

LUNA

Monika Egeland Hammer

Masteroppgave

**En refleksiv studie av avgangsprøver som  
diskursiv posisjonering**

A reflexive study of final exams as discursive positioning

MIKS

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

## Forord

Å produsere en masteroppgave er, som mange før meg har uttrykt, en krevende prosess. Samtidig er det et prosjekt som har gitt meg helt andre utfordringer enn det hverdagslivet og arbeidslivet ellers tilbyr. Jeg har funnet inspirasjon og glede i lesing, skriving og samtaler med faglige forbilder.

Jeg har vært opptatt av å lære så lenge jeg kan huske. Jeg elsker å lese og skrive. Gjennom arbeidet mitt som lærer, både i ungdomsskole og videregående skole, har jeg oppdaget at det er mange som ikke deler denne kjærligheten. Jeg har også sett at mange elever mangler tilgang på faglige skrivemåter, og at de derfor ikke lykkes med å framstille kunnskap. Dette opprører meg. Skolen er den viktigste arenaen for å motvirke forskjeller, og jeg mener derfor at det er viktig å undersøke skolens tekstkulturer slik at vi som jobber med elevene kan bidra til at flere får tilgang på den oppvurderte skriftkulturen. Med dette utgangspunktet ble prosjektet mitt til, og det har latt seg gjennomføre takket være et lag av gode støttespillere.

Først og fremst vil jeg takke Marte Monsen, min tålmodige og dyktige veileder. Du har vært en faglig mentor i dette arbeidet. Takk for konkrete innspill og kyndig hjelp. En stor takk går også til studievenner på Hamar og kolleger på Hadeland videregående skole som har inspirert meg faglig og sørget for passe mengder sosial avkobling i arbeidet.

Takk til gode venner og verdens beste familie. Dere gjør det mulig å bare være meg, og ikke måtte prestere. Selv om dette maratonløpet blir avsluttet 60 mil fra barndomshjemmet, startet det hjemme i Kløverveien. En spesiell takk går derfor til mamma og pappa som har gitt meg troen på meg selv og viljen til å søke utfordringer.

Den siste takksigelsen går til deg, Espen. Du har tro på alt jeg gjør og alt jeg er. Takk.

Monika Egeland Hammer

*Grua, mai 2017*

# Innhold

<b>INNHold .....</b>	<b>4</b>
<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>8</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>9</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>10</b>
1.1 PROBLEMFOMULERING OG BAKGRUNN FOR STUDIEN .....	10
1.2 KAL-PROSJEKTET .....	11
1.2.1 <i>Den diskursive overgangen fra M87 til L97</i> .....	12
1.3 SKRIVING OG SKRIVEHANDLINGER .....	12
1.4 LÆREPLANUTVIKLING I NORSK SKOLE .....	13
1.5 KUNNSKAPSSAMFUNNET .....	16
1.6 LÆREPLANUTVIKLING I PERSPEKTIV .....	16
1.7 FRA KOMPETANSER TIL NØKKELKOMPETANSER .....	18
1.8 KUNNSKAPSLØFTET REPRESENTERER EN KOMPETANSEDISKURS .....	19
<b>2. TEORI .....</b>	<b>20</b>
2.1 DISKURSBEGREPET – INNLEDENDE BETRAKTNINGER .....	20
2.2 DET POSTMODERNE GRUNNLAGET .....	21
2.3 DISKURSTEORI ETTER LACLAU & MOUFFE .....	22
2.3.1 <i>Diskurspsykologi</i> .....	23
2.3.2 <i>Kritisk diskursanalyse</i> .....	23
2.4 FOUCAULDIANSK DISKURSANALYSE .....	24
2.4.1 <i>Foucault: sammenhenger mellom subjekt, språk og makt</i> .....	25
2.4.2 <i>Foucauldiansk metode (FDA)</i> .....	26
2.4.3 <i>Sosial tilegnelse av diskurser– demokrati eller hegemoni?</i> .....	28

---

2.4.4	<i>Foucaults diskursanalytiske tilnærming: arkeologi og genealogi</i> .....	29
2.4.5	<i>Diskursanalyse og utdanningshistoriske forskningstradisjoner</i> .....	31
2.5	<b>KRAFTEN I DISKURSENE – SPRÅK OG KUNNSKAPSPRODUKSJON</b> .....	32
2.6	<b>SKRIVETEORI OG SKRIVEUNDERVISNING- KOMMUNIKASJON OG DEMOKRATI</b> .....	34
2.7	<b>SAMTIDIGE DISKURSER OM SKRIVING OG SKRIVEFORSKING</b> .....	36
2.8	<b>VURDERING I SPENNET MELLOM MÅL OG DANNING</b> .....	37
2.9	<b>SKRIVING I LÆREPLANEN I NORSK</b> .....	39
2.10	<b>LITERACY OG DISKURSER I NORSKFAGET</b> .....	40
2.11	<b>KOMPETANSEBEGREPET SOM EMPIRISK UTFORDRING</b> .....	41
2.12	<b>LITERACY OG DISKURS – PERSPEKTIVER FRA J.P. GEE</b> .....	43
2.13	<b>DIALEKTISK FORHOLD MELLOM SJANGER, DISKURS OG STIL</b> .....	46
2.14	<b>DISKURSIVE FORMASJONER</b> .....	46
2.14.1	<i>Form</i> .....	46
2.14.2	<i>Innhold</i> .....	47
2.14.3	<i>Funksjon</i> .....	48
2.14.4	<i>Struktur</i> .....	49
2.14.5	<i>Relieff</i> .....	50
<b>3.</b>	<b>METODE</b> .....	<b>52</b>
3.1	<b>METODEVALG OG DESIGN</b> .....	52
3.2	<b>FREMGANGSMÅTE OG MODELLER</b> .....	53
3.3	<b>VALIDITET</b> .....	53
3.3.1	<i>Kredibilitet</i> .....	54

---

3.3.2	<i>Overførbarhet</i> .....	55
3.3.3	<i>Reliabilitet</i> .....	55
3.3.4	<i>Refleksivitet</i> .....	56
<b>4.</b>	<b>EKSAMEN</b> .....	<b>58</b>
4.1	EKSAMENSOPPGAVER SOM STUDIEOBJEKT.....	58
4.2	VALIDITET I AVGANGSPRØVEN.....	59
4.3	AVGANGSPRØVEN I NORSKFAGET.....	60
4.4	VURDERING AV EKSAMENSBEVARELSER.....	61
4.5	OPPGAVEFORMULERINGER 2014,2015 OG 2016.....	61
4.6	VURDERINGSKRITERIER PÅ NORSKEKSAMEN.....	63
<b>5.</b>	<b>RESULTATER AV ANALYSER</b> .....	<b>64</b>
5.1	KORTSVARSOPPGAVEN I NORSK HOVEDMÅL VÅR 2015.....	64
5.2	EKSAMENSOPPGAVER I NORSK HOVEDMÅL HØST 2015.....	64
5.3	EKSAMENSOPPGAVER I NORSK HOVEDMÅL VÅR 2016.....	66
5.3.1	<i>Kortvarsoppgave 2016</i> .....	66
5.3.2	<i>Langvarsoppgaver 2016</i> .....	66
5.3.3	<i>Eksamen 2016 - generelle betraktninger fra sensorene</i> .....	69
5.4	KARAKTERERSTATISTIKK FØR KLAGESENSUR.....	69
5.5	ANALYSE AV ELEVTEKSTER 2015.....	70
5.5.1	<i>Kommentar til utvalget av elevtekster</i> .....	70
5.5.2	<i>Språk og tekstanalyse av besvarelse 2015A (vedlegg 2)</i> .....	70
5.5.3	<i>Språk og tekstanalyse av besvarelse 2015B (vedlegg 3)</i> .....	73
5.5.4	<i>Språk og tekstanalyse av besvarelse 2015C (vedlegg 4)</i> .....	74

---

5.6	FELLESTREKK 2015-ELEVSVAR.....	76
5.7	ANALYSE AV ELEVTEKSTER 2016 .....	78
5.7.1	<i>Språk og tekstanalyse av besvarelse 2016A (vedlegg 5)</i> .....	78
5.7.2	<i>Språk og tekstanalyse av besvarelse 2016B (vedlegg 6)</i> .....	79
5.7.3	<i>Språk og tekstanalyse 2016C (vedlegg 7)</i> .....	80
5.8	FELLESTREKK 2016-ELEVSVAR.....	81
<b>6.</b>	<b>DRØFTING AV RESULTATER.....</b>	<b>83</b>
6.1	INNLEDENDE DRØFTING AV RESULTATER.....	83
6.2	DRØFTING AV ELEVSVAR MOT DE DISKURSIVE KATEGORIENE.....	84
6.3	DRØFTING AV EKSAMENSOPPGAVENE I HISTORISK LYS .....	88
6.4	DRØFTING AV EKSAMEN SOM KOMMUNIKASJONSSITUASJON .....	90
6.5	SAMMENHENG MELLOM SPRÅK, MAKT OG AVGANGSPRØVE.....	91
6.6	ER AVGANGSPRØVEN EGNET TIL Å VURDERE KOMPETANSE? .....	92
6.7	OPPVURDERT SKRIVING .....	94
<b>7.</b>	<b>KONKLUSJON.....</b>	<b>96</b>
7.1	OPPSUMMERING.....	97
7.2	RÅD FOR VIDERE ARBEID PÅ FELTET .....	97
<b>8.</b>	<b>LITTERATUR.....</b>	<b>99</b>
<b>9.</b>	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>107</b>

## Sammendrag

Studier av avgangsprøver etter endt grunnskole har vist at en diskursiv endringsprosess har virket inn på oppgaveformuleringer og elevbesvarelser i norskfaget. Gjennom en studie av læreplanhistorie, eksamensoppgaver og elevbesvarelser undersøker jeg om tilsvarende utvikling har skjedd i videregående skole. Jeg prøver å avdekke strukturelle og ideologiske føringer for avgangsprøven, og utforsker hvordan eksamensoppgavene kan ses på som diskursiv posisjonering i utdanningsfeltet. Et viktig formål med arbeidet mitt er å legge til rette for refleksjon over hva diskursive posisjoneringer impliserer for vurderingspraksis og skriveundervisning i norskfaget.

Med utgangspunkt i ulike teorier om skriving og diskursive formasjoner har jeg analysert eksamensoppgaver fra 2015 og 2016, samt elevbesvarelser som er vurdert til karakterene 5 og 6. Diskursanalysen min viser at eksamensoppgavene etterspør spesifikke skrivehandlinger som inngår i en dominant ferdighetsdiskurs. Avgangsprøvene etterspør kompetanse som er målbar. Funnene jeg har gjort har delvis overrasket meg. Selv om avgangsprøvene har endret form og innhold i takt med læreplanrevisjonene, synes det likevel å være mindre bevegelse på dette feltet enn i skriveundervisningen ellers.

Jeg har også gjort funn som kan tyde på diskrepans mellom tekstkulturene i grunnskolen og den videregående skolen. Selvrealiserende skriving betones i større grad i grunnskolen, mens sakprosaskrivningen er den oppvurderte skrivehandlingen senere i utdanningsløpet. Dette er synlig i avgangsprøvene hvor de obligatoriske oppgavene utelukkende innbyr til denne type skriving.



---

## Abstract

Studies of final exams in lower secondary school have shown a discursive developmental process that has affected the language used in tasks, as well as the student papers, in the subject Norwegian language and literature. Through a study of revisions made in the national curriculum, exams, and exams papers, I am researching whether a similar development has taken place in upper secondary school. I am trying to discover structural and ideological directions applied in the final exams, and to explore how the exam tasks can be a discursive positioning in the field of education. An important goal for my work is to facilitate for reflection the implications of discursive positioning on evaluation and teaching in the subject Norwegian language and literature.

With various theories in writing and discursive formations as my starting point, I have analyzed exams from 2015 and 2016, as well as exam papers graded with 5 or 6 (the two highest grades in the Norwegian system). My discourse analysis shows that exam tasks typically ask for specific writing skills that are part of a dominant ability discourse. The final exams ask for competence that can be measured. My findings have been partly surprising, as the final exams, despite some changes in accordance with the revisions in the national curriculum, have developed less than the actual teaching of writing skills.

I have also found that there seems to be a discrepancy between the textual cultures in lower and upper secondary school. Writing as a part of self-realization is accentuated in lower secondary education, whereas academic writing is in the foreground in upper secondary education. This is evident in the final exams where the compulsory tasks exclusively ask for this type of writing skills.

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Problemformulering og bakgrunn for studien

Studier av avgangsprøver etter endt grunnskole, viser at en endringsprosess har virket inn på oppgaveformuleringer og elevbesvarelser i norskfaget. KAL- prosjektet (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005) kunne for eksempel konkludere med at norske elever er bedre til å skrive personlig og fortellende, enn de er til å skrive sakpreget. Dette står i motsetning til intensjonene i de nyeste læreplanene (L97 og L06), som betoner argumenterende og resonnerende skriving innenfor sakprosasangre i mye større grad enn forgjengeren M87(Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005).

Gjennom å studere avgangsprøver i norsk etter studieforbereende løp i videregående skole, ønsker jeg i denne avhandlingen å utforske hvordan disse kan konstituere- og bekrefte oppvurderte skriftlige diskurser i norskfaget. Jeg vil forsøke å avdekke strukturelle og ideologiske føringer slik de viser seg i læreplaner, eksamensoppgaver og eksamensbesvarelser, og jeg vil utforske eksamensoppgavene som diskursiv posisjonering. Jeg vil forsøke å drøfte fram en forståelse av hvor eksamen befinner seg i forhold til både elever, læreplan og politiske og ideologiske strømninger. Jeg ønsker å se om funnene fra KAL-prosjektet i grunnskolen kan overføres til videregående skole: Er det grunn til å anta at sakpreget skriving er mer oppvurdert enn skjønnlitterær skriving? Et annet viktig formål med arbeidet mitt er å legge til rette for en refleksjon over hva diskursive posisjoneringer impliserer for vurderingspraksis. Jeg vil derfor også analysere elevbesvarelser, og gjennom dette forsøke å nærme meg en forståelse av hvilke tekstkvaliteter som oppvurderes ved avgangseksamen i norskfaget.

Det teoretiske rammeverket for avhandlingen er sammensatt av diskursteoretiske perspektiver og skriveteori. Gjennom teorikapitlet vil jeg skrive fram en bred forståelse av diskursbegrepet. Jeg ser på forholdet mellom diskurs og språk, og mellom diskurs og vurdering. Målet er å etablere rammer for å utføre en diskursanalyse av eksamensoppgaver og besvarelser, og for å føre en etterrettelig diskusjon rundt skrivevurdering og skrivekompetanse i drøftingskapitlet. Jeg har derfor vektlagt å redegjøre for operasjonaliseringen min og metodevalg i kapittel 3.

Målet med denne avhandlingen er å belyse avgangsprøvens rolle i etablering av oppvurderte diskurser, så jeg vil vektlegge ontologiske perspektiver, så vel som presentasjon av de empiriske funnene jeg har gjort. Problemformuleringen jeg har benyttet i prosjektet er:

*Hvordan kan eksamensoppgaver i skriving synliggjøre dominerende diskurser i norskfaget, og hvilke implikasjoner kan disse få for vurderingspraksis?*

## 1.2 KAL-prosjektet

KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) undersøkte avgangsprøver fra grunnskolen i norsk hovedmål fra 1998 til 2001. Delstudier underlagt dette prosjektet fokuserte på å finne ut hvilke type skriving elevene valgte og mestret, og hvilken skriveideologi som har preget norsk skole etter L97. I den forbindelse identifiserte KAL-studien *tre generelle skrivemåter* - en fortellende skrivemåte, en resonnerende skrivemåte og en personlig skrivemåte. Prosjektrapporten viser at de fant en oppvurdering av såkalt "selvrealiserende skriving" (Evensen, 2003). Det viste seg at elever som valgte denne skrivemåten fikk gode resultater. Gjennom studier av eksamensoppgavene, så KAL-forskerne at elevene hadde ulike valg når det gjaldt språklige iscenesettelser. Oppgavene åpnet altså for ulike skrivehandlinger, men elevsvarene ble likevel dominert av fortellende tekster og mellompersonlige skrivemåter (Berge 2005:188). Tematikken som dominerte i oppgavene var erfaringsnære og private emner og bare i noen grad saksorienterte temaer (Berge 2005:20). I KAL-prosjektet var et viktig funn, og en bekreftelse på hypotesen, at elevene i stor grad valgte til dels private og personlige skrivemåter (ibid.). Elevene kunne velge mer argumenterende skrivemåter, men det var få som gjorde det. Det var bare 10-15% som skrev sakorientert i prosasjangle. Det kom også fram at elevene som brukte en mer argumenterende skrivestrategi, ikke lyktes med denne formen i særlig grad (ibid.).

Konklusjonen fra KAL-prosjektet var at grunnskolens skriveideologi på den tiden var preget av den såkalte *personal growth*-modellen. Ideologien bak konstruksjonen av den norske grunnskoleprøven var en ekspressivt orientert modell for personlig vekst. Dette er en modell som står den prosessorienterte tradisjonen for skriveopplæring nær og som korrelerer med

målene i L97. Modellen har fått avgjørende konsekvenser for forholdet mellom situasjons- og kulturkontekst, og for forståelsen av kulturelle kategorier som "sjanger", "tekst" og "språk" (Evensen, 2003). KAL-studien fant også at denne ideologien preget arbeidet med den nye læreplanen, L06.

### **1.2.1 Den diskursive overgangen fra M87 til L97**

Eksamensoppgavene under M87 la vekt på sjangre, og at elevene skulle vise sjangerbredde, mens L97 la mye større vekt på argumenterende skriving. Denne diskursen kan kalles "skriftlig samhandling med andre" og står fremdeles sterkt. Prosasjangrene fikk med det større fokus (Evensen 2003).

M87 la for det første til rette for et mer funksjonelt syn på språk, men utfordret ikke de grunnleggende premissene i språksynet. L97 innførte derimot et såkalt diskursivt perspektiv på morsmålet, hvor tekst blir betraktet som en form for samhandling mellom mennesker (Evensen, 2003, s. 6).

KAL-rapporten (Evensen, 2003) bekrefter at en diskursiv endringsprosess har innvirket på norskfaget og avgangsprøvene i grunnskolen. Tekstperspektivet er beholdt, men inngår nå i en mer kommunikativ kontekst. Det elevorienterte synet er også beholdt, men plassert i en mer lærings- og prosessorientert forståelse av arbeidet i klasserommet (ibid.). Disse endringsprosessene ser ut til å ha et positivt fortegn i forhold til skriveopplæringen i norskfaget. Evensen (2003) mener også å fange en demokratisk endringsprosess i oppgavetyperne. Fra at nemda utvikler oppgaver som er tiltenkt ulike segmenter av skrivere (sterke, middels sterke, svake) har man beveget seg mot en flatere struktur der idealet er at alle oppgavene skal kunne løses på alle nivåer (ibid.). Konklusjoner etter KAL-prosjektet er at eksamen i grunnskolen både har fått et mer kommunikativt fokus, men også en mer demokratisk utforming.

## **1.3 Skriving og skrivehandlinger**

En av intensjonene med L97 og L06 var å sette elevskrivning inn i autentiske rammer og en kommunikativ kontekst. Michael Halliday skriver at all bruk av språk foregår i en kulturkontekst, som realiseres i konkrete situasjonskontekster (Halliday og Hasan 1985, Halliday 1998). Meningen skapes først i situasjonskonteksten, og viser seg for eksempel i form

av mottakerbevissthet. Med denne innfallsvinkelen kan man så prøve å identifisere skrivehandlingene som foregår i skolen. Hva foregår egentlig når man skriver, hvem deltar og hva slags relasjoner er det mellom dem? Man kan også studere selve medieringen og hvilken rolle språkbruken spiller (Halliday, 1998). Dette innebærer ikke bare en instrumentell innfallsvinkel til diskursanalyse, snarere en erkjennelse av skriving som noe som har mange funksjoner i menneskers liv. Skriving må anerkjennes som en grunnleggende ferdighet som også er tett forbundet med dannelsen. For å lykkes med skriving, konkluderer det norske SKRIV-prosjektet med følgende:

For å bli motivert til å skrive- og skrive godt – er det viktig å ha noe å skrive om som er gyldig i den aktuelle sammenheng, å ha et gyldig og brukbart språk og tekstmønster for denne situasjonen, og å forstå og identifiserere seg med skrivesituasjon og skriveformål (Smidt, 2010:22).

Å delta i ulike skrivehandlinger er en sammensatt prosess som både handler om tekstlig innhold, form og formål med skrivingen. Sjangerbegrepet, som tidligere er mye brukt i forhold til situasjonsrettet skriving, har blitt utvidet til å handle om disse tre formasjonene (Ongstad, 1997, 2004, 3012/2014).

## 1.4 Læreplanutvikling i norsk skole

Formålet med den norske enhetsskolen er å tilby elever like god kvalitet i opplæringen uavhengig av bosted. For å gi myndighetene en delvis kontroll over hva og hvordan elevene lærer på de ulike norske skolene har man brukt læreplanene som et felles fundament. Samtidig har læreplanen også fylt en intensjon om å skape en felles nasjonal identitet (Engelsen, 2003). Læreplaner kan si mye om utdanningsstrukturen i et land, og ikke minst er læreplanene også ideologiske rammeplaner som speiler politiske strømninger. Skoleforskeren Basil Bernstein bruker to begreper for å analysere læreplaner: klassifisering og innramming. Begrepet *klassifisering* handler om hvilken form for faginndeling læreplanen bruker, mens *innramming* omhandler hvilke arbeidsmåter læreplanen forfekter (Aarum, 2009). Ulike kombinasjoner av klassifisering og innramming forteller mye om hvordan utdanningsdiskursen i en læreplan opprettholdes, hvordan den kan endres, og hva dette innebærer for elevsosialiseringen i skolen

(Bernstein 1972). Ut fra Bernsteins kategorier kan vi kommentere utviklingen i skolens læreplaner fra før M74 til Kunnskapsløftet (heretter også: L06).

Frem til M74 var læreplanene det som kalles minimumsplaner, og inkluderte bare minstemålet av kunnskaper og ferdigheter elevene skulle kunne. I motsetning til dette, ble M74 betegnet som en maksimumsplan fordi den inneholdt *mer* fagstoff enn det man forventet at ble gjennomgått i løpet av grunnskolen. Det var opp til læreren å foreta en utvelging av hvilket fagstoff som var ønskelig å undervise om (Gundem 1993). M74 hadde det Bernstein betegner som svak innramming og svak klassifisering. I januar 1984 tok Kirke- og undervisningsdepartementet initiativ til en revisjon av læreplanen som både førte til sterkere klassifisering og innramming. Skolene fikk færre valgmuligheter (Thuen&Waage, 2004). Høsten 1991 tok statsråd Gudmund Hernes fatt på nok en læreplanrevisjon, og denne ble iverksatt som L97. Læreplanen var den første i sitt slag, fordi den omfattet hele skolesystemet fra seksåringene til avsluttet videregående utdanning. Denne læreplanen startet med en generell del som inkluderte en gjennomgang av de syv mennesketypene. L97 skilte seg her fra de to tidligere planene ved å ha en mer filosofisk orientert innledning (Engelsen, 2003). L97 avgrenset også i stor grad friheten fra M87. Fagplanene bestod av omfattende lister lærestoff, og det var fokus på prosjektarbeid og tverrfaglig arbeid. På denne måten fløt fagene også delvis over i hverandre. Denne tendensen ble svakere etter 1999 da det ikke lenger var lovfestet obligatorisk prosjektarbeid i skolen. En viktig ideologisk utviklingslinje som vi kan følge helt fram til 2017, startet også på begynnelsen av 90-tallet. Stortinget vedtok nemlig allerede i 1991 at målstyring skulle være det overordnede styringsprinsippet i skolen, og både L97 og senere, L06, er preget av det.

Arbeidet med L06 startet rett etter millenniumskiftet. Tre ulike utdanningsministre i ulike regjeringer jobbet med denne planen. Drivkraften bak læreplanen var å utvikle en bedre kunnskaps- og læringskultur i den norske skolen: ”Vi må ta vare på og videreutvikle det beste i norsk skole – og samtidig gjøre den bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Visjonen er å skape en bedre kultur for læring” (St.meld.nr.30 2003-2004: 3). Stortingsmeldingen viser hvordan dette ble formulert i årene før læreplanen trådte i kraft. Det står også at ”reformen vil kreve en målrettet innsats på alle nivåer i utdanningssystemet gjennom flere år. Visjonene er å skape kultur for læring i et felles Kunnskapsløft. Elever og lærlingers grunnleggende ferdigheter skal styrkes” (Rundskriv F 13/04: 3). Den nye

læreplanen bestrebet seg altså på både å løfte elevenes kunnskap til et høyere nivå, men også å inngå en forpliktelse, et kunnskapsløfte, om å styrke de grunnleggende ferdighetene hos alle elever og i alle fag. For å realisere Kunnskapsløftet ble det derfor satt i verk nye læreplaner i skolefaget. Den generelle delen fra L97 ble beholdt, mens prinsipper og retningslinjer for blant annet arbeidsmåter og organisering i skolen utgikk og ble erstattet av *Læringsplakaten*. Dagens fagplaner inneholder fem grunnleggende ferdigheter: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Alle ferdighetene skal inn i alle fagenes kompetansemål, på alle nivåer i opplæringen. Til slutt i de enkelte fagplanene uttrykkes det krav om hvordan sluttvurderingen og eksamensformene skal være. Kunnskapsløftet har altså en sterk klassifisering og svak innramming.

Med løftet om kunnskap og ferdigheter, kom også et behov for å undersøke disse. L06 er, i større grad enn forgjengerne, en læreplan som aksentuerer behov for kartlegging og evaluering. Skole og elever skal evalueres gjennom resultater. Det vil også si at skolesystemet i større grad enn tidligere er preget av at virksomheten skal dokumenteres. Dette styringssystemet kalles ofte ”new public management”. De (dårlige) norske resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2000 bidro på mange måter til å legitimere en ny kurs i den nasjonale utdanningspolitikken. Man begrunnet den nye reformen i skoleverket med samfunnets økte krav til kunnskap, ferdigheter og kompetanse. Basert på NPM- modellen har både språk, styringsformer og ideologier etter hvert satt sitt preg på utdanningssektoren. Viktige elementer i denne styringsformen er at sentrale myndigheter formulerer mål, og at ansvaret desentraliseres, men følges opp med resultatvurdering. Gustav Karlsen, professor i pedagogikk, mener at dette kan tyde på at skolen er på vei inn i et mer regulert system, preget av kontroll og produksjon av målbar kunnskap (Karlsen, 2002). Nå har vi nasjonale målsettinger, og vi har også etablert et kvalitetsvurderingssystem (NOU 2003) som skal sørge for at elevene har et godt læringsutbytte og gode forutsetninger for å kunne utvikle grunnleggende ferdigheter. Begrunnelsen for å satse på resultatutvikling handler om fokus på elevenes læring. Karlsen (2002) ser på dette som en måte å begrense skolens og lærerens autonomi på.

## 1.5 Kunnskapssamfunnet

Et samfunn som baserer seg på kunnskap må også være et samfunn som kan tilpasse seg forandringer. Stortingsmelding nr. 30 påpeker at kunnskapsutviklingen også innebærer et kontinuerlig behov for å oppdatere seg og tilegne seg ny kunnskap. Det er ikke lenger slik at noen kan kalle seg ferdig utlært, selv etter et langt utdanningsløp (Aarum, 2009). Evnen til læring blir derfor svært viktig for den enkeltes livskvalitet og mulighet til å delta i kunnskapssamfunnet gjennom hele livet (St.meld.nr.30). Denne ferdigheten blir derfor en viktig kompetanse både i det nåværende kunnskapssamfunnet, men også i fremtidens kunnskapssamfunn. Andy Hargreaves (2004) skriver at vi som deltakere i dette samfunnet både må kunne hente informasjon og kunnskap på en måte som maksimerer læring her og nå, samtidig som vi må utvikle ferdigheter som setter oss i stand til å iverksette og tilpasse oss store forandringer (Hargreaves 2004: 21). Dette synet fremmes også i st.meld.nr.30 (2003-2004):

(...) når vi i dag snakker om "kunnskapssamfunnet", er det fordi kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, og som stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv (St.meld.nr.30 (2003-2004): 23).

Kunnskapssamfunnet henger tett sammen med behovet for menneskelig kapital. Statistisk sentralbyrå har anslått at 80 prosent av den norske nasjonale formuen består av menneskelige ressurser (ibid.). Kunnskapen er ikke lenger bare en ressurs, men den gjennomsyrrer alle deler av samfunnet vårt (Hargreaves 2004) og Kunnskapsløftet er et uttrykk for dette.

## 1.6 Læreplanutvikling i perspektiv

Læreplanutviklingen viser hvordan ulike læreplaner omformer skolens innhold og ideologiske utgangspunkt. Gjennom læreplanene kan vi se to utdanningsideologiske diskurser: En moralsk- og dannelsesorientert diskurs og en instrumentell, redskapsorientert diskurs. Forandringene og vekselvirkningene mellom læreplanene har hatt tilknytning til spenningen mellom disse to strømmingene, og dette er diskusjoner som fortsatt pågår i den offentlige debatten (Aarum, 2009). Det er uenighet om disse diskursene kan eksistere samtidig, eller om en av dem bør ha hegemoni i skolen.



M74 er i etterkant blitt kritisert for å ha et formalistisk syn på norskfaget (Madssen 1987: 113). M87 definerer på sin side norsk som et ”kommunikasjonsfag, ”eit estetisk fag” og ”eit sentralt kultur- og tradisjonsbærende fag”, men også som ”eit grunnleggende reiskapsfag” og ”eit haldningsfag”. I M87-prosessen ble det et spesielt fokus på kulturaspektet og tradisjonsaspektet i norskfaget (Madssen 1999: 166). Selv om læreplanen fra 1987 viser at faget også er et redskap, var det en tydelig politisk bestilling at faget i praksis skulle fungere som dannelsesfag (ibid.)

L97 hadde en helt annen utforming enn M87. Læreplanen fra 1997 formidler presist hva slags kunnskap eleven skal ha, hvilke tekster eleven skal lese og hvilke metoder eleven skal ha kjennskap til. På denne måten ble det et større fokus på *innholdet* i fagplanene enn intensjonene bak, og konkret kunnskap og kunnskapsoverføring ble vektlagt. L97 blir derfor i ettertid kategorisert som en innholdsorientert læreplan. Norskfaget fikk en tydeligere funksjon som støttefag i elevenes allmenndanning (Aarum, 2009). Den nye læreplanen fungerte nærmest som et helhetlig verdisystem for skolen. L97 baserte seg på at det er i samfunnets interesse at elevene forholder seg til samme kjernestoff. Tanken var at felles kunnskap utjevner sosial ulikhet, og med dette fundamentet ville elever fra lavere sosiale lag lettere kunne øke sin sosiale mobilitet. Denne diskursen brytes til dels med Kunnskapsløftet (L06) der *norskfaget som dannelsesfag* nedtones. Det skjer gjennom å vektlegge målformuleringer som er basert på konkret kunnskap og kunnskapsoverføring. Dette skiftet har blitt kritisert, og for eksempel Lars Løvlie (2004, 2005) hevder at dagens skole er i ferd med å bli en bedrift for produksjon og testing av elementære kunnskaper og ferdigheter. I L06 er få av kompetansemålene relatert til den mentale adferden som skjer under læring. Dette *kan* tyde på en vektlegging av målbar kompetanse. Ett unntak er *Læringsplakatens* punkt tre. Her står: ”Skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evner til kritisk tenkning” (L06: 29). En foreløpig konklusjon vil derfor være at vi har fått et politisk initiert fokusskifte i norskfaget. Der norskfaget tidligere ble sett på som et allmenndannende fag, er norskfaget nå et kunnskapskonstituerende fag. Læringsadferd som er ikke-observerbar vektlegges lite. Fokuset er på elevens ytre adferd som kan observeres og måles.

## 1.7 Fra kompetanser til nøkkelkompetanser

Som jeg har forsøkt å vise, danner læreplanen viktige premisser for vurderingsarbeidet i skolen. I arbeidet mitt med avgangsprøver har det vært avgjørende å trekke opp disse utviklingslinjene for å kunne si noe om hvordan avgangsprøvene posisjonerer seg i forhold til gjeldende læreplan. Læreplanene uttrykker eksplisitt hvilke kompetanser som er etterspurte i skolen, og som dermed skal vurderes og måles. En forskjell mellom L97 og L06 er et skifte fra fast, klart definert faginnhold til en vektlegging av grunnleggende ferdigheter. Intensjonen har vært å styrke elevenes muligheter til å håndtere et samfunn i rask endring, og sette elevene i stand til å tilpasse seg denne dynamikken. Dette gjelder også i norskfaget, hvor L06 uttrykker et samfunnsperspektiv på språkbruk: ”Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv” (L06: 37). Her kan vi se en læreplan som uttrykker forventning om at norskfaget skal være rettet mot det livet som venter elevene utenfor skolen, og undervisningen skal gi samfunnet den type tverrfaglig kompetanse som trengs for å muliggjøre endring og utvikling. Denne type kompetanse kalles ofte *core skills* i internasjonal sammenheng, eller nøkkelkompetanser på norsk. Fordelen med disse kompetansene er at de kan anvendes i ulike kontekster, og at de kan utvides og utvikles uavhengig av innhold, kontekst og fagdisiplin (Weinert, 2001). I norskfaget er det uttrykt forventninger om at elevene skal få den nødvendige lese- og skrivekompetansen som kreves for å dekke behovene for å kunne delta i academia, -kultur og samfunnsliv.

Kunnskapsløftet er den første læreplanen som vektlegger skjønnlitteratur og sakprosa likt, dette er begrunnet i elevenes behov som aktive samfunnsdeltakere. Derfor blir elevene i større grad eksponert for saktekster, både i undervisningen og på avgangsprøver. Det ideologiske utgangspunktet for dette er en tro på at det finnes oppvurderte tekstformer som åpner for deltakelse i samfunnet (Løvlie, 2005). En mestring av disse teksttypene kan hjelpe elevene til å delta i samfunnsdebatter. Mange elever vil da på sikt også ha mulighet til å nå frem i offentligheten. Fokus på opplæring i å lese og skrive sakprosa vil derfor kunne ha to funksjoner: En instrumentell funksjon i "det yrkeslivet som venter elevene" (L06:37), og en demokratisk funksjon gjennom danning. Elevene vil kunne mestre både å innhente og å bruke informasjon, ha kunnskap om hvordan man produserer gode sakprosa-tekster, og på den måten lettere kunne være stemmer i den offentlige diskursen. Kunnskapsfokuset, slik det kommer til

uttrykk i L06 har altså både strategiske, demokratiske og kommunikative realiseringsmuligheter. Ut i fra læreplanen kan vi ikke konkludere med at Kunnskapsløftet (L06) har et ensidig perspektiv på norskfaget (eller skolens funksjon for øvrig). Vi kan finne uttrykk for flere diskurser, og med det finnes det også et alternativ til målstyring og såkalt kunnskapsproduksjon. Kunnskapsløftet kan være utgangspunktet for en mer sosial praksis hvor undervisningen og vurderingen fokuserer på den mer redskapsorienterte delen av faget. I introduksjonene til stortingsmelding nr.30 står det for eksempel at ”skolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære” (St.meld nr.30: 3). Lærernes tolkninger av dette er med på å avgjøre om praksisen relateres til den instrumentelle siden av undervisningen eller den mer dannelsorienterte.

## 1.8 Kunnskapsløftet representerer en kompetansediskurs

Nøkkelordet i Kunnskapsløftet er *kompetanse*, og jeg har skrevet fram ulike forståelser av dette begrepet i de foregående avsnittene. L06 er svært tydelig på at elevene har krav på en vurdering som viser om de har nådd kompetansemålene i læreplanen. Det er også tydelig uttrykt hva man skal mestre på ulike nivåer og trinn i utdanningsforløpet. Læreplanen er altså mindre orientert mot innhold, men mer orientert mot kompetanse. Med det angir også læreplanen krav til *resultater*. Kunnskapsløftet uttrykker også et spesifikt ønske om å skape kompetanse som ikke er statisk, men dynamisk og foranderlig, såkalte nøkkelkompetanser:

Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Den må utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet (L06/L97 Generell del).

Et annet tydelig særtrekk ved L06 er at den har en annen form enn de tidligere planene. For eksempel forekommer en grad av interdiskursivitet i Kunnskapsløftet som vi ikke tidligere har hatt i læreplaner: I L06 inkluderes generell læreplan fra L97. I tillegg forholder også L06 seg til *Læringsplakaten*. Hovedforskjellen mellom L06 og de tidligere planene er at faginnholdet er åpent,- kompetansemålene er styrende.

## 2. TEORI

### 2.1 Diskursbegrepet – innledende betraktninger

Læreplaner, ideologi og kultur er forankret gjennom maktstrukturer. Jeg har forsøkt å bevege meg mot en forståelse av hva slags tekstkultur som er oppvurdert i den videregående skolen i dag, gjennom en hypotese om at denne vil vise seg i eksamensoppgaver og gode elevsvar. For å underbygge analysene mine har det derfor vært nødvendig å studere hvilke mekanismer som er styrende i etablering og oppvurdering av norskfaglig skriving. I den sammenheng gir det mening og muligheter å bruke diskursbegrepet aktivt. En slik bruk krever imidlertid en grundig utforskning av begrepet og av det teoretiske feltet det inngår i. Diskursbegrepet er mangfoldig, og brukes derfor på mange ulike måter. Jeg baserer meg i hovedsak på Jørgensen og Phillips definisjon, nemlig at diskurs er en bestemt måte å snakke om og forstå verden på (1999). I teorikapittelet som følger vil jeg skrive ut denne forståelsen. Både diskurst teori og diskursanalyse som metode trekker nemlig på ulike metodiske og teoretiske posisjoner som utvider denne begrepsforståelsen. Dette mangfoldet er noe av årsaken til begrepenes gjennomslagskraft og anvendelighet i humanistiske fag, men det kan også gjøre det teoretisk utfordrende å få tak på selve diskursbegrepet (Olesen 2006). Diskursbegrepet innebærer for eksempel en problematisering av språk og av språkets evne til å gjenspeile virkeligheten, og i dette kapittelet vil jeg først diskutere diskursbegrepet slik at denne problematiseringen gir mening.

Jeg bygger min forståelse av diskursbegrepet på Michel Foucaults teorier, men også på James Paul Gees videreutvikling av disse, og dette grunnlaget vil jeg gjøre rede for i kapittel 2.4 og 2.5. I forbindelse med min studie, er jeg opptatt av å se kritisk på de *dominerende* diskursene i avgangsprøvene, altså hva som er de oppvurderte måtene å skrive på, og hva som vurderes som meget eller svært gode skriftlige elevsvar. Jeg skal også vurdere oppgavene som gis, og drøfte om oppgavene for eksempel favoriserer enkelte elevgrupper.

Når noen diskurser blir dominerende kan de *styre* vår måte å tenke og skrive på, og med det bidra til å produsere og reprodusere diskursene (Ulleberg, 2007). Diskurs kan også fungere ekskluderende, og det er derfor også av demokratisk interesse å se hva som er styrende krefter i oppvurderte diskurser i skole og samfunnsliv. Maktforhold, både mellom aktører og mellom

---

diskurser vil alltid være tilstede i slike diskusjoner, og er spesielt interessant i forhold til vurdering (Foucault, 1980). Maktbalansen mellom elev og sensor er en faktor, men balansen mellom eksamen og arbeidsliv er ett av flere andre aspekt man også bør rette oppmerksomhet mot. Makt er alltid immanent i disse forholdene, og blant annet Michel Foucaults teorier handler om en bevisstgjøring av disse perspektivene. Jeg vil forsøke å operasjonalisere dette slik at jeg kan anvende diskursanalyse som grunnlag for drøfting.

## 2.2 Det postmoderne grunnlaget

Michel Foucault (1926-84) og Jacques Derrida (1930-2004) la et grunnlag for diskursforståelsen (Alvesson&Sköldberg, 2012) og brukte diskursbegrepet aktivt, blant annet gjennom drøftinger av ulike måter å forholde seg til tekst på. Dersom man drøfter tekstgrunnlaget i diskursperspektiv, gir det muligheter til å applisere ulike teorier, og forflytte seg mellom disse på en elastisk måte (Denzin, 1986). Postmoderne innganger til forskningen innebærer en forflytning bort fra makro-rammeverk, og inn i begrensede og provisoriske mikrohistorier (Hasan 1987). I dette paradigmet søker man heller å analysere fenomener, enn å forklare dem. Det ontologiske og epistemologiske utgangspunktet for denne type forståelse kan føres tilbake til Nietzsche, som var en foregangsfigur for postmoderne forskning. Nietzsche mente at dominante og oppvurderte diskurser burde løses opp, og at fragmentene hadde større verdi enn helheten (Featherstone, 1988). Han ønsket å se hele verden som tekst, og hevdet for eksempel at vi har en «mobile army of metaphors» som setter oss i stand til å lese denne teksten (Nietzsche 1900/1968, i Alvesson&Sköldberg, 2012).

Diskursteori og diskursanalyse som begreper dukket opp på 1970-tallet, og disse tok mål av seg å være tydelige på ett punkt: Diskursanalytisk tradisjon innebærer at språkbruk *ikke* er en nøytral avspeiling av vår omverden, identitet og sosiale relasjoner (Grenz, 1996). Snarere spiller språkbruken en aktiv rolle i å skape og forandre dem. Denne nye forståelsen av språket omtales gjerne som *den språklige eller lingvistiske vendingen* (Hasan, 1987). Denne endringen må også ses i sammenheng med positivismestriden (Ulleberg, 2007). Kritikken mot positivismen innebar en forflytning av sannhetsbeviset. Der positivismen hadde naturvitenskapen, objektiviteten og sakligheten som ideal, og forsøkte å fjerne det subjektive

elementet fra forskningen, viste diskursanalysen at sannheten er kontekstbetinget (Braanen, 2011). Dette fikk også konsekvenser for hvordan man skulle forstå kunnskapsbegrepet, og ikke minst empirien. Innenfor diskursanalytiske ståsteder hadde (og har man) posisjoner som er ytterliggående, i den forstand at man helt avviser at det finnes realiteter utenfor språket (Ulleberg, 2007). Mer moderate ståsteder innebærer en erkjennelse av at kunnskap etableres språklig. Denne posisjonen innebærer også at virkelighet og sannhet bare er tilgjengelig gjennom språk.

Innenfor diskursteori har det fra 70-tallet og framover blitt etablert noen hovedtradisjoner. Wetherell m.fl. (2004) trekker fram noen tradisjoner som kan konstituere en forståelse av det teoretiske rammeverket for denne masteroppgaven. Når jeg analyserer elevtekster, læreplan og eksamensoppgaver, er det med et historisk perspektiv som både omfatter *diskurspsykologi, kritisk diskursanalyse og diskursteori*. Wetherell m.fl. benevner disse henholdsvis som: *discursive psychology, critical discourse analysis and critical linguistics* og *Foucauldian research*.

Jacques Derrida har gjennom sin forskning også gitt viktige bidrag til diskursforståelsen. Blant annet hevdet han at «Det finnes ingen utenfor-tekst» (Derrida, 1976, s.158). Han viste gjennom dette hvordan enhver tekst både har intertekstuelle og ekstratekstuelle dimensjoner, - et overskudd av betydninger og mening som man kan utforske gjennom dekonstruksjon (Mortensen et al., 2008). Derrida kritiserer logosentrismen og hevder at dikotomien er en grunnleggende forutsetning i vår tenkning (Derrida 1976,1990). Diskursene representerer altså ikke bare en interesse eller individets egen meningskonstruksjon, men språket er *i seg selv* grunnleggende motsetningsfylt, og impliserer også en dikotomisk forståelse av diskursbegrepet (Kjørup, 1996, s. 360 i Ulleberg, 2007).

## 2.3 Diskursteori etter Laclau & Mouffe

En begynnende inngang til diskursteori finner vi allerede i Saussures teorier om tegnene og betydningsdannelsen av dem. Saussure betoner at tegnet i seg selv er arbitrært, og at tegnenes betydning derfor skapes i relasjon til andre tegn (Saussure, 1960). Betydningsstrukturer er ikke fastlagt, og mening blir til gjennom konflikt og forhandling. Disse trekkene kan føres til -og gjennom strukturalismen. En utvikling av Saussures semiotikk er å undersøke forhandlingen

---

som skjer når mening dannes, og det er her diskursanalyse kan være et verktøy. Når man bruker diskursbegrepet på denne måten kan man skape en midlertidig fastlåsning av mening ved å sette tekst i relasjon til andre tekster. For å analysere tekster på denne måten trenger man et stort begrepsapparat. Jeg har hentet elementer fra diskurspsykologien og kritisk diskursteori, men fokusert mest på diskursteori slik Foucault presenterer den.

### 2.3.1 Diskurspsykologi

Innen *diskurspsykologi* interesserer man seg for det som ytres og i hvilken kontekst man ytrer seg. I denne tradisjonen defineres diskurs som talt språk, og fokuset er en analyse av talernes strategier. Det vi ytrer og den måten vi oppfatter andres tale, er verken en avspeiling av den ytre verden eller av våre indre bilder av verden- tvert om er alt vi sier, tenker og gjør betinget av den sosiale og språklige konteksten det inngår i (Wetherell m.fl. 2004). De sosiale omgivelsene forsyner oss med et mulighetsrom: hva kan tenkes og ytres her? Diskurspsykologi har noen fellestrekk med konstruktivistisk diskursanalyse, men skiller seg fra den på et viktig punkt, -det gjøres ikke noe forsøk på å forbinde analysen med maktforhold.

### 2.3.2 Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse har utgangspunkt i lingvistikken. Diskursive praksiser som tale, skrift og bilder bidrar til å konstituere en sosial virkelighet. All tekst er imidlertid ikke konstituerende eller konstituert i diskurser, og tekster må derfor både ses i lys av sosial konstruksjon, men også avgrenses til å være språkbruksanalyse (Ongstad, 2014). I min analyse har jeg valgt å ha en deskriptiv språkbruksanalyse som inngang til diskursanalysen av avgangsprøvene. På denne måten ivaretar jeg disse ulike nivåene.

Innenfor kritisk diskursanalyse definerer Jørgensen og Phillips tre dimensjoner: diskurs som tekst, diskurs som praksis og diskurs som sosial praksis (1999). Der den første dimensjonen handler om vokabular og grammatikk, favner diskursiv praksis om intertekstualitet og interdiskursivitet. Den tredje dimensjonen handler om å kombinere den språklige analysen med kjennskapen man har til det feltet diskursen inngår i. Tekst og samfunn påvirker

hverandre gjensidig, og disse perspektivene må være med i en kritisk diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999).

Den fremste representanten for denne retningen er Norman Fairclough. Han bruker Michael Hallidays (1998) og Mikhail Bakhtins (1998) teorier om språk, men knytter seg også til både Michel Foucault og sosiologen Pierre Bourdieu. Fairclough utvider diskursbegrepet til å omfatte alle språklig medierte praksiser, og han henter begrepsapparatet sitt fra både sociolinguistikk og semiotikk (Ulleberg, 2007). Med dette forener han ulike tilnæringsmåter fra Saussure til moderne semiotikk. Et viktig bidrag fra Fairclough er hvordan semiotiske elementer som begreper og forestillinger kan bidra til å understøtte eller forandre maktforhold i samfunnet. På denne måten ser Fairclough også den diskursive praksisen som ideologisk. Gjennom ideologisk forankring kan diskursanalysen også kobles til maktfordeling og maktproblematikk, nettopp fordi ideologisk ”metning” er så tett bundet til bestemte gruppers dominans (Fairclough 2003). Fairclough ser på nodalpunkt, privilegerte tegn i en diskurs, og diskuterer hvordan andre tegn ordnes i forhold til dem. Han ser hvordan tegn får betydning gjennom å settes i kontakt med andre tegn. På denne måten skapes ekvivalenskjeder. Fairclough ser også på såkalte *floating signifiers* - tegn som forskjellige diskurser kjemper om å innholdsutfylle (ibid.). I den kritiske diskursanalysen er diskursive ideologier ikke bare med på å reprodusere maktforholdene,- de kan også skape forandring.

## 2.4 Foucauldiansk diskursanalyse

Som Derrida (1976, 1978,1990) argumenterer også Michel Foucault mot strukturalistiske teorier om språk, der språk oppfattes som et autonomt, regelstyrt system. Foucault er også kritisk til fortolkende og hermeneutiske metoder som søker å finne skjult mening bak språk. Han begir seg heller inn på et prosjekt med fokus på å beskrive og analysere språket slik det kommer til syne gjennom diskurser (Foucault 1972,1976, 1980). Foucaults diskursbegrep omfatter derfor både språk og sosial praksis, og han vurderer diskursenes effekt på ulike sosiale, materielle og historiske forhold. Foucault forholder seg til disurs som et konsept (ibid.). Konseptet refererer til alle regulerte produksjoner av kunnskap gjennom språk, som også gir mening til både artefakter og sosial praksis (Ulleberg, 2007). Diskursene konstruerer, definerer og produserer derfor kunnskapsobjekter, samtidig som de også avgrenser andre måter å skape mening på.



### 2.4.1 Foucault: sammenhenger mellom subjekt, språk og makt

For Foucault regulerer diskursen både hva som kan bli sagt i bestemte sosiale og kulturelle forhold, men også hvem som kan snakke, når og hvor (Ulleberg, 2007). Som konsekvens av dette handler mye av hans arbeid om å produsere subjektposisjoner. Foucault fokuserer altså på hvordan individer produseres og hvordan de ser seg selv (Heartfield, 2002). Videre undersøker han hvordan individet forholder seg i diskursene (Foucault 1994b). Maktbegrepet er også sentralt for Foucault. Han formulerer ikke makt som en begrensende kraft, men mer som en ressurs som blir fordelt gjennom alle nivå av sosiale formasjoner. Dermed er makten grunnlaget for både sosiale relasjoner og identitet, og er med på å muliggjøre og produsere subjektposisjoner. På denne måten kan vi se at Foucault har en forståelse av subjektet som historisert, han ser på mennesker som produkter av historien. Hos Foucault kan vi se hvordan mening er midlertidig stabilisert eller regulert gjennom diskurser. Diskursene tilbyr måter å tenke og snakke på som forener språk og samhandling på et bestemt punkt i tiden. Selv om artefakter og sosial praksis finnes utenfor språket i seg selv, kommer de til syne gjennom språk og er derfor også et utslag av diskursive krefter. Diskurser skaper måter å snakke om emner på med diskursive formasjoner som utgangspunkt (Foucault 2007).

Foucaults tidlige arbeider ble kritisert for å være reduksjonistiske. Fordi Foucault vektla historiseringen av subjektet og maktforhold i samfunnet så sterkt, ble han kritisert for å frarøve individet agentskap og drivkraft. På den måten leste mange Foucaults beskrivelser av subjektet som et uttrykk for passivitet. I hans senere arbeider (f.eks Foucault 1987) reiser han imidlertid spørsmål om hvordan subjekter gjennom diskurser kan føres til en selverkjennelse og hvordan de kan bli bevisste sine egne subjektposisjoner. Dette handler altså mer om hvordan man ser seg selv og hvordan man reflekterer rundt det, enn om en ren historisering av diskursbegrepet. "It centres on the 'government of others and the government of oneself' and forms part of our strategies for 'conduct about conduct' and the 'calculated management of affairs' (Foucault, 1979, 1984a, 1984b).

Det foucauldianske diskursbegrepet åpner for en nyansert måte å se maktforholdet mellom individ og samfunn. Stieg Mellin-Olsen (1996) skildrer denne spenningen som en maktkamp

mellom individet og det institusjonelle. Dette er spesielt relevant når man studerer kulturer i skolen, for eksempel kulturene læreplaner og avgangsprøver representerer. Selv om Foucault i sitt arbeid (1979, 1984a, 1986) er mest opptatt av sammenhengene mellom språk og makt, kritiserer han det klassiske marxistiske skillet mellom individ og samfunn. Dette tolker jeg som at han ikke ser på diskurs som et eksternt maktverktøy, og at han avviser denne type idègrunnlag. Snarere ser han på språk og diskurs som noe som, til tross for de sosiale rammene, er nyskapende og produktivt. Diskurs kan altså både betraktes som en ramme for hva man *kan* uttrykke og tenke, men diskurs kan også være selve rommet som teksten og tankene fyller. Slik jeg leser Foucault har individets ytringer to samtidige flytsoner: På overflaten som et ekko av den offentlige diskursen, og i individet selv,- som en privat diskurs. Det subjektive finnes altså, og det gir mening å snakke om individenes private diskurser selv om disse ikke er tilgjengelige for analyse. De kan ha liten eller stor likhet med offentlige diskurser, og slik inngå i diskursive formasjoner. På denne måten kan Foucault sitt diskursbegrep både være et verktøy for å analysere avgangsprøver som tekstlige uttrykk, men også gi svar på *hvorfor* elevene skriver som de gjør. Problemstillingen i dette prosjektet krever et teoritilfang som gjør det mulig å svare på slike spørsmål. Jeg prøver å gi svar på hvordan eksamensoppgavene i norsk kan synliggjøre dominerende diskurser i norskfaget.

#### **2.4.2 Foucauldiansk metode (FDA)**

Foucauldiansk diskursanalyse, videre forkortet FDA, er en kvalitativ metodetilnærming. Denne typen diskursanalyse fokuserer på tilgjengeligheten av ulike *diskursive ressurser* innen en kultur. Diskursene produserer ulike subjektposisjoner, som igjen påvirker identitet og erfaringer, og man får gjennom dette tilgang på oppvurderte medieringsressurser. FDA er opptatt av diskursenes rolle i denne sosiale prosessen der det forhandles om posisjoner og makt. Mens diskursiv psykologi i hovedsak ser på kommunikasjonen mellom mennesker, stiller FDA spørsmål om forholdet mellom ulike diskurser. Det gir altså mening å fokusere på FDA når jeg skal vurdere hva som er oppvurderte diskurser i avgangsprøvene i norskfaget.

Mot slutten av 70-tallet ble FDA introdusert, og publikasjonen av “Changing the subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity” (Henriques, Hollway, Urwin mfl. 1984) markerte en ny, poststrukturalistisk måte å forstå forholdet mellom språk og subjektivitet på

(Culler,1982). Man kan si at subjektet ble forskjøvet. *Diskursenes orden*, skrevet av Foucault (2009), inneholder også mye av grunnlaget for denne teoritradisjonen.

Her er den hypotese jeg gjerne vil framsette i kveld for å bestemme stedet, eller kanskje den meget provisoriske scene for mitt arbeid: Jeg antar at diskursproduksjonen i ethvert samfunn på en og samme tid blir kontrollert, sortert, organisert og fordelt ved hjelp av en hel mengde prosedyrer som har som funksjon å avverge dens krefter og farer, beherske dens karakter av å være en tilfeldig begivenhet og unngå dens tunge og skremmende materialitet. I et samfunn som vårt kjenner vi naturligvis utelukkelsesprosedyrene. Den mest innlysende og også mest velkjente er forbudet. Vi vet godt at man ikke har rett til å si alt, at man ikke kan snakke om alt i alle sammenhenger, og at ikke hvem som helst kan snakke om hva som helst (Foucault, 2007 Side 9).

Foucault skriver her om ytre og indre utelukkelsessystemer som rammer diskursen. Av ytre prosedyrer nevner han den forbudte tale, galskapens skille og viljen til sannhet (Foucault, 2007 s.16). Om indre utelukkelsesprosedyrer skriver han at de er interne, nettopp fordi det er diskursene selv som utøver kontroll over seg selv (Foucault, 1994a).

Foucault vil klassifisere en eksamensbesvarelse som en *kommentar*- en ritualisert diskursmengde man forteller under helt bestemte omstendigheter (Foucault 1994b). Alle litterære tekster kan tilskrives denne kategorien. Primærteksten her er utgjort av selve eksamensoppgaven, og forholdet mellom primærteksten og kommentaren (eller sekundærtekst) er et spill som gjør det mulig å konstruere nye diskurser. Primærteksten har et overheng og status av å være aktualiserbar gjennom kommentaren. Det finnes et meningsmangfold i primærteksten som muliggjør nye skrivehandlinger. Kommentaren åpner for at det sies noe annet enn teksten i seg selv, men på den betingelse at det er teksten selv som fullbyrdes. Diskursproduksjonen begrenses og kontrolleres av disiplinen (ibid.) som setter grenser for hva diskursen kan produsere. På den måten blir diskursproduksjon et spill mellom produksjon og grenser. Gjennom denne forhandlingen oppstår, og gjenoppstår, reglene for hva som er akseptabelt. I elevens produktivitet, i mangfoldet av besvarelser og i utviklingen av en disiplin har man for vane å se store ressurser, men det er samtidig også slik at diskursen postulerer tvangsprinsipper. Det er mulig at man ikke kan gjøre rede for diskursenes positive og mangfoldiggjørende rolle hvis man ikke samtidig tar i betraktning deres begrensede og tvingende funksjon (Foucault 2007:24).

### 2.4.3 Sosial tilegnelse av diskurser– demokrati eller hegemoni?

Utdanning kan prinsipielt være et demokratisk instrument som ethvert individ i et samfunn kan benytte seg av for å få tilgang til en hvilken som helst diskurstype. Likevel vet vi at diskurstilgangen er ujevnt fordelt. Hele utdanningssystemet er en politisk måte å opprettholde eller modifisere tilegnelse av diskursene på, med det vitenskapssynet og de maktformer de bringer med seg (Barker 2011:25). Dette peker også Foucault på. Han ser på sammenhengen mellom makt og diskurs, og den materialiseringen dette får i ulike institusjoner, i språket og i individet. Foucaults arbeid har fått innflytelse på ulike diskursanalytiske retninger. Moos og Krejsler (2006, s.284) kaller dette ”diskursbegrepets virkningshistorie” og det foucauldianske begrepet er nå et rammeverk for en poststrukturalisk diskursforståelse.

Diskursene er ikke bare et uttrykk for holdninger, de er også med på å *skape* holdninger og forme vårt syn på historien. "De store fortellingene" om vår verden er en tolkning, og dermed også ytterligere konstruksjoner. Foucault peker på at nettopp fordi verden er et tolkningsrom, er noen ”tolkninger” selvsagte og naturlige for oss, dermed blir disse også hegemoniske. På denne måten kan vi si at det er makt i språket. Diskursanalysen, slik Foucault bruker den, legger opp til historisk analyse og en revurdering av vårt forhold til historien. På denne måten har også Foucault selv kommet med et historisk bidrag. Nancy Struever hevder at ”all of Foucault’s work can be seen as an elaborate justification of the importance of the study of discourse in history” (1985:254).

Foucaults metodiske rammeverk er imidlertid ikke entydig. Det er derfor vanskelig å utføre en foucauldiansk diskursanalyse. Likevel er ideene både grunnleggende for forståelsen av, og fortolkningen av, alle språkbruksanalyser som skal innebære et blikk på samtid eller historie. Selv om idègrunnlaget kan trekkes inn i et metodisk arbeid, er det viktig å påpeke at Foucaults prosjekt ikke kan reduseres til en metode. Like gjerne kan Foucaults diskursanalytiske tilnærming brukes for å skape perspektiver på hva som er sannhet og hvilke ståsteder innenfor språkbruksanalyse som må problematiseres.

#### 2.4.4 Foucaults diskursanalytiske tilnærming: arkeologi og genealogi

Foucaults konkrete metoder ble gradvis utviklet og formet gjennom hans forskning. Selv delte han metodene i to; arkeologi og genealogi. Arkeologi handler om å fokusere på de historiske mulighetsbetingelsene for produksjon av utsagn. I stedet for bare å vurdere det som har blitt sagt, ønsker Foucault å overskride selve historien, og se på fundamentet og virkelighetsoppfatningen som ligger bak. Han vil altså studere det implisitte, ikke det eksplisitte (Foucault, 1976). Arkeologiens poeng er å vise hvordan ord og begrep kan organiseres og reorganiseres, og gjennom dette endre vår oppfatning av verden og historien. På denne måten kan historien forskyves.

Arkeologibegrepet brukes fordi Foucault ønsker at vi avdekker rester og spor av tenkning. Det er tenkt mye om mennesker, og Foucault ville se på både fornminner, dokumenter og monumenter for å danne en oppfatning av logikken som ligger bak disse. Samtidig som han avviser at for eksempel en statue er en *avbildning* av et menneske, mener han at *fortellingen* om mennesket må ses i relasjon til den historiske perioden og objektene den har produsert (Foucault 1972). Han viser hvordan mennesket fødes som et objekt for kunnskap, og hvordan mennesket dermed også blir resultat av skiftende historiske vilkår. Hvordan vi tenker om mennesket, avgjør altså både menneskets objektsrolle, men også menneskets historiske subjektrolle. Dette har igjen sammenheng med diskursene som organiserer kunnskap om mennesket. Foucaults epistemologiske utgangspunkt er at han ønsker å vise hvordan diskursene bindes sammen (Foucault 1972). Med episteme menes alle underliggende tankesett og relasjoner som danner grunnlaget for hva vi regner som sant og falskt. Det blir en dominant kulturell logikk som begrenser sannhet og normalitet. Dette må ses i lys av historiske forhold og Foucaults arkeologiske teknikk handler om å skape denne typen *relativ distanse* til diskurser.

*Genealogien* innebærer et tillegg til arkeologien, den er supplerende, mer enn et alternativ (Olssen m.fl. 2004:47). Genealogien handler om hvordan man forholder seg til samtiden. ”In a Foucauldian sense, genealogy is a history of the present. A genealogical analysis begins by

posing a question in the present – problematizing the present – and how a problem is expressed in the current situation” (Besley 2002:13, i Ulleberg, 2007). Denne bevegelsen er en motsetning til det arkeologiske utgangspunktet for diskursforskning. Genealogiens utgangspunkt er mer synkron. Selv om man ser på verden også med et blikk for historiske hendelser, er det en historie om samtiden. En genealogisk analyse innebærer fortolkning av situasjoner og årsaksforhold. Foucaults samtidsstudier (1994a) fokuserte på institusjoner som fengsler, skoler og mentalsykehus. Han ønsket å undersøke ulike praksiser knyttet til slike institusjoner. Han var opptatt av forhistorien og hva som skapte institusjonene han undersøkte. Han viser gjennom sine historiske studier av institusjonene hvordan samfunnet vårt reguleres av dominante hierarkier. Han satte for eksempel fokus på forskjellsbehandling, overvåkning og forsøk på å normalisere adferd som ikke er "akseptabel" innenfor et stramt normsett. Gjennom slike kontrollmekanismer mener Foucault at individer formes til subjekter med bestemte kjennetegn og kvaliteter.

Poenget med en genealogisk diskursanalyse er å bruke det historiske materialet til å gi perspektiver på samtiden. Det blir snakk om å bruke det historiske materialet for å skape en *kontrast* til vår egen samtid. Det blir sentralt å legge vekt på hvordan språket formidler og konstruerer innholdet i en tekst. I den sammenheng blir den forskningsmessige oppgaven å undersøke hvordan det tales eller skrives om noe, og hvordan enkelte talemåter om et fenomen institusjonaliseres eller dominerer fremstillingen av det. En foucauldiansk diskursanalyse vil søke å redegjøre for, og vise forutsetningene for, at dagens fenomener fremtrer som de gjør. Diskursanalysen vender seg bort fra å se på kunnskap som noe gitt. Kunnskap om virkeligheten blir sosialt konstruert gjennom språket og viser seg i diskursiv praksis.

Makt og kunnskap er uløselig sammenflettet i Foucaults arbeider. Vi identifiserer det som et relasjonelt forhold: Kunnskapen er et resultat av relasjoner som knyttes til makt, og kunnskapen blir dermed med på å legitimere makten i seg selv. På denne måten er makten produktiv og kunnskapen legitimerende. I utdanningsdiskursen, som er fokus i denne avhandlingen, ser vi også hvordan makten stadig forhandles og konstitueres. Utdanningen blir både et objekt for makt, men også et instrument for å opprettholde maktstrukturer i samfunnet. På denne måten kan vi si at utdanningssystemet kan brukes som politisk maktmiddel for å opprettholde diskursene og den makten de innebærer.

---

Diskurser, teorier og forestillinger materialiserer seg og får sitt uttrykk også gjennom handling og praksis. For eksempel kan måten man innreder og utruker klasserom på, eller hvordan man legger opp en ukeplan for elevene, ses på som iscenesatte teorier om elevenes behov, læring og utvikling. På denne måten opprettholder det pedagogiske miljøet forestillinger om hva elevene skal kunne, hva som er normalt eller avvikende i ulike aldre. En diskursanalyse basert på Foucaults teorier kan utforske betingelsene og mulighetsrommet som ligger i disse handlingene. Foucault er ikke opptatt av de enkelte utsagn eller handlinger, men heller hvilke regler og mekanismer som styrer produksjonen. En foucauldiansk analyse vil også være opptatt av maktforhandlingen som ligger bak, og hvordan de hierarkiske strukturene danner fundamentet for handlingene. Han er altså ikke bare opptatt av makten som noe undertrykkende, men også noe produktivt. Han mener at handlinger påvirker og stimulerer andre handlinger ved å tillegge subjektene identitet. På den måten låser han også makten og subjektet til handlingen. For Foucault er makt og diskurs så sammenvevde fenomener at de ikke kan skilles fra hverandre.

#### **2.4.5 Diskursanalyse og utdanningshistoriske forskningstradisjoner**

En diskursanalytisk tilnærming vil legge vekt på hva som står i en tekst, men også hva som *ikke* står der. Man kan videre studere tekster ut fra spørsmål som: Hvilke konsekvenser gir det som står der for praksis, og for hvem? Hvordan defineres det sosiale og hvilke subjektposisjoner produseres i teksten? (Neumann, 2001) En slik tilnærming vil legge vekt på å problematisere det som blir konstituert gjennom at man tar stilling til det som står der ved å spørre: Hvorfor ble det sånn? Hvorfor står det ikke noe om det? Og hva kan det bety? Hva er dette egentlig et uttrykk for? Finner vi beslektede oppfatninger i andre tekster? Er den studerte teksten en del av en større diskurs?

Foucault (1972) hevder at ethvert utdanningssystem kan ses på som et middel for å opprettholde de dominerende diskursenes forvaltning av makt og kunnskap. Anvender vi et slikt blikk på våre statlige, offisielle diskurser rundt utdanning, ser vi hvordan diskursen er dualistisk. Deltakelse og dominans i en diskurs er både objektet man vil nærme seg når man

utøver makt, men diskurs er også instrumentet som muliggjør maktutøvelse (Olssen m.fl. 2004). En diskursanalyse kan belyse disse relasjonene.

Vi kan se en forflytning i norsk utdanningspolitikk som beveger seg mot en markedsøkonomisk tenkning. Dette er det som ofte kalles en nyliberal diskurs (Løvlie 2005). Vi har fått noen nye ideer som er knyttet til kunnskapsproduksjon i skolen og som realiseres gjennom både undervisning og vurdering. Denne modellen forutsetter nye og mer systematiske evalueringsmodeller som kan måle elevenes prestasjoner. Nasjonale prøver, målark, ukeprøver og tallkarakterer i barneskolen kan være uttrykk for dette. Samtidig kan vi også se at denne måten å forholde seg til kunnskap på, også inngår i en mer overordnet politisk dagsorden som skal gjelde på flere samfunnsområder. Utdanningsdiskursene påvirker hvordan læreplanene realiseres. Når man skal forsøke å nærme seg en forståelse av hva disse uttrykker, må man samtidig forholde seg til diskursene slik kommer til uttrykk i utdanningsdokumenter og politikk.

Diskursbegrepet hos Foucault fanger opp både språket *og* den sosiale praksisen språket blir brukt i, for eksempel slik det viser seg i skolen. Hans diskursbegrep viser til meningen i språket og til den virkelige *effekten* av språket, det vi kan kalle språkets *materialitet*. Gjennom å rette blikket mot det diskursive og språkets materialitet ønsket Foucault å synliggjøre hva som ble regnet som kunnskap men også hvordan denne ble produsert. Diskursanalysen vender seg på denne måten bort fra å se på kunnskap som noe gitt, og fremholder at kunnskap om virkeligheten blir sosialt og språklig konstruert gjennom diskursiv praksis.

## 2.5 Kraften i diskursene – språk og kunnskapsproduksjon

Så langt har jeg definert diskurs som en sosialt konstruert mekanisme. Språket er en måte for dominerende sosiale grupper å utøve makt, ikke bare ved å normere praksis, men også ved å definere akseptable måter å tenke om denne på. Dette kan stå i fare for å virke reduksjonistisk. Det kan synes som jeg søker å konstatere privilegerte diskurser og hvorvidt elever klarer å tilpasse seg dem, som om det var et slags ideal. Jeg prøver likevel å få fram kompleksiteten i maktforholdene i skolen på en slik måte at ikke skriveopplæringen framstår som en næringskjede med styringssignaler, ideologi og læreplan på toppen, lærerpraksis og undervisning i spenn, og elevtekster som underordnede produkter. Det er flere ulike diskurser



---

som har definisjonsmakt i skolen, og eksamenssituasjonen fanger muligens ikke alle disse. Det er heller ikke slik at samfunnet påvirker individet på en slik måte at diskurser ”overleveres” i sin helhet. Den enkelte er ikke bare underlagt de sosiale mekanismene, men står også i et spenningsforhold. Elevene og lærerne i skolen bidrar altså til at diskursene er heterogene, skiftende og motsetningsfylte. I arbeid med skriving må man ta hensyn til skriftende sosiale rammer, både på skolen og i resten av samfunnet. Diskursanalyse som innfallsvinkel gir muligheter til å vurdere ytringskonstruksjoner, hvordan oppfatninger kommer til uttrykk og hva slags kontekster ytringer produseres i. Man må også ha en forståelse av primærnivåene i kulturen fordi de gir en generell epistemologisk disposisjon over hvordan verden skal forstås, og hva som kan sies innenfor ulike diskursene (Mortensen et. al, 2008, s.70). Enhver forestilling om hva som er skolens og fagenes *virkelighet* innebærer dermed også en oppfatning om makt og maktstrukturer.

Foucault argumenterer for et maktsyn som både kan undertrykke og ødelegge, men også samtidig bygge opp og produsere (Foucault,1980). Makten er dynamikk vi alle tar del i (Mortensen et.al, 2008 ) og som eksisterer gjennom og i historien, tett relatert til hierarkisk struktur og sosial maktfordeling. De mest fundamentale verdiene i en kultur vil dermed være koherente med den metaforiske strukturen av de mest fundamentale konseptene i kulturen (ibid.). Denne diskursive bevisstheten er et viktig bidrag, men også en forklaring på hvordan diskurser er med på å reprodusere ideologier og «rammefortellinger» i samfunnet. Det er et sett forventninger og krav i diskursene som postulerer en dynamikk vi alle er del av, og som er med på å skape en sammenhengende forestilling av hva som konstituerer oss som individer i samspill med andre. Vi har kognitive og affektive felleskulturelle modeller av hva dette betyr. Disse narrative skaper grunnfortellinger om hvem vi er. Dette rammeverket, beskrevet av James Paul Gee som *master myths* (2012), modellerer en felles forståelse av blant annet språk og diskurs. De store fortellingene gir rammeverk for tenkningen vår. Dette innebærer inter- og transkulturelle kommunikasjonsmuligheter, men også begrensninger. Disse kognitive modellene begrenser oss nemlig også i å tenke annerledes. Språket vi bruker i skolen kan være begrensende, men det muliggjør også systemer og rammer for kunnskapsproduksjon i samfunnet. Når vi skal forstå språkets rolle som kollektivt system er språkbruksanalyser den viktigste kunnskapskilden. Mens Gee fokuserer på dette rammeverket, har Ernesto Laclau og

Chantal Mouffes kombinert Foucaults diskursbegrep med en språkteoretisk innfallsvinkel. De er opptatt av at virkeligheten stadig dekonstrueres, og at strukturer løses opp. I dette nye spillerommet kan det oppstå nye relasjoner mellom tegn og betydning, og mellom subjekter og diskurser. For Laclau og Mouffe er diskurser resultater av en postmoderne dekonstruksjon av strukturer (Jørgensen&Phillips, 1999).

## 2.6 Skriveteori og skriveundervisning- kommunikasjon og demokrati

Formalistisk skriveteori har vært en dominerende diskurs i norsk skole. Den tar utgangspunkt i at eksamensskrivningen skal måle en teknisk ferdighet. På 1950-tallet var det utpreget fokus på å ”å få det riktige språklige uttrykk med én gang” (Hoel, 1997:4 I Engen, 2013) og konstruere stadig mer avanserte språklige enheter som uttrykk for tanker. Mediering av tanker gjennom språk var altså først og fremst en formell ferdighet. Bak dette synet på skriving ligger det en grunnleggende (mis)forståelse av forholdet mellom tenking og språk. På 1980-tallet dreiet man fokuset mot eleven. I den nye, progressive pedagogikken med eleven i sentrum, kom også en ny skrivefaglig diskurs. Store deler av den nye, ekspressive skriveforskningen bygget på et ønske om demokratisering av skolen. Selv om denne retningen tok utgangspunkt i at skriving er organisk, ble likevel skolekonteksten med på å tvinge fram et fokus på produkter. Kognitiv skriveteori handler om bevissthet rundt egne skrivestrategier og praktiske realiseringer i skriveprosessen. Dette er en annen skriveteoretisk retning hvor det lineære utfordres av et mer flestemmet og samtidig syn på skrivingen (Krashen, 1984). Til tross for ulike realiseringer, bygger alle de nevnte teoriene på et grunnleggende skille mellom tanke, språk og skrevet tekst. Innenfor sosiokulturell teori som nå dominerer norsk skolefaglig diskurs, forstår en imidlertid tanke, språk og tekst som ulike manifestasjoner av en felles konstituert og sosialt situert kunnskap og meningsskapning.

I et sosiokulturelt perspektiv forstår en skriving som en dialogisk kommunikasjonsform i en sosial ramme. Man lærer å skrive på samme måte som man lærer andre sosiale ferdigheter, i autentisk og meningsfull samhandling med andre. I sosiokulturell skriveforskning er man derfor opptatt av hva eleven *vil*, hva eleven kan *oppnå* og hvordan teksten *møtes* i det sosiale rommet den skrives i. Man må altså rette oppmerksomheten mot både skriver, tekst og kontekst, og samtidig ta hensyn til samspillet mellom dem. En skriveidaktisk implikasjon blir da at

elevene må få anledning til å uttrykke seg i sosialt signifikante sammenhenger. Denne tilretteleggingen må skje både i undervisning og i vurderingsøyemed. Lærerne må være bevisst på at ulike oppgavetyper, vurderingskriterier og teksttyper er tett knyttet til ulike kulturer, sosiale grupper og klasser. Skriveundervisningen og skriveoppgavene må utformes slik at de kan bidra demokratiserende. Som Gee (2012) skriver, vil en ukritisk skriveundervisning privilegere elever som allerede er sosialisert inn i skolekulturen. Elevenes erfaringsbakgrunn og kompetanse vil være ulik, men i et sosiokulturelt perspektiv kan man forsøke å gi alle elever tilgang på oppvurderte teksttyper og sjangre.

Sjangrene og skrivehandlingene er tett knyttet til makt og identitet (Penne, 2001). Det har imidlertid ikke vært et sterkt oppgjør med skolediskursene i Norge, verken med de privilegerte teksttypene eller de sosiale forskjellene avgangsprøvene reproducerer. En årsak til dette kan være at eksamensoppgavene lenge har hvilt på sjangerpedagogikken. Denne innfallsvinkelen baserer seg på at teksttypene er relativt stabile. Som jeg har forsøkt å vise, er det imidlertid mange forskere som mener at hensynet til de skiftende rammene for skrivingen er vel så viktig. Som Günther Kress skriver: In some senses the concept's potency was discovered in theory (and introduced into educational practice) just at the very moment when the social conditions had become such as to make the concept problematic (Kress, 2003, s. 102). Tekstfokus og tekstforskning må derfor ha et blikk på skiftende diskurser i klasserommet og i resten av samfunnet.

Det demokratiske mandatet i den norske skolen krever at skriveundervisningene gjør mer enn å utdanne elever som kan produsere velstrukturerte tekster med spennende innhold. Hilary Janks skriver at kommende skrivere trenger "critical social consciousness to produce text that make a difference to ways in which we 'name' and understand the world" (Janks, 2009, s. 128). Skolen har altså et progressivt ansvar for mer enn bare skriveopplæringen til enkelteleven, og eksamensoppgavene må speile dette. Koustouli (2009) skriver at oppmerksomheten i skolen bør vendes bort fra opplæring i "skolsk" skriving, og heller vendes mot å sette elevene i stand til skriving utenfor klasserommet. Skriveundervisning handler i dette perspektivet om skolens ansvar for de sosiale konsekvensene av elevenes skriving. Skrivingen er mer enn ren kunnskapsformidling.

## 2.7 Samtidige diskurser om skriving og skriveforskning

I artikkelen *Discourses of Writing and Learning to Write* identifiserer Roz Ivanič (2004) seks distinkte diskurser om skriving og skriveundervisning. Han etablerer med det en utvidet forståelse av diskurser slik de kan vise seg i skolen. Ivanič tar utgangspunkt i Gees diskursforståelse, og definerer skrivediskurs på følgende måte: "constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessment which are likely to be associated with these beliefs" (Ivanič, 2004, s. 224). Denne diskursforståelsen synliggjør også betydningen av identitet, et aspekt jeg til nå i liten grad har berørt. Ivaničs premisser for skrivediskurser er at de skal svare på *hva skriving er, hvordan man lærer å skrive, hvordan skriveundervisning skal drives, og hvordan man skal vurdere skriving* (Ivanič, 2004, s. 225).

*Ferdighetsdiskursen* er knyttet til tekstforskning. Med dette utgangspunktet er skriving en prosess der skriveren kombinerer kunnskap om ortografi og syntaktiske mønstre for å skape tekst. En lærer å skrive ved å lære disse mønstrene og konstruere stadig større tekstenheter. I skriveundervisningen fører dette til et dekontekstualisert fokus på rettskriving, tegnsetting og grammatikk. Vurderingen blir følgelig styrt av et normativt tekstsyn der det korrekte og nøyaktige står i et dikotomisk forhold til det som er feil, mangelfullt og unøyaktig.

*Kreativitetsdiskursen* er en ekspressiv skrivediskurs som legger vekt på fantasi og friskriving. Skriveundervisningen legger vekt på mye og personlig skriving. Skriveundervisningen skal være relevant. I tillegg gjør lesing at skriveren får inspirasjon til skrivehandlinger og innblikk i emner å skrive om. Dette får to delvis paradoksale konsekvenser for vurdering: på den ene siden blir autentisitet og den subjektive elevstemmen viktig, samtidig oppvurderer den litterære sjangre og typisk skjønnlitterære uttryksmåter.

*Prosessdiskursen* er en del av den *kognitive skriveteorien*, som innebærer et syn på skriving som en sammensatt og mentalt krevende prosess. Denne diskursen kombinerer kognitiv bevissthet og oppmerksomhet mot fysisk skrivehandling, og fører til en skriveundervisning preget av systematikk, struktur, tydelig og eksplisitt instruksjon og tilbakemelding. Omskriving, planlegging og vektlegging av skrive- og læringsstrategier er sentrale deler av undervisninga. Ivanič skriver at vurdering er problematisk i denne diskursen. Likevel er den

fysiske skriveprosessen tilgjengelig for observasjon. Til tross for implikasjonene denne diskursen har på undervisning, har den altså liten innvirkning på eksamen og annen sluttvurdering.

*Sosial praksis-diskursen* ligger, sammen med *sjanger-* og *den sosiopolitiske diskursen*, innenfor de *sosiokulturelle perspektivene* på skriving. Fordi man lærer å skrive av å delta i ulike kommunikasjonssituasjoner som krever ulike måter å skrive på, må undervisningen enten lære elevene de ulike skrivemåtene, skape eller oppsøke reelle kommunikasjonssituasjoner der elevene må skrive, eller gi elevene de grunnleggende semiotiske ressursene og lære dem hvordan disse realiseres i ulike kontekster.

## 2.8 Vurdering i spennet mellom mål og danning

Ifølge Norman Fairclough (2003) kommer diskursene til uttrykk gjennom ulike *kommunikative hendelser*. For det første kommer ulike diskurser til uttrykk gjennom *tekster*, det vil si hvordan det snakkes/skrives om vurdering og hvordan man forstår diskursfenomenet. Ulike diskurser kommer videre til uttrykk gjennom *diskursiv praksis*, det vil si hvordan det man forstår omgjøres til konkrete handlinger, som for eksempel skjema for vurderingskriterier. Til slutt kommer diskurser til uttrykk gjennom *sosial praksis*, altså hvordan sensorer og lærere faktisk vurderer, både normativt og summativt. Vurderingsdiskursene i norsk skole er i bevegelse, og det er en debatt om vurderingskultur som løper parallelt med en alltid pågående diskusjon om norskfagets rolle i skolen. Denne diskusjonen viser hvordan norskfaglig vurdering skjer i spennet mellom ferdighetsmål og dannelsesmål. Utviklingen etter årtusenskiftet spenner fra Laila Aases (2005) arbeid med å beskrive norskfaget som dannelsesfag til den nå pågående debatten om kanonisering av kulturarven. Vurderingsdiskursene i faget, og hvordan vi omtaler vurdering, er også en del av disse bevegelsene.

I kompetansemålene for alle fag i L06 er det de grunnleggende ferdighetene som er i fokus, det vil si å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, og å kunne bruke digitale verktøy. Større fokus på arbeid med sakprosa bidrar til det

mange (Aasen, Nome) ser som en forskyvning i faget, der norskfaget blir et ferdighets- og redskapsfag, i stedet for et allmenndannende fag. Dette vil si at norskfaget i større grad enn tidligere sees på som et redskapsfag der ferdigheter skal læres og øves inn. Formålet med norskfaget etter L06 er at det skal være «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling». Formålet med norskfaget er dermed mer enn det som blir uttrykt gjennom kompetansemålene som måles på avgangsprøven. Norskplanens formålstekst, sammen med generell del av læreplanen og *Læringsplakaten* (L06), skal styre forståelsen og tolkningen av kompetansemålene. Halvorsen (2008) understreker at dannelsingsmål som innsikt, refleksjon og forståelse alltid har spilt en rolle i norskfagets kompetanseområder. Dette er likevel mål som i liten grad trekkes fram når elevenes kompetanse skal *vurderes*. Dette skyldes særlig at kompetansemålene ideelt skal kunne måles, mens dannelsingsmålene ikke så lett lar seg vurdere summativt. Halvorsen (2008) er bekymret for at kompetansemålene kan skygge for dannelsingsmålene. For at ikke dette skal skje, mener han at kompetansemålene og dannelsingsmålene i større grad må sees i sammenheng. Halvorsen sier:

En utviklet lesekompetanse krever kulturforståelse, innlevelse, dømmekraft og kunnskaper på flere områder i tillegg til rene avkodingsferdigheter. Skrivning kan heller aldri bli en rent teknisk disiplin. Eleven må ta i bruk både kulturforståelse og kommunikasjonsforståelse for å kunne skrive en god tekst (Halvorsen, 2008:138).

Aase (2005) har definert danning slik: «en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåte, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt». Danning er både et individuelt og et sosialt prosjekt som kommer til uttrykk i handlinger. Eksamenstekstene presenterer et syn på hva som er "vanlige, oppvurderte kulturformer" (Aase, 2003), og blir på den måten også et uttrykk for hvilket danningssyn som skal være gjeldende i skolen.

Som jeg viste i kapittel 1.6-1.8, er det tydelig at Kunnskapsløftet representerer en kunnskapsdiskurs mer enn en dannelsingsdiskurs. Kunnskap og ferdigheter har fått en fremtredende rolle i skolen. Det har i den sammenheng blitt trukket slutninger om at den demokratiske likehetstanken nedtones (Telhaug 1999), og at skolen i større grad fremhever de individuelle læringsprosjektene foran det sosiale aspektet. Den egalitære tradisjonen i Norge er i endring. Demokratiet trues delvis utenfra gjennom internasjonale forpliktelser og avtaler, men også innenfra, med et økende fokus på individuelle rettigheter. Dette kan være med på å skape et nytt dannelsesideal som er mer individforankret enn samfunnsforankret. Telhaug

skriver at "innenfor de pedagogiske institusjonene eksisterer det en spenning mellom behovet for og ønsket om å tjene enkeltindivid, og å tilfredsstille kravene fra samfunnet" (Telhaug 1999). Dette skillet kan også omtales som skillet mellom klassisk danning på den ene siden og instrumentell, redskapsorientert danning på den andre siden.

## 2.9 Skrivning i læreplanen i norsk

I det følgende vil jeg undersøke hva læreplanen i norsk sier om skrivning og dermed hva som danner grunnlaget for eksamensutarbeidelsen. Læreplanen inneholder flere deler som beskriver norskfaglig skrivning. Disse delene utgjør til sammen en definisjon av hva skrivning som grunnleggende ferdighet i norsk er, konkrete kompetansemål for ulike stadier i utdanningsløpet, hva formålet med faget er og beskrivelse av de tre hovedområdene i faget.

Kringstad og Kvithyld (2013) har analysert læreplanens uttrykksmåter om norskfaglig skrivning. De mener læreplanen etablerer en tredelt forståelse av skrivning i norskfaget: å lære seg skriveprosesser, å utvikle fagkunnskap gjennom skrivning og å beherske norskfaglige teksttyper. Det siste momentet settes også under kritikk av Kringstad og Kvithyld. Læreplanens omtale er, i følge deres studier, på dette området svært upresis, og gir ingen eksempler på hva norskfaglige teksttyper er. Når læreplanen i norsk ikke presiserer hvilke teksttyper som er norskfaglige, kan det bety at norskfaglige teksttyper er de typene som er hensiktsmessige å bruke for å nå et bestemt formål. Sjangerbegrepet er også nedtonet i dagens læreplan. I stedet for å skrive i en bestemt sjanger, skal elevene skrive for å oppfylle ett eller flere formål. "Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker" (L06). I læreplanens beskrivelse av å beherske norskfaglige teksttyper står det også at skrivning i norsk er "å kunne uttrykke seg i norskfaglige sjangre på en hensiktsmessig måte" (L06). Skrivningens formål er altså sentralt også her, og er overordnet teksttyper og sjangre. I målene for elevenes opplæring etter VG3 studieforbereende løp kommer også dette til uttrykk.

## 2.10 Literacy og diskurser i norskfaget

Norskfaget preges av et mangfold av ulike diskurser. Ofte er disse gjensidig utelukkende. Definisjonsmakten i faget er derfor ingen konstant størrelse, men en bevegelse mellom ulike måter å tenke og mene på. Faget kan synliggjøre hvordan man kan tenke på ulike måter, og i denne sammenhengen kan vi se et spesielt behov for å forstå diskurser. Diskurser er ikke homogene, men skiftende og motsetningsfylte. Dette gir muligheter for å speile diskursene i avgangsprøvene mot de offentlige diskursene, og deltagelsen til elevene kan ses på som en del av deres literacy eller vei mot kulturelt verdensborgerskap. Den offentlige oppvurderte diskursen er “the tiny invisible text that runs between and sometimes collides”, som alltid er tilstede i elevens bevissthet som en “silent murmuring ... that animates from within the voice one hears” (Foucault, 1972, s. 27). Det er derfor viktig at elevene får tilgang til disse diskursive stemmene, fordi det er med på å skape sosial likhet, eller produsere sosiale forskjeller. Spesielt gjelder dette tilgang til mer privilegerte og oppvurderte teksttyper, gjerne skriftlige. Etter PISA-undersøkelsen i 1997 satte OECD i gang DeSeCo-prosjektet. *Definition and Selection of Competencies* hadde som oppgave å identifisere nøkkelkompetanser som trengs for å kunne delta i kunnskapssamfunnet, og kom fram til at disse blant annet innebar følgende evner:

«Ability to use language, symbols and texts interactively, ability to use knowledge and information interactively, ability to act within the big picture, ability to form and conduct life plans and personal projects, ability to defend and assert rights, interests, limits and needs” (DeSeCo 2005:10, 12,14)

I disse målsettingene ligger idealer om tenkende og kritiske mennesker, men også en kritisk offentlighet der meninger møter hverandre, og gjennom det smuldrer opp eller utvikler seg. Tilgangen på diskurser er også en del av et dannelsesmål for elevene i Norge, og etter at man har registrert at mange elever mangler tilgang til viktige diskursive stemmer, har det oppstått nye diskusjoner om hva literacy og danning er (Penne 2001, Aase 2005). Et konkret eksempel på dette er at skolens rammeverk har tatt utgangspunkt i at teksttyper er relativt stabile, mens vi nå ser en dreining mot en mer refleksiv forståelse av tekstbegrepet og tale -og skriftsjangrene, en new-literacy-diskurs. En slik sosiosemiotisk forståelse kan vise hvordan sjangerbegrepene må viskes ut eller utvides. Lærere og elever må i større grad lære å forholde seg refleksivt til sjangrene for å lykkes i skole og samfunnsliv. Den svenske lese- og skriveforskeren Caroline Liberg skriver for eksempel om betydningen av å «bevege seg i



tekster» og å «sette tekster i bevegelse» (Liberg 2004, 2006). Dette kan også være en forklaring på hva dannelse og literacy er i praksis. «Ved å tre inn i skolen blir man deltaker i en tekstkulturell dannelsesreise fra det hjemlige, naive og naturlige til det fremmede, komplekse og kulturelle» skriver Kjell Lars Berge (2010:32).

Skolen har en unik rolle som bindeledd mellom elevene og samfunnets offentlighet. Likevel er det også trusler mot skolen som fellesskapsinstitusjon. Berge (2010) skriver at endrede familiemønstre, økt urbanisering, teknologisering, økt immigrasjon og pluralitet både påvirker og utfordrer samfunn og skole. Disse faktorene krever at fellesskapstenkingen blir sterkere, og at man utvikler en felles forståelse av hva som danner det norske samfunnets demokratiske grunnlag. Skolen har tradisjon for å være en viktig fellesskapsinstitusjon i Norge, og er en arena som bidrar til å skape forankring mellom borgerne i samfunnet. For elevene utgjør skolen en handlingsfære (Berge 2010) som kan forberede dem på offentligheten, og lære dem hvordan de kan delta i samfunnet som demokratiske medborgere.

## 2.11 Kompetansebegrepet som empirisk utfordring

DeSeCo-prosjektet (2005) har tilnærmet seg spørsmålene om nøkkelkompetanser og demokratisk medborgerskap, og er på den måten relevant for å se på kompetansebegrepet. Avgangsprøven skal vurdere elevens sluttkompetanse i faget, men hvilken type kompetanse? I utdanningsforskning, og spesielt innenfor lese -og skriveforskning skilles det ofte mellom *kompetanse* og *nøkkelkompetanse* (Olssen m.fl. 2004).

I artikkelen *Concept of competence: a conceptual clarification* (Weinert 2001) redegjør Weinert for kompetansebegrepets ulike betydninger. Han ser også på forskjellen mellom de grunnleggende kompetansene og nøkkelkompetanse. Han mener at ferdigheter som kan læres og automatiseres uttrykker kompetanse. Noen eksempler han trekker fram er å kjøre bil eller sykle. Nøkkelkompetanser er imidlertid uavhengig av konteksten og kan brukes i ulike situasjoner. De kan overføres fra en situasjon til en annen og kan gå fra å være helt grunnleggende kompetanser, som å lese og skrive, til kritiske og vurderende kompetanser (Weinert 2001:54). Rychen (2003) trekker fram tre betingelser for at noe skal kalles

nøkkelpetanser. Den første betingelsen er at nøkkelpetanser må bidra til høytvurderte utfall av utvikling både på individnivå og samfunnsnivå slik at alle kan lykkes med å leve gode liv i et velfungerende samfunn (Rychen 2003:66). Videre skriver Rychen at den andre betingelsen er at nøkkelpetansen skal være “instrumental for meeting important, complex demands and challenges in a wide spectrum of contexts” (Rychen 2003:67). Nøkkelpetanse bidrar altså både til å øke humankapitalen og sosialkapitalen i et samfunn, og er viktig for at et subjekt skal kunne posisjonere seg og navigere innenfor ulike sosiale felt: økonomi, politikk, sosiale relasjoner, familieliv, det offentlige og det private. Nøkkelpetanser knyttes på denne måten ikke opp mot et spesielt område, men er gjennomgående og gjelder alle livets ulike sider (Rychen 2003:67). Den siste betingelsen for nøkkelpetanse er at kompetansene skal være viktige for alle individer. Dette kriteriet skal altså ikke reflektere sosio-økonomisk klasse eller annen sosial tilhørighet. Nøkkelpetanse “reflects a political choice in the sense of a commitment to enhancing competencies that contribute to social equality rather than simply fostering the interests of an elite” (Rychen 2003:67).

For skolen innebærer Rychens modell et spesielt ansvar. Skolen kan ikke fortsette å reproducere forskjeller (jf. Perrenoud 2001, i DeSeCo 2005) men må bidra til å skape et samfunn som inkluderer. I følge DeSeCo inkluderer et vellykket samfunn økonomisk produktivitet, demokratiske prosesser, sosial sammenheng, likeverd, menneskerettigheter og økologisk bærekraft. Dette krever både individuell og institusjonell nøkkelpetanse. Den individuelle kompetansen må bidra til oppnåelsen av kollektive mål (DeSeCo 2005:6). Denne type kompetanse må også være synlig i fagdiskursene. Selv om det nye samfunnet er kunnskapsrikt, et samfunn med epistemologiske særtrekk, lever vi også i en tid der kriteriene for tenkning, sannhet og virkelighet er i endring. "Alternative fakta" som begrep er et uttrykk for dette. Foreløpig har vi et kunnskapssamfunn bygget på evidensbasert politisk styring, men hvor sterke er de gjeldende styringsstrukturene? Kunnskapsbegrepet kan bli en empirisk utfordring når det oppstår store endringer i kunnskapskravene og kunnskapsforståelsen endrer seg. I Norge har overgangen fra å være et jordbruk- og industrisamfunn til å bli et kunnskapssamfunn markert en diskursiv endringsprosess som har påvirket våre sosiale identiteter. Kanskje er vi nå inne i en tilsvarende prosess der selve kunnskapsforståelsen forskyves? Drucker (1993) mener at kunnskapsbegrepet har endret seg, og at oppvurderingen

av denne type nøkkelkompetanser og ferdigheter legger grunnlaget for en ny type kapitalistisk tenkning: “Knowledge had always been a private good. Almost overnight it became a public good” (Drucker 1993:53). Drucker mener at kunnskap har gått fra å være noe vi er, til noe vi gjør- kunnskapen er aktivisert. Dersom vi aksepterer dette premisset får det også konsekvenser for forståelsen av skolens rolle.

Læring er nøkkelverdien i kunnskapssamfunnet, og målet for læringen skal være å skape demokratiske borgere: “One of the tasks of the learning society will be to rethink (...) the social acts involved in the production and transmission of knowledge – education, of course, but also the public dissemination of knowledge” (UNESCO 2005:61, I Stray 2009). Kompetansebegrepet krever derfor en refleksiv tilnærming til både fagenes innhold, vurderingspraksis, og ikke minst kunnskapssynet i skolen.

## 2.12 Literacy og diskurs – perspektiver fra J.P. Gee

Kunnskapsløftet (2011) er omtalt som en literacyreform (Berge 2005, Eide 2006) og hviler på en tankegang om at skriving er en måte å tilegne seg kunnskap på. Det engelske begrepet ”Literacy” mangler foreløpig en presis norsk ekvivalent, men *skriftkyndighet* og *tekstkyndighet* kan være formålstjenlige oversettelser i denne sammenheng. Hovedpoenget er at literacy-begrepet favner bredere enn bare det å kunne lese ( St.meld. nr. 30 2003/2004). Lesing og skriving er i seg selv kunnskapsproduksjon, og hele grunnlaget for L06 er en tanke om at elever både utvikler og viser kunnskap gjennom språkbruk:

For første gang i norsk skolehistorie er det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsbærende eller semiotiske ressurser i faget. [...] Å utøve et fag er å kunne snakke, lese og skrive relevant innenfor faget (Berge 2005:163).

Grunnleggende ferdigheter slik de er beskrevet i L06 er helt nødvendige forutsetninger for læring og utvikling både i skole, arbeid og samfunnsliv. Disse ferdighetene ment å være integrert i opplæringen i alle fag. De skal både være redskaper for å utvikle fagkompetansen, samtidig som de er *en del av* fagkompetansen. Dette innebærer en forflytning av kunnskapssyn i læreplanen; kunnskap er ikke noe som sitter, foregår eller hviler inne i hodet på elevene, -å

lære et fag er å snakke, lese, skrive, regne og bruke digitale ferdigheter relevant innenfor fagets rammer.

*Å kunne skrive* i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norskfaget har 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. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål (L06, Kunnskapsdepartementet)

Å mestre norskfaget handler ikke bare om avkoding og produksjon, men også om relevans. For å skrive relevant må man mestre ulike diskurser, og man må kunne dra veksler på dem i skrivesituasjonene. Atle Skaftun har forsket på hvilke kompetanser man trenger i framtidens skole. Han skriver at "[e]levne trenger bred tekstferaring, og de trenger masse øvelse for å kunne bevege seg uanstrengt i og mellom ulike skriftkulturelle praksiser og diskurser" (Skaftun 2009:15). På denne måten ser vi at literacy-begrepet knyttes tett til diskursbegrepet. Literacy brukes ofte nettopp som betegnelse på å lese, skrive og snakke relevant innenfor ulike kulturer og kontekster. Man kan altså si; literacy er relevant språkbruk i ulike diskurser.

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO 2005:21).

Basert på UNESCOs definisjon, gir det mening å bruke flertallsformen, literacies, fordi det tydeliggjør at literacy handler om en evne til å bruke relevant tekst i skiftende og varierte kontekster gjennom et langt livsløp. Situasjonene er varierte, og i vår sterkt skriftliggjorte kultur, vil man møte ulike diskursive praksiser. Tradisjonelt har norskfaget hatt ansvar for å utvikle elevens skrivekompetanse, men i L06 er alle fag ansvarliggjort for utvikling av grunnleggende ferdigheter. Det betyr imidlertid ikke at norskfaget har mistet funksjonen sin. "[...] elevane [skal] no skal få utvikle tekstkompetanse for å kunne meistre det mangfaldige og samansette tekstsamfunnet dei lever i" (Eide 2006:12). Literacy er dermed et nøkkelbegrep for et demokratisk prosjekt som handler om å gi elevene tilgang til ulike diskurser. Når en omtaler Kunnskapsløftet som en literacy-reform, kan det forstås som at målsettingen i faget er å lære elevene skolens konvensjoner, i tillegg til konvensjoner som er verdsatte og nødvendige i både samfunns- og yrkesliv.

---

James Paul Gee kobler diskurser til literacy (Gee 2012). Han definerer Diskurs (med stor d) som: å *bruke* riktig språk, *være* den riktige avsender og samtidig *gjøre* det riktige. Med hans ord: "language *plus* being the "right" *who* (sort of person) doing the "right" *what* (activity). What is important is not just language, and surely not just grammar, but saying(writing)-doing-being-valuing-believing combinations" (Gee 2012:151). Språk er en del av diskursen, men diskursen er alltid også mer enn bare språk. Det handler om hvordan språket blir brukt i en kontekst. Følgelig innebærer det også noen foucauldianske utelukkelsesmekanismer: dersom du ikke framstår som riktig person, i riktig rolle, eller agerer på riktig måte, behersker du ikke diskursen. Et viktig aspekt ved Gees teorier, er sammenkoblingen av literacy og diskurs. Gee sier om literacy at det er "mastery of a secondary Discourse involving print in some fashion [...]" (Gee 2012:173). Han skiller for det første mellom primær og sekundærdiskurs. I tillegg framholder han koblingen først og fremst når det gjelder sekundærdiskurser. Literacy for Gee er dermed å mestre en diskurs, og det er også derfor han uttrykker begrepet i flertallsform. Vi beveger oss gjennom mange ulike diskurser, og noen av disse kan elever lære å mestre på skolen, for eksempel gjennom skriving.

Å anvende denne forståelsen av diskurser og literacy betinger at man skiller mellom *primærdiskurs* og *sekundærdiskurs*. Primærdiskursen tilegnes gjennom sosial samhandling tidlig i livet. Et begrep som "hverdagsspråk" kan være betegnende for den språklige samhandlingen innenfor denne diskursen. Barn mestrer denne diskursen (Gee 2012:153), og denne utgjør rammen når man senere skal utvikle literacy og en kompetanse som går utover denne språkbruken. Literacykompetanse er å mestre en sekundærdiskurs. Gee omtaler sekundærdiskurser på denne måten: "All these secondary Discourses involve use of language, either written or oral, or both, as well as ways of thinking, valuing, and behaving, which go beyond the uses of language in our primary Discourse no matter what group we belong to" (Gee 2012:171). Det ligger altså en overskridelse i dette, som krever at man kan operasjonalisere et språk, verdier, tanker og adferd *utenfor* hverdagsdiskursen, for eksempel i skolen. Skriving kan være en del av ulike samfunnsområder. Man kan også skille mellom privat og offentlig skriving (Berge et. al. 2005).

## 2.13 Dialektisk forhold mellom sjanger, diskurs og stil

Sjanger, diskurs og stil er vevd sammen i en dialektisk relasjon. Fairclough (2003: 28-29) beskriver det på denne måten: Diskursen blir kunngjort i sjangeren og realisert i stilen. En avgangsprøve har forgreninger til både elevens handlinger og identitet (Penne, 2001). Vi kan for eksempel se dette gjennom sjangervalg og stilnivå i tekstproduksjonen. Dette er en del av diskursen. Den sosiale praksisen som konstituerer avgangsprøven, handler både om undervisning, om læreplaner og om selve eksamenssituasjonen. Diskursene, sjangrene og stilene som presenteres i læreplanene muliggjør for eksempel ulike handlinger, men eleven må selv ta aktiv del i denne prosessen: "Agency is the socially constructed capacity to act. Discourse enables action by providing subject positions of agency" (Barker 2011: 191).

## 2.14 Diskursive formasjoner

Eksamensbesvarelsene skal vurderes etter de fire diskursive formasjonene *form*, *funksjon*, *innhold* og *struktur*. Kjennetegnene på tekstkvalitet skal kunne identifiseres gjennom disse formasjonene, og i vurderingsskjemaet som brukes på eksamen kommer disse til uttrykk gjennom såkalte kriterier. Kriteriene er formulert slik at de også korrelerer med teksttypene elevene skriver. Derfor er det ulike skjema som benyttes til vurdering (se vedlegg 2). I tillegg til de fire formasjonene, har jeg også inkludert "relieff" som en femte diskursiv formasjon. Dette er en kategori som ble brukt i KAL-studien, og som bidro til å forklare viktige funn når det gjaldt tekstkvalitet (Evensen, 2003).

### 2.14.1 Form

*Form* handler om tekstuell kvalitet. Fokuset på form har tradisjonelt hatt stor påvirkning på vurderingskulturen i skolen. Når man vektlegger formsiden ved en elevtekst, har man en forståelse av tekst som avtrykk- nemlig at tankene vises gjennom tekst. Implikasjonen av dette blir at en korrekt tekst avspeiler en riktig måte å tenke på. Denne diskursive formasjonen henger sammen med, og muliggjør ferdighetsdiskursen, som jeg presenterte tidligere i teorikapittelet. Ferdighetsdiskurser skiller mellom det korrekte og det som feil, mangelfullt eller unøyaktig. Fokuset på form har stått sterkt i norsk skole. Fremdeles er formsiden et aspekt som betones i vurderingskriteriene til avgangsprøven. Det er, dersom skjemaet skal tolkes

hierarkisk, et av de første kriteriene sensor skal ta stilling til. I vurderingsskjemaet brukes kategorien "språk og formelle ferdigheter". I matrisen står det at eksamenssvar til karakter 5 og 6 "viser at eleven mestrer formverket", "har gjennomgående korrekt ortografi og tegnsetting", "har presist og formålstjenlig fagspråk" og "er gjennomgående godt formulert med nyansert ordforråd" (Vurderingsskjema, vedlegg 2). Gjennom den diskursive formasjonen *form* kan man uttrykke tradisjonelle holdninger til språk og læring der resultat, produkt og målbarhet er viktig. Formsiden ved tekster er relativt enkelt å vurdere, og det er også lett å måle framgang på dette området.

## 2.14.2 Innhold

Læreplanen i norsk, såvel som den generelle del, framholder identitet og kreativitet. Disse parameterne kommer fram gjennom den diskursive formasjonen *innhold*. Skriveundervisning tar utgangspunkt et møte mellom skriver, tekst og elev. Man er opptatt av eleven, men man er også opptatt av den ferdige teksten og produktet. I *aktiviteteten* skriving utforsker og formidler man tanker, meninger og kunnskap. Teksten blir dermed både et produkt og en prosess, og i de gode eksamenstekstene er disse perspektivene synlige. Teksten er derfor uttrykk for noe personlig, unikt og kreativt, samtidig som teksten også vekker interesse hos en forestilt leser. På denne måten er forestillingen om det kreative også knyttet tett til et ekspressivt syn på skriving. Det ekspressive handler både om en frihet til å ta valg i egen skriving, men er også et uttrykk for en forestilling om forfatterkreativitet. I vurderingsskjemaet kommer identitet og kreativitet til syne i noen kriterier. Det står for eksempel av eksamenssvaret "viser god forståelse og bruk av de vedlagte tekstene", "viser meget god evne til refleksjon" "viser kreativitet i valg av innfallsvinkler til temaet", "viser kreativitet og bruker virkemidler på en gjennomført måte i utforminga av teksten", "reflekterer, utforsker og prøver ut tanker på en selvstendig måte", "bruker vedlagte tekster på en kreativ og selvstendig måte" (vedlegg 2). De fleste av disse kjennetegnene er knyttet til teksttypen *kreativ tekst*. Det er en valgfri teksttype på eksamen. Sensorrapporten etter eksamen våren 2016 konkluderer med at mange av elevene velger bort denne type skriving på eksamen.

Friheten til selv å velge hva man skal skrive om har stått relativt sterkt de siste to læreplanene. Det kan handle om et diskursivt maktskifte, der elevene får flere muligheter til å påvirke egen læring og vurdering, men det kan også handle om at man nå støtter seg på forskning på motivasjon for skriving. Frie valg gir oftere høy motivasjon og godt resultat. Likevel synes dette noe utfordrende i forhold til eksamensoppgavene som gis, for – i hvor stor grad legger sensor vekt på elevens egne prosjekt når de skriver etter ekspressive kriterier? Tanken om å frigjøre elevene fra tradisjonelt ”skolske” sjangre var et viktig utgangspunkt for den ekspressive skriveforskningen, men vurderingen- og da spesielt den summative- skjer likevel på andre enn elevens premisser. Ideen om at tekst og tanke kan formes ”fritt” uten å være påvirket av lærere eller læreplaner virker derfor logisk umulig. Konsekvensen av denne kritikken, blir også en forestilling om at skolen i dag presenterer elevene for ufrie valg- at skrivingen nærmest blir maktovergrep fordi elevsynet ikke henger sammen med hva som er et oppvurdert *tekstsyn*. I den diskursive formasjonen *innhold* finnes altså både en kreativitetsdiskurs som gir rom for og anerkjenner den individuelle eleven- samtidig som man kan se et normativt og stramt definert tekstsyn i kriteriene til eksamen.

### 2.14.3 Funksjon

De funksjonelle perspektivene på tekster og skriveundervisning kan verbaliseres innenfor en diskursiv formasjon som kjennetegnes av oppmerksomhet mot de sosiale sidene ved skriving. Dynamikken mellom eleven og teksten kommer i bakgrunnen av interessen for samspillet mellom elev, tekst og kontekst. Den ferdige teksten blir derfor underordnet eleven sitt formål med skrivingen, som ofte er kommunikasjon. Til grunnskoleeksamen i norsk er det første vurderingsområdet formulert "kommunikasjon med mottaker ut fra oppgavene". Det er også betont at det skal være "språkføring i samsvar med innhold, formål, mottaker og medium". I vurderingsskjemaet på videregående skole er det kommunikative perspektivet helt borte. Det kommunikative aspektet må derfor være synlig i selve oppgavene, i situasjonen eller i elevsvarene.

Dersom avgangsprøven skal inngå i en funksjonell og kommunikativ diskurs, må vi kunne identifisere sendere og mottakere. Eksamensoppgaver må ha reelle mottakere, men dette kan godt være en lærer i rollen som faglig ekspert, eller sensor. Elevene må kunne relatere skrivingen til virkelighetsnære, kommunikative situasjoner, og kan bruke den implisitte



mottakeren til hjelp når de skal velge framstillingsform. Dette er uttrykk for en sosial praksisdiskurs der sosiokulturelle perspektiv på skriving framtrer tydelig, spesielt i forsøket på å skape autenticitet i kommunikasjonssituasjonen som eksamen (også) er. I denne diskursen er formål og motivasjon to sider av samme sak, og tar utgangspunkt i at elevene må triangulere mellom å forstå hva og hvordan de skal skrive, men også *hvorfor*. I en slik diskurs blir også fokus på korrekt form og passende innhold relevant- fordi man i denne diskursen ser sammenheng mellom tekstlig mikronivå og sosial kontekst.

En god kommunikativ situasjon på eksamen gir muligheter for at eleven kan realisere en form for intensjon. På lengre sikt kan dette gjøre at elevene kan bli myndiggjort i et stadig mer skriftliggjort samfunn. Derfor handler skriving også om å lære elevene noe om det sosiale ansvaret en skriver har. På denne måten blir det mulig å vurdere tekster, ikke bare etter hvor effektivt de kommuniserer, men også som moralsk standpunkt. Dette kan imidlertid også føre til utfordringer i en skole der verdinøytralitet, mangfold og ytringsfrihet står så sterkt som de gjør. Det kan også være vanskelig å komme fram til stabile kvalitetskriterier innenfor en skrivediskurs der det konstituelle på mange måter utfordrer kriteriene i seg selv. Det er vanskelig å vurdere tekster når de sosiale rammene stadig er i endring. Det kan være en årsak til at vurderingsskjemaet på videregående nivå ikke har noen slike kriterier som direkte skal måle dette.

#### **2.14.4 Struktur**

Der de andre diskursive formasjonene ligger på en akse mellom tekst og kontekst, strekker det strukturelle seg mellom dem og håndterer den kognitive skriveprosessen slik at denne binder sammen ytterpunktene på aksene. Tenkning er en kompleks aktivitet som gjør det mulig å oppdage og lage strukturer og system for gir forståelse av verden. Skriving er et godt verktøy for dette, og gjennom tekst er det mulig å håndtere kompleksitet hvis man har gode strategier. Innenfor formasjonen ”struktur” finner vi elementer med røtter i kognitiv skriveforskning som ofte opptrer innenfor prosessdiskursen. Det som oppvurderes i en slik diskurs er behovet for konkrete holdepunkter og kjente strategier, både for elever og lærere. Det komplekse må forenkles. Det sammenhengende og fullstendige er gunstig for læring, og skriving som

representasjon av virkeligheten står sterkt. Modeller og bruk av stillas har også forankring i denne skrivetradisjonen, og i utvidet forstand er dette også en diskurs der sjangerbegrepet brukes aktivt. Det at man anerkjenner slike "forenklinger" kan bli oppfattet som en didaktisk tvangstrøye. Elevenes tekster kan bli formalistiske. Hvis man reduserer kompleksiteten kan det bli kjedelig og rutinepreget å skrive.

Selv om man innenfor den kognitive skriveforskningen primært er opptatt av de mentale prosessene hos skriveren, blir ikke disse sett på som løsrevet fra konteksten. Det finnes ulike måter å tenke på, og dermed ulike måter å skrive på knyttet til ulike fag, tema og kommunikasjonssituasjoner. Skrivning er også i seg selv en måte å strukturere tanker på, og nyttig for å memorere. Dette er med på å oppvurdere en del teksttyper der systematikk og logikk har en "selvsagt" plass, som for eksempel i tekstanalyser og fagartikler. Disse teksttypene synes også overrepresenterte på eksamen, og dette er med på å privilegere skrivning av faglig og logisk argumenterende art. I seg selv er det ikke noen motsetning mellom det kognitive og skrivning av mer affektiv art. For eksempel kan et essay ha en like avansert struktur som en artikkel. I praksis er det derimot den fellesfaglige fagskrivingen som har dominert i videregående skole. Disse tekstene kan bli oppfattet som mer objektive, nøyaktige og konsekvente enn de skjønnlitterære, og er dermed enklere å bruke i vurdering.

### **2.14.5 Relieff**

Relieffteori forener elementer fra hermeneutikk, lingvistikk og litterær analyse. Dersom man skal se på relieff som diskursiv kategori innebærer det en helhetlig tolkning av en tekst. Man må også forholde seg til mer tekniske lingvistiske analysekategorier. Selv om mitt prosjekt ikke har rom for å gjøre så omfattende studier av eksamenstekstene, er det likevel interessant å bruke funnene fra KAL-studien i grunnskolen om relieff. Studien viser nemlig at godt utbygd relieff er en *forutsetning* for gode elevsvar.

Relieff finnes på flere tekstlige nivåer. Relieff handler om hvordan enkelte tekstdele underbygger andre. Det handler om kohesjon og koherens, og viser seg i tekstlig bakgrunn og forgrunn. Tekster beveger seg på ulike måter gjennom disse nivåene. Elevtekstene kan for eksempel ha en struktur som varierer mellom detaljer og perspektiv, eller mellom helhet og deler. Teksten kan også ha relieff på setningsnivå, for eksempel ved at en betingelsessetningen

kvalifiserer en etterfølgende påstand, eller ved at resultatet av en setning framkommer i en annen. Denne måten å skrive på skaper gode tekster som fungerer i det som kalles funksjonelle avsnitt. KAL-delstudien som vurderte relieff i elevtekster, fant at tekster som får best bedømming (karakter 5 eller 6) ofte har relieff både på et globalt nivå, men også på setningsnivå. Middels gode tekster i grunnskolen har ofte bare globalt relieff. Det kan for eksempel komme til uttrykk som innledning og avslutning. Dette oppstår vanligvis tidligere i elevenes utviklingsforløp enn vesentlig utbygd relieff på setningsnivå. KAL-studien fant at tekster som fikk karakterene 1 eller 2 hadde dårlig utbygd relieff på begge nivåene. Disse tekstene hadde imidlertid også mange andre svakheter som spilte større rolle i vurderingen. Det er grunn til å anta at tekster som vurderes til 5 eller 6 på VG-nivå har relieff på begge nivå.

## 3. METODE

### 3.1 Metodevalg og design

Jeg har i dette prosjektet gjort en todelt analyse av oppgaver og elevsvar på avgangsprøver i norsk. Jeg har gjort en diskursanalyse av de obligatoriske kortsvarsoppgavene i avgangsprøvene som ble gitt etter VG3 i norsk hovedmål våren 2015 og våren 2016. Analysen er en tolkning av hvilke skrivehandlinger oppgaveteksten innbyr til, og hvilke diskurser eleven må skrive seg inn i gjennom sine besvarelser. Med problemstillingen *Hvordan kan eksamensoppgaver i skrijving synliggjøre dominerende diskurser i norskfaget, og hvilke implikasjoner kan disse få for vurderingspraksis?* har jeg forsøkt å belyse dette. Jeg har også gjort en kvalitativ undersøkelse av 6 elevsvar. Disse er ifølge gjeldende læreplan eksemplariske, og er vurdert til karakterene 5 eller 6, høy måloppnåelse. Totalt har jeg studert 6 besvarelser, henholdsvis tre svar på hver avgangsprøve (vedlegg 5-10). I arbeidet har jeg fokusert på de diskursive mulighetene som finnes i avgangsprøvene. Spesielt opptatt har jeg vært av å undersøke hvilke skrivehandlinger oppgavene kan invitere kandidaten inn i, men også hvordan noen elever ser ut til å ivareta denne muligheten.

I arbeidet mitt ble det tidlig behov for å avkode diskursbegrepet. Jeg har derfor viet mye rom til dette i teorikapittelet. Et viktig spørsmål som dukket opp var følgende: Hvilke krefter avgrensner diskursen i avgangsprøvene, og hva er det egentlig som produserer og reproducerer den? Ved hjelp av Michel Foucaults teorier har jeg forsøkt å tilnærme meg en forståelse av dette, og samtidig søkt en forklaring på maktforhold gjennom diskursproduksjon. Denne reflekssive måten å forholde seg til tekst på, har jeg definert som diskursanalyse. Diskursanalyse innebærer ikke en metode i seg selv, men har mange ulike beslektede tilnæringsmåter som tilbyr mer eller mindre konkrete analysemetoder. Diskursanalyse kan være en måte å forholde seg til empiriske felt på når språklige uttrykk er en del av empirien, og når man vil undersøke forhold i og mellom språk og makt (Neumann 2001). I denne avhandlingen prøver jeg derfor prøve å presentere diskursanalytiske perspektiver på elevtekster og eksamensoppgaver. I mitt prosjekt bruker jeg diskursanalyse både som metode og teoretisk rammeverk. Diskursanalyse i seg selv kan romme mange, til dels ulike metodiske tilnæringer, men jeg har i hovedsak støttet meg på en modell som kombinerer foucauldiansk analyse med Michael Norman Faicloughs operasjonalisering av diskursbegrepet. Dette har

vært nødvendig for å både kunne studere tekstene i seg selv, men også for å få et begrepsapparat til å reflektere over mulige sammenhenger mellom tekst og kontekst.

## 3.2 Fremgangsmåte og modeller

Jeg har satt meg inn i tidligere og gjeldende læreplaner, samt de tilhørende eksamensordningene. Jeg har også lest KAL-studiens sluttrapporter (Evensen, 2003) og alle dokumenter knyttet til avgangsprøvene i videregående skole, både sensorinformasjon, vurderingskriterier og rapporter. Dette er nødvendig for å drøfte dagens oppgaver. Diskursanalysen min av kortsvarsoppgavene bærer derfor preg av en hermeneutisk metode. Jeg forsøker å vurdere skrivehandlingene som etterspørres, og prøver å avdekke ideologiske føringer i oppgavene. Jeg har begrenset prosjektet til bare å analysere elevenes kortsvar siden disse oppgavene er de eneste fellesoppgavene som skrives. Jeg forsøker likevel også å si noe om mulighetene som ligger i langvarsoppgavene gjennom å se på oppgavetekstene. Jeg fokuserer mest på 2016-eksamenen som er den siste gjennomførte vår-eksamenen.

Når det gjelder elevsvarene har jeg utarbeidet en analysemal som støtter seg på ulike diskursanalytiske modeller med konstruktivistiske utgangspunkt. I gjennomgang av resultatene er det derfor innledningsvis en mer deskriptiv analyse, som så føres inn i en diskursiv analyse og drøfting. Jeg har brutt tekstanalysene ned, og spesielt sett på faktorene språk, teksttypologi, intertekstualitet og kontekstualisering. I modell 1 (vedlagt) vises en skjematisk oversikt over analysemodellen jeg har brukt i analyse av elevtekster. For enkelhets skyld har jeg betegnet elevsvarene med år og nummer, 2015A-C og 2016A-C.

## 3.3 Validitet

Med samme problemstilling kan man gjøre enhetlige funn eller divergerende funn. Dersom resultatene peker i samme retning, er det grunn til å anta at man oppnår høy validitet. Dersom resultatene peker i ulike retninger får man en utvidet teoretisk forståelse på et felt (Denzin&Lincoln, 2011). Le Compte og Goetz skriver at det å oppnå absolutt validitet og reliabilitet er et umulig mål for enhver forskningsmodell(1982). Spesielt innen kvalitativ

forskning handler validitet om å klargjøre hva som er resultatene av forskningen, og lage en presentasjon av disse som tar hensyn til de gjeldende diskursene på feltet. Det gjør at tilstandsbildene og forståelsesmodellene kan treffe mottakerne, og at de kan tas i bruk av andre (Andenæs, 2000). Dersom vi bruker Polkinghorns (1983) definisjon av resultater gir det også implikasjoner for hvordan vi kan forholde oss til validitetskriteriet. Polkinghorne skriver at resultater kan beskrives som tilstandsbilder eller forståelsesmåter. Av disse er det forståelsesmåter som best kan passe mitt prosjekt. Disse resultatene utvikles i brytningen mellom teori og empiri.

### **3.3.1 Kredibilitet**

Hovedpoenget med å gjøre en kvalitativ studie, er at studieobjektene blir gjenstand for mange ulike undersøkelser, og at man oppnår mer helhetlig forståelse for et objekt. Jeg har både gjort rene tekstlingvistiske analyser, men også forsøkt å sette tekstene i bevegelse mot ideologi og verdisyn som kan utledes av læreplaner. For at et slikt prosjekt skal ha kredibilitet har jeg prøvd å unngå å redusere resultatene til enkeltstående funn (Denzin, 1990). Jeg har i stedet valgt å kombinere gjennomgangen av resultatene med en drøfting som forhåpentligvis både viser, og er åpen om, kompleksiteten i et slikt empirisk materiale. Jeg har vært nødt å avgrense materialet, men likevel forholde meg til et stort nok datagrunnlag til at jeg kan se typiske trekk, og på den måten fange opp forskjeller mellom tilfeldige og signifikante avvik fra normalen. Jeg har valgt å løse dette ved også å støtte meg på datainnsamlinger fra KAL-prosjektet i grunnskolen. Jeg har lest et stort antall elevbesvarelser, både som en del av prosjektet, men også som lærer. Selv om analysen min bare omfatter 6 elevbesvarelser, er antallet leste og vurderte tekster mye større. Gyldigheten av tolkningene mine må også ses i lys av dette.

Det grunnleggende spørsmålet om validiteten i prosjektet mitt, handler om bruken av teori som tolkningsverktøy. Validiteten er derfor direkte avhengig av teoriens relevans. Jeg har hentet elementer fra flere teorier, og selv om jeg så for meg en struktur på forhånd, viste denne seg å ha mindre forklaringskraft. Jeg har derfor benyttet elementer slik jeg mener de best bidrar til å skrive fram en forståelse. Dette mener jeg styrker kredibiliteten, selv om det er en pragmatisk løsning. Jeg har endt opp med en triangulering av både teori, data og metode – noe som har vært avgjørende i tolkningsarbeidet. Dette fremkommer også av strukturen i

avhandlingen, som jeg har kalt "refleksiv" og som jeg mener bidrar til å svare på problemstillingen på en kredibel måte.

### 3.3.2 Overførbarhet

I kvantitative prosjekter er målet å finne statistiske eller kausale forklaringer som kan generalisere funn. I et kvalitativt paradigme vil en derimot alltid være nødt å se studieobjektene i relasjon i konteksten (Alvesson&Sköldberg, 2012). I stedet for å snakke om generaliserbare funn, kan en heller definere hva slags kontekster funnene har relevans i. Ekstern validitet kan forekomme, gitt at kontekster kan overføres. En styrker overførbarhet ved å velge representative informanter for det en vil undersøke (ibid.). I mitt tilfelle har jeg valgt eksamensbesvarelser som både er vurdert av nemnda og av sensorer. Når det gjelder oppgavene har jeg vurdert alle kortsvarsoppgaver som er gitt fra 2014 og fram til våren 2016. Jeg har imidlertid valgt å framstille de siste vår-eksamenene til analyse og drøfting. Det er grunn til å anta at disse resultatene kan overføres til andre oppgaver også. Når det gjelder resultatene fra elevtekstanalysene har det åpenbart ikke vært et mål å undersøke hele elevpopulasjonen. Overførbarheten i mine funn begrenser seg derfor. Jeg har imidlertid klargjort dette i ulike kapitler, og på denne måten kan lesere selv avgjøre i hvilken grad funnene og aktørene har overføringsverdi.

### 3.3.3 Reliabilitet

Reliabilitet definerer hvor etterprøvable en studie er. Man skiller mellom indre og ytre reliabilitet. Indre reliabilitet beskriver i hvilken grad andre forskere kan anvende begrepsapparatet og teorien for analyse på samme måte som den opprinnelige forskeren. Ytre reliabilitet handler om i hvilken grad ulike forskere vil oppdage samme fenomen og generere samme begreper i den aktuelle og liknende situasjoner (Alvesson&Sköldberg, 2012). Både kredibilitet og overførbarhet handler om validitet. *Reliabiliteten* uttrykker hvor nøyaktige disse måleinstrumentene er, altså om den faktiske forskningen er logiske realiseringer av førforståelsen slik den er redegjort for. Med andre ord er reliabilitet et mål på hvor godt man har unngått å forurene materialet. I mange typer forskning er det et godt kriterium, men i mitt

arbeid er det subjektive en forutsetning for å skape kunnskapen. Måleapparatet, den subjektive forskeren, virker derfor også inn på stabiliteten av funnene. Heller enn å fjerne subjektiviteten søker man å vite noe om hvordan denne kommer til uttrykk i det konkrete forskningsopplegget. På denne måten kan man kompensere for det, eller i det minste gjøre rede for dem. Dette kan man gjøre ved å inkludere data som underbygger tolkningene, slik at leseren kan få innsyn i dem. Man kan også dokumentere hvordan prosessen, altså design, datainnsamling og analyse er gjennomført. På denne måten kan også tolkningene sannsynliggjøres.

Jeg har valgt å bruke mye plass på både teori og bakgrunn for analysene mine. På denne måten vil jeg både synliggjøre og underbygge mine tolkninger. Dette har skapt noen tekstlige utfordringer, og jeg har prøvd å ta hensyn til leseren av teksten ved å ha en innledning til oppgaven der grunnlaget for disse tolkningene kommer fram. Jeg har forsøkt å skrive en leservennlig tekst, og har derfor valgt å benytte meg av vedlegg i stedet for å bruke mye rom på rådata.

### **3.3.4 Refleksivitet**

Kvalitative forskningsmetoder bringer forskeren nærmere forskningsobjektene enn når man forsker basert på skjemaer eller statistikk. Ved kvalitative studier er nærhet til feltet en viktig forutsetning, samtidig som det er nødvendig med en refleksiv holdning hos forskeren for å kunne gi de empiriske dataene en analytisk fortolkning og klare å oppnå en vitenskapelig distanse(ibid.). Det ligger derfor i den kvalitative forskningstradisjonen klare forventninger om at forskeren er seg bevisst, og kan gjøre rede for og kritisk vurdere de etiske og vitenskapelige utfordringene ved ulike forskerroller. Refleksivitet er en kompetanse og en forskerposisjon som innebærer at forskeren evner å se betydningen av sin egen rolle i samhandling med deltakerne, de empiriske dataene, de teoretiske perspektivene, og den forforståelsen som forskeren bringer med seg inn i prosjektet.

Når det gjelder språkdidaktisk forskning har jeg kunnskap om forskningstemaet gjennom en annen rolle, nemlig som lærer. I denne sammenhengen er det viktig at forskeren er i stand til å vurdere de fordelene og ulempene som egen bakgrunn gir innenfor det aktuelle forskningsprosjektet. Mange forskningstema er verdiladede. Det gjelder også dette. Mine holdninger og sosiale bakgrunn påvirker analysen min. Dette er nærmest en nødvendighet i en



slik type studie, men jeg har forsøkt å være mine egne holdninger bevisst i arbeidet- og spesielt i framstillingen. Jeg påberoper meg ikke verdinøytralitet, men har prøvd å gjøre en saklig drøfting basert på funn,- ikke på egne holdninger.

## 4. EKSAMEN

### 4.1 Eksamensoppgaver som studieobjekt

Norsk for studieforberevende utdanningsprogram i videregående opplæring er et gjennomgående fag med tilsammen 393 årstimer fordelt på VG1, VG2 og VG3. Elevene har krav på en todelt sluttvurdering av sin skrivekompetanse,- standpunktkarakterer som settes av elevens faglærer, og eksamenskarakter(er) som settes av eksterne sensorer. Alle elevene har minst en skriftlig norskeksamen. Den utarbeides og sensureres derfor sentralt, og det er Utdanningsdirektoratet som har ansvar for dette arbeidet. Kompetansemålene i læreplanen definerer hva slags kompetanse eleven skal ha på ulike stadier i skoleforløpet, og det er disse som skal danne grunnlaget for vurderingen- også av eksamensbesvarelsene. Mens læreplanen danner et bredt grunnlag for formative vurderinger, er eksamensformen i norsk skriftlig foreløpig en summativ sluttvurdering. Formålet med eksamen er å gi informasjon om elevens sluttkompetanse slik den kommer til uttrykk gjennom tekstproduksjon.

Resultatet elevene får på eksamen har implikasjoner ut over selve skrivingen, og oppgavens autentisitet hviler på autoriteten som ligger i selve eksamensordningen. Vurderingen *av* læring slik den fremtrer på eksamen, er med på å skape en spesiell skrivesituasjon for elevene hvor formålet i hovedsak er vurdering, ikke læring. Å bruke eksamensoppgaver og eksamensbesvarelser som materiale er likevel et naturlig valg når jeg ønsker å studere hvilken skrivekompetanse som etterspørres av norske avgangselever. Oppgavene er gjennomarbeidet fra Utdanningsdirektoratets side, og både oppgaver og kjennetegn på måloppnåelse passerer ulike høringsinstanser. På denne måten kan man si at eksamen representerer Utdanningsdirektoratets intensjon om hvordan skriveoppgaver skal være utformet for å gi kvalifisert sluttvurdering. I tillegg til dette aspektet har eksamensoppgavene også en tendens til å fungere styrende for norskopplæringen i skolen. Dermed virker også oppgavene inn på den formative vurderingspraksisen. Dette kan vi blant annet se ved at både eksamensoppgaver, eksamensbesvarelser og karakterbegrunnelser er tilgjengeliggjort på Utdanningsdirektoratets hjemmesider. Lærere og elever, og ikke minst skoleeiere og ledere, kan undersøke hvilken skrivekompetanse som etterspørres i eksamensoppgavene. Dermed kan man peke på noe av grunnlaget for opplæringen.

Eksamensundersøkelsene mine er avgrenset, både i utvalg og omfang. Likevel mener jeg undersøkelsen gir et nærstudium av hvordan man *kan* tenke rundt eksamensoppgaver og skriving. Ved å analysere diskursiv posisjonering i oppgavene, kommer spenningsfeltet mellom skolekultur og individ til syne. På den måten kan også undersøkelsen være med på å problematisere forholdet mellom læreplan, undervisning, eksamen, vurdering og læring. Eksamensdiskursene er et uttrykk for en utdanningspolitisk vilje- et forsøk på å definere hva som er den riktige måten å utforme skriveoppgaver. Slik er diskursene også i bevegelse, ikke bare fordi det stadig finnes ny didaktisk forskning på området, men også som resultat av maktkamper og ideologisk endring. “Arguing about what words (ought to) mean is not trivial business ... Such arguments are what lead to the adoption of social beliefs and [practice]” (Gee, 2012, s. 23). Hvordan man forstår, definerer og forholder seg til skriving og tekst, er derfor også en normativ og etisk problemstilling- i tillegg til å være akademisk interessant.

## 4.2 Validitet i avgangsprøven

Gustaf Skar har skrevet en doktorgradsavhandling om vurdering av skriving (2013). Han skriver spesielt om validitet. I sin avhandling forklarer han at det overordnede målet med skrivevurdering er å produsere informasjon som kan si noe om *hvordan eleven kan skrive*. Vurderingen skjer ved at læreren trekker slutninger om elevens evne til å skrive basert på sin egen fortolkning av et produkt, eksamensbesvarelsen. På hvilken måte kan vi undersøke og fastslå om skriveoppgavene gir valide resultater? I Norge har vi ikke offisielt referanseverk som definerer standarder for vurdering i skolen. Vi har vurderingsforskrifter og vi har selve læreplanen, men utover det har vi ikke noe felles rammeverk. Hvordan kan vi da vurdere om eksamenskarakteren eleven får er valid, og ikke minst; hvordan kan vi vite om eksