

Elevperspektiv på fordypningsoppgaven i norsk – hva er læringspotensialet?

TEKST Agnete Andersen Bueie

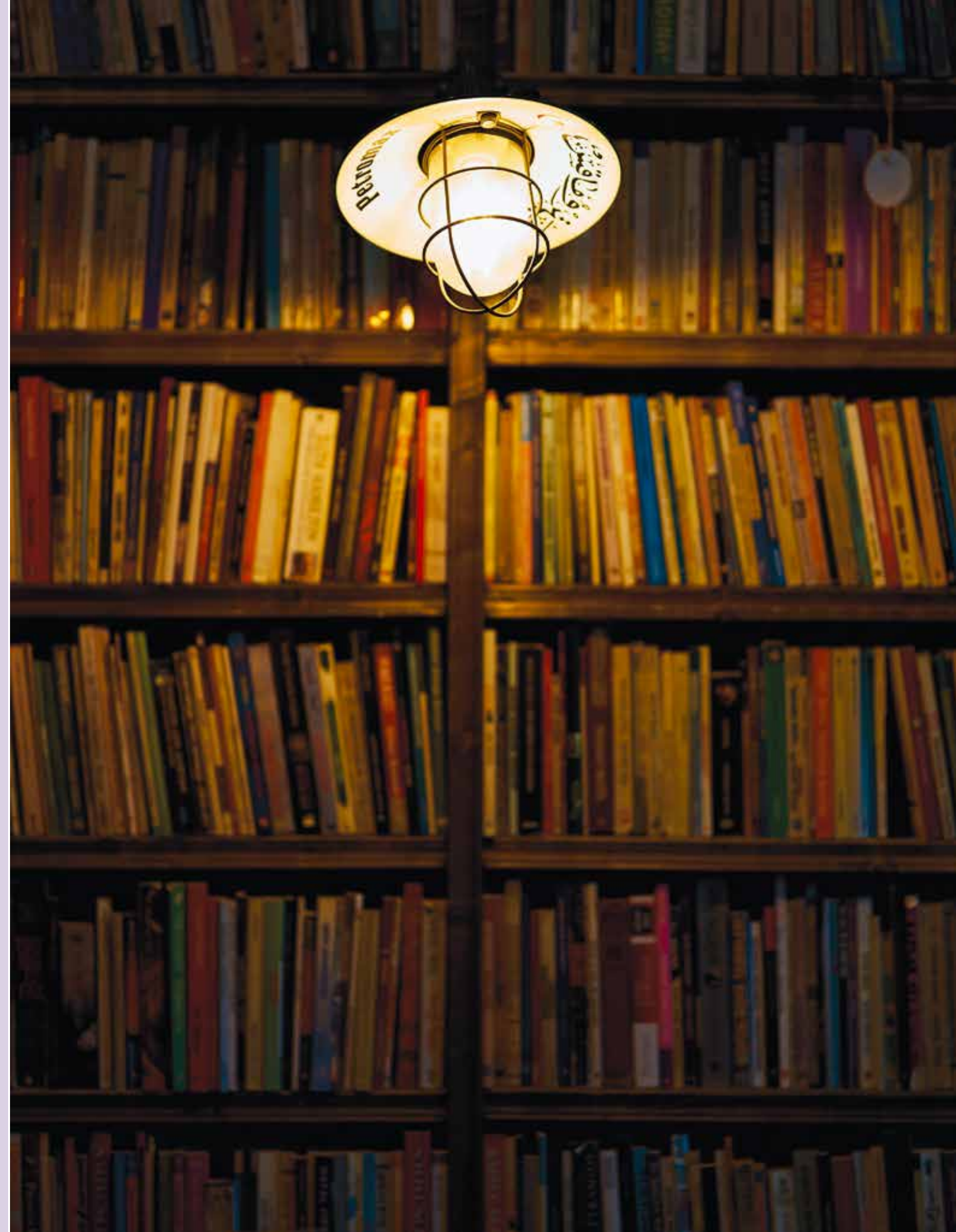
En av intensjonene med læreplanverket fra 2020 er at opplæringen skal legge til rette for å lære i dybden. Samtidig er kompetansemålet om fordypningsoppgaven, en oppgave med røtter tilbake til læreplanen fra 1976, og det kompetansemålet som tydeligst har lagt opp til faglig fordypning, tatt ut av norskfagets læreplan. I denne artikkelen presenteres en studie som følger elever fra et av de siste kullene som jobbet etter LK13, i deres arbeid med fordypningsoppgaven. Formålet med studien er å undersøke hvordan disse elevene erfarer det å jobbe med fordypningsoppgaven; hvilket læringspotensial arbeidet ser ut til å ha, hvordan oppgaven kan bidra til dybdelæring og realisere norskfagets oppdrag som dannelses- og redskapsfag. Det empiriske materialet er samlet i to vg3-klasser og består av 27 svar på en spørreundersøkelse og sju individuelle elevintervjuer.

Studien viser at elevene, i arbeidet med et selvvalgt tema, bruker det de har lært tidligere, inn i en ny situasjon. Det er særlig det å jobbe med en omfattende oppgave og skrive en lang tekst som trekkes fram når elevene skal sette ord på hva de synes de lærer av oppgaven. På et vis kan oppgaven se ut til å fremme redskapssiden av norskfaget. Samtidig velger elevene tema ut fra en interesse, og i det ligger det et ønske om å utvide sine perspektiver, noe som kan kobles til fagets danningsside.

Innledning

Fordypningsoppgaven i norskfaget har lange tradisjoner. I gjeldende læreplan (LK20), innført høsten 2020, er kompetansemålet om fordypningsoppgaven tatt ut. Antall kompetansemål er redusert, begrunnet i en intensjon om tydeligere faglige prioriteringer, for å gi rom for dybdelæring. Det kan virke paradoksalt at man fjerner det kompetansemålet som tradisjonelt mest eksplisitt har lagt til rette for at elevene skal utforske og gå i dybden i et norskfaglig tema. Bakken (2019) forklarer dette med at noen av kompetansemålene i tidligere læreplaner (LK06, LK13) ikke har beskrevet kompetanse, men heller angitt aktiviteter. Slike mål, der undervisningsaktivitet er forkledd som kompetansemål, finnes ikke i LK20 (Bakken, 2019, s. 43).

Det at fordypningsoppgaven er tatt ut av læreplanen, er et eksempel på spenningsfeltet mellom ord og handling i utdanningspolitikken. På den ene siden er dybdelæring eksplisitt løftet fram som et mål for skolens arbeid, og på den andre siden truer nye rammer for praksis med å redusere mulighetene for slik fordypning. Med støtte i læreplanen kan man fortsatt jobbe med fordypningsoppgave, men uten eget kompetansemål kan også et slikt arbeid velges bort. Nå er det læreren som, innenfor sitt profesjonelle handlingsrom, bestemmer hvilke læringsaktiviteter



– Norskfaget er et mangfoldig fag som ofte forstås ut fra to overordnede perspektiver, nemlig redskap og danning. Som redskapsfag skal norskfaget gi elevene den kompetansen de trenger for å delta i videre skolegang, studier og arbeidsliv.

som skal bidra til å utvikle elevenes kompetanse og realisere læreplanens intensjoner. Når lærere skal gjøre valg og prioriteringer i et omfattende fag som norskfaget, kan det å ha innsikt fordypningsoppgavens læringspotensial, slik elevene ser det, være nyttig som en del av beslutningsgrunnlaget. I denne artikkelen presenterer jeg en studie som inntar et elevperspektiv på fordypningsoppgaven.

Norskfagets mangesidige oppdrag

I LK20 slås det fast at norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget har også et særskilt ansvar for opplæringen i å lese, skrive og uttrykke seg muntlig. Når jeg undersøker fordypningsoppgavens potensial, vil jeg se det i lys av både sider ved norskfagets egenart og dimensjoner, og intensjonene om å utvikle nøkkelkompetanser, lære i dybden og studieforberede elevene fra læreplanens overordnede del.

Norsk som redskaps- og dannelsesfag

Norskfaget er et mangfoldig fag som ofte forstås ut fra to overordnede perspektiver, nemlig redskap og danning. Som redskapsfag skal norskfaget gi elevene den kompetansen de trenger for å delta i videre skolegang, studier og arbeidsliv. Dette knyttes gjerne til de grunnleggende ferdighetene å kunne lese, skrive og uttrykke seg muntlig, som norskfaget tradisjonelt har ivaretatt, men som ble løftet fram som grunnleggende ferdigheter i alle fag med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Mens redskapssiden kan kjennes igjen i mye av det daglige arbeidet i faget, har norskfaget som dannelsesfag et mer overordnet perspektiv. Ifølge Nordstoga (2014) og Hamre (2017) har norskfaget som dannelsesfag kulturelle, samfunnsmessige, historiske, etiske og estetiske komponenter. Gjennom blant annet å møte sentrale tekster kan elevene bli kjent med kulturens teksttradisjon, lære om tekstnormer - og

konvensjoner og lære å være kritiske til tekster. Tekstene kan i tillegg tilby både en etisk og estetisk dimensjon. I overordnet del av læreplanverket (LK20) heter det i prinsipper for læring, utvikling og danning at opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Forholdet mellom redskapssiden og dannelsessiden ved faget kan betraktes på ulike måter. Man kan se på dem som konkurrerende, der man tar til orde for at enten det ene eller andre får stor plass. Man også se dem i sammenheng og at de sammen kan være produktive for å legitimere faget. Dette ser vi for eksempel hos Fondevik og Hamre (2017), som betrakter redskapssiden av faget som en forutsetning for å jobbe med danning, og at arbeidet med redskapssiden først gir mening når det knyttes til fagets overordnede legitimering. Også Smidt (2018) tar til orde for at læreplanen legger til rette for å ivareta både redskaps- og dannelsessiden i faget. Han hevder at det i de grunnleggende ferdighetene også ligger en forståelse av at det handler om å noe mer enn det rent tekniske ved å kunne lese og skrive, og at nettopp det å kunne forstå, tenke og handle kritisk og selvstendig er i tråd med at klassisk danningssyn (2018, s. 96).

Når jeg løfter fram disse perspektivene på faget i denne artikkelen, er det fordi jeg ønsker å forstå elevenes erfaringer og refleksjoner fra arbeidet med fordypningsoppgaven i lys av redskaps- og dannelsesdimensjonen i faget. Redskapssiden vil i analysene bli operasjonalisert ved indikatorer knyttet til lesing, skriving og kompetanser av relevans for videre studier og arbeidsliv. For å forstå hvordan norskfaget fungerer som dannelsesfag, må vi ifølge Aase (2005) kjenne innholdet i oppgavene elevene møter, og hvordan dette påvirker elevenes tenkning og forståelse av verden. Skal faget være dannelsende, må møtet mellom eleven og fagstoffet være slik at eleven blir berørt og utfordret, og eleven må

få rom til å tenke nye tanker, med dypere innsikt i konsekvenser av egne og andres ytringer (Aase, 2005). Norskfagets dannelsespotensial ligger ifølge Aase (2005, s. 69) i faget som språkfag og muligheter for å utvikle språk og tanker, i faget som forvalter og fortolker av tekster, i faget som arena for utforskning av tekster og i faget som arena for å utvikle fleksibilitet i tenkemåter, kritisk tenkning og blikk for språk - fire områder som må ses i sammenheng, og som samlet sett bidrar til å hjelpe eleven både til å mestre og bli en deltaker i tekstkulturen. For å operasjonalisere dannelsesdimensjonen støtter jeg meg til Aases fire områder og beskrivelsen av møtet mellom fagstoff og eleven.

Dybdelæring

Begrepet dybdelæring er ikke nytt, men det ble for første gang nedfelt i læreplanverket da ny overordnet del ble vedtatt i 2017. En ambisjon med nye læreplaner var å redusere lærestoffet i fagene for å gi rom for å gå mer i dybden, tydeliggjøre progresjonen i fagene og å se sammenhenger mellom kunnskap både innad i fagene og på tvers av fagene. Slik er dybdelæring definert i overordnet del av læreplanverket:

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, 2019)

Skillet mellom dybde (*deep*) og overflate (*surface*) knyttet til læring har røtter tilbake til 1970-tallet (Craik & Lockharts, 1972; Marton & Säljö, 1976). I dag brukes begrepet med ulike definisjoner (Winje & Løndal, 2020), og det kan undersøkes både med en kognitiv (hvordan individet tilegner seg og bygger sin kunnskap) og sosiokulturell tilnærming (hvordan dybdelæring skjer gjennom deltakelse i et læringsfellesskap (Gilje mfl., 2018, s. 24). Kirkegaard, Sunesen og Gamlem (2021) viser at dybdelæring kan forstås ut fra følgende fire teoretiske posisjoner: en sosiokulturell orientering, en orientering mot «21st Century skills», en orientering som fokuserer på identitet og transformativ læring og en kognitiv orientering. I forsøket på å legge til rette for dybdelæring tar man, ifølge forskerne, i bruk aktive, involverende og autentiske læreprosesser, gjerne utforskende eller prosjektbaserte arbeidsformer, gjerne med en nytenkning rundt hva kunnskap og kompetanse er.

Selv om fordypningsoppgaven har en utforskende og prosjektbasert karakter, er det ikke gitt at dybdelæring skjer. Når jeg skal undersøke om det ser ut til at elevene lærer i dybden, er det særlig relevant å se

på hvordan dybdelæring kan kjennes igjen i elevenes læreprosesser. Winje & Løndal (2020) viser hvordan begrepet fra et kognitivt læringsperspektiv kan forstås på to måter: som 1) meningsfull læring og 2) overføring av læring. Meningsfull læring kobles til at eleven søker mening i det som skal læres, som henger nært sammen med forståelse av det lærte, og eleven knytter ny kunnskap til tidligere kunnskap og erfaringer og søker sammenhenger, også mellom skolekonteksten og erfaringer utenfor skolen. Meningsfull læring kjennetegnes også av en iboende, indre motivasjon for å lære. Når det gjelder overføring av læring, handler dybdelæring om læringsprosesser som fører til at læring kan overføres og anvendes i nye situasjoner. Dette kan igjen deles i tre områder; det kognitive området (kritisk tenkning, informasjonskompetanse, evne til å resonnerer og argumentere og innovasjon), det interpersonelle området (teamarbeid, samarbeid og ledelse) og det intrapersonelle området (intellektuell åpenhet, etisk bevissthet og positiv selvevaluering) (Winje & Løndal, 2020).

Sawyer (2006) har, også med en kognitiv tilnærming, identifisert noen krav til eleven for at vi skal snakke om dybdelæring:

- Elever relaterer nye ideer og begreper til tidligere kunnskaper og erfaringer.
- Elever organiserer egen kunnskap i begreppssystemer som henger sammen.
- Elever ser etter mønstre og underliggende prinsipper.
- Elever vurderer nye ideer og knytter dem til konklusjoner.
- Elever forstår hvordan kunnskap blir til gjennom dialog, og vurderer logikken i et argument kritisk.
- Elever reflekterer over sin egen forståelse og sin egen læringsprosess.

Det er altså identifisert noen indikatorer på dybdelæring som jeg vil trekke veksler på i mine analyser.

Fordypningsoppgaven – historikk og utvikling

Vi møter forløperen til fordypningsoppgaven allerede i læreplanen fra 1976, som en prosjektoppgave, der elevene kunne velge mellom periode-, tema-, sjanger- eller forfatterstudium eller et språklig emne innenfor språkhistorie, norrønt eller dialekter (Norges Kirke- og undervisningsdepartement, 1976, s. 27-28). Med læreplanreformen R-94 videreføres den med navnet

særemne - en fordypning i et avgrenset emne innenfor språk, litteratur eller massemedium (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 24).

I Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) endres navnet til fordypningsoppgave; en selvvalgt oppgave om et språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, som skulle utformes som en muntlig, skriftlig eller sammensatt tekst (Utdanningsdirektoratet, 2006). I læreplanrevisjonen fra 2013 (LK13) het det at elevene skulle *gjennomføre en selvvalgt og utforskende fordypningsoppgave med språklig, litterært eller annet norskfaglig emne, og velge kommunikasjonsverktøy ut fra faglige behov* (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Ideen om at elevene i siste året på videregående skal gjennomføre en faglig fordypningsoppgave har altså en lang tradisjon. Det foreligger ikke noen systematisk kunnskapsoversikt over hvordan oppgaven i praksis har blitt organisert. Uformelle erfaringsutvekslinger i norsklærerforum i sosiale medier som Facebook² indikerer stor variasjon. Mens en norsklærer sliter med tidsklemmen og spør kollegaer hvor lite man kan gjøre arbeidet og likevel kunne kalle det en fordypningsoppgave, deler andre erfaringer fra arbeid med oppgaven over lengre tid. Noen har et felles opplegg for alle elevene, mens andre lar elevene velge fritt selv - og noen kombinerer noe felles med noe valgfritt. Det varierer også hvordan arbeidet dokumenteres, og det diskuteres hvordan fordypningsoppgaven vurderes, hvor mye den teller på standpunktvurdering, samt hvordan unngå plagiat. Basert på disse erfaringsdelingene kan vi slutte at fordypningsoppgaven i sine siste år befant seg i en spenning mellom muligheter for faglig fordypning og selvregulering på den ene siden, og utfordringer knyttet til tidsbruk, omfang, plagiering og vurdering på den andre.

Hva vet vi om fordypningsoppgaven fra tidligere forskning?

