

Masteroppgave

Leseopplæring i videregående

En studie om tilrettelegging for leseutvikling gjennom fordypningsoppgaven i norsk for vg3

Navn: Trine Nymark

Spesialisering i norsk

2019

Antall ord: 29045



HØGSKULEN
I VOLDA

Abstract

On the third year of upper secondary school in general study, the curriculum of the Norwegian subject deals with an in-depth study topic, and there are different ways how to solve this task. The curriculum requires it to be a self-chosen study in literature, language or other topics from the Norwegian subject.

Many people associate the in-depth study topic in the Norwegian subject with reading. The tradition is to read three or four books as a part of the task, but now, the curriculum does not longer give any restrictions among the reading quantity. Still, many schools restrict that the students must read at least three books. Other schools may not have any restrictions.

Mainly, there are two different groups of third year general studies. One with a specialization in general studies, and a second group, which goes from vocational studies to take the extension to general studies. The group last mentioned, contains (by statistics) students with a high variety of literacy and motivation. Some students might not have read a single book before they start the in-depth study topic in the Norwegian subject.

This master thesis deals with the question on *how teachers can guide their students on the extension to general studies, with different reading skills, to succeed the in-depth study topic in the Norwegian subject*. In this qualitative study I have interviewed six teachers from four different schools and places in Norway. How teachers exploit the opportunities the in-depth task gives to improve the students reading skills, differs from one teacher to another.

The most important findings of this study are that the way the six teachers adapt their teaching of reading literacy for their students, differs. Additionally, the way teachers approve the students' self-determination also differs. Among other aspects, both can affect the students' results.

Sammendrag

Det siste året på videregående, nærmere bestemt Vg3, skal elevene gjennomføre en selvvalgt, selvstendig og utforskende fordypningsoppgave. Læreplanen legger opp til at elevene skal gjennomføre en selvvalgt studie som omhandler enten litteratur, språk eller et annet norskfaglig emne.

Mange forbinder fordypningsoppgaven i norskfaget med lesing. Det er ikke uvanlig at det har blitt lest mellom tre og fire bøker i forbindelse med denne oppgaven. Det finnes skoler som krever at elevene skal lese minst tre bøker, mens andre skoler stiller få krav. Læreplanen, derimot, gir ingen føringer for lesemengden.

Vi har i hovedsak to ulike grupper med studieforbredende linjer på Vg3. Den ene gruppen går studiespesialiserende linje, mens den andre gruppen bygger videre fra Vg1 og Vg2 yrkesfag til påbygging til generell studiekompetanse. Den sistnevnte gruppen har, på bakgrunn av statistikk, større variasjoner i både leseferdigheter og motivasjon blant elevene. Noen av elevene har ikke lest en eneste bok før de starter med fordypningsoppgaven.

Denne masteroppgaven handler om *hvordan lærere kan legge til rette for at elever med ulike leseferdigheter kan lykkes med fordypningsoppgaven i norsk på Vg3, påbygging til generell studiekompetanse*. I denne kvalitative studien har jeg intervjuet seks lærere fordelt på fire ulike skoler og steder i Norge. Det viser seg at det er ulikt fra lærer til lærer hvordan de utnytter mulighetene fordypningsoppgaven gir til å utvikle elevenes leseferdigheter.

De viktigste funnene viser at det er ulik grad av tilpasning i forhold til lesemengde og leseopplæring underveis, og at det er ulikt hvilke muligheter lærerne gir elevene i forhold til selvvalg. Dette kan være med på å påvirke resultatene til elevene.

Forord

Lesing, læring, og ikke minst ungdommer, er noe som har interessert meg spesielt de årene jeg har jobbet i videregående skole. Hva er vel ikke bedre enn å kunne ta et skikkelig dypdykk inn i noe som står mitt hjerte nært gjennom å skrive denne masteroppgaven?

Gjennom de ulike emnene i studiet, før jeg startet med masteroppgaven, har jeg fått en ny forståelse både for blant annet læring og lesing. Dette preger min forskning, og jeg kan heller ikke la være å nevne at *motivasjon* og *autonomi* har blitt viktige begrep for meg som lærer.

Det har aldri vært mer motiverende enn nå å være lærer, og jeg er overbevist om at økt kunnskap er noe som fører til økt motivasjon. Derfor vil jeg rette en stor takk til arbeidsgiver som oppmuntrer og legger til rette for økt kunnskap blant oss lærere. I tillegg vil jeg rette en stor takk til mine nære kunnskapsrike og arbeidsomme kollegaer som oppmuntrer og inspirerer meg, både som lærer og masterstudent! Dere er virkelig gode forbilder.

I tillegg vil jeg takke alle som har hatt ansvaret, i større eller mindre grad, for å tilføre oss kunnskap gjennom dette masterstudiet på Høgskulen i Volda. Det var på denne skolen jeg gjennomførte allmennlærerutdanningen. Å få komme tilbake og kjenne den gode atmosfæren her har vært veldig fint!

Pernille Fiskerstrand, du inspirerer meg virkelig! Takk for ditt engasjement, din tid og alle nyttige tilbakemeldingene jeg har fått fra deg som veileder! Du har virkelig gjort ditt beste for å hjelpe meg til å ha fått formidle det jeg brenner for.

Jeg vil også takke rektorene på de ulike skolene for deres innsats i å skaffe informanter, og ikke minst vil jeg rette en stor takk til dere seks som har latt dere intervjuer.

Til slutt vil jeg takke den fine familien min som har latt meg få bruke så mye tid på noe jeg synes er viktig, selv om dere er de aller viktigste for meg!

Langevåg, april 2019

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Tema og bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Begrepsavklaringer	3
1.3.1 Fordypningsoppgaven.....	3
1.3.2 Påbygging til generell studiekompetanse.....	3
1.3.3 Leseferdigheter.....	3
1.3.4 Lykkes.....	4
1.3.5 Legge til rette for.....	5
1.4 Min forforståelse av emnet	5
1.5 Metode og struktur.....	6
2 Kunnskapsgrunnlag	7
2.1 Hva er fordypningsoppgaven i norsk på Vg3, og hva kan læreren ta hensyn til for at elevene skal lykkes?	7
2.1.1 Om fordypningsoppgaven.....	7
2.1.2 Dybdelæring.....	8
2.1.3 Selvbestemmelse og motivasjon	9
2.1.4 Fordypningsoppgaven i to ulike læreverk.....	11
2.2. Forskning om arbeid med fordypningsoppgaven	14

2.3 Hva er leseferdigheter og hvorfor er leseferdigheter viktig å tematisere på videregående skole?	15
2.3.1 Hvilke leseferdigheter er viktige å ha på videregående skole?	16
2.3.2 Ulike leseferdigheter på bakgrunn av sjanger, kjønn og forståelse av begrepet lesing	17
2.4 Å bruke fordypningsoppgaven til å utvikle påbyggingselevenenes leseferdigheter	18
2.4.1 Hvem er elevene som tar påbygging til generell studiekompetanse?	19
2.4.2 Literacy	20
2.4.3 Språk, lesing og literacy	21
2.4.4 Bruk av pc og elevenes literacy	22
2.5 Hvordan kan man arbeide med leseferdigheter i videregående skole?.....	23
2.5.1 Å lykkes med lesing på tross av elevens sosiokulturelle bakgrunn	24
2.5.2 Arbeid med lesestrategier.....	25
2.6 Oppsummering	27
3. Metode.....	29
3.1 Kvalitativt intervju.....	29
3.1.1 Pilotintervju.....	30
3.2 Valg av informanter	30
3.3 Forskningsetiske retningslinjer	31
3.4 Validitet og reliabilitet.....	33
3.4.1 Reliabilitet.....	33
3.4.2 Behandlingen av data	34

3.4.3 Validitet.....	34
3.4.4 Min bakgrunn og forforståelse av emnet	35
3.5 Om informantene og skolene.....	35
3.5.1 Oversikt over skolene:	35
3.5.2 Om informantene	36
4 Resultat og analyse.....	39
4.1 Bakgrunn - Praktisk gjennomføring av fordypningsoppgaven.....	39
4.2 Hvordan forholder de ulike skolene og lærerne seg til at fordypningsoppgaven skal være selvvalgt?	41
4.3 Hvordan tilpasser skolen og lærerne lesemengden for elevene?	42
4.4 Hvordan utnytter lærerne mulighetene fordypningsoppgaven gir til å utvikle og jobbe med elevenes leseferdigheter?	45
4.4.1 Elevenes motivasjon for norskfaget.....	45
4.4.2 Om elevenes leseferdigheter før og etter fordypningsarbeidet.	48
4.4.3 Leseopplæring før og under fordypningsarbeidet.....	50
4.5 Hvilke faktorer kan medvirke til at elevene lykkes med fordypningsarbeidet?	53
4.6 Oppsummering	57
5 Drøfting	60
5.1 Hvordan forholder de ulike skolene og lærerne seg til at fordypningsoppgaven skal være selvvalgt?	60
5.2 Hvordan tilpasser skolen og lærerne lesemengden for elevene?	62

5.3 Hvordan utnytter lærerne mulighetene fordypningsoppgaven gir til å utvikle og jobbe med elevenes leseferdigheter?	66
5.4 Hvilke faktorer kan medvirke til at elevene lykkes med fordypningsarbeidet?	71
6 Konklusjon og videre forskning	78
6.1 Konklusjon.....	78
6.2 Implikasjoner og videre forskning.....	81
Referanser	83
Vedlegg.....	88

Tabeller

Tabell 1: Om informantene	37
Tabell 2: Bakgrunn – praktisk gjennomføring av fordypningsoppgaven	39

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn for valg av tema

Fordypningsoppgaven i norsk har gjennom flere generasjoner hatt en viktig plass i det avsluttende året på videregående skole. Derfor vil fordypningsoppgaven, eller særemnet som det tidligere ble kalt (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993), i norskfaget være kjent blant de som har generell studiekompetanse fra videregående skole.

I mitt særemne, som det da ble kalt, måtte vi lese fire bøker; en triologi og en biografi. Jeg skrev om Sigrid Undset og triologien om Kristin Lavransdatter. Valget ble lett da en av mine medelever fortalte meg at man kunne låne filmene på biblioteket. Fire bøker ble med andre ord redusert til to bøker og en film uten at læreren min oppdaget det. Likevel ble denne oppgaven et vendepunkt for meg som leser. Siden da har jeg alltid prioritert å lese bøker på fritiden.

I dag er jeg lærer ved en videregående skole, og underviser blant annet i norskfaget for påbygging til generell studiekompetanse. De fleste elevene jeg har, kan lett telle hvor mange bøker de har lest. Noen har ikke lest en bok i det hele tatt. Som norsklærer ser jeg det som et stort ansvar å forberede elevene til høyskole eller universitet, der de vil ha behov for å kunne lese på ulike måter for å komme igjennom ulike studier. I tillegg er det viktig at de lærer seg å lese lengre tekster slik at de også kan oppleve leselyst, og i tillegg bringe videre leselyst og leseopplæring til sine etterkommere. Likevel kan det være mye for enkelte å lese tre-fire bøker i kombinasjon med andre fag i løpet av en kort periode på Vg3. Jeg hører fremdeles lærere snakke om at de tenker at elevene må lese flere bøker, og når jeg leser om fordypningsoppgaven i ulike kilder, er det lagt opp til ulik arbeidsmengde.

Å utvikle elevenes lesekompetanse er noe som har opptatt meg i alle årene jeg har jobbet i videregående skole. Gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven kan elevene ha en mulighet til å utvikle seg som lesere, i alle fall om skolen eller lærerne prioriterer det. Mulighetene i dette potensialet har vært bakgrunnen for denne studien.

1.2 Problemstilling

Læreplanen beskriver fordypningsemnet som selvvalgt (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13). Om dette skjer i praksis på alle skoler, er noe jeg ønsker å studere nærmere. Jeg vil også undersøke om lærerne legger opp til å lese en viss mengde eller om elevene bestemmer dette selv. I tillegg ønsker jeg å studere hvordan de ulike skolene eller lærerne utnytter mulighetene til å jobbe med leseopplæring gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven og hvordan elevene blir fulgt opp.

Det er lite forskning å finne om lesing og leseopplæring i forbindelse med fordypningsoppgaven på videregående (mer i kapittel 2.1). I tillegg er det i liten grad forsket på hvordan elever som tar påbygging til generell studiekompetanse får leseopplæring. Denne gruppen har i stor grad hatt yrkesfag tidligere, og det kan dermed være at de har en annen bakgrunn som lesere fra Vg1 og Vg2 enn elever som tar studiespesialiserende linje. Gjennom denne studien ønsker jeg derfor å kunne bidra til å tette dette hullet i kunnskapsnettlet.

Følgende problemstilling ligger til grunn for dette forskningsprosjektet:

Hvordan legger lærere fra ulike skoler til rette for at elever med ulike leseferdigheter kan lykkes med fordypningsoppgaven i norsk på Vg3 påbygging til generell studiekompetanse?

Jeg har valgt å operasjonalisere problemstillingen gjennom fire forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan forholder de ulike skolene og lærerne seg til at fordypningsoppgaven skal være selvvalgt?*
- 2) *Hvordan tilpasser skolen og lærerne lesemengden for elevene?*
- 3) *Hvordan utnytter lærerne mulighetene fordypningsoppgaven gir til å utvikle og jobbe med elevenes leseferdigheter?*
- 4) *Hvilke faktorer kan medvirke til at elevene lykkes med fordypningsarbeidet?*

1.3 Begrepsavklaringer

På bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene vil jeg her gjøre rede for begrepene som er brukt.

1.3.1 Fordypningsoppgaven

Et av kompetansemålene til norskfaget på VG3 er å «gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13).

1.3.2 Påbygging til generell studiekompetanse

Studieretningen Vg3 påbygging til generell studiekompetanse bygger på Vg1 og Vg2 yrkesfaglig utdanning. Fordelingen av timetallet i norskfaget er følgende: Vg1: 56 timer, Vg2: 56 timer og Vg3 påbygging til generell studiekompetanse: 281 timer. Elever som tar påbygging til generell studiekompetanse har i snitt ti skoletimer med norsk i uken. Studieforbereidende utdanningsprogram har ikke mer enn 168 timer norsk på Vg3, siden de har hatt flere timer norsk enn yrkesfaglige linjer på Vg1 og Vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Dermed har elevene som tar påbygging til generell studiekompetanse hovedvekten av norskundervisningen i dette avsluttende skoleåret.

1.3.3 Leseferdigheter

I det daglige kan begrepet *leseferdigheter* og *lesestrategier* bli brukt om hverandre. Fagpersoner kan også ha ulik oppfatning av begrepene (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008). Ifølge Afflerbach et al. (2008) kan begrepet *ferdighet* forstås som en kompetanse personen har oppnådd etter å ha øvd. Når en person kan utføre en oppgave uten å reflektere omkring det, kan det regnes som en ferdighet. Et eksempel på en ferdighet kan være å svømme. Når du har øvd lenge på å svømme, klarer du det til slutt, og slipper å bruke energi på å opparbeide deg den ferdigheten lenger. *Strategier* blir da måtene man jobber for å oppnå målet, som i dette tilfellet er å lære å svømme. Etter at man har lært seg teknikken å svømme, kan det være at man vil videreutvikle ferdighetene. Da må personen igjen bruke ulike strategier. Til slutt, etter å ha jobbet med strategiene for å eksempelvis lære å dykke, oppnår personen målet, og har

innarbeidet oppgaven til å bli en ferdighet. Man tenker med andre ord ikke lenger over hvordan øvelsen dykking gjennomføres.

Gjennom eksemplet over ser man forskjellen på begrepet *strategi* og *ferdighet*. Likevel er *leseferdighet* og *lesestrategier* ikke så enkelt som dette å definere som dette. Afflerbach et al. (2008) forklarer at gode lesestrategier også kan være en ferdighet. Dersom en leser setter seg mål om å bli forttere ferdig å lese enn sidemannen, kan vedkommende ha valgt uheldige mål for lesesituasjonen. Det kan være vedkommende ikke har fått med seg innholdet i teksten, og da vil strategien om å lese fort være uheldig (Afflerbach et al., 2008). En leser må dermed innarbeide en ferdighet i å bruke ulike strategier til å lese på ulike måter.

1.3.4 Lykkes

Lillemyr (2007) beskriver *indremotiverte aktiviteter* som noe man kan regne for å være styrt av en *indre motivasjon*, som er aktiviteter en person gjør uten at det forutsetter ytre belønning. En ytre belønning kan for eksempel være ros, forfremmelse, karakter, premier eller status. En person blir tilfredsstilt gjennom å utføre selve aktiviteten. *Ytre motivasjon*, derimot, er en aktivitet som gjøres med et mål om ytre belønning. Når for eksempel en person leser noe av fri vilje, og oppnår gleden av å lese for sin egen del, er dette styrt av en indre motivasjon. Et eksempel kan også være når en ungdom kan bruke store deler av fritiden sin på å lese «rosablogger», men likevel misliker norskfaget. En aktivitet styrt av indre motivasjon er med andre ord en interessebasert og lystbetont aktivitet.

I forbindelse med fordypningsarbeidet kan for eksempel karakter være en viktig faktor for ytre belønning. Karakteren kan påvirke elevenes *ytre motivasjon*. Elevene kan for eksempel lese tekster eller jobbe med oppgaver i forbindelse med fordypningsarbeidet for å få en god karakter. Når de har fått karakteren, frafaller den ytre belønningen, og dermed motiveres elevene ikke lenger til å lese.

Om elevene oppnår en *indre motivasjon* i forbindelse med fordypningsoppgaven, som for eksempel økt leselyst, vil dette føre til at eleven kan gjøre lesing til en indremotivert aktivitet, noe eleven vil få utbytte av i forbindelse med lesing i fremtiden, både på fritiden og i videre studier.

Å lykkes blir i denne sammenheng primært å oppnå *indre motivasjon* i forbindelse med fordypningsarbeidet, hovedsakelig i forhold til lesing. Sekundært blir det å ha en *ytre motivasjon* til arbeidet, der elevene har et mål om karakter. Dermed vil det å lykkes innebære først og fremst å oppnå leselyst, dernest om eleven oppnår en tilfredsstillende karakter. I teoridelen vil jeg presentere nærmere hvordan kompetanse er en faktor for å oppnå indre motivasjon, og dermed vil gode leseferdigheter eller lesekompetanse være viktig for å løse fordypningsoppgaven dersom lesing blir vektlagt.

1.3.5 Legge til rette for

For å få bedre leseferdigheter, må læreren jobbe med leseopplæring. Dersom lesing skal bli en indremotivert aktivitet, må læreren hjelpe eleven til å bli motivert til å lese. I kunnskapsgrunnlaget vil jeg presentere hvordan man kan jobbe med leseopplæring og å motivere til lesing i videregående skole.

1.4 Min forforståelse av emnet

De siste tre årene har jeg undervist i norsk for påbygging til generell studiekompetanse. Som lærer ser jeg at elevene er i ulik grad motiverte til å jobbe med lesing i forbindelse med fordypningsoppgaven. Det er også ulikheter i forhold til hvor mye erfaring elevene har med lesing. Læreplanmålet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13) gir ingen opplysninger om lesemengde, og har heller ingen påbud om lesing. Likevel opplever jeg det som naturlig at elevene skal lese en viss mengde tekst, på en eller annen måte, for å kunne fordype seg i et emne. Dette har tidligere blitt diskutert blant mine kollegaer, og dermed er min erfaring at det kan være ulike syn blant lærere på hvordan fordypningsoppgaven skal jobbes med.

Jeg har en forforståelse om at lesemengde, selvbestemmelse og leseferdigheter kan spille inn for om elevene lykkes med fordypningsoppgaven. Jeg tror også at praksisen er ulik på forskjellige videregående skoler, og at det også avhenger av hvilken lærer elevene får, holdningene læreren har til elevene og graden av tilrettelegging i forhold til lesemengde og leseopplæring. Siden jeg ikke har undervist i fordypningsemnet på andre skoler, er jeg likevel usikker på om dette stemmer.

1.5 Metode og struktur

På bakgrunn av den overordnede problemstillingen innledningsvis, og kunnskapsgrunnlaget i kapittel to, har jeg intervjuet seks lærere fordelt på fire skoler på ulike steder i landet. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming av denne oppgaven, noe jeg vil komme nærmere inn på i kapittel 3. Intervjuene ligger til grunn for resultatene og analysen i kapittel fire, der jeg fremlegger opplysningene fra informantene på bakgrunn av transkripsjoner. Videre blir resultatene drøftet opp imot kunnskapsgrunnlaget i kapittel fem før konklusjon, implikasjoner og videre forskning blir omtalt i kapittel seks.

2 Kunnskapsgrunnlag

I denne delen vil jeg forklare ulike måter man kan jobbe med, og tolke fordypningsoppgaven på. Jeg vil gå nærmere inn på hvorfor lesing er aktuelt å tematisere i forhold til fordypningsoppgaven for elever som tar påbygging til generell studiekompetanse. I tillegg vil jeg gjøre rede for hva det innebærer at fordypningsoppgaven er selvvalgt. Studier om disse elevene, mulighetene de har for å lykkes, valgfriheten og i hvilken grad man kan jobbe med leseferdigheter i forbindelse med fordypningsoppgaven vil være sentrale områder i dette kapitlet.

2.1 Hva er fordypningsoppgaven i norsk på Vg3, og hva kan læreren ta hensyn til for at elevene skal lykkes?

I dette delkapitlet vil jeg beskrive hva fordypningsoppgaven handler om, og belyse noen faktorer som kan være viktige for å kunne lykkes med fordypningsoppgaven og hvilken nytte denne arbeidsmåten kan ha for eleven videre. Deretter vil jeg presentere og sammenligne tolkning av fordypningsoppgaven gjennom to ulike læreverk, og belyse hvilken grad læremidlene er relevante etter godkjenningsordningen i år 2000.

2.1.1 Om fordypningsoppgaven

Det har vært en tradisjon at elevene på Vg3 skal jobbe med et emne innen norskfaget, og i R94 blir dette kalt særernne (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 26). Det var, i likhet med dagens fordypningsoppgave, ingen tydelige føringer på hvor omfattende særernnet skulle være i R94, men læreplanen hadde flere detaljerte beskrivelser med tydelige forslag innenfor hovedemnene norsk språk, litteratur eller massemedium. Innen litteratur, for eksempel, var det foreslått forfatter-, sjanger-, periode- eller temastudium. I tillegg kunne elevene velge enten muntlig eller skriftlig fremstilling (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 26). Omfanget av oppgaven er presisert på denne måten: «Utvalet av stoff skal vere så omfattande at det fangar inn vesentlege sider ved emnet.» (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 26).

På bakgrunn av R94 (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993), kan det være verdt å merke seg at den nåværende læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013) er mindre detaljert i sine beskrivelser. Dette ser vi også gjennom læreplanmålet om fordypningsoppgaven der «massemedium» (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993) har blitt byttet ut med «eller annet norskfaglig emne» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13). Måten læreplanen fremstiller omfanget av oppgavene er også endret. En «utforskende fordypningsoppgave» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13) gir rom for å kunne gi oppgaven mindre omfang sammenlignet med R94 som presiserer at oppgaven skal «fange inn vesentlige sider ved emnet» (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 26). Med dette viser den nye læreplanen at det i større grad gis frihet for omfanget av fordypningsoppgaven innenfor institusjonene, og at det gis rom for å legge mindre vekt på tidsbruken i forhold til arbeidet.

Det er på en annen side lite tvil om at elevene skal forske på et selvvalgt emne innen norsk, og med dette innebærer det i større grad å fordype seg innen et av emnene innenfor norskfaget. Videre vil jeg nevne relevansen i forhold til å jobbe med fordypningsoppgaven med tanke på den nye læreplanen som Ludvigsen-utvalget (Kunnskapsdepartementet, 2015) er i ferd med å utvikle, der dybdelæring er vektlagt. Jeg vil også gjøre rede for begrepet og følgene av selvbestemmelse, et begrep som kommer frem i kompetansemålet for fordypningsoppgaven som «selvvalgt» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13).

2.1.2 Dybdelæring

I lys av ny læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2015) er det lagt vekt på at elevene i større grad skal forstå det de lærer enn å kunne litt om mye, nærmere bestemt *dybdelæring*. Selv om den nye læreplanen i skrivende stund kun er ute på høring, er det stor sannsynlighet for at elevene i større grad skal fordype seg i oppgavene de tar til med. På denne måten er det grunn til å tro at fordypningsoppgaven vil være aktuell i fremtiden, og i tillegg at det kan bli flere *fordypningsoppgaver*, eller oppgaver som ligner, i norskfaget på videregående enn bare denne ene på Vg3. Spørsmålene videre vil være om fordypningsoppgaven og dybdelæringen vil føre til en større grad av selvbestemmelse, og om tolkningen av læreplanmålene i større grad nærmer seg individuelle hensyn fremfor å jobbe med like mål på landsbasis. Jeg vil videre presentere hva selvbestemmelse har å si for motivasjonen til eleven, og hvordan ulike

tolkninger av læreplanen kan føre til at arbeidet med fordypningsoppgaven kan bli ulikt vektlagt på de ulike skolene.

2.1.3 Selvbestemmelse og motivasjon

Fordypningsoppgaven er formulert på den måten at elevene har store valgmuligheter (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13), og om læreren jobber i tråd med læreplanen, innebærer dette at elevene har en viss grad av autonomi. Som nevnt over, ser man at fordypningsoppgaven har fått mindre detaljerte føringer, og dermed kan eleven ha en større mulighet til å velge hvordan oppgaven skal gjennomføres og presenteres.

