Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

Karoline Fætten Aakerhus

"Det her forekom meg å være litt *mission impossible*"

En kvalitativ undersøkelse av fordypningsoppgaven i norskfaget

Masteroppgave i nordisk litteratur
Veileder: Lars August Fodstad
Mai 2019

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Karoline Fætten Aakerhus

"Det her forekom meg å være litt *mission impossible*"

En kvalitativ undersøkelse av fordypningsoppgaven i norskfaget

Masteroppgave i nordisk litteratur
Veileder: Lars August Fodstad
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Samfunnet er i stadig endring, noe som stiller nye krav til det norske utdanningssystemet. Gjennom utdanning skal elever rustes til å virke og bidra i samfunnet på ulike måter. Studiespesialiserende utdanningsretninger i videregående opplæring skal gjøre elevene forberedt og motivert til å gjennomføre høyere utdanning. Denne studien har sett på studieforberedende faktorer i lys av arbeidet med fordypningsoppgaven på VG3. For å finne svar på hvilke områder oppgaven er studieforberedende er det teoretiske rammeverket både pedagogiskteoretisk gjennom en sosiokognitiv tilnærming, og fagdidaktisk gjennom å gjøre rede for begrep og teorier som er relevant for norskfaget.

I alt har seks informanter bidratt i studien, hvor fem av disse var elever fra én studieforberedende klasse og faglæreren deres. Gjennom å få innblikk i hvordan de reflekterer over prosessen i arbeidet bidrar studien til innsikt i utfordringene de møter i fordypningsoppgaven. På denne måten er det også mulig å si noe om hvordan elevene opplever mestring og utvikling i arbeidet. Studien bidrar derfor til en forståelse av både fordeler og ulemper ved fordypningsoppgaven.

Studien finner at elevenes forutsetninger gir ulikt utbytte av arbeidet. Både det faglige og kognitive utbyttet varierer, selv om det også på noen områder er sammenfall i funnene. Studien avrundes med en implikasjon for videre praksis som viser at det bør gjøres rom for arbeidet med en fordypningsoppgave i norskfaget, men at dette innebærer at elevene må forberedes til arbeidet gjennom hele videregående skole. Derfor anbefales det at det utarbeides felles nasjonale retningslinjer som både legitimerer oppgavens plass i norskfaget, men som også bidrar til tydeligere rammer for lærere og elever.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en 5-årig lektorutdanning, med mastergrad i nordisk ved NTNU. Det har vært en lang prosess å få ferdig arbeidet, men samtidig utrolig givende. Et kapittel i livet er over og nå venter endelig mange år i yrket som lektor.

Jeg ønsker å rette en stor takk til veilederen min, Lars August Fodstad, som har vært støttende og motiverende underveis i prosessen. Ikke bare har han vist stort engasjement, men har også bidratt med interessante perspektiv og råd underveis. En stor takk må også rettes til de seks informantene som har deltatt i studien.

Personlig er det noen mennesker som fortjener en stor takk. Tusen takk til min samboer og bestevenn Maria, som har lyst opp tunge dager og vært støttende i året som har gått. Jan Pål vil jeg takke for et godt vennskap og for å være en viktig støttespiller i løpet av de fem årene på studiet. For det er jeg evig takknemlig. I tillegg må jeg takke fine kollegaer ved Levanger videregående skole som har vist interesse og omsorg i perioden. Tilslutt vil jeg rette en takk til familien min, som ikke bare har bidratt med oppmuntrende ord og motivasjon, men også med korrekturlesing av oppgaven. En spesiell takk går til storesøsteren min, Charlotte, som har vært et forbilde og en stor inspirasjon for meg.

Trondheim, mai 2019

Karoline Fætten Aakerhus

Innhold

1.0 Introduksjon **1**
1.1 Bakgrunn for oppgaven **1**
1.1.2. Forskningsspørsmål 2
1.1.3 Tidligere forskning 3
1.2 Oppgavens struktur **4**

2.0 Teori **7**
2.1 Sosiokognitive læringsteorier **7**
2.1.2 Selvregulert læring 8
2.1.3 Motivasjon og forventninger 9
2.2 Norskfaget i skolen – Danning og dybdelæring **10**
2.2.1 Danning 11
2.2.2 Dybdelæring 12
2.3 Læreplanfornyelsen **13**
2.3.1 Litterært arbeid 14
2.4 Oppsummering **16**

3.0 Metode **17**
3.1 Forskningsstrategi og design **17**
3.2 Gjennomføring **18**
3.2.1 Valg av informanter 18
3.2.2 Intervjuguide 19
3.2.3 Valg av rom og bruk av lydopptaker 19
3.2.4 Transkribering 20
3.3 Studiens kvalitet **20**
3.3.1 Pålitelighet 20
3.3.2 Gyldighet 21
3.4 Forskningsetiske problemstillinger **22**

4.0 Analyse **23**
4.1. Oversikt over bakgrunnsdata **23**
4.2 Motivasjon og mestring **24**
4.2.1 Forventinger og motivasjon 24
4.2.2 Valgfrihet 27
4.2.3 Mestring 29
4.2.4 Oppsummering 31
4.3 Fordypningsoppgaven som øvelse i selvregulering **32**
4.3.1 Selvregulering 32
4.3.2 Struktur og tidsrammer 35
4.3.3 Oppsummering 37
4.4 Dybdelæring og danning gjennom arbeid med litteratur **38**
4.4.1 Formål 38
4.4.2 Dybdelæring 42
4.4.3 Litterær kompetanse 44
4.4.4 Oppsummering 48

5.0 Diskusjon **49**
5.1 Motivasjon, forventninger og mestring **49**
5.2 Selvregulering og selvstendighet **50**
5.3 Dybdelæring og danning **51**

6.0 Konklusjon **53**
6.1 Videre forskning **54**

Litteraturliste **55**

Vedlegg A: Samtykkeskjema
Vedlegg B: Intervjuguide 1 – elev
Vedlegg C: Intervjuguide 2 – elev
Vedlegg D: Intervjuguide 3 – elev
Vedlegg E: Intervjuguide lærer

Tabelltekst

Tabell 1: Oversikt over informantene 23

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Flere studier viser at elever opplever utfordringer med å anvende ferdigheter og kunnskap i videregående skole og på høyere utdanning, særlig i møte med tekster (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010, Greek & Jonsmoen, 2016, Lødding & Aamodt, 2015). I 2015 kom rapporten *Studieforberedt eller studieforberedende?* Rapporten var initiert av Utdanningsdirektoratet, og inngikk i arbeidet med å sikre kvalitet og relevans i utdanningsforberedende program i videregående skole. Flere av funnene i rapporten viser at overgangen fra videregående skole til høyere utdanning er krevende, både for studenter og forelesere. Særlig trekkes manglende grunnleggende kunnskap om og evne til faglig skriving frem som svake punkter (Lødding & Aamodt, 2015). Dette tyder på at det er på tide med endringer, særlig når det kommer til norskfaget, som har et særlig ansvar for skrive- og leseferdigheter.

I 2017 begynte arbeidet med å utforme kjerneelementer, og utformingen av nye læreplaner startet høsten 2018. I en pressemelding uttalte kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner at fagfornyelsen skal; "forberede elevene bedre for livet etter skolen og for fremtidens arbeidsliv" (Kunnskapsdepartementet, 2018). Forslaget til den nye læreplanen er nå ute på høring frem til 18. juni, og de nye læreplanene trår i kraft ved skolestart 2020. I forslaget til den nye læreplanen for norsk studieforberedende, og generelt for alle fag, er antallet kompetansemål betydelig redusert (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Dette innebærer blant annet at kompetansemålet vi i dag kjenner fra LK06, og som omhandler fordypningsoppgaven er fjernet. Det betyr ikke at den nye læreplanen ikke gir rom for å arbeide med en fordypningsoppgave, men betyr at det er rom for tolkning, noe som kan føre til at læreplanen praktiseres ulikt og at arbeidet med en fordypningsoppgave ikke gjennomføres.

Utdanningsdirektoratet hevder videre at de nye læreplanene skal ha fokus på dybdelæring og definerer dette på følgende måte: "Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenheng i fag og mellom fagområder" (2019a). I min studie ønsker jeg med bakgrunn i dette å undersøke hvorvidt fordypningsemnet omfavner begrep som selvregulering, dybdelæring og danning, og hvordan elever beskriver sin egen læringsprosess. Dette vil danne grunnlaget for å undersøke hvordan arbeidet med fordypningsoppgaven er studieforberedende. Det finnes lite forskning som bygger opp under elevenes faglige utbytte av arbeidet med fordypningsoppgaven, noe som danner grunnlaget for prosjektet.

1.1.2. Forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i læreplanen for norsk i LK06, revidert i 2013, vil jeg se nærmere på kompetansemålet: "gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov" (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette innebærer å se hvordan, og på hvilke områder, arbeid med fordypningsoppgaven er studieforberedende. Jeg vil også ta utgangspunkt i høringsdokumentene til den nye læreplanen i norsk, for å se hvordan norskfagets fremtid skisseres.

Oppgavens forskningsspørsmål er som følger; *Hvordan forberedes elevene til høyere utdanning gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven?* For å svare på forskningsspørsmålet har disse tre underspørsmålene vært utgangspunktet i prosessen:

- *Hvordan påvirker forventningene til fordypningsoppgaven elevenes motivasjon?*
- *På hvilken måte gir fordypningsoppgaven rom for å utvikle selvstendighet og selvregulering?*
- *Hvordan legger arbeidet med fordypningsoppgave til rette for dybdelæring og danning?*

Studien befinner seg i skjæringspunktet mellom fagdidaktikk og pedagogikk. Med fordypningsoppgaven som utgangspunkt, er forskningen både relevant i forståelse av elevenes arbeidsprosess og hvordan tekst-og skrivekompetanse danner grunnlaget for arbeidet med tekst og litteratur i klasserommet. Gjennom å undersøke områder som forventning, motivasjon, mestring, selvregulering, danningspotensial, dybdelæring og litterær kompetanse gir oppgaven indikasjoner på hvordan fordypningsoppgaven forbereder elevene til høyere utdanning. Dette vil være utgangspunktet for studien, men for å kunne svare på hvordan oppgaven er studieforberedende i et norskfagligperspektiv vil elevenes faglige utvikling i prosessen også undersøkes. Det studien derimot ikke gir innblikk i er elevenes egen tekstproduksjon, da fokuset heller ligger på elevenes metakognitive bevissthet og deres opplevelse av arbeidsprosessen. Studien gir indikasjoner på hvordan arbeidet med fordypningsoppgaven bidrar til å gi elevene forutsetninger for å lykkes på høyere utdanning. Alle informantene i studien har valgt den litterære varianten av fordypningsoppgaven.

1.1.3 Tidligere forskning

Utgangspunktet for studien er å gjøre undersøkelser basert på at det finnes manglende kunnskap om læringsutbyttet av fordypningsoppgaven, både faglig og kognitivt, særlig når det kommer til ulike elevforutsetninger. I denne delen vil jeg gjøre rede for tidligere gjennomførte prosjekter som på ulike vis tar for seg fordypningsoppgaven.

Jon Smidt gjennomførte et forskningsprosjekt i boka *Seks lesere på skolen* (1989) basert på seks elevers gjennomføring av videregående skole, og tar blant annet for seg elevenes arbeid med fordypningsoppgaven. I denne klassen fikk de velge hvordan de ønsket å legge frem arbeidet sitt, enten som et skriftlig eller muntlig arbeid, og læreren åpner for både individuelt arbeid eller gruppesamarbeid. Noen av de elevene som møter motstand, både når det kommer til å lese og å produsere selve teksten, ender opp med å måtte legge frem arbeidet muntlig, da de ikke blir ferdig til fristen. Smidt tar også for seg fordypningsoppgaven i *Sjangrer og stemmer i norskrommet* (2004). Selv om også Smidt har ulike elevprofiler i sine undersøkelser, antyder hans forskning et utelukkende positivt syn på oppgaven i sin helhet. Han omtaler seg som "en svoren tilhenger av særemnet" og argumenter for at denne holdningen har tre grunner: man kan se seg selv og verden bedre gjennom å velge et tema eller en forfatter man ønsker å fordype seg i, arbeidsprosessen tillater elevene å "komme under hunden på noe", og tilslutt får elevene mulighet til å posisjonere seg i kommunikasjon med andre (2004, s. 187-188). Videre trekker han frem eksempler fra elever som selv uttrykker hvordan arbeidet med fordypningsemnet har åpnet øyene for litterær analyse. Og ut fra dette konkluderer Smidt med at arbeidet er noe av det aller viktigste hans elever har gjennomført i norskfaget (2004, s. 188).

Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken undersøker i artikkelen **"**At sannheten var hans beste venn" (2013a) og "Synes dette har vært veldig morsomt" (2013b) hvilke muligheter fordypningsoppgaven legger til rette for. De baserer noe av sitt arbeid på Smidts teoretiske tilnærming til norskfaget. I den første artikkelen følger de en elevs arbeid med fordypningsoppgaven gjennom å se på loggene han skrev underveis i prosessen. De konkluderer med at fordypningsoppgaven er viktig for elevers identitetsutvikling og dannelsesprosess, så fremt de selv er motivert for å gripe tak i muligheten. Elevens faglige autoritet utvikler seg i møte med utfordringer og kan gi elever større mulighet til å uttrykke stemme, identitet og faglig autoritet i tekster (Askeland & Aamotsbakken, 2013a). I den siste undersøkelsen tar Askeland og Aamotsbakken utgangspunkt i "to gode skrivere", og

undersøker først og fremst hvordan elevene arbeider selvstendig med bruk av tekst som kilder (2013b). I denne undersøkelsen konkluderer de med at arbeidet med fordypningsoppgaven gir elevene mulighet til å bruke ulike rom i norskfaget for å utvikle evnen til å bruke tekster kritisk (Askeland & Aamotsbakken, 2013b).

I likhet med Smidt uttrykker Askeland og Aamotsbakken en positiv holdning og optimisme når det kommer til mulighetene arbeidet med en fordypningsoppgave kan åpne for. Det verken Smidt eller Askeland og Aamotsbakken undersøker, er elevenes kognitive prosesser, og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at dybdelæring og utvikling av faglighet forekommer hos alle elevtyper. Mitt prosjekt har dermed en annen inngang til å undersøke hvordan fordypningsoppgaven kan legitimeres.

Det finnes også flere gjennomførte masterprosjekter som undersøker fordypningsoppgaven. Kristin Bjørnstad (2015) har gjennomført en komparativ analyse over ulike praksiser som finnes og tar utgangspunkt i både elevene og lærerens fagsyn, og hvordan disse påvirker de ulike praksisene som kommer til syne. Bjørnstad finner at elevenes valgfrihet avhenger av skolens og lærerens fagsyn, og gir derfor ulike gjennomføringer (2015). Magny Bakken har lang bakgrunn som norsklærer og har gjort en fenologisk studie av hvordan lærere vurderer og operasjonaliserer kompetansemålet, i tillegg til en diskursanalyse av de metodene som kommer til syne (2014). I motsetning til Bjørnstad, har ikke Bakken innblikk i elevenes prosess, men tar kun utgangspunkt i læreres perspektiver. Bakken finner at ulke skoler praktiserer læreplanmålet i svært ulik grad, noe som fører til differensiert undervisning. Edel Pernille Ystenes har også lang erfaring som norsklærer og undersøkte i sin studie hvordan fordypningsoppgaven blir omtalt og tolket i perioden fra 1974 og frem til i dag (2018). Ystenes finner at begrepene som brukes i kompetansemålet for fordypningsoppgaven er av stor betydning for hvordan oppgaven tolkes, og konkluderer med at oppgaven bør bestå (2018). Ingen av disse masterprosjektene har undersøkt elevenes faglige og kognitive utbytte av arbeidet, men har andre tilnærminger i sine prosjekt.

1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven er bygd opp av seks hovedkapitler. I introduksjonen presenteres bakgrunn for studien og forskningsspørsmålene, samt tidligere forskning. Kapittel 2 vil omhandle utvalgte teoretiske perspektiv, noe som danner rammeverk og utgangspunkt for diskusjon av empiriske funn i studien. Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i sosiokognitiv læringsteori. I tillegg til en redegjørelse av dette læringssynet vil teori som omhandler selvregulering og

motivasjon bli belyst. Til sist vil begreper som er viktige for å sette fordypningsoppgaven i en norskfaglig kontekst gjøres rede for, slik som dybdelæring og danning. I tillegg presenteres to teoretikere som tar for seg arbeidet med tolking av tekster og litterært arbeid. I kapittel 3 vil jeg begrunne de metodiske valgene jeg har tatt gjennom forskningsprosessen, og diskutere hvordan disse valgene har påvirket mine resultater.

Kapittel 4 utgjør analysekapitlet, og her vil det empiriske materialet presenteres og diskuteres med det teoretiske rammeverket som utgangspunkt. Analysekapitlet er bygd opp rundt de tre underspørsmålene. Dette innebærer at analysen består av tre deler, og funnene oppsummeres etter hvert delkapittel. De to første delene tar for seg de pedagogisk- didaktiske funnene og utfordringene, mens del tre i større grad handler om det fagspesifikke gjennom å se til fagets formål og elevenes tekstkompetanse. I kapittel 5 vil det overordnede forskningsspørsmålet diskuteres med bakgrunn i studiens funn. Til slutt vil jeg i kapittel 6 konkludere og foreslå implikasjoner for videre praksis og videre forskning på området.

2.0 Teori

Det teoretiske rammeverket utgjør en forståelse av hvordan læring skjer, og innsikt i hva som danner grunnlaget for norskfaget. Jeg har benyttet meg av sosiokognitive teorier om læring og selvregulering. I tillegg danner en rekke styringsdokumenter grunnlaget for legitimering av fordypningsoppgaven, og mer generelt sier de noe om norskfagets oppdrag. I dokumentene finner vi begreper som dybdelæring og danning, som er viktige for å forstå fagets formål, og disse vil jeg gjøre rede for. I tillegg vil jeg trekke inn leseforskere, som Judith Langer og Sheridan Blau, for å få innsikt i ulike arbeidsprosesser i møte med litterære tekster.

2.1 Sosiokognitive læringsteorier

Det finnes en rekke ulike teorier som handler om hvordan læring skjer. Her vil jeg gjøre rede for en sosiokognitiv tradisjon med utgangspunkt i Albert Bandura. Generelt om sosiokognitive teorier kan en si at de handler om hvordan mennesker lærer i samspill med andre, og hvordan det påvirker ens egen atferd (Schunk, 2001, s. 117). Bandura videreutviklet den sosiokognitive teorien, med utgangspunkt i behavioristisk teori, hvor hans tilnærming tar høyde for at mennesker påvirkes av ikke-observerbare prosesser. Behavioristisk teori tar utgangspunkt i det som konkret kan observeres, og fokuserer på sammenhengen mellom årsak og effekt (Imsen, 2014, s. 76). På denne måten brakte Bandura en ny dimensjon, eller en nytt aspekt, inn i læringsteoriene når han ser menneskets evne til utvikling i sammenheng med sosial interaksjon og metakognitive prosesser. Metakognisjon handler om å reflektere over sin egen læringsprosess (Imsen, 2014, s. 63).

I verket *Social foundations of thought and action* (1986) gir Bandura sin teoretiske tolkning av sosiokognitiv læringsteori. For å forstå hans tradisjon er det viktig å forstå hvordan han ser menneskelig atferd som et gjensidig samspill mellom en persons kognitive og personlige egenskaper, atferd og miljøet man befinner seg i, gjennom det han kaller "triadic reciprocality":

> In social cognitive view people are netiher driven by inner forces nor automatic stimuli. Rather, human functioning is explained in terms of a model of triadic resiprocality in which behavior, cognitive and other personal factors, and environmental events all operate as interacting determinants of each other (Bandura, 1986, s. 18).