Til tross for at fordypningsoppgaven har lange tradisjoner i norskfaget, har den i begrenset grad vært gjenstand for forskning. Jon Smidt (1989) fulgte seks elever gjennom norskfaget i videregående. Særoppgaven stod sentralt det tredje året og ble knyttet til et selvvalgt litteraturarbeid der elevene leste 4-5 bøker. Smidt (1989) framhever at arbeidet for mange elever var krevende på flere nivåer: Både når det gjaldt å velge tema, å lage problemstilling, å lese en betydelig mengde tekst og ikke minst selve utforskningen og framstillingen av arbeidet. For elever som lyktes, framstod arbeidet som noe av det mest givende i norskfaget. I en annen studie viser Smidt (2004) at særemnet har en viktig funksjon for å la elevene bruke det de har lært gjennom skoleløpet; at de skal «få

oppleve at de vet mer enn de trodde de visste om språk og tekst» (2004, s. 187). Smidt beskriver elever som gjennom særemnet oppdager hva litterær analyse kan brukes til, og han peker på tre begrunnelser for verdien av å jobbe med særemnet: valgmulighetene, som kan være krevende, men også hjelpe eleven å se seg selv og verden, selve arbeidsprosessen, med rom for fordypning, og den faglige dialogen og formidlingen knyttet til arbeidet (2004, s. 187-188).

Fra forskningsprosjektet *Læringsressurser og skriving i utdanningenes tekstkulturer* (2010- 2013) har Askeland og Aamotsbakken (2013a og b) publisert to artikler om fagskriving i arbeidet med fordypningsoppgaven. Basert på analyser av elevers loggskriving underveis i arbeidet finner de at elever utvikler stemme, identitet og faglig autoritet, og de peker på at skriving har et potensial som identitetsutviklende og dannende (2013a). De finner også at fordypningsoppgaven gir elevene mulighet til å bruke tekster uavhengig og kritisk, og at oppgaven gir rom for å utvikle nøkkelkompetanser i faget (2013b).

Utover de nevnte studiene finnes det noen masteroppgaver som omhandler fordypningsoppgaven. I en intervjustudie av hvordan fordypningsoppgaven forbereder elever til høyere utdanning, finner Aakerhus (2019) at elevenes forutsetninger gir ulikt utbytte av arbeidet, og hun anbefaler at elevene forberedes til arbeidet gjennom hele videregående. I en annen intervjustudie om hvordan norsklærere legger til rette for at elever med ulike leseferdigheter kan lykkes med fordypningsoppgaven, finner Nymark (2019) variasjon i hvordan lærerne utnytter mulighetene fordypningsoppgaven gir for å utvikle elevenes leseferdighet, med ulik grad av tilpasning av lesemengde og leseopplæring, samt ulik valgmulighet for elevene. I en studie av hvordan ulike fagsyn realiseres i møte med fordypningsoppgaven, finner Bjørnstad (2015) at den identitetsutviklende dimensjonen ved norskfaget er mest framtrædende, men også at kulturdimensjonen kommer til uttrykk gjennom sterk vektlegging av det litterære og kommunikasjonsdimensjonen gjennom arbeidsprosessen. Når det gjelder hvordan lærere vurderer og praktiserer læreplanmålet for fordypningsoppgaven i vg3, finner Bakken (2015) at lærerne som deltar i studien, oppgir å ha redusert omfanget på oppgaven over tid, og at den også har mindre betydning for vurderingen. Det er ulike meninger om oppgaven og om valgfriheten, men flertallet av lærerne mener at elevene har læringsutbytte av å jobbe med oppgaven, og at de utvikler faglig selv tillit gjennom å jobbe med en så stor oppgave. Remme (2018) har undersøkt hvordan lærere konkretiserer, tilrettelegger og veileder elever i arbeidet med fordypningsoppgaven. Selv om lærerne har en ganske lik oppfatning av kompetansemålet, er det forskjeller i hvordan de konkretiserer og legitimerer

oppgaven. Videre er veiledningen noe mer systematisk når elevene skal levere inn skriftlig besvarelse enn når de skal legge fram oppgaven muntlig.

Disse studiene viser at fordypningsoppgaven har et potensial for å realisere norskfagets danningsoppdrag og utvikle nøkkelkompetanser i faget, men også at det er variasjoner i læreres oppfatning av oppgavens legitimitet og hvordan den skal gjennomføres. Forskningen er imidlertid begrenset. De presenterte studiene av nyere dato har enten fokus på elevenes tekstproduksjon eller inntatt et lærerperspektiv på oppgaven. Elevperspektivet er behandlet i Smidts studier (1998; 2004), men disse tilhører en annen læreplan og en annen generasjon elever. Det er derfor interessant å innta et elevperspektiv på fordypningsoppgaven i dag. Med dette som bakteppe søker jeg i denne studien svar på følgende forsknings-spørsmål:

- *Hvordan erfarer et utvalg vg3-elever å jobbe med fordypningsoppgaven?*
- *Hvilket potensial ser arbeidet med fordypningsoppgaven ut til å ha for å legge til rette for dybdelæring og å realisere norskfagets oppdrag som dannings- og redskapsfag?*

Presentasjon av studien

I denne studien har jeg fulgt arbeidet med fordypningsoppgaven i to vg3-klasser på en skole. Elevene valgte selv tema for oppgaven, og resultatet av arbeidet skulle presenteres både i en lengre, skriftlig tekst og i en muntlig presentasjon. Det ble satt av tid til å jobbe med oppgaven over store deler av høstsemesteret; fra første innlevering av prosjektbeskrivelse og til endelig innlevering hadde elevene 12 uker. Underveis leverte elevene tre tekstutkast (innledning, teorikapittel og hoveddel) som de fikk veiledning på fra lærer. Klassene jobbet også med andre temaer parallelt.

Datainnsamling foregikk da arbeidet med fordypningsoppgaven var ferdig. Jeg gjennomførte først en spørreundersøkelse som søkte innblikk i elevenes erfaringer med - og syn på å jobbe med fordypningsoppgaven. På bakgrunn av elevenes svar utviklet jeg en intervjuguide som ble brukt i individuelle elevintervjuer. Hensikten med intervjuene var å supplere informasjonen som kom fram i spørreundersøkelsen, og studien har dermed et sekvensielt mixed methods-design (Teddlie & Tashakkori, 2009).

De to klassene bestod av totalt 42 elever, alle over 18 år. Deltakelse i studien var frivillig, basert på informert samtykke, og prosjektet er meldt til SIKT. Elevene kunne velge om de ville delta i spørreundersøkelsen eller i intervju, eller begge deler. Spørreskjemaet samlet ingen personidentifiserende opplysninger, og jeg har heller ikke samlet noen opplysninger om elevene i

– Disse studiene viser at fordypningsoppgaven har et potensial for å realisere norskfagets danningsoppdrag og utvikle nøkkelkompetanser i faget, men også at det er variasjoner i læreres oppfatning av oppgavens legitimitet og hvordan den skal gjennomføres.

intervjuene. 27 elever (8 gutter og 19 jenter) besvarte spørreskjemaet. Videre ønsket sju elever (tre gutter og fire jenter) å bli intervjuet. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, og analysene er gjort på grunnlag av transkripsjoner av disse.

Spørsmålet om hvem som svarer og ikke svarer på spørreskjema og hvem som er villig til å stille til intervju, utgjør en viktig begrensning ved studien, fordi vi ikke vet hvordan de øvrige elevene ville svart. Når det gjelder spørreundersøkelsen, kan antall deltakere knyttes til hvem som var til stede på skolen da denne ble gjennomført. For intervjuene er deltakelsen tydeligere knyttet til at noen elever ønsket å la seg intervjuet. Rekruttering gikk via elevenes norsklærere. Det er imidlertid ikke slik at de som ønsket å la seg intervjuet, utelukkende er høyt presterende elever som endte med toppkarakter på arbeidet. De sju intervjuede elevene fullførte arbeidet, og slik representerer de elever som kan sies å ha lyktes med fordypningsoppgaven, men vurderingen og karakteren de fikk på arbeidet, varierer. Det er også viktig å minne om at studien bygger på elevenes selvrapportering. Under datainnsamling gjorde jeg dem oppmerksom på at jeg var ute etter deres erfaringer og perspektiver, og at det ikke fantes noen svar som var mer riktige enn andre. Elevenes svar, både i intervju og spørreskjema, framstår som ærlige.

Analysene er gjort i to faser, basert på studiens

forskningsspørsmål. For å besvare forskningsspørsmålet om hvordan elevene erfarer å jobbe med fordypningsoppgaven, oppsummerte jeg de lukkede svarene i spørreskjemaet deskriptivt og kodet og kategoriserte svarene i de åpne spørsmålene i skjemaet. Intervjuene ble analysert tematisk. Gjennom en induktiv koding utviklet jeg følgende analysekategorier, som også ligger til grunn for framstillingen av resultater: temavalg og begrunnelser, tidsbruk, utfordringer, opplevelse av arbeidet, læringspotensial og legitimering av oppgaven. I andre fase analyserte jeg dataene med blikk for forskningsspørsmål to, knyttet til fordypningsoppgavens potensial for å legge til rette for dybdeløring og å realisere norskfagets oppdrag som dannelsings- og redskapsfag. Her gikk jeg deduktivt til verks med kategorier knyttet til danning, redskap og dybdeløring, slik jeg har redegjort for tidligere i artikkelen. I fortsettelsen presenterer jeg resultater av analysene for begge forskningsspørsmålene samlet.