Deci og Ryan (2017) kan vise til at elever som har indre motivasjon for en oppgave vil i større grad lykkes med en oppgave enn de som har en ytre motivasjon. Forutsetningen for å oppnå indre motivasjon er, ifølge Deci og Ryan (2017), tre komponenter: behovet for å være kompetent, behovet for å delta i fellesskap og behovet for selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2017, ss. 10-11). Når det står «selvvalgt» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13) i læreplanen, innebærer dette en viss selvbestemmelse, og det kan dermed være en større mulighet for at elevene oppnår indre motivasjon på bakgrunn en av de tre komponentene. I tillegg er målet at eleven skal oppnå kompetanse, en dypere innsikt innenfor emnet, noe som også, ifølge Deci og Ryan (2017, ss. 10-11), er en komponent for å oppnå indre motivasjon. Kompetansemålet for fordypningsemnet bruker begrepet «kommunikasjonsverktøy» (Utdanningsdirektoratet, 2013), noe som viser til at elevens kompetanse skal presenteres. Dette innebærer også at elevene må delta i et fellesskap på en eller annen måte. I tillegg er det rom for samarbeid på ulike måter gjennom arbeidet med fordypningsemnet, noe læreren kan ta hensyn til. Det kan eksempelvis være læreren eller andre medelever som er med på å støtte og utvikle elevens kompetanse.

Ryan (2012) har utviklet en teori, TARGET, som beskriver hvordan læreren kan hjelpe eleven til å opprettholde indre motivasjon:

- Å gi elevene autonomi
- Å gi elevene valgfrihet når de skal til med oppgavene
- Å gi elevene mål for oppgavene.
- Målene må oppmuntre til læring og bør ikke være normative

- Dele elevene inn i heterogene grupper (Wigfield, Cambria, & Eccles S., 2012, ss. 467-468)

Med andre ord er det viktig at elevene får selvbestemmelse innenfor rammene fordypningsoppgaven har. Dette kan for eksempel være valg av tema, lesestoff og arbeidsmåter innenfor de målene de har å forholde seg til i læreplanen. Gjennom å gi elevene mål som oppmuntrer til læring, opprettholdes formålet om å skape en indre motivasjon hos eleven. Dersom elevene får mål som er normative, noe som viser seg i form av ytre forhold, for eksempel belønning eller sanksjoner, vil elevene risikere å utvikle en ytre motivasjon for å gjennomføre oppgaven, og den indre motivasjonen forsvinner. Om man deler elevene inn i heterogene grupper, får elevene enten vist sin kompetanse, eller motiveres til å øke sin kompetanse.

Hopfenbeck (2009) formidler at dagens skole vil ha behov for arbeidskraft der mennesker er selvregulerte. Av den grunn er det viktig at skolene lærer elevene til å bli selvregulerte, og i stand til å ta tak i oppgavene på egenhånd. Selv om hun poengterer at det ikke er et fasitsvar på hvordan man kan lære elevene til å bli selvregulerte, formidler hun betydningen av at læreren involverer seg i selvregulering og i tillegg kan modellere overvåkning av læringsstrategier. Om elevene er klar over ulike strategier de kan bruke i egen læring, og kan overvåke sin egen læringsprosess gjennom en oppgave, vil de i større grad kunne oppleve å bli selvregulerte og være i stand til å sette mål for læringen. «Lærere som i dag forsøker å implementere selvregulert læring, møter elever som i større og mindre grad identifiserer seg med skolens oppdrag.» (Hopfenbeck, 2009). Med andre ord kan holdningen til skolen endres i positiv retning dersom elevene blir oppmuntret til å være selvregulerte. Elever som har tro på at de vil lykkes med en oppgave, vil ha større forutsetninger for å kunne lykkes med oppgavene de skal til med (Bandura, 1997).

Selv om fordypningsoppgaven skal være selvvalgt, er det likevel ikke sikkert at elevene får like stor grad av selvbestemmelse på ulike skoler, noe jeg vil komme tilbake til senere i teksten. På bakgrunn av læreplanmålet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13) kan man se at det vil være rom for å tolke oppgaven på ulike måter.

2.1.4 Fordypningsoppgaven i to ulike læreverker

Det kan, som nevnt, være vanskelig for en elev eller lærer å vite hvor stort omfang og hvordan en fordypningsoppgave skal gjennomføres siden læreplanmålene er lite detaljerte (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13). Dermed kan det være nyttig å studere hva de ulike læreverkene legger opp til både med tanke på omfang og innhold og hvordan de legger til rette for at oppgaven skal være selvvalgt. Jeg har tatt utgangspunkt i to læreverker, der det første er en nettbasert interaktiv lærebok, NDLA (NDLA, u.d.), og den andre er en tradisjonell lærebok beregnet for elever som tar påbygging til generell studiekompetanse, *Aschehougs Norsk for påbygging* (Furumo, Gjerde, Løvold, & Magunssen, 2015). Det er grunn til å tro at NDLA (NDLA, u.d.) blir brukt, enten som supplement til lærebok eller som læreverker alene, siden det er et gratis læreverker som er lett tilgjengelig for elever og lærere. *Norsk for påbygging* (Furumo et al., 2015) er et blant noen få andre læreverker som finnes på markedet. Valget på denne boken, er ganske tilfeldig, men jeg regner Aschehoug for å være et anerkjent forlag blant skolene og derfor mye brukt. Jeg vil nå presentere hvordan de to ulike læreverkene legger opp til mulige måter elevene kan løse fordypningsoppgaven på.

NDLA (NDLA, u.d.) er en digital lærebok som er et produkt av et samarbeidsprosjekt innenfor 18 fylkeskommuner i landet hvor de som publiserer bidrar med ressurser i tillegg til å være ansatt i fylket, gjerne skoler (NDLA, u.d.). Nettstedet er med stor sannsynlighet brukt blant de fleste elever og lærere rundt om i landet da det er fritt tilgjengelig på internett for alle.

I stedet for å presentere kriterier for oppgaven, kommer det frem at om eleven bruker mye tid på fordypningsoppgaven, vil eleven sannsynligvis få bedre karakter. Selv om det kommer tydelig frem at eleven selv kan velge oppgaver, gir NDLA (Harboe, 2017) noen forslag til hvilke oppgaver elevene kan velge. De fleste forslagene til oppgaver som presenteres i NDLA (Harboe, 2017) er oppgaver med hovedvekt på multimodale tekster. Oppgave a) er den eneste tydelige oppgaven som tar for seg litteratur og eventuelt litteraturanalyse. De etterfølgende oppgavene er i større grad knyttet til ulike temaer innenfor ulike medier, nærmere bestemt sosiale medier, jenteblander, film, blogg og reklame. Den siste oppgaven, g), legger særlig vekt på retorikk og ideologi, men blir det foreslått at elevene kan gå inn på en nettside og studere videre.

Norsk for påbygging (Furumo et al., 2015) er en lærebok fra Aschehoug som er rettet mot norskfaget for påbygging til generell studiekompetanse. Denne boken er inndelt i 15 kapitler, hvor forslag til tema som kan brukes i fordypningsoppgaven blir presentert avslutningsvis for hvert av kapitlene 2-15.

Aschehougs *Norsk for påbygging* (Furumo et al., 2015) legger opp til at elevene skal ha god kjennskap til litteraturhistorien, språkhistorien og kunnskaper om språket i dag. Det er tydelig lagt opp til at elevene skal kunne velge å jobbe grundig med litterære verk fra en av de aktuelle litterære periodene fra norrøn tid på 500-tallet frem til i dag. Oppgavene viser også til at det går an å ta for seg et tema innenfor de ulike litterære periodene eller på bakgrunn av kjente litterære verk. Ved å nevne Kristin Lavransdatter og Amtmannens Døtre i oppgaven fra kapittel 8 (Furumo et al., 2015, s. 183), viser dette at det legges opp til enten å lese tekstutdrag eller å lese en eller alle bøkene i triologien til Sigrid Undset, i tillegg til å lese romanen eller et utdrag Amtmannens Døtre av Camilla Collett. I denne oppgaven må elevene sette seg inn i kvinnesynet i den litterære sammenhengen, samtidig som eleven må kunne om ulike fortellertekniske grep. De siste oppgavene legger i større grad vekt på at elevene skal studere språk samtidig som at de skal reflektere og vurdere. Her skal elevene bruke sin kunnskap innen retorsiske virkemidler, samtidig som elevene skal kunne drøfte spørsmål omkring språk. Oppgavene legger opp til en stor innsikt i språkhistorien eller om språket i dag, og at eleven skal være bevisst på hvordan språket er i utvikling. Oppgaven fra kapittel 3 (Furumo et al., 2015, s. 83) er den eneste oppgaven som eksplisitt legger opp til at eleven skal bruke andre modaliteter, som brukes i et eksempel for oppgaveløsning.

I motsetning til oppgavene til *Norsk for påbygging* (Furumo et al., 2015), viser oppgavene til NDLA (Harboe, 2017) indirekte at fordypningsoppgaven kan gjennomføres nærmest ved å unngå å lese betydelige mengder verbaltekst. Ingen av læreverkene foreslår konkrete mengder lesing eller presentasjonsform for elevene, men gjennom oppgavetekstene kommer det tydelig frem at *Norsk for påbygging* (Furumo et al., 2015) legger opp til en større mengde lesing enn NDLA (Harboe, 2017). I NDLA (Harboe, 2017) er det bare det første oppgaveforslaget som foreslår lesing av verbaltekst av større betydning. Om man ønsker en modernisering av norskfaget, der bruk av ulike modaliteter gjennom ulike medier er i utvikling (Rogne M., 2008), kan det være verdt å merke seg at NDLA (Harboe, 2017) er et læreverk som er i tråd med utviklingen. *Norsk for påbygging* (Furumo et al., 2015), derimot, holder fast ved en

litterær kanon gjennom å bruke sentrale forfattere og verk og legge liten vekt på bruk av multimodale tekster.

Selv om dette bare er to eksempler, og man kan tenke seg at elevene får presentert andre forslag til løsning gjennom andre kilder, viser det at fordypningsoppgaven gir rom for ulike tolkninger. På bakgrunn av læreplanmålene i kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13) og de ulike læreverkene, kan elevene med stor sannsynlighet oppleve å bli behandlet ulikt av ulike skoler eller lærere. Lesemengden læreverkene legger opp til, kan i verste fall føre til at elever med ulike leseferdigheter opplever ulike muligheter i forhold til resultat og evne til å gjennomføre oppgaven.

Det er også verdt å merke seg at lærebøker ikke lenger er kvalitetssikret, og man kan ikke lenger gå ut ifra at lærebøkene er i tråd med læreplanen sine intensjoner. Dagrun Skjeldbred (2003) presenterer i sin rapport, på bagrunn av avviklingen av lærebokgodkjenningsordningen, at de fleste av lærebokforfatterne forsøker å tilpasse seg etter læreplanene, mens det blir tatt mindre hensyn til enkeltelevne. Hun får frem at ofte velger skoler i videregående bøker i fellesskap, og elever blir i mindre grad involvert med hensyn til valg av lærebøker. I 2003 brukte 75% av lærerne nesten bare lærebøkene (Skjeldbred, 2003, s. 54). Her viser Skjeldbred (2003) videre til at lærebøkene blant annet blir brukt til oppgaver i forbindelse med prosjektarbeid, og i den forbindelse vil det være naturlig å tenke at også læreboken kan være et utgangspunkt for arbeid med fordypningsoppgaven. I en senere rapport på oppdrag av Utdanningsdirektoratet (Juuhl, Horntvedt, & Skjeldbred, 2010), kommer det frem at lærebøkene ofte blir brukt av elevene i forbindelse med oppgavetekster og selvstendig arbeid, men det presiseres at lærebøkene bør brukes i samråd med lærerne (Juuhl et al., 2010). Det er lite forskning på bruk av læremiddel i de ulike skolene, og det fremheves blant annet at NDLA, på grunnlag av gratisprinsippet av læremiddel i videregående skoler, er et læreverk som krever mer forskning (Juuhl et al., 2010). Selv om rapportene ikke er av nyere dato, kan det være grunn til å tro at læreboken fremdeles danner et grunnlag for mange lærere og elever i videregående skole. I tillegg vil det som nevnt også være grunn til å tenke at de fleste elever i videregående skole bruker NDLA, som da blir brukt av samtlige fylkeskommuner utenom Oslo (NDLA, u.d.) og er lett tilgjengelig på internett.

2.2. Forskning om arbeid med fordypningsoppgaven

Etter søk i ulike databaser, som for eksempel Oria (fordypningsoppgaven i norsk for vg3, u.d.) er det er ikke en betydelig mengde forskning å finne om fordypningsoppgaven i norsk for videregående, til tross for den lange tradisjonen fordypningsoppgaven har. I tillegg finner man enda mindre forskning om fordypningsoppgaven for påbyggingselevne. Den største hovedvekten av forskning innenfor feltet, finner man blant nyere masteroppgaver. Jeg vil nå presentere noe av forskningen som finnes om fordypningsoppgaven for norskfaget i videregående skole.

Askeland og Aamotsbakken (2013) skriver om mulighetene elevene har til å uttrykke stemme, identitet og faglig autoritet i fordypningsoppgaven i norsk på vg3. De presenterer et arbeid med fordypningsoppgaven i en klasse der elevene hadde en stor grad av autonomi gjennom arbeidet. Blant annet kunne de velge presentasjonsform selv, det vil si muntlig eller skriftlig (Askeland & Aamotsbakken, 2013, s. 18). Gjennom eksemplene viser de deler av en fordypningsoppgave i form av et skriftlig produkt, nærmere bestemt en barne- og ungdomsbok basert på det eleven interesserer seg for, nemlig Newtons teori om tyngdekraften (Askeland & Aamotsbakken, 2013). På denne måten kommer det frem at fordypningsoppgaven kan løses på alternative måter. Viktigheten av å lese ulike sjangere for å kunne gjenkjenne, utnytte og «herme» etter sjangertrekkene (Askeland & Aamotsbakken, 2013, s. 20) kommer frem i arbeidet med elevene sine produkt. På denne måten får de også frem at lesing og skriving er to uatskillelige kompetanser. Elevene skulle levere inn tre logger underveis i arbeidet sitt, noe de formidler kan være «(...) en pekepinn om at eleven er på vei til å innta en faglig autoritet i sin skriving (...)» (Askeland & Aamotsbakken, 2013, s. 26). Gjennom eksemplene fra et av elevene sitt produkt av fordypningsoppgaven, kommer det også frem hvordan elevene kan ta i bruk metaforer og bruk av illustrasjoner. Her får Askeland og Aamotsbakken (2013) frem at fordypningsoppgaven kan løses gjennom å overvåke sin egen læreprosess gjennom loggskrivning, og at fordypningsoppgaven legger til rette for å presentere oppgaven på flere måter enn gjennom bare Power Point eller ved å løse en oppgave gjennom å skrive for eksempel en artikkel om emnet.

En masteroppgave om fordypningsoppgaven i norsk for Vg3 av Kristin Espe Bjørnstad (2015) viser til at det er store forskjeller i valgmuligheter av oppgaver på ulike skoler. De tre skolene

hun besøkte, hadde ulik praksis både i muligheter for oppgavevalg for elevene, og i valg av presentasjonsform. En av skolene la særlig vekt på bruk av skjønnlitteratur, mens en annen skole åpnet for en viss mulighet for å velge andre oppgaver. Den siste skolen la mindre føringer for oppgavevalg. Felles for de to første skolene var at de la opp til at elevene skulle lese verbaltekster (hovedsakelig romaner), mens den sistnevnte åpnet også en for arbeid med en utvidet tekstforståelse, multimodalitet. Presentasjonsformen for oppgaven la heller ikke opp til at elevene skulle få velge selv. Det viste seg at elevene valgte tema på bakgrunn av egne interesser innenfor rammene de fikk. En av elevene fra den ene skolen som la føringer for bruk av kun skjønnlitteratur, valgte en roman av forfatteren Erlend Loe på grunn av at den var lettlest og underholdende (Bjørnstad, 2015, ss. 64-65). Bjørnstad (2015) kommer ikke nærmere inn på hvordan de jobber med leseopplæring på de ulike skolene gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven.

Magny Bakken (2015) forsket i sin masteroppgave på hvordan ulike lærere forholdt seg til metodefriheten læreplanen la opp til i fordypningsoppgaven. Gjennom både en kvantitativ og kvalitativ studie fant hun blant annet ut at fordypningsoppgavens omfang hadde endret seg til å bli mindre omfattende i forhold til særemnet i R94. I tillegg hadde fordypningsoppgaven i mindre grad blitt tellende for karakteren nå enn før (Bakken, 2015, s. 4). Det kommer også frem at det er problematisk, særlig for svake elever, at fordypningsoppgaven er selvvalgt. Disse elevene må ha mye veiledning for å vite hva et norskfaglig emne er.

2.3 Hva er leseferdigheter og hvorfor er leseferdigheter viktig å tematisere på videregående skole?

Leseopplæring er en kontinuerlig prosess som ikke slutter når eleven har lært seg leseteknikken:

«Begrepet leseopplæring var i manges bevissthet lenge mer eller mindre identisk med begynneropplæring (...) elever som får systematisk leseopplæring også etter de har knekket lesekode, utvikler seg til en bedre leser enn elever som ikke får det.» (Roe, 2014, s. 12).

Med andre ord er det viktig at læreren fortsetter å jobbe med leseopplæring, også i videregående skole. I det følgende vil jeg beskrive hva lesing er og forklare hvorfor leseferdigheter er en kontinuerlig prosess man må fortsette å jobbe med, også i videregående.

2.3.1 Hvilke leseferdigheter er viktige å ha på videregående skole?

Sitatet til Astrid Roe (2014) over, kan være et godt eksempel på at opplæring i leseferdigheter og ferdigheter i lesestrategi er viktig å gi elevene på videregående skole. Elevene må med andre ord kunne innarbeide nye strategier for å lære nytt stoff og lettere kunne fungere mer effektivt i hverdagen. Leseferdighet er dermed mer kompleks enn å kunne avkode bokstaver og ord eller å lese hurtig. Det kan for eksempel handle om litterær tolkning. En roman får ulike perspektiv på bakgrunn av kompetansen til leseren, og leseren må ha kompetanse i å jobbe med strategier for å tolke litteratur.

Wenke Mork Rogne (2017, s. 113) påpeker at lesing kan ha fått større vektlegging og antyder at grunnene kan være det økende omfanget av ulike nasjonale og internasjonale lesetester av elever i den norske skolen. Hun poengterer videre betydningen av å holde på norskfaget som et danningsfag, og ikke bare et redskapsfag. Det er viktig, ifølge Rogne (2017), å bruke lesing i alle fag, og at kritisk lesing, sjangerbevissthet og kildebevissthet blir en viktig del av lesingen, særlig i forbindelse med økende grad av usikre kilder på internett (Rogne W. M., 2017, s. 113). Relevansen av lesing i forbindelse med fordypningsoppgaven vil med dette legge til grunn et økende behov for å jobbe særlig med kildekritikk og sjangerbevissthet. Det er også viktig at elevene på videregående skole jobber kontinuerlig med lesing på ulike måter, og dermed ikke bare gjennom litteraturlesing.

Vi har ulike typer lesestrategier, og når vi leser har vi behov for å bruke ulike strategier i forhold til hvilket formål vi har for lesingen. Anmarksrud og Braten (2012, ss. 194-195) skiller mellom overflatestrategier og dybdestrategier. Overflatestrategier går ut på å memorere eller huske det du har lest. For å kunne jobbe grundigere og få en dypere forståelse av teksten, er det viktig å bruke dybdestrategier. Ulike typer dybdestrategier er elaboreringsstrategier, organiseringsstrategier og overvåkningsstrategier. Ved å bruke elaboreringsstrategier, bruker eleven en form for lesing som knytter egen erfaring til teksten. Det vil si at eleven bruker sin bakgrunnskunnskap og knytter dette til det som blir lest. Det kan være ulike assosiasjoner,

hendelser eller noe eleven tidligere har lest. Når eleven bruker organiseringsstrategier, kontrollerer eleven egne lesestrategier. Dette kan gjøres ved å stille kontrollspørsmål fra teksten, lage tankekart eller gjennom andre strukturer. Overvåkningsstrategier er å overvåke egen lesing gjennom å stille seg kontrollspørsmål. Gjennom disse ulike lesestrategiene kan elevene jobbe aktivt med lesestrategier både før, under og etter lesing (Anmarkrud & Bråten, 2012, s. 195).

Strategier og ferdigheter er, som nevnt, komponenter som er viktige å ha for en leser. Afflerbach et al. (2008) presiserer at gode lesere har både ferdigheter i å bruke ulike strategier, i tillegg til at de kan velge riktige strategier. Dermed er det viktig at leselæreren hjelper eleven i å bli bevisst på ulike strategier. Gjennom metakognitive strategier, som for eksempel samtaler med elev eller lærer, eller å bearbeide tekster gjennom skriving, kan det være muligheter for eleven og læreren å kunne identifisere vansker og forbedre dem i forbindelse med lesingen.

«Developing readers must learn to be metacognitive, and it is in the stage of conscious application of strategies that readers come to understand how reading works and how to identify and fix problems» (Afflerbach et al., 2008, s. 372).

For å utvikle seg til å bli en bedre leser er det med andre ord viktig at eleven er bevisst på bruken av egne strategier under lesingen og jobbe på et overordnet nivå for å kunne overvåke egen lesing.

2.3.2 Ulike leseferdigheter på bakgrunn av sjanger, kjønn og forståelse av begrepet lesing

Det finnes flere årsaker til at elevene kan ha høye eller lave leseferdigheter. I tillegg kan det være ulike former for leseferdigheter. Kjelen (2017) bruker begrepet *litterær lesekompetanse*, og kommer frem med at elever i norsk skole mangler trening i litterær lesing. Det viser seg at elever som får lite veiledning og instruksjoner i litteraturlæsning, vil mangle forståelse for å lese litteratur. Kjelen skriver om å redde litteraturen fra «kosen». Med dette kan han altså være inne på at elever og lærere legger for stor vekt på at norskfaget og litteraturundervisningen skal være i hovedsak basert på nytelseslesing fremfor en litterær forståelse eller tolkning av teksten. Han viser til at læreplanen beveger seg bort fra det litterære, og formidler at

norskfaget vil bestå av ulikt type tekstforståelse og tekstarbeid. Vi er i ferd med å bevege oss bort fra den tradisjonelle litteraturundervisningen. Det kommer også frem at elever i femte klasse skårer dårligere i tolkningsoppgaver ifølge en Pisaundersøkelse (Kjelen, 2017).

Generelt sett er det ulikheter mellom gutter og jenter når det gjelder lesing. Ifølge Pisaundersøkelser scorer gutter dårligere på oppgaver som omhandler tolkninger og refleksjoner, og de setter seg i mindre grad inn i lesing som omfatter mellommenneskelige forhold (Roe, 2013). Gutter kan score høyere enn jenter når det kommer til saktekster eller å lese i tabeller, mens jenter leser i større grad skjønnlitteratur enn gutter. Roe (2013) påpeker videre viktigheten om at gutter bør få muligheten til å lese litteratur som interesserer dem, og at mannlige forbilder kan ha innvirkning på gutters lesing.

Roe (2014) hevder at ofte kan elevene svare på undersøkelser at de ikke leser på fritiden, selv om dette ikke er tilfelle. Mange elever leser mye på fritiden, men ikke nødvendigvis skjønnlitteratur. Grunnen til at elevene ikke ser på annen litteratur som en del av lesestoffet på fritiden, kan være at flere lærere regner skjønnlitteratur som den eneste relevante lesingen, og at elevene dermed misforstår lesebegrepet. Om dette er tilfelle, oppfordrer videre Roe (2014, s. 141) leselæreren til å tenke annerledes. Hun hevder at elevene må lese noe de interesserer seg for, og ikke nødvendigvis tekster læreren legger vekt på.

På bakgrunn av Kjelen (2017) og Roe (2014) kan man se at det er ulikheter om hva leseforskere legger vekt på i leseopplæringen. Kjelen (2017) viser til at elevene trenger opplæring i litteraturlesing, mens Roe (2013) får frem at det er viktig at elevene i større grad leser noe de interesserer seg for.

2.4 Å bruke fordypningsoppgaven til å utvikle påbyggingselevens leseferdigheter

Påbygging til generell studiekompetanse skiller seg fra studiespesialiserende linje i den grad at studiet har elever med yrkesfaglig bakgrunn. Gjennom de to første årene på videregående har elevene hatt en stor grad av yrkesretting i fagene, både praktisk og teoretisk, der de i snitt har hatt norsk to undervisningstimer i uka (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Likevel har elevene jobbet med tekster i ulike sammenhenger, der lesing er tilhører den generelle delen av

læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Noen elever som har valgt yrkesfaglig linje kan ha valgt yrkesfag på grunnlag av faglige vansker eller manglende motivasjon til å jobbe med studiespesialiserende fag, og de som søker yrkesfaglig utdanning har i snitt lavere søkerpoeng enn elever som søker studieforbereende linje (Bjørkeng, 2013).

Sammenlignet med elever på studiespesialiserende linjer, har elevene som går påbygging til generell studieforbereelse hatt yrkesfag i større grad enn teoretiske fag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette innebærer at de har hatt mindre tid til lesing i skolen, og at lesingen har i større grad vært yrkesrettet. Det kan være grunn til å tro at de vil ha mindre erfaring med lesing enn elever som går studiespesialiserende linjer. Fordypningsoppgaven kan med andre ord bli en større utfordring for elever med lave leseferdigheter dersom lesing er vektlagt.

Jeg skal videre presentere en studie av elevene som tar påbygging til generell studiekompetanse. Deretter vil jeg gi en nærmere beskrivelse av literacybegrepet og gjøre rede for hvordan elevenes literacy kan ha innvirkning på skoleprestasjonene.

2.4.1 Hvem er elevene som tar påbygging til generell studiekompetanse?

Det vil være vanskelig å beskrive direkte hvilke elever som tar påbygging til generell studiekompetanse. Man kan regne med at elevene er ulike, og at det ikke er et tydelig svar på hvem de er. Likevel kan det være interessant å se hva forskningen sier oss om elevene, og på det grunnlaget kan det være lettere å danne seg et bilde av en del fellestrekk blant flere. En studie av utdanningstilbudet *påbygg til generell studiekompetanse*, skoleåret 2010-2011 i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag (Markusen & Gloppen, 2012), kan representere en del av grunnlaget for hvem elevene på dette studiet er, hvilke ferdigheter de har og hvilke fag de lykkes i. Funnene viser at 92 prosent av elevene hadde påbygging til generell studiekompetanse som førstevalg. Dette kan indikere at elever som søker påbygging til generell studiekompetanse er motivert til studiet. I overkant av seks prosent av elevene søker påbygging til generell studiekompetanse på grunn av manglende læreplass. Resultatene av denne studien viser at de seks prosentene av elevene dette gjelder, mister motivasjon og har lettere for å stryke i fagene. Studien kom også frem til at et flertall av elevene i denne undersøkelsen ikke var med i organiserte fritidsaktiviteter, og at venner, data, internett og

musikk var det flertallet brukte mest tid på. I tillegg brukte elevene lite tid på lekser. 15 prosent av elevene fryktet å stryke i norsk hovedmål (Markusen & Gloppen, 2012).

På bakgrunn av denne studien kommer det frem at flertallet av elevene på påbygging til generell studiekompetanse i liten grad leser litteratur på fritiden. Skolen må dermed være en arena for å legge til rette for at elevene får en større kompetanse i lesestrategier og leseferdigheter. At flertallet av elevene bruker fritiden på venner, internett, data og musikk i stedet for organiserte aktiviteter og litteraturlæsning, gjør at vi kan danne oss et bilde av elevenes literacy. Begrepet *literacy* skal jeg forklare nærmere under.

2.4.2 Literacy

Marte Blikstad-Balas (2016) beskriver her begrepet *literacy* på en kort og presis måte:

«Veldig enkelt forkort handler literacy om å skape mening ved hjelp av ulike tegn og andres tekster» (Blikstad-Balas, 2016, s. 15).

Blikstad-Balas legger altså vekt på *meningsskapingen* i sin definisjon. Samtidig er det ulike måter å forstå literacybegrepet på. Det er derfor viktig å poengtere at begrepet er vanskelig å kunne gi en konkret definisjon på:

«Looking for a precise definition of literacy may be an impossible task; the idea that complex concepts are susceptible to dictionary-like definitions is probably a myth.» (Barton, 2007).

Literacy er et relativt nytt begrep som kan brukes i en smal eller vid form. Gee og Hayes (2011, s. 14) gir i første omgang en smal definisjon av begrepet. De forklarer literacy som dekkende innenfor lesing og skriving på et språk blant mennesker. Skjeldbred og Veum (2013, s. 19) bruker begrepet tekstkyndighet, noe som også er et smalt perspektiv innenfor literacybegrepet. Cope og Calantzis (2012) mener literacybegrepet kan regnes innenfor det skriftlige språket, mens literacy regnes ikke innenfor det muntlige språket. I andre sammenhenger vil literacybegrepet omfatte mer enn lesing og skriving. Vi snakker her om multimodal literacy som går ut på en utvidet tekstforståelse. Den utvidede tekstforståelsen implementerer bilde og lyd i tillegg til verbaltekst, og går innunder begrepet *komplekse*

multimodale tekster (Rogne M. , 2008, s. 4). I takt med den teknologiske utviklingen finner vi stadig flere områder der tekst blir brukt.

I forbindelse med denne masteroppgavens problemstilling, er lesing et viktig tema. Innen literacy, blir begrepet *reading literacy* brukt, men hva legger man i begrepet *reading literacy*?

«Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society.» (OECD, 2018, s. 8).

Med andre ord handler begrepet lesing i en literacysammenheng om å kunne forstå, dra nytte av, evaluere, reflektere og engasjere seg i tekster, å oppnå mål, skape kunnskap og ha potensialer til å delta i samfunnet.

Teksten vi omgir oss med i hverdagen, blir en del av vår literacy. Selv om det er ulike meninger og forståelser innenfor literacybegrepet, kan man likevel hevde at literacy er tilegnet gjennom sosialisering (Gee & Hayes, 2011, s. 16). Som nevnt, kan tekstbegrepet forstås på ulike måter (Rogne M. , 2008), og i den senere tid er det vanlig å bruke begrepet *tekst* også innenfor det muntlige og visuelle, ikke bare skriftspråket. Til og med læreplanmålene i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013) bruker dette begrepet innenfor tekst, nemlig gjennom begrepet *sammensatte tekster*. På denne måten kan definisjonen av reading literacy (OECD, 2018, s. 8) gi rom for ulike tolkninger på bakgrunn av ulike forståelser av tekstbegrepet.

2.4.3 Språk, lesing og literacy

Vi bruker den samme hjernekapasiteten når vi bearbeider muntlig og skriftlig språk (Gee & Hayes, 2011, s. 59). Måten vi bruker språket vårt på og blir eksponert for språk, både skriftlig og muntlig, påvirker hvordan vi blir i stand til å uttrykke oss i ulike sammenhenger. Gee og Hayes (2011) formidler at det er en tydelig sammenheng mellom barn som vokser opp i hjem som tilbyr et mangfold av litteratur og eksponerer dem for begrep utover hverdagsspråket og hvordan de tilnærmer seg språket i skolen. Det er altså en sammenheng mellom elevenes bruk av og tilgjengelighet av et tekstmangfold i hverdagen og å utvikle et større ordforråd.

Blikstad-Balas (2016) bruker begrepene *primær- og sekundærdiskurs* på bakgrunn av Gee (2012). Primærdiskurs innebærer elevene sin literacy i hjemmet, mens sekundærdiskursen handler blant annet om elevenes literacy i skolen. Flere barn og unge har et stort gap mellom primær- og sekundærdiskursen, og hun problematiserer skolen sin måte å tilnærme seg elevene på i forhold til deres primærdiskurs. Om skolen tilpasser seg elevenes primærdiskurs, og avstanden mellom den primære og sekundære diskursen er stor, vil elevene kunne miste muligheten til å tilegne seg det akademiske språket (Blikstad-Balas, 2016). Et eksempel på dette kan være å la elevene lese blogg eller uredigerte artikler på sosiale medier. Om elevene også blir utfordret til å lese litteratur utenfor deres kjente referanser, vil de kunne ha større mulighet for å utvikle sin egen primærdiskurs og tilegne seg skolens og samfunnets diskurs.

På denne måten er lesing og tilgang til lesestoff viktig for å tilpasse seg et ordforråd som er utenfor deres primære, og hjemmet påvirker på denne måten hvordan barnet skal utvikle sin sekundærdiskurs. Literacy er et begrep som med sikkerhet kan regnes innenfor å omhandle tekst; lesing og skriving. I tillegg er literacy en aktivitet for å utøve sosial samhandling (Gee & Hayes, 2011). Om man bruker et utvidet tekstbegrep, noe som nevnt er mer vanlig i dag (Rogne M. , 2008), kan man se på tekst gjennom ulike modaliteter, og da kan man også bruke en utvidet forståelse av begrepet lesing. Likevel er det viktig å påpeke at lesing og leseopplæring både i hjemmet og på skolen er en viktig faktor for å tilpasse seg skolens og samfunnets literacy. Dermed blir leseferdighet et viktig element innenfor literacy og elevens egen literacy.

2.4.4 Bruk av pc og elevenes literacy

I videregående skole bruker elevene pc i undervisningen. Gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven vil det være naturlig å søke og finne aktuelt stoff på internett. Som nevnt er det et økende behov for at elevene lærer seg å lese kilder kritisk (Rogne W. M., 2017, s. 113). Om læreren ikke er bevisst på elevenes kildesøk og bruk av pc under arbeidet, kan det være en risiko for at elever med lite kunnskap om kildekritikk, lave leseferdigheter og-/ eller lav indre motivasjon i forhold til fordypningsoppgaven ikke utnytter mulighetene bruken av pc har.

Blikstad-Balas gjennomførte i 2012/ 2013 en studie av internettbruken til fire avgangselever på videregående (Blikstad-Balas, 2016, ss. 86-90). Resultatene viser store forskjeller i elevene sin pc-bruk. Særlig under forelesning brukte elevene store deler av tiden på spill, sosiale medier og ikke-faglig bruk av pc, mens bare en av elevene brukte mesteparten av tiden på Word. Elevene forklarer videre at de leser og gjør det de interesserer seg for på pc-en i timene. Blikstad-Balas (2016, s. 89) fremhever at internett kan skape store forskjeller i hva elevene gjør i timene. Hun poengterer at utviklingen har gått fra fellesskap i en klasse til enkeltindivid, noe som igjen kan føre til at elever oppsøker fagstoff innenfor sin egen primærdiskurs. Som nevnt tidligere, kan dette føre til at sekundærdiskursen blir mindre tilgjengelig for elevene, og at elever som har et stort gap mellom primærdiskurs og sekundærdiskurs kan ende opp med å ha det også etter endt skolegang.

På bakgrunn av Markusen og Gloppen (2012) sin studie, der det kommer frem at elevene i denne målgruppen bruker i større grad pc og data på fritiden, kan det tenkes at om de fikk velge, kunne en del elever ha valgt emne innenfor sin primærdiskurs fremfor en sekundærdiskurs som skolen representerer for elevene. Et eksempel på dette kan være at de bruker blogg eller søker i områder på nettet de er vant med fra fritiden.

Dersom læreren er bevisst på skillet mellom elevens primær- og sekundærdiskurs, kan læreren hjelpe eleven til å gjøre sekundærdiskursen tilgjengelig, særlig når eleven skal bruke og søke etter tekster i forbindelse med fordypningsoppgaven.

2.5 Hvordan kan man arbeide med leseferdigheter i videregående skole?

Det er mange faktorer som spiller inn for at elevene kan utvikle lesingen og leseferdighetene sine. I videregående skole, og ikke minst siste året på videregående, er det viktig å jobbe med en utvidet form for leseopplæring (Roe, 2014). Da er det ikke de tekniske ferdighetene, men aller helst opplæring i hvordan man skal lese ulike tekster på ulike måter. På denne måten må elevene jobbe med å utvikle nye strategier for å utvikle leseferdighetene innenfor ulike tekster og formål (Afflerbach et al., 2008). I tillegg er det som nevnt, viktig å gi elevene tilgang til et mangfold av tekster for å utvikle deres primærdiskurs, (Blikstad-Balas, 2016). Jeg vil nå komme nærmere inn på noen måter læreren kan hjelpe eleven til å utvikle egne leseferdigheter.

2.5.1 Å lykkes med lesing på tross av elevens sosiokulturelle bakgrunn

Jeg har tidligere gitt en beskrivelse av hvordan elevene sin bakgrunn kan ha innvirkning på skoleprestasjoner. Noen av elevene har større tilgang til lesestoff i hjemmet, og dette fører ofte til at deres primærdiskurs er nærmere skolens (Blikstad-Balas, 2016). Det kan da være lett å tro at det er lite håp for elevene som har en lavere sosiokulturell bakgrunn, som ofte har et stort gap mellom egen primærdiskurs og skolens sekundærdiskurs. I det følgende skal jeg presentere at det viser seg å være håp for alle elever på tross av ulik bakgrunn likevel. Det er nemlig noen viktige faktorer som spiller inn for at læreren og skolen skal kunne hjelpe eleven til å utvikle blant annet leseferdighetene sine.

En omfattende amerikansk studie av elevers lese- og skriveferdigheter i ungdomsskolen og videregående skole viser at noen skoler klarer å jobbe mot alle odds i forhold til forventet resultat. «Beating the Odds» (Langer, 2001), som studien kalles, har gjennomført intervju, observasjoner og tester av 88 klasser og 44 lærere fordelt på 25 skoler som har foregått over en femårsperiode, der hver skole og lærer deltok i to år. Studien viser at 14 skoler har oppnådd bedre resultat enn forventet i forhold til elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Det viste seg at skolene og lærerne som fikk resultater mot alle odds hadde noen ulikheter i forhold til andre skoler. Lærerne underviste i strategier, de hadde tydelige mål for læringen, elevene samarbeidet, og når oppnådd læring innenfor målet var innfridd, fortsatte læreren å legge til rette for at elevene skulle få en dypere forståelse av emnet (Langer, 2001, s. 857). I tillegg viser resultatene at om læreren hadde en tro på at eleven hadde evner og muligheter til å oppnå gode resultat, ville elevene få bedre resultat i lesing og skriving. Denne måten leseopplæring kan kalles for en «transaksjonell leseopplæring» (Roe, 2014) Med andre ord viser det seg at elevene kan utvikle en indre motivasjon (Deci & Ryan, 2017) for lesing gjennom samarbeid og en økende opplevd kompetanse i lesing, noe som vil føre til større muligheter for at elevene skal kunne lykkes.

På bakgrunn av denne studien viser det hvor viktig det er at skolen og læreren legger til rette for at elevene skal lykkes til tross for ulik sosial bakgrunn. I tillegg viser det at det fremdeles er håp for å utvikle elevenes ferdigheter, blant annet i lesing, også på videregående skole. Med tanke på at flertallet av elever som tar påbygging til generell studiekompetanse har en annen type literacy enn skolens, kan denne forskningen vise at det er viktig å ha tro og håp om

at elevene skal kunne utvikle sine leseferdigheter, og særlig i arbeidet med fordypningsoppgaven. I tillegg må læreren fortsette å undervise i strategier og sørge for at eleven får en dypere forståelse av emnet.

2.5.2 Arbeid med lesestrategier

Reading strategies are motivated by control, good decision making, and adaptability; they reinforce self-efficacy based on both ability and effort. Strategic readers feel confident that they can monitor and improve their own reading so they have both knowledge and motivation to succeed.

(Afflerbach et al., 2008, s. 370)

I likhet med Langer (2001), kommer det frem av Afflerbach et al. (2008) at læreren kan overvåke elevenes lesing og strategier gjennom elevenes samarbeid og deres refleksjoner. Det er viktig at læreren setter seg inn i hva elevene tenker gjennom lesingen for å finne ut om elevene sin lesestrategi er formålstjenlig. Læreren må med andre ord skaffe seg innsikt i elevenes forståelse av teksten. Gjennom spørsmål underveis om hva elevene tenker på bakgrunn av lesingen, kan læreren få innsikt, samtidig som eleven kan få hjelp til egen innsikt i leseforståelsen (Afflerbach et al., 2008). Loggskrivning kan være et alternativ dersom læreren ikke har mulighet til å kommunisere muntlig med hver elev i timene, noe som nevnt Askeland og Aamotsbakken (2013) praktiserte i sitt arbeid med fordypningsoppgaven.

Tidligere har jeg forklart at eleven har behov for å bruke ulike lesestrategier i lesingen, og at leseferdigheter innebærer å ha kompetanse innen ulike lesestrategier (Afflerbach et al., 2008). Jeg har også forklart forskjellen på overflatestrategier og dybdestrategier, og at elaboreringsstrategier, organiseringsstrategier og overvåkningsstrategier er strategier man kan bruke før, under og etter leseprosessen (Anmarkrud & Bråten, 2012).

Astrid Roe (2011) formulerer en oppsummering på bakgrunn av forskning om god leseopplæring gjennom sju punkt:

- Gode leselærere har først og fremst tro på at alle elever kan lære å bli flinkere til å lese, og de vet at elever på samme trinn kan være på svært forskjellig nivå. Derfor fokuserer de på den enkelte elevs forutsetninger, interesser og forkunnskaper.

- Gode leselærere vet hvilke strategier gode lesere bruker, og hvordan de skal hjelpe alle med å bli strategiske lesere.
- Gode leselærere er klar over at det er viktig å motivere elevene.
- Gode leselærere passer på at elevene har tilgang til et bredt utvalg av tekster i ulike sjangre, ikke bare for at de skal kunne velge og vrake, men like mye fordi det er viktig å bruke mange forskjellige tekster når en skal lære seg gode lesestrategier.
- Gode leselærere utnytter ulike læringssituasjoner til å arbeide med lesestrategier, for når elevene likevel skal lese, vil dette arbeidet både styrke forståelsen og gjøre dem til bedre og mer strategiske lesere.
- Gode leselærere har tro på at vurdering kan gi viktig informasjon både til læreren og til eleven, og de vurderer elevene på mange ulike måter og for forskjellige formål. De legger særlig vekt på å vurdere elevene underveis i læringsprosessen, slik at både lærere og elever til enhver tid vet hva som er elevens sterke og svake sider. (s. 79)

Man finner en sammenheng mellom Deci og Ryans (2017) komponenter for å oppnå indre motivasjon og Roe (2011) sine kriterier for god leseopplæring i forhold til elevenes motivasjon. For at læreren skal ha tro på at elevene kan utvikle seg, vil det være en viktig faktor også at læreren har en indre motivasjon og samtidig kunnskap om motivasjon for å kunne ha tro på at eleven skal kunne mestre lesing. Om læreren ikke har tro på at eleven vil mestre lesingen, vil vedkommende heller ikke kunne hjelpe eleven, og dermed kan ikke lærerens indre motivasjon være en faktor for elevens utvikling. Gjennom å gi elevene tilgang til ulike tekster i ulike sjangere, kan elevene på samme måte oppleve autonomi gjennom å kunne velge. Læreren stimulerer da igjen elevens indre motivasjon, gjennom å gi elevene valg. Samtidig får elevene økt kompetanse innenfor ulike sjangere. Å jobbe mye med lesing, også i alle fag er viktig dersom elevene skal jobbe med dannelsingsaspektet og tilegne seg kritisk lesing (Rogne W. M., 2017, s. 113). Å oppnå kompetanse i lesestrategier fører til at elevene kan bidra som en ressurs for medelevene, noe som igjen kan føre til at eleven kan få en bedre mestringsfølelse, eller «self-efficacy» (Bandura, 1997). Gjennom å gi elevene respons i form av å stille eleven spørsmål, noe Langer (2001) formidler at leselærerne som opplevde at elevene som lykkes gjorde, er et eksempel på at vurdering ikke nødvendigvis er noe man gir i form av en tallkarakter. Det er også mulig å overvåke eleven gjennom å undersøke ved hjelp av spørsmål, noe som kan være et alternativ der man unngår å bruke ytre belønning for å vurdere eleven, og dermed kan eleven opprettholde eller oppnå en indre motivasjon for lesingen.

2.6 Oppsummering

Fordypningsoppgaven i norsk siste året på videregående har vært en lang tradisjon i landet vårt. Med mål om større grad av dybdeløring i den kommende læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015), kan det tyde på at norskfaget fremdeles vil opprettholde tradisjonen om fordypningsoppgaven. På bakgrunn av R94 (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993) viser det seg at læreplanmålene var mer detaljerte før enn i dagens læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette kan føre til at tolkningene av læreplanmålet blir ulike, og dermed kan elevene risikere å møte ulike utfordringer. På bakgrunn av to ulike læreverk, NDLA (Harboe, 2017) og *Norsk for påbygging* (Furumo et al., 2015), kommer det frem hvor ulikt det legges opp til hvordan elevene skal jobbe med oppgaven. Særlig med tanke på krav til lesing, viser det at *Norsk for påbygging* (Furumo et al., 2015) i stor grad utfordrer eleven til å lese skjønnlitterære tekster, mens NDLA (Harboe, 2017) legger opp til mindre lesing og i større grad bruker et tekstmangfold i form av multimodal tekst. Det er ulike holdninger til hvilken leseoppløring elevene bør ha i skolen, særlig med tanke på lesing av skjønnlitteratur (Kjelen, 2017), og det viser seg, på bakgrunn av Pisaundersøkelsen at gutter i større grad leser andre tekster enn skjønnlitterære (Roe, 2013).

Selvbestemmelse er en viktig faktor for å oppnå indre motivasjon (Deci & Ryan, 2017), og flere leseforskere beskriver viktigheten av at elevene skal ha en stor grad av autonomi. Hopfenbeck (2009) påpeker nytteverdien av selvregulering, og at elevene må kunne være autonome i fremtidens jobber. Selv om autonomi er en viktig faktor for motivasjon, og i tillegg er det en del av læreplanmålet for fordypningsoppgaven, kommer det frem at det er ikke alle skoler som legger til rette for at elevene skal få en stor grad av autonomi (Bjørnstad, 2015). Andre skoler kan oppleve at elever som har faglige utfordringer vil ha vansker med gjennomføre en *selvvalgt* oppgave (Bakken, 2015). Det viser seg at et flertall av elevene som tar påbygging til generell studiekompetanse ikke bruker mye tid på lekser og lesing på fritiden (Markusen & Gloppen, 2012). Dette kan føre til et større gap mellom elevenes primærdiskurs og skolens sekundærdiskurs (Blikstad-Balas, 2016). Det er av den grunn viktig at lærere på påbygging til generell studiekompetanse jobber mye, særlig med leseoppløring, så avstanden mellom elevenes primær- og sekundærdiskurs blir mindre.

Ifølge Langer (2001) er det fremdeles er mulighet for å kunne styrke elevens ferdigheter, også på videregående skole. Hun viser særlig til viktigheten av at læreren har tro på at eleven skal lykkes med lesingen for at eleven skal lykkes. Det er en bred enighet om at å jobbe med lesing gjennom å overvåke elevenes leseforståelse ved hjelp av spørsmål, la elevene samarbeide, sette seg mål og ha valgmuligheter gjennom lesingen gir en god effekt i leseopplæringen. Astrid Roe (2014) har oppsummert en felles forståelse på bakgrunn av leseforskningen, der de nevnte punktene over er en viktig faktor. Vurdering kan gjennomføres på ulike måter, og gjennom å overvåke lesingen på forskjellige måter, kan denne formen sees på som en del av vurderingen, der indre motivasjon (Deci & Ryan, 2017) vil bli vektlagt.

3. Metode

I denne studien har jeg valgt å gjennomføre kvalitative intervju med seks informanter fordelt på fire videregående skoler i Norge. Dette gir grunnlaget for resultatene av undersøkelsen. I dette kapitlet skal jeg begrunne valg av forskningsdesign, gjøre rede for prosessen, etiske retningslinjer, samt oppgavens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis blir skolene og informantene presentert.

3.1 Kvalitativt intervju

For å få svar på problemstillingen *Hvordan legger lærere fra ulike skoler til rette for at elever med ulike leseferdigheter kan lykkes med fordypningsoppgaven i norsk på Vg3 påbygging til generell studiekompetanse?* vil det være interessant å få en utdypning av lærernes arbeidsmåter, muligheter og utfordringer i forbindelse med fordypningsoppgaven. Informantene i denne oppgaven blir dermed lærere for elever som tar påbygging til generell studiekompetanse. Jeg har lagt opp til at informantene skulle få uttale seg med egne ord om hvordan de jobbet med fordypningsoppgaven. Dette har jeg gjort gjennom å utføre kvalitative intervjuet med informantene. «De kvalitative metodene vil være særlig formålstjenlige for å få innsikt i menneskers indre liv (...)» (Befring, 2016, s. 38). I denne sammenheng var det nyttig å studere hvilke erfaringer og refleksjoner lærerne hadde fra arbeidet sitt med elevene, og hvordan dette påvirket og kom til syne gjennom lærernes arbeid. Jeg valgte å unnlate å informere informantene om problemstillingen på forhånd. Dette var på grunn av at jeg ønsket at informantene skulle være uforberedt på temaet lesing, og dermed kunne jeg i større grad finne ut hva de ulike lærerne var bevisste på i forhold til arbeidet med fordypningsoppgaven. Likevel styrte jeg samtalen inn mot problemstillingen underveis. For å holde meg til temaet, var det derfor praktisk å ha en intervjuguide med spørsmål jeg kunne bruke i intervjuet (se vedlegg nr. 4). Selv om jeg utarbeidet spørsmål på forhånd, benyttet jeg friheten å stille oppklarende spørsmål, eller unnlate å stille noen spørsmål dersom informanten allerede hadde uttalt seg om dette temaet. Intervjuene fungerte som en samtale, men likevel skulle det være et profesjonelt intervju (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 42), nærmere bestemt et semistrukturert kvalitativt intervju.

Det ble gjort lydopptak av intervjuene, og disse ble transkribert i etterkant, og dannet grunnlaget for min tolkning. Gjennom å bruke lydopptak kunne jeg utnytte fordelene dette gav ved å slippe å notere i stor grad, og dermed konsentrere meg om kommunikasjonen mellom meg og informanten. Jeg kunne også vise meg som en aktiv lytter fremfor å være opptatt med å notere. Å transkribere et intervju innebærer at man som forsker må foreta noen valg. En transkriberingsprosess er sjelden kvalitetssikret, og det viser seg at den ofte blir svekket underveis (Kvale & Brinkmann, 2017). Dersom det blir lagt til subjektive elementer i transkripsjonen, for eksempel pauser, sukk eller latter, kan dette være et grunnlag til et eget forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 211). Det kan være vanskelig å vite hvor mye man skal legge vekt på i intervjuets kontekst, men jeg bestemte meg for å velge å legge mest vekt på det vedkommende sa, nemlig verbalspråket.

3.1.1 Pilotintervju

Før jeg reiste rundt og intervjuet, gjennomførte jeg et pilotintervju med en som var lærer for elever som tar påbygging til generell studiekompetanse. Denne personen var en bekjent som jobbet på en annen videregående skole i fylket. Intervjuet ble ikke gjort med lydopptak, og heller ikke transkribert. Samtalen foregikk over telefon. Siden opplysningene til personen ikke skulle brukes i forskningsoppgaven, noterte jeg bare noen praktiske opplysninger underveis om hvordan jeg kunne justere spørsmålene i intervjuguiden. Etter intervjuet fikk jeg tilbakemeldinger om hvordan spørsmålene ble stilt, og om hvordan intervjuobjektet opplevde samtalen. Dette var nyttig for å få en ærlig tilbakemelding i forhold til spørsmålene og hvordan jeg fremstod i samtalen. Samtidig kunne jeg få en oversikt av tidsberegningen på intervjuene. Jeg endret bare ett spørsmål, og fant dermed ut at spørsmålene i intervjuguiden dekket i stor grad opp det jeg ville finne ut på bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.2 Valg av informanter

På bakgrunn av problemstillingen var målsettingen å få snakke med norsklærere for påbyggingsklasser i videregående skole. Jeg var bevisst på at jeg ikke skulle kjenne informantene på forhånd. Derfor kontaktet jeg skoler på forskjellige steder i landet som jeg ikke kjente til, eller hadde et forhold til på forhånd. Siden målet var å studere nærmere

hvordan fordypningsoppgaven ble lagt til rette for elever som tar påbygging til generell studieforbereidelse, ville det være interessant å snakke med lærere som jobbet på ulike skoler som hadde blanding mellom studiespesialiserende linjer og påbygging, og rene yrkesfagskoler med påbygging i tillegg. Målet var å kunne få snakke med lærere som hadde ulik bakgrunn, blant annet lærere som hadde erfaring med å undervise i norskfaget på studiespesialiserende linjer, og lærere som ikke hadde erfaring med å undervise i studiespesialiserende linjer. Dette var for å få et mangfold blant informantene, og å eventuelt se om det var ulikheter i deres svar på bakgrunn av ulik erfaring. Helst ville jeg snakke med to lærere fra hver skole for å kunne sammenligne.

Jeg søkte tilfeldig på internett etter videregående skoler i landet som oppfylte kriteriene, og ringte deretter rektorene på de ulike skolene for å spørre etter informanter. Like etter samtalene sendte jeg en epost der jeg informerte om prosessen og ba rektor om å finne informanter (se vedlegg nr. 2). Dette gikk uproblematisk for seg og alle skolene jeg kontaktet var villige til å ta imot meg for intervju. Ikke alle skolene hadde to eller flere klasser med påbygging. Av den grunn intervjuet jeg bare én lærer på to av skolene jeg besøkte. Ved de to andre skolene intervjuet jeg to lærere på hver skole. På den ene skolen jeg besøkte, hadde de to lærerne jeg intervjuet norsk i samme klasse, noe jeg ikke visste på forhånd, mens på den andre skolen hadde lærerne norsk i ulike klasser. Jeg visste ingenting om lærerne på forhånd og vi hadde ikke snakket sammen før intervjuet. Dette gjorde at både jeg og informantene var uforberedte på hvem de ulike personene var. Selv om jeg forklarte at jeg gjerne ville treffe lærere med ulik lengde erfaring, møtte jeg likevel lærere som hadde flere års erfaring. Jeg ser i ettertid at jeg kunne ha kontaktet flere skoler, eventuelt vært tydeligere i ønsket mitt på en av de største skolene, for å kunne treffe på uerfarne lærere. På samme tid kan det være grunn til å tro at erfarne lærere er trygge nok på egen praksis, og lar seg intervju, og at de av den grunn stilte til intervju. I tillegg ser jeg også at det ville med fordel ha vært interessant å ta med flere menn som informanter, da de kunne gitt et større bilde på om det er ulikheter på kvinnelige og mannlige leselærere, og om dette kunne være en tendens.

3.3 Forskningsetiske retningslinjer

Forskningen ble meldt til NSD personvernstjenester (se vedlegg nr. 1) på grunnlag av at det ville bli gjort lydopptak av intervjuet, i tillegg til at intervjuet ble transkribert. Navnene til

informantene har jeg endret til fiktive navn, og transkripsjonene og sitatene har blitt skrevet på bokmål for å unngå å synliggjøre informantenes dialekt. Skolene informantene jobber på har også blitt anonymisert. Spørsmålene i intervjuene ble lagt opp til at informantene skulle beskrive ulike elever på et generelt nivå. For å unngå at informantene kom med opplysninger som gjorde at tredjeperson, for eksempel kollegaer eller elever, kunne bli gjenkjent, ba jeg informanten på forhånd om å unnlate å snakke om tredjepersoner i den grad at de kunne bli gjenkjent. Likevel var det noen som kom frem med navn eller andre opplysninger som kunne fortelle om informantens identitet eller skole. Dette har blitt redigert i transkripsjonen, enten ved å ha blitt fjernet eller endret til fiktive navn.

Lydopptakene av intervjuene er bevart på passordbeskyttede enheter, og slettes etter at denne oppgaven er levert og godkjent. Transkripsjonene har blitt anonymiserte. Informantene har blitt informert om dette både muntlig og skriftlig, og har samtykket muntlig og skriftlig til dette (se vedlegg nr. 3). Alle informantene fikk beholde en kopi av informasjonsskrivet.

Et forskningsintervju er i motsetning til en daglig samtale «ikke-gjensidig» (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 204). Forskeren vil innhente data mens informanten blir den som oppgir data. I tillegg vil forskeren bruke dataene i sin fremstilling av forskningsresultatene. Forskeren vil sitte igjen med enten lønn, grader eller status, mens informanten ikke får noe ekstra for å stille sine ytringer til rådighet. Aase og Fossaskaret (2014, ss. 205-206) forklarer videre at det kan være problematisk å drive forskning i eget nærmiljø eller blant personer man kjenner godt, og at man kan risikere å komme i en lojalitetskonflikt. Blant annet for å unngå dette har jeg valgt å bruke informanter jeg ikke kjenner personlig. Jeg har i tillegg informert informantene om deres rett til å trekke seg når som helst i forskningsprosjektet, og spurte like etter intervjuene om det var noe de ønsket at jeg ikke tok med fra intervjuet. Informantene har også, som nevnt, fått et skriv som beskriver hvordan de kan trekke seg eller stille spørsmål i forbindelse med forskningsprosjektet dersom de skulle ønske det.

Selv om det vises hensyn til informantens rettigheter, og at informanten kan trekke seg fra prosjektet, er det viktig å presisere at dette ikke er nok i seg selv.

Når det gjelder etikk har forskerne som bruker kvalitative intervjuer alltid noe å gjøre, og det holder ikke å hake av på punktene i et skjema og å få etikuttvalgets godkjenning siden det kan skje

mange uforutsette ting når man forsker på levende og handlende mennesker (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 110).

Jeg har med andre ord tenkt nøye over hvordan jeg har presentert informantene og hvordan mine tolkninger har kunnet gitt rom for misforståelser. Av den grunn har jeg forsøkt så langt det lot seg gjøre å oppklare misforståelser underveis i intervjuet og like etterpå gjennom spørsmål eller å gjenta svarene på den måten jeg tolket de. Siden jeg har samme yrke og arbeidsoppgaver som informantene, tror jeg det vil være lettere å kunne sette seg inn i hvordan jeg selv ville blitt fremstilt i et intervju. Som norsklærer for en påbyggingsklasse kan det være sannsynlig at jeg har en større innsikt i informantene sine utfordringer enn utenforstående fagpersoner, og dette har jeg forsøkt å ta i betraktning under analysen. Med andre ord har jeg ikke hatt til hensikt å sette informantene i et dårlig lys, men heller prøvd å få frem likheter og ulikheter som et resultat av de ulike mulighetene og valgene lærerne har hatt til å jobbe med elevene i forbindelse med fordypningsoppgaven i tråd med læreplanen. På samme tid er det viktig å være klar over at jeg som forsker kan være forutinntatt i mine tolkninger og spørsmål, særlig på grunn av en bakgrunn som er lik informantenes. Dette har vært en utfordring jeg har måttet minne meg selv, og reflektert omkring, i deler av prosessen. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere når jeg skal skrive om oppgavens validitet.

3.4 Validitet og reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2017, s. 275) bruker begrepet *pålitelighet* om reliabilitet og *gyldighet* om validitet.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler da i denne sammenhengen om spørsmålet; *er oppgaven pålitelig?* Ringdal (2013, s. 248) skriver at i kvalitativ forskning handler reliabilitet om forskerens egne refleksjoner for hvordan datainnsamlingen har gått for seg og å reflektere omkring ulike feilkilder. Som nevnt er jeg norsklærer for elever som tar påbygging til generell

studiekompetanse. Dette kan jeg selvsagt bruke som en fordel når det kommer til det å forstå hvordan informantene kan oppleve ulike utfordringer. Samtidig er det viktig å ta i betraktning at jeg sitter med noen forutinntatte holdninger på bakgrunn av min erfaring, noe som har kunnet prege både spørsmålene og tolkningen av informantene sine uttalelser. «Jo mindre strukturert intervjuet er, jo større innflytelse har intervjuerens valg i selve intervjusituasjonen på resultatene» (Kleven, 2011, s. 40). Som nevnt, ved å bruke intervjuguiden har jeg lettere kunne holdt en rød tråd i intervjuet, og innhente informasjon som har vært ment for å dekke forskningsspørsmålene og forskningsområdene i problemstillingen. Dette har i større grad kunnet sikre at jeg holdt meg til tema underveis i intervjuet uten å stille ubeviste og forutinntatte spørsmål. For styrke påliteligheten, eller reliabiliteten, i oppgaven, er det viktig å opptre med åpenhet gjennom prosessen og beskrive utfordringer og eventuelle endringer jeg har gjort gjennom arbeidet med denne oppgaven. Jeg legger ved dokument fra NSD, informasjonsskriv til skolene, informasjonsskriv til informantene og intervjuguide. I tillegg vil jeg gjøre rede for erfaringene fra intervjuet og prosessen med transkriberingen.

3.4.2 Behandlingen av data

Spørsmålene jeg utarbeidet i intervjuguiden, ble kategorisert på bakgrunn av forskningsspørsmålene. På denne måten var det lettere å holde seg til selve problemstillingen. Dataene i form av transkripsjon har videre blitt bearbeidet gjennom forskningsspørsmålene, noe som blir presentert i kapittel fire.

3.4.3 Validitet

Validitet handler om å måle det man ønsker å måle (Ringdal, 2013, s. 248). Gjennom kvalitative intervju blir det svært komplisert å måle svarene med tall eller i skalaer. Det er kvaliteten og innholdet i samtalen som blir målt. Derfor blir det meg som forsker som blir hovedinstrumentet for selve målingen i det kvalitative intervjuet (Befring, 2016, s. 54). Min forutinntatthet i forbindelse med intervjuet, er også en faktor som kan ha påvirket mine tolkninger og objektiviteten i målingen (Maxwell, 1992). Jeg har derfor måtte vært svært bevisst på å opptre så objektiv som mulig og legge frem kritiske refleksjoner omkring egen tolkning og forutinntatthet i forskningsprosessen. Kunnskapsgrunnlaget, som gjør at resultatene kan sammenlignes og drøftes opp mot hverandre på bakgrunn av en deskriptiv

presentasjon av resultatene, er også med på å styrke validiteten i denne studien (Maxwell, 1992, ss. 291-293).

3.4.4 Min bakgrunn og forforståelse av emnet

Jeg har jobbet som lærer i snart 17 år, og har erfaring med å undervise i voksenopplæring for fremmedspråklige og grunnskolen, nærmere bestemt på mellomtrinnet og i ungdomsskolen. I elleve år har jeg jobbet i videregående skole. Der har jeg undervist i fellesfag, med hovedvekt på norskfaget, for både yrkesfagelever og elever som tar studiespesialiserende fag. De tre siste årene har jeg blant annet undervist i norsk for påbygging til generell studiekompetanse, Vg3.

Som nevnt har jeg en forforståelse av at lesemengde, selvbestemmelse og leseferdigheter kan være medvirkende for at elevene skal kunne lykkes i fordypningsoppgaven i norsk. Jeg var ikke sikker på om det var store forskjeller i lesemengde blant skolene, men jeg har erfaring med at noen elever kan ha vansker med å gjennomføre lesingen dersom det vil bli omfattende, og regnet med at dette ville være en utfordring også blant elever på andre skoler. Derfor trodde jeg den fastsatte lesemengden ville variere avhengig av hvilke lærere eller skole elevene hadde, mens jeg regnet med at de fleste forholdt seg til at fordypningsoppgaven var selvvalgt, selv om det var sannsynlig at dette ville variere. Denne forforståelsen har jeg måtte bearbeide gjennom teorien, noe Maxwell (1992, ss. 291-293) betegner som teoretisk validitet, som jeg mener har vært en viktig prosess i forkant av intervjuene.

3.5 Om informantene og skolene

Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg gi en oversikt over skolene og informantene. Skolene befinner seg på ulike steder i landet, og jeg har aldri besøkt noen av skolene før jeg møtte til intervjuet. Jeg gjentar at alle navn, både på skolene og informantene er fiktive.

3.5.1 Oversikt over skolene:

Junibakken videregående skole:

- Ren yrkesfagskole, men er tilknyttet en skole med studiespesialiserende linje
- Stor skole med flere yrkesfaglige linjer og flere grupper med påbygg

- Mange ansatte og mange elever
- Tone og Berit jobber der

Lønneberget videregående skole:

- Både studiespesialisering, yrkesfag og påbygg
- En middels stor skole og kun en klasse med påbygg
- Turid jobber der

Humlegata videregående skole:

- Både studiespesialisering, yrkesfag og påbygg
- En middels stor skole
- Eli og Dag jobber der. De deler en klasse i påbygging.

Bakkebygrenda videregående skole:

- Både studiespesialisering, yrkesfag og påbygg
- En middels stor skole
- Hildegunn jobber der

3.5.2 Om informantene

Gjennom denne tabellen vil jeg gi en oversikt over informantene, hvor lenge de har vært norsklærere og om de har jobbet med fordypningsoppgaven tidligere. I tillegg presenteres ansvarsområdet, med tanke på timetall, antall elever for hver lærer og om de underviser i studiespesialiserende linje i tillegg.

Tabell 1: Om informantene

Fiktivt navn	Tone	Berit	Marit	Eli	Dag	Hildegunn
Bakgrunn som norsklærer	16 år	13 år	25 år	29 år	25 år	5 år
Har jobbet med fordypningsoppgaven tidligere	Flere enn 15 ganger	Flere enn 10 ganger	Flere enn 15 ganger	Flere enn 15 ganger	Flere enn 15 ganger	5 ganger
Antall påbyggingslever	To ulike grupper: 19 + 21	En gruppe: 22	En gruppe: 19	En gruppe: 14	En gruppe: 15 – 16	En gruppe: 18
Deler med annen norsklærer	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei
Prosent ansvar for gruppen i norsk	50	50	50	75	25	100
Underviser/ har undervist i norsk for studiespesialiserende linjer i tillegg	Nei	Nei	Ja	Ja	Ja	Nei

Som det kommer frem fra tabellen, kan man se at informantene har erfaring som norsklærere, i tillegg til å ha gjennomført fordypningsoppgaven flere ganger. De fleste lærerne, unntatt Berit har bare én gruppe med påbyggelever. Det er bare Hildegunn som har ansvaret alene for en påbyggingsgruppe i norsk, mens de andre lærerne deler ansvar. Både Eli, Dag og Marit underviser i tillegg elever i studiespesialiserende linje. Selv om Eli og Dag har samme gruppe elever, oppgir de likevel ulikt elevtall. Dette har lærerne forklart årsakene til, men jeg ser ikke grunn til å nevne de her, da de ikke er vesentlige for denne studien.

I denne delen har jeg gått gjennom rammene for denne studien. I neste kapittel skal jeg dykke dypere inn i innholdet i intervjuene og videre presentere resultatene av denne studien.

4 Resultat og analyse

I dette kapittelet skal jeg presentere og analysere funnene på bakgrunn av seks intervju med lærere fra fire ulike videregående skoler. Først presenteres kort den praktiske gjennomføringen av fordypningsoppgaven på de ulike skolene. Deretter vil resultatene bli presentert og analysert gjennom de fire forskningsspørsmålene:

- 1) *Hvordan forholder de ulike skolene og lærerne seg til at fordypningsoppgaven skal være selvvalgt?*
- 2) *Hvordan tilpasser skolen og lærerne lesemengden for elevene?*
- 3) *Hvordan utnytter lærerne mulighetene fordypningsoppgaven gir til å utvikle og jobbe med elevenes leseferdigheter?*
- 4) *Hvilke faktorer kan medvirke til at elevene lykkes med fordypningsarbeidet?*

Sitatene fra de ulike informantene blir markert med forbokstaven av de fiktive navnene på informantene, mens mine sitat blir markert med bokstaven «I», som står for *intervjuer*.

4.1 Bakgrunn - Praktisk gjennomføring av fordypningsoppgaven

Før jeg beskriver resultatene på bakgrunn av forskningsspørsmålene, vil jeg gi en oversikt for hvordan de ulike skolene organiserer arbeidet med fordypningsoppgaven ved hjelp av denne tabellen:

Tabell 2: Bakgrunn – praktisk gjennomføring av fordypningsoppgaven

	Junibakken videregående skole	Lønneberget videregående skole	Humlegata videregående skole	Bakkebygrenda videregående skole
Oppstart	Like før jul	Ved skolestart	Like før jul	Ved skolestart

Avslutning	Uken etter vinterferien	Januar	Mars (mellom vinterferie og påske)	Desember
Tidsbruk	En time i uken. Ti timer siste uke før fremstilling av arbeidet.	Varierer	Varierer	Varierer
Oppfølging	Obligatorisk innlevering av problemstilling. Regelmessige samtaler (ikke fastsatte).	Obligatoriske innleveringer av handlingsreferat. Obligatoriske oppfølgingssamtaler underveis.	Obligatoriske oppfølgingssamtaler underveis.	Obligatorisk innlevering av intervjuguide. Frivillige uoppfordrede innleveringer av utkast. De blir oppfulgt av samtaler og skriftlige tilbakemeldinger
Tema	Valgfritt innenfor norskfaglige rammer	Valgfritt innenfor norskfaglige rammer	Valgfritt innenfor norskfaglige rammer	Ikke valgfritt. Tverrfaglig prosjekt med historiefaget
Presentasjonsform	Muntlig presentasjon	Valg mellom muntlig presentasjon eller et skriftlig produkt i løpet av en skivedag på skolen	Valg mellom muntlig (15-20 min) og kort skriftlig produkt eller lengre skriftlig produkt og kort samtale (5 min)	Både skriftlig og muntlig

Lesemengde	Tre bøker	To bøker eller en bok og en film	Tre bøker	Ingen krav
-------------------	-----------	----------------------------------	-----------	------------

Tabellen illustrerer rammene og retningslinjene i forbindelse med fordypningsarbeidet på de ulike skolene for elever som går påbygging til generell studiekompetanse. Gjennom de seks kvalitative intervjuene viser det seg at flere av informantene er mer eller mindre fleksible i forhold til rammene som kommer frem fra tabellen.

Både Lønneberget videregående skole og Bakkebygrenda videregående skole starter arbeidet med fordypningsoppgaven tidlig på skoleåret. Junibakken videregående skole og Humlegata videregående skole starter arbeidet like før jul.

Junibakken videregående skole bruker en time i uken fra nyttår til uken før vinterferien, i tillegg til ti timer siste uken. Det vil si at de bruker 17-18 timer på fordypningsarbeidet før presentasjon. De andre skolene varierer i større grad bruken av tid.

Elevene på Junibakken videregående skole må levere inn problemstillinger, mens Humlegata videregående skole og Lønneberget videregående skole har regelmessige samtaler med en og en elev. Lønneberget videregående har også skriftlige referat de må levere inn i tillegg. På Bakkebygrenda videregående skole kan elevene levere inn arbeid til veiledning om behov, i tillegg må de levere inn en intervjuguide de skal bruke i forbindelse med det tverrfaglige arbeidet med historiefaget.

4.2 Hvordan forholder de ulike skolene og lærerne seg til at fordypningsoppgaven skal være selvvalgt?

Elevene på Bakkebygrenda videregående skole får ikke velge tema. De skal jobbe med et tverrfaglig prosjekt med historiefaget. Alle elevene må gjennomføre et intervju og basere oppgaven sin på dette. Hildegunn overtaler elevene til å bli med på dette opplegget, og ifølge henne går de fleste med på det.

H: Men det var ingen som protesterte, men så.. en som på en måte prøvde seg på det, så sa jeg, men da..

Hildegunn meddeler at hun overtaler alle elevene til å gjennomføre prosjektet. Ifølge informantene på de tre andre skolene kan elevene velge tema selv, så lenge de er norskfaglige. Dermed er det bare Bakkebygrenda videregående skole som ikke lar elevene velge tema.

Presentasjonsformen er muntlig på Junibakken videregående skole, både skriftlig og muntlig på Bakkebygrenda videregående skole, mens Humlegata videregående skole lar elevene velge en lengre muntlig og en kortere skriftlig presentasjon eller motsatt. Lønneberget videregående skole lar elevene få velge mellom muntlig eller skriftlig presentasjonsform.

De tre skolene, Junibakken videregående skole, Lønneberget videregående skole og Humlegata videregående skole, har et visst antall med bøker elevene skal lese. Ingen av skolene praktiserer krav om et visst sidetall. Dag formidler at det er forskjell på bøkernes kompleksitet og lengde, noe som innebærer at elevene kan velge ulike typer bøker. Likevel er antall bøker et felles krav fra skolene, men lærerne kan tilpasse lesemengden for elever som har vansker med å lese. Dette handler dermed ikke om valg, men om tilpasning. På Bakkebygrenda videregående skole har elevene ingen krav til lesemengde i norskfaget, men de jobber med intervjumetoder, og dermed må elevene lese litt om intervjumetoder. Her får Hildegunn frem hvordan hun forbereder elevene til arbeidet:

H: Alt dette.. og de fikk kilder som omhandler, ja, intervjumetoder i tillegg til gjennomgang i timer, og (...).

Likevel kan det være de kan velge litteratur i større grad i historiefaget, men dette har Hildegunn liten oversikt over.

4.3 Hvordan tilpasser skolen og lærerne lesemengden for elevene?

Det er ulikt hvordan de seks lærerne ved de fire skolene legger opp til lesemengde for elevene og hva de skal lese. Noen skoler har felles føringer, mens andre ikke. Noen lærere legger i større grad til rette for elevene enn andre. I hvilken grad elevene utvikler leseferdighetene sine gjennom arbeidet og hvordan de ulike skolene og lærerne jobber med leseopplæring før og under fordypningsoppgaven underveis kan også variere.

Junibakken videregående skole legger i utgangspunktet opp til at elevene skal lese tre bøker. Likevel svarer både Tone og Berit at de godtar at elevene leser mindre. Dette sitatet er fra intervjuet med Tone:

T: Ja, altså tre. Vi har sagt tre bøker, men vi ser jo at det er i meste laget. Og særlig da på påbygg. Så vi kan godt godkjenne to bøker. Eller hvis det er tekster.. Så et visst antall, da, tekster.

Her påpeker Tone at de kan godkjenne færre enn tre bøker på grunn av at det kan bli mye å lese for elevene. Hun meddeler også at de godkjenner andre typer tekster enn i bøker. De må redusere lesemengden, ofte for at noen av elevene i det hele tatt skal kunne gjennomføre lesingen.

Berit får frem at det har vært en konflikt på skolen, der noen lærere ønsker at elevene skal lese tre romaner. Dette er ikke alle enige i, ifølge henne:

B: Men det har vært litt sånn konflikt før, da. At noen har forlangt at de skal lese tre digre romaner. Det er ikke alle som klarer det.

I: Nei.

B: Nei.

I: Hva gjør dere da?

B: Nei, vi sier det til dem at hvis du.. la oss.. Du tar ut tre korte dikt, da. Så, på det målet at de skal ha et visst omfang.. og ... så da blir det ikke toppscore på det.

Berit godtar at elevene bruker tre korte dikt de skal bruke i arbeidet med fordypningsoppgaven. Om elevene ikke bruker en del sekundærlitteratur i tillegg, blir resultatet ikke godt nok, meddeler hun. Men det hender at elevene bruker tre korte dikt og ingenting mer enn det.

Marit forteller at elevene hennes må lese to bøker eller lese en bok og se en film. Hun registrerer at elevene leser mindre nå enn de gjorde for noen år siden:

M: Det er blitt redusert veldig mye de senere årene, fordi at det er flere og flere ungdommer som ikke leser. Og for noen av disse ungdommene her også, så er det første gangen de har lest en bok.

Siden flere ungdommer leser mindre nå enn før, ifølge Marit, har de redusert lesemengden i forbindelse med fordypningsarbeidet på Lønneberget skole de siste årene. Hun sier også at

noen elever ikke klarer å lese en hel bok. Likevel *må* alle lese minst en bok i tillegg til å se en film.

På Humlegata videregående skole må elevene lese tre bøker, men de tilpasser likevel lesemengden om eleven har vansker med å lese. Dette uttrykker både Eli og Dag. Dag poengterer at det er forskjell på å lese tre bøker ut ifra mengde tekst og hvor komplekse bøkene er, og hvor mye tekst det er i bøkene. Han viser til at barnebøker er mye lettere å lese enn kompliserte voksenromaner.

D: (...) som nesten alltid er kortere, selvfølgelig, og enklere på en viss måte da. Forutsetningen er jo at de kan ha flere bøker. Det er jo noe annet å lese tre barnebøker enn Hamsun, altså tre romaner av Hamsun. Så det må vi ta.. jeg synes vi skal være ganske elastiske her med hensyn til stoffet.

Dag forteller altså at de tilpasser mengde lesing på bakgrunn av bøkernes vanskegrad. Han presiserer også at om elevene ønsker å jobbe med andre temaer, som for eksempel stedsnavn, trenger ikke elevene nødvendigvis å lese tre bøker.

Hildegunn meddeler at hun ikke legger noen føringer for lesing i forhold til fordypningsoppgaven.

H: Nei, altfor lite. For der.. Bibliotekaren kom jo inn på sidelinjen og sa: «Skal ikke de lese bøker?»

Pause

H: Åh, så.. sant? Jeg kjente: «jo, nei, ja..» Sant? Så, ja.. så jeg føler at jeg gir slipp på det som er ment opprinnelig.

Lesing er lite vektlagt i fordypningsoppgaven Hildegunn legger opp til på sin skole. Likevel er dette et bevisst valg fra hennes side. Hun mener at ved å legge mindre vekt på lesing, gjør det at jobben blir lettere både for elevene og lærerne.

H: Det er for å lette livet til oss selv og gruppen på at de skal komme seg gjennom på begge bena.

Hildegunn legger av den grunn *ikke* opp til at lesing skal være en del av arbeidet med selve fordypningsoppgaven. Siden fordypningsoppgaven er tverrfaglig, kan det være at elevene må lese i historiefaget, men Hildegunn vet ikke helt konkret hva elevene leser i det faget. Likevel kommer det frem at de leser noe.

H: Fordi de har historiebøker, og så er det lokalhistoriebøker fra de kommunene det gjelder, men det er vel kanskje historieboka, og kilder på nettet. Nasjonalbiblioteket. De kan lese veldig mye digitalt, sant? Så de har jo på en måte hatt tilgang til en kilde, men vi har jo lest i andre tekster parallelt, da.

I: Men jeg tenker på historiebøker og sånn. Det er jo ofte tykke bøker de har, og mye lesing. Så det blir vel.. Blir ikke det en del lesing likevel, da?

H: Det blir det helt sikkert, så.. Men jeg vet ikke hva som blir gjort der. Skjønner?

Det kan med andre ord være at elevene jobber en del med lesing i historiefaget uten at Hildegunn vet det. Hun er klar over at elevene leser, men følger ikke med på lesingen eller legger vekt på hva elevene leser i forbindelse med fordypningsoppgaven. Hildegunn forteller at påbyggelevne på Bakkebygrenda videregående skole likevel leser andre tekster i norskfaget parallelt med fordypningsarbeidet.

4.4 Hvordan utnytter lærerne mulighetene fordypningsoppgaven gir til å utvikle og jobbe med elevenes leseferdigheter?

Her vil jeg i første omgang beskrive hvordan informantene opplever elevenes motivasjon for norskfaget. Videre vil jeg gjengi hvordan informantene beskriver elevene sine leseferdigheter og hvordan lærerne opplever at elevene utvikler leseferdighetene gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven. Deretter blir informantene sine forklaringer om hvordan leseopplæringen både før og under arbeidet med fordypningsoppgaven går for seg presentert. De to første momentene; elevenes motivasjon for norskfaget og elevenes leseferdigheter, kan illustrere grunnlaget for hvordan lærerne jobber med leseopplæringen.

4.4.1 Elevenes motivasjon for norskfaget

Tone uttrykker at elevene ikke virker særlig motiverte til norskfaget, men modererer seg til å forklare at det kan være ulikt blant elever:

T: Så det er veldig stor forskjell, egentlig på om.. Det er li..eller litt forskjell på om du kommer fra for eksempel bygg eller på helse og sosial i forhold til motivasjon for norskfaget.

I: Ja.

T: Det må jeg vel innrømme.

I: Ja. Og hvem.. hvilken gruppe synes du virker mer motivert av de gruppene, da?

T: Jeg vil nok si jenter fra helse og sosial er kanskje litt mer motivert.

Det kommer frem at i hovedsak jenter fra helse- og sosial kan virke mer motiverte enn andre elever, som for eksempel elever fra bygg- og anlegg. Ofte ser hun at de elevene sitter på pc-en og jobber med andre ting enn de skal.

Berit sier i likhet med Tone at elevene i varierende grad er motiverte, og har inntrykk av at det er jentene som i størst grad virker motiverte til norskfaget:

I: I hvilken grad virker elevene motiverte til norskfaget generelt, av dine elever?

Pause

B: Nei sånn midt på treet.

I: Merker du forskjell på elevene i forhold til motivasjon? Type elever?

Pause

B: Kanskje jentene er litt mer motiverte enn guttene.

I: Jah.. Eh.. og hva er det de er motiverte til da? Hva er det de..?

B: Nei, det er vel det også å skjønne hensikten med faget, da.

Berit forteller at hun legger merke til at det kan være en forskjell på jenter og gutter med tanke på motivasjon til norskfaget. Det å forstå selve hensikten med norskfaget har en sammenheng med eleven sin motivasjon ifølge henne. Elever som er mindre motiverte, velger ofte «lettere» oppgaver og refererer i større grad enn å analysere.

Marit svarer at elevene som tar påbygging til generell studiekompetanse virker mindre motiverte til norskfaget.

M: Lite. Vil jeg nok si. Ja. Men det er en tydelig forskjell der. Fordi at de elevene som da er ferdige med lærlingtiden sin og som går påbygg, de har jo et helt klart mål om at de skal inn på en høyskole. Og det er ofte veldig sterke elever som jobber veldig hardt. Og så har du andre elever som kanskje går på påbygg fordi de ikke har fått læreplass. Og da sier det seg selv at når de ikke har fått læreplass, så er det en grunn til det. Det er ofte elever som har veldig svake karakterer fra yrkesfag.

Hun modererer altså påstanden sin og formidler her at elevene som er ferdige med lærlingtiden sin og har tydelige mål virker mer motiverte enn elever som går rett fra yrkesfaglig linje. Elevene som ikke har fått lærlingplass, gjerne på bakgrunn av lave karakterer, virker mindre motiverte, mener hun. Disse elevene er ofte ukonsentrerte i timen og finner ofte unnskyldninger for å slippe unna å være på klasserommet i timen. I tillegg er datamaskinen en fristelse for eleven i forhold til det å jobbe med ikke faglig arbeid.

Eli mener de fleste elevene virker ganske motiverte, men hun sier at elevene som har en plan med utdanningen sin, og vet hva de vil gjøre etter året med påbygg virker mest motiverte.

E: Ja. Det er forskjell på elever som har en plan med det de gjør og slike som ikke har noen plan, men som kom seg med på påbygg for de visste ikke hva de skulle gjøre dette året.

De elevene som ikke har en dirkete plan kan ha større vansker med å motivere seg for norskfaget. Hun meddeler også deretter at det er en sammenheng mellom mestring og motivasjon og viser til at jobben elevene gjør må føles meningsfull. Dette må Eli ofte hjelpe elevene med.

Dag forteller at motivasjonen blant påbyggelevne kan variere i forhold til norskfaget, men dette skoleåret, påpeker han i likhet med Eli, at elevene virker jevnt over ganske motiverte. Han formidler også at elevene som er målbevisste virker i større grad mer motiverte til norskfaget.

D: Vi har.. i år har vi en klasse som jamt over har fin innstilling og bra motivasjon. Og enkelte elever er veldig målbevisste og motiverte, mens noen er det i mindre grad, og av og så har vi elever som egentlig, ja, som er lite motiverte da, og ikke er så målbevisste. Men de som velger å begynne på påbygg har jo vanligvis en klar plan med det, og vanligvis også forutsetninger for å gjennomføre det.

Det er med andre ord vanlig at elevene i Humlegata videregående skole er motiverte til norskfaget, og det er en sammenheng mellom motivasjon for faget og en plan videre. Likevel kommer det frem fra Dag at det kan være elever som er mindre motiverte, og dette henger ofte sammen med at de ikke har en plan med hva de skal gjøre videre etter skoleåret med påbygg. Han merker på elevene som er mer motiverte at de stiller spørsmål og er aktive i timen, mens elever som er mindre motiverte har lett for å bli passive. Han nevner også at det å ha en pc i fanget kan være en fristelse til å jobbe med andre ting.

Hildegunn mener at elevene i liten grad er motiverte til norskfaget.

H: Åh, svært dårlig da! Svært lite, i grunn.

I: De fleste virker lite motivert?

H: Jeg kan.. ikke alle.. Altså, hvis jeg sier halvparten er svært lite motivert.

Selv om hun formidler at elevene er lite motiverte, kan hun altså meddele at cirka halvparten virker motiverte. Videre presiserer hun at de elevene som er mest motiverte til norskfaget, er elever som er ferdige med lærlingtiden og ønsker å komme inn på høyskole. Elever som er mindre motiverte til norskfaget er ofte de som har kommet inn på grunn av at de ikke har fått lærlingplass eller har gjort et feilvalg og må ta påbygging for å komme seg videre selv om de ikke vet hva de vil gjøre. Hildegunn poengterer at alder er en viktig faktor som spiller inn, der de som er eldre virker i større grad mer motiverte til norskfaget enn de som er yngst. I tillegg påpeker hun at det kan også ha med evner å gjøre.

Hun mener at det er et problem at elever har pc og internett i timen, og har forsøkt å stenge nettet. Noen av elevene har da blitt temperamentsfulle. Dette gjelder ofte elever som er mindre motivert for faget. Elever som er motiverte, mestrer å ha pc i timen, og kan bruke pc-en til å skrive notater.

H: Men når en multitasker og får det til greit, så kan det være undergangen til en som ikke kan multitasker. Han kan ikke multitasker, så det blir bare gaming.

Det kan altså være elever som spiller dataspill i timen, der noen elever mestrer å la seg distrahere på pc-en og kombinere oppgaven. På denne måten, svarer Hildegunn, kan noen av de umotiverte elevene ende opp med å bli sittende bare å spille i timen og ikke få gjort noe særlig.

4.4.2 Om elevenes leseferdigheter før og etter fordypningsarbeidet.

Tone kan fortelle at flere av elevene hun har som tar påbygging ikke har lest en bok før. Flere elever ønsker å slippe å lese bøker i forbindelse med fordypningsoppgaven. De elevene ønsker ofte å jobbe med adaptasjonsoppgaver der de kan konsentrere seg hovedsakelig om film og bok. På grunn av at adaptasjonsoppgavene ofte gir dårlig resultat for disse elevene, fraråder Tone å jobbe med slike oppgaver.

Berit formidler at mange elever har lite erfaring med å lese. De siste to årene har de fleste hatt praktiske fag, og jobbet lite med lesing på skolen. Av den grunn tenker Berit at elevene har lavere leseferdigheter enn elever som for eksempel har valgt studiespesialiserende linje.

B: Elevene våre har ... De er jo lei av norsk, mange av dem. De går jo på ungdomsskolen, kommer på Vg1 og Vg2.. Lite lesing. Plutselig på Vg3, så..

Det er med andre ord i større grad vanligere at elever som har gått yrkesfag har lavere leseferdigheter på grunn av lite lesing og lav motivasjon for norskfaget, ifølge Berit.

Marit bruker å kartlegge om elevene liker å lese, om de har lest før og hva de liker å lese noen uker etter elevene har startet på skolen. Ofte ønsker elevene å lese krim og fantasy. Flere elever velger å jobbe med adaptasjonsanalyse, å sammenligne bok og film. Dersom de velger denne oppgaven, slipper de unna med å lese kun én bok og se en film. Ofte kan dette være den første boken elevene leser. Tre av Marit sine elever som tok påbygging dette skoleåret klarte ikke å lese en bok til fordypningsoppgaven. De leverte heller ikke inn rapportene de hadde i oppgave å levere. Elevene som har gode leseferdigheter kommer, ifølge Marit, fra hjem der lesing er prioritert.

M: (...) at det blir lest for dem. At de har bøker tilgjengelig. At foresatte på en måte er litt aktive i å få unger til å lese, så vil den leselysten være der. Men i de tilfellene de ikke har gjort det, så er det jo færre som får leselyst, rett og slett. Jeg tror det er som alt annet med unger og ungdom, at de må skapes tidligere.

Med andre ord merker Marit en forskjell på elevene i forhold til både leselyst og leseferdigheter, og forteller at dette har i stor grad med elevenes hjemmeforhold å gjøre.

Eli meddeler at elevene som tar påbygging på Humlegata videregående skole har stort sett gode leseferdigheter.

I: Men de fleste mener du har god lesekompetanse, da?

E: Ja, faktisk.

I: Ja.

E: Det er mange som leser på fritiden.

Det er altså flere av elevene til Eli som leser på fritiden og at hun har ikke så store problem med å få elevene til å lese det de skal. Likevel er det noen elever Eli mener er prinsipielle motstandere av å lese. Hun påpeker at det ikke nødvendigvis handler om leseferdigheter, men at de ikke interesserer seg for å lese.

E: Dette at en synes det er vanskelig å lese tekster og få med seg innholdet.. Det er ofte ikke det som avgjør om man leser eller ikke, og hos gutter er det mer om en, ja, synes det er noe artig å drive og lese.

Eli forklarer leseferdigheter med at det kan være vanskelig å få med seg innholdet, og at for hennes elever er det ofte om de er interesserte i å lese eller ikke. Det kommer her frem at hun opplever at det er et flertall av gutter som leser lite. Dag påpeker at han regner med at de fleste elever kan å lese en bok. Han kommenterer ikke mye når han blir spurt om elevenes leseferdigheter annet enn at det er mulig for elevene å velge oppgaver som for eksempel innebærer lesing av skjønnlitteratur, adaptasjon eller faglitteratur, og at elever som har vansker med å lese kan velge ulike typer lesestoff, deriblant også å studere film eller stedsnavn.

Hildegunn sier at hun har liten oversikt over elevenes leseferdigheter, men har en tanke om at elevene har jobbet lite med norskfaget tidligere.

H: Og noen av elevene kommer rett fra yrkesfag. Etter to år der, så vet vi at nesten ingen har gjort noe der, heller.

Hun tenker at elevene ikke har gjort så mye av hverken lesing eller annet norskfaglig arbeid, og tenker at elevenes lesekompetanse kan være svak. Hun kommenterer senere at hun ikke er bevisst på elevenes leseferdigheter eller arbeid med lesestrategier.

4.4.3 Leseopplæring før og under fordypningsarbeidet

Tone forteller at på Junibakken videregående skole jobber de med lesing i forbindelse med hvert tema de går gjennom det første halvåret. Da jobber de med romanutdrag eller kortere tekster. De jobber med ulike litteraturhistoriske perioder. Dette er ofte på bakgrunn av temaene som er lagt opp til i læreboken *Norsk for påbygging* (Furumo et al., 2015).

T: Så vi går gjennom mange tekster, egentlig.

(...)

I: Opplever du at elevene får trent skikkelig da, på å lære seg å lese på ulike måter, eller?

T: Ikke nok. Jeg skulle gjerne hatt mer tid til det. Det blir litt overfladisk.

Det kan med andre ord bli for lite tid til å jobbe med lesing for påbyggingselevne før de starter med fordypningsoppgaven. Tone kunne ønske det var mer tid til å jobbe med lesing før fordypningsarbeidet startet. Under fordypningsarbeidet svarer Tone at elevene må lese det meste av tekstene hjemme. Likevel formidler hun at de snakker om det elevene leser.

T: Vi diskuterer.. det blir jo litt når vi jobber med det på skolen, så diskuterer vi det når jeg går rundt og hjelper litt, så.. Er det ting de lurer på, så får de veiledning på det.

Tone sier altså at de snakker om tekstene og at elevene får veiledning under lesingen i timene på skolen noen ganger. Videre formidler hun at ikke alle elevene er like selvgående. Hun må «pushe» elever som er lite motiverte til å lese. Hun merker også at leseferdighetene til elevene har sammenheng med måten de jobber med fordypningsoppgaven på. I tillegg merker hun at elevene utvikler leseferdighetene sine gjennom fordypningsoppgaven.

I likhet med Tone, mener Berit at hun i liten grad jobber med lesing, og at elevene leser for det meste hjemme. Elevene leser som regel det de har satt seg som mål, men de leser ulike mengder.

B: Nei, altså de.. de kan jo å lese, da. Ja. Så akkurat det å lese gjennom.. altså det hender at de spør om ting. Og så hender det at vi spør litt sånn for å finne ut om de leser riktig, da. At de ikke bare leser for å si hva det handler om, men hva du ser etter?

Selv om Berit sier at hun jobber lite med lesing, kommer det frem at de jobber med tekstene på skolen ved å snakke om tekstene og å finne ut om de leser riktig. Berit synes det er vanskelig å vite om elevene utvikler lesekompetansen sin i løpet av fordypningsarbeidet og begrunner dette med at det er sent på året, og at det kan være vanskelig å få med seg hvordan de utvikler seg. Likevel opplever hun at flere elever får leseglede av å ha fordypet seg i ulike tekster.

På Lønneberget videregående skole svarer Marit at hun ikke jobber med lesing.

M: Vi har ikke.. vi jobber ikke spesielt med lesing i videregående, altså.

Marit formidler at det meste av lesingen foregår hjemme, men at hun gjennomfører samtaler med hver elev underveis for å snakke om hva de leser.

Hun kommenterer likevel at hun merker at noen elever utvikler leseferdighetene sine gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven. Hun merker at elevene får redskaper til å lese og forstå litteratur bedre.

M: Altså når de får noen redskaper som de lærer gjennom norskfaget ellers, også i annen type lesing som gjør at noen faktisk sier at de har ikke tenkt slik når de har lest før. Så de er i stand til å oppdage mer i litteraturen.

Om de elevene som gjør jobben å lese, får Marit frem at de klarer å oppdage nye måter å lese ulike typer litteratur på.

Både Eli og Dag er usikre på hva som menes med begrepet *lesing* i videregående. De uttrykker begge at de bruker lite tid på å jobbe med leseteknikker og lesestrategier på skolen. Dag meddeler at de kanskje tar for gitt at alle elever kan å lese en bok.

D: Hvordan griper du an å lese en roman sammenlignet med å lese kortere tekster, som vi gjør sammen..

De jobber i størst grad med lese måter i forhold til kortere tekster på skolen, men Dag meddeler altså her at de ikke jobber med hvordan elevene griper an å lese lengre tekster, som for eksempel en roman. Han er usikker på om leseferdighetene til elevene utvikler seg gjennom arbeidet med fordypningsarbeidet, men at han håper det.

Eli sier at de ikke har prioritert å bruke tiden på å følge opp lesing. I forhold til elever hun merker har vansker i forhold til å lese, uttrykker hun at de har valgt å ikke følge de godt nok opp.

E: Vi har vel hittil sett det er slik at de som virkelig strever med å få lest er forholdsvis lite mindretall i forhold til resten, og så er det noen.. om vi skulle bruke mye tid på å hjelpe dem videre med lesing, rett og slett, eller om vi ikke skulle, da har vi valgt å ikke gjøre det.

Her formidler hun at de jobber i liten grad med lesing i timene for elever som er svake lesere og at dette er et valg på grunn av at det er få elever som har vansker i forhold til lesing.

Eli tror at leseferdighetene utvikler seg gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven, og da særlig for de som er motstandere av å lese.

Hildegunn derimot, jobber i liten grad med lesing i forbindelse med fordypningsoppgaven. Hun kommenterer videre at de på et senere tidspunkt skal lese bøker, men at de i stedet skal lage en appell til boken.

H: Så tenker vi at dette med å lese en bok, det kan.. skal de gjøre til våren, men at da kan de heller få i oppdrag å komme med en appell for den skjønnlitterære boken. En anbefaling av en bok de har lest.

Selv om de skal lese romaner på et senere tidspunkt, kommenterer Hildegunn videre at hun ikke følger opp det elevene leser i historietimene.

H: ... Jeg vet ikke hva som blir gjort der. Skjønner?

Det er med andre ord historielæreren som har ansvaret for å eventuelt følge opp det elevene leser i timene, siden Hildegunn ikke vet hva som blir lest i faget i forbindelse med fordypningsoppgaven. Siden hun ikke prioriterer å jobbe med lesing i forbindelse med fordypningsarbeidet, kan hun heller ikke uttale seg om elevene sine leseferdigheter har utviklet seg gjennom fordypningsoppgaven. Hun svarer at hun tror at de elevene som har gjort det bra på fordypningsoppgaven, har sikkert også lest godt på det de trenger å lese og at det sannsynligvis er en sammenheng mellom de som har gode leseferdigheter og de som skriver gode oppgaver.

4.5 Hvilke faktorer kan medvirke til at elevene lykkes med fordypningsarbeidet?

Her vil jeg presentere det informantene mener er medvirkende faktorer som fører til at elevene lykkes med fordypningsarbeidet eller ikke. Det kommer også frem hvilke faktorer som spiller inn for at elevene ikke lykkes.

Temaene elevene lykkes i størst grad med er, ifølge Tone, for eksempel nasjonalromantikken, å sammenligne ulike perioder som realismen og naturalismen der de trekker inn ulike tekster.

Tone merker at elever som ikke har lest bøker før, opplever mestringsfølelse når de har greid å lese en bok.

T: Og det, bare det at de har faktisk lest en bok.. Det er det flere som blir litt stolte og litt krye av det, faktisk. Så det er litt godt å se.

Her forteller Tone at elever som ikke har lest en bok kan oppleve mestring av å ha lest en bok. Hun presiserer videre at det nødvendigvis ikke er bare karakteren som gir eleven bekreftelse på arbeidet, men at selve mestringsfølelsen av å ha lest en eller to bøker kan overskygge selve tallkarakteren og gjøre at eleven føler at han eller hun har lykket med fordypningsarbeidet.

Tone får også frem at enkelte elever får problemer med å gjennomføre presentasjonene på grunn av at de gruer seg for å presentere, særlig de tre siste årene. Hun legger til rette for at de elevene dette gjelder, får samarbeide med andre elever om fordypningsarbeidet og presentere i grupper. Da er det større sannsynlighet for at elevene klarer å gjennomføre presentasjonen. Hun mener også at elever som samarbeider, lærer mye av hverandre og opplever et gjensidig ansvar i forhold til hverandre.

Berit mener, i likhet med Tone, at elevene lykkes i større grad ved å velge klassiske temaer.

T: For der er det mye å hente både i læreboken, og..

Hun mener temaene som er hentet fra læreboken *Norsk for påbygging* (Furumo et al., 2015) er de temaene elevene vil lykkes i større grad med.

Videre sier Berit at elever som ikke har lest bøker før, opplever mestring av å ha lest bøker.

B: Og så blir de veldig begeistret, og så fører det til at de leser bøker frivillig.

Berit formidler at enkelte elever kan ha begynt å lese bøker på eget initiativ etter å ha lest bøker i forbindelse med fordypningsoppgaven. Dette i seg selv kan være en mestringsfølelse, mener hun. Men det er karakteren som hovedsakelig avgjør om de fleste elevene opplever å ha lykket, mener hun. Hun kan se at elevene blir stolte av å ha funnet ut en del på egen hånd, og at det har gått opp et lys for elevene når de presenterer, men likevel kan karakteren være den avsluttende faktoren for opplevd mestring.

Marit har opplevd at elevene i størst grad lykkes med temaer som filmadaptasjon, fra roman til film. Hun påpeker at det er en forutsetning at elevene setter seg inn i oppgaven faglig og at det blir analytisk.

Marit ser en tydelig sammenheng mellom leseferdigheter og resultatene til elevene sitt arbeid med fordypningsoppgaven. Hun uttrykker videre at de elevene som ikke har lest det de skal, klarer ikke å gjennomføre fordypningsoppgaven.

M: Det er to som har fått ikke vurdert. Av nitten.

To av de tre elevene som ikke hadde lest det de skulle fikk karakteren *ikke vurdert*, noe som innebærer at de ikke har fått karakter på arbeidet.

Karakterene er, ifølge Marit, styrende for om elevene opplever å ha lykkes eller ikke, men hun forklarer likevel at flere elever opplever glede av å mestre underveis. En viktig faktor for mestringsfølelsen og trivselen til elevene er, ifølge Marit, at elevene skjønner hva de gjør og vet hva de skal gjøre videre. Marit opplever ikke ofte at elevene får mer leselyst av å jobbe med fordypningsarbeidet.

Eli mener at valg av tema har lite sammenheng for om elevene lykkes eller ikke i fordypningsarbeidet. Hun mener heller det handler om å lage en riktig problemformulering som gjør at oppgaven blir vinklet norskfaglig.

E: (...) Det er ikke en sykdomspresentasjon som skal foregå, men en presentasjon av hvordan sykdommen, for eksempel, er omtalt i bøkene, og hva som er brukt av litterære grep for å få frem..

Eli forklarer at elevene kan bruke temaer de liker å jobbe med, men det er viktig at de for eksempel bruker temaet innenfor et norskfaglig emne. Her kommer hun med eksempel om å bruke temaet sykdom i bøker til å studere litterære grep innenfor temaet.

Ofte opplever Eli at å presentere et selvstendig arbeid for klassen virker ofte positivt inn på selvfølelsen til eleven, og eleven kan bli stolt av eget arbeid. Eli svarer også at elevene sin lesekompetanse kan ha en klar sammenheng i forhold til om elevene lykkes eller ikke i fordypningsarbeidet.

Dag opplever at elever som jobber med tema som omhandler stedsnavn og gårdsnavn i større grad lykkes med fordypningsarbeidet i norsk. Dette temaet interesserer også Dag seg for.

D: Og det er jo det som de oppdager, da. At hvor interessant og det kan være mye å ta av når det gjelder stedsnavn knyttet til gård og innmark og utmark. Så de gangene jeg får elevene til å ta det, så blir det.. det blir god oppgave, da.

Dag mener i tillegg at tallkarakteren ødelegger for elevene sin mestringsfølelse. Selv om elevene kan ha prestert godt på flere områder, kan karakteren overskygge gleden av å ha mestret flere ulike oppgaver. Han er opptatt av, og har tro på, at en kvalitativ samtale etter at fordypningsoppgaven er gjennomført vil føre til at elevene får en bedre mestringsfølelse hjelper for elevens selvfølelse i større grad. Han bruker ulike eksempler der han viser at han roser elevene for å gjennomføre et selvstendig arbeid.

D: (...) Å holde på med tall i tillegg kan være, synes jeg, å ta litt.. altså det kan på en måte punktere kraften i det andre som er viktigere. Derfor er jeg så skeptisk til det. Men det du spurte i utgangspunktet om, det med å lykkes altså, det.. Det er veldig artig når du ser folk, at elever får det.. tar og gjør det ordentlig og kanskje gjør det bedre, får markert seg på en måte som de ellers ikke gjør i timene og faget liksom, til vanlig. Så at du kan .. det er veldig fine øyeblikk når du som lærer kan gi ros altså. Å se at «se her hvor dyktig du var nå! Du gjorde det! Du gjennomførte! Og selv om du snakker om at du var, på forhånd, at du var nervøs, så stod du der. Du klarte det!» (...)

Dag er med andre opptatt av, og har tro på at en kvalitativ samtale etter at fordypningsoppgaven er gjennomført vil kunne føre til at elevene får en bedre mestringsfølelse istedenfor selve tallkarakteren.

Hildegunn gjennomfører det samme temaet med alle elever. De elevene som lykkes med dette prosjektet, er ifølge Hildegunn elever som lar seg korrigere og sender inn oppgaver til veidending. Hun forklarer at det er elever som jobber underveis og er selvgående. Noen elever gjennomfører ikke prosjektet, og de ber heller ikke om tilbakemelding på arbeidet de gjør underveis. Det er de elevene som ikke lykkes med fordypningsoppgaven.

Den muntlige presentasjonen kan føre til at elever opplever mestring, sier Hildegunn.

H: Så glad de var etter at de hadde presentert for meg og hun på historiefaget.

Selv om flere elever har gjennomført muntlig presentasjon i fagene, sier Hildegunn at det har blitt en negativ utvikling de siste årene i forhold til det å kunne holde en presentasjon. Flere

elever vegrer seg, og hun er redd det kan være på grunn av at elevene har kamera på mobiltelefonene sine.

Hildegunn har en teori om at elever som tar påbygging får lettere høyere tallkarakterer i forhold til innsats i studiespesialiserende linjer.

H: Jeg tror påbygging kommer mye lettere til gode resultat. Men.. Hva skal jeg si? Sånn er det.

I: Har det noe med arbeidsmåtene å gjøre, eller?

H: Eller elevforutsetningene.

I: Ja.

H: Det skal mindre til for å imponere oss.

(...)

H: Men jeg tror at sånn som særemnet, ja, så delte vi ut karakterene mye rausere enn studiespes.

Hun meddeler at det skal mindre til for å imponere lærerne på grunn av elevforutsetningene. Bevisst har hun valgt en oppgave som krever mindre lesing, og tror elevene vil oppnå et bedre resultat i form av karakter sammenlignet med en tradisjonell fordypningsoppgave, der elevene velger tema innenfor norskfaget.

4.6 Oppsummering

Elevene på de fire forskjellige skolene får ulike valgmuligheter i forhold til fordypningsoppgaven. Mens elevene på Bakkebygrenda videregående skole ikke får velge tema, får de elevene på de tre andre skolene velge. Presentasjonsformene er enten muntlige eller skriftlige, og det er mulig å velge mellom de to formene i ulike grader på Humlegata videregående skole og Lønneberget videregående skole, mens Junibakken har muntlig presentasjon og Bakkebygrenda videregående skole har obligatorisk begge formene.

Både Tone og Berit mener motivasjonen blant elevene som tar påbygging er ulik, men Tone mener at jenter som har tatt helse- og sosialfag i større grad virker motiverte for norskfaget, mens elever som har tatt bygg- og anlegg virker mindre motiverte. Berit kommenterer også at det kan være flest jenter som er mer motiverte til norskfaget.

På Lønneberget videregående skole virker elevene som tar påbygging lite motiverte, ifølge Marit. Hun får også frem at eldre elever og de som er ferdige med lærlingtiden virker mer motiverte enn andre elevene.

Begge lærerne på Humlegata videregående påpeker at de påbyggelevne som har en plan videre er de elevene som virker mest motiverte. Dag opplever at motivasjonen blant elevene kan variere, mens Eli mener de fleste elevene virker motiverte dette skoleåret.

Hildegunn mener at halvparten virker motiverte for norskfaget, og det er de eldre elevene som er ferdig med lærlingtiden som virker motiverte. Elever som kommer rett fra yrkesfag fremstår som lite motiverte.

Særlig Hildegunn, men også Tone, Marit og Dag forklarer at elevenes bruk av pc i timen kan ha uheldige konsekvenser for elevene, særlig for elever som er umotiverte og ikke mestrer å jobbe med flere ting samtidig. Elever som er motiverte noterer, mestrer i større grad å bruke pc og lar seg i mindre grad distrahere, ifølge Hildegunn.

Temaene elevene lykkes best med, er ifølge Tone å sammenligne nasjonalromantikken og å sammenligne perioder, som for eksempel naturalismen og realismen. Berit kan formidle at elever som bruker tema fra læreboken lykkes i større grad. Marit mener at elevene lykkes best med temaet adaptasjonsanalyse, fra roman til film, mens Dag mener gårds- og stedsnavn er temaer som gir best resultat. Eli mener det ikke er temaet det kommer an på, men at det er om oppgaven er norskfaglig vinklet som avgjør resultatet. Hildegunn lar ikke elevene velge, men hun forklarer at de elevene som lar seg korrigere og ber om veiledning lykkes i større grad.

Både Tone, Berit, Marit og Eli mener at leseferdigheter er en viktig faktor som spiller inn for resultatene til elevene. Berit og Eli opplever at elever som ikke har erfaring med å lese bøker, opplever mestring og kan ende opp med å få leseglede. Marit, derimot, opplever sjelden at elever med lav lesekompetanse som har lest bøker under fordypningsarbeidet får økt leselyst.

Tone opplever at elever som har vansker med å presentere, presterer bedre når de samarbeider med andre om oppgaven. Dag, Eli og Hildegunn opplever ofte at elever blir stolte av å

presentere arbeidet sitt. Hildegunn uttaler, i likhet med Tone, at den muntlige presentasjonen også kan være ødeleggende for eleven sitt resultat på grunn av prestasjonspress.

Marit opplever at karakteren er styrende for om eleven har opplevd å ha lykket, mens Dag mener denne kan være ødeleggende, og skulle ønske en kvalitativ vurderingssamtale i etterkant av arbeidet. Hildegunn mener påbyggingselevene får bedre karakter på fordypningsarbeidet i forhold til elever som tar studiespesialiserende linje. Ikke på grunn av innsatsen, men på grunn av at det skal mindre til for å imponere lærerne.

5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene opp mot teorien og forskningen i kunnskapsgrunnlaget. Problemstillingen vil ligge til grunn for drøftingen:

Hvordan legger lærere fra ulike skoler til rette for at elever med ulike leseferdigheter kan lykkes med fordypningsoppgaven i norsk på Vg3 påbygging til generell studiekompetanse?

Drøftingen vil bli organisert etter de fire forskningsspørsmålene. Det siste forskningsspørsmålet blir i større grad gjort rede for, da det implementerer flere faktorer som gir grunnlag for diskusjon.

5.1 Hvordan forholder de ulike skolene og lærerne seg til at fordypningsoppgaven skal være selvvalgt?

Selv om elevene på tre av de fire videregående skolene kan velge tema, kan utgangspunktet for elevenes valgmulighet likevel være ulikt. Det vil være naturlig at elevene har et ulikt faglig grunnlag i forhold til hva de har vært gjennom av kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene i norskfaget. Når Junibakken videregående skole setter i gang før jul, som Tone forklarer, og i tillegg venter med å samle inn problemstillingen før de har jobbet seg gjennom de norskfaglige emnene, tyder dette på at Tone er bevisst på at elevene skal ha et faglig grunnlag før de starter med fordypningsoppgaven. På bakgrunn av intervjuene kommer det frem at elevene har vansker med å vite hva som er norskfaglig, og at de kan velge emner som omfatter i større grad temaer fra deres yrkesfaglige bakgrunn. Dermed kan det være vanskeligere for elevene på Lønneberget videregående skole å velge tema. Siden Marit i tillegg forklarer at elevene leser mindre nå, kan elevene ha vansker med å vite hvilken bok de skal velge. Det er kanskje heller ikke så rart at flere av Marit sine elever velger adaptasjon, da de kan velge å få lese bare én bok i stedet for to, og at de i tillegg ikke kjenner de ulike emnene de skal jobbe med godt nok, og velger et emne som er mer kjent for elevene, innenfor deres primærdiskurs.

Om skolen legger opp til at elevene skal avslutte arbeidet med fordypningsarbeidet før andre termin starter, vil de få karakteren på første termin. Da vil ikke resultatet av

fordypningsarbeidet være like tellende for standpunktkarakteren til eleven. Siden Marit får frem at karakteren ofte er styrende for om elevene opplever å ha lykket med oppgaven, kan det tyde på at elevene i større grad har en ytre motivasjon for å arbeide med fordypningsoppgaven. På bakgrunn av Deci og Ryan (2017, ss. 10-11) sin motivasjonsteori, er den ene komponenten for å oppnå indre motivasjon, behovet for kompetanse. Siden elevene har ulike bakgrunn, noe Marit forklarer gjennom å beskrive verdien av elevenes hjemmeforhold og mangel på lesing, kan det tyde på at noen elever mangler ferdighetene som kreves for å lese ulike typer litteratur, og dermed vil ikke alle elevene kunne være i stand til å velge litteratur på et faglig grunnlag. Dermed kan komponentene for indre motivasjon mangle hos noen, og den indre motivasjonen kan utebli helt eller delvis. Når karakteren for fordypningsarbeidet gjelder for første termin, kan det også være en fare for at en del av elevene med lavere kompetanse legger mindre i arbeidet også av den grunn. Når tre av nitten elever lar være å lese, og to får *ikke vurdert*, kan det tyde på at noen av elevene Marit har, kan mangle motivasjon for arbeidet både på grunn av hull i den norskfaglige kompetansen og dermed, som nevnt, også ha vansker med å velge riktig tema. Det kan også være grunn til å tro at funnene til Bakken (2015), om at elever med faglige vansker kan ha problemer med å forholde seg til at oppgaven er selvvalgt, er relevante. Dersom det viser seg at elevene i større grad er i stand til å velge tema på bakgrunn av kompetanse, kan det dermed være grunn til å tro at det kan føre til at flere elever også vil kunne oppleve en indre motivasjon, og dermed utvikler en større faglig forståelse, til oppgaven på slutten av skoleåret enn i begynnelsen.

Siden Bakkebygrenda videregående skole ikke direkte legger opp til at fordypningsoppgaven skal ha tema som går på litteratur, språk eller litteraturhistorie, innebærer dette dermed at elevene ikke har det samme behovet for forkunnskapen til de norskfaglige emnene som for eksempel elevene på Lønneberget videregående skole. Ved at Hildegunn har valgt at elevene ikke skal få velge oppgave på grunn av elevenes manglende norskfaglige kompetanse, ifølge henne, viser hun at hun ikke har troen på at alle elevene klarer å gjennomføre fordypningsarbeidet på egen hånd. En av faktorene som studien «Beating the Odds» (Langer, 2001) legger til grunn for å oppnå gode resultater på tross av elevenes lave sosiokulturelle bakgrunn, er at læreren har tro på at eleven har evner og muligheter til å oppnå gode resultat. At oppgaven ikke er selvvalgt, og at Hildegunn ikke har troen på at elevene har forutsetninger til å lykkes med fordypningsarbeidet, kan dermed føre til at elevene mister motivasjon for oppgaven, og i tillegg mislykkes med oppgaven. Dette samsvarer med Hildegunn sine

forklaringer om at over halvparten er lite motivert til norskfaget, og at noen elever lar være å levere inn arbeidet.

Læreplanen i norsk legger opp til at eleven skal kunne «velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13). Junibakken videregående skole legger føringer for at elevene skal presentere fordypningsarbeidet muntlig, mens Bakkebygrenda videregående skole har både skriftlig og muntlig fremlegging. Når Bakkebygrenda videregående skole forventer et tradisjonelt foredrag i den muntlige presentasjonen, legger de dermed opp til lite handlingsrom for elevene som skal presentere. Tone sier at elevene kan presentere på ulike måter, ikke nødvendigvis med Power Point. Dette viser at hun gir elevene noe handlingsrom. Likevel er handlingsrommet for presentasjonsform begrenset ved de to skolene med tanke på at de ikke kan velge bort muntlig presentasjon. Dessuten må elevene på Bakkebygrenda videregående skole gjennomføre skriftlig innlevering i tillegg. Tone tilpasser til en viss grad ved at elever som har vansker med å presentere muntlig, kan presentere sammen. Likevel lar hverken hun eller Berit elevene bruke andre former for presentasjon enn den muntlige formen. At lærerne på de to skolene formidler at flere elever kan ha vansker med å presentere muntlig, kan tyde på at denne presentasjonsformen ikke alltid egner seg best for å vise faglig kompetanse. Derimot kan det være større muligheter for elevene som går på Lønneberget videregående skole og Humlegata videregående skole, gjennom at disse får velge mellom to ulike former. Funnene i denne undersøkelsen, at skolene har ulik praksis for valg av presentasjonsform, samsvarer med funnene Bjørnstad (2015) gjør i sin masteroppgave. At presentasjonsformen skal være muntlig og/ eller skriftlig på de ulike skolene, kan også ha en sammenheng med den tidligere læreplanen der presentasjonsformen skulle være enten skriftlig eller muntlig (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 26). I dagens læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13) nevnes ikke muntlig eller skriftlig spesifikt. Dermed tyder det på at informantene på de fire ulike skolene holder fast ved tradisjonene gjennom presentasjonsformene i fordypningsarbeidet, at det foregår skriftlig og/ eller muntlig.

5.2 Hvordan tilpasser skolen og lærerne lesemengden for elevene?

Som nevnt har tre av de fire skolene jeg har besøkt faste kriterier for antall bøker elevene må lese. Lønneberget videregående skole har redusert lesemengden på grunn av at flere elever

leser mindre, og dermed har de lagt opp til færre bøker, og i tillegg gitt en mulighet for å regne film som erstatning for en bok. De to andre skolene, Junibakken videregående skole og Humlegata videregående skole, legger ikke opp til at film skal være en del av et krav innenfor lesing. Dermed tyder det på at Lønneberget videregående skole i større grad tilpasser seg tekstmangfoldet med tanke på å bruke komplekse multimodale tekster, som Rogne, M. (2008) omtaler begrepet, og regner dette som en del av tekstbegrepet innenfor arbeid med fordypningsoppgaven. Tone, på Junibakken videregående skole, fraråder imidlertid elevene å bruke film, da hun mener at dette ofte blir oppgaver med et dårligere resultat. På bakgrunn av at både lærerne på Junibakken videregående skole og Humlegata videregående skole i større grad tar utgangspunkt i læreboken, tyder det på at de i utgangspunktet legger størst vekt på at elevene skal lese skjønnlitteratur i form av romaner. Dessuten gjennomgår Junibakken mulige oppgaver til fordypningsarbeidet i forbindelse med de ulike litterære periodene de gjennomgår på bakgrunn av kapitlene i læreboken. Som nevnt er disse nært knyttet opp mot bruk av tradisjonell litteratur og en litterær kanon.

Det er ingen som presiserer hvilken sjanger elevene må velge, og det kommer i tillegg frem, blant annet fra Dag, at elevene kan lese andre tekster enn romaner, for eksempel tekster i forbindelse med å forske på steds- og gårdsnavn. Dermed viser dette at mulighetene for å lese andre tekster enn skjønnlitterære tekster, særlig for Dag sine elever på Humlegata videregående skole, er der, men likevel i liten grad på de tre skolene. Man kan se at forskjellene i vektleggingen av lesing, er like store i denne undersøkelsen, på samme måte som eksemplene i de to ulike læreverkene NDLA (NDLA, u.d.) og *Norsk for påbygging* (Furumo et al., 2015) er. I tillegg er det verdt å få med seg at informantene på den skolen som mener elevene i størst grad lykkes med å velge tradisjonelle litterære oppgaver, er lærerne på Junibakken videregående skole, som følger læreverket i stor grad. Dermed kan det være grunn til å merke seg at læreverkene kan være styrende for fordypningsoppgaven, og at en del lærere fremdeles overlater ansvaret å tolke læreplanen til lærebokforfattere. Dette er noe som har vært en gjennomgående tendens i norsk skole selv om lærebøkene ikke lenger er kvalitetssikret (Juuhl et al., 2010; Skjelbred, 2003). At lesingen i forbindelse med fordypningsarbeidet først og fremst omhandler lesing av verbaltekster, er i størst grad noe som er typisk på Junibakken videregående skole, men også i stor grad på Humlegata videregående skole. Dette samsvarer med funnene til Bjørnstad (2015). Der kom det nemlig frem at to av skolene la opp til lesing av verbaltekst, og i større grad skjønnlitteratur, noe som

dermed er representativt i denne studien. Lesing av lengre tekster og skjønnlitteratur er nemlig i størst grad prioritert ved disse to skolene, som har felles krav om tre bøker. Bakkebygrenda videregående skole, derimot, fremstår som et ytterpunkt, som legger ingen føringer for lesing.

I intervjuet forklarer Hildegunn at hun gir slipp på «det som er ment opprinnelig», og at hun ikke eksplisitt legger opp til lesing. Selv om elevene trolig leser i historiefaget, vet ikke Hildegunn hva som blir lest i forbindelse med oppgaven. Primært har hun ansvaret for, ifølge henne, å følge opp elevene når de lager intervjuguide, i tillegg til å vurdere arbeidet. Med tanke på hva kompetansemålet i norskfaget for påbygging til generell studiekompetanse stiller til fordypningsoppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13), er det ikke nødvendigvis ment at elevene må lese store mengder tekst. Likevel, når begrepene «litterært» og «språklig» blir presisert i læreplanmålet, er det noe elevene skal ha mulighet til å jobbe med. Om man leser kompetansemålet, finner man da at det eneste området elevene til Hildegunn må fordype seg i, er «annet norskfaglig emne» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13). I forbindelse med norskfaget er det i hovedsak lagt vekt på å jobbe med intervju, og resten er ivarettatt av historielæreren. Dermed er det tydelig at læreplanmålet ikke følges. Elevene gis ikke mulighet til å velge å fordype seg i litterære tekster om de ønsker det. Dette står ikke bare i kontrast til læreplanene sine intensjoner, men også i forhold til hva leseforskere formidler om valg av lesestoff. Blant annet hevder Roe (2014, s. 114) at lesing bør basere seg på elevens interesser, mens Kjelen (2017) i større grad hevder at elevene må utvikle en større grad av litterær lesekompetanse. Selv om forskere kan ha ulik forståelse for hva elevene bør lese, finner man likevel ikke at Hildegunn har lagt til rette for lesing for elevene, hverken med tanke på valg av tema eller i forhold til å utvikle litterær lesekompetanse.

Selv om to av skolene krever at elevene skal lese tre bøker, blir likevel dette kravet ikke overholdt. Det viser seg at lærerne på Junibakken videregående skole og Humlegata videregående skole tilpasser lesemengden for elevene i forhold til elevenes forutsetninger. Dermed vil ingen på de to skolene bli tvunget gjennom å måtte lese tre bøker. Om elevene ikke klarer å lese de mengdene skolen har lagt opp til, finner lærerne mulige utveier for at eleven skal kunne løse fordypningsoppgaven på andre måter. Selv om Dag og Eli forklarer at elevene i stor grad kan lese en bok, kommer det likevel frem, på bakgrunn av Dag, at han hjelper elevene å tilpasse i forhold til hvilke bøker elevene leser, som for eksempel at noen kan lese kompliserte romaner, mens andre kan lese barnebøker. I tillegg bruker han

eksempelet med at elevene kan velge et tema som gjør at lesemengden tilpasses. Det kommer likevel frem av resultatene at det kommer an på hvilken lærer elevene får, og at tilpasningen ikke nødvendigvis er lik innenfor den enkelte skolen. Når Berit kan formidle at dette har vært en diskusjon på skolen, og at skolens føringer for tre bøker i utgangspunktet gjelder, viser dette at lesemengden elevene må gjennom i fordypningsoppgaven kan være prisgitt læreren. At Berit godtar tre korte dikt, mens Tone på samme skole godtar to romaner eller ulike tekstsamlinger, viser det at dette er tilfelle. Selv om begge lærerne godtar mindre lesemengde enn skolen legger føringer for, er kravene dermed ulike. I tillegg er det verdt å merke seg at Berit formidler at noen lærere ønsker at lesemengden opprettholdes blant lærerne.

Det er tydelig at informantene på Junibakken videregående skole og Humlegata videregående skole har forståelse for at elevene kan ha ulike forutsetninger og befinner seg på ulike nivå innenfor lesing gjennom å gi elevene ulike lesemengder. Med dette jobber de i tråd med leseforskningen. Blant annet påpeker Roe (2011, s. 79) verdien av denne formen for tilpasning. Måten dette kommer frem på, er ved at de velger å tilpasse lesemengden i forhold til elevenes forutsetninger fremfor å forholde seg til skolens felles krav. Marit, derimot, er i større grad tro mot skolens retningslinjer gjennom å overholde kravet om å lese én bok og se én film, eller å lese to bøker. Selv om hun er klar over at flere elever ikke har lest en bok enda, må elevene gjennomføre dette. Likevel forklarer hun at skolen i større grad har gått bort fra de tradisjonelle litterære temaene, og at de samtidig har redusert lesemengden. På denne måten viser hun at skolen i større grad tilpasser seg elevens primærdiskurs gjennom å la elevene lese mindre og heller se film, noe Blikstad-Balas (2016) advarer mot med tanke på avstanden mellom elevens primær- og sekundærdiskurs (Gee & Hayes, 2011).

Man kan altså, på bakgrunn av både opplysningene Marit og Hildegunn gir, se at disse skolene i større grad beveger seg bort fra den tradisjonelle litteraturundervisningen, noe Kjelen (2017) er kritisk til, og videre mot å jobbe med andre sjangere eller måter å jobbe med tekster på.

Selv om Marit på Lønneberget videregående skole legger opp til mindre lesing, viser det seg at Junibakken videregående skole i større grad tilpasser lesemengden til elevene på tross av kravet om tre bøker. Dette er også tilfelle på Humlegata videregående skole, mens fordypningsoppgaven på Bakkebygrenda videregående skole ikke blir tilpasset for elever som

eventuelt skulle ønske å lese skjønnlitteratur og kanskje også andre bøker enn romaner. Dette er dermed noe som ikke er i tråd med læreplanmålet i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13). Man kan også diskutere grunnlaget skolene har for å legge et krav om et visst antall bøker når læreplanmålet ikke legger opp til dette, og i tillegg til at flere av lærerne velger å tilpasse lesemengden for enkeltelevne. Andre, derimot, følger i større grad skolens felles retningslinjer fremfor læreplanens (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13). Dermed kan det føre til at skolens retningslinjer legger opp til større forskjeller i tilpasning til elevene, mens lærerne i større grad blir stilt i en lojalitetskonflikt mellom skolens retningslinjer og elevens forutsetninger.

5.3 Hvordan utnytter lærerne mulighetene fordypningsoppgaven gir til å utvikle og jobbe med elevenes leseferdigheter?

Det viser seg at elevene til Eli på Humlegata videregående skole har gode leseferdigheter og leser bøker på fritiden, ifølge henne. Dette er ulikt fra hva de andre informantene formidler, der det kommer frem at flere av elevene ikke har lest en bok enda, noe som blant annet kan være representativt for Markusen og Gloppen (2012) sine resultater fra forskning av elever som tar påbygging. Der kommer det nemlig frem at elevene gjør lite hjemmearbeid, og at de i større grad bruker tid på blant annet venner og data. Likevel legger samtlige av lærerne på de tre skolene som forventer en viss lesemengde, opp til at elevene skal lese det meste hjemme. Med unntak av noen av Marit sine elever, ser det ut til at elevene likevel leser det de skal hjemme, men som nevnt tilpasser derimot de andre lærerne i større grad lesemengden til elevene. Ved at informantene kan opplyse om at flere elever ikke har lest bøker før, viser de at de overlater en jobb til elevene som de kanskje ikke har gode nok forutsetninger til å mestre, i form av hjemmearbeid. Når Dag forklarer at de ikke har lagt vekt på å undervise i lesing av lengre tekster, forsterker dette inntrykket om at leseopplæring i skjønnlitteratur, nærmere bestemt romaner, kan være manglende på flere skoler. Dette er noe Kjelen (2017) også poengterer. Tone og Eli uttaler også at det blir lite tid til leseopplæring. Når elevene går hjem og leser, blir lesingen overlatt til å ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper og leseferdigheter. Elevene får dermed ikke opplæring i ulike lesestrategier, og da kan dette igjen føre til at eleven velger feil lesestrategi og får dermed ikke oppleve mestring (Afflerbach et al., 2008). Likevel forklarer de fleste lærerne at elevene utvikler leseferdighetene sine, noe som tyder på at elevene på tross av teorier om leseopplæring kan ha utbytte av å lese hjemme

dersom de i tillegg får oppfølging på skolen. Dette er nemlig noe som er tilfelle på de tre skolene som legger opp til lesing.

Leseopplæringen i forbindelse med fordypningsoppgaven er ikke særlig vektlagt, ifølge informantene. Som et eksempel svarer Dag, som nevnt, at de ikke jobber med lesing av lengre tekster, men han formidler at det kunne de kanskje ha gjort. Likevel er det mye som tyder på at flere av informantene jobber med leseopplæring uten å være bevisst på det. Både Marit på Lønneberget videregående skole, og Dag og Eli på Humlegata videregående skole gjennomfører regelmessige samtaler med elevene på tomannshånd der elevene blant annet snakker om det de leser. På Junibakken videregående skole har de også samtaler med elevene om det de leser, selv om samtalerne ikke er organisert i samme form som de to andre skolene. I tillegg legger Marit på Lønneberget videregående skole opp til flere obligatoriske skriftlige handlingsreferat. På denne måten viser lærerne at de overvåker elevenes lesing, og at elevene får muligheter til å samhandle om egen lesing. På denne måten kan både læreren og eleven få innsikt i lesingen til eleven, noe Afflerbach et al. (2008) presiserer viktigheten av. Elevene får med andre ord både jobbe med organiseringsstrategier gjennom å skrive referat, og overvåkningsstrategier gjennom samtaler med lærer (Anmarkrud & Bråten, 2012, ss. 194-195). På bakgrunn av at flere informanter forklarer at elevene *kan å lese*, tyder dette på at lærerne trolig automatisk kobler leseopplæringen og leseferdigheter til å gjelde bare overflatestrategier, noe som innebærer strategier som går ut på å huske det de har lest (Anmarkrud & Bråten, 2012, ss. 194-195). Det kan også være at de regner leseopplæring som en del av begynneropplæringen (Roe, 2014, s. 12). Dermed kan det tyde på at informantene ikke er bevisst på at leseopplæring også er en prosess som gjelder etter elevene har knekket lesekoden, noe Roe (2014, s. 12) formidler viktigheten av. Likevel kommenterer, som nevnt, både Tone og Dag at de skulle ønske at de kunne brukt mer tid på leseopplæring.

Dag, som har de samme elevene som Eli, mener at de fleste elevene mestrer å lese en bok. Eli, derimot, forklarer at selv om de fleste elevene har gode leseferdigheter, handler det heller om hvor interesserte elevene er i å lese. Her nevner hun spesielt at gutter kan være mindre interessert i å lese enn jenter. Dersom det er slik at Eli regner det meste av lesingen for å være innen skjønnlitteratur, noe Roe påpeker kan være typisk (2013), kan man se sammenhengen mellom resultater i Pisaundersøkelsene og gutters lesing. Der kommer det, som nevnt, frem at gutter leser i mindre grad skjønnlitteratur enn jenter, og at gutter leser i større grad saktekster

eller tabeller (Roe, 2013). Eli forklarer altså at gutter har gode leseferdigheter, men at de mangler interesse. Det kan da tenkes at guttene Eli snakker om ikke interesserer seg for lesing av skjønnlitteratur, og dermed resonnerer Eli, i forbindelse med fordypningsoppgaven, at de ikke er så interesserte i lesing.

Roe (2013) hevder at guttene trenger mannlige forbilder som leselærere. Elevene på Humlegata videregående skole har Dag, som er mannlig lærer. Siden Dag er den eneste mannlige informanten, kan han på ingen måte representere en tendens blant mannlige lærere. Det er det likevel verdt å legge merke til at Dag, i motsetning til Eli, ikke kommenterer guttenes lesing. I tillegg legger han lite vekt på lesing av skjønnlitteratur i forbindelse med fordypningsoppgaven. Han legger mindre vekt på hvordan elevene leser, og gjennom intervjuet viser han i større grad åpenhet og interesse for at elevene skal bruke ulike temaer som legger til rette for annen type lesing, som for eksempel forskning på stedsnavn, enn Eli. Dag merker seg ut ved at han integrerer andre sjangere i lesebegrepet når han mener elever har gode leseferdigheter. Han nevner heller ikke at gutter virker mindre motiverte til, eller interesserte i norskfaget og lesing, mens de andre kvinnelige lærerne forklarer at enten gutter eller elever fra guttedominerte studier virker mindre motiverte til norskfaget. Dette er noe som også kommer frem gjennom resultatene, om gutters litterære lesekompetanse, i Pisaundersøkelsene (Roe, 2013).

Det er ikke bare de to førstnevnte skolene som legger opp til innleveringer fra elevene, men alle de fire skolene. Forskjellen er at Lønneberget videregående skole og Humlegata videregående skole praktiserer regelmessige muntlige eller skriftlige samtaler mens Bakkebygrenda videregående skole praktiserer frivillige innleveringer i tillegg til å levere en obligatorisk intervjuguide. Junibakken videregående skole har derimot kun problemstillingen som obligatorisk innlevering. Selv om informantene uttrykker at de hjelper elevene underveis, og at det blir gjennomført uformelle samtaler, for eksempel i klasserommet, tyder det på at det ikke er noe struktur på hvor mye veiledning elevene får. Hildegunn, som legger opp til at elevene kan levere inn arbeidet sitt til veiledning uoppfordret, opplever at bare noen gjør dette og at det er et samsvar mellom arbeidsinnsats og elevene som ber om tilbakemelding. Når Markusen og Gloppen (2012) finner ut i sin undersøkelse at flertallet av denne elevgruppen bruker lite tid på lekser, kan det være risikabelt å overlate ansvaret til elevene. I tillegg får ikke lærerne overvåket elevenes læring, som Askeland og Aamotsbakken (2013) fremhever

som viktig. Når man ser at ikke alle leverer inn arbeid frivillig, som Hildegunn forklarer, tyder dette på at det kun er elever som er i stand til å ansvarsfor egen opplæring som får en eventuell leseopplæring eller annen faglig oppfølging. Dette er, ifølge Hildegunn, eldre elever som har en plan videre. På denne måten viser det seg at elever som er blant de yngste, og gjerne usikre på egne planer fremover, i mindre grad får hjelp til å overvåke egne læringsstrategier på grunn av at de ikke tar ansvar til å be om hjelp selv. Dermed kan det være vanskelig å fange opp elevene sine ferdigheter og hjelpe dem videre, og en medvirkende årsak til at flere av de umotiverte elevene ikke klarer å gjennomføre fordypningsoppgaven. Dette er et vesentlig funn i denne oppgaven.

Funnene i denne undersøkelsen viser, som nevnt, at elevene bruker pc til andre ting i timene enn å jobbe med fag, og at flere umotiverte elever lett kan la seg distrahere, blant annet til gaming i timene. Hildegunn kan blant annet vise til et eksempel der elevene ble temperamentsfulle da hun skrudde av internett. På samme tid forteller hun at flere elever har utbytte av å bruke internett i timen. Dette tyder på at elevenes literacy i stor grad kan være påvirket av bruk av pc. Det er samsvar mellom Markusen og Gloppen (2012) sine funn om at elever som tar påbygging til generell studiekompetanse bruker mye av tiden sin på, blant annet pc og internett. Funnene Blikstad-Balaas (2016, ss. 86-90) gjør i sin studie fra 2012/2013 om fire avgangselevens pc-bruk i timene, og at alle jobbet med ikke-faglige emner på pc-en, kan bekrefte at det er relativt vanlig, også på bakgrunn av informantene, at elevene lar seg distrahere av internett og datamaskinen i timen. Når Hildegunn kommenterer at noen mestrer å «multitasking» i timene, mens dette kan være undergrunnen for andre, bekrefter dette også at funnene til Blikstad-Balaas (2016) om at faglig sterke elever mestrer å kombinere ulike oppgaver parallelt med forelesning, ikke er en tilfeldighet. Dermed kan man også gå ut ifra at elevene har store forskjeller i deres literacy, på bakgrunn av hvilken diskurs de forholder seg til på nettet, og dermed også påvirkes deres primærdiskurs.

Marit forklarer at elever som har blitt lest for som barn og har hatt tilgang til bøker i hjemmet, har bedre leseferdigheter enn elever som ikke opplever å bli lest for. Dette forsterker også teorien om at det er en tydelig sammenheng mellom elevenes tilgang til språk og litteratur i hjemmet og deres literacy (Gee & Hayes, 2011). Dermed kan det tyde på at elevene vil ha ulike leseferdigheter på bakgrunn av deres miljø i oppveksten og at gapet mellom primær- og sekundærdiskursen (Blikstad-Balas, 2016) deres kan bli ulike. Likevel kan det virke som om

Marit ikke tar på seg ansvaret som leselærer, med tanke på at hun svarer at de ikke driver med leseopplæring i videregående skole, og at hun mener at denne jobben må gjøres i tidligere alder. Siden Marit har samtaler med elevene, og gjennomfører obligatoriske referat, tyder det likevel på at hun hjelper elevene med å jobbe på et dypere nivå enn å bruke overflatestrategier (Anmarkrud & Bråten, 2012). Hun viser likevel gjennom utsagnet sitt at hennes holdning er at det er for sent å jobbe med leseopplæring. Dette er en av faktorene Langer (2001) kommer frem til i sin undersøkelse, at lærerens positive holdning til leseopplæringen kan føre til at elevene utvikler leseferdighetene, noe som hos Marit mangler. Likevel kan Marit forklare at noen elever utvikler leseferdighetene sine gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven. Dermed kan det tyde på at gjennom Marits «ubevisste» leseopplæring, kan likevel elevene oppleve en dypere forståelse av litteraturen. På samme tid er det verdt å merke seg at to av Marits elever fikk *ikke vurdert* på fordypningsarbeidet på grunn av at de ikke hadde lest. Hvilke typer elever det var som hadde utviklet leseferdighetene sine, om det kunne være blant de elevene som var blant de mest motiverte, kan dermed diskuteres, mens elevene som ikke fikk bestått, ikke hadde gode nok leseferdigheter til å klare å lese en bok. Dermed fikk de heller ikke opplæring i lesing og endte opp med å få *ikke vurdert* på oppgaven, ifølge Marit.

Det er ingen av informantene som nevner kildekritikk og hvilke kilder elevene bruker når de søker på pc. Som Rogne (2017) presenterer, at kildebevissthet blir en viktig del av lesingen som følge av den økte graden av usikre kilder, blir dette også en viktig del av lesekompetansen i dag. Når lærerne ikke nevner at elevene må være bevisste på kildekritikk og lesing på internett, tyder det på at dette kan være et område som er lite prioritert i forbindelse med lesing i videregående skole og i forbindelse med fordypningsarbeidet, selv om informantene forklarer at elevene i stor grad bruker pc i skoletiden.

5.4 Hvilke faktorer kan medvirke til at elevene lykkes med fordypningsarbeidet?

Dag og Eli svarer at elevene har gode leseferdigheter og at de regner med at elevene klarer å gjennomføre oppgavene. På bakgrunn av studien «Beating the Odds» (Langer, 2001) kan elevene deres ha større forutsetninger for å oppnå høyere resultater. Gjennom å velge tema, noe som, ifølge Deci og Ryan (2017), kan være en faktor for å oppnå indre motivasjon, kan elevene ha større muligheter for å lykkes med oppgaven. På samme tid viser Dag at han støtter opp om elevenes læring gjennom å legge vekt på den kvalitative samtalen fremfor tallkarakteren. Dette er igjen er en viktig faktor for å opprettholde en indre motivasjon ifølge Ryans modell TARGET (Wigfield et al., 2012, ss. 467-468). Det er da verdt å merke seg at Dag og Eli er stort sett fornøyde med elevenes resultater. Dermed kan det tyde på at gjennom å gi elevene muligheter for valg, å ha troen på at elevene kan lykkes og å fremme læring kan føre til at elevene i større grad vil lykkes med fordypningsarbeidet.

Kompetansemålet i læreplanen legger som nevnt opp til at fordypningsoppgaven skal være selvvalgt (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dermed gir fordypningsoppgaven rom for at elevene kan øve seg i å være selvgående, noe Hopfenbeck (2009) forklarer blant annet er viktig for fremtidig arbeidskraft. I tillegg forteller hun at elevene av den grunn kan endre holdningene sine til skolen i positiv retning. Deci og Ryan (2017) påpeker at elever som har en indre motivasjon vil i større grad lykkes med en oppgave, og at det er tre komponenter; å oppnå kompetanse, å delta i fellesskap og selvbestemmelse (ss. 10-11) som er viktige å tilfredsstille for å oppnå indre motivasjon. Det er liten tvil i at fordypningsoppgaven er en oppgave som kan legges til rette for at eleven skal kunne øve seg på å være selvgående, og i tillegg oppleve at komponentene for å oppnå deres indre motivasjon kan dekkes. Som Bjørnstad (2015) kom frem til, at det er ulike muligheter til valgfrihet for elevene på ulike skoler i forbindelse med fordypningsarbeidet, er også dette representativt for resultatene her.

Om man skal legge til rette for at elevene skal oppleve å bli selvregulerte og ha en indre motivasjon for norskfaget, er det, ifølge Ryans modell TARGET (Wigfield et al., 2012, ss. 467-468), blant annet viktig å kunne gi elevene mulighet til å velge når de skal til med oppgavene. Hildegunn på Bakkebygrenda videregående skole representerer et ytterpunkt i forhold til elevenes valgmuligheter. Elevene får hverken velge tema, arbeidsmåte eller

presentasjonsform. Gjennom å bestemme at elevene skal gjennomføre oppgaven på én og samme måte, legger man dermed, på bakgrunn av motivasjonsteorien, i mindre grad opp til at elevene får mulighet til å oppleve at fordypningsoppgaven blir styrt av elevens indre motivasjon. Når hun forklarer at oppgaven blir lettere for elevene, viser dette at målet for selve oppgaven blir å *gjennomføre* den fremfor å oppnå kompetanse, noe som også er en av faktorene for elevens indre motivasjon (Deci & Ryan, 2017). Hildegunn forklarer at hun har en del elever som har faglige vansker, og at noen til og med må gjennomføre Vg3 over to år. På bakgrunn av Bakken (2015) sine funn i hennes masteroppgave, der det kommer frem at faglig svake elever har vansker med å forholde seg til at fordypningsoppgaven er selvvalgt, kan det tyde på at Hildegunn påvirkes indirekte av elever med faglige vansker til å velge oppgaver for elevene.

Det kan godt være at flere av elevene til Hildegunn har lavere leseferdigheter, og av den grunn har hun sett at det vil være overkommelig å gjennomføre fordypningsarbeidet uten å måtte lese og tolke et omfattende tekstmateriale. Som nevnt, ser vi også, på bakgrunn av de andre informantene, at det legges opp til visse antall bøker som krav for å gjennomføre oppgaven. Selv om de fleste informantene trosser de felles kravene fra skolen og heller tilpasser lesemengden i forhold til *eleven*, kan det tenkes at skolemiljøene opplever å ha en viss lesemengde eller antall bøker som et krav eller en uskreven norm. Det kan være at Hildegunn blir skremt av at elevene må lese et visst antall bøker, på bakgrunn av tradisjonene i norsk skole, og at hun tror elevene (om de har lave leseferdigheter) ikke vil kunne gjennomføre oppgaven. Læreplanen legger som nevnt ikke opp til at fordypningsoppgaven skal ha et visst antall bøker eller sidetall, men at oppgaven skal være selvvalgt og at det skal være et språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, i tillegg til at det skal være utforskende (Utdanningsdirektoratet, 2013). Med andre ord legger oppgaven kun opp til at eleven *kan* velge å lese skjønnlitteratur om eleven velger dette selv. Det skal også legges opp til at eleven kan velge andre emner om eleven ønsker dette selv, siden det står *selvvalgt* i læreplanen. Dermed innebærer dette at fordypningsoppgaven skal kunne *legge til rette for* at elevene som ønsker det, skal kunne for eksempel lese skjønnlitteratur. Selv om elevene har manglende kompetanse, for eksempel i form av ulike leseferdigheter, vil fordypningsoppgaven kunne være en mulighet for at elevene skal kunne oppnå en økende kompetanse i feltet, og dermed kan dette videre være en faktor for indre motivasjon på bakgrunn av Deci og Ryans (2017) motivasjonsteori. Det er altså en stor mulighet for at

elevenes lesekompetanse, og indirekte leselyst, kan oppnås dersom elevene oppmuntres til å øke sine leseferdigheter gjennom fordypningsarbeidet. Dersom de ikke får muligheter til dette, noe som er tilfelle på Bakkebygrenda videregående skole, vil elevene med andre ord, på bakgrunn av motivasjonsteorien, dermed kunne oppnå en lavere indre motivasjon for norskfaget. Dette kommer også frem i form av at noen av elevene til Hildegunn ikke gjennomfører prosjektet i det hele tatt, ifølge henne.

Selv om Hildegunn ikke legger opp til at fordypningsoppgaven skal være selvvalgt, viser det seg likevel at noen av hennes elever er motiverte til norskfaget. Hun hevder at de eldste elevene, de som gjerne er ferdige med lærlingtiden og skal videre inn på høyskole er mest motiverte til norskfaget. Det er bred enighet blant informantene, at eldre elever og elever som har tydelige mål for videre utdanning og ser nytteverdien av norskfaget er de mest motiverte. På bakgrunn av elevenes motivasjon for norskfaget kan man dermed regne med at de elevene som er motiverte til norskfaget også, som Hildegunn formidler, finner seg i å bli «korrigert» og at de ber om veiledning. Det kan derfor være at de allerede opplever at de har en indre motivasjon og et opplevd selvvalg i form av at de har valgt studieretning og har tydelige mål for egen karriere. I tillegg er det ikke tvilsomt at de har allerede en opplevd kompetanse, i form av at de er eldre og har mer erfaring enn de yngre elevene. Det kan derfor være at de allerede opplever at de får dekket behovet for de tre komponentene Deci og Ryan (2017) legger til grunn for å oppnå indre motivasjon.

Det er også verdt å merke seg at de elevene som er mindre motiverte ikke har tydelige mål for fremtiden eller ikke har fått lærlingplass, dermed går påbygging til generell studiekompetanse i påvente av lærlingplass eller eventuelle studiemuligheter senere. Disse funnene samsvarer med Markusen og Gloppen (2012) sine resultater, der de finner at de seks prosentene som ikke har påbygging til generell studiekompetanse som førstevalg, ofte mister motivasjon for faget og har lettere for å stryke. Hildegunn forklarer at cirka halvparten av hennes elever er lite motiverte for norskfaget, i tillegg hevder både Tone, Berit og Marit at de har mange elever som mangler motivasjon for faget. Dette kan tyde på at det er en større andel av elever enn seks prosent (Markusen & Gloppen, 2012) som ikke er motiverte, mens det på Humlegata videregående skole er flere elever som er motiverte. På bakgrunn av leseforskningen og motivasjonsteoriene jeg har presentert, kommer det tydelig frem at det å ha klare mål er en faktor for å lykkes. Roe (2011, s. 79) oppsummerer blant annet at gode leselærere har

forståelse for at motivasjon er en viktig faktor for å lykkes med lesing, noe man kan se at også informantene formidler.

Funnene viser at informantene har ulike holdninger til elevenes ferdigheter og muligheter. Som leselærer er det tydelig at Eli (eller Dag, siden de samarbeider) må ha jobbet med å oppmuntre elevene til å lese. Dette kommer frem gjennom hennes forklaring ved at lesekompetansen til elevene, som hovedsakelig er motstandere av å lese, utvikler seg gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven. Dette tyder på at Eli viser at hun er klar over viktigheten av å motivere elevene gjennom lesingen, noe Roe (2011, s. 79) presenterer i sin oppsummering om god leseopplæring.

Det er ulikt hva informantene svarer i forhold til hvilke temaer elevene lykkes med. Mens Eli får frem at temaet ikke er det viktigste for å lykkes, men at problemstillingen blir norskfaglig vinklet, er de andre informantene tydelige på hvilke temaer elevene lykkes mest med. Både Tone og Berit mener elever som velger klassiske litterære temaer lykkes i større grad med fordypningsarbeidet, mens Marit mener at elever som velger adaptasjonsanalyse, fra roman til film, lykkes i stor grad, så lenge oppgaven blir analytisk. Dag, derimot, mener elever som jobber med stedsnavn og gårdsnavn lykkes i større grad med fordypningsarbeidet. Det kan tyde på at Tone og Berit på Junibakken videregående skole er i større grad styrt av temaene i læreboken *Norsk for påbygging* (Furumo et al., 2015) i forhold til temaene de legger mest vekt på. Berit forklarer tydelig at hun går gjennom temaene i læreboken og går gjennom forslagene til arbeid med fordypningsoppgaven som står i læreboken. Tone forteller, i likhet med Berit, at de må være ferdige med gjennomgang av alle temaene før de starter arbeidet med fordypningsoppgaven. I tillegg hevder Tone, som nevnt, at de har gått bort ifra å råde elevene til adaptasjonsanalyse siden dette ofte har vært oppgaver som ikke har hatt god nok kvalitet. Det ser ut til at de to lærerne på Junibakken videregående skole legger ganske like premisser for temavalg i forhold til elevene, og at de, som nevnt, legger hovedsakelig større vekt på temaene læreboken *Norsk for påbygging* (Furumo et al., 2015) legger opp til. Marit, derimot, som meddeler at adaptasjonsanalyse er et tema elevene lykkes i større grad med, har brukt andre kilder enn læreboken i forbindelse med dette temaet, nemlig *Filmboka* (Heum, 2011). Det samme gjelder også Dag, som tenker at elevene lykkes godt med å forske på gårds- og stedsnavn. Etersom svarene til informantene på de fire skolene er så ulike, viser dette hvordan elevenes temavalg kan bli styrt av tilfeldigheter på bakgrunn av hvilken skole

de går på eller lærer de får. Dag, på Humlegata videregående skole, viser til at han er personlig interessert i gårds- og stedsnavn, mens Eli er åpen for et hvilket som helst tema. Tone og Berit er hovedsakelig styrt av læreboken, og legger stor vekt på en omfattende litteraturstudie, mens Marit i større grad tilnærmer seg tema i retning mot de temaene som er presentert i NDLA (NDLA, u.d.). Hildegunn forklarer, i motsetning til de andre informantene, at hun ikke vet hva elevene leser, og dermed kan det tyde på at hun er mer styrt av hva historielæreren legger opp til i sitt fag. Dermed kan det tyde på at temaene elevene presenterer, faller best i smak for lærerne, og gir best resultat, dersom lærerne har en personlig holdning eller interesse for temaet, med unntak av Eli som ikke legger vekt på selve temaet.

Hverken Tone eller Berit på Junibakken videregående skole viser til at elever ikke får bestått i forbindelse med fordypningsarbeidet, men viser heller til at resultatet kan variere. Dette gjelder også for Dag og Eli på Humlegata videregående skole. Marit og Hildegunn, derimot, har noen elever som ikke får bestått i forbindelse med fordypningsarbeidet. Marit viser, som nevnt, til at elever som ikke har lest det de skal, ikke får bestått. Hildegunn forklarer at elever som nekter å gjennomføre opplegget, og heller ikke ber om veiledning, vil ha større sannsynlighet for å ikke få bestått. Det kan dermed virke ut som om lærerne på Junibakken videregående skole og Humlegata videregående skole strekker seg lenger for at elevene skal kunne gjennomføre oppgaven. Selv om dette er de to skolene som legger opp til mest lesing, viser det seg, som nevnt, at lærerne tilpasser seg elevene sine forutsetninger i større grad. Mens Eli og Dag viser at de har stor tro på elevene sine leseferdigheter, noe Langer (2001) poengterer er en viktig forutsetning for at elevene skal kunne lykkes, viser både Tone og Berit at de tilpasser lesemengden i forhold til elevene sine forutsetninger. I tillegg legger Tone til rette for samarbeid ved behov. At leselæreren legger til rette for å tilpasse elevenes nivå, er noe Roe (2011, s. 79) poengterer som viktig. Samarbeid er også en viktig faktor for å lykkes, noe både Deci og Ryan (2017) får frem i motivasjonsteorien og Langer (2001) presenterer som en del av elementene for å lykkes, på tross av elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Hildegunn tilpasser seg i liten grad elevenes valgmuligheter, og dermed kan dette være en faktor for at elevene kan bli mindre motivert til oppgaven (Deci & Ryan, 2017), mens Marit tilpasser i liten grad lesemengden til elevene. Med andre ord vil det si at for elever som stryker i fordypningsarbeidet, kan det være elevenes lave leseferdigheter som fører til dette for elevene på Lønneberget videregående skole. Derimot på Bakkebygrenda videregående skole kan det

være grunn til å tro at det er fordi de ikke får muligheten til å velge oppgaver selv, blant annet på grunnlag av Deci og Ryan (2017) sine komponenter for indre motivasjon.

Selv om tallkarakteren er en viktig faktor for at elevene skal oppleve å ha lykket, forklarer informantene også om andre faktorer som spiller inn for om elevene opplever å ha lykket eller ikke. Både Tone og Berit har elever som opplever mestringsfølelse etter å ha lest sin første eller sine to første bøker. Berit kan i tillegg forklare at dette kan føre til at elevene leser bøker frivillig etter fordypningsarbeidet. Dette tyder på at eleven har fått lesing som en indremotivert aktivitet (Lillemyr, 2007). Om man videre går tilbake til motivasjonsteorien kan det dermed tyde på at elevene kan ha oppnådd behovene Deci og Ryan (2017) beskriver, nemlig *kompetanse* i form av økte leseferdigheter, *å delta i et fellesskap* i form av samarbeid med lærer og medelever, at skolen er en arena som legger til rette for lesing og *selvbestemmelse* i form av å ha valgt tema og lesestoff selv. Marit forklarer at elever som har hatt en oppvekst der de har blitt lest for og hatt tilgang til lesestoff har bedre leseferdigheter og større mulighet for å oppnå bedre resultater i form av tallkarakterer. Dette kan vise at elever som allerede har god lesekompetanse, et fellesskap hjemme som støtter opp om lesing, og kanskje i tillegg har valgt å gå påbygging til generell studiekompetanse, allerede har en indre motivasjon for fordypningsarbeidet og dermed større mulighet for å lykkes på bakgrunn av Deci og Ryans (2017) motivasjonsteori.

Selv om de fleste informantene legger opp til at elevene skal ha muntlige presentasjoner, meddeler de at flere av elevene er stolte når de presenterer oppgaven for medelever. Dette kan tyde på at elevene opplever mestring og kompetanse i forhold til selve fordypningsarbeidet. Likevel kommer det også frem at noen elever vegrer seg for å ha muntlige presentasjoner. Hildegunn nevner at kamera på mobilen kan være en faktor som gjør at elevene blir redde for å bli filmet, mens Tone får frem at det kan være vanskelig å gjennomføre presentasjonen på egenhånd. Selve presentasjonen kan dermed bli ødeleggende for resultatet, noe som viser at ytre faktorer (Lillemyr, 2007) kan ødelegge for elevens indre motivasjon. At Tone legger til rette for at elevene kan jobbe og presentere i fellesskap, noe som kan gi et bedre resultat, tyder på at å delta i fellesskap (Deci & Ryan, 2017) kan være en faktor som legger opp til en indre motivasjon for eleven. På en annen side viser det at fellesskapet kan også ødelegge for elevens indre motivasjon, noe som kommer frem på bakgrunn av Tone og Hildegunn sine forklaringer; elevene vegrer seg for å presentere for fellesskapet, som her er klassen. Det kan

da være grunn til at elevene opplever sin egen kompetanse som lav, og dermed heller ikke blir motivert av å presentere.

Som nevnt er det flere av informantene som svarer at tallkarakteren er styrende for om eleven opplever å lykkes med fordypningsoppgaven eller ikke. Dag, derimot, mener tallkarakteren kan «punktere kraften i det andre som er viktigere». Gjennom hans forklaring viser han at han er opptatt av å opprettholde elevenes indre motivasjon og mestringstro, eller self-efficacy (Bandura, 1997), i forhold til fordypningsarbeidet. Dersom karakteren, som en ytre belønning (Lillemyr, 2007), blir gitt i forbindelse med fordypningsoppgaven, kan den belønningen som fremmer indre motivasjon ødelegges. På bakgrunn av Ryans faktorer for å opprettholde indre motivasjon, viser det at Dag sine argumenter om at tallkarakteren kan overskygge det eleven har prestert, er i tråd med Ryans TARGET (Wigfield et al., 2012, ss. 467-468), der Dag blant annet oppmuntrer til læring fremfor å være normativ. Gjennom en kvalitativ samtale fremmer han med andre ord elevens læring og kompetanse. Dette står i kontrast til Hildegunn sine kommentarer om tallkarakteren til elever som tar påbygging til generell studiekompetanse: «Det skal mindre til for å imponere oss», der utgangspunktet er at elevene har lave forutsetninger for å prestere i faget. Dette kan dermed ha en motsatt effekt for at eleven skal lykkes, på bakgrunn av «Beating the Odds» (Langer, 2001).

6 Konklusjon og videre forskning

Med utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan legger lærere fra ulike skoler til rette for at elever med ulike leseferdigheter kan lykkes med fordypningsoppgaven i norsk på Vg3 påbygging til generell studiekompetanse?* vil jeg fremlegge de viktigste resultatene og funnene i denne studien. Det kan være ulike måter å tolke, eller å løse hvordan man gjennomfører og tilrettelegger for arbeidet med læreplanmålet «gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 13) på. Resultatene i denne studien får frem at det er store ulikheter i hvordan de ulike skolene og lærerne planlegger og gjennomfører arbeidet med fordypningsoppgaven i norsk for elever på vg3 påbygging. I det følgende vil jeg konkludere mine funn. Deretter vil jeg gi stafettpinnen videre ved å peke på relevant fremtidig forskning på bakgrunn av denne studien.

6.1 Konklusjon

Det viser seg at det er både store og små forskjeller i forhold til hvor selvvalgt oppgaven er. På tre av skolene får elevene velge tema selv, mens på den ene skolen får ingen av elevene velge tema. Presentasjonsformen gir i mindre grad rom for selvvalg enn temavalget gir ved tre av skolene. Det er hovedsakelig muntlig eller skriftlig fremstilling lærerne legger opp til, noe som kan tyde på at tradisjonen fra R94 (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 26) fremdeles er gjeldende. Lærerne på to av skolene gir i større grad valgfrihet mellom skriftlig og muntlig presentasjonsform, mens lærerne på en av skolene praktiserer kun muntlige presentasjoner. Den ene læreren forholder seg ikke til retningslinjene læreplanen legger opp til, og lar dermed elevene ikke få velge oppgaver eller presentasjonsform på egenhånd. Dermed viser det seg at det er store ulikheter i graden av måten oppgaven blir gjennomført som «selvvalgt» mellom de fire skolene.

Lesemengden skolene legger opp til er ulik. To av skolene har felles krav om at elevene skal lese tre bøker, mens en skole har krav om to bøker eller én bok og en film. Den siste skolen har ingen retningslinjer for hvor mye eller lite elevene skal lese. To lærere innenfor samme skole kan godta ulik mengde lesing, men likevel reduserer de lesemengden dersom elevene ikke har forutsetninger for å lese tre bøker. Med dette viser de evne til tilpasning, på tross av

skolens felles retningslinjer. På samme tid kom det frem at den ene læreren forholdt seg til skolens retningslinjer, og tilpasset dermed ikke lesemengde, selv om noen av elevene ikke hadde forutsetninger for å lese det de ble pålagt. En av lærerne unnlot å legge opp til at elevene skulle lese i forbindelse med fordypningsarbeidet for å lette arbeidet til elevene og lærerne. Det viser seg med andre ord at det er ulikt om lærerne følger opp retningslinjene i forhold til skolens felles krav for lesemengde, og at noen lar elevene lese mindre enn de i utgangspunktet må. I tillegg viser det seg at noen elever kan gjennomføre fordypningsarbeidet uten å måtte lese.

Et fellestrekk blant alle informantene er at de ikke synes de jobber med leseopplæring i forbindelse med fordypningsoppgaven, og i tillegg kommer det frem at noen av lærerne skulle gjerne hatt mer tid til det. Andre lærere mener det ikke er viktig å drive med leseopplæring i videregående skole. Likevel viser det seg at lærerne på tre av de fire skolene hadde regelmessig oppfølging av elevenes lesing på ulike måter, eksempelvis gjennom oppfølgingssamtaler og rapporter, som gjør at elevene og lærerne i større grad kan overvåke elevens lesestrategier (Anmarkrud & Bråten, 2012). Dermed kom det frem at lærerne likevel jobbet med leseopplæring i større eller mindre grad gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven, på tross av at elevene måtte lese det meste hjemme. På den skolen der læreren forholdt seg til skolens felles krav om lesemengde, fikk ikke elevene leseopplæring på grunnlag av at de ikke hadde lest det de skulle. Dermed viser det seg at tre av skolene jobber i noen grad med leseopplæring, uten at de nødvendigvis tematiserer det. I tillegg kan man merke seg at om kravene til leselengde er for høye i forhold til elevenes leseferdigheter, kan elevene risikere å ikke få leseopplæring, og dermed heller ikke utvikle leseferdighetene sine, noe som viser seg på en av skolene. På en av skolene kommer det frem at læreren ikke bruker fordypningsoppgaven til å jobbe med lesing i det hele tatt. Dette viser at ikke alle lærere utnytter mulighetene fordypningsoppgaven gir til å jobbe med lesing, noe derimot Roe (2011, s. 79) peker på som viktig, ved å bruke leseopplæring som en viktig del i ulike læringssituasjoner.

På bakgrunn av denne studien viser det seg at flere elever som har fordypningsoppgaven siste halvår, lykkes. Det er en sammenheng mellom lærerens tro på at elevene vil lykkes med arbeidet (Langer, 2001), måten eleven får velge arbeidet (Deci & Ryan, 2017) og hvordan læreren tilpasser seg enkeltelevne gjennom oppgaven både med tanke på lesemengde,

presentasjonsform og obligatoriske oppfølgingssamtaler. At elevene er eldre, har et tydelig mål med fremtiden og ser hensikten med faget, er også en faktor for å lykkes. Det kommer også frem at jenter, eller elever som kommer fra helse- og sosialfag virker mer motivert og lykkes i større grad med fordypningsoppgaven. Dette kan ha en sammenheng med jenter og skjønnlitterære leseferdigheter (Roe, 2013). I tillegg kan det være en tendens til at lærerne mener elevene lykkes med tema lærerne selv legger vekt på, enten i form av interesser eller verdier.

De elevene som har lave leseferdigheter og ikke får tilpasset lesemengden, står i fare for å ikke få leseopplæring, og heller ikke få vurdering i faget. Den ene skolen som ikke la opp til lesing i det hele tatt, og heller ikke lot elevene velge, hadde flest elever som, ifølge informanten, var umotiverte og i tillegg endte opp med å ikke bestå fordypningsoppgaven. Dermed tyder det på at å la være å jobbe med lesing eller leseopplæring, nødvendigvis ikke hjelper elevene til å lykkes med fordypningsarbeidet. De lærere som opplevde at elevene i større grad lykkes med fordypningsoppgaven, tilpasset lesemengden i forhold til elevene (Roe, 2011). I tillegg hadde de tro på at elevene skulle klare oppgaven (Langer, 2001). De gjennomførte regelmessige samtaler med elevene og dermed jobbet de med overvåkning av lesestrategier (Anmarkrud & Bråten, 2012). Elevene fikk i tillegg større grad muligheter til å velge i forbindelse med fordypningsarbeidet (Deci & Ryan, 2017). I tillegg viste det seg at lærere som la opp til at fordypningsarbeidet skulle gjennomføres det siste halvåret, hadde flest elever som greide å gjennomføre arbeidet. Dette viser dermed sammenhengen mellom behovet for kunnskap og behovet for selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2017) gjennom at elevene i større grad er i stand til å kunne velge tema etter at de har oppnådd en viss norskfaglig kompetanse.

De fleste lærerne mente fordypningsoppgaven førte til at elevene forbedret leseferdighetene sine, og at noen av elevene utviklet leselyst, og dermed en indre motivasjon gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven. Med dette tyder det på at elever som tar Vg3 påbygging til generell studiekompetanse, på tross av elevenes sosiokulturelle bakgrunn (Gee & Hayes, 2011) eller varierende grad av faglige utfordringer (Markusen & Gloppen, 2012), likevel kan utvikle leseferdighetene og oppleve å lykkes i fordypningsoppgaven under de nevnte forutsetningene.

Fordypningsoppgaven i norsk på vg3 har hatt en lang tradisjon i landet vårt, men denne studien viser at det først og fremst ikke er leseferdighetene som er avgjørende for om elevene lykkes med fordypningsarbeidet, men hvilke lærere elevene med ulike leseferdigheter, møter. Tilpasningen skjer ikke på bakgrunn av et reelt behov, men er avhengig av hvor oppmerksom læreren er på elevens utfordringer. Dette gir igjen konsekvenser for elevenes muligheter til å lykkes med oppgaven, samt hjelp til å behandle store mengder tekst senere som studenter. I arbeidet med fordypningsoppgaven ligger det et stort potensial for å kunne utvikle elevenes leseferdigheter, men dette blir i ulik grad sett og benyttet.

6.2 Implikasjoner og videre forskning

I innledningen ble det fremholdt at det finnes lite forskning på leseopplæring i forbindelse med fordypningsoppgaven. Gjennom denne oppgaven har jeg tilført feltet ny kunnskap om hvordan det relativt åpne kompetansemålet i læreplanen blir fortolket og praktisert blant seks ulike lærere. For å tette ytterligere hull i kunnskapsnettet på dette området, ser jeg først og fremst to åpenbare behov. For det første gjelder det elevenes perspektiv. På grunn av rammene for denne oppgaven ville det ha vært for omfattende å intervjuere elevene. I studien har jeg derfor bare intervjuet lærerne. De har gjort rede for hvordan de legger til rette for elevene med ulike leseferdigheter på Vg3 påbygging til generell studiekompetanse. Å intervjuere elevene, i tillegg til lærerne, ser jeg derimot nytteverdien av. Elevene som, ifølge informantene, har utviklet en indre motivasjon for lesing etter arbeidet med fordypningsoppgaven bærer på svarene vi ikke fikk fra lærerne, nemlig hvordan de opplever lærerne har lagt til rette for deres utvikling av leseferdigheter, eller hvordan elevene selv har utnyttet potensialet fordypningsoppgaven gir til å utvikle leseferdighetene sine. Å studere samsvaret mellom læreren og eleven sine oppfatninger er derfor noe som kan være nyttig for å utvikle lesedidaktikk på dette feltet. Dernest vil jeg argumentere for en større kvantitativ undersøkelse der man kombinerer lærerens tilpasning av lesekrav med andre rammer for fordypningsoppgaven. Da vil man få et bredere innblikk i hvordan samsvaret mellom lærernes tilpasning er i forhold til de eksplisitte rammene.

I tillegg hadde det vært nyttig å sammenligne hvilken grad av leseopplæring elever som har gått yrkesfaglig linje og påbygging får, sammenlignet med elevene som har gått studiespesialiserende linje. Selv om timetallet i norskfaget er likt (Utdanningsdirektoratet,

2013, s. 3), kan det være at skolen og lærerne har lagt til rette for ulik grad av leseopplæring for de ulike studieretningene. Om de ulike elevgruppene har like forutsetninger når de starter med fordypningsoppgaven, kan dermed være noe man kan studere nærmere.

Helt til slutt vil jeg peke fremover mot det pågående arbeidet med læreplanrevisjon. Som jeg tidligere har vært inne på, har begrepet *dybdelæring* (Kunnskapsdepartementet, 2015), blitt særlig viktig. I tillegg har jeg nevnt at fordypningsoppgaven kan sees i sammenheng med dybdelæring, og at det kan tenkes at elevene vil få flere ulike «fordypningsoppgaver» enn det er i dagens læreplan. Det ville derfor være interessant å studere om denne *dybdelæringen* gir rom for like muligheter for tilpassing for elevene, eller om forskjellene blir like store som resultatene av denne studien viser. Å utvikle elevenes lesekompetanse vil gjennom denne dybdelæringen kunne gi rom for leseopplæring i flere sammenhenger. Vil de ulike skolene og lærerne kunne se, forstå og dra nytte av mulighetene i dette potensialet?

Referanser

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Afflerbach, P. P., Pearson, D. P., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 364-373.
doi:10.1598/RT.61.5.1
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2012). God undervisning i lesestrategier: Hva klasseromsforskning har lært oss. I S. Matre, & A. Skaftun (Red.), *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy*. (ss. 193-212). Trondheim: Akademika Forlag.
- Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2013). "... at sannheten var hans beste venn". I S. V. Knudsen (Red.), *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis* (ss. 15-35). Oslo.
- Bakken, M. (2015). *Fordypningsoppgaven i norsk. Hvordan forstår lærerne kompetansemålet og hvordan forvalter de?* Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/10002/132709058.pdf?sequence=1>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy*. New York: Freeman.
- Barton, D. (2007). Talking about literacy. I D. Barton, *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (ss. 10-32). Malden: Blackwell Publishing.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørkeng, B. (2013). Yrkesfag - lengre veg til målet. Hentet april 11., 2019 fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/yrkesfag-lengre-vei-til-maalet>

- Bjørnstad, K. E. (2015). *Fordypningsoppgaven i norskfaget*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45682/Fordypningsoppgaven-i-norskfaget-Kristin-Espe-Bjrnstad.pdf?sequence=1>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cope, B., & Kalantzis. (2012). The Powers of Literacy and the Literacy of Power. I *The Powers of Literacy* (ss. 63-89). New York: Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory*. New York: The Guildford Press.
- fordypningsoppgaven i norsk for vg3. (u.d.). *Oria*. Hentet april 28., 2019 fra https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/search?query=any,contains,fordypningsoppgave%20vg3&tab=default_tab&search_scope=default_scope&vid=BIBSYS&lang=no_NO&offset=0
- Furumo, M., Gjerde, R., Løvold, H. P., & Magunssen, H. (2015). *Norsk for påbygging*. Oslo: Aschehoug.
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (4. utg.). London: Routledge.
- Gee, J. P., & Hayes, E. R. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. New York: Routledge.
- Harboe, L. (2017, 5. mars). *Fordypningsemne i norsk*. Hentet fra NdlA, norsk vg2 og vg3 sf: <https://ndla.no/nb/node/142731?fag=27>
- Heum, T. (2011). *Filmboka*. Sandefjord: Læremiddelforlaget.

- Hopfenbeck, T. N. (2009). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? Hentet fra Idunn: <https://www-idunn-no.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/npt/2011/05/art06>
- Juuhl, G. K., Horntvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/laremiddelforskning_lk06.pdf
- Kjelen, H. (2017). Litterær kompetanse og litteraturdidaktikk. I B. Fondevik, & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (ss. 66-78). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Kleven, T. A. (2011). Data og innsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2. utg., ss. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). (i. Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon, Red.) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993, oktober). R94. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>
- Langer, J. A. (2001). Beating the Odds: Teaching Middle and High School Students to Read and Write Well. *American Educational Research*(4), ss. 837-880.
doi:<https://doi.org/10.3102/00028312038004837>
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Markusen, E., & Gloppen, S. K. (2012). *Påbygg - et gode eller en nødløsning? En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag skoleåret 2010-2011*. Hentet fra NIFU Rapport; 2012-2:
<http://hdl.handle.net/11250/280848>
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- NDLA. (u.d.). *Hva er NDLA*. Hentet oktober 22, 2018 fra NDLA:
<https://om.ndla.no/rapporter/>
- NDLA. (u.d.). *NDLA*. Hentet oktober 22, 2018 fra Norsk Digital Læringsarena:
<https://ndla.no/nb>
- OECD. (2018). *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*. Hentet fra
file:///C:/Users/Admin/Downloads/pisa%202018%20reading%20literacy%20framework%20_final.pdf
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I K. Kverndokken, & K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing* (ss. 13-31). Oslo: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogne, M. (2008). *Mot eit moderne norskfag*. doi:<http://dx.doi.org/10.5617/adno.1021>
- Rogne, W. M. (2017). Strategibruk i kunnskapssamfunnet. I B. Fondevik, & P. Hamre (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (ss. 112-133). Oslo: Samlaget.

- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf>
- Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred, & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (ss. 11-25). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-pabygging-til-generell-studiekompetanse-%E2%80%93-yrkesfaglige-utdanningsprogram>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <file:///C:/Users/Admin/Downloads/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter.pdf>
- Wigfield, A., Cambria, J., & Eccles S., J. (2012). Motivation in Education. I R. M. Ryan, *The Oxford handbook of human motivation* (ss. 463-478). Rochester: Oxford University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....s. 1

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektor, forespørsel om informanter.....s. 3

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter.....s. 4

Vedlegg 4: Intervjuguide..... s. 6

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave i undervisning og læring med fordypning i norsk

Referansenummer

612137

Registrert

21.10.2018 av Trine Nymark - trineny@stud.hivolda.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Pernille Fiskerstrand, pernille@hivolda.no, tlf: 70075461

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Trine Nymark, trineny@stud.hivolda.no, tlf: 94497926

Prosjektperiode

19.11.2018 - 30.05.2019

Status

04.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

04.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 04.01.19. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.19.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: spesialrådgiver Kjersti Haugstvedt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2

Trine Nymark

Hansgjerdet 36

6030 Langevåg

trineny@stud.hivolda.no

Til rektor

Ønske om kontakt med informanter

Jeg jobber med en masteroppgave som omhandler fordypningsoppgaven i norsk på vg3 påbygging til generell studiekompetanse.

I den forbindelse trenger jeg godkjenning fra rektor om å opprette kontakt med lærerne ved deres skole som underviser i norsk for påbygging til generell studiekompetanse.

Forskningen vil være kvalitativ, noe som innebærer et besøk på skolen der jeg gjennomfører et intervju som varer i maksimum en halv time.

Personene som blir intervjuet vil bli anonymisert. Det vil ikke komme fram hvilken skole intervjuet er holdt, og alle opplysninger vil bli slettet etter jeg har behandlet dataene.

Jeg håper dere ser nytten av min forskning, og at noen på din skole har anledning til å la seg intervju, og at du eventuelt kan gi meg tilbakemelding på personer jeg kan kontakte.

Med vennlig hilsen

Trine Nymark, Høgskulen i Volda

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Fordypningsoppgaven i norsk for påbygging til generell studiekompetanse”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan lærere på ulike skoler jobber med fordypningsoppgaven i norsk for påbyggingsselever. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Å kartlegge hvordan ulike lærere på ulike skoler jobber med fordypningsoppgaven i norsk for påbyggingsselever.

Dette er en masteroppgave i undervisning og læring i norsk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har kontaktet tilfeldige skoler, og har av den grunn fått tillatelse av din leder til å kontakte deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil besøke deg på din skole og gjennomføre et muntlig intervju som varer i ca 30 minutt. Du blir ikke stilt personlige spørsmål, og om du velger å ikke svare på deler av spørsmålene, er det i orden. For å slippe å notere underveis, vil jeg bruke lydopptak. Lydopptakene vil bli slettet etter behandling av svarene.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare jeg som vil ha tilgang til lydopptakene fra intervjuet. Jeg kommer ikke til å dele det med andre.
- Jeg kommer ikke til å oppgi navnet ditt skriftlig noen steder, og det vil ikke på noen måte komme frem i oppgaven hvilken skole du jobber på eller hvem du er. Om vi korresponderer på epost eller telefon, vil jeg slette dette når jeg er ferdig med arbeidet.
- Jeg vil bruke opplysningene og sammenligne med andre informanter i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2019. Etter godkjent oppgave blir lydopptak, transkripsjoner og all eventuell korrespondanse slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen i Volda, Pernille Fiskerstrand
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student
Trine Nymark

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å dele oppgaver til fordypningsoppgaven – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca mai, 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Intervjuguiden

Om lærerens bakgrunn og arbeid

1. Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?
2. Har du jobbet med fordypningsoppgaven i norsk før?
 - Hvor mange ganger og hvilke grupper?
3. Hvor mange elever underviser du i norsk på påbygging til generell studiekompetanse i år?
 - Er dette fordelt på én klasse?
 - Har du ansvaret for klassen alene eller samarbeider du med andre?

Om fordypningsoppgaven på skolen/ i påbyggingsklassen:

4. Kan du fortelle hvordan dere jobber med fordypningsoppgaven i påbyggingsklassene?
5. Hvilke føringer får elevene for arbeidet med fordypningsoppgaven?
 - Er dette likt for alle på hele skolen?

Motivasjon/ autonomi:

6. I hvilken grad virker elevene motiverte til norskfaget?
7. Merker du forskjell på elever i forhold til motivasjon?
 - Hvis ja, kan du forklare nærmere?
8. Når starter dere med arbeidet med fordypningsoppgaven i norsk og hvor lenge varer det?
9. I hvilken grad opplever du at elevene er i stand til å løse fordypningsoppgaven på egen hånd? Hva trenger de eventuelt oftest hjelp til?
10. Hvor mye og hva får elevene bestemme selv i forbindelse med fordypningsarbeidet?
11. I hvor stor grad får elevene veiledning i starten av oppgaven?
12. Kan du gi eksempel på noen typiske tema elevene jobber med?
 - Er det noen av temaene som virker mer sannsynlige for å lykkes med enn andre?
13. I hvilken grad opplever du at elevene på påbygging jobber godt med fordypningsoppgaven?
 - Kan du beskrive hvordan du merker at elevene jobber godt?
 - Kan du beskrive hvordan du merker at elevene ikke jobber godt?
14. Har elevene noen vurderingssituasjoner eller innleveringer underveis i arbeidet med fordypningsoppgaven?

Lesing

Vedlegg 4

15. I hvor stor grad blir lesing lagt vekt på i forbindelse med fordypningsarbeidet?
16. Hvordan har dere jobbet med lesing før arbeid med fordypningsarbeidet?
17. Hvordan jobber dere eventuelt med lesing under fordypningsarbeidet?
18. I hvilken grad opplever du at elevene sin lesekompetanse virker inn på resultatet og arbeidet med fordypningsarbeidet?
19. I hvilken grad opplever du at eleven sin lesekompetanse utvikler seg gjennom arbeid med fordypningsoppgave? Forklar.

Selvfølelse

20. I hvilken grad opplever du at fordypningsoppgaven kan ha innvirkning på elevenes selvfølelse og hvordan?

Vurdering

21. Hvordan foregår vurderingen av fordypningsoppgaven?
 - Får elevene velge presentasjonsform? Kan du i så fall se for deg hvilke elever som velger hvilke oppgaver?
 - Er det flere lærere som vurderer arbeidet?
 - Har dere utarbeidet kriterier på forhånd som elevene er klar over?
 - Evaluerer elevene sitt eget eller andres arbeid i forbindelse med fordypningsoppgaven?

Til slutt

Tror du elevene på påbygging jobber med fordypningsoppgaven på en annen måte enn elever som tar studiespesialiserende linje?