dei aktuelle informantane legg også vekt på at dei i sin respons må ta utgangspunkt i kva nivå eleven ligg på, informantane har ei formeining om kva eleven klarer og kva han kan klare om han får hjelp. Læraren må ha kjennskap til eleven si nære utviklingssone, og kva eleven kan klare med hjelp. Her ser vi eit samsvar med Vygotskijs læringsteori (Heedegaard, 2005).



Ei motsetjing til denne måten å arbeide med tekst på, finn ein hos ein av dei andre informantane. Han legg opp til at eleven kan presenterer fordjupingsoppgåva si gjennom skriftleg tekst, men rettleier ikkje eleven i skrivinga. Han legg opp til at eleven i løpet av ein skuledag, omtala som produkt dagen, skal skrive teksten med penn på papir. Eleven får bruke analysar som han har skrive undervegs i arbeidet og dei tekstane han har fordjupa seg i som hjelpemiddel under produkt dagen. Den skriftlege teksten blir då noko eleven skal formulere åleine, utan at han får respons frå læraren på produkt dagen. Ein kan tenkje seg at ein slik praksis botnar i eit ynskje om ei sluttvurdering der det er eleven sin kompetanse etter han har fordjupa seg i arbeidet som blir vurdert, ei summativ vurdering (Gamlem, 2015). Dette er ein vurderingssituasjon som har likskapar med den skriftlege eksamenen som på slutten av skuleåret skal vere ei vurdering av eleven sin skrivekompetanse. Ei slik organisering kan både ha føremoner og ulemper. For læraren som skal vurdere teksten, er den største føremona at han kan vite at dette er ein tekst eleven har skrive sjølv, teksten er ikkje henta frå tidlegare skrivne oppgåver, og eleven har heller ikkje hatt hjelp av til dømes foreldre i skrivinga. Nettopp dette blir poengtert å vere ei utfordring av ein av informantane som nyttar ei prosessorinert organisering av skrivinga. Han trekk fram at han ser i teksten som blir levert inn at eleven har hatt god hjelp av ein annan. Følgja av dette er at informanten av og til har ei kjensle av at det er ein tekst skrive av foreldre som ligg til grunn når karakteren skal setjast. Negative følgjer av å organisere skrivinga i ein produkt dag, kan mellom anna vere at ein ikkje legg til rette for at eleven skal kunne yte sitt beste. For det første kan det setjast i samband med at eleven ikkje får tilbakemeldingar på teksten som kan brukast til å gjere teksten betre. Det blir lagt vekt på produktet, ikkje skriveprosessen. Ein annan konsekvens av ei slik organisering av skriving, kan vere at situasjonen med penn og papir er noko som er uvant for eleven i samband med å skrive tekstar i norskfaget.

Eit interessant funn knytt til rettleiing for elevar som skal legge fram ein munnleg tekst, er at elevane i stor grad sjølve ber om tilbakemeldingar. Rett nok kjem det fram at det i samband med utarbeiding av problemstilling blir gjeve rettleiing, men at det elles i hovudsak blir gjeve rettleiing når eleven søker råd. Når eleven sjølv søker rettleiing, kan dette indikere at eleven er open for å ta i mot råd, noko som er viktig for at rettleiinga blir nytta til å gjere arbeidet betre (Wiliam, 2011). Likevel kan ei slik praksis for rettleiing vere problematisk, noko som også blir trekt fram av to av informantane. Det er i hovudsak elevar som arbeider godt som

søker rettleiing, og for dei fungerer ein slik praksis godt. For elevar som av ulike grunnar ikkje er så ivrige etter å søke råd frå læraren, kan praksisen få negative følgjer, i og med han kan få mindre rettleiing enn han treng. Informantane legg vekt på at dei i slike tilfelle var den som tok initiativ til rettleiing. Trass i at informantane er vare for denne utfordringa, innrømmer dei også at det er dei flinkaste elevane som får mest hjelp, noko som fører til at dei får meir utbytte av arbeidet med fordjupingsoppgåva. Studien indikerer også at elevane som skal framføre ein munnleg tekst, ikkje leverer inn skriftleg materiale undervegs. Ein munnleg tekst krev også skriftleg arbeid, som eit manuskript eller ein disposisjon. Det kan vere at ved at eleven leverer inn utkast til manuskript kunne fått rettleiing knytt til dette, og ein kan då sikre at alle elevar får tilbakemeldingar som både fortel noko om kvaliteten på arbeidet deira, og gir råd om kva dei kan gjere betre.

Eigne vurderingskriterier for fordjupingsoppgåva blir presentert for elevane av tre av informantane, den fjerde informanten har ikkje lagt fram ei skriftleggjering av kriteria, men opplyser i intervju at det munnleg har blitt gjort kjent for elevane kva som er forventa av dei. Vurderingskriterier kan vere med på å hjelpe eleven i å forstå kva dei skal gjere, og kva kvalitetar det er venta at ein skal kunne finne i arbeida deira (Black & Wiliam, 2009; Gamlem, 2015; Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2011). I følge prinsippa for *Vurdering for læring* skal elevane kjenne til vurderingskriterier før dei tek til med arbeidet. To av informantane har delt ut vurderingskriterier for både munnleg framføring og skriftleg innlevering av fordjupingsoppgåva. Vurderingskriteria frå den eine informanten er utforma av norsklærarkollegiet på skulen der informanten arbeider, sjå vedlegg D. Lista over vurderingskriterier er omfattande, men gjer greie for kva som skal til for å nå dei ulike gradane av måloppnåing og karakterar. Den andre informanten har nytta vurderingskriterier frå eit læreverk, sjå vedlegg F. Lista over vurderingskriterier er her noko mindre omfattande, men ordlyden i vurderingskriteria har visse likskapar. Likskapane eg legg merke til, finn ein først og fremst i omgrepa som blir nytta. Omgrep som ein finn att i *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2013) og i matrisa for nivå knytt til grunnleggande ferdigheiter (Utdanningsdirektoratet, 2017). At omgrepa får læreplanen og tilhøyrande dokument blir nytta i vurderingskriteria, kan tyde på at ein har teke utgangspunkt i læreplanen ved utforminga av kriteria. Det er altså eit samsvar med læreplan og korleis elevane blir vurdert, noko som kan tyde på ei medviten haldning til læreplan. Likevel kan dei omtala

vurderingskriteria vere utfordrande å forstå for skuleelevar. Rett nok er omgrepa som blir nytta ord som ein kan vente at ein elev med høg literacykompetanse skal vere kjende med. For ein elev med låg literacykompetanse kan formuleringane vere vanskelege å skjønne. Det er difor avgjerande at læraren går gjennom vurderingskriteria saman med eleven, og vissar seg om at eleven forstår innhaldet i måla.

Ei anna utfordring kan ein finne i samband med informanten som har delt ut vurderingskriterier som ei liste over kva sider ved fordjupingsoppgåva som blir vurdert, sjå vedlegg G. Eleven får då kjennskap til kva områder som blir vurdert, men han får ikkje kjennskap til kva som kjenneteiknar eit arbeid innanfor dei ulike stega for måloppnåing. Det er ut frå lista ikkje mogleg for eleven å få kjennskap til kva kvalitetar som er venta å finne i arbeidet han utfører, noko som strir mot prinsippa for *Vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det same kan ein seie om praksisen til informanten som ikkje har eigne vurderingskriterier for fordjupingsoppgåva, eleven kjenner då ikkje til korleis arbeidet hans blir vurdert, og praksisen samsvarar ikkje med prinsippa for *Vurdering for læring*. Eg har ikkje grunnlag for å uttale meg om at lærerane ikkje kjenner til kva prinsipp som er venta å ligge til grunn for vurdering, eller om dei medvite har utelate å inkludere dette i sin praksis. I ettertid ser eg no at manglande eller mangelfulle vurderingskriterier er noko eg kunne utforska nærare, til dømes gjennom å gjere oppfølgingsintervju.

## 6. Avslutning

### 6.1 Oppsummering av dei viktigaste funna i studien

Utgangspunktet for denne masteroppgåva er problemstillinga *Korleis konkretiserer, tilrettelegg og rettleiar lærarar elevar i arbeidet med fordjupingsoppgåva i norsk vg3?* Svar på problemstillinga har eg freista å kome fram til ved å gjere greie for kunnskap og teoriar knytt til arbeidet med fordjupingsoppgåva. Funna som har kome fram gjennom intervju og dokumentanalyse har vore vesentlege for å kunne svare på problemstillinga, og drøftingar av funn og teori har vore med på å setje fordjupingsoppgåva inn i eit metaperspektiv. For å svare på problemstillinga, vil eg summere opp dei viktigaste funna som har kome fram.