Hvordan erfarer elevene å jobbe med fordypningsoppgaven?

Temavalg og begrunnelser

Spørreskjemaet viser at flertallet av elevene fant det lett å velge tema for fordypningsoppgaven. Av de 27 deltakerne i denne studien har 23 valgt å jobbe med et litterært fordypningsemne, to med adaptasjonsstudier og to med analyse av sammensatte tekster. Det at flertallet av elevene valgte litterære oppgaver, kan ifølge lærerne dels forklares med at de språklige emnene i vg3 først ble gjennomgått etter at arbeidet med fordypningsoppgaven var avsluttet, og at de språklige emnene de hadde jobbet med tidligere, kunne være litt fjernt da de nå skulle velge, og dels at en del elever hadde en oppfatning av at fordypningsoppgaven innebar å lese et antall skjønnlitterære bøker. At mange av ressursidene om fordypningsoppgaven på Internett hovedsakelig foreslår skjønnlitterære oppgaver, kan støtte en slik forestilling.

Samtlige 27 elever oppgir at de velger å jobbe med noe de har interesse for, er nysgjerrige på og har lyst til å lære mer om, og flertallet jobber med litterære oppgaver. Fordypningsoppgaven blir dermed en arena for utforskning av tekster, som ifølge Aase (2005) er et av områdene for norskfagets dannelsingspotensial. Dette kan realiseres når elevene blir kjent med teksttradisjoner og leser tekster som gir rom for identifikasjon eller nye blikk på verden. Det er imidlertid ikke slik at det å arbeide med litterære oppgaver automatisk innebærer danning. Dannelsingspotensialet ligger i måten elevene leser, forstår og reflekterer over tekstene på, både knyttet til fagets og samfunnets normer. Oppgavetypen, der elevene jobber utforskende med et fagstoff som potensielt utfordrer og berører dem, har et

dannelsingspotensial ved at elevens tekning og forståelse av seg selv og verden kan utfordres.

Noen elever sier de har en helt personlig interesse for temaet, for eksempel en som har valgt å lese skjønnlitteratur der handlingen er lagt til Afghanistan. Eleven skriver «... fordi jeg selv er fra det landet som det er skrevet om, og har opplevd noe av det samme som i fortellingen». En annen elev hadde hørt en forfatter på et seminar litt tilbake i tid og ønsket nå å lese bøker av forfatteren. Også slike møter der litteraturen kan berøre og bidra med dypere innsikt, nye tanker og meninger, forståelse for seg selv og det fremmede, kan muliggjøre danning.

I et dybdeløringperspektiv kan valgfriheten elevene får i temavalg kobles til den delen av dybdeløringbegrepet som fokuserer på meningsfull læring (Winje & Løndal, 2020), fordi det kan ligge en iboende motivasjon i valget, noe som igjen kan gjøre arbeidet meningsfullt. En stor andel av elevene trekker fram betydningen av at de nettopp får velge hva de vil jobbe med selv. Som elev 4 sier: «Det er viktig ja, sånn at man viser at man kan noe utenom alt det læreren velger. Vi gjør mye som læreren velger, men hvis jeg kan noe om noe annet, så får jeg vist det». Noen av elevene sier at valgmuligheten er fin, men også utfordrende: «(...) det er bra at vi fikk velge tema selv, men samtidig skulle jeg ønske det var noen retningslinjer. (...)» (elev 6) og «Jeg tror det ville vært en kjedeligere oppgave dersom man ble satt til å velge spesifikke temaer. (...) Det er en kul oppgave, men jeg ville heller ha levert inn andre oppgaver med forhåndsbestemte problemstillinger, sånn som jeg har gjort ellers da» (elev 7). Disse sitatene viser at elevene har en litt ambivalent holdning, dels setter de pris på friheten de får til å velge tema, og dels ser de at det kan være lettere å løse mer definerte oppgaver. Dette reflekterer flere av elevene over i intervjuene: «Kanskje lærer vi mer av å måtte gjøre dette valget» (elev 1).

Meningsfull læring handler også om å søke sammenhenger. Elevene i den ene klassen går utdanningsprogrammet Helse og oppvekst, og flere av disse elevene har valgt å jobbe med litterære temastudier knyttet til barn og unge, oppvekst, rus, omsorg etc. Slik gir fordypningsoppgaven elevene mulighet for å se sammenhenger mellom studieprogramfag og norskfaget, og skjønnlitteraturen kan potensielt by på andre innsikter i temaene enn de har møtt i programfagene, noe som kan bidra til en dypere forståelse.

Tidsbruk

Ca. 70 % av elevene er enige i at de har fått god tid til å jobbe med fordypningsoppgaven på skolen. Samtidig rapporterer 82 % at de også har brukt mye tid utover det som var avsatt på skolen. 82 % mener arbeidet med



oppgaven var passe omfattende. Elevene ser altså ut til å akseptere at dette er et arbeid som krever at de legger ned mye arbeid, både på skolen og utenom skoletiden.

Det er imidlertid ulikt hvordan elevene legger opp arbeidet. Både spørreskjema og intervju avdekker at en del av elevene fordelte arbeidet jevnt utover de ukene de hadde til å jobbe med oppgaven, mens andre elever kom sent i gang eller utsatte arbeidet til det nærmet seg innleveringsfrist. Av tabell 2 ser vi hvordan elevene svarer på påstanden om at de har fordelt arbeidet jevnt:

	Antall	Prosent
Helt uenig	3	11,1 %
Delvis uenig	9	33,3 %
Verken enig eller uenig	4	14,8 %
Delvis enig	7	25,9 %
Helt enig	4	14,8 %

Tabell 1: Jeg har fordelt arbeidet jevnt utover den tiden vi har jobbet med oppgaven. (N=27)

Omtrent like mange elever svarer at de har fordelt tiden jevnt utover som de som sier de ikke har gjort dette. Intervjuene utdyper disse svarene noe. Noen av elevene trekker fram at de er fornøyde med at de har jobbet jevnt, at de kom tidlig i gang, og at de klarte å fordele arbeidet utover perioden. Elev 5 sier:

Altså, jeg fulgte mer eller mindre den måten (lærer) sa vi skulle, så innen den og den dagen skal du være ferdig med innledningen, så hoveddelen og sånn. (...) Åja, jeg jobbet veldig mye hjemme. Jeg vet ikke om veldig mye av jobbingen er sånn ... jeg vet ikke hva jeg skal kalle det, produktiv, det var mye sånn tekning og egen refleksjon om oppgaven (...).

Andre trekker fram tidsbruken som noe av det de er minst fornøyde med, eller som de ville gjort annerledes hvis de skulle gjort arbeidet på nytt. Noen elever sier det var vanskelig å komme i gang, fordi de ikke helt visste hva de skulle gjøre, eller hva et slikt arbeid innebar. Andre sier at den friheten som lå i arbeidet, og det at det i starten virket å være god tid før oppgaven skulle leveres, førte til at de utsatte arbeidet. Slik sier elev 7 det:

Jeg brukte lang tid på å starte ordentlig. Vi hadde flere delinnleveringer, men jeg prioriterte ikke arbeidet før de siste ukene egentlig (...). Det hadde jo vært lettere å gjøre det litt mer ordentlig hvis jeg ikke hadde hatt så mye annet skolearbeid (...). Og i tillegg er det lett å tenke at det er så lenge til oppgaven skal leveres, så da trenger jeg ikke å begynne å jobbe med den ennå.

De to elevsitatene over viser spennet i elevsvarene, fra eleven som fulgte den anbefalte framdriftsplanen, og som erfarte at det gikk med mye tid til refleksjonsarbeid som kanskje ikke ble synlig i selve oppgaven til slutt, til eleven som ikke klarte å regulere og fordele sin egen arbeidstid. Dybdelæring krever at elever reflekterer over sin egen læringsprosess (Sawyer, 2006), og mitt materiale viser at elevene er reflekterte når det gjelder sammenhengen mellom tidsbruk, disponering av tid, bruke mulighet for veiledning underveis og det endelige resultatet. Samtidig har de fått en erfaring med en arbeidsform som krever stor grad av selvstendighet, som kanskje både gjør at de vil jobbe annerledes med framtidige liknende oppgaver og som forbereder dem på en arbeidsform de kan møte i høyere utdanning. I dette ligger det altså et potensial for overføring, knyttet til arbeidsprosess.

Utfordringer i arbeidet

Elevene ble også bedt om å ta stilling til om de opplevde noe ved arbeidet som utfordrende, for eksempel å velge tema, velge litteratur, finne kilder, lese alt som måtte leses, lage problemstilling, skrive innledning, teoridel, hoveddel, avslutning, lage kildeliste og bruke respons de fikk underveis. Det er to av disse som skiller seg ut som utfordrende. Det første er det å lage en problemstilling, og det andre er å skrive avslutning.

I flere av intervjuene nevner elevene nettopp problemstillingen som både utfordrende og sentral for å lykkes i arbeidet. De sier at det er viktig å ha en god problemstilling som gir retning for arbeidet, samtidig som det kan være vanskelig å lage denne tidlig i arbeidet:

For man veit liksom ikke, jeg hadde jo ikke lest bøkene eller (...) på en måte måtte jeg begynne et sted og så forandre underveis. Det er litt vanskelig også å forandre på det man allerede har skrevet da. (...) Problemstillinga måtte jeg jo forandre på da. (Elev 1)

Også det å skrive avslutning ble sett på som utfordrende. Basert på intervjuene kan dette forklares på tre måter: Noen sier at de nærmet seg maksimalt antall ord, og at det derfor var lite rom for å skrive noe særlig i avslutningen. Noen sier at det var vanskelig å vite hvordan et stort arbeid skulle avsluttes. Andre sier at de fikk liten tid på slutten, og at de derfor ikke hadde tid til å skrive en god avslutning.

Elevene finner det altså ikke spesielt utfordrende å finne litteratur, søke etter kilder, skrive og lage kildeliste. Dette tyder på at elevene tar i bruk ferdigheter de har tilegnet seg før. Å lage problemstilling oppleves som utfordrende, og flere av elevene ser ut til

å ha utviklet en forståelse for betydningen av å ha en god problemstilling. Dette er en kunnskap de vil ha nytte av i framtidige oppgaver og studier, og som kan sies å inngå i redskapssiden av norskfaget og i det å gjøre elevene studieforbereid. Også her ligger det en mulighet for overføring, dersom elevene anvender den erfaringen og kunnskapen de har fra dette arbeidet, når de senere skal lage problemstillinger.

Opplevelsen av å jobbe med oppgaven

På spørsmål om hva elevene var mest fornøyd med ved arbeidet, er elevene fornøyd med å fullføre en slik stor oppgave, at de har klart å skrive en omfattende tekst med god struktur og et godt innhold.

30% av elevene svarer at de i svært eller ganske stor grad har likt å jobbe med fordypningsoppgaven, mens 60 % svarer at de i middels grad har likt å jobbe med oppgaven. Elevene ble også bedt om å ta stilling til en del påstander om arbeidet med fordypningsoppgaven, som vist i tabell 2:

Arbeidet med fordypningsoppgaven:	Helt uenig	Ganske uenig	Verken enig eller uenig	Ganske enig	Helt enig
har vært interessant	0 %	11 %	26 %	37 %	26 %
har vært motiverende	7 %	37 %	22 %	30 %	4 %
har vært vanskelig	0 %	0 %	41 %	48 %	11 %
har vært lærerikt	0 %	4 %	33 %	37 %	26 %
gir rom for utforskning	0 %	0 %	22 %	55 %	22 %
gir rom for fordypning	0 %	0 %	25 %	48 %	25 %

Tabell 2: Ta stilling til påstandene om arbeidet med fordypningsoppgaven (N=27)

Elevsvarene er i hovedsak plassert på svaralternativet verken enig eller uenig og ganske eller helt enig. Et unntak er påstanden om at arbeidet med fordypningsoppgaven har vært motiverende. Her svarer ca. 45 % av elevene at de er helt eller ganske uenig. Det er over 60 % av elevene som er helt eller ganske enig i at arbeidet har vært interessant og lærerikt, men en stor andel (45 %) finner det altså lite motiverende. Dette er interessant fordi elevene tidligere i undersøkelsen har svart at de finner det motiverende å få jobbe med et selvvalgt tema. Et flertall av elevene er helt eller ganske enige i at arbeidet gir rom for å jobbe med et selvvalgt tema, for utforskning og fordypning.

I et dybdelæringsperspektiv viser disse svarene at elevene synes arbeidet gir mulighet for å fordype seg i og jobbe utforskende med et tema. Her legges det altså til rette for dybdelæringsprosesser. Arbeidet oppleves som vanskelig, men interessant og lærerikt. Det indikerer at elevene blir utfordret, noe som i neste omgang kan føre til en dypere eller utvidet forståelse eller en

mer avansert tenking. Motivasjon er avgjørende for meningsfull læring (Winje & Løndal, 2020). På dette området er mitt materiale litt sprikende. Delvis svarer elevene at de finner det motiverende å jobbe med et selvvalgt tema, samtidig som 45% av elevene sier at de ikke finner selve arbeidet motiverende.

Underveis i arbeidet kunne elevene levere inn deler av oppgaven og få respons fra lærer. 70 % opplever veiledningen som ganske eller veldig nyttig, de øvrige sier de ikke benyttet seg av tilbudet. I et dybdelæringsperspektiv har Kirkegård mfl. (2021) pekt på at lærerens vurderingspraksiser har betydning for å fremme dybdelæring. I denne studien får elevene respons underveis i prosessen og mulighet for å videreutvikle arbeidet. Slik bidrar lærerens vurderingsbaserte stillasbygging til å støtte dem i utvikling av dyp forståelse. Elevene som benytter seg av denne muligheten, opplever at det er nyttig for arbeidet.

Læringspotensialet

På spørsmålet om hva elevene synes er det viktigste de har lært av å jobbe med fordypningsoppgaven, kan svarene i hovedsak knyttes til å jobbe med en stor oppgave, fordype seg, lage problemstilling, skrive en lang tekst og bruke kilder, for eksempel: «Det viktigste jeg lærte, var nok selve arbeidsprosessen», «At kilder har bestemte måter å bli skrevet ned på, og at dette er veldig viktig» og «Bruk av kilder i oppgaven, sitering og å dele inn teksten slik at det blir en god struktur». Slik uttrykker noen av elevene det:

Jeg lærte en del ting om sånne arbeidsprosesser og den type ting, og det å skrive en slik oppgave da, med den lengden og strukturen som det krever. Men også det å være selvstendig da, å kunne skape et sånt stykke arbeid som ikke noen andre har gjort før og som ikke er likt noen andre sitt da. Så ... man blir jo litt sånn stolt over det man driver med. (Elev 7)

Jeg har aldri kommet i nærheten av å lage en så lang oppgave, maks har kanskje vært på 2-3 sider, og det er noe helt annet enn 8-10 sider, ikke sant? Det er første gang jeg har skrevet en teoridel, ikke sant, jeg visste ikke hva det var da jeg begynte med det. (Elev 5)

Flere av elevene trekker fram det samme, altså at det var en overgang å skrive en så stor oppgave, som stilte store krav til selvstendighet. Noen elever uttrykte at overgangen var litt stor, og skulle ønske at de hadde blitt introdusert for gradvis mer omfattende oppgaver.

Få elever trekker fram hva de har lært om selve temaet de har jobbet med. Både i spørreskjemaet og intervjuene er det noen elever som trekker fram at de har lest mye, og at de til vanlig ikke leser denne typen tekster. For noen elever har det vært utfordrende, men de sier også de har blitt flinkere til å lese. En elev skriver: «Jeg har lært at det å lese en bok iblant ikke er så dumt, fordi man lærer mange nye ord og blir flinkere til å lese, som kan være nyttig».

Disse elevsvarene viser at elevene i større grad er opptatt av at de har lært noe om å jobbe med en stor oppgave, skriving og kildebruk enn av det de faktisk har lært om temaet de har fordypet seg i. Læringsutbyttet fra arbeidet knyttes særlig til redskapssiden av faget og til forhold som kan bidra til å gjøre elevene studieforberedte.

Overføringsverdi

Tabell 3 viser hvordan elevene vurderer arbeidets overføringsverdi. Over halvparten (59%) av elevene er ganske eller helt enig i at de har lært noe de kan bruke enten i arbeid med andre tema i norskfaget eller i andre fag.

Arbeidet med fordypningsoppgaven:	Helt uenig	Ganske uenig	Verken enig eller uenig	Ganske enig	Helt enig
har lært meg noe jeg kan bruke i arbeid med andre fag eller tema	0 %	19 %	22 %	37 %	22 %
har lært meg noe som kan være nyttig for videre studier	0 %	11 %	30 %	33 %	26 %

Tabell 3: Arbeidets overføringsverdi

I intervjuene går det igjen at elevene mener det å jobbe med en slik stor oppgave, med krav til å lage problemstilling, samle relevant fagstoff og bruke kilder, vil være noe de trenger senere. Noen få elever sier at de kan bruke det de har lært i norskfaget eller i andre fag senere. I intervjuet er det særlig elev 1 som ser en slik overføringsverdi. Hen har skrevet om hvordan vanskeligheter i barndommen kan påvirke livet senere, og sier: «Jeg har jo lært mye om temaet da, og å se. Og det har jo hendt i ettertid at jeg har tenkt på de tingene jeg på en måte lærte da, som har relevans for studieretningen jeg går». Denne eleven skaper sammenhenger mellom fagområder. Flertallet av elevene, både i spørreundersøkelsen og intervjuene, ser imidlertid dette først og fremst som nyttig trening til videre studier, og slik skriver to av elevene i spørreundersøkelsen om det: «Var ikke så vant til å bevege meg dypt inn på et tema, noe som kan bli veldig relevant i studier senere» og «Det ligger masse arbeid bak. Og det er bra å ha erfart allerede nå». Igjen ser arbeidet særlig ut til å ha betydning som en studieforberedelse, og elevene har tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter som de kan ta med seg videre, og som de tror de trenger i framtidige studier.