Alle de tre faktorene påvirker hvordan menneskets atferd endrer seg. Hvilke faktorer som dominerer de enkelte situasjonene varierer, men de står alltid i et forhold til hverandre (Bandura, 1986, s. 24). Effekten av de ulike faktorene kan inntreffe på ulike tidspunkt, og har

betydning for hvordan vi forstår menneskers evne til læring. Hva vi tenker, føler og tror, påvirker hvordan vi oppfører oss og endres i takt med nye impulser og erfaringer (Bandura, 1986, s. 25). Dette innebærer at elevenes egne refleksjoner og tilbakemeldinger rundt egen læring kan forme nye ideer og tanker og over tid føre til ny innsikt og endret atferd.

2.1.2 Selvregulert læring

På 1980-tallet var det stor oppmerksomhet rettet mot hvordan læring skjer, og i tråd med dette ble det etablert teorier om selvregulering. Helt siden dette er det utarbeidet en rekke ulike tilnærminger og definisjoner om selvregulert læring. Barry Zimmerman, professor og spesialist innenfor feltene psykologi og læring, hevder at fellesnevneren for termen er at selvregulert læring tar for seg de ulike prosessene hvor elevene tar ansvar for, og blir bevisst sin egen læringsprosess (2001, s. 1). Selv definerer Zimmerman selvregulering på følgende måte: "Students are self-regulated to that degree that they are metacognitively, motivationally and behaviorally active participants in their own learning process." (2001, s. 5). Dette plasserer Zimmerman i en sosiokognitiv tradisjon, hvor det metakognitive aspektet ivaretas.

Bandura skisserer tre prosesser som gjensidig påvirker hverandre når det kommer til selvregulert læring; " "self-observation", "self-judgment" og "self-reaction" (Bandura, 1986, s. 337). For å være i stand til å endre eller ha påvirkning på sine egne handlinger, må man i første omgang forstå hva man gjør gjennom selvobservasjon. Selvobservasjon har, ifølge Bandura, to formål; for det første er det en forutsetning for å sette realistiske standarder for eget arbeid, og for det andre å være i stand til å evaluere endringer i ens atferd (1986, s. 337). Den andre prosessen, selvbedømmelse, handler om hvilke standarder man setter for seg selv. Disse standardene er påvirket av hvordan man selv og andre mennesker reagerer på atferden (Bandura, 1986, s. 340). Dette innebærer at en elevs grad av selvbedømmelse avhenger og påvirkes av hvordan prestasjoner og atferd blir mottatt i klasserommet, både av medelever og lærere. De to prosessene setter forutsetninger for den tredje, som handler om hvordan man responderer på sin egen vurdering av ens atferd (Bandura, 1986, s. 350). Evne til å endre handlingsmønster og mål er en viktig del av det å utvikle selvregulering, nettopp fordi det er gjennom å være bevisst sin egen læringsprosess at man utvikles.

Bandura forklarer dette gjennom skriving i møte med selvobservasjon og selvbedømmelse. Skriving er en prosess hvor vi underveis i prosessen bedømmer arbeidet vi har gjort, og dermed er vi både observerende og bedømmende. Vi vurderer, ifølge Bandura, ut fra en gitt standard, hvordan man ligger an i forhold til standarden man ønsker å oppnå (1986, s. 336).

Dette kan føre til at skriveprosessen tar lang tid, fordi vi hele tiden jobber mot å skrive tilfredsstillende nok til at man kan si seg fornøyd med det (Bandura, 1986, s. 336). Han foreslår derfor å ha en løsere standard, fordi det vil føre til at man bruker mindre tid på å korrigere seg selv (1986, s. 336). I skriveopplæringen er dette veldig viktig, særlig for de elevene som sliter med å få skrevet lengre tekster. Ved å sette oppnåelige krav til seg selv kan prosessen føre til større grad av tilfredsstillelse og mestring ved eget arbeid. For å oppnå dette må man ha bevissthet om at man operer med standarder, for så å finne ut hvordan disse skal håndteres (Bandura, 1986, s. 336). Dette krever høy grad av selvregulering, og er en viktig prosess på vei mot metakognitiv bevissthet.

Hvordan selvregulering bør operasjonaliseres i klasserommet, bygger på flere faktorer. Ludvigsenutvalget beskriver at selvregulering handler om at elevene lærer å ta initiativ i egen læringsprosess og å arbeide målrettet for å lære i fagene og videre at selvregulert læring foregår i samspill med andre (NOU 2015:8, s. 20). Dette er i tråd med Banduras tre prosesser, og viser hvordan klasserommet åpner muligheten for selvregulering. Flere studier viser at elevers potensiale for å oppnå selvregulering avhenger av graden av valgfrihet og selvbestemmelse (Andersen, 2017, Schunk, 2012, s. 123). Elevene må altså få muligheten til å være delaktige i valg som tas, slik at de får eierskap til den kunnskapen og de ferdighetene de skal oppnå. Zimmerman og Schunk deler synet om at elevers oppfatning av seg selv som lærende individ og deres evne til selvregulering er avgjørende faktorer når det kommer til akademiske prestasjoner (2001, s. 2). Dermed blir fordypningsoppgaven å anse som en læringssituasjon hvor elevene kan utvikle evne til metakognitiv vurdering av eget arbeid, og til å utvikle selvregulering.

2.1.3 Motivasjon og forventninger

En viktig faktor i selvreguleringsprosesser, og læring generelt, er motivasjon. I verket *Self-efficacy, the exersise of control* (1997) hevder Bandura at motivasjon er en avgjørende faktor for evne til selvregulering, idet han tar for seg hvilke prosesser som påvirker menneskers motivasjon. De tre prosessene består av attribusjon, utbytteforventning og mål, i tillegg til mestringsforventninger som spiller inn i alle prosessene (Bandura, 1997, s. 122-123). Den første prosessen, attribusjon, bygger Bandura på forskning som tar for seg ulike tilnærminger. Attribusjonsteoriene forsøker å forklare sammenhengen mellom menneskers handlinger og utfall, og i læringssammenheng mellom innsats og motivasjon. Bandura hevder at innsats er en årsaksforklaring som kan påvirke motivasjon ved å skylde på lav innsats i tilfeller man

opplever å mislykkes, og på andre siden høy innsats i tilfeller hvor læringsutbyttet og resultatet er godt (1997, s. 123). Utbytteforventning handler om forventinger til at spesifikk atferd eller handlinger kan garantere spesifikke utfall. Hvis man har høye forventninger til at man lykkes, vil man ifølge Bandura oppleve høyere grad av motivasjon (1997, s. 125). Den siste prosessen som handler om målsetting, tar utgangspunkt i at man må arbeide og være motivert helt til man har nådd sitt individuelle mål (Bandura, 1997, s. 128).

Carol Dweck og Ellen Legget (1988) ser motivasjon i lys av attribusjonsteorier gjennom å se sammenhengen mellom menneskets orientering mot innsats, lærings- og prestasjonsmål. De hevder at mennesker som fokuserer på å oppnå gode prestasjoner vil måle sin egen kapasitet og deres arbeid opp mot resultat, og dermed vil man oppleve å mestre noe eller ikke (1988, s. 260). Hvis man derimot orienterer sine mål rundt læring, ser de et mønster som viser at man er motivert for å søke utfordringer som fremmer læring. Dweck og Legget hevder, i lys av kognitiv teori, at de som operer med læringsmål, er i stand til å vurdere sine strategier og løsninger, og dermed endre tilnærming ut i fra om det som oppnår best mulig læring (1988, s. 260). På denne måten ser man verdien i å gjøre en innsats, selv om det innebærer at man møter utfordringer underveis (Dweck & Legget, 1988, s. 261). Skillet mellom læringsmål og prestasjonsmål handler altså om hvilke forventninger man har til læringsprosessen, og hvorvidt man er i stand til å regulere disse prosessene til sin fordel underveis i arbeidet.

Bandura legger vekt på at teorien om mestringsforventninger anerkjenner det faktum at mennesker har ulik kapasitet (1997, s. 36). Dette innebærer at det ikke bare handler om hvordan man er i stand til å ta kontroll og handle i gitte situasjoner, men også om evnen til å regulere tanker, motivasjon og emosjonelle reaksjoner (1997, s. 36-37). Bandura hevder videre at forventningene man har til seg selv, har stor innvirkning på hvilke arbeidsoppgaver man tenker man er i stand til å gjennomføre: "In short, perceived self-efficacy is concerned not with the number of skills you have, but with what you belive you can do with what you have under a variety of circumstances" (1997, s. 37). I tillegg vil det ha påvirkning på hvorvidt du er i stand til å motivere deg til å gjennomføre læringsprosessen.

2.2 Norskfaget i skolen – Danning og dybdelæring

For å forstå hvilke formål norskfaget har, må vi se til fagets teoretiske rammeverk. Dette innebærer å forstå og gjøre rede for de begrepene faget operer med. I denne delen defineres og diskuteres de to begrepene danning og dybdelæring i lys av ulike teoretiske tilnærminger. I tillegg vil tekstkompetanse ses i lys av Judith Langer og Sheridan Blau.

2.2.1 Danning

Norskfaget har en lang tradisjon som dannelsesfag i skolen. På 1970-tallet ble danningsbegrepet etablert i skolen som et grunnleggende formål (Aase, 2005b, s. 16). At norsk ses på som et dannelsesfag, kommer til syne i fagets formål:

> Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Her beskrives faget som mer enn bare et dannelsesfag, men viktigheten av å være i stand til å bidra i samfunnet kommer til syne. Videre ser vi i formålet hvordan forståelse av samfunnet er noe elevene kan få gjennom arbeidet med språk, kultur og litteratur:

> Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Laila Aase hevder at norskfaget har en særegen stilling som danningsfag og finner at det er fire områder hvor norskfagets danningspotensial utspiller seg (2005a, s. 69). For det første har faget en særegen posisjon som språkfag, og det å utvikle språk innebærer også å utvikle tanken. Det andre området er fagets posisjon som forvalter og fortolker av tekster. Dette henger sammen med det tredje området, faget som arena for utforsking, utvikling og fortolkning av ulike tekster. Det siste området handler om å utvikle fleksibilitet i tenkemåter, evne til kritisk tekning og forståelse av de kulturformene som skapes, både med og uten språk (Aase, 2005a, s. 69). Med disse fire områdene legges grunnlaget for norskfaget som et tekstfag, og et potensial for å utvikle forståelse for sin egen rolle som språkbruker.

Aase legger vekt på at undervisningen som foregår i norske klasserom, tross en felles læreplan, i stor grad varierer (2005a, s. 69). I tillegg skiller hun mellom norsk som nyttefag og norsk som kulturfag: "Norskfagets posisjon i skolens fagkrets har gjennom historien på ulike måter balansert mellom praktisk begrunnet nytte og breiere kulturelle danningsmålsettinger" (Aase, 2005a, s. 71). At undervisningen varierer, kan ha bakgrunn i dette skillet, hvor undervisningen tilpasses etter klassens forutsetninger. Aase hevder at det er fagets hovedoppgave å tilby elever skrive- og tenkemåter de ellers ikke møter, men at det må gjøres på en måte at det har betydning for dem (2005a, s. 71). Hvis dette ikke gjennomføres ser ikke elevene nødvendigvis verdien av å lese tekster, og fagets legitimeringsgrunnlag og formål faller gjennom.

2.2.2 Dybdelæring

Ludvigsenutvalget beskriver dybdelæring som en grunnleggende faktor for å skape forståelse og sammenheng i elevenes læring (NOU 2015:8, s. 10). Utvalget mener at mer dybdelæring i skolen vil bidra til at elevene behersker sentrale elementer i fagene bedre og lettere kan overføre læring fra ett fag til et annet (NOU 2015:8, s. 11). Forståelse av det eleven har lært, er en forutsetning for, og en konsekvens av, dybdelæring. Skoler som legger bedre til rette for læringsprosesser som fører til forståelse, kan bidra til å styrke elevenes motivasjon, og opplevelse av mestring og relevans i skolehverdagen (NOU 2015:8, s. 11).

Hvordan dybdelæring vil implementeres i skolen etter fagfornyelsen, gjenstår å se, men Ludvigsenutvalget presiserer at: ”Dybdelæring er ikke dybde i alt for alle. For å kunne gå i dybden i enkeltemner forutsetter det at elevene har mulighet for å gjøre valg” (NOU 2015:8, s. 11). Ifølge Utdanningsdirektoratet henger dybdelæring i stor grad sammen med utvikling av, og evne til selvregulering:

> Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Dette viser til en bredere forståelse av begrepet, og det omfavner både elevens evne til å kunnskapsutvikling, miljøet de er en del av, og ikke minst de kognitive prosessene. I en slik tolkning av definisjonen nærmer vi oss Banduras triadiske tilnærming, hvor vi har en sammenheng mellom miljø, handling og personlig egenskaper. Gilje, Landfald og Ludvigsen peker på utfordringer ved implementeringen av dybdelæring og viser til hvordan ulike læringssyn kan føre til ulik forståelse av begrepet (2018). Gilje et. al. (2018) ser på forskjellene mellom et rent kognitivt perspektiv og et sosiokulturelt læringssyn:

> Mens det kognitive perspektivet på dybdelæring fokuserer på hvordan individet tilegner seg og bygger egen kunnskap, gir et sosiokulturelt perspektiv en nyansert forståelse av hvordan dybdelæring skjer gjennom deltakelse i klasserommet. Den sosiokulturelle læringsteorien beskriver læring som prosesser og produkter der vi må se kognisjon og sosial samhandling i sammenheng (2018).

Vi kan altså se at et sosiokulturelt læringssyn, slik Gilje et. al. legger det frem, handler om å forstå de prosessene som både er kognitive og i samhandling med andre, og at dette er en viktig forutsetning for å forstå hvordan begrepet kan operasjonaliseres i klasserommet. Videre skisseres det seks tema som er sentrale i diskusjonen rundt dybdelæring, hvorav de fire første skal gi veiledende utdanningspolitiske føringer for hvordan dette kan operasjonaliseres i klasserommet. De seks temaene er: mindre stoff gir mer dybde, kjerneelementer, progresjon,

undervisning på tvers, fagovergripende kompetanser og lærerens didaktiske kompetanse (Gilje et al, 2018).

Disse seks temaene gir et grunnlag for hvordan vi skal tolke og operere med dybdelæring i klasserommet. Gilje et. al. hevder at dette blir stadig mer relevant i en samtid med rask teknologisk utvikling og begrenset kunnskap om fremtidig arbeidsliv (2018). Også Gilje et. al. trekker frem selvregulering som en vesentlig faktor i arbeidet med dybdelæring; "Dersom elever lærer i samspill med andre og ved å regulere egen læring, vil de i større grad sitte igjen med en kompetanse som gjør dem rustet til å bli en aktiv og reflektert deltager i samfunns- og arbeidsliv" (2018).

2.3 Læreplanfornyelsen

En sentral del av arbeidet som lærer er å jobbe ut i fra læreplaner og kompetansemål som skal legge til rette for god undervisning. Når de nye læreplanene vedtas, må det settes i gang et arbeid med å tolke dem lokalt. I den forbindelse er det interessant å se hvordan arbeidet med tolkning har foregått tidligere, noe som også gir grunnlag og forståelse for utarbeidelsen av de nye læreplanene. Det er gjort en rekke vurderinger av Kunnskapsløftet, både innholdsmessig og arbeidet med implementering i klasserommet. I rapporten *På vei fra læreplan til klasserom* deltok 55 lærere, i både grunnskolen og videregående skole. Forfatterne finner at det er lite samarbeid rundt arbeidet med å tolke læreplaner i videregående skole (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010). I tillegg kommer det fram i rapporten at det er variasjon mellom lærere som finner kompetansemålene vage og omfattende, og lærere som på sin side opplever at kompetansemålene fremstår som konkrete. Det at det finnes en slik todelt oppfatning av kompetansemålene, tyder på at fortolkning av læreplaner er utfordrende og kan gi ulike resultat, både i arbeidet lokalt og hos den enkelte faglærer.

I forbindelse med læreplanfornyelsen kommer det frem at et av målene for norskfaget er å skape rom for dybdelæring, noe de har tilrettelagt ved å redusere antall kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Videre beskriver Utdanningsdirektoratet hvilke endringer de nye læreplanene for norskfaget innebærer:

> De største endringene dreier seg om at elevene i større grad skal arbeide aktivt utforskende i faget. De skal finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over egne og andres faglige funn når det gjelder både språk og tekster. Dette grepet skal gi elevene mulighet til å utvide begrepsforståelsen sin, tilegne seg ny kunnskap og bygge denne nye kunnskapen på ting de allerede kan og vet (2019b).

Så langt gir fagfornyelsen inntrykk av at arbeid med fordypningsoppgaver i norskfaget er kjærkomment. Slik det kommer frem i forslaget til den nye læreplanen, er kompetansemålet vi kjenner fra LK06 som omhandler fordypningsoppgaven fjernet. Det betyr ikke nødvendigvis at læreplanfornyelsen ikke åpner for muligheten til å arbeide med et slikt språklig eller litterært prosjekt. I forslaget finner vi flere formuleringer som åpner for at det er mulig å gjennomføre en fordypningsoppgave i tråd med læreplanen. Slik jeg ser det, er det fire kompetansemål som kan dekkes av en språklig eller litterær fordypningsoppgave; 1) "analysere og tolke romaner, drama, dikt og annen skjønnlitteratur på bokmål og nynorsk fra 1850 til i dag og reflektere over tekstene i lys av den kulturhistoriske og elevens egen samtid", 2) "utforske og reflektere over hvordan skjønnlitteratur fra den realistiske og den modernistiske tradisjonen framstiller menneske, natur og samfunn", 3) "presentere litterære tolkninger og reflektere over tekster i kontekst" og 4) "uttrykke seg presist og nyansert og mestre språklige formkrav på hovedmål og sidemål" (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Videre står det i retningslinjene for underveisvurderingen at "elevene utvikler utholdenhet i større arbeider, enten det gjelder lesing av lengre tekster eller utforskende arbeid med faglige problemstillinger". Også dette tyder på at elevene skal gjennomføre lengre prosjekt med stor grad av selvstendighet. Alle disse formuleringene tyder altså på at et arbeid med et større litterært eller språklig tema er mulig å gjennomføre innenfor den kommende læreplanens rammer.

2.3.1 Litterært arbeid

En viktig del av arbeidet med tekster i norskfaget er å få større innsikt og forståelse for andre mennesker, kulturer, samfunn og tanker (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette henger sammen med fagets danningsmål. I tillegg er en viktig del av faget å opparbeide gode fortolknings- og kommunikasjonsevner som blir viktig for å kunne være deltagere i et demokratisk samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ikke bare skal norskfaget bidra til større innsikt og forståelse, det danner også grunnlaget for videre skolegang gjennom å være et kommunikasjonsfag. Elevene skal opparbeide seg både språklige og litterære ferdigheter, men en viktig del av norskfaget handler også om forståelse og evnen til kritisk tenkning. For å oppnå norskfagets formål, og ikke minst forberede elevene på høyere utdanning, blir det derfor viktig at kompetansen og kunnskapen elevene får i norskfaget er overførbart til andre kontekster. Ifølge kompetansemålet kan elevene velge mellom språklig og litterær vinkling på fordypningsoppgaven. I denne studien har, som allerede nevnt, alle elevene valgt den litterære varianten av oppgaven.