Funn i denne studien viser at lærarane som har vore informantar, har tilnærma den same forståinga av kompetansemålet knytt til fordjupingsoppgåva i norsk, noko som har kome fram i forskingsintervjua. Samstundes som lærarane tilsynelatande har ei sams oppfatning i innhaldet i kompetansemålet, blir skilnadene relativt store i konkretiseringa som blir gjort av fordjupingsoppgåva, dette samsvarer med funn gjort av Bakken (2015), Bjørnstad (2015) og Ystenes (2018). Skilnadene kan mellom anna forklarast med at arbeidet med fordjupingsoppgåva har ulik legitimering. Føremålet med fordjupingsoppgåva blir av alle informantane sett på som mangfaldig, men det har blitt synleggjort at fordjupingsoppgåva kan legitimerast gjennom perspektiv knytt til nytte, danning og djupnelæring. I tillegg ynskjer nokre informantar å legitimere fordjupingsoppgåva gjennom leseopplevingar, noko som eg har synt er problematisk sidan det er vankeleg å knyte leseopplevingar direkte opp mot læreplanen. I samband med fordjupingsoppgåva blir det bygd stillas for eleven si læring ved mellom anna eksplisitt sjangeropplæring, både sjangeropplæring i munnlege tekstar og skriftlege tekstar. Studien viser at lærarane har ulik tilnærming til rettleiing av elevar i samband med fordjupingsoppgåva. Det kan sjå ut som rettleiing til elevar som skal levere inn ein skriftleg tekst er meir strukturert enn den rettleiinga som blir gjeve til elevar som skal framføre ein munnleg tekst. Eit viktig utgangspunkt for eleven sitt arbeid med fordjupingsoppgåva, er at han kjenne til måla for arbeidet, noko som kan kome til uttrykk gjennom vurderingskriterier som er formulerte for fordjupingsoppgåva. Studien viser at tre av informantane har delt ut vurderingskriterier til elevane, ein av informantane har ikkje eigne vurderingskriterier for fordjupingsoppgåva. For å forstå formuleringane i

vurderingskriteria krev det at lesaren har høg lesekompetanse, det er difor avgjerande at vurderingskriteria blir forklart for eleven.

## 6.2 Didaktiske implikasjonar

I staden for å trekke konklusjonar, ser eg det meir føremålstenleg å kommentere kva som kan vere aktuelle didaktiske implikasjonar ut frå funna i studien. Innleiingsvis i denne masteroppgåva skreiv eg at eg i tillegg til å forske på fordjupingsoppgåva som student, har hatt eit ynskje om at utforskinga av temaet skal kunne få følgjer for min praksis som lærar. Difor vil eg gjere greie for kva eg vil legge vekt på og presentere for kollegaene mine, når vi no tek til med planlegginga av fordjupingsoppgåva for komande skuleår.

Kompetansemålet for fordjupingsoppgåva skal presenterast for elevane, slik dei får høve til å gjere si tolking av målet, og saman med læraren som ein kompetent annan få ei forståing av kva kompetansemålet inneber. Det medfører at eleven får kjennskap til kva omgrepa sjølvvald, utforskande og kommunikasjonsverktøy inneber. Han vil også få kjennskap til kva han kan velje å fordjupe seg i. Masteroppgåva eg har skrive, viser at elevar i stor grad vel å fordjupe seg i litterære tema, difor kan læraren som ei motvekt til dette gjere elevane merksame på kva som kan vere aktuelle tema for språklege studiar. Vidare må det utformast ei skriftleg konkretisering av fordjupingsoppgåva, ei konkretisering som eleven kan halde seg til i sitt arbeid. Konkretiseringa må innehalde opplysningar om kva valfridom eleven har, og kva som er venta av arbeidet hans. Det inneber at læraren må formulere vurderingskriterier som skildrar kva som kjenneteiknar elevarbeid innanfor dei ulike nivåa for måloppnåing. Vurderingskriteria skal ha utspring i *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2013) og matrisa for nivå i samband med dei grunnleggande ferdigheitene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samstundes som vurderingskriteria tek utgangspunkt i dei to nemnde dokumenta, må læraren også sjå til at språket er forståeleg for eleven. For å sikre at vurderingskriteria blir forstått, må læraren forklare, og eksemplifisere kva vurderingskriteria tyder. Eleven må få opplæring i korleis han kan utforme problemstillingar, og modellering av problemstillingar kan vere nyttige for elevane. Modellering er også naudsynt både for lesing av tekst og skriving av tekst. Difor må læraren synleggjere for eleven korleis ulike tekstar kan lesast, og læraren må sjå til at eleven har reiskapar for analytisk tilnærming til tekst. Læraren må også modellere for elevane korleis dei kan utforme tekstar, både skriftlege og munnlege. Eleven

treng rettleiing undervegs, og uavhengig av kommunikasjonsverktøy skal eleven levere inn tekst som læraren kan vurdere formativt. Dei formative vurderingane må vere utforma slik at eleven kan drage nytte av dei vidare i arbeidet med fordjupingsoppgåva. Samstundes må læraren vere open for spontan rettleiing, når eleven ber om råd når han treng hjelp til å kome vidare i sitt arbeid.

### 6.3 Vidare arbeid med temaet

I denne studien er det læraren si forståing av kompetansemålet og korleis han konkretiserer målet for eleven og arbeidet han skal gjere som har vore i fokus. Undervegs i arbeidet med studien, har eg kome fram til at det hadde vore interessant å få kjennskap til kva som er grunnen til at fordjupingsoppgåva i norsk er teke med i *Kunnskapsløftet*. Dette kunne eg mellom anna fått innsyn i ved å intervjuje personar som har vore med å utarbeide læreplanen i norsk.

Etter å ha arbeidd med temaet i nær to semester, har mi forståing for fordjupingsoppgåva vorte større, og no har eg kunnskap som kunne vore bakgrunn for ei kvalitativ undersøking om fordjupingsoppgåva. Ei slik undersøking kunne kome med svar på kva som er dei vanlegaste måtane å arbeide med fordjupingsoppgåva på, kva tema elevane vel, kva kommunikasjonsverktøy som blir nytta, med meir.

Det kunne også vore interessant å studere lærebøker og nettsider som har informasjon om korleis ein kan gjennomføre eit fordjupingsoppgåve. I tillegg til å analyserer lærebøkene kunne ein då ha intervjuja lærarar og sett på om lærebøkene er førande for lærarar si tolking av kompetansemålet og gjennomføringa av fordjupingsoppgåva.

## 7. Kjelder

- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Ferner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelse* (ss. 15-27). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Aase, L. b. (2005). Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, F. Anne-Brit, & L. Aase, *Fagenes begrunnelser* (ss. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2013). "Synes dette har vært veldig morsomt". I N. Askeland, & B. Aamotsbakken (Red.), *Syn for skriving* (ss. 137-148). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2013). Hvordan bli en god skriver. I D. Skjelbred, & A. Veum, *Literacy i læringskontekster* (ss. 249-263). CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Bakken, M. (2015). *Fordypningsoppgaven i norsk*. Henta 9. 20., 2017 frå Hvordan forstår lærerene kompetansemålet og hvordan forvalter de metodefriheten som Kunnskapsløftet inviterer til?:  
<http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/10002/132709058.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bennet, R. E. (2011, 1. 25). Assessment in Education: Principles, Policy and Practice. *Formative assessment: a critical review*, ss. 5-25. Henta frå <https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I S. ., Av Nome, *Det nye norskfaget* (ss. 161-187). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Bjørnstad, K. E. (2015). *Fordypningsoppgaven i norskfaget*. Henta 9. 20., 2017 frå <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45682/Fordypningsoppgaven-i-norskfaget-Kristin-Espe-Bjrnstad.pdf?sequence=1>

- Bjerke, C. (2018, 3. 8.). *Utdanningsdirektoratet*. Henta 4. 6., 2018 frå Nytt innhold i skolen:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-mener-du-skal-vare-det-viktigste-i-faget/norsk--forslag-til-kjerneelementer/>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assesment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1). Henta frå <https://doi-org.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009, 2.). *Developing the theory of formative assessment*. Henta frå Educational Assesment, Evaluation and Accountability: <https://link-springer-com.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/article/10.1007%2Fs11092-008-9068-5>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (u.d.). *etikkom.no*. Henta 4. 6., 2018 frå Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder - likheter og forskjeller:  
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/medisin-og-helse/kvalitativ-forskning/1-kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2015, 6. 17.). *Etikk om*. Henta 4. 6., 2018 frå Kvalitativ metode: <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>
- Deichmann bibliotek. (u.d.). *Hjelp til fordypningsoppgaven*. Henta 1. 3., 2018 frå <http://tema.deichman.no>
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*(4), ss. 16-23.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 Skrivegrep* (ss. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E. L. Dale, *Læreplan i et forskningsperspektiv* (ss. 62-115). Oslo.
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i den videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*(2), ss. 1-18.



- Granum, T. m. (2016). *Fordypningsemnebloggen*. Henta frå <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2413133/Granum%2C%20Trude%20Marie%20Syversen.pdf?sequence=1>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Fagbokforlaget.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik, & P. Hamre, *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (ss. 13-43). Det Norske Samlaget.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007, 3.). *The Power of Feedback*. Henta frå Review of Educational Research: <http://www.jstor.org/hvo-ezproxy-01.hivolda.no/stable/4624888>
- Heedegaard, M. (2005). The zone of proximal developmment as basis for instruction. I H. Daniels (Red.), *An Introduction to Vygotsky* (2. utg., ss. 227-252). East Sussex: Routledge.
- Helskog, G. H. (2003). Grunnskolenes lese- og skriveopplæring - et dannelsesperspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(05/06), ss. 370-377.
- Helstad, K., & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. I D. Skjelbred, & A. Veum, *Literacy i læringskontekster* (ss. 225-248). CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica*(18), ss. 92-105.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal, K. Tveit, & T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2. utgåve. utg.). Fagbokforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1976). *Læreplan for den videregående skole, del 2 felles allmenne fag*. Oslo: Gyldendal.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1984). *Styrking av norskundervisningen i alle skoleslag (NOU 1984:16)*. Oslo.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse*. Trondheim: NTNU.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse. Portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*(Vol. 9. Nr. 1.).
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftparaktik: gymnasiseters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo akademi.

- Kvaale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (3, 2015. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (ss. 87-98). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet. (1993). *Utdanningsdirektoratet*. Henta 1. 2., 2018 frå R94: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>
- Lambert, E. B., & Clyde, M. (2003). Putting Vygotsky to the Test. I D. E. Lytle (Red.), *Play and Educational Theory and Practice* (ss. 59-79). London: Praeger.
- Lovdata. (2017, 1. 1.). Henta frå Opplæringslova: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4)
- Maxwell, J. A. (1992). Understandig Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 32(3), ss. 279-300.
- Møller, J., Prøitz, T. S., & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet - tung bær å bære?* Oslo: © NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Henta frå [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/retningslinjer\\_utforming\\_lp\\_2012.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/retningslinjer_utforming_lp_2012.pdf)
- Norges Offentlige Utredninger. (2014). *NOU 2014:7*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec2>
- Norges offentlige utredninger. (2015, 6. 15.). *Regjeringen*. (S. Ludvigsen, Red.) Henta frå NOU 2015: 8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2003). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Henta 5. 1., 2018 frå [oecd.org: http://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm](http://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm)
- OECD. (2010). *The Nature of Learning- using lresearch to inspire pracrice*. Henta frå <http://www.oecd.org/education/cei/50300814.pdf>
- Pellegrino, J., & Hilton, M. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D.C.: The National Academies Press.

- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteretur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norege* (Vol.8 Nr. 1).
- Ringdal, K. (2016). *Enhet og mangfold* (3. utgåve . utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag. Tekstomgrepet i norskplanane. *Acta Didactica Norge* (2), ss. 1-24.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois: Universety Press.
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur - forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skaftun, A. (2016). Trenger vi egentlig begrepet literacy? I M. B. Balas, *Literacy i skolen* (s. 14). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., & Veum, A. (2012). *Literacy i læringskontekster*. Cappelen Damm.
- Skolebiblioteket ved Senja videregående skole. (u.d.). *Skolebiblioteket ved Senja videregående skole*. Henta 1. 3., 2018 frå Fordypningsoppgaven vg3: <https://senjavgsbiblioteket.wordpress.com/fordypningsoppgaven-2/>
- Skrivesenteret. (2013, 6. 23.). *Skrivesenteret*. Henta frå Rammer for skriving: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/rammer-for-skriving-1/>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oalo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet*. Oslo: Universitetforlaget.
- Stake, R. E. (2000). Casestudies. I N. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (ss. 134-164). Thousand Oaks, Ca, USA: Sage Publications.
- Statistisk Sentralbyrå. (2018, 1. 24.). *Befolkning*. Henta 2. 4., 2018 frå Mest brukte jentenavn 1880-2017: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/navn>
- Tetzchner, S. v. (2016). *Utviklingspsykologi* (2.. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Thangaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Treagust, D. F. (2008). Conceptual change: A discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education . Sidney, Australia: Science and Mathematics Education Centre, Curtin University, Perth, Australia. Henta frå [https://www.researchgate.net/profile/David\\_Treagust2/publication/227102350\\_Con](https://www.researchgate.net/profile/David_Treagust2/publication/227102350_Con)

ceptual\_change\_A\_discussion\_of\_theoretical\_methodological\_and\_practical\_challenges\_for\_science\_education/links/0046352535380e3bd8000000/Conceptual-change-A-discussion-of-theoretical-methodological-and-practical-challenges-for-science-education.pdf

UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position Paper*. Henta frå

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>

Universitetet i Bergen og Språkrådet. (2018). *Nynorskordboka*. Henta 4 30, 2018 frå

[https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=utforske&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&nynorsk=+&ordbok=nynorsk](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=utforske&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&nynorsk=+&ordbok=nynorsk)

Utdanningsdirektoratet. (2015, 9. 3.). *Utdanningsdirektoratet*. Henta frå Fire prinsipper for god undervisvurdering: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2006, 8. 1.). *Utdanningsdirektoratet*. Henta 1. 2., 2018 frå Læreplan i norsk: <http://udir.no/kl06/NOR1-01>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Retningslinjer for utforming av læreplaner for fag*. Henta frå [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/retningslinjer\\_utforming\\_lp\\_2012.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/retningslinjer_utforming_lp_2012.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2013, 8. 1.). *Utdanningsdirektoratet*. Henta 1. 1., 2018 frå Læreplan i norsk: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 5 18). *Læreplanverket*. Henta frå Forstå kompetanse: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 8 23). *Lærestoff, innhold, arbeidsmåter og organisering*. Henta 4 30, 2018 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/velg-larestoff-innhold-arbeidsmater-og-organisering/>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 11. 8.). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Eksamensveiledning - Norsk Vg3*. Henta 4 30, 2018 frå Eksamen:

<https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html#?k=norsk&start=2&r1=≠#5669>

6465726567c3a5656e6465&r1val=Videregående&r3=††323031382d32&r3val=Høst  
%202018&passwordcorrect=1

Utdanningsdirektoratet. (2018, 3. 8.). *Fagfornyelse - siste innspillsrunde for kjerneelementer*.

Henta frå Norsk: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=363>

Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Cappelen Damm akademisk.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

Ystenes, E. P. (2018). *Særemnet, sært eller særgent, - en studie av fordypningsement i norsk på VG3*. Høgskulen i Volda.

## 8. Vedlegg

Vedlegg A: Intervjuguide .....	s. i
Vedlegg B: Kvittering frå NSD.....	s. iii
Vedlegg C: Informert samtykke .....	s. vi
Vedlegg D: Dokument frå informant 1, Linda ...	s. ix
Vedlegg E: Dokument frå informant 2, Anne ....	s. xxiii
Vedlegg F: Oppgåve frå informant 3, Camilla ...	s. xxvii
Vedlegg G: Oppgåve frå informant 4, Monica ...	s. xxxiii

## Intervjuguide

Problemstilling: Korleis konkretiserer, tilrettelegg og rettleiar lærarar elevar i arbeidet med fordjupingsoppgåve i norsk Vg3?

<b>Hovudspørsmål</b>
<b>Innleiing</b>
Kan du fortelje litt om kva utdanning du har? Kor lenge har du arbeidd med norskfaget i vidaregåande skule?
<b>Konkretisere</b>
Korleis forstår du omgrepet sjølvvald? Korleis forstår du omgrepet utforskande? Korleis forstår du omgrepa språkleg-, litterært- eller anna norskfagleg emne? Kva kommunikasjonsverktøy kan elevane bruke til å legge fram fordjupingsoppgåva si? Kva føringar meiner du læreplanmålet legg for fordjupingsoppgåva? Kva er etter di meining føremålet med fordjupingsoppgåva? Korleis blir fordjupingsoppgåva presentert for elevane? Kan du seie noko om det du har skildra til no er ei felles forståing innanfor kollegiet?

**Legge til rette**

Kva meiner du elevane må kunne før dei startar arbeidet med fordjupingsoppgåva?

Oppmodar du elevane til å søke hjelp frå andre i dette arbeidet, og kven er i så fall "andre"?

Kor lang tid legg du opp til at elevane skal bruke på denne oppgåva? Kvifor?  
Korleis differensierer du arbeidet for elevane?

**Rettleiing**

Kva ser du på som det sentrale med tanke på rettleiing av elevar?

Korleis arbeider du med rettleiing av elevar i samband med fordjupingsoppgåva?

**Avslutning**

Kan du fortelje meg noko meir om fordjupingsoppgåva i norsk?





Marit Lovise Brekke  
Postboks 500  
6101 VOLDA

Vår dato: 02.02.2018

Vår ref: 58647 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 23.01.2018 for prosjektet:

58647	<i>Korleis konkretiserer, tilrettelegg og rettleiar lærarar elevar i arbeidet med fordjupingsoppgåve i norsk, Vg3?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Marit Lovise Brekke</i>
Student	<i>Elin Grønningsæter Remme</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Ved prosjektslutt 20.08.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dag Kiberg

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10 / [anne-mette.somby@nsd.no](mailto:anne-mette.somby@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Elin Grønningsæter Remme, [elingremme@gmail.com](mailto:elingremme@gmail.com)



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 58647

Du/dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med Høgskulen i Volda sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 20.08.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du/dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg C: Informert samtykke

## **Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt**

### ***Fordjupingsoppgåva i norsk, vidaregåande skule***

#### **Bakgrunn og føremål**

Eg er student ved Høgskulen i Volda, og eg arbeider no med masteroppgåve i undervisning og læring med fordjuping i norsk. Oppgåva er eit sjølvstendig arbeid. Føremålet med studien er å få betre kjennskap til korleis lærarar gjennomfører arbeidet med fordjupingsoppgåva, og kva didaktiske og pedagogiske refleksjonar som ligg bak vala lærarar må ta i samband med dette arbeidet.

Problemstillinga eg arbeider ut frå er ” *Korleis konkretiserer, tilrettelegg og rettleiar lærarar elevar i arbeidet med fordjupingsoppgåve i norsk, Vg3?*”

*Informantane er plukka ut etter eit pragmatisk utval. Eg har teke kontakt med norsklærarar som arbeider i vidaregåande skule, og som har gjennomført fordjupingsoppgåva minst ein gong. Namn på lærarar har eg mellom anna funne gjennom ”norsknettverket” for lærarar i den vidaregåande skulen i Møre og Romsdal.*

Du fyller krava eg har til informantar (skildra ovanfor), og eg har difor spurt deg munnleg og no skriftleg om du vil stille som informant.

#### **Kva inneber deltaking i studien?**

Data vil bli samla inn gjennom eit kvalitativt semistrukturert intervju med den einkilde informanten. Det vil bli teke lydopptak av intervjuet, dette vil bli gjort med ein digital diktafon. Intervjuet vil ta opp mot ein time.

Spørsmåla vil omhandle korleis du konkretiserer læreplanmålet knytt til fordjupingsoppgåva, korleis du legg til lette for elevane og korleis du rettleier elevane. Spørsmåla vil vere knytt til den konkrete gjennomføringa av fordjupingsoppgåva, og dine tankar og refleksjonar knytt til fordjupingsoppgåva.

### **Kva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det er berre eg som intervjuar som vil kjenne til din identitet, lydopptak og transkripsjon av intervju vil bli koda med nummer. I og med det er få informantar som vil bli nytta i denne studien, vil det ikkje bli lagra noko register over informantar. Eg vil likevel kunne skilje informantane frå kvarandre gjennom opplysningar om arbeidserfaring, kjønn og alder.

Transkripsjon av intervju vil bli lagra på min MAC, og filene vil bli verna med passord. Rettleiaren min, Marit Lovise Brekke ved Høgskulen i Volda, vil få tilgang til det transkriberte intervjuet, men ho vil ikkje få tilgang til namnet ditt.

I masteroppgåva vil eg bruke sitat frå intervjuet med deg. Desse sitata vil bli anonymiserte, og indirekte personopplysningar skal ikkje vere så detaljerte at du kan identifiserast. Transkripsjon av intervju vil ikkje bli offentleggjort.

Prosjektet skal etter planen vere avslutta innan 20. august 2018. Når masteroppgåva er godkjend/bestått vil lydopptaka bli sletta. Transkripsjon av intervju vil bli lagra på ubestemt tid, desse skal ikkje innehalde identifiserande personopplysningar. Transkripsjonane skal ikkje vere tilgjengelege for andre enn meg, og skal ikkje kunne nyttast i andre prosjekt utan godkjenning frå deg.

### **Friviljug deltaking**

Det er friviljug å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å gje opp nokon grunn. Dersom du trekk deg, vil alle opplysningar om deg og frå deg bli sletta.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Elin Grønningsæter Remme, tlf. 97 62 63 29 eller [elingremme@gmail.com](mailto:elingremme@gmail.com). Eller ta kontakt med min rettleiar, Marit Lovise Brekke ved Høgskulen i Volda, [marit.lovise.brekke@hivolda.no](mailto:marit.lovise.brekke@hivolda.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltaking i studien**

Informasjon om studien er gjeven både skriftleg og munnleg. Samtykke blir berre innhenta munnleg for å unngå å lagre skriftleg informasjon om din identitet.

## Fordjupingsoppgåve i norsk Vg3 2017/2018

### Form og arbeidskrav:

Du kan velje å svare på oppgåva skriftleg eller munnleg:

#### Skriftleg

- Omfang: 3500 ord +/- 10%. I tillegg kjem framside, innhaldsliste og kjeldeliste.
- Arbeidskrav: Refleksjonsnotat (ein del av det endelege produktet)
- Sjølve skrivearbeidet skal du gjere både på skulen og heime.
- Framføring på 10 min i grupper.

#### Munnleg

- Omfang: 20 min (15+5). Framføring framfor klassen.
- Arbeidskrav: Refleksjonsnotat (ein del av det endelege produktet)
- Arbeidskrav: Lever eit førsteutkast/disposisjon for framføringa. Lærar ser over og gir tilbakemelding.
- Skriftleg vurderingsemne i tillegg

### Felles, uavhengig av kva form du vel:

I slutten av veke 37 må alle ha bestemt seg for kva tema/tekstutval dei vil jobbe med. Då har du også bestemt deg for om fordjupningsoppgåva skal vere munnleg eller skriftleg.

### Innhald:

- At problemstillinga skal vere spissformulert betyr at du må **avgrense deg så mykje som mogleg**. T.d. kan du ikkje gjere ei generell samanlikning mellom to filmar eller to bøker, du må ha noko spesielt du ser etter i samanlikninga di, t.d. symbolikk, framstilling av spesielle typar, spegling av samtida o.l.
- Du må bruke **teori** for å underbygge det du seier. Dette kan vere henta frå andre bøker (t.d. filmteori). Du skal ha ei **analytisk** tilnærming til stoffet. Dette betyr at du må gjere eit lite forskningsarbeid og presentere det du finn ut. Prøv å finn din eigen innfallsvinkel til det du vil skrive om, slik at du ikkje skriv ei oppgåve som mange har gjort før deg.
- Du bør kunne vise **koplingar frå temaet ditt til pensum**, og lage ei problemstilling ut i frå det.
- Arbeidet med oppgåva skal vere ryddig, spesielt i høve til **sitat, referansar og kjeldebruk** (dette er ei svært relevant trening i kjeldebruk som vil verte til nytte i vidare studiar). Derfor er det viktig at du **noterer ned/lagrar kjeldene** du nyttar under arbeidet og at du fører desse opp i kjeldelista til det ferdige produktet.

Innlevering av skriftleg fordjupningsoppgåve veke 49 og framføring i veke 1 og 2, vi kjem tilbake til endeleg framføringsplan/tidsplan.

### Finn ut kva du vil skrive om:

- [Gode tips frå Senja VGS](#)
- Frå norskverket Panorama sine nettsider:  
<http://mml.gyldendal.no/itytweb/default.ashx?folder=7500>

- Temalister frå Stavanger bibliotek: [http://www.stavanger-kulturhus.no/stavanger\\_bibliotek/saeremne/hielp\\_hva\\_skal\\_jeg\\_skrive\\_om](http://www.stavanger-kulturhus.no/stavanger_bibliotek/saeremne/hielp_hva_skal_jeg_skrive_om)
- [Særemnesidene til Deichmanske bibliotek](#)
- Leif Harboe: <http://leifn.blogspot.com/2009/01/forslag-til-fordjupingsoppgaver.html>
- \_\_\_\_\_: [Tankekart - Fordjupingsoppgåve](#)
- Ungdomsbøker: [ubok.no](http://ubok.no)

### Finn sekundærlitteratur (teori)

- Sjå t.d. på biblioteket: \_\_\_\_\_
- Om nødvendig, spør eit bibliotek: <http://biblioteksvar.no/arkiv/>
- Du kan finne ein heil del sekundærlitteratur i "[Bokhylla](#)" (Nasjonalbiblioteket).
- Har du prøvd [Google Scholar](#)?

### Korleis utforme problemstilling:

Før opp sjølve problemstillinga (så nøyaktig som mogleg om kva du har tenkt å gjere).

- Før opp eventuell primærlitteratur (dvs. om t.d. analyserer bøker eller filmar, så fører du dei opp her)
- Før opp sekundærlitteratur (bøker, tidsskriftartiklar etc. som inneheld teoristoff du har tenkt å nytte i arbeidet med problemstillinga).

Nytt t.d. ei liknande oppsett:

### Framlegg til fordjupingsoppgåve

<b>Elev:</b>	<b>Klasse:</b>
<b>Tema:</b>	
<b>Problemstilling:</b>	
<b>Primærlitteratur:</b>	
<b>Sekundærlitteratur:</b>	

### Gode råd

- Hugs at problemstillinga skal vere **norskfagleg**
- Ikkje ta for deg eit tema du ikkje kan ha ein **viss analytisk/kritisk avstand** til
- Ikkje ta ei oppgåve **svært mange har skrive om før**



- Om oppgåva di for ein svært stor del inneheld **forfattarbiografi og handlingsreferat**, kan du **ikkje** rekne med ein god karakter!
- Om du har lite erfaring med å lese litteratur, kan det vere meir fruktbart å sjå på **språklege emne, massemedia, samansette tekstar** etc.
- Dersom du tek eit litterært særnemne, så tenk grundig gjennom **kva det sannsynlege resultatet vert** dersom du skal samanlikne to eller fleire bøke-, t.d. av same forfattar. Er likskapane/ulikskapane relevante?

### Kome i gang med skrivninga:

Sjølve oppgåva bør sjå fin og ryddig ut, den bør innehalde ei framside, innhaldsliste, innleiing/oppgåveformulering, ein innhaldsdel, ein klar konklusjon, kjelde-/litteraturliste og eventuelle vedlegg.

- Oppsett i [Google Docs](#).
- Oppsett i [Word \(doc\)](#)
- Oppsett i [Open Office Writer \(odt\)](#)
- [Retningslinjer for oppgåveskriving](#)

### Framleis usikker?

Her er presentasjonane som vart gått gjennom på fagdagane før sommaren

[Fordjupingsoppgåve om fantasy v.](#)

[Fordjupingsoppgåve om kriminallitteratur v.](#)

[Fordjupingsoppgåve med datainnsamling v](#)

[Eksempeloppgåve frå NDLA](#)

[Videoførelingar frå Bamble vgs. v. Trine Marit Fostervoll](#)

### Vurdering

[Vurderingskiema for skriftleg framføring av fordjupingsoppgåva](#)

[Vurderingskiema for munnleg framføring av fordjupingsoppgåva](#)

<Sett inn namnet ditt og namnet på gruppa di her>

<Sett inn oppgåvetypen og faget du skriv oppgåva i her, sett inn dato og årstal>

**<Sett inn tittel på oppgåva her>**

<Her kan du setje inn ein forklarande undertittel>

<Her kan du setje inn eit velegna bilete eller annan illustrasjon (*sett inn>bilde*)>

## **Innholdsliste:**

### 1. Innleiing

### 2. Hovuddei

2.1 Underoverskrift 1

2.2 Underoverskrift 2

2.3 Underoverskrift 3

2.4 Underoverskrift 4

2.5 Underoverskrift 5

2.6 Underoverskrift 6

2.7 Underoverskrift 7

2.8 Underoverskrift 8

2.9 Underoverskrift 9

2.10 Underoverskrift 10

2.11 Underoverskrift 11

### 3. Konklusjon

### 4. Kjelder

### 5. Vedlegg

## 1. Innleiing

<Presenter tema og problemstilling. Avgrens og presiser måla for arbeidet. Problemstillinga bør vere formulert som eit spørsmål.

I innleiinga kan du også skrive noko om korleis du har disponert stoffet. Du kan også ha med litt om bakgrunnen for valet av oppgåve. Kvifor er dette temaet viktig og/eller aktuelt å skrive om? Men ikkje vert for personleg her. Personlege tankar om arbeidet høyrer heime i eit *forord* (framfor innhaldslista), men dette er ikkje obligatorisk. Skal du takke nokon for hjelp, høyrer dette også heime i forordet. Ikkje kommenter og vurder din eigen innsats i teksten. Kommenterarar av typen: «Eg har arbeidd hardt og målretta, og eg har lært mykje av prosessen,» høyrer heime i eit eventuelt refleksjonsnotat.>

inn>Legg inn bokmerke, marker referansen, gå til Sett inn>Kobling>Bokmerker. Då vil t.d. eksemplet ovanfor sjå slik ut:

Hollander (1979 s. 427) definerer konformitet slik: "Med konformitet kan forstås det forhold at man lever opp til samfunnets eller gruppens sosiale forventninger eller normer."

Dersom du skal sitere eit lengre tekstutdrag, må du bruke linjeskift, innrykk ei tom linje før og etter, slik:

Et manglende skille mellom antikonformitet og uavhengighet har medført mye forvirring i diskusjoner om individualitet og avvik. Det er lett å feiltolke en person som uavhengig, når han eller hun i virkeligheten er en «negativist» som kun gjør det motsatte av det vanlige. (Hollander 1979, s. 442)

Hugs at alle sitat må vere skrivne på den målforma eller språket som er brukt i kjelda di, og at du må vere pinleg nøyaktig i attgjevinga. Boka av forfattaren Hollander er sjølv sagt oppført i ei kjeldeliste med nøyaktig tittel, slik at lesaren kan finne fram til ho. Bruk gjerne innrykk i lange sitat.

I staden for å skrive referansen i den løpende teksten, kan ein sette inn ein fotnote. Fotnotetalet vil verte automatisk oppdatert om ein legg inn andre fotnotar før i teksten. Ein kan også nytte fotnotar til forklarande tillegg.<sup>1</sup> Eller som andre norsklærarar seier: "Ikke alle er like glade i fotnoter, men det er en måte å peke på hvor du har hentet sitat fra i den løpende teksten."<sup>2</sup>

## 2.2 Underoverskrift 2

<Dette er berre ein eksempeltekst. Dette er berre ein eksempeltekst. Dette er berre ein eksempeltekst. Dette er berre ein eksempeltekst. Dette er berre ein eksempeltekst. Dette er berre ein eksempeltekst. Dette er berre ein eksempeltekst.

Dette er berre ein eksempeltekst. Dette er berre ein eksempeltekst. Dette er berre ein

---

<sup>1</sup>Ein set inn ein fotnote med Sett inn>Fotnote

<sup>2</sup>Harboe, Leif, "Norskboka". Tilgjengeleg frå <http://norskboka.no/sprak/kildebruk.htm> (lest 30.08.2011)





#### 4. Kjelder

<Kjeldelista skal vere alfabetisk.

Oppsettet er slik:

Etternamn til forfattar, fornamn til forfattar: «Eventuell tittel på artikkel eller anna deltekst», *tittel på verk*, forlag, (eventuell dato og) årstal for prenting.

Hollander, Edwin P.: *Sosialpsykologi. Prinsipper og metoder*. Cappelen, 1979.

Holst, Cathrine: "Feminisme og frihet" i *Nytt norsk tidsskrift* nr. 3, 2003.

Roll-Hansen, Hege: "Hvor verdifullt er husarbeidet? ", kronikk i *Dagbladet*, 09.10.03.

*Store norske leksikon*, bind 8, Kunnskapsforlaget 1997.

Torp, Arne og Vikør, Lars: *Hovuddrag i norsk språkhistorie*, Gyldendal, 1993.



## Vurdering av munnleg framføring, fordjupingsoppgåva

Navn:

Klasse:

Emne:

	Nybyrjastadium	Under utvikling	Kompetent	Kommentarar
<p><b>Formella</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Reiningsstiler</li> <li>*Kjeldetvisingar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Presentasjonen er ikkje i tråd med reiningsstilene (for lang/for kort)</li> <li>*Presentasjonen manglar kjeldetvisingar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Presentasjonen er stort sett i tråd med reiningsstilene (for lang/for kort)</li> <li>*Presentasjonen har generelle kjeldetvisingar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Presentasjonen er i tråd med reiningsstilene (for lang/for kort)</li> <li>*Presentasjonen har klare kjeldetvisingar, direkte knytt til innhaldstiat</li> </ul>	
<p><b>Problemløsing</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Uformlig</li> <li>*Svar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Problemløsinga er velkjendsvært lett å svare på</li> <li>*Du svarar ikkje på problemløsinga eller svarer ditt er stort sett upresist/klart i høve problemløsinga.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Problemløsinga di er nokså original og krev eit visst arbeid</li> <li>*Du svarar til dels på problemløsinga (nokre moment kan vere ularnt eller på sids av problemløsinga)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Problemløsinga di er original og arbeidskrevjande</li> <li>*Du gir eit utfyllende svar på problemløsinga..</li> </ul>	
<p><b>Innsikt/ forståing/ analytisk</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>tilnærming</li> <li>*Refleksjon</li> <li>*Eksempel</li> <li>*Bruk av teori</li> <li>*Bruk av sekundærlitteratur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Du viser lite refleksjon og problematiserer stoffet i liten grad</li> <li>*Du bruker få eller ingen eksempel, og dei eksempla du bruker forklarar ikkje kva du vil illustrere. Du diskutere heller ikkje stoffet. Innhaldet er sterkt prega av direkte sitat frå kjelder, rene innhaldsreferat etc.</li> <li>*Du nyttar eller presenterer ikkje norkislagte teoriar</li> <li>*Lite eller feilaktig bruk av sekundærlitteratur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Du viser noko refleksjon og problematiserer stoffet i ein viss grad</li> <li>*Du bruker nokre eksempel, og eksempla forklarar det du vil illustrere.</li> <li>*Du har ei viss norkislagleg teoretisk sinærming</li> <li>*Stort sett relevant bruk av sekundærlitteratur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Du viser god evne til refleksjon og problematiserer stoffet grundig</li> <li>*Du bruker fleire forskjellige eksempel, og eksempla forklarar det du vil illustrere. Samanhengane i stoffet er klart framått, og du poengterer kva som er viktig og kva som er mindre viktig. Du viser at du har kunnskap om og forståing for helleskapen i emnet.</li> <li>*Du nyttar relevante norkislaglege teoriar</li> <li>*Relevant sekundærlitteratur vert brukt til å sette problemløsinga inn i ein kontekst</li> </ul>	
<p><b>Kunnskap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Faktakunnskap</li> <li>*Fagterminologi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Du har ingen eller mangelfulle faktakunnskaper om temaet ditt.</li> <li>Informasjonen er ikkje bearbeidd og du nyttar få kjelder.</li> <li>*Du bruker nokre faguttrykk, men du kan ikkje fortelje kva dei tyder med andre ord. Omgrep og faguttrykk vert ikkje alltid nytta i samanhengar der dei passer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Du har ein del del kunnskapar som du kan forklare til andre. Du gir eit innhaldet i kjeldene på ein sjølvstendig måte. Du har forståing ein del av fagstoffet, du nyttar.</li> <li>*Du kjemner til de fleste relevante omgrepa og faguttrykka og brukar dei rett nokre gonger, men ikkje alltid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Du har solide kunnskapar om emnet. Du har brukt fleire kjelder og gir ei sjølvstendig framstilling av emnet.</li> <li>*Du nyttar omgrep og faguttrykk på en naturleg og relevant måte.</li> </ul>	

## Vurdering av munnleg framføring, fordjupingsoppgåva

Namn:

Klasse:

Emne:

	Nybyrjars stadium	Under utvikling	Kompetent	Kommentarar
<p><b>Formalia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Retningsgjelder</li> <li>*Kjeldetelvisingar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Presentasjonen er ikkje i tråd med retningslinjene (for lang/for kort)</li> <li>*Presentasjonen manglar kjeldetelvisingar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Presentasjonen er stort sett i tråd med retningslinjene (for lang/for kort)</li> <li>*Presentasjonen har generelle kjeldetelvisingar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Presentasjonen er i tråd med retningslinjene (for lang/for kort)</li> <li>*Presentasjonen har klare kjeldetelvisingar, direkte knytt til innhaldstittel</li> </ul>	
<p><b>Problemstilling</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Utklaring</li> <li>*Svar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Problemstillinga er velkjend/veent lett å svare på</li> <li>*Du svarar ikkje på problemstillinga eller svarer ditt er stort sett upresist/ uklart i høve problemstillinga.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Problemstillinga di er nokså original og krev eit visst arbeid</li> <li>*Du svarar til dels på problemstillinga (noire moment kan vere utanfor eller på sida av problemstillinga)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Problemstillinga di er original og arbeidskrevjande</li> <li>*Du gir eit utfyllande svar på problemstillinga..</li> </ul>	
<p><b>Innsikt/ forståing/ analytisk tilnærming</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Refleksjon</li> <li>*Eksempel</li> <li>*Bruk av teori</li> <li>*Direkte sitat frå kjelder, rene innhaldsreferat etc.</li> <li>*Du nyttar eller presenter ikkje norskfaglege teoriar</li> <li>*Lite eller feilaktig bruk av sekundærlitteratur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Du viser lite refleksjon og problematiserer stoffet i liten grad</li> <li>*Du bruker få eller ingen eksempel, og dei eksempla du bruker forklarar ikkje kva du vil illustrere. Du diskuterer heller ikkje stoffet. Innhaldet er sterkt prega av direkte sitat frå kjelder, rene innhaldsreferat etc.</li> <li>*Du nyttar eller presenter ikkje norskfaglege teoriar</li> <li>*Lite eller feilaktig bruk av sekundærlitteratur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Du viser noko refleksjon og problematiserer stoffet i ein viss grad</li> <li>*Du bruker nokre eksempel, og eksempla forklarar det du vil illustrere.</li> <li>*Du har ei viss norskfagleg teoretisk tilnærming</li> <li>*Stort sett relevant bruk av sekundærlitteratur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Du viser god evne til refleksjon og problematiserer stoffet grundig</li> <li>*Du bruker fleire forskjellige eksempel, og eksempla forklarar det du vil illustrere.</li> <li>Samanhengane i stoffet er klart framstilt, og du poengterer kva som er viktig og kva som er mindre viktig. Du viser at du har kunnskap om og forståing for helikøgen i emnet.</li> <li>*Du nyttar relevante norskfaglege teoriar</li> <li>*Relevant sekundærlitteratur vert brukt til å sette problemstillinga inn i ein kontekst</li> </ul>	
<p><b>Kunnskap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Faktakunnskap</li> <li>*Fagterminologi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Du har ingen eller mangelfulle faktakunnskapar om temaet ditt.</li> <li>Informaasjonen er ikkje bearbeidd og du nyttar få kjelder.</li> <li>*Du bruker nokre faguttrykk, men du kan ikkje fortele kva dei tyder med andre ord.</li> <li>Omgrep og faguttrykk vert ikkje alltid nytta i samsamband der dei passer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Du har ein del del kunnskapar som du kan forklare til andre. Du gir eit innhaldstittel i kjeldene på ein sjølvstendig måte. Du har forstått ein del av fagstoffet du nyttar.</li> <li>*Du kjerner til de fleste relevante omgrepa og faguttrykka og bruker dei rett nokre gonger, men ikkje alltid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Du har solide kunnskapar om emnet. Du har brukt fleire kjelder og gir ei sjølvstendig framstilling av emnet.</li> <li>*Du nyttar omgrep og faguttrykk på ein naturleg og relevant måte.</li> </ul>	

## Vurdering av skriftleg framføring, fordjupingsoppgåva

Namn:

Emne:

Klasse:

	Nybyrjarstadium	Under utvikling	Kompetent	Kommentarar
<p><b>Formåls</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Retningslinjer (for lang/for kort)</li> <li>*Kjeldetilvisingar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Svaret er ikkje i tråd med retningslinjene (for lang/for kort)</li> <li>*Svaret manglar kjeldetilvisingar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Svaret er stort sett i tråd med retningslinjene (for lang/for kort)</li> <li>*Svaret har generelle kjeldetilvisingar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Svaret er i tråd med retningslinjene (for lang/for kort)</li> <li>*Svaret har klare kjeldetilvisingar, difterte knytt til innhald/sitat</li> </ul>	
<p><b>Problemløsing</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Uformig</li> <li>*Svar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Problemløsing er velkjend/svært lett å svare på</li> <li>*Du svarar ikkje på problemstillinga eller svaret ditt er stort sett upresist/ukart i høve problemstillinga.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Problemløsinga er nokså original og krev eit visst arbeid</li> <li>*Du svarar til dels på problemstillinga (nokre moment kan vere utanfor eller på sida av problemstillinga)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Problemløsinga di er original og arbeidskrevjande</li> <li>*Du har ei relevant problemstilling som du gir eit utfyllande svar på.</li> </ul>	
<p><b>Innsikt i forståing/analytisk</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Refleksjon</li> <li>*Eksempel</li> <li>*Bruk av teor</li> <li>*Bruk av sekundærlitteratur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Du viser lite refleksjon og problematiserer stoffet i liten grad</li> <li>*Du bruker få eller ingen eksempel, og dei eksempla du bruker forklarar ikkje kva du vil illustrere. Du diskuterer heller ikkje stoffet. Innhaldet er sterkt prega av direkte sitat frå kjelder, reine innhaldsforat etc.</li> <li>*Du nyttar eller presenterer ikkje norskfaglege teoriar</li> <li>*Lita eller feilaktig bruk av sekundærlitteratur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Du viser noko refleksjon og problematiserer stoffet i ein viss grad</li> <li>*Du bruker nokre eksempel, og eksempla forklarar det du vil illustrere.</li> <li>*Du har ei viss norskfagleg teoretisk tilnærming</li> <li>*Stort sett relevant bruk av sekundærlitteratur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Du viser god evne til refleksjon og problematiserer stoffet grundig</li> <li>*Du bruker fleire forskjellige eksempel, og eksempla forklarar det du vil illustrere. Samanhengane i stoffet er klart framstilt, og du poengterer kva som er viktig og kva som er mindre viktig. Du viser at du har kunnskap om og forståing for helikøpen i emnet.</li> <li>*Du nyttar relevante norskfaglege teoriar</li> <li>*Relevant sekundærlitteratur vert brukt til å sette problemstillinga inn i ein kontekst</li> </ul>	
<p><b>Kunnskap</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Faktakunnskap</li> <li>*Fagterminologi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Du har ingen eller mangelfulle faktakunnskapar om temaet ditt.</li> <li>Informasjonen er ikkje bearbeidd og du nyttar få kjelder.</li> <li>*Du bruker nokre faguttrykk, men du kan ikkje fortelje kva dei tyder med andre ord.</li> <li>Omgrep og faguttrykk vert ikkje alltid nytta i samanhengar der dei passer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Du har ein del kunnskapar som du kan fortelje til andre. Du gir eit innhaldet i kjeldene på ein spjølstandig måte. Du har forstått ein del av fagstoffet du nyttar.</li> <li>*Du kjenner til de fleste relevante omgrepa og faguttrykka og brukar dei rett nokre gonger, men ikkje alltid.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Du har solide kunnskapar om emnet. Du har brukt fleire kjelder og gir ei spjølstandig framstilling av emnet.</li> <li>*Du nyttar omgrep og faguttrykk på ein naturleg og relevant måte.</li> </ul>	

<p><b>Oppbygging</b>          *Tematisk samanheng          *Struktur</p>	<p>*Teksten har ein viss tematisk samanheng          *Teksten har ein synleg struktur i den valde sjangeren</p>	<p>*Teksten har temalisk samanheng          *Teksten har ein stort sett føremålstenleg struktur</p>	<p>*Teksten har klar temalisk samanheng          *Teksten har ein klar og føremålstenleg struktur</p>
<p><b>Språk/formelle dugleikar</b>          *Grammatikk          *Retskriving          *Ordforråd</p>	<p>Du meistar hovudformene i formverket si ei viss grad og skriv samanhengande          Du meistar til ein viss grad ortografi og teiknsesjing          Du brukar eit enkelt ordforråd og kan i nokre grad variere setningskonstruksjonar</p>	<p>Du meistar hovudformene i formverket, og har stort sett god teiknsesjing          Du meistar stort sett ortografi og teiknsesjing          Du brukar eit variert ordforråd og verhefte setningskonstruksjonar</p>	<p>Du meistar formverket godt, og har god teiknsesjing          Du meistar ortografi og teiknsesjing          Du brukar eit stort og variert ordforråd og varierte setningskonstruksjonar</p>

<b>Kommentar</b>	
<b>Karakter</b>	

## Vedlegg E: Dokument frå informanten Anne

<b>Fordjupingsoppgåva</b>	
Krav	Lese 300-600 sider skjønnlitteratur og/eller faglitteratur, og levere to rapportar.
Produkt	1) Skrive ei skriftleg oppgåve på hovudmål eller sidemål som byggjer på arbeidet de har gjort med stoffet. Heil dag på skulen, skrive med penn på papir. Ha med bøkene og eitt notatark.  Eller:  2) Halde eit munnleg foredrag på 20 minutt + 10 minutt fagsamtale med faglærer.
Viktig	Bruke analyseomgrep, kunne seie noko sjølvstendig om bøkene, samanlikne, svare på problemstillinga de har laga.
Fristar	Bestemme emne og bøker: Innan veke 36  Første rapport: Innan veke 40  Andre rapport: Innan veke 43  Levere problemstilling: Veke 44.
Arbeid på skulen	De får jobbe åtte timar på skulen før produkt dagen. Desse timane må brukast til å jobbe aktivt med analyse og å svare på problemstilling, ikkje til boklesing.
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 føredrag. 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.

**Dette kan du ta med til munnleg framføring:**

- Bøkene med lappar inni som markerer kvar du evt. skal sitere frå
- Hjelpearke med stikkord
- Kan ha power point

**Dette kan du ta med deg ved skriftleg framføring:**

- Bøkene med lappar inni som markerer kvar du evt. skal sitere frå
- Eitt notatark med disposisjon og stikkord, IKKJE lange ferdiglaga setningar og avsnitt, for sjølv tekst skal du produsere der og då.
- Bokrapportane
- Dette arket med disposisjon
- Notatark, bokrapportar og disposisjonsark skal du levere inn når dagen er omme.

---

## **DISPOSISJON FOR PRODUKTET (BÅDE MUNNLEG OG SKRIFTLIG)**

**Tid: 15-20 minutt for framføring, og heil skuledag for skriftleg**

### **1) Innleiing**

- kvifor du valde dette emnet eller denne forfattaren
- kort om forfattaren viss forfattarstudium
- presentere heilt kort bøkene
- presentasjon av problemstillinga

### **2) Hovuddel**

- heilt kort handlingsreferat av begge bøkene
- analyse av begge bøkene, knytt til problemstillinga
- svar på problemstillinga, som er det aller viktigaste i oppgåva
- analyse og svar på problemstillinga kan skje kvar for seg, men kan også gå hand i hand. Problemstillinga bør uansett prege analysen.

### **4) Oppsummering og konklusjon**

- eventuelt «dette har eg lært»
- vise kjelder og kommentere dei kort (obligatorisk!)

### **5) Ved munnleg framføring:**

**Samtale om innhaldet til slutt (til saman 30 minutt per kandidat)**

## Bokrapport – fördjupingsemne

- Du skriv ein bokrapport per bok/verk.
- Dersom du t.d. samanliknar bok/film kan du utdjupe kva du samanliknar/legg vekt på under "Anna"
- Bruk bokrapporten til å klargjere kva du legg vekt på (du treng ikkje skrive like mykje på kvart punkt)

<b>Bok/verk</b> tittel forfatter utgjevingsår	
<b>Tema/motiv</b> tematikk hovud- og bimotoiv	
<b>Personar –</b> hovudpersonar viktige bipersonar personskildring (forteljarposisjon/synsvinkel?) forholdet mellom personane	
<b>Miljøskildring</b> sosialt/konkret språkbruk	
<b>Konflikt(ar)</b> <i>Konflikten = det speningsforholdet i teksten, som driv handlinga framover</i>	
<b>Handling</b> komposisjon kronologi ei handling parallele handlingar? spenningspunkt/ vendepunkt? konfliktløysing?	
<b>Anna</b>	



## Vedlegg F: Dokument frå informanten Camilla

Fordypningsemne 3stp, 2017-18

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

3 vurderingssituasjoner (vi avtaler tidspunkt underveis)

1. referat/ rapport
2. Større skriftleg arbeid: analyse el etter avtale
3. Ei munnleg framføring med spørsmål. Foredrag/film

Du kan velje eit litterært emne, eit språkleg emne eller eit anna norskfagleg tema i samråd med faglærer.

Lese minimum 1 bok

Analysere eit spel

Russeavis

Dialektar

Adaptasjon

Film, seriar

Teikneseriar

Slang

Eller noko anna

Vurdering

1. rapport/referat: Høg/middels/låg
2. Skriftleg: Findelte karakterar
3. Muntleg: Findelte karakterar

<https://ndla.no/nb/node/142731?fag=27>

<https://stavanger-kulturhus.no/Laering/Saeremne/Hvordan-gjennomfoeren-fordypningsoppgave>

Læreboka s. 388-391

## Vurdering av fordypningsoppgaven

Vurdering av arbeidet med fordypningsoppgaven må selvsagt tilpasses de rammene man selv lager for arbeidet. Læreplanen sier at elevene skal gjennomføre en fordypningsoppgave og utforme den som en skriftlig, muntlig eller sammensatt tekst.

Det er viktig at elevene kjenner vurderingskriteriene/kjennetegn for måloppnåelse før arbeidet starter. Under har vi utarbeidet et forslag til vurderingskriterier og et vurderingsskjema til utfylling. Skjemaene kan brukes slik de er eller være et utgangspunkt man selv kan tilpasse arbeidsmåten i egen klasse/gruppe.

<b>FORDYPNINGSSOPPGAVEN: KJENNETEGN PÅ MÅLOPPNÅELSE</b>			
<b>Måloppnåelse/karakter</b>	<b>Gjennomføring</b>	<b>Utforming</b>	
Høy måloppnåelse	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleven har med svært høy selvstendighet valgt emne og problemstilling.</li> <li>• Emnevalg og problemstilling er svært krevende, eventuelt original.</li> <li>• Eleven har vist svært overbevisende evne til å planlegge og gjennomføre arbeidet.</li> <li>• Eleven har vist en overbevisende evne til drøfting, analyse og vurdering.</li> <li>• Eleven har vist svært god evne til å finne fram til relevante kilder og anvende disse på en selvstendig og kritisk måte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleven har dokumentert arbeidet i form av en skriftlig, muntlig eller sammensatt tekst som holder et svært høyt nivå.</li> <li>• Teksten har svært god kvalitet med tanke på faglig innhold, struktur og framstilling.</li> <li>• Dokumentasjonen er preget av selvstendighet, gjennomtenkt struktur og klar mottakerbevissthet.</li> <li>• Eleven viser særdeles gode framstillingsevner, kreativitet og originalitet.</li> </ul>
	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleven har med høy selvstendighet valgt emne og problemstilling.</li> <li>• Emnevalget og problemstillingen er krevende og har gitt eleven utfordringer i arbeidet.</li> <li>• Eleven har vist god evne til</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleven har dokumentert arbeidet i form av en skriftlig, muntlig eller sammensatt tekst som holder et svært høyt nivå.</li> <li>• Teksten har svært god kvalitet med tanke på faglig innhold, struktur og</li> </ul>

		<p>å forholde seg analytisk og drøftende til stoffet.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleven har vist svært god evne til å planlegge og gjennomføre arbeidet.</li> <li>• Eleven har vist svært god evne til å finne relevante kilder og anvende disse på en selvstendig og kritisk måte.</li> </ul>	<p>framstilling.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokumentasjonen er preget av selvstendighet, gjennomtenkt struktur og klar mottakerbevissthet.</li> <li>• Eleven viser gode framstillingsevner, kreativitet og originalitet.</li> </ul>
Middels mål-oppnåelse	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleven vist selvstendighet i valg av emne og problemstilling.</li> <li>• Emnevalg og problemstilling holder godt nivå og gir eleven utfordringer å jobbe med.</li> <li>• Eleven har vist god evne til å planlegge og gjennomføre arbeidet på en stort sett systematisk måte.</li> <li>• Eleven har funnet fram til et relevant kildeutvalg og forholder seg kritisk til kildematerialet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleven har dokumentert arbeidet i form av en skriftlig, muntlig eller sammensatt tekst som holder et høyt nivå.</li> <li>• Teksten har god kvalitet med tanke på faglig innhold, struktur og framstilling.</li> <li>• Eleven viser god mottakerbevissthet.</li> </ul>
	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleven har valgt et emne og en problemstilling med relativt høy selvstendighet.</li> <li>• Emnevalg og problemstilling holder et stort sett godt nivå.</li> <li>• Eleven har vist evne til å lage en plan for arbeidet og gjennomføre arbeidet etter denne planen.</li> <li>• Eleven har vist evne til å bruke kilder og er til en viss grad kildekritisk.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleven har dokumentert arbeidet i form av en skriftlig, muntlig eller sammensatt tekst som holder et rimelig bra nivå.</li> <li>• Teksten har en stort sett god kvalitet med tanke på faglig innhold, struktur og framstilling.</li> <li>• Eleven viser en viss mottakerbevissthet.</li> </ul>
Lav måloppnåelse	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emnevalg og problemstilling er på et enkelt nivå.</li> <li>• Eleven har vist en viss evne til å gjennomføre arbeidet med fordypningsoppgaven.</li> <li>• Eleven har vist en viss evne til kildebruk, men forholder seg relativt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleven har dokumentert arbeidet i form av en skriftlig, muntlig eller sammensatt tekst.</li> <li>• Eleven viser en viss evne til å formidle et faglig innhold. Teksten har en viss kvalitet med tanke på</li> </ul>

		ukritisk til kildene.	faglig innhold, struktur eller framstilling. <ul style="list-style-type: none"><li>• Eleven viser lav grad av mottakerbevissthet.</li></ul>
	1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eleven har valgt et emne.</li><li>• Eleven har i liten grad jobbet selvstendig.</li><li>• Eleven har i liten grad anvendt kilder.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eleven har dokumentert arbeidet i form av en skriftlig, muntlig eller sammensatt tekst, men faglige innholdet, struktur og framstilling er mangelfullt.</li><li>• Eleven viser svært liten grad av mottakerbevissthet.</li></ul>



**VURDERING AV ARBEIDET MED FORDYPNINGSOPPGAVEN**

FOR ELEVEN(E): .....

MÅLOPPNÅELSE	Høy	Middels	Lav	Begrunnelse/ kommentar
Valg av emne og problemstilling				
Planlegging av arbeidet				
Gjennomføring av arbeidet				
Fagkunnskaper og fagforståelse				
Kildebruk				
Framføring/utforming <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tydelig innhold</li> <li>• Ryddig disposisjon</li> <li>• En innledning som fanger interessen og en tydelig og god avslutning</li> <li>• Kontakt med publikum/ mottakerbevissthet</li> <li>• Variasjon i framføringen</li> <li>• Får fram det viktige</li> <li>• For muntlige presentasjoner: Forhold til manus og bruk av hjelpemidler Stemmebruk Kroppsholdning/-bruk</li> </ul>				
Helhetsvurdering:				

Forbedringspunkt:

Sted/dato:..... Faglærer:.....

## Vedlegg G: Dokument frå informanten Monica

3ST – 2017/2018

### Særemne i norsk (fordjupingsoppgåve)

Kompetansemål frå læreplanen i norsk VG3:

- Gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov
- lytte til, systematisere og sammenfatte informasjon i muntlige tekster og reflektere over innholdet
- drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner ved hjelp av fagterminologi og helhetlig argumentasjon
- bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster
- sette sammen og framføre et avgrenset litterært program
- orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon
- lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid
- orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon
- lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid
- bruke kilder på en kritisk og etterprøvable måte og beherske digital kildehenvisning

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

#### 1 Språkleg studium

Du kan velje eit stadnamnstudium.

##### 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.

Undervegs skal du levere inn ein rapport om korleis du har lagt opp arbeidet, og kor langt du har komen i arbeidet ditt. Rapporten skal vere på om lag 800 ord (+/- 10%) og skal leverast inn fredag i veke 42.

I tillegg til den munnlege framføringa skal du levere inn eit skriftleg arbeid 48 timar før framføringa ilag med ein disposisjon.

## 2. Litterært studium

Her kan du velje mellom fire ulike fordjupingsoppgåver. Romanane du les, skal vere skrivne av nordiske forfattarar. Du skal lese tre bøker og levere inn bokreferat frå alle tre bøkene.

Bokreferat 1 skal vere inne fredag i veke 37.

Bokreferat 2 skal vere inne fredag i veke 42.

Bokreferat 3 skal vere inne fredag i veke 44.

Kvart bokreferat skal vere på om lag 500 ord (+/- 10%).

- 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) **Forfatarstudium**
- d) **Temastudium**, til dømes homofili, forbodne bøker, oppvekst.

### Plan for arbeidet

- Fredag i veke 35 skal du ha valt type studium og bøker.
- Fredag i veke 37 skal forslag til problemstilling leverast inn.
- Frå og med veke 43 vil de få arbeide med særeminet 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. Framføringa skal vare i 20 minutt. Etter framføringa må du vere budd på ein samtale/utspøring om oppgåva di på om lag 5 minutt.
- Du kan gjere deg nytte av presentasjonsprogram når du legg fram arbeidet ditt. Ta med deg disposisjonen din og bøkene du har lese. Del 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.
- I presentasjonen skal du gjere greie for problemstillinga og argumentere for ho ut frå bøkene eller det andre materialet du har valt. Her må du vise til sitat og døme frå bøkene.
- 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 (norske):

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

- 2017/2018

Dag Solstad

Tarjei Vesaas

Jan Roar Leikvoll

Åne Seierstad

Simon Stranger

Edvard Hoem

### Eksempel på disposisjon til særerme

#### Innleiing 3-5 min;

- Kvifor har eg valt forfattaren?
- Fortelje kort om forfattaren
- Litt biografiske opplysningar (bøker/prisar?)
- Presentere problemstilling

#### Hovuddei 10 -12 min:

- Litt om bøkene eg har valt
- Evt. Kort om hovudperson/ane
- Kort handlingsreferat frå bøkene
- Problemstilling knytt opp til bøkene
- Samanlikning av bøkene opp mot problemstilling

#### Avslutning 3-5 min:

- Oppsummering problemstilling
- Mi meining om 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!!**