Oppgavens legitimering

På spørsmålet om hvorfor elevene tror vi har en slik fordypningsoppgave i vg3, svarer flertallet av elevene at de tror det er for å forberede dem til videre studier, med svar som for eksempel *vi skal lære oss å fordype oss i noe, øve på selvstendig jobbing, skrive lengre oppgaver slik man gjør i høyere utdanning*. Noen få elever har andre begrunnelser, for eksempel (fra spørreskjema): «Jeg tror dette setter i gang hjernen. Man lærer å tenke på nye måter» og «Dessuten er oppgaveformatet en

mulighet for å måle elevenes selvstendige kompetanse innenfor norskfaget».

Også i intervjuene er det noen elever som er inne på at fordypningsoppgaven gir dem mulighet til å vise kompetanse utviklet gjennom mange år med norskfaget: «For å vise kunnskap som vi har lært gjennom årene, kanskje. Fordi i norskfaget så snakker vi jo alltid om virkemidler og alt sånn, og i denne oppgaven så ser vi litt av denne kunnskapen, tror jeg» (elev 4). Også elev 7 reflekterer rundt progresjon i faget:

«Tror det har litt med å gjøre at man skal utvikle norskfaget litt da, fra det vi har hatt i første og andre klasse, og at man ikke kan gjøre det samme om og om igjen, for da lærer man ikke noe mer da. (...) det å bruke fordypningsoppgaven som et måle-verktøy på elevens selvstendige arbeidsevne og gi oss en mulighet til å vise en totalkompetanse innenfor faget da».

Studieforberedelse går igjen, og i et dybdelæringsperspektiv handler det både om å legge til rette for fordypning og å la elevene relatere nye ideer til tidligere kunnskap og erfaringer, se sammenhenger og bruke tidligere tilegnet kompetanse i en ny sammenheng.

Drøfting

Før jeg drøfter studiens funn, vil jeg minne om at dette er en studie som undersøker et avgrenset utvalg elevers erfaringer og opplevelser fra arbeidet med fordypningsoppgaven når denne er organisert på en bestemt måte.

Hvordan erfarer et utvalg vg3-elever å jobbe med fordypningsoppgaven?

Når det gjelder hvordan elevene erfarer å jobbe med fordypningsoppgaven, viser studien at elevene velger tema ut fra egen interesse, og de verdsetter valgfriheten de får. De rapporterer at arbeidet tar mye tid, men de aksepterer også at dette er et omfattende arbeid. En del elever sier at det er krevende, både det å skulle dis-





ponere tiden hensiktsmessig, å lage problemstilling, å lese omfattende tekstmengder og å skrive en lang tekst med krav til korrekt kildebruk, men flertallet av elevene uttrykker at de i middels eller stor grad har likt å jobbe med oppgaven.

Disse funnene impliserer at arbeidet med fordypningsoppgaven oppleves som både krevende og givende. Å fullføre gir en følelse av mestring, og elevene er tydelige på at de har lært noe om prosessen. Dette er i tråd med Smidts funn både fra studien i 1989 og 2004. Som Smidt (2004) finner også jeg at fordypningsoppgaven utfordrer elevene til å ta i bruk det de har lært gjennom mange år, at valgmulighetene er motiverende og selve prosessen krevende. Som hos Bakken (2015) viser mitt materiale at elevene utvikler faglig selvtilit gjennom å jobbe med en så stor oppgave, og at de ikke har gjort noe som likner i omfang, tidligere. Dette kan bidra til å utvikle identitet og faglig autoritet, slik Askeland og Aamotsbakken (2013 a og b) fant i sine studier.

Funnene impliserer også at fordypningsoppgaven har potensial for å bidra til studieforberedthet. Elevene leser lengre tekster og skriver en lengre, faglig tekst

som bidrar til å utvikle akademiske lese- og skriveferdigheter, de jobber selvstendig, basert på egen interesse, og de står i et arbeid over tid. Dette er aspekter som trekkes fram for å være studieforberedt, og som begynnerstudenter ofte skårer lavt på (Lødding & Aamodt, 2015; Bakken mfl., 2019).

Hvilket potensial ser arbeidet med fordypningsoppgaven ut til å ha for å legge til rette for dybdelæring og å realisere norskfagets oppdrag som dannels- og redskapsfag?

Når det gjelder redskaps- og dannelsdimensjonen ved norskfaget, er et interessant funn i denne studien at elevenes valg av tema ser ut til å være styrt av danningssiden ved faget, mens det de trekker fram som læringsutbyttet av arbeidet, kan kobles til fagets redskapsside. Elevenes emnevalg tar utgangspunkt i egen interesse, noe de finner spennende og som de har en nysgjerrighet for å lære mer om. I dette ligger det at de ønsker å utvide sine perspektiver, enten det gjelder å undersøke et forfatterskap, en bestemt sjanger eller hvordan et tema behandles i litteraturen. Å lese skjønnlitteratur slik inviterer både til identifikasjon og å åpne



– Når elevene rapporterer om hva de har lært av å jobbe med oppgaven, er det imidlertid ikke dette som løftes fram. Tvert imot er det forhold som handler om redskapssiden, som framheves som det viktigste elevene tar med seg ut av arbeidet.

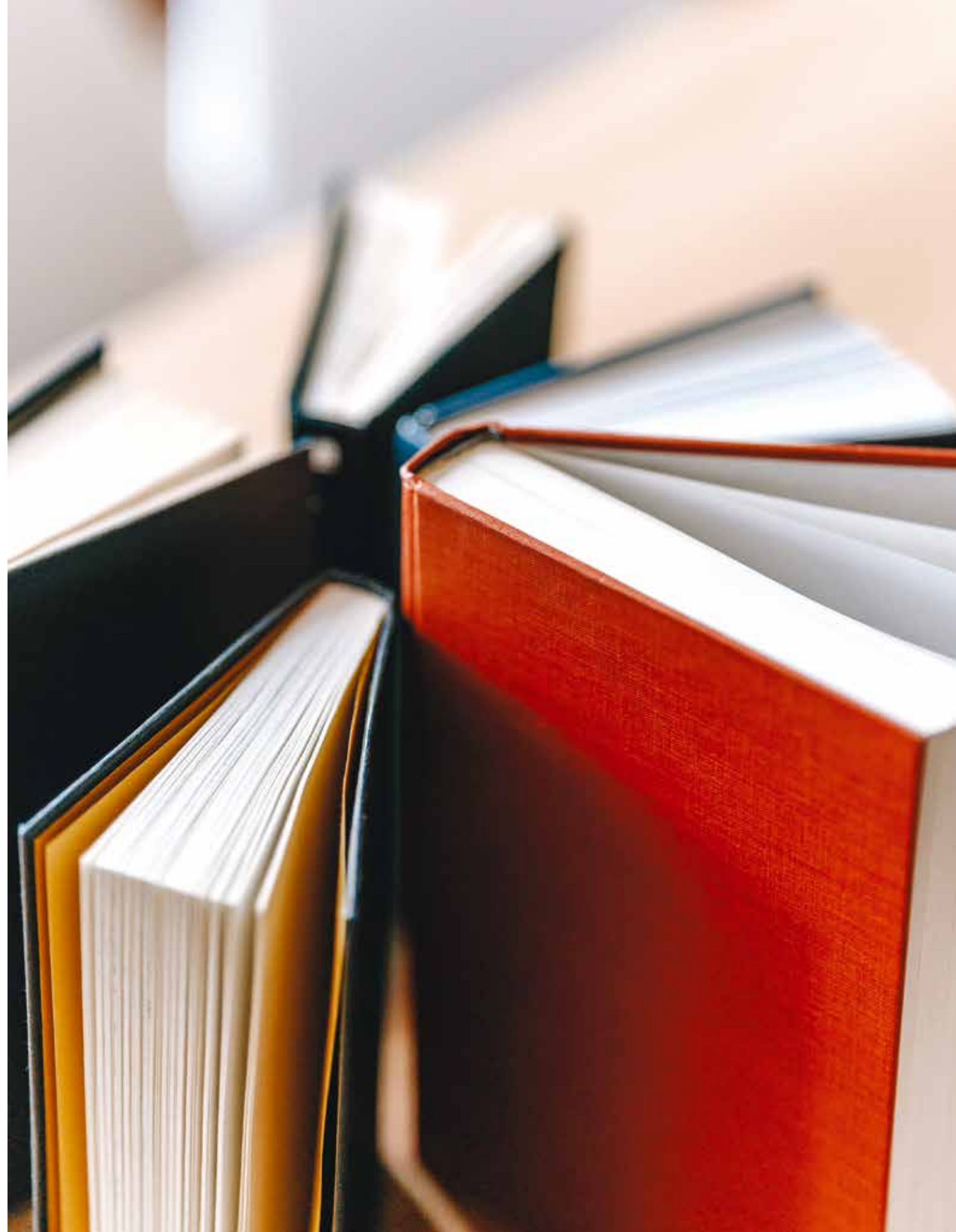
blikket for verden og har en klar estetisk, men kanskje også etisk dimensjon, i tråd med et danningssyn. Gjennom tekstarbeidet utvikles ifølge Hamre (2017) nye innsikter, det språklige og tekstlige registret utvides og elevenes horisont – både språklig, historisk, tekstlig, og estetisk – kan utvides (Hamre, 2017, s. 21). I elevenes valg av tema for oppgaven ligger det altså et potensial for å nærme seg fagets danningsside. Når elevene rapporterer om hva de har lært av å jobbe med oppgaven, er det imidlertid ikke dette som løftes fram. Tvert imot er det forhold som handler om redskapssiden, som framheves som det viktigste elevene tar med seg ut av arbeidet. Flertallet av elevene uttrykker at de først og fremst har lært om å skrive en omfattende tekst, bruke kilder, lage problemstilling, strukturere stoffet på en god måte osv. Dette betrakter de som kompetanser de vil komme til å trenge for senere skolegang, studier og arbeidsliv, i tråd med redskapsdimensjonen i faget. Det at elevene jobber med hvert sitt selvvalgte emne, kan ha betydning for hvordan de snakker om læringsutbyttet, da det er prosessen rundt arbeidet elevene har til felles, mens de i mindre grad har innblikk i sine medelevers faglige innhold. Kanskje bidrar det til at elevene, når de diskuterer arbeidet i fellesskap, vektlegger prosessen mer enn det faglige innholdet, og at det også blir det som trekkes fram når de skal reflektere over hva de har lært av arbeidet.

Basert på elevenes rapportering finner jeg altså en danningsside ved inngangen til fordypningsoppgaven, og en redskapsdimensjon ved utgangen. Jeg vil likevel ikke trekke slutninger i retning av at arbeidet først og fremst fremmer redskapssiden av faget. Som Hamre (2017, s. 15) er inne på, er danningssiden av faget mindre synlig i det daglige arbeidet med faget, men har et mer overordnet perspektiv. Kanskje er det ikke like lett for elevene å inn ta et metaperspektiv på hvordan arbeidet med fordypningsoppgaven bidrar til det som

tilhører danningssiden som det er å snakke om redskapssiden? Elevene sier også at de i arbeidet får brukt det de har lært i faget over tid. Som Smidt (2004) skriver, får elevene oppleve at de vet mer enn de trodde de visste om språk og tekst, og at de i arbeidet får bruke det de har lært gjennom skoleløpet. Dette ser også ut til å gjelde elevene i min studie. Det er derfor min oppfatning at arbeidet med fordypningsoppgaven legger til rette for å ivareta både redskaps- og danningssiden i faget. Oppgaven krever at elevene forstår, tenker og jobber selvstendig, som ifølge Smidt (2018, s. 96) er i tråd med et klassisk danningssyn. I tråd med Fondevik og Hamre (2017) blir redskapssiden av faget en forutsetning for å jobbe med danning, og arbeidet med redskapssiden gir først mening når det knyttes til fagets danningsside.

Hva så med fordypningsoppgavens rom for dybdelæring? Selv om fordypningsoppgaven i sin natur legger til rette for fordypning, er det ikke automatisk slik at dybdelæring vil skje fordi elevene får en slik oppgave. Dybdelæring er noe mer enn bare en faglig fordypning, elevene må også forstå sammenhenger i og mellom fag eller temaer. Et vilkår for dybdelæringsprosesser er at elevene faktisk anvender de kunnskaper og ferdigheter de har tilegnet seg over tid for å utvikle en dyp forståelse og mer avansert tenkning. Mine data, som er basert på elevenes rapportering, kan ikke dokumentere at elevene faktisk har gjort dette.

Fordypningsoppgaven åpner for dybdelæring ved at elevene kan anvende det de har lært tidligere, i nye situasjoner. For at dette skal skje, må elevene gå inn i problemstillingene på en måte som gjør at de faktisk utvikler en dypere forståelse, og at de tenker mer avansert enn før. Lærerens støtte underveis i dette arbeidet er avgjørende for at dette skal skje. Som Kirkegaard mfl. (2021) peker på, kan lærerens instruksjoner og vurdering støtte elevene i å utvikle dyp forståelse, avansert tenkning og overføring av kunnskap, strate-



– Skal vi nå gi slipp på tradisjonen med fordypningsoppgave i norskfaget?

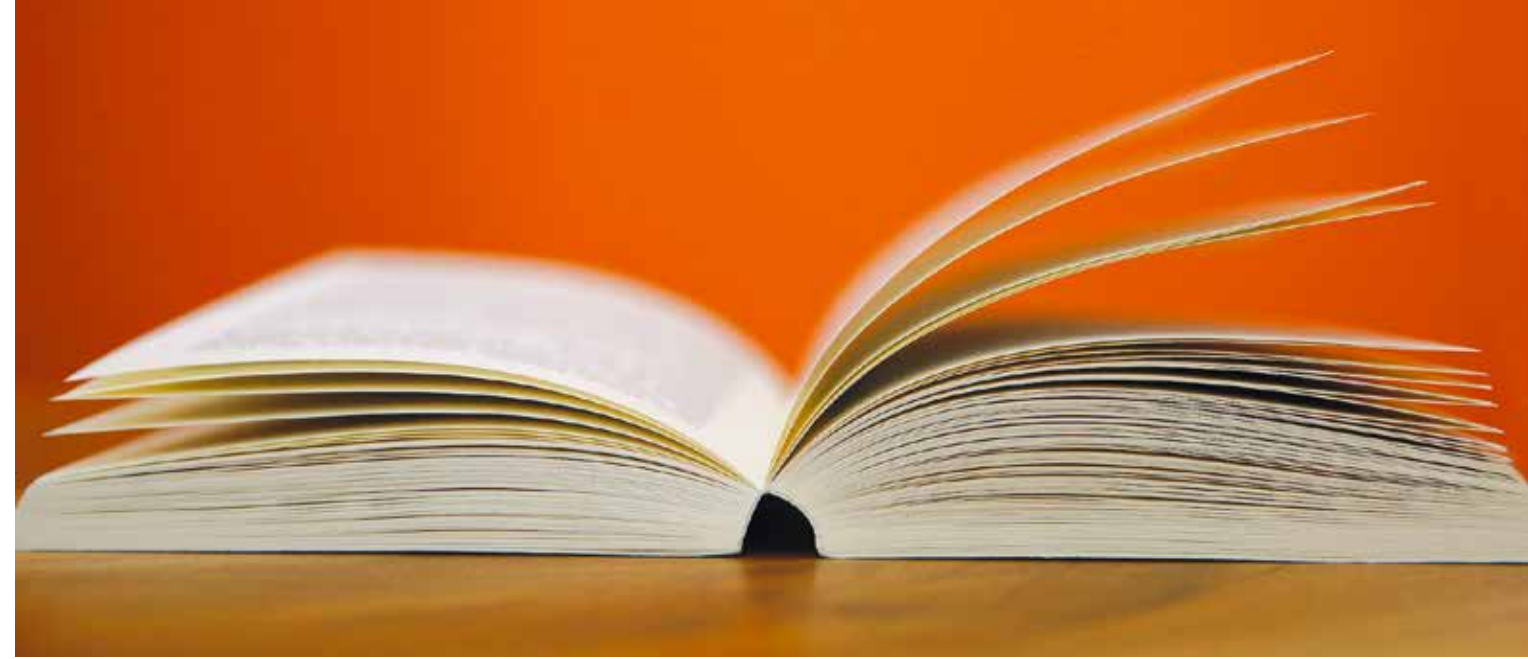
gier og ferdigheter fra tidligere læringssituasjoner. I de to klassene jeg har fulgt, har arbeidet gått over lang tid og vært delt opp i ulike deler, med mulighet for vurdering og veiledning underveis. Slik har lærerne tilbudt stillas som kan bidra til at både elevene utvikler mer avansert tenkning og overfører det de har lært før, til denne situasjonen.