Gjennom de grunnleggende ferdighetene i norsk skal elevene blant annet utvikle skrive- og leseferdigheter. Når det kommer til skriving som grunnleggende ferdighet har norskfaget:

> "et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier." (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Ifølge Dysthe et. al. fører skriving til at vi oppdager sammenhenger, og gjør oss gjennom dette i stand til å avsløre mangel på forståelse og sammenheng (2010, s. 10). Gjennom å være bevisst denne prosessen, kan skriving føre til ny innsikt og erkjennelse, og gjennom revisjon få oss videre i tenkingen (Dysthe et. al., 2010, s. 10). Videre handler lesing i faget om å skape mening fra ulike tekster: "utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider systematisk med lesestrategier som er tilpasset formålet med lesingen" (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Judith Langer argumenterer i *Envisioning Knowlegde* at målet for undervisningen må være å gjøre elever i stand til å ikke bare opparbeide seg, men også å forstå og bruke kunnskap i ulike kontekster (2011 s. 4). I sin teoretiske tilnærming til hvordan kunnskap oppstår og brukes, tar Langer utgangspunkt i begrepet *envisionment:* "Envisionsments represent our understanding and questions at a particular point in time. They are also open to new input and fresh perspectives" (2011, s. 27). Videre hevder Langer at de ulike faglærerne må ta ansvar for den kunnskapen som er fagspesifikk, fordi det er på denne måten at elevene har størst sjanse for å oppnå god kompetanse (2011, s. 12). Dette innebærer også at elevene må gis forståelse for at kunnskapen er overførbar til andre kontekster, og hvordan kunnskap på enkeltområder er en del av en større verden. Ifølge Langer er kunnskap sammensatt av ulike kognitive prosesserer, slik som kritisk tenkning, innsnevring av fokusområde, vurdering, undersøkelser, og det å være i stand til å bedømme relevans for å enten ta til seg eller forkaste kunnskapen (2011, s. 2). Dette setter Langer inn i en sosiokognitiv tradisjon. To viktige aspekter ved akademisk literacy er å være i stand til å sette det man lærer i de ulike fagene i en relevant kontekst, og å få forståelse for de tenkemåtene og det språket som brukes i de ulike fagene (Langer, 2011, s. 4).

I arbeidet med forståelsen av tekst operer Langer med det hun kaller "stances", som man i prosessen beveger seg inn og ut av (2011, s. 21). Den første posisjonen handler om å være utenfor teksten, og dermed også utenfor forståelse av innholdet, og på vei inn i teksten. Den andre posisjonen handler om å få forståelse for det materialet man arbeidet med; man beveger

seg gjennom teksten. I den tredje posisjonen tar man et steg ut av teksten for å observere det man har lært. I den fjerde posisjonen handler det om kritisk tenkning, og vurdering av hvordan man skal forholde seg til den nye kunnskapen. Den siste posisjonen handler om å kontekstualisere kunnskapen gjennom å undersøke nye problemstillinger (Langer, 2011, s. 22-23). Langers fem posisjoner kan gi retningslinjer og forståelse for hvordan elevene kognitivt arbeider med tekst, men kan også gi en indikator på hvilke undervisningsopplegg som kan legge til rette for utvikling av kritisk tenking og kontekstualisering av kunnskap.

Sheridan Blau har forsket på tekstforståelse og kognitive prosesser hos studenter på høyere utdanning i møte med litteratur. Blau hevder at språklærere har en særegen stilling fordi de åpner mulighetene til å fortolke, ikke bare de litterære tekstene elevene møter på skolen, men de kan kode all tekst de møter; "…the world is a difficult text and we are reading it all the time" (2003, s. 205). Blau presenterer tre elementer som utgjør tre ulike måter å forstå literacy på. De tre elementene er tekstuell literacy, intertekstuell literacy, performativ literacy, hvor det siste er særlig relevant i denne sammenheng (2003 s. 203). Ifølge Blau er det mulig å sette noen markører for hva som skiller kompetente og mindre kompetente lesere gjennom sju ulike dimensjoner i det han omtaler som performativ literacy; kapasitet til fokusert oppmerksomhet, vilje til å undersøke problemer, vilje til å ta risikoer, toleranse til å feile, toleranse for tvetydighet, intellektuell generøsitet og tilslutt metakognitiv oppmerksomhet (2003, s. 2010-2011). Litterær kompetanse, slik det er fremstilt av Blau, handler altså i stor grad om menneskets evne til å sette seg inn i og prøve å forstå komplekse utfordringer man møter i arbeidet, noe som også kommer frem i de grunnleggende ferdighetene for norskfaget.

2.4 Oppsummering

Det teoretiske rammeverket, slik det er gjort rede for, tar utgangspunkt i både pedagogiske teorier, i et sosiokognitivt perspektiv, og fagdidaktiske tilnærminger gjennom begreper som dybdelæring, danning og tekstforståelse. Dette gir rom for både å diskutere fordypningsoppgavens legitimering med bakgrunn i en sosiokognitiv tradisjon og i lys av fagspesifikke betraktninger. I tillegg bidrar de ulike styringsdokumentene med forståelse av norskfagets bakgrunn, og samtidig en mulighet til å skissere fremtidens norskfag.

3.0 Metode

Dette kapitlet tar for seg forskingsprosessen og de valgene jeg har tatt underveis og gir innsikt i hvordan jeg har gått frem for å svare på forskningsspørsmålene og eventuelle utfordringer underveis. Først vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene, for så å ta for meg gjennomføringen av datainnsamlingen. Tilslutt vil forskningsetiske hensyn og studiens kvalitet diskuteres. Jeg har forsøkt å gjøre forskningsprosessen transparent, noe som innebærer å beskrive prosessen nøye og vise hvordan jeg har tenkt i de ulike valgene (Tjora, 2017, s. 266).

3.1 Forskningsstrategi og design

Studien har et kvalitativt metodedesign og baserer seg på resultater fra semi-strukturerte intervju med et utvalg elever og deres faglærer. I tillegg har jeg fått innblikk i alle dokumenter som er relevante for informantene i sammenheng med fordypningsoppgaven. Undersøkelsen er en kasusstudie, noe som innebærer å undersøke et klart avgrenset område (Tjora, 2017, s. 41). Ifølge Yin egner en kasusstudie seg som tilnærming når en skal svare på et «hvorfor» eller et «hvordan» spørsmål om dagsaktuelle fenomen (2014, s. 1). Dette har gitt naturlige begrensninger, og videre fungert som en indikator på hva og hvem jeg kan forske på, snarere enn å være en metode (Tjora, 2017, s. 41).

I lys av problemstillingen er det viktig å undersøke hvordan elevene beskriver sin egen læringsprosess og hvilke faktorer som ligger til grunn for eventuelle utfordringer. Ettersom jeg ønsket å undersøke elevenes forståelse av fordypningsoppgavens faglighet og deres refleksjoner over læringsprosessen, var det viktig å velge en metode som ga mulighet til dette. Johannessen, Tufte og Christoffersen foreslår kvalitative metoder i studier som undersøker fenomen det tidligere er gjort lite forskning på, eller hvor forståelse er et viktig element (2016, s. 32). Med bakgrunn i forskningsspørsmålene bruker jeg derfor en kvalitativ forskningsmetode med semi-strukturerte intervju som innsamlingsmetode, selv om en kasusstudie ofte anbefales å være en kombinasjon flere innsamlingsmetoder (Tjora, 2017, s. 41). Yin hevder likevel at intervjuer er en av de viktigste kildene til empirisk belegg i kasusstudier (2014, s. 106).

3.2 Gjennomføring

Studien baserer seg på et utvalg på fem elever og deres faglærer i norsk på en videregående skole i Trøndelag fylke. I samråd med veileder opprettet jeg kontakt med en skole jeg ønsket å samarbeide med. Dette var av åpenbare praktiske årsaker, geografisk sett, men også fordi skolen er en av NTNUs praksisskoler. Avdelingslederen valgte ut hvilken klasse som ble mitt forskningsrom. I utgangspunktet ønsket jeg å undersøke en klasse som gikk et ordinært studiespesialiserende utdanningsprogram. Klassen jeg fikk tildelt går kunst, design og arkitektur, noe som innebærer at de følger studiespesialiserende løp i norsk, men at de i tillegg har ulike programfag.

3.2.1 Valg av informanter

Når det kommer til valg av informantene, er det flere faktorer så må diskuteres for å få et helhetlig bilde av prosessen. Johannessen et. al. bruker begrepet strategisk utvelgelse om prosessen i valg av informanter (2016, s. 106). Dette innebærer å tenke gjennom hvilken målgruppe som kan delta for å samle informasjon som gir grunnlag for å undersøke forskningsspørsmålet, og videre velge ut informanter på bakgrunn av disse kriteriene (Johannessen et. al., 2016, s. 106). Ettersom fordypningsoppgaven bare gjennomføres på VG3, ga dette klare retningslinjer for ønsket målgruppe. I tillegg ønsket jeg å få et bredt spekter av elevprofiler for å få ulike og nyanserte refleksjoner i prosessen.

Selv med utgangspunktet om bredt spekter av elevprofiler, tok utvelgelsen en annen form. Hvert år gjennomføres en samling for alle VG2 elever ved samarbeidsskolen før sommerferien, hvor også jeg deltok. I løpet av denne dagen fikk jeg mulighet til å møte klassen og presentere masterprosjektet. Det ble gjort tydelig klart for elevene at deltakelse i studien ikke ga spesielle fordeler, men at det var en mulighet til å reflektere over oppgaven underveis i prosessen. På spørsmål om det var noe interesse for deltakelse i klasserommet, meldte fem elever seg. Dette førte til at jeg tok en felles samtale med disse elevene på et grupperom, hvor jeg informerte om hva det innebar å delta. I ettertid var det overraskende at nettopp disse ønsket å bidra i studien, da flere av elevene har vist lavere prestasjoner i norskfaget enn gjennomsnittet i klassen. Dette var noe faglæreren også påpekte. Likevel endte utvalget opp med et bredt spekter av elever, og de ga ved flere tilfeller uttrykk for at de ønsket å bidra, og spurte i etterkant av intervjuene om de hadde svart godt for seg. Av de fem informantene var det bare én jente, noe som måtte tas hensyn til i anonymiseringen.

Fordelen med denne utvelgelsen var at jeg fikk fem informanter jeg hadde lite kjennskap til, og personlig inntrykk hadde derfor ingen påvirkning. Jeg fikk i utvelgelsen både elever som presterte godt, og elever som faglæreren påpekte viste generelt lav motivasjon og prestasjon i faget. Det kan tenkes at andre elever kunne ha uttalt seg mer reflektert og nyansert, likevel vil jeg argumentere for at alle informantene har forutsetninger for å uttale seg om sin egen prosess i arbeidet med fordypningsoppgaven. Tjora fremhever at det viktigste når det kommer til å velge ut informanter er at de har forutsetninger for å uttale seg reflektert om temaet (2017, s. 130).

3.2.2 Intervjuguide

Jeg utarbeidet i alt tre ulike intervjuguider for elevene, og én intervjuguide som var tilpasset faglæreren (Vedlegg B-E). Tjora advarer mot at intervjuguide kan virke hemmende for en fri samtale (2017, s. 158). Det ble derfor viktig at intervjuguiden ble veiledende, slik at elevene fikk muligheten til å trekke inn andre refleksjoner underveis. Spørsmålene ble formulert relativt fullstendig, og med stikkordspregede tilleggsspørsmål eller tema som kunne være til hjelp for å drive samtalen fremover. I tillegg avsluttet hvert intervju med et åpent spørsmål hvor de fikk lov til å dele det de selv ønsket. I de fleste intervjuene benyttet elevene denne muligheten til å komme med nye refleksjoner, eller utdype det vi allerede hadde snakket om.

I ettertid er det lett å se at det kunne vært hensiktsmessig å gjennomføre et pilotintervju på en elev som ikke skulle delta i studien. Det kunne gitt veiledning på utformingen av intervjuguiden, gjennom å se hvordan eleven forstod spørsmålene, og eventuelle oppfølgingsspørsmål hadde kommet lettere til syne. Bakgrunnen for at dette ikke ble gjennomført handlet om at det ville gi interessante funn hvor elevene hadde vanskeligheter med å reflektere over spørsmålene, enten fordi de manglet ordforrådet til å beskrive sine tanker, eller fordi de ikke hadde kjennskap allmennkjente norskfaglige begrep. For å sikre autentiske svar fikk informantene beskjed om at de ikke skulle diskutere hva de hadde fått spørsmål om på intervjuene, slik at de ikke hadde mulighet til å forberede svar de tenkte var "korrekte".

3.2.3 Valg av rom og bruk av lydopptaker

For å skape en trygg ramme rundt intervjuene, og av praktiske hensyn, ble intervjuene gjennomført på informantenes skole. Elevene ble intervjuet på grupperom, uten forstyrrelser. Dette hadde med elevenes trygghet å gjøre, men også at det ble lettere å bruke båndopptaker. Selv om hvert intervju ble relativt kort, ga guiden mulighet til å snakke ganske fritt om

fordypningsoppgaven, før vi beveget oss over til mer fagspesifikke spørsmål. Dette skaper ifølge Tjora en avslappet situasjon, noe som er viktig for å skape tillitt mellom forsker og informant (2017, s. 116). For å sikre at ikke noe av konteksten eller forståelsen underveis i intervjuene gikk tapt, benyttet jeg båndopptaker. Bruken av båndopptaker stiller krav til at informantene er godt informert om bruken, og forståelse for hvordan opptakene brukes (Tjora, 2017, s. 167). Informantene fikk opplyst, både i form av informasjonsbrev og muntlig forklaring, hvordan intervjuene skulle brukes. I tillegg fikk de vite at opptakene ble slettet etter hvert som intervjuene ble ferdig transkribert. Informantene skrev under på et samtykkeskjema hvor dette var informert om, før oppstart av intervjuene (Vedlegg A).

Videre trekker Tjora frem at bruken av båndopptaker bør være diskré, slik at det ikke forstyrrer informanten underveis (2017, s. 167). Det virket ikke som elevene lot seg forstyrre av at det de sa, ble tatt opp. Alle pratet på ulike tidspunkt i intervjuene fritt om andre elever i klassen og faglærer, uten at det virket som de tenke på om det kunne ha konsekvenser for informantene selv.

3.2.4 Transkribering

Ved bruk av lydopptaker og transkribering er det mulig å fange opp mye informasjon. I transkriberingsprosessen valgte jeg å transkribere alt jeg antok å være relevant, noe Tjora anbefaler (2017, s. 173). Dette førte til at transkriberingen ble en langvarig prosess, men ga god innsikt og oversikt over datamaterialet. Ettersom transkribering ikke er en objektiv oversettelse, ble det viktig å være bevisst min rolle som forsker, og prøve å unngå å påvirke resultatene. For å bevare informantenes anonymitet transkriberte jeg alle intervjuene på bokmål. I tillegg har jeg valgt å endre eller fjerne noen karakteristiske ord og uttrykk, som informantene gjentar svært ofte og vil være mulig å gjenkjenne for andre. Dette var ord som ikke påvirket resultatene, da det ikke endret elevenes meninger.

3.3 Studiens kvalitet

Å vurdere studiens kvalitet handler om å ha et kritisk blikk på sin egen studie og forskningsmetode. Begrepene pålitelighet og gyldighet fungerer som gode indikatorer på hva som ligger til grunn i en nøye planlagt og gjennomført studie.

3.3.1 Pålitelighet

Pålitelighet, også kalt reliabilitet, handler om undersøkelsens data, hvordan de brukes, samles inn og behandles (Johannessen et. al, 2016, s. 229). Johannessen et. al. påpeker at kvalitative

undersøkelser ikke har samme grunnlag for å teste dataens pålitelighet på som i kvantitative undersøkelser (2016, s. 229). I intervjuene har jeg, gjennom å ta opp igjen tidligere gitte spørsmål og tema, sett hvorvidt eleven holder seg til svaret. I noen tilfeller kan svarene variere fordi informanten har nye erfaringer og opplevelser av arbeidet. Dette krever en våken og strukturert forsker, og god intern logikk gjennom hele forskningsprosjektet (Tjora, 2017, s. 231). Studien må ta høyde for forskerens subjektive standpunkt, ens forhold til informantene, og ikke minst hvordan informantenes synspunkt kommer til syne og skilles ut fra forskerens.

Tjora diskuterer hvorvidt forskerens nøytralitet er absolutt nødvendig for enhver studie (2017, s. 235). I min studie kan kunnskap om norskfaget, læreplaner og skolens metode for gjennomføring av fordypningsoppgaven sies å være en ressurs for studien. Pålitelighet handler i stor grad om hvordan man velger å bruke de ressursene, og at dette synliggjøres. I mitt tilfelle har jeg valgt å la egne synspunkter utelates fra intervjuene med informantene, for å tydeliggjøre informantenes egne synspunkter. På denne måten unngår man at informantens refleksjoner farges av forskerens eget standpunkt. I tillegg trekker Tjora frem at bruken av lydopptak er en god metode for å sikre studiens pålitelighet gjennom å kunne trekke ut informantenes egen stemme (2017, s. 237).

3.3.2 Gyldighet

Gyldighet, også kalt validitet, handler om de svarene vi finner i vår analyse og hvorvidt disse faktisk er svarene på det vi forsøker å undersøke (Tjora, 2017, s. 232). Dette innebærer å reflektere over hvordan, og hvorvidt de valgene man gjør underveis i arbeidet påvirker resultatene. Tjora hevder at det må være en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn og de spørsmål man søker å finne svar på for å gjennomføre en gyldig/valid studie (2017, s. 231). I min studie er resultatene gyldig i den konteksten de er satt inn i. Dette innebærer at resultatene ikke nødvendigvis gir svar på alle spørsmål som handler om fordypningsoppgaver, eller at det gjelder for alle fag. Men innenfor forskningens rammer gir resultatene svar på de forskningsområdene studien legger opp til. Ut fra dette kan en si at denne studien tar for seg kontekstuelt bundet kunnskap, nærmere bestemt kunnskap knyttet til gjennomføring og læringsutbytte av fordypningsoppgaven. Det gir rom for en naturalistisk generalisering, noe som innebærer at andre som er interessert i å undersøke lignende problemstillinger kan vurdere om resultatene er overførbare og gyldige i sine egne studier (Tjora, 2017, s. 240).

3.4 Forskningsetiske problemstillinger

For å sikre og ivareta informantenes personopplysninger, er det viktig å foreta nøye etiske vurderinger, både på forhånd og underveis i prosessen. Et av de prinsippene Johannessen et al. trekker frem og som er relevant i denne sammenheng, er informantens autonomi (2016, s. 91). Informantene fikk ved første møte informasjon om hva det innebærer å delta i studien, hvordan dataene ble behandlet, og hva de skulle brukes til. Underveis i prosessen ble det ved flere anledninger gitt informasjon om at det var mulig å trekke seg underveis i studien, noe som gir informantene rett til å styre sin egen deltakelse.

Ved studiens oppstart ble prosjektet meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, og som tidligere nevnt fikk informantene et samtykkeskjema de signerte før oppstart av intervjuene (Vedlegg A). I tillegg er det viktig å fremheve at alle opplysninger som kan peke ut enkeltinformanten, er utelatt. Dette kan være valg av bøker, informasjon om livssituasjon og lignende. En av ulempene med å ha en elevgruppe hvor måloppnåelsen i faget i stor grad varierer kan være at det er lettere å identifisere enkelteleven. For å unngå identifisering av elevene, valgte jeg å gi alle elevene fiktive guttenavn. Jeg har også valgt å ikke gjengi skolens navn, slik at elevenes og lærerens anonymitet ivaretas.

4.0 Analyse

I analysen vil jeg gjøre rede for relevante funn og diskutere disse i lys av de teoretiske perspektivene som er redegjort for ovenfor. Analysen er strukturert rundt de tre underspørsmålene og svarer til sammen på det overordnede forskningsspørsmålet. Dette vil utgjøre en egen drøftingsdel i kapittel 5. Spørsmålene gjengis for hvert delkapittel. Første delkapittel handler om hvilke faktorer som påvirker elevenes motivasjon og mestring i arbeidet med fordypningsoppgaven. Det andre delkapitlet tar for seg hvordan oppgaven gir rom for utvikling av selvstendighet og selvregulering. Det siste delkapitlet handler om elevenes læringsprosess og deres faglige utvikling, her vil begrepene dybdelæring og danning være sentrale. Områdene vil naturligvis gå noe inn i hverandre, og de oppsummeres for hvert delkapittel. Underveis i alle delene vil det, der det er relevant, belyses hvordan elevene reflekterer over faglige forutsetninger og utvikling. Aller først presenteres en kort oversikt over informantene med utgangspunkt i de ulike forutsetningene de har som norskelever.

4.1. Oversikt over bakgrunnsdata

Jeg finner det relevant å kort oppgi noen opplysninger om det empiriske grunnlaget. Datamaterialet i denne studien er, som nevnt, innhentet fra én videregående skole i Trøndelag fylkeskommune. Til sammen deltok fem elever og én lærer i undersøkelsen, og empirien er basert på tre intervjuer med elevene og ett intervju med faglæreren. Navnene som oppgis under er fiktive. Det er interessant å ha noe kjennskap til elevenes norskfaglige kompetanse, i form av deres resultat fra VG2 og karakteren de fikk på fordypningsoppgaven. Innsyn i elevenes karakterer fikk jeg etter at prosessen med å samle inn empiri var ferdig, og dette har ikke vært et samtaleemne i noen av intervjuene.

Informant	Standpunktkarakter VG2	Karakter på fordypningsoppgaven
Nils (1)	4	4
Einar (2)	5	6
Ole (3)	5	5
Andreas (4)	4	4-3
Simen (5)	IV - Ikke vurdering	2-1

Tabell 1: Oversikt over informantene.

Tabellen gir ikke uttrykk for personlige egenskaper, men gir en indikasjon på hvordan elevene presterer i norskfaget. Som vi ser, er det stort spenn, og elevene representerer hele karakterskalaen. Einar og Ole presterer til høy måloppnåelse, noe som også kommer til syne gjennom deres refleksjoner over prosessen. Nils og Andreas er de elevene som underveis i intervjuene har lagt vekt på sitt gode forhold til litteratur, og de gir uttrykk for at de liker å lese på fritiden. De presterer på et middels høyt nivå. Den siste eleven, Simen, fikk IV etter VG2. Det innebærer at han ikke har prestert bedre enn til karakter 1, eller at det er arbeid han ikke har levert, noe som ikke gir vurderingsgrunnlag. Simen forteller at han ikke har lest noe tidligere og underveis har kjent på motstand når det kommer til det å få lest ferdig bøkene. For Simen har den største utfordringen i prosessen vært å bli ferdig, slik at han kan levere og få en karakter som kan hjelpe han å bestå norskfaget.

4.2 Motivasjon og mestring

I denne delen skal jeg gå nærmere inn på hvordan elevenes forventninger, motivasjon, valgfrihet og mestring spiller inn og former elevene underveis i prosessen, gjennom å se på det første underspørsmålet: *Hvordan påvirker forventningene til fordypningsoppgaven elevenes motivasjon?* Til slutt i kapitlet oppsummeres de viktigste funnene, hvilket gir en indikasjon på hvordan fordypningsoppgaven utfordrer elevene på disse områdene.

4.2.1 Forventinger og motivasjon

I løpet av perioden jeg intervjuet elevene var motivasjon og forventninger vært sentrale tema. Underveis i prosessen har de fleste av elevene ytret at manglende motivasjon har vært en utfordring. Dette er noe som har kommet til uttrykk både gjennom elevenes egne utsagn og ved å følge progresjonen i arbeidet med oppgaven. Elevenes første møte med fordypningsemnet foregikk før sommerferien våren 2018. Det ble arrangert en forberedelsesdag hvor målet var at elevene skulle velge tema, bøker og problemstilling for oppgaven. Alle informantene valgte den litterære varianten, noe som innebar at de skulle velge seg to romaner de senere skulle skrive om. Faglæreren oppfordret elevene til å starte arbeidet allerede i sommerferien. Oppfordringen innebar å lese bøkene de hadde valgt seg ut, og gjerne i lys av problemstillingen. Det ble lagt vekt på at det ville ta tid å få lest bøkene, og at det var viktig for prosessen videre at elevene var forberedt til skolestart høsten 2018.

En viktig del av det å ha motivasjon for læring handler om å ha klarhet i egne forventninger og lage seg individuelle og oppnåelige læringsmål (Bandura, 1997; Dweck & Legget, 1988). For å få et innblikk i elevenes forventninger er det interessant å se hvordan de forberedte seg i

løpet av sommerferien og frem mot skolestart. Av de fem informantene var det bare Ole som fulgte opp rådene fra faglæreren og brukte tiden i sommerferien til å forberede seg på arbeidet. Av de andre elevene var det ingen som gjorde noe i sommerferien, verken i form av å lese bøkene eller sette seg inn i hva oppgaven innebar.

Ole fikk spørsmål om hvordan han hadde gått frem og fortalte at han hadde lest én av bøkene, og samtidig som han leste, brukte han post-it lapper og markerte ulike i ting i boka han synes virket interessante og relevante for problemstillingen. I det første intervjuet viste Ole at han hadde en tydelig strategi for hvordan han skulle gå frem: "Jeg synes jeg har forberedt meg godt og skrevet nok notater til at jeg kan bruke boka på de sidene og kapitlene jeg trenger, sånn at jeg slipper å lete og prøve å finne frem." Ved å markere underveis i lesningen legger Ole merke til ting han tenker kan være relevant. I denne fasen blir Ole oppmerksom på hva teksten handler om, i lys av sin egen problemstilling. I tillegg har han skrevet notater slik at han kan sette markeringene i sammenheng med sin egen problemstilling. Strategien gir Ole gode forutsetninger for det Langer definerer som den tredje posisjonen, hvor man tar et steg ut av teksten for å vurdere det man har observert og den forståelsen man har fått (2011, s. 23). Videre kan Ole bruke denne kunnskapen til å skape ny forståelse. Selv om det er vanskelig å si noe om hvor bevisst Ole er denne prosessen, viser han evne til orientere seg i større tekstmaterialer, og han viser en form for modenhet som norskelev.

Når de andre informantene fikk spørsmål om hvorfor de ikke prioriterte å lese de bøkene de selv hadde valgt, kom det årsaker som at de hadde glemt det, eller at de ønsket å bruke tiden med venner. Andreas forteller at han valgte å bytte bøker etter skolestart, fordi de bøkene han opprinnelig hadde valgt, ikke interesserte han særlig, og de ble derfor ikke lest i sommerferien. Simen ga uttrykk for at han mer bevisst hadde valgt å utsette det, fordi han gruet seg til å komme i gang med arbeidet: "Det er veldig slitsomt, føler jeg, det er veldig langt og jeg gruer meg egentlig litt til å begynne å jobbe skikkelig med det. Så derfor har jeg utsatt det hele tiden." Dette vitner om at Simen har lave mestringsforventninger (Bandura, 1997, s. 125), noe som kan være basert på tidligere erfaring. Simen har ikke vurdering fra VG2, noe som sier oss at han ikke jobber med eller ikke leverer de arbeidsoppgavene som skal gjennomføres. Dette kan føre til at Simen har liten tro på at han får til å gjennomføre fordypningsoppgaven, fordi det er noe langt større enn hva han har gjort tidligere.

Einar, Andreas og Simen forklarer manglende motivasjon med den store arbeidsmengden de ser for seg at oppgaven innebærer. Einar sier at "Når vi først fikk høre at det var ti sider, så

var det litt sånn wow, det her kommer ikke til å gå". Andreas ytrer at "Den her blir plutselig litt stor når vi er vant til å skrive maks en side, også skal vi plutselig skrive ti sider." Simen forteller at han tror det kommer til å bli " langt og slitsomt". Her kan vi se hvordan elevenes motivasjon blir påvirket av mestringsforventningene, slik Bandura definerer det (1997, s. 122-123). Elevene opplever at arbeidet føles overveldende og sammenligner fordypningsoppgaven med arbeid som de har levert tidligere. Ved å bruke Banduras begrep selvbedømmelse ser vi hvordan elevene blir påvirket av det de har prestert tidligere, noe som gir lav motivasjon (1986, s. 337). De har tidligere bare produsert mindre oppgaver, og står overfor utfordringer de tidligere ikke har møtt.

Når det kommer til elevenes forventninger til oppgaven, kom det frem flere interessante perspektiv. Når Simen fikk spørsmål om hva han ønsket å få ut av arbeidet med oppgaven, svarte han "Absolutt ingenting. Jeg forventer ingenting av denne oppgaven her." Her ser vi igjen et eksempel på hvordan mestringsforventninger og motivasjon henger sterkt sammen (Bandura, 1997, s. 122). Det kan her tyde på at Simens lave motivasjon, og vilje til å komme i gang, har flere årsaksforklaringer. Den første henger sammen med Simens mestringsforventninger når han beskriver prosessen som slitsom, og gir uttrykk for at han opplever fordypningsoppgaven som lang. For det andre har ikke Simen et tydelig mål eller klare forventninger med arbeidet. Dette er det Bandura beskriver som de to prosessene utbytteforventning og målsetting (1997, s. 122-123), og kan være grunner til at motivasjonen og viljen til å starte arbeidet er lav. Den siste mulige forklaringen handler om at Simen ikke har en klar idé om hva han ønsker å gjøre i fordypningsoppgaven, "Akkurat nå, nei, jeg har jo egentlig bare lyst til å sammenligne bøkene da, se hvilke felles trekk de har, hvordan de bygger opp spenning sammen, og ja, egentlig det". Dette er en relativt generell beskrivelse av hva en fordypningsoppgave innebærer, og sier ikke noe spesifikt om hva det er Simen ønsker å undersøke.

Alle elevene har gitt uttrykk for at arbeidet med oppgaven har overføringsverdi til det som møter dem etter videregående utdanningsløp. Andreas beskriver det slik: "Den gjør oss klar for videre skolegang, der jeg vet at det er mye mer arbeid enn det vi har i dag. Jeg har jo tenkt å søke på universitetet." Einar tenker at formålet med oppgaven kan være å forberede dem på høyere utdanning, og legger til at det kanskje også kan ha positiv effekt når de kommer ut i arbeidslivet. Simen håper at arbeidet gir han bedre innsikt: "hvordan man bygger opp en stor oppgave til fremtiden når vi skal gå på universitet." Ettersom de alle nevner høyere utdanning, og det at de går studiespesialiserende løp, er det nærliggende å tenke at elevene har tenkt å

studere videre, og dettes synes å være en motivasjonsfaktor. Nils nyanserer svaret på spørsmål om hva han forventer å få ut av arbeidet med fordypningsoppgaven:

> Jeg håper at jeg kan se tilbake til arbeidet hvis jeg får en liknende oppgave på høgskolen, sånn at jeg kan se tilbake og se hva jeg gjorde der. Hvor jeg startet, og, ja at jeg egentlig får en mal på hvordan jeg skal gjøre det fremover.

Nils beskriver her at arbeidet med fordypningsoppgaven gir god trening i å strukturere større arbeid, noe som har en nytteverdi i seg selv. I tillegg har også Nils et fremtidsrettet syn på oppgaven. Dette med struktur er noe også Ole verdsetter å få trening i: "Det er jo en fin forberedelse for studielivet. Når det kommer større oppgaver, så tror jeg det er viktig at vi har den oppgaven slik at vi får en liten forsmak på voksenlivet". Videre uttrykker han at han ser verdien av skrivetrening. Ole er den eneste som uttrykker forventninger i et klart mål, og selv om han også ser verdien i struktur og skrivetrening, og setter dette i en større sammenheng, så gir han arbeidet et prestasjonsmål. Ole svarer at han ønsker å få en femmer på arbeidet, noe som tyder på at han har høye ambisjoner. Dweck og Legget advarer mot å jobbe med prestasjonsmål fremfor læringsmål (1988, s. 260), men som vi ser operer Ole med en kombinasjon av disse. Han beskriver både den faglige prosessen, gjennom det å få skrivetrening, og et ønske om god prestasjon resultatmessig.

Elevene har ulike forventninger og tilnærminger til arbeidet, men alle ser verdien av å trene på å skrive større oppgaver, og tror at det kan være fordelaktig når de eventuelt skal ta høyere utdanning. Selv om elevene har et nytteperspektiv på fordypningsoppgaven viser dette også at de har vanskeligheter med å legitimere den. Ole trekker riktignok frem skrivetrening, men de har ikke forståelse av hvordan arbeidet med skjønnlitteratur har egenverdi. Dette viser en generell tendens til at elevene i liten grad reflekterer over fagspesifikke aspekter ved prosjektet.

4.2.2 Valgfrihet

Elevens motivasjon kommer til syne gjennom graden av selvbestemmelse og valgfrihet, noe som også påvirker evnen til selvregulering (Andersen, 2017, Schunck, 2012). En generell tendens blant elevene er at de stort sett er positive til at de får velge bøker selv, men at det å finne en relevant problemstilling eller å komme i gang synes å være vanskeligere. Andreas, som i utgangspunktet er veldig glad i å lese bøker, påpeker at lesing er givende når det er på egne premisser. Dette kan henge sammen med at sjangeren han vanligvis velger å lese, har et begrenset utvalg av norske forfattere, og han uttrykker at han kunne ønske de selv fikk velge hvilket språk bøkene skulle være på. De fikk lov til å lese én bok med utenlandsk forfatter, så

fremt den var oversatt til norsk. Dette tyder også på at Andreas ikke har forståelse for norskfaget som en forvalter av norskspråkligkultur, slik fagets formål legger til grunn, og det gir derfor ikke mening for han at han må lese norske forfattere.

Nils, Einar, Andreas og Simen har følt oppgaven som en plikt, mens Ole har opplevd at oppgaven er som et "fritidsprosjekt". En av forklaringene er interessen for temaet han har valgt å jobbe med: "Det er et tema som jeg ikke vet så mye om, så det er både det at jeg synes det er interessant, og at det er noe jeg vil lære mer om. Så det var to fluer i en smekk." Det forklarer Ole at handler om valgfrihet: "Det henger sammen med det at vi får velge selv. For da har du faktisk lyst til å holde på med det." Her ser vi at Ole klarer å motivere seg for arbeidet, nettopp fordi graden av selvbestemmelse og valgfrihet er stor, noe som også påvirker hans evne til selvregulering.

Nils påpeker også at det er veldig motiverende at de får velge bøker selv, fordi det da er mulig å velge bøker som er morsomme. Nils hadde motivasjon før han startet arbeidet, men forklarer han opplever at stemningen som bygges opp rundt fordypningsoppgaven er "ekkel", noe som fører til at det blir stressende å tenke på oppgaven. Dette tyder på at Nils opplever fokuset på resultat som vanskelig, og i det første intervjuet sammenligner han følelsen av det å gjennomføre en fordypningsoppgave med eksamen: "Det kan sammenlignes med eksamen da. At de bygger opp en sånn ekkel stemning rundt det, og at dere må gjøre det og det, hvis ikke blir det ikke så bra." Nils er også et eksempel på hvordan valgfriheten kan føre til at det er vanskelig å komme i gang og motivere seg; "Du kan skrive om så mye, så jeg synes det er en veldig åpen oppgave, og det synes jeg er litt vanskelig."

Einar, som presterer høyt i norsk, beskriver valgfriheten på fordypningsoppgaven som tosidig. Han tenker at valgfrihet kan være bra, så fremt man finner noe man virkelig ønsker å få mer kunnskap om. På en annen side tenker han at det kan være overveldende med så stor frihet, særlig for de som ikke klarer å finne et interessant tema, noe han selv slet med i starten. Dette viser at elevene som har en klar ide om hva de ønsker å skrive om, opplever valgfriheten som nettopp det: frihet. For de elevene som sliter med å komme i gang, slik som Einar beskriver, blir også valgfriheten et problem, fordi det gir så mange muligheter at det er vanskelig å vite hvor man skal begynne. Dette gjelder særlig når elevene skal velge seg problemstillinger til den utvalgte litteraturen.

Valgfriheten kan også diskuteres i lys av kompetansemålet, hvor det gis få retningslinjer for hvilke begrensninger som finnes (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det betyr at elevene kan

velge bøker som ikke svarer til det som omtales i læreplanen som "sentrale norske og internasjonale tekster" i "kulturhistorisk sammenheng". Verken i læreplanen eller i fagets formål står det noe om hvilke tekster som er "sentrale" eller i "kulturhistorisk sammenheng", men formuleringene tyder på at det finnes en forståelse av hvilke tekster dette gjelder. I dette tilfellet har derimot elevene fått velge ut fra egne interesser, men med noen restriksjoner når det kommer til språk.

4.2.3 Mestring

I tillegg til forventninger om utfall og individuelle læringsmål spiller elevens mestringsforventninger inn på motivasjonen (Bandura, 1997, s. 122-123). I arbeidet med oppgaven, som er en langvarig prosess, har elevene delmål underveis som skal gjennomføres og leveres inn. Dette gir en ramme for hvordan faglæreren ønsker at progresjonen skal være, men det gir også mulighet til å være en motivasjonsfaktor ved å synliggjøre progresjon, så fremt de følger tidsplanen.

Dweck og Legget ser sammenheng mellom mestring og målsetting, og mener at mestring kan oppnås på ulike måter, men at det er hensiktsmessig å operere med læringsmål (1988, s. 260). Elever som er orienterte mot læringsmål, er i stand til å vurdere sine strategier og endre de som ikke oppleves som gode løsninger (Dweck & Legget, 1988, s. 260). Disse elevene vil derfor være klar over at de møter utfordringer underveis, og det er nettopp der mestringspotensialet kommer til syne. Ved å overkomme utfordringer opplever elevene at innsatsen de selv legger ned, har stor betydning. Elever som er prestasjonsorienterte derimot, vil kunne oppleve det å enten mestre noe eller ikke (Dweck & Legget, 1988, s. 260). Nettopp fordi fokuset ligger på å oppnå gode prestasjoner, er det mulig for disse elevene å måle hvorvidt de oppfyller kravene de setter til seg selv. Dweck og Legget hevder at en slik tilnærming til læring kan være hemmende og bidra til lav mestringsfølelse, og dermed også til lavere motivasjon (1988, s. 260). Dette er særlig relevant i arbeidet med fordypningsoppgaven som foregår som en utviklingsprosess, både når det kommer til selve arbeidet og elevens kompetanse i faget.

Nils ser sammenhengen mellom mestring og det å bli ferdig med noe og kunne si seg fornøyd med det selv. Han forklarer at det henger sammen med følelsen av å bli ferdig med noe og å kunne gå videre "det er litt mestringsfølelse gjennom hele oppgaven, føler jeg". På oppfølging svarer han at forutsetningen for å oppleve mestring er å innfri sine egne krav til forventninger når det kommer til skriving:

> Jeg er egentlig ganske perfeksjonist på ting så for at jeg skal føle meg ferdig med en ting, så må jeg rett og slette være fornøyd med det og da. Så det, men så skal det ikke være så mye som gjør meg fornøyd heller. Jeg blir ikke ferdig med det før jeg er fornøyd med det da.

Dette beskriver Bandura som selvbedømmelse (1986, s. 337), og fordi Nils har høye krav til egen tekstproduksjon, kan det føre til at prosessen med å skrive blir vanskelig. Dette kan være fordi han bedømmer arbeidet ut fra en standard han selv har konstruert (Bandura, 1986, s. 336). Nils var, som nevnt i kapittel 4.2, en av de elevene som ikke leverte oppgaven til gitt tidsfrist. Dette vitner om at det har tatt tid å skrive teksten. Han omtaler seg som en flittig leser, og ut fra dette må vi anta at det ikke har tatt lang tid å lese bøkene når han først kom i gang. I tillegg ser vi ut ifra tidligere prestasjoner at han har standpunktkarakter 4, noe som forteller oss at han presterer på et middels høyt nivå. Derfor er det nærliggende å tro at det for Nils har vært selve skriveprosessen som har vært utfordrende, fordi han bruker lang tid på å få ferdig de enkelte delene.

Andreas opplever også mestring når han kan si seg ferdig med noe, men her har det fått et annet perspektiv. Når han får spørsmål om hva han forbinder med mestring i skolen, svarer han følgende: "At jeg klarer å levere det som skal leveres inn – og at jeg står i alle fag." Ikke bare sier dette noe om hva som motiverer Andreas, men det sier også noe om hvilke krav han setter til seg selv. Han har generelt lave forventninger, både til hva oppgaven kan bidra med og til seg selv. Det kan virke som også Andreas operer med prestasjonsmål, noe som kan ha negativ effekt på evnen til å motivere seg selv (Dweck & Legget, 1988). Dette innebærer at for Andreas handler det om å fullføre eller ikke, og han anser sin suksess, eller mestring, som et enten-eller-utfall. Denne oppfatningen av mestring deler også Simen, hvor det for han handler om å levere til tidsfristen og få en karakter, noe som er naturlig ut i fra de resultatene han har oppnådd i faget. Andreas og Simen har dermed ikke fokus på hvordan arbeidet med oppgaven fremmer læring, noe som kan være årsaken til at de har vanskeligheter med å reflektere over den faglige utviklingen underveis.

Einar beskriver i det andre intervjuet at arbeidet oppleves som kontinuerlig progresjon, men at han ikke opplever mestring: "jeg har ikke følelsen: yes, nå fikk jeg det til". Denne holdningen viste seg å ha endret seg til det tredje intervjuet, som ble gjennomført etter at elevene hadde levert inn det endelige resultatet.

> Når jeg har levert inn en stor oppgave som jeg faktisk har jobbet med, så opplever jeg den mestringsfølelsen. Det kan og være hvis det er en del av oppgaven som kanskje er litt vanskelig og jeg endelig kommer over hindringen, så kan det være en mestringsfølelse det og.

På lignende måte som Einar beskriver Ole hvilke situasjoner som får han til å oppleve mestring i skoleforbindelse; "Når jeg kommer over oppgaver som kan være vanskelig, der jeg klarer å jobbe selvstendig og finne ut av det selv, så føler jeg at jeg har kommet over en utfordring. Da føler jeg mestring". Både Einar og Ole beskriver her arbeidet som en prosess, hvor det de kaller hindring eller utfordringer kan ses på som læringsmål de har overkommet. Både Einar og Ole opplever at verdien i å gjøre en innsats er stor, særlig når det innebærer at de stadig overkommer nye utfordringer, som ifølge Dweck og Legget er viktig i for læringsmålsorienterte elever (1988, 261). Det er et interessant poeng at begge disse elevene presterte på høyt nivå. Dette kan ha sammenheng med flere ting, men her er det tydelig at mestringsfølelsen har betydning. I tillegg kan det henge sammen med evnen til selvregulering, som vi kommer tilbake til i kapittel 4.3.

4.2.4 Oppsummering

Med bakgrunn i det empiriske og teoretiske grunnlaget peker funnene i dette delkapitlet på tre klare tendenser. Elevenes motivasjon har klar sammenheng med de forventningene som ligger til grunn, både til selve fordypningsoppgaven og til egen kompetanse. Dette krever at elevene må sette seg inn i hva oppgaven innebærer, og Ole, som er den eneste som er godt forberedt, synes å ha større motivasjon for arbeidet enn de øvrige. Dette kan ha sammenheng med at han ser klarere for seg hva arbeidet innebærer. Ved å sette seg inn i dette, kan elevene bevisst eller ubevisst og på et tidlig stadium ta i bruk strategier som gjør arbeidet lettere. Elevene har forventinger til at oppgaven kan gi bedre forutsetninger for å lykkes med å skrive større oppgaver når de kommer på høyere utdanning. Dette setter fordypningsoppgaven i et nytteperspektiv, et syn alle deler. Det elevene ikke reflekterer over, er forventningene til hvordan oppgaven forbedrer elevenes tekstkompetanse, eller hvorvidt det norskfaglige gir elevene bedre forutsetninger.

Videre ser vi at elevens valgfrihet spiller inn på deres motivasjon. For det første peker flere av elevene på at det er motiverende at de får lov til å velge bøker selv, fordi de får mulighet til å fordype seg i noen som er av egen interesse. For en av elevene, Andreas, var ikke valgfriheten stor nok. Fordi han ikke ønsker å lese skjønnlitteratur på norsk, ser han ikke verdien i arbeidet. På en annen side kan denne valgfriheten oppleves overveldende, noe som særlig viste seg i oppstartsfasen, hvor det er mange valg å ta.

Det kan sies å være et skille mellom elevene som klarer å lage seg læringsmål, fremfor å ha fokus på det å bli ferdig, eller eventuelt prestasjonsmål som måler resultat. Ved å ha forståelse

for at utfordringer er en del stor del av læringsprosessen, kan elevene motivere seg til tross for at det er vanskelig. Mestringsfølelsen oppstår gjerne i etterkant av utfordringer de møter etter hvert, særlig hos elevene med læringsmål.

4.3 Fordypningsoppgaven som øvelse i selvregulering

Zimmerman og Schunk hevder at elevenes evne til selvregulering er en viktig faktor når det kommer til akademiske prestasjoner (2001, s. 2). Det andre underspørsmålet er med bakgrunn i dette: *På hvilken måte gir fordypningsoppgaven rom for å utvikle selvstendighet og selvregulering?* Selv om selvregulering ikke har vært et eksplisitt tema underveis i intervjuene med elevene, har elevenes grad av og evne til selvregulering kommet til syne på flere måter. Noen av elevene har hatt vanskelig for å uttrykke den faglige utviklingen underveis i prosessen, og har tidvis vist manglende evne til å motivere seg for arbeidet.

4.3.1 Selvregulering

Elevene har gjennom prosessen vist ulik grad av selvregulering. Mens Ole har fulgt en tidsramme som han selv har utformet, virker det som om de andre elevene har arbeidet noe mer tilfeldig. Dette kan skyldes ulike årsaker, men elevenes evne til å ta ansvar for sin egen læringsprosess, slik Zimmerman definerer selvregulert læring, ser ut til å være en av hovedårsakene. Zimmerman mener graden av selvregulering avhenger av den metakognitive aktiviteten, motivasjon og om de er aktive deltakere i læringsprosessen (2001, s. 5) .

I intervjuet med faglæreren kommer det frem hvilket syn han har på selvregulering; "Det er litt todelt. Du har det her med selvregulering som går på vilje, også har du selvregulering som går på evne". Her ser vi hvordan Zimmermans definisjon møter lærerens syn på selvregulering, i form av at det både handler om det rent kognitive og deres evne til å gjennomføre arbeidet, og motivasjonen for arbeidet gjennom å være deltakende i sin egen læringsprosess. Videre legger læreren vekt på at for de elevene som har opplevd flest utfordringer i prosessen, har det å komme i gang vært den største utfordringen, og for flere av disse elevene har det etter hvert vist seg å være lettere å gjennomføre enn de først antok selv. Når faglæreren får spørsmål om hvorfor det er viktig at elevene trener på selvregulering og gjennom det blir mer selvstendig i sitt arbeid, er han klar i sin tale: " Vi kan ikke sette oss inn i litteratur for dem, vi kan ikke bli studieforberedt for dem, det er visse ting de må gjennom da. Jeg tror kanskje det fremste med fordypningsemnet er at du får bli selvstendig." Her kommer det både frem at det handler om faglighet, gjennom å sette seg inn i og arbeide med

litteratur, og at det har et større og generelt perspektiv gjennom det bli selvstendig, dette beskriver han nærmere slik:

> Forholde deg til flere tekster, gå inn i dybden på teksten, skriv, rediger, skriv på nytt igjen, altså vise til flere kilder, operere med flere kilder, behandle dem riktig, ha god kildekritikk, ha ryddighet sånn du trenger, for det trenger du i studiene. Det er ikke slik at man danser seg inn i en eksamen i et profesjonsstudium eller universitetsgrad.

Faglæreren mener at fordypningsoppgaven de gjennomfører ivaretar begge aspektene, større faglig innsikt og evnen til selvregulering. Disse aspektene er en del av norskfagets formål gjennom identitetsutvikling og dannelse, men norskfaget skal også gjøre elevene i stand til å kunne orientere seg i et mangfold av tekster og gjennom dette gi rom for opplevelse og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2013). Når det er sagt, viser det seg vanskelig å gjøre elevene selvstendige og studieforberedt med arbeid som fordypningsoppgaven hvis elevene ikke er i stand til å gripe fatt i og forstå oppgaven.

Nils, som i utgangspunktet hadde motivasjon for oppgaven, trekker frem i det første intervjuet at det er lærerens ansvar å sørge for at elevene holder motivasjonen oppe. Han sier følgende: "Jeg synes helt ærlig at læreren har gjort en dårlig jobb med å fortsatt få det til å høres artig ut. Jeg synes han har stresset oss." Dette tyder på at Nils selv ikke klarer å motivere seg. Noe av årsaken kan være at han ikke ser formålet med arbeidet tydelig for seg og tenker at arbeidet bare skal være morsomt. Langer beskriver akademisk literacy som evnen til å forstå hvordan kunnskap kan settes i en større kontekst (2011, s. 4). Dette tyder på at Nils ikke ser verdien i arbeidet med oppgaven utover at det skal være gøy, og som nevnt tidligere, at arbeidet kan ha en nytteverdi i form av at det forbereder han til å skrive lengre oppgave. Utover dette ser han ikke hvilken egenverdi oppgaven har når det kommer til muligheten det gir til å arbeide med litteratur på måter som gir økt tekstforståelse og innsikt i kulturelle og historiske sammenhenger, og som bidrar til å forme samfunnet han er en del av.

For de fleste av elevene foregikk det meste av selve skrivingen i prosessen de to siste ukene før innlevering. Av de fem elevene var det bare Einar som leverte oppgaven til gitt tidsfrist. Ole, som skrev litt hver uke, leverte til fristen, men fikk tekniske problemer og måtte levere på nytt. De andre tre fikk utsatt frist, noe ingen av dem etterspurte selv, men som faglæreren ga dem muligheten til. Dette kan være et tegn på at arbeidet med oppgaven ikke førte til økt selvstendighet og ansvar for egen læringsprosess for disse tre. Det er viktig å presisere at en av de tre elevene måtte utsette arbeidet på grunn en lengre sykdomsperiode, men heller ikke han avtalte ny innleveringsfrist.

Hos Andreas kan vi se sammenheng mellom det å komme i gang og velge bøker som interesserer; "Det er jo på grunn av at jeg ble sent ferdig med bøkene, mest derfor egentlig". Schunk presiserer at evnen til selvregulering kan variere ut fra ulike situasjoner og oppgaver (2001, s. 125). Andreas beskriver her at selve lesingen av de to romanene har forsinket skriveprosessen, og det å lese ferdig romanene er en forutsetning for å kunne skrive fordypningsoppgavene. Simen leverte en uke etter tidsfristen og beskriver at prosessen gikk mye raskere mot slutten: "Jeg tenkte at jeg må virkelig begynne å kjappe meg til å få levert, kanskje få karakter i stedet for å levere de 2-3 sidene jeg hadde. Så fikk jeg en ordentlig karakter." Disse funnene kan tyde på at Nils, Andreas og Simen synes det er vanskelig å motivere seg for arbeid som varer over lengre tid.

Selvstendighet

Ifølge Bandura finner vi tre prosesser som er aktive i elevers vei til selvregulering: selvobservasjon, selvbedømmelse og reaksjon (1986, s. 337). Elevene kan vise tegn til selvregulering når de beskriver hvordan de har taklet utfordringer de har møtt underveis. De to første prosessene, selvobservasjon og selvbedømmelse, setter forutsetningene for den tredje, en reaksjon som initierer endring. I intervju tre fikk elevene spørsmål om hva de legger i det å jobbe selvstendig, og ga ulike tolkninger.

Andreas forklarer at det handler om å sitte og jobbe selv, men at det kan finnes hjelp tilgjengelig. Ved tidligere intervju uttrykte Andreas at han ikke benyttet seg av hjelp i særlig stor grad. Dette handler om elevens evne til selvregulering, nettopp fordi han befinner seg i et aktivt klasserom hvor læring skjer hele tiden. Hvis eleven er bevisst sine utfordringer, som for han har handlet om motivasjon, kunne det vært fordelaktig å benytte seg av de andre elevene i klasserommet. Andreas har ved flere anledninger i intervjuene reflektert over sin egen rolle i prosessen. Ved første intervju fikk han spørsmål om hvordan informasjonen rundt fordypningsemnet hadde vært og mistenker at han ikke hadde fått med seg alt, noe som førte til at "jeg blir nå sittende da, og ikke vite hva jeg holder på med." Andreas er, som tidligere nevnt, glad i å lese bøker, men har hatt utfordringer med å komme i gang med lesingen. Det som i utgangspunktet kan vitne om dårlig evne, handler i størst grad om viljen i Andreas sitt tilfelle.

Dårlig vilje til å jobbe ser vi også hos Simen, men i tillegg kan det henge sammen med hans forutsetninger. Simen har ikke lest noe skjønnlitteratur tidligere og har beskrevet prosessen som vanskelig. Når han forklarer hva han legger i selvstendighet, er dette i tråd med teorier

om selvregulering: “At du jobber godt og du jobber med det selv. Du tar initiativ til å gjøre det selv, også på fritiden.” Når jeg spør Simen om dette er noe han selv føler han har gjort, har han klare tanken om dette: “Nei. Jeg har ikke jobbet jevnt med det, jeg har jobbet veldig lite i forhold til det jeg kunne ha gjort.” Dette tyder på at Simen vet hva som kreves for å gjennomføre en fordypningsoppgave, men at viljen og evnen til å gjøre det har vært lav.

To av elevene har prestert til høy måloppnåelse på fordypningsoppgaven, Einar og Ole. Det er derfor interessant å se om deres evne til selvregulering og personlige utvikling i prosessen skiller seg ut fra de andre tre elevene. Einar beskriver selvstendighet som en prosess hvor det er viktig at resultatet ender opp som et individuelt uttrykk, men at det lønner seg å ta i bruk andre, enten elever eller læreren, for å få innspill underveis. Einars beskrivelse av selvstendighet peker mot en sosiokognitiv læringsteori, hvor læring skjer i samspill med andre (Bandura, 1997). For alle elevene i klassen var et slikt arbeid som fordypningsoppgaven relativt nytt og vanskelig å sette seg inn i. Einar reflekterer over dette:

> Jeg startet jo som en forventningsfull og ung mann som tenkte at det her skal jo gå bra. Men når jeg så på kriteriene, så jeg at læringskurven var litt brattere enn hva jeg først trodde. Jeg måtte vel lære meg selv litt mer det å takle en sånn oppgave da.

Her viser Einar både modenhet og evnen til å forstå at fordypningsoppgaven krever en type selvstendighet han tidligere ikke har hatt, og at han må sette seg inn i hva det innebærer å gjennmføre. Ole har jobbet selvstendig med oppgaven ut fra sin egen definisjon. Han mener at selvstendighet er å ikke trenge hjelp fra så mange, og heller ikke hjelpemidler for å forstå oppgaven. Dette kan vitne om at Ole har brukt mye tid på å sette seg inn i og forstå hva oppgaven går ut på, og hvordan han kan løse det. Nils nevner at det å jobbe selvstendig også handler om at du jobber hjemme, og mener derfor at en slik oppgave legger opp til mer frihet.

4.3.2 Struktur og tidsrammer

Å være aktiv i sin egen læringsprosess er en viktig del i det å være i stand til selvregulering (Zimmerman, 2001, s 1). Dette innebærer også å forstå hvilke utfordringer man står overfor og hvor mye som kreves for å overkomme disse. Når man har satt seg inn i hva arbeidet innebærer, vil det være fornuftig å dele inn arbeidet i læringsmål, slik Dweck & Legget (1988, s. 261) foreslår, for å kunne sette opp en tidsramme for arbeidet. Einar reflekterer over hvordan han gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven kan bli flinkere til å disponere tiden bedre: “Man lærer det der med planlegging mye bedre, enn hvis det er en mindre oppgave”.

I tillegg til tidsrammen faglæreren har lagt opp til, har Ole en egen tidsplan for arbeidet. Dette innebærer å skrive en halv side i uka, slik at han vet det er mulig å nå den endelige tidsfristen. Når Ole reflekterer over formålet med oppgaven, viser han hvordan selvregulering handler om struktur på flere områder "Det er jo ikke bare det med skrivingen, men også litt mer sånn struktur på, ja livet skulle jeg til å si. Hverdagen. Det hjelper deg til å få rammer på ting, planer, og å opprettholde dem". Ole ser på det å jobbe med fordypningsoppgaven som en modningsprosess og tenker at dette er noe han har erfart gjennom arbeidet: "Det er en såpass stor oppgave, så det er viktig at du får en jevn flyt slik at ikke alle tanker og meninger om oppgaven kommer på en uke når du liksom skal skrive ti sider". Dette viser at Ole forstår hvordan arbeidet krever at han setter seg inn i og orienterer seg i tekster og større materialer, og får strukturert sine tanker underveis i prosessen.

Andreas trekker frem i det siste intervjuet at arbeidet har lært han betydningen av tidsplaner. I tillegg vektlegger han at fordypningsoppgaven gir muligheten til å skrive lengre tekster og holde på med arbeid over lengre tid. Som vi har sett, fulgte ikke Andreas opp dette i særlig stor grad og leverte de fleste delinnleveringene etter tidsfristen. Å være i stand til å arbeide med oppgaven som en kontinuerlig prosess er en forutsetning for at elevene kan trenes i evne til selvregulering, fordi det krever at man er involvert i arbeidet, både kognitivt, motivasjonsmessig og atferdsmessig i læringsprosessen (Zimmerman, 2001, s. 5). Nettopp fordi selvregulering forekommer i læringsprosesser, er det viktig å forstå at i en læringsprosess må det legges til rette for at elevene kan oppleve det å flytte seg inn og ut av teksten, stå fast ved utfordringer, revidere og endre, og at en del av prosessen er at man modnes over tid.

Nils, som ønsket å sitte igjen med en mal han kunne bruke neste gang han skulle skrive en større oppgave, er ikke like positiv til at de må arbeide med oppgaven over så lang tid: "ja, det er vanskeligere å se hele bildet da, når du gjør det over lengre tid, synes jeg". Dette sier noe om Nils' evne til selvregulering, fordi det handler om evnen til å ha oversikt over større emner. I tillegg sier det noe om hvilke utfordringer elever som synes det er vanskelig å arbeide selvstendig og over lengre tid møter. Nils er en av mange elevtyper som finnes i norske klasserom, og det er dermed mulig å si at fordypningsoppgaven gir de elevene med rette forutsetninger rom for å utvikle evnen til selvregulering.

4.3.3 Oppsummering

Faglæreren etablerte et tydelig skille, hvor selvregulering på den ene siden handler om elevenes vilje til å stå i vanskelige utfordringer og prøve å overkomme dem, og elevenes evne på den andre siden. Hvilke evner elevene har henger sammen med forutsetningene de har for å lykkes med arbeidet. Nils, Andreas og Simen gjorde mesteparten av arbeidet de to siste ukene før innlevering, eller etter at fristen hadde gått ut. Ole fordelte arbeidet utover arbeidsperioden, og Einar ble ferdig til tidsfristen. Mens Nils synes det var faglærerens ansvar å holde elevenes motivasjon oppe, ser Andreas og Simen at de selv har utsatt arbeidet og forklarer dette med at det tok lang tid å komme i gang med å lese bøkene. For Simen har det ikke bare handlet om vilje til å sette i gang, men her kommer også forutsetningene til syne. En faglig utfordring hos Simen satte en hindring for han, fordi hans tidligere erfaring med lesing førte til at arbeidet stoppet opp allerede ved første arbeidsoppgave.

Elevene definerer det å jobbe selvstendig på ulike måter. De fleste elevene gir uttrykk for at selvstendighet handler om at du jobber med arbeidet selv. Andreas nyanserer dette når han legger til at det også kan være hjelp tilgjengelig, slik at man kan benytte seg av andre i prosessen og fortsatt være selvstendig. Også Einar trekker frem at det å benytte seg av andres perspektiv hører sammen med selvstendighet, men understreker at produktet skal være noe du har laget selv. Ole har ifølge seg selv jobbet selvstendig med oppgaven, og mener at det gjør du når du ikke trenger så mye hjelp, men klarer å finne ut av ting på egenhånd. Simen og Nils legger vekt på at selvstendig arbeid også innebærer at du må jobbe med det på fritiden. Dette henger sammen med evnen til selvregulering og disponering av tid. Selv om Nils, Andreas og Simen setter ord på og viser hva det innebærer å være selvstendig, ser det ikke ut som at prosessen har bidratt til økt selvstendighet i deres tilfelles. De har ikke tatt ansvar for egen læringsprosess når de ikke har klart å bli ferdig med arbeidet til innleveringsfristen.

Når det kommer til struktur, er det en klar tendens til at elevene ser overføringsverdi i arbeidet, både når det gjelder hvordan de skal strukturere større oppgaver og hvordan de skal disponere tiden bedre. Einar trakk frem at arbeidet med fordypningsoppgaven utfordrer elevene på nettopp dette med struktur på en helt annen måte enn mindre oppgaver. Det gir mulighet til å arbeide med noe over lengre tid, og krever at du må opprette tidsplaner for å komme i mål til gitt frist. Denne oppgaveformen kan altså gi elevene rom for å utvikle en selvstendighet, men det avhenger av elevenes forutsetning. Nils synes at det var utfordrende å arbeide med oppgaven over lengre tid, og mente at det var vanskelig å ha oversikt.

Selv om elevene har opplevd utfordringer med å jobbe jevnt over lengre tid, gir fordypningsoppgaven rom for å utvikle elevenes selvregulering gjennom metakognitiv aktivitet. Når det er sagt, krever dette at det allerede er etablert en metakognitiv bevissthet, og en vilje til å forstå hvilke utfordringer man selv har som elev. Delkapitlet viser at elevenes evne til selvregulering varierer i stor grad. For Nils, Simen og Andreas har denne måten å jobbe på vært svært utfordrende, mens Ole og Einar ser ut til å ha taklet arbeidsmåten bedre. Derfor vil de også få ulikt utbytte av arbeidet, og hvorvidt oppgaven er en øvelse i selvregulering handler om hvordan elevene klarer å tilpasse seg arbeidsprosessen.

4.4 Dybdelæring og danning gjennom arbeid med litteratur

Arbeidet med fordypningsemnet kan bidra til ny kunnskap og kompetanse på flere områder. Det siste delkapitlet handler om hvilke områder kompetansen kommer til syne på, og hvordan disse er verdifulle i norskfaget gjennom det siste underspørsmålet: *Hvordan legger arbeidet med fordypningsoppgave til rette for dybdelæring og danning?* Det innebærer å undersøke hvordan arbeidet med oppgaven oppfyller læreplanenes mål for norskfaget og hvordan kompetansemålet oppfyller fagets formål. I tillegg handler det om hvordan oppgaven legger til rette for dybdelæring og danning. Sammen med motivasjon, mestring og selvregulering er dette viktige forutsetninger for å lykkes med høyere utdanning som de senere møter.

4.4.1 Formål

I intervjuet med faglæreren ble det viktig å få forståelse for hva han ønsket at elevenes læringsutbytte skulle være, og hvilke formål skolen jobbet mot. Faglæreren trakk særlig frem to ting som fordypningsoppgaven spesifikt kunne gi elevene økt kompetanse og innsikt i. Det første, og det faglæreren selv omtaler som det primære formålet, handler om elevenes forhold til litteratur og håpet om at de gjennom oppgaven kan oppdage gleden ved å lese. Det andre formålet faglæreren trekker frem, handler om fordypningsoppgaven i en større kontekst, gjennom evnen til kritisk tenking selvstendighet i et samfunnsperspektiv. Norskfaget skal i følge fagets formål bygge på et tekstbegrep som inkluderer ulike typer tekster, og elevene skal orientere seg i et mangfold av tekster som gir rom for opplevelse og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2013). I tillegg skal de, blant annet gjennom å lese skjønnlitteratur, utvikle evnen til kritisk tenkning.

Aase hevder at norskfagets danningspotensial utspiller seg på fire områder, og i de to formålene faglæreren trekker frem, ser vi at alle de fire områdene gjenspeiles: norsk som språkfag, faget som forvalter og fortolker av tekster, faget som arena for utforsking, utvikling

og fortolking, og tilslutt muligheten til å utvikle tenkemåter, kritisk tanke og forståelse av hvordan kulturformer skapes (2005, s. 69). Det er viktig å få frem at elevene selv har valgt litteratur til fordypningsoppgaven, noe som gir store individuelle forskjeller både når det kommer til tema og litteraturhistorisk plassering.

Å oppdage litteratur

Det første formålet handler ifølge faglæreren om betydningen av litteratur og hvordan arbeidet kan åpne øynene til elevene: "Formålet, kanskje det primære, det er jo å oppdage litteraturen, oppdage glede ved litteratur og hva man kan få ut av det. Du kan få utvidet ordforråd, du kan bli mer nyansert om, ja, opplevelser og følelser". I lys av Aase, og de fire områdene som definerer norskfaget som danningsfag, ser vi her hvordan fordypningsoppgaven både ivaretar norskfaget som et språkfag, og som fortolker og forvalter av tekster (2005, s. 69).

I tråd med kompetansemålet har denne videregående skolen valgt å gi elevene rom for å velge de bøkene, og dermed også sjangrene og temaene, de interesserer seg for. Denne valgfriheten visste seg å være en motivasjonsfaktor for flere av elevene. Ved at elevene får velge selv, er det ikke sikkert at de velger bøker som kan sies å være direkte tilknyttet norskspråkligkultur, eller de tradisjonelle verkene som har satt sitt spor i norsk litteraturhistorie. Uavhengig av hvordan denne praksisen er på de forskjellige skolene, legger faglæreren vekt på at oppgaven skal hjelpe elevene til å oppdage litteraturen, noe som innebærer at de skal utvikle en leseglede som fører til at de fortsetter å lese, og noe som forhåpentligvis fører de over til klassikerne i litteraturhistorisk sammenheng.

Nils er en av de elevene som gir uttrykk for at han selv har et godt forhold til litteratur, og han legger vekt på at forholdet til litteratur kan endre seg med arbeidet. Han tror fordypningsoppgaven kan åpne øynene for flere på dette området.

> Jeg føler at bøker er underdrevet. Jeg føler at folk ser på bøker som ganske kjedelig, men hvis du bare får velge selv og for eksempel går ut fra en bok som har blitt filmatisert og da velger favorittfilmen din i bokform, da ser du kanskje at boka er bedre enn filmen. Så jeg føler at den oppgaven her åpner litt verden for bøker.

Slik Nils beskriver det, er dette i tråd med faglærerens beskrivelser av oppgavens formål. Elevenes forhold til litteratur har vært et tema underveis i intervjuene, og det er derfor interessant å se hvordan arbeidet har hatt innvirkning på de elevene som på forhånd vanligvis ikke leser skjønnlitteratur, verken i regi av skolen eller på fritiden. Selv forteller Nils at han har gått til innkjøp av en bok av samme forfatter som han hadde i fordypningsoppgaven, og

tror han kan ha blitt inspirert gjennom arbeidet med forfatteren i forbindelse med oppgaven. Dette med å bli inspirert gir også Einar uttrykk for, og han håper dette vil gi han tilbake leselysten når han etter hvert får tid til å lese mer. Ole, som ikke har lest noe særlig tidligere, gir uttrykk for at han har fått et forhold til litteratur som han tidligere ikke har opplevd :

> Jeg kommer til å lese mer fremover ja, det er et veldig fint avbrekk fra hverdagen med skjerm og alt annet som stjeler tiden din. Bare å sette seg ned å lese en bok, og gjøre seg opp litt tanker om ting.

Her ser vi at Ole kan være på vei til å oppdage litteratur på nye måter. Han forklarer den nye motivasjonen for lesing gjennom temaet han valgte for sin fordypningsoppgave og ga uttrykk for at det var en ny og spennende måte å oppdage relevant informasjon og tanker om dagens samfunn. I norskfagets formål legges det vekt på betydningen av at arbeid med norsk litteratur og kultur gir større forståelse av samfunnet man er en del av (Utdanningsdirektoratet, 2013), noe Ole har reflektert over i sin oppgave.

Andreas har ikke hatt den samme opplevelsen. Han har, som tidligere nevnt, hatt vanskeligheter med å komme gjennom bøkene og mener det er fordi de ikke er helt innenfor den sjangeren han vanligvis leser. Selv om det har vært en lang prosess med å lese bøkene til fordypningsoppgaven, mener han at det ikke nødvendigvis har ført til at han har mindre motivasjon for å lese litteratur, og han tror han kommer til å lese like mye som tidligere. Ut fra Andreas' beskrivelse av arbeidet med litteraturen han valgte ut til fordypningsoppgaven og tema, kan det antas at Andreas ikke har fått motivasjon for å lese annen type litteratur, men at han ønsker å opprettholde interessen han allerede hadde.

En elev som skiller seg betydelig ut fra de øvrige, er Simen. Han beskriver sitt forhold til litteratur, og lesing generelt, som dårlig både før og etter arbeidet. Når Simen får spørsmål i det siste intervjuet om hvorvidt arbeidet med oppgaven har ført til at han er mer motivert for å lese, virker det som han har gjort seg opp en klar mening. Simen har ikke erfart leseglede underveis i prosessen, og mener det finnes bedre måter å bli underholdt på, som for eksempel ved å se film. Likevel ser han verdien i å lese når han får spørsmål om lesing kan gi deg noe som du ikke får gjennom å se film; "Du blir jo bedre til å skrive, rettskriving og alt egentlig. Du får kanskje bedre ordforråd av å lese". Når Simen blir bedt om å trekke ut områder som han tror lesing kan gi bedre kompetanse i, viser det seg at det er snakk om mer grunnleggende kompetanseområder . Ut fra det Simen forteller, har han derfor et syn på norskfaget som redskapsfag og ser ikke verdien av den delen av norskfaget som handler om kulturforståelse, dannelse og identitetsutvikling, slik norskfagets formål legger til grunn

(Utdanningsdirektoratet, 2013). I lys av Aase vitner Simens utsagn om at ett av de fire områdene ivaretas, norskfaget som språk (2005, s. 69). Norsk er ikke det eneste tekstfaget i skolen, og elever møter et bredt spekter av ulike tekster og i ulike sammenhenger. Lesing og skriving er grunnleggende ferdigheter og skal ivaretas i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2013). Derfor kan Simens uttrykk være en mer generell forståelse av hva lesing og skriving kan bidra til, og er dermed ikke fagspesifikk. Når det er sagt, har norskfaget en særegen stilling som tekstfag, noe som kommer til uttrykk i fagets overordnede formål (Utdanningsdirektoratet, 2013).

En større kontekst

Det andre formålet faglæreren trekker frem, gir oppgaven en større kontekst, i det han tar oppgaven ut fra skolesammenheng, og setter den inn i et samfunnsperspektiv. Vi har allerede sett i delkapittel 4.3.1. om selvregulering at faglæreren ser dette i sammenheng med det å utvikle selvstendighet:

> Det at vi lever i et samfunn hvor det er viktigere enn noen gang da, at man har folk som tenker klart og det med kilder, at man er bevisst på det. Det å vurdere ting kritisk er kjempebra. Og alt det her tror jeg faktisk du får gjennom fordypningsemnet.

Denne ytringen peker i samme retning som norskfagets formål når det kommer til kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013). Hvordan elevene definerer formålene, viser variasjon på noen områder, men har også fellestrekk. I det første intervjuet trakk alle elevene frem at formålet var framtidsrettet i form av å være forberedende til høyere utdanning. Elevene fikk spørsmål om oppgavens formål ved flere anledninger, nettopp for å se hvordan refleksjonene rundt oppgaven endret seg underveis. På denne måten kom det frem hva som var viktig for elevene i prosessen. Einar, som nevnte voksenlivet og studieforberedelse i det første intervjuet, utdyper og nyanserer dette i det andre intervjuet:

> Det kan jo være en god måte på å se dypere på noe. Ikke bare se noe på overflaten, men å tenke over hva, ja hvis det ikke er faglig da, hvis det ikke er på skolen, hvis det er noe du ser har blitt skrevet på nettet da, så tenker du litt mer over det- og sånn. Det kan man lære seg å – å øve seg litt på i løpet av den oppgaven her, tror jeg.

Einar trekker oppgaven ut av skolekontekst og får frem hvordan han mener arbeidet kan gi trening i å tenke kritisk og selvstendig. Dette samsvarer godt med faglærerens andre formål, hvor fordypningsoppgaven blir sett på i et større samfunnsperspektiv. Andreas er også inne på formål som går utover den litterære kompetansen og trekker frem at han tror et formål kan være at de skal trene på å jobbe og å bli effektive, noe som henger sammen med

selvstendighet og selvregulering. Dette er viktig i ulike sammenhenger, både på skolen og i livets ellers. Einar og Andreas' refleksjoner skiller seg likevel fra hverandre, for mens Einar har et større perspektiv og viser en forståelse for at det er viktig å være bevisst og kritisk til det man leser, peker Andreas' svar i en annen retning. Andreas reflekterer i større grad over sine egne utfordringer tilknyttet arbeid, og ikke nødvendigvis bare gjennom prosessen med fordypningsoppgaven.

4.4.2 Dybdelæring

Dybdelæring er en måte å gradvis utvikle kunnskap og begrepsforståelse på, samt å bruke ulike metoder og å se sammenhenger mellom ulike fag, gjennom å reflektere over egen læring, for så å sette det i praksis i ulike situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fordypningsoppgaven foregår over en lengre periode, og innebærer ulike prosesser som elevene må gjennom for å ferdigstille oppgaven. På denne måten kan refleksjoner fra faglæreren og elevene være en god indikator på om fordypningsoppgaven gir elevene dybdelæring.

I intervjuet med faglæreren ble dybdelæring fort et politisk anliggende, fordi det berører læreplanene som alle læreres undervisning skal være godt rotfestet i. Faglæreren gir uttrykk for at selve begrepet er vidløftig og favner bredt, og han savner mer spesifikke kompetansemål. Dette innebærer læringsmål som er konkrete og som bygger på en gradvis progresjon, og som samlet kommer frem gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven. Han omtaler fordypningsoppgaven som noe fast og håndgripelig, og ser en mulighet for elevene til å vokse gjennom oppgaven og prosessen rundt. Faglæreren er derfor kritisk til at oppgaven eventuelt ikke skal få plass i de nye læreplanene, og stusser over hvordan dybdelæring skal implementeres. Ludvigsenutvalget presiserer at dybdelæring ikke trenger å bety dybde i alt og for alle, og mener at det må finnes valgmuligheter for å gå i dybden på enkeltemner (NOU, 2015:8, s. 11). Setter vi dette i sammenheng med fordypningsoppgaven, er det tydelig at oppgaven gir mulighet til dybdelæring gjennom å kunne velge seg enkelte tema.

Nils har gjennom arbeidet med sin oppgave lest sekundærlitteratur tilknyttet temaet. Det ga muligheten til å få kjennskap til noe han tidligere ikke hadde kunnskap om, og han lærte gjennom dette noe som var nytt og interessant. I denne prosessen utvider Nils sin forståelse og kunnskap, i tillegg til å gi fordypningsoppgaven en tydelig faglig forankring. Han trekker også frem at det har utvidet ordforrådet hans å jobbe med temaer som krysser norsk med samfunnsfag og historie. Selv er Nils kritisk til å jobbe med oppgaver og prosjekt over lengre

tid, fordi han har en mistanke om at arbeidsinnsatsen i timene reduseres. Gilje et. al. trekker frem selvreguleringsaspektet ved dybdelæring og hevder at det er viktig å lære i samspill med andre, og reflektere over egen prosess for å bli aktive og reflekterte deltagere i samfunns- og arbeidslivet de møter senere (2018). Nils' uttrykk for at det er vanskelig å holde innsatsen oppe over lengre tid, er et godt eksempel på hvordan fordypningsoppgaven kan ha en demotiverende effekt, men på den andre siden gir den også mulighet til å gi elevene trening i selvregulering.

Gjennom Nils' refleksjoner kommer det opp noen interessante perspektiv når det kommer til dybdelæring. For det første er tidsaspektet verdt å nevne, noe som kan gi praktiske utfordringer. Å arbeide bevisst med dybdelæring i klasserommet krever en lengre arbeidsperiode, noe Nils mener kan være utfordrende. Dette kan henge sammen med at arbeidsformen de her møter, gir rom for mye selvstendighet, noe som kan føre til at elevene går seg bort underveis i prosessen. En konsekvens av dette, som blir nærmere diskutert i neste del, er at elevene kan ha vanskeligheter med å være tekstnær, noe fordypningsoppgaven krever. For å unngå dette stiller det for det første krav til at eleven selv har evne til å forstå at dette kan være en utfordring, og for det andre evnen til å gjøre noe med det. I tillegg kan det være vanskelig for faglæreren å følge opp alle elevene, fordi de er mange og det krever et godt samarbeid.

Selv om det på noen områder viser seg å være utfordrende å arbeide mot dybdelæring i klasserommet, ser flere av elevene at det kan være en god investering når det kommer til tidsperspektivet. I det siste intervjuet med Andreas snakket vi om hva man lærer gjennom å skrive en fordypningsoppgave som man ikke får gjort i andre oppgaver, som for eksempel mindre innleveringer eller presentasjoner hvor arbeidsperioden er kortere. Andreas svarer: "Det å skrive en lang tekst. Og holde på med et arbeid over lang tid." Det er tydelig at dette har vært en utfordring for han underveis i prosessen gjennom intervjuene, og det er noe han selv har reflektert over flere ganger. I det andre intervjuet kom dette også frem som et av de formålene som gikk utenom det faglige "Det å jobbe og være effektiv. Lære å være tålmodig, til du er ferdig". Akkurat dette handler om den selvreguleringen Gilje et. al. (2018) mener er viktig for å forstå begrepet. Dermed har Andreas fokus på struktur rundt oppgaven, og beskriver ikke de sidene av dybdelæring som handler om det fagspesifikke. I et forsøk på å få Andreas til å reflektere mer over dette fikk han spørsmål om arbeidet ga han bedre forståelse av norskfaglige begrep, noe han mente det ikke hadde gjort, selv om han hadde brukt begrep han hadde kjennskap til fra før.

Einar mener at man lærer å planlegge i større grad når det er oppgaver som går over lengre tid og er et større skriftlig arbeid. I tillegg trekker han frem at det gir rom for å kunne fordype seg i ting når omfanget av oppgaven og tiden man har til rådighet er stor. Han beskrev den faglige utviklingen som en bratt læringskurve, noe han innså etter hvert som han fikk større innsikt i hva arbeidet innebar. En av årsakene til dette kan være at Einar underveis oppdaget nye sider med litteratur han tidligere ikke hadde reflektert over og jobbet mye med. I prosessen utviklet han et analytisk syn, fordi han oppdaget og utforsket hvordan innholdet i bøkene også måtte tolkes ut fra hvordan de var skrevet.

Ole deler den samme oppfatningen som Einar, i tillegg trekker han frem at det har vært læringsutbytte når det kommer til det å utarbeide en relevant problemstilling for oppgaven. Dette har de hatt lite trening i tidligere. Ole mener også at: "…det å gå i dypet på det gjør at du må ta for deg mer enn ett moment av en oppgave." Dette kan det virke som elevene har lite erfaring med fra før, fordi omfanget tidligere har vært beskjedent. I denne prosessen må de ikke bare lese og tolke romaner, de skal også skrive ulike type tekster gjennom å både skrive referat, og ved å analysere og drøfte en problemstilling.

Simen er også enig i at det er mulig å fordype seg mer i noe man jobber med over lengre tid, men i hans tilfelle kom innsatsen rett før innlevering og ga han derfor ikke så mye tid til å utforske bøkene. Slik Simen beskriver det, kommer vi igjen inn på problematikken rundt det praktiske i arbeidet med dybdelæring. Selv om Simen ikke har fulgt opp delinnleveringene, og dette har vært i lærerens bevissthet, ender han opp med å utsette arbeidet i lang tid. Fordi tidsperspektivet med arbeidet er langsiktig kan det være fare for at noen elever unngår å arbeide, og på denne måten vil ikke elever som Simen få det utbyttet som anses å være verdifullt når det kommer til dybdelæring. Han har ikke hatt god tid til å sette seg inn i de bøkene han har valgt, og får heller ikke en gradvis utvikling og dybde i sin forståelse. Her ser vi at det sentrale temaet, progresjon, slik Gilje et. al. (2018) skisserte, ikke er gjennomførbart hos Simen.

4.4.3 Litterær kompetanse

Læreplanen gir undervisningen retningslinjer, og styrer derfor den enkelte faglærers handlingsrom. For norskfaget har noe av diskusjonen om læreplanfornyelsen handlet om hva som skal vektes i faget. I det nyeste forslaget er fordypningsoppgaven ikke lengre uttrykt som et eksplisitt kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I stedet finner vi flere formuleringer som gir rom for tolkning, hvor en variant av en fordypningsoppgave er en

mulig løsning. Faglæreren som har deltatt i prosjektet, er kritisk til denne utviklingen, og ønsker at fordypningsoppgaven skal bestå, til tross for store utfordringer underveis. Til nå har vi sett hvordan fordypningsoppgaven gir rom for selvstendighet, selvregulering, kritisk tenkning, danning og dybdelæring. I tillegg til disse kognitive prosessene trekker faglæreren frem at arbeidet med oppgaven gir elevene et analytisk blikk de tidligere ikke har hatt, og som elevene trenger å ha med seg når de etter hvert møter høyere utdanning.

For å forstå elevenes utfordringer og utvikling av kompetanse i arbeid med fordypningsoppgaven er det relevant å vite noe om hvordan de har jobbet med litteratur tidligere. Som allerede nevnt har den litterære varianten av oppgaven blitt til det vanligste valget, og faglæreren har i samråd med skoleledelsen bevisst vinklet informasjonen i den retningen. Elevenes tidligere erfaring med litterært arbeid og skriving av tekster kommer til syne gjennom intervjuene med både elevene og faglæreren. Elevene ga uttrykk for at førsteinntrykket av fordypningsoppgaven var skremmende, fordi de hadde fokus på sideantallet, og synes det var stort sammenlignet med det de har gjort tidligere.

Læreren forteller at de har jobbet en del med litteratur, i tillegg har de underveis i prosessen hatt litterære samtaler hvor de har gått i dybden på innholdet i litteraturen elevene har lagt opp. Han trekker også frem det analytiske blikket i intervjuet, og mener dette er noe elevene har manglet tidligere, men som flere av dem har utviklet i prosessen. Dette tyder på at elevene er lite vant med å skrive større oppgaver, og har jobbet lite med litteratur på akkurat denne måten. Læreren beskriver tankene rundt fordypningsoppgaven slik: "Jeg har vært kontaktlæreren deres hele veien. Jeg kjenner styrkene deres, og jeg kjenner svakhetene. Det her forekom meg å være litt *mission impossible*, det gjorde det altså". Læreren begrunner dette med at de færreste i klassen har valgt studieforberedende retning fordi de ønsker å jobbe med teorifag, men fordi det gir muligheter til å fordype seg i kunstfag. Ettersom de har valgt en studieretning som også har kunstfag, ser han en tydelig sammenheng mellom at elevene er opptatt av estetiske uttrykk og lite interessert i teori, også når det kommer til kunstfagene.

Faglæreren forteller at kompetansemålene i læreplanen for norsk har vært styrende for hans undervisning, men at han underveis i elevenes utdanningsløp har gjort tilpasninger for å få elevene gjennom:

> Og det er jo klart, grunnen til vi gjennomfører det her er jo fordi det står på læreplanen, det tror jeg. Jeg tror vi ville ha tilpasset det, jeg ville ha lagt meg på et nivå så vi er sikkert på at vi får gjennomført uten at det er så stor fallhøyde og risiko da, tror jeg. Hvis jeg på en måte ser at det er verdifullt at det er på læreplanen, og at

> elevene, de aller fleste, ser at det er verdifullt at det er på læreplanen. Det er jo mulig å trekke en konklusjon av det, og det er jo at det bør fortsatt være.

Faglæreren fikk så spørsmål om hva som ville skje, dersom kompetansemålet ble fjernet, slik det nå er foreslått: "Vet du, jeg tror den kommer til å dø en stille og uanstrengt død, en sorg for mang en norsklærer." Faglæreren begrunner dette med at kompetansemålene skal dekke en stor bredde i faget. I tillegg tar arbeidet med fordypningsoppgaven mye tid, og i noen klasser kan den være svært utfordrende å gjennomføre, slik som i hans egen. Det er interessant at faglæreren er kritisk til å fjerne fordypningsoppgaven med utgangspunktet han skisserer. Klassen viser en generell tendens til motstand i teorifagene, og han har elever som aldri har lest en bok før, eller skrevet mer enn en side, slik som Simen. Likevel gir læreren fordypningsoppgaven så positiv omtale, og mener at den er verdifull for elevene. For å forstå hvordan faglærerens syn på oppgaven har formet seg må vi se nærmere på hvordan elevene har arbeidet med litteratur, hvilke utfordringer de har møtt, og hvordan de har arbeidet seg gjennom disse.

For å oppnå litterær kompetanse må man ifølge Blau være i stand til å forstå komplekse utfordringer man møter i arbeidet: "the world is a difficult text and we are reading it all the time" (2003, s. 205). En av de utfordringene faglæreren har sett underveis hos elevene når det kommer til den litterære kompetansen og skriveprosessen, er det å være tekstnær. Dette innebærer at elevene må ta utgangspunkt i de litterære verkene de har valgt. Faglæreren sier følgende om arbeidet "De har jobbet med litteratur, og de har dvelt ved det", og ut fra dette har han observert flere gode refleksjoner rundt det litterære arbeidet. En av de elevene som selv har gitt uttrykk for at dette har vært vanskelig, er Ole. I det andre intervjuet hadde han skrevet fem sider og var godt i gang med arbeidet, og med det hadde han også forutsetningen for å si hva som var vanskelig i prosessen:

> Den største utfordringer tror jeg er å huske å være nær teksten. For når jeg skriver, havner jeg i en slags flyt, du vet hva du tenker – så du skriver uten at du tenker på visse kriterier som skal være med. Så jeg må ofte gå tilbake igjen å se på siteringene jeg har gjort og gjøre de litt mer detaljerte.

Langer definerer denne prosessen som posisjoner man beveger seg inn og ut av, hvor Ole her er på vei inn i og gjennom teksten (2011, s. 21). Allerede i førskrivingsfasen, hvor Ole leste bøkene, viste han tegn til bruk av strategier i arbeidet. Når Ole så har lest gjennom bøkene og funnet ut mer presist hva han ønsker å skrive om må han så ta et steg ut av teksten og undersøke hva den sier han, før han kritisk vurderer hva som skal være med for å svare på problemstillingen. Selv om Ole peker på det å være tekstnær som en utfordring, sier det også

mye om hans faglighet. Å ha bevissthet rundt dette tyder på at han har innsikt i hva det innebærer å skrive en fordypningsoppgave i norsk, og hvordan det setter krav til å kritisk analysere teksten han leser.

Å forstå læring som en kontinuerlig prosess og sette seg mål som baserer seg på læring, snarere enn prestasjon, er viktig for å ha motivasjon for arbeidet (Dweck & Legget, 1988). Einar beskriver hvordan den faglige progresjonen i arbeidet nettopp har vært som en prosess:

> Jeg skrev noe, og så tenkte jeg at det var ganske bra. så kom jeg tilbake til det etter et par uker, og tenkte at det ganske dårlig skrevet. Og det var jo sånt jeg holdt på med da, å forbedre det, og så skrive litt mer, og få det tilbake.

For det første viser Einar her forståelse for at arbeid med litteratur og skriving er en prosess, noe som innebærer å revidere underveis. I tillegg viser han også evne til å gjøre noe med og forbedre etter hvert som han utvikler skrivekompetansen. Når Einar møter utfordringer, har han en bevisst strategi som fører han videre i skrivingen: "Noen ganger så begynner jeg å skrive noe tilfeldig, bare for å få hjernen til å begynne å tenke. Bare for å komme meg inn på fordypningsemnet og heller skrive det om senere." Einar beskriver hvordan han bruker skriving som et middel til å komme videre i tenkingen, slik Dyste et. al beskriver prosessen å lære gjennom å skrive (2010, s. 10). I lys av Blaus sju dimensjoner, i det han omtaler som "performativ literacy", viser Einar evne til å undersøke problemer, ta risikoer og har toleranse for å feile underveis (2003, s. 2011). Dette innebærer at han skriver, vel vitende om at han må gå tilbake og revidere når strukturen og tankene kommer tydeligere frem.

Simen og Andreas har på sin side vist mindre grad av refleksjon og metakognitiv bevissthet i prosessen. En av årsakene til dette kan være at de har jobbet med oppgaven mer intensivt, nettopp fordi de kom sent i gang med å lese, og dermed også med å tolke romanene og skrive oppgaven. Når det er sagt, har Andras gjort seg opp en tanke om at arbeidet har hatt overføringsverdi til andre fag, særlig når det kommer til skriving: "… det har blitt veldig mye lettere å bare skrive etter at jeg har holdt på med den. Så, den har hjulpet til i andre fag, kanskje ikke så veldig mye i norsk". Han ser dette i sammenheng med at de nå har skrevet en lengre tekst, og at dette er helt nytt for han. På denne måten kan vi si at fordypningsoppgaven har økt Andreas' vilje og evne til å skrive, noe Dysthe et. el. mener er viktig for å utvikle nye tanker og evnen til å se sammenhenger (2010, s. 10). Samtidig tyder det på at Andreas har utviklet en økt skrivekompetanse, ikke på grunn av fordypningsoppgaven spesifikt, men fordi han nå faktisk har gjennomført et større skriftlig arbeid. Utvikling av litterær kompetanse sier derimot ikke disse funnene noe om.

4.4.4 Oppsummering

Faglæreren legger vekt på særlig to formål som blir viktig i arbeidet med fordypningsoppgaven, å oppdage litteratur og evnen til kritisk tenkning. Nils, Einar og Ole ga uttrykk for at de ble mer motivet for å lese skjønnlitteratur etter arbeidet med fordypningsoppgaven. Simen og Andreas opplevde ikke at arbeidet ga større leseglede. Når det kommer til deres evne til kritisk tenking og oppgaven i en større kontekst, var elevene enige om at oppgaven forberedte dem til høyere utdanning. Særlig Einar ga uttrykk for at oppgaven kunne utvikle elevenes evne til å ha et kritisk blikk på tekster i ulike sammenhenger.

Når det kommer til dybdelæring, reflekterte elevene over hvordan fordypningsoppgaven skilte seg ut fra arbeid de har gjennomført tidligere, også i andre skolefag. De fleste av elevene så verdien av å jobbe med noe over lengre tid, fordi det ga mulighet til å fordype seg i bøkene og temaene de jobbet med. Gjennom dette kommer også selvreguleringsaspektet, som er en viktig del av dybdelæring. Arbeidet med fordypningsoppgaven gir med andre ord rom for gradvis kunnskapsutvikling, men også evnen til selvregulering. Når det er sagt, belyste Nils og Simen utfordringer knyttet til dybdelæring. Dette handler om evnen til å arbeide over lengre tid, og det var ikke alle elevene som var i stand til å regulere denne prosessen selv. Dette tyder på at for mye selvstendighet kan være hemmende for elever som har generelt lav selvreguleringsevne eller lav metakognitiv bevissthet. I tillegg kom det også til syne noen praktiske utfordringer. For at læreren skal kunne følge opp alle elevene og sørge for at de får godt utbytte, krever det god innsikt i enkeltelevens forutsetning og god planlegging og oppfølging.

Elevenes erfaring med litterært arbeid er varierende, men i følge faglæreren har de fleste manglet en analytisk tilnærming til litteratur. En av de utfordringene elevene har møtt i det litterære arbeidet er å være tekstnær. Dette innebærer at elevene er i stand til å bruke litteraturen de har lagt opp til gjennom fordypningsoppgaven og på den måten la den analytiske tilnærmingen styre arbeidet. Selv om de underveis i prosessen har gjennomført litterære samtaler, fører det ikke nødvendigvis til et fortolkningsfellesskap i klasserommet, fordi elevene har selv lagt opp hvilke bøker de skal bruke. Det kan tyde på at elevene som har arbeidet med lesing og skriving som en prosess, har fått godt utbytte av arbeidet. Elever som Ole og Einar har brukt muligheten de har til å revidere, nyansere og forbedre teksten sin underveis.

5.0 Diskusjon

På bakgrunn av det teoretiske rammeverket og analysen diskuteres her funnene i lys av det overordnede forskningsspørsmålet *Hvordan forberedes elevene til høyere utdanning gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven?* I denne delen vil jeg samle trådene gjennom å se hvilke svar analysen har gitt oss i de tre delkapitlene, og hvordan disse kan antyde svar på forskningsspørsmålet.

5.1 Motivasjon, forventninger og mestring

Ved å undersøke hvordan elevenes forventninger til arbeidet med oppgaven har påvirket elevenes motivasjon, har jeg fått innsikt i en rekke faktorer som har betydning for arbeidet. Ettersom det har vært fem relativt ulike elever med i studien, er det vanskelig å peke på én spesifikk type motivasjon eller ett utfall, men det har gitt noen svar på hva som har hatt betydning for elevene i prosessen.

Elevenes forventninger til oppgaven hadde klar betydning for deres motivasjon for arbeidet. Dette har støtte i flere teoretiske perspektiver, blant annet hos Dweck og Legget (1988) og Bandura (1986, 1997). En forutsetning for å ha forventinger til hva fordypningsoppgaven innebærer, handler om å sette seg inn i og forstå omfanget av arbeidet. De fleste elevene opplevde fra tidlig av at arbeidet føltes stort og uoverkommelig, noe som hadde en negativ effekt på motivasjonen. Hvordan elevene opplevde og håndterte valgfriheten fordypningsoppgaven legger opp til, spiller også inn på elevenes motivasjon for arbeidet. Elevenes forventninger til oppgaven, og til egen kompetanse, ble derfor avgjørende for hvordan elevenes prosess utspilte seg. Det er et gjensidig samspill mellom elevenes kognitive og personlige egenskaper, deres handlinger og miljøet de befinner seg i (Bandura, 2986, s. 24). Dette innebærer at elevenes sosiokognitive kapasitet, altså evnen til å gjøre vurderinger og handle ut fra det som tilegner seg best den situasjonen de er, er noe som kommer til syne og i stor grad utfordres gjennom et slikt arbeid. Hvilke utdanningsretninger elevene velger etter videregående utdanning varierer men de fleste utdanninger har til felles at de krever selvstendighet og disiplin på en helt annen måte enn hva de har opplevd som elever i grunnskolen og videregående opplæring. For å opprettholde motivasjonen, er det også viktig at elevene opplever mestring i ulike situasjoner. Tross utfordringer er det mulig å oppleve mestring, nettopp ved å selv danne seg individuelle læringsmål som har betydning for egen utvikling (Dweck & Legget, 1988, s. 260). Disse funnene impliserer at elevene trenger å utvikle en ny form for selvstendighet.

5.2 Selvregulering og selvstendighet

Ut fra de funnene jeg har samlet i den første analysedelen kommer det klart frem at elevene både får utfordret og utviklet sin evne til å regulere sitt eget arbeid. Dette innebærer også at elevene må være selvstendige i arbeidet og ta ansvar for sin egen prosess. Elevene deler også her refleksjoner som belyser det overordnede forskningsspørsmålet.

Nettopp fordi det er så viktig å utvikle disiplin, gjennom å klare å finne motivasjon for seg selv og oppleve mestring tross utfordringer, er det viktig at et studieforberedende utdanningsløp gir rom for utvikling av selvstendighet. Vi har allerede sett gjennom det første underspørsmålet at elevene utfordres til å ta ansvar for å holde motivasjonen oppe, og å gjøre arbeidet relevant. I like stor grad handler det om å ta ansvar for egen læring, noe som de fleste utdanninger legger opp til. Ulike sosiokognitive teorier om selvregulert læring har gitt innblikk i hva som kreves av studenter på høyere utdanning. Selvstendighet har vist seg å ikke bare være nødvendig for å fullføre fordypningsoppgaven, men også en egenskap elevene kan oppleve mestring av. Gjennom å la elevene få utfordringer de selv overkommer, utviklet elevene troen på at de var i stand til å skrive lengre oppgaver. Ved å gi elevene mye ansvar kom det til syne hvordan de håndterte de ulike arbeidsoppgavene og hvordan de disponerte tiden.

Funnene viser at elever har ulik grad av selvregulering og at det kan ha sammenheng med de ulike arbeidsoppgavene de møter. I denne prosessen må elevene blant annet lese to romaner og skrive en tekst på ca. 10 sider. Vi har sett at det for noen har vært utfordrende å komme gjennom lesingen, selv om de fleste elevene har levert oppgaven ut fra de formelle kravene. Dette tyder på det finnes ulike elevtyper i klasserommet når det kommer evne og vilje til å ta ansvar for egen læringsprosess. For elevene som opplevde utfordringer med å styre sin egen arbeidsinnsats og læring ble prosessen svært vanskelig. Selv om de tilslutt leverte et produkt de fikk karakter på, krevde dette mye og påvirket elevenes motivasjon gjennom arbeidet. I en prosess, slik som fordypningsoppgaven er, må det gis rom for alle til å utvikle selvstendighet, og de må oppleve støtte til dette underveis. Ved å oppmuntre elever og følge dem opp i prosessen kan de gjøres bevisst på sin egen rolle som lærende individ, og på sikt kan de bli i stand til å regulere dette selv i større grad. Dette er en viktig forutsetning i mange utdanningsløp.

5.3 Dybdelæring og danning

Ved å undersøke hvordan fordypningsoppgaven legger til rette for dybdelæring og hvordan norskfagets danningspotensial kommer til syne, er det mulig å si noe hvilken verdi arbeidet har for elevene. Her trekkes det frem viktige funn fra det siste delkapitlet i analysen og det siste underspørsmålet.

Fordypningsoppgaven fremmer norskfagets danningspotensial på flere områder, men særlig formål som handler om gleden av litteratur, og evnen til kritiske refleksjoner ble trukket frem. For noen av elevene ga arbeidet med den selvvalgte litteraturen motivasjon til å lese mer. Elevene som opplevde leseglede så dette i sammenheng med temaet de leste om, og opplevde at lesingen hadde både underholdnings- og nytteverdi. Ut fra dette kan det se ut som at arbeidet med oppgaven lyktes i å oppfylle det første formålet hos disse elevene. De to elevene som uttrykte at de ikke opplevde en økt motivasjon for lesing har ulike grunner for dette, som manglende forståelse for verdien av norsk skjønnlitteratur, og et rent nytteperspektiv.

Oppgaven fikk også et større oppdrag, i det den settes i et samfunnsperspektiv. Funnene viser at elevene opplever fordypningsoppgaven som studieforberedende gjennom at de må ta mer selvstendig ansvar for prosessen. Begge disse formålene er viktige for å gi elevene gode forutsetninger for livet som venter etter videregående.

Når det kommer til fordypningsoppgaven som en mulighet til dybdelæring, spriker funnene. På den ene siden ga elevene uttrykk for at arbeidet var en mulighet til å jobbe med noe over lengre tid, noe som fører til at man kan fordype seg mer i temaet og bøkene man jobber med. På den andre siden krever dette at elevene er i stand til å regulere sitt eget arbeid. Som studieforberedelse viser funnene at oppgaven er en mulighet til å oppnå økt grad av selvregulering gjennom dybdelæring, men at dette ikke er gitt at elevene behersker dette. Her blir lærerens rolle synlig, hvor elevene på et tidlig stadium i utdanningsløpet må utfordres og støttes underveis.

Selv om studien ikke har gått inn i elevenes skriftlige innlevering av fordypningsoppgaven, viser det seg klare tendenser når det kommer til elevenes litterære kompetanse. Dette dreier seg særlig om elevenes evne til å reflektere over og sette ord på den faglige progresjonen i arbeidet med oppgaven. Mens noen elever, gjennom refleksjoner fra dem selv og faglæreren, har utviklet er mer analytisk blikk i møte med tekster, mangler de fleste et metaspråk til å beskrive prosessen. Dette indikerer at elevene må utvikle et mer bevisst forhold til sin egen faglighet, og gis redskaper til å utvikle en metakognitiv bevissthet.

6.0 Konklusjon

Har fordypningsoppgaven en uvurderlig rolle som forberedelse til høyere utdanning, eller representerer oppgaven kun frustrasjon og en følelse av å ikke beherske norskfaget? Funnene i denne studien peker i flere retninger, både når det kommer til det faglige utbyttet med fordypningsoppgaven og personlig vekst og utvikling. Fordypningsoppgaven har vist å ha potensiale for både å være et arbeid med stort læringsutbytte, men oppgaven har også en stor fallhøyde. Derfor viser funnene sider som tilsier at arbeidet med oppgaven har stor verdi, men også faktorer som peker på at arbeidet har liten verdi for noen. Dette innebærer at vi kan si noe om hvordan arbeidet forbereder elevene til det livet som venter etter videregående skole.

Kompetansemålet slik vi kjenner det i LK06 gir rom for tolkning, og i denne oppgaven er det bare én variant av arbeidet som er undersøkt. Dette kan i seg selv sies å være en svakhet, men det kan også gi svar på hvordan en fordypningsoppgaven kan og eventuelt bør gjennomføres. Faglæreren i denne studien hadde flere bekymringer rundt oppstart ved fordypningsoppgaven i sin egen klasse, men kom likevel ut på andre siden med en sterk tro på at oppgaven er viktig for elevene. På skolen jeg fulgte, hadde de lagt opp en tydelig rammeplan for hvordan elevene skulle gjennomføre oppgaven, både med tanke på tidsfrist, omfang og innhold. Utover dette fikk elevene velge selv, men alle som deltok i studien valgte en litterær variant.

Med tanke på læreplanfornyelsen blir det interessant å se hvordan det endelige utkastet ser ut, men så langt er det gjort store endringer, også når det kommer til fordypningsoppgaven. Faglæreren er sikker i sin sak når han hevder at fordypningsoppgavens fremtid i stor grad ligger i hendene på Utdanningsdirektoratet. Det er alltid rom for tolkning, og nettopp på grunn av dette kan fordypningsoppgaven gjennomføres i tråd med den nye læreplanen slik forslaget foreligger, men det er også rom for å velge å ikke gjennomføre en slik oppgave. Dette vil bidra til differensiert undervisning på de ulike skolene. Derfor er det kritisk å få på plass felles nasjonale retningslinjer som gjør at arbeidet med fordypningsoppgaven får klare formål. Dette kan bidra til å styrke fordypningsoppgavens plass i norskfaget.

Studien bidrar i så måte med forståelse av hvilke områder fordypningsoppgaven i norsk, men også fordypningsoppgaver mer generelt, kan bidra til å styrke elevenes forutsetninger for høyere utdanning. Dette har jeg gjort gjennom å finne ut hvilke kognitive prosesser elevene er gjennom i et slikt arbeid. Elevenes og faglærerens refleksjoner har dannet grunnlaget for å si noe om dette, og har gitt svar om hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at arbeidet skal være studieforberedende.

Som en overordnet konklusjon finner jeg at arbeidet med fordypningsoppgaven gir elevene bedre forutsetninger på en rekke områder for å lykkes på videre studier. Av størst verdi finner jeg de områdene som handler om elevenes evne til metakognitiv bevissthet og selvregulering. De ulike faktorene som er undersøkt, både kognitive prosesser og praktisk rettet arbeid, viser seg å ha en sterk sammenheng, altså at motivasjon, mestring og evne til selvregulering påvirker elevenes evne til å utføre faglig arbeid og deres litterære kompetanse. I tillegg finner jeg at arbeidet med fordypningsoppgaven legger til rette for utvikling av disse områdene, så fremt faglæreren er bevisst elevenes ulike forutsetninger. De ulike forutsetningene kommer til syne i alle delene av prosessen, og elever som ikke har en metakognitiv bevissthet og evne til å styre sin egen læringsprosess kan ikke sies å oppnå et stort læringsutbytte av arbeidet med oppgaven. Elever som er i stand til å regulere seg selv gjennom å velge strategier og kontrollere sin egen læringsprosess opplever stor grad av mestringsfølelse og motivasjon underveis i arbeidet. Disse elevene har forutsetninger som tilsier at de er i stand til å jobbe selvstendig med et arbeid over lengre tid. Derfor er det viktig at utdanningsforløpet legger opp til fordypningsoppgaven gjennom alle de tre årene med norsk i videregående skole, og at alle elever får mulighet til å gradvis utvikle et bevisst forhold til sine styrker og svakheter som elever.

6.1 Videre forskning

På grunn av oppgavens omfang har jeg begrenset studien med hensyn til det som var mulig og relevant å undersøke. Det kunne vært interessant å følge disse elevene fra første året på videregående utdanningsløp, for å se hvordan evnen til selvregulering og den faglige kompetansen utviklet seg underveis. Dette hadde krevd et mye lengre tidsperspektiv, men kunne ha gitt svar på hvordan hele undervisningsforløpet forbereder elevene både arbeidet med fordypningsoppgaven og videre til høyere utdanning. I tillegg hadde det vært mulig å studere elevenes tekstproduksjon, både underveis og tilslutt i prosessen. Ved å ta utgangspunkt i elevtekstene kunne intervjuene handlet om elevens fagforståelse i større grad. Studien gir ikke svar på hvordan kunnskap og kompetansene elevene har opparbeidet seg i arbeidet, kommer til syne når de skal studere på høyere nivå, men snarere hvilke forutsetninger de tar med seg etter endt videregående skole. Det oppfordres til å forske videre på dette, for i fremtiden å gjøre overgangen fra videregående skole til høyere utdanning best mulig. Dette innebærer å gi elevene gode forutsetninger for de utfordringene de møter senere i livet, og det blir særlig relevant i sammenheng med nye læreplanene som inntrer høsten 2020.

Litteraturliste

Aase, L. (2005a). Norskfaget – skolens fremste danningsfag?. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skoles fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aase, L. (2005b). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skoles fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Andersen, F. Ø. (2017). *Selvbestemmelse giver elever lyst til at lære*. Hentet fra https://videnskab.dk/kultur-samfund/selvbestemmelse-giver-elever-lyst-til-at-laere

Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2013a). "…at sannheten var hans beste venn": Om fagskriving og fordypningsoppgave i norskfaget på videregående skole i pedagogiske tekster og ressurser i praksis. I S. V. Knudsen (Red.), *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis* (s. 15-35). Oslo: Cappelen Damm.

Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2013b). "Synes dette har vært veldig morsomt". I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), Syn for skriving: Læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer (s. 137-150). Oslo: Cappelen Damm.

Bakken, M. (2014). *Fordypningsoppgaven i norsk: Hvordan forstå lærerne kompetansemålet og hvordan forvalter de metodefriheten som Kunnskapsløftet inviterer til?* (Master). Universitetet i Oslo.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bjørnstad, K. (2015). *Fordypningsoppgaven i norskfaget* (Master). Universitetet i Oslo.

Blau, S. (2003). *The literature workshop: teaching texts and their readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Dysthe, O., Hertzberg, F., Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo. Abstrakt.

Dweck, C. & Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review, 95* (2), 256-273. DOI 10.1037/0033-295X.95.2.256

Gilje, Ø., Landfald, Ø. F., Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring: historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole* (4), 22- 27. Hentet fra https://www.utdanningsnytt.no/contentassets/48a7c88aeab147d89965b1a1fcfb7116/bs0418-web.pdf

Greek, M. & Jonsmoen, K. M. (2016). *Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? Idunn, 39* (3), 255-270. DOI 10.18261/issn.1893-8981

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S, Tomlinson, P. (2010*). På vei fra læreplan til klasserom: Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. (NF Rapport 3 Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannesen, A., Christoffersen, L, Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til vitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyer innholdet i skolen*. (Nr. 132-18). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606062

Langer, J. (2011). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teacher College Press.

Lødding, B., Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt eller studieforberedende?: Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever* (NIFU Rapport 28). Hentet fra https://www.nifu.no/publications/1286780/

NOU 2015: 8. (2015*). Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Schunk, D. H. (2001). Social cognitice theory and self-regulated learning. I B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Red.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2. utg., s. 125-151). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational* perspective (6. utg.). Upper Saddle Ricer, N. J.: Pearson Education

Smidt, J. (1989). *Seks lesere i skolen: Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet: Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05).* Hentet fra https://www.udir.no/kl06/NOR1-05

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdelæring.* Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i norsk* (Høringsdokument). Hentet fra https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741

Yin, R. K. (2014). *Case study research: designs and methods* (5.utg.). Los Angles: Sage.

Ystnes, E., P. (2018). *Særemne, sært eller særegnet: En studie av fordypningsemnet i norsk på VG3.* (Master). Høgskolen i Volda.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overvies and analysis. I B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Red.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2. utg., s. 1-37). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbau

Vedlegg A: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet
Elever
"Fordypningsoppgave VG3"

Bakgrunn og formål
Prosjektet du skal delta i er en del av mastergraden min, og vil ende opp i en masteroppgave som ferdigstilles våren 2019 ved NTNU Dragvoll.
Foreløpig problemstilling lyder som følger: Hvordan forberedes elever til videre utdanning gjennom arbeidet med fordypningsoppgaven på VG3?

I tillegg vil oppgaven undersøke følgende forskningsspørsmål:
- Hvordan forstår elevene formålet med fordypningsoppgaven?
- Hvor selvstendig er arbeidet med fordypningsoppgaven?
- Hvordan reflekterer elevene rundt egen læringsprosess?
- Blir elevenes valgfrihet tatt vare på i prosessen?

Du har blitt valgt ut på bakgrunn av prosjektets karakter, nemlig at det baserer seg på elevers erfaring. Ettersom du skal gjennomføre fordypningsoppgaven på VG3 er du valgt ut til informatør.

Hva innebærer deltakelse i studien?
Å delta i denne studien innebærer for deg å være med på intervju som gjennomføres individuelt. Du trenger ikke å forberede deg til intervjuene, da jeg er ute etter å få mest mulig ærlige og autentiske svar. Det kan være relevant for meg å få innblikk i det skriftlige arbeidet som følger med fordypningsoppgaven. Primært vil jeg bruke intervju med lydopptaker, men det er mulig studien starter med en klasseromsobservasjon i oppstarten av arbeidet med fordypningsoppgaven.
Hvis dine foresatte ønsker å få innblikk i intervjuguide kan dette ordnes. Det er viktig å påpeke at en eventuell deltakelse i prosjektet ikke vil påvirke verken din relasjon til skolen. Det kommer heller ikke til å ha betydning for resultatet på din egen særoppgave du skal gjennomføre VG3.

Hva skjer med informasjonen om deg?
Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger. Det skal ikke være mulig å kjenne igjen elevene i den publiserte utgaven. Derfor vil alle navn i oppgaven være fiktive.

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2019, nærmere bestemt mai. Etter publisering av oppgaven vil alle lydfiler slettes.

Frivillig deltakelse
Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Karoline Aakerhus (95887577). Det er også mulig å ta kontakt med veileder på masteren, Lars August Fodstad.

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

Samtykke til deltakelse i studien
Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

Vedlegg B: Intervjuguide 1 – elev

Introduksjon

Informasjon om prosjekt og problemstilling

- Masteroppgave i nordisk
- Informasjon om tema og problemstilling
- Informasjon om informantens rettigheter, anonymitet og lydopptak
- **Start lydopptaker**

Valg av tema og forberedelse

1. **Hvilke bøker har du valgt til ditt særemne?**
2. **Hvordan kom du frem til hvilke bøker du skal skrive om?**
    a. Har du valgt dette selv?
3. **Hvordan har du brukt tiden i sommerferien på å forberede særemnet?**
    a. Hvis det er brukt lite tid: Hvorfor har du ikke valgt å prioritere særemnet?

Informasjon og gjennomføring

4. **Har du noen ideer om hva du ønsker å skrive om?**
    a. Har du nok informasjon til å starte arbeidet?
5. **Hvordan føler du at informasjonen rundt særemnet har vært?**
    a. Hvordan syntes du det fungerte å ha en dag før sommerferien hvor dere måtte levere inn problemstilling?
    b. Kunne du tenke deg at dette kunne vært gjort annerledes?
6. **Hvilke tanker har du om temaet du har valgt?**
7. **Hva tenker du om arbeidet med særemnet?**
    a. Er det noe du finner spesielt utfordrende
    b. Er det noe du finner motiverende?
8. **Dere følger en gitt tidsramme for arbeidet, hvilke tanker har du rundt dette?**
    a. Føler du det gjør det lettere å arbeidet med særmenet?

Formål

9. **Hva tenker du selv er formålet med en slik oppgave?**
10. **Hva ønsker du å få ut av arbeidet med særemnet?**
11. **På dette stadiet i prosessen; har du lært noe du tenker kan være nyttig for andre fag og eventuelt senere utdanning?**

Selvstendighet

12. **Hvilken rolle spiller din lærer i utformingen av særemnet?**
    a. Opplever du å arbeide med særemnet på en selvstendig måte?

Avrunding

13. Har du noe du ønsker å legge til?

Stans lydopptaker

Vedlegg C: Intervjuguide 2 – elev

Introduksjon

- Informasjon om intervjuet
- **Start lydopptaker**

Gjennomføring

1. **Hvor langt har du kommet med arbeidet nå?**
2. **Hvilke utfordringer har du møtt på underveis?**
3. **Hvor selvstendig har du vært i arbeidet?**

Formål og nytte

4. **Hva har du lært av dette arbeidet?**
5. **På hvilken måte kan dette arbeidet være nyttig for deg nå?**
6. **På hvilken måte kan du tenke deg at arbeidet vil være nyttig for deg senere?**
7. **Hva tenker du selv er formålet med denne oppgaven?**
    a. Utenom fag?

Retningslinjer

8. **Hva tenker du om valgfriheten?**
    a. Føler du at den blir ivaretatt?
9. **Hvor styrende er skolens retningslinjer for arbeidet ditt med særemnet?**

Mestring

10. **Opplever du mestring på noen områder?**
    a. Hvilke?

Avrunding

11. **Har du noe du ønsker å legge til?**

Stans lydopptaker

Vedlegg D: Intervjuguide 3 – elev

Introduksjon

- Informasjon til elevene: Intervjuet skal fremme en dypere forståelse av og refleksjon over ulike tema.
- **Start lydopptaker**

Gjennomføring

1. **Har du levert fullstendig oppgave til gitt tidsfrist?**
    a. Årsaker til at du ikke har levert oppgaven?

2. **Hvilke ressurser har du benyttet deg av i arbeidet?**
    a. Læreren?
    b. Utdelt materiale
    c. Medelever?
    d. Sekundærlitteratur?

Definisjoner: selvstendighet og mestring

3. **Hva legger du i det å jobbe selvstendig?**
    a. Ut fra din definisjon, har du arbeidet selvstendig med særemnet?
4. **Hva legger du i det å oppleve mestring i forbindelse med skole?**
    a. Ut fra din definisjon, hvordan har du opplevd mestring i arbeidet med særemnet?
5. **Når i skolen opplever du mestring?**

Læringsutbytte

6. **Kan du nevne tre ting som arbeidet med særemnet har lært deg?**
7. Hva kan du lære gjennom å skrive en fordypningsoppgave som du ikke får gjort i annet arbeidet
    a. Føler du at du får større faglig tyngde i arbeid over lengre tid?
8. Hvordan er denne måten å jobbe med faglig innhold på versus måter å jobbe på i andre fag?
    a. norskfaglig
    b. personlig/erfaringsmessig
    c. som elev

9. **Har du hatt lignende arbeidet i andre fag? (større arbeid hvor målet er å fordype seg i enkelte fenomen eller lignende).**
    a. Hvordan opplevde du det arbeidet
    b. Hvordan skiller det seg fra arbeidet med særemnet i norsk?

Oppfølging intervju 1 og 2

10. **I det første intervjuet fikk du spørsmål om hva du ønsket å få ut av arbeidet med særemnet hvor du svarte følgende:**
    a. Hvilke tanker har du rundt dette nå?
11. **I intervju 2 fikk du spørsmål om hva du oppfattet som formålet med særemnet**
    a. Hvordan opplever du at dette har kommet til uttrykk gjennom ditt arbeid?
12. **Hvordan kunne særemnet vært utarbeidet annerledes for å oppnå oppgavens formål i større grad?**

Faglighet

13. **Har du erfart å bli en bedre norskelev?**
    a. På hvilke måter?
14. **Har du erfart at du er mer motivert for å lese litteratur?**
    a. Hvorfor?
15. **Hvordan har det utfordret deg faglig?**
16. **Hvordan vil du beskrive din faglige progresjon i prosessen?**

Fagpolitisk

17. Utdanningsdirektoratet utformer nå nye læreplaner som vil tre i kraft høsten 2020. Dette innebærer at norskfaget vil få endret sine kompetansemålet. I forslaget som er lagt frem nå er fordypningsoppgaven fjernet som eget kompetansemål. Det betyr ikke nødvendigvis at særemnet ikke vil fortsette å eksistere, men er ikke formulert som eget kompetansemål. **Hvilke tanker har du rundt dette?**
18. **Hvilke oppfordringer har du til den kommende læreplanen?**
19. **Hvilke oppfordringer har du til kommende lærere når det gjelder særemnet?**

Avrunding

20. **Er du glad du har gjennomført fordypningsoppgave?**
    a. Hvorfor?
21. **Nå som du har levert oppgaven, kan du si noe mer om hva dette arbeidet har betydd for deg?**
22. **Har du noe du ønsker å legge til?**

Stans lydopptaker

Vedlegg E: Intervjuguide lærer

Introduksjon

- Masteroppgave i nordisk
- Informasjon om tema og problemstilling
- Informasjon om informantens rettigheter, anonymitet og lydopptak
- **Start lydopptaker**

1. **I løpet av din lærerkarriere, hvor mange ganger har du gjennomført fordypningsemnet?**

2. **Hvordan legger skolen retningslinjer for din utøvelse av særemnet i dine klasser?**

3. **Hva anser du som formålet med fordypningsemnet?**
    a. Hvilket faglig utbytte kan elevene få gjennom arbeidet
    b. Hvilket personlig/erfarings utbytte kan elevene få
    c. Opplever du at dine elever erfarer dette?

4. **Hvilke utfordringer opplever du at elevene møter i arbeidet?**
    a. Hvordan løser de disse problemene?
    b. Hva er din rolle når det kommer til elevenes utfordringer?

5. **Hvordan anser du sammenhengen mellom informantenes motivasjon og evne til selvregulering kontra resultat?**

6. **Hvilke forutsetninger må elevene ha for å gjennomføre en slik fordypningsoppgave?**

7. **Hvordan vurderer du denne klassens arbeid med fordypningsoppgaven sammenlignet med erfaring fra andre klasser du har hatt tidligere?**

Fagpolitisk

8. Utdanningsdirektoratet utformer nå nye læreplaner som vil tre i kraft høsten 2020. Dette innebærer at norskfaget vil få endret sine kompetansemålet. I forslaget som er lagt frem nå er fordypningsoppgaven fjernet som eget kompetansemål. **Hvilke tanker har du rundt dette?**
    a. Positiv/negativ innstilling til utviklingen

9. De nye kompetansemålene utelukker ikke nødvendigvis at særemnets tid er forbi. Oppgaven har en sterk tradisjon i norsk skole. **Hvordan tror du dette vil være i fremtiden?**

Avrunding

10. Har du noe du ønsker å legge til?

Stans lydopptaker

NTNU
Kunnskap for en bedre verden