Selvrapporteringsdata, som denne studien bygger på, kan ikke slå fast at dybdelæring faktisk skjer. Elevenes rapportering kan likevel gi indikasjoner på om elever lærer i dybden. Går vi til Sawyers indikatorer på «deep learning» (Sawyer, 2006), presentert tidligere, er det særlig to av kjennetegnene jeg finner i mitt materiale. For det første uttrykker elevene at de relaterer nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaring. De fleste av elevene jobber med litterære tema, og her har de en rekke erfaringer fra å jobbe med tekster tidligere, som de tar med seg inn i arbeidet. Det nye de nå utforsker, ses i sammenheng med det de allerede kan. For det andre, og dette er det jeg mener kommer tydeligst til uttrykk i materialet, reflekterer elevene over sin egen forståelse og læreprosess. Når elevene snakker om hva de har lært, så knyttes det i stor grad til at de opplever å ha lært noe av arbeidsprosessen. Akkurat hva de har lært, varierer fra det å jobbe med en omfattende oppgave over tid, disponere tiden, søke etter relevant fagstoff for å belyse og besvare en problemstilling, gå inn i dype analyser til å skrive en omfattende oppgave og bruke kilder på korrekt måte. Felles for det elevene enten svarer i spørreundersøkelsen eller snakker om i intervjuene, er at det kan kobles til selve arbeidsprosessen mer enn til innholdet i arbeidet. På et vis kan det betraktes som en svakhet i undersøkelsen at jeg ikke stiller spørsmål som styrer elevene mer i retning av hva de har lært om temaet de har jobbet med. På et annet vis er det slik elevene svarer på åpent formulerte spørsmål, og når flertallet av elevene vektlegger arbeidsprosessen i sine svar, er det et uttrykk for at fordypningsoppgavens bidrag til dybdelæringsprosesser særlig kan knyttes til arbeidsprosess.

Sentralt når man snakker om dybdelæring og kompetanser for det 21. århundret er begrepet *overføring* (transfer) (Pellegrino, 2020). Det handler om å bruke

tidligere læring til å støtte ny læring. Gjennom dybdelæring utvikler man kunnskaper og forståelse innenfor et fagområde, men man utvikler også en forståelse for når dette kan være relevant å anvende i andre sammenhenger, for å løse oppgaver og problemstillinger i nye sammenhenger. Elevene i denne studien tar i bruk etablert kunnskap og forståelse i arbeid med denne oppgaven. Jeg har imidlertid ikke undersøkt hva som faktisk blir det de tar med seg videre fra arbeidet. Det er likevel tydelig at elevene reflekterer mye over hva det har lært om å gjennomføre store oppgaver, og at de antar at det vil være noe som kommer til nytte i videre studier. Erfaringen fra å løse en selvvalgt problemstilling og skrive om det i en omfattende oppgave ser også ut til å være et av fordypningsoppgavens bidrag til dybdelæringsprosesser. Dette er også kompetanser som etterlyses i rapporten om hvordan videregående skole gjør elever studieforberedte (Lødding & Aamodt, 2015).

Skal vi nå gi slipp på tradisjonen med fordypningsoppgave i norskfaget? Som oppgavetype gir fordypningsoppgaven rom for at elevene blir berørt og utfordret, som ifølge Aase (2005) er en forutsetning for dannning. Min studie viser at fordypningsoppgaven har et potensial for dyp læring, og den kan bidra til å studieforberede elevene ved at de jobber med en oppgave over tid, der de både leser en viss tekstmengde og framstiller resultatene av arbeidet skriftlig eller muntlig. Ved å støtte elevene i prosessen, slik de to lærerne i min studie har gjort, kan man potensielt bidra til at elevene faktisk anvender kunnskaper og ferdigheter de har tilegnet seg over tid til å utvikle dypere forståelse og mer avanserte former for tenking. Arbeidet ivaretar altså både redskaps- og danningssiden ved faget. En slik utforskende og utfordrende arbeidsform som fordypningsoppgaven potensielt kan være, vil også kunne fungere som en vurderingsform som støtter danningmålsettinger. På bakgrunn av studien anbefaler jeg at man mot slutten av opplæringsløpet legger til rette for oppgaver som gir elevene mulighet til å jobbe selvstendig med faglig fordypning i et omfang som gjør at de får en erfaring de kan ta med seg i videre studier, selv om læreplanen ikke lenger pålegger det.



Litteratur

- Aakerhus, K.F. (2019). «Det her forekom meg å være litt mission impossible» En kvalitativ undersøkelse av fordypningsoppgaven i norskfaget. Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Aase, L. (2005). Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag? I Børhaug, K., Fenner, A.-B. & Aase, L. (Red.), *Fagenes begrunnelse* (s. 69-83). Fagbokforlaget.
- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2013a). «... at sannheten var hans beste venn»: Om fagskriving og fordypningsoppgave i norskfaget på videregående skole. I Knudsen, S. (Red.), *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis* (s. 15-35). Cappelen Damm.
- Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2013b). «Synes dette har vært veldig morsomt». Fordypningsoppgaven i norsk på studiespesialiserende utdanningsprogrammer. I Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (Red.), *Syn for skrivning: Tekstkulturer og læringsressurser i videregående skole* (s. 137-151). Cappelen Damm.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I Blikstad-Balas, M. & Rognes Solbu, K. (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget.
- Bakken, M. (2015). *Fordypningsoppgaven i norsk. Hvordan forstår lærerne kompetansemålet og hvordan forvalter de metodefriheten som Kunnskapsloftet inviterer til?* Masteroppgave, Universitetet i Bergen.
- Bakken, P., Pedersen, L.F., Wiggen, K.S. & Øygarden, K.F. (2019). *Studiebarometeret 2018: Hovedtendenser*. NOKUT. https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/studiebarometeret-2018_hovedtendenser_1-2019.pdf
- Bjørnstad, K.E. (2015). *Fordypningsoppgaven i norskfaget*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Craik, F.I., & Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6), 671-684.
- Fondvik, B. & Hamre, P. (2017). Forord. I Fondvik, B. & Hamre, P. (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 7-11). Det Norske Samlaget.
- Gilje, Ø., Landfald, Ø.F. & Ludvigsen, S. (2018). Dybdelæring - historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 30(4), 22-27.
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og dannelsesfag. I Fondvik, B. & Hamre, P. (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (s. 13-43). Det Norske Samlaget.
- Kirkegaard, P.O., Sunesen, M. & Gamlem, S. (2021). Hva ved vi om deeper learning. *Kognition & Paedagogik*, (121), 46-58.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993). *Læreplan for videregående opplæring*. Norsk. Felles allment fag for alle studieretninger.
- Lødding, B. & Aamodt, P.O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/studieforberedt-etter-studieforberedende/>

- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I - Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4-11.
- Norges kirke- og undervisningsdepartement (1976). *Læreplan for den videregående skole: Felles allmenne fag*. Gyldendal forlag.
- Nordstoga, S. (2014). Den moglege sjølvoverskridinga. I Nordstoga, S. & Kruse, K.L. (Red.), *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som dannelsesfag* (s. 9-36). Abstrakt forlag.
- Nymark, T. (2019). *Leseopplæring i videregående. En studie om tilrettelegging for leseutvikling gjennom fordypningsoppgaven i norsk for vg3*. Masteroppgave, Høgskulen i Volda.
- Pellegrino, J.W. (2020). Sciences of learning and development: some thoughts from the learning sciences. *Applied Developmental Science*, 24(1), 48-56.
- Remme, E.G. (2018). *Fordjupingsoppgåva i norskfaget. Korleis konkretiserer, tilrettelegg og rettleiar lærarar elevar i arbeidet med fordjupingsoppgåva i norsk vg3?* Masteroppgave, Høgskulen i Volda.
- Sawyer, R.K. (2006). The new science of learning. I Sawyer, R.K. (Red.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*, 1 (s. 1-16). Cambridge University Press.
- Smidt, J.K. (1989). *Seks lesere på skolen: Hva de søkte, hva de fant: En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J.K. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet: kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publications.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i norsk* (NOR1-03)
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05)
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Dybdelæring* Fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Winje, Ø. & Løndal, K. (2020). Bringing deep learning to the surface: A systematic mapping review of 48 years of research in primary and secondary education. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(2), 25-41. <https://doi.org/10.7577/njcie.3798>

Fotnoter

1. Begrepet 21st Century skills brukes om nøkkelkompetanser som trengs i framtidens arbeids- og samfunnsliv, og omfatter fagkompetanse, teknologisk kompetanse, kommunikasjon og samarbeid, kreativitet og innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning metakognisjon og å lære å lære, etisk og emosjonell bevissthet og kulturell bevissthet og kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2014).
2. Det bygger på innlegg i to Facebook-grupper for norsk-lærere, nemlig gruppene *Norskdidaktikk* og *Norsklærer 2.0*.



Agnete Andersen Bueie

Agnete Andersen Bueie er førsteamanuensis i norskdidaktikk og merittert underviser ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsinteresser er knyttet til grunnleggende ferdigheter, vurdering og læring i en digital tid.

VITENSKAPELIG REDAKSJON NORSKLÆREREN

LEDER

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo.
Professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
Jonas.bakken@ils.uio.no

MEDLEMMER

Jon Smidt, NTNU
Professor emeritus i norskdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
jon.smidt@ntnu.no

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet.
Professor emeritus i norsk ved Institutt for humanistiske fag.
lars.kulbrandstad@inn.no

Åse Mette Johansen, Universitet i Tromsø.
Førsteamanuensis i nordisk språk.
ase.mette.johansen@uit.no

Arne Johannes Aasen, Skriventeret Trondheim, NTNU. Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
arne.j.aasen@ntnu.no

Annika Bøstein Myhr, Universitetet i Sørøst-Norge
Professor i norskdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur.
annika.bostein.myhr@usn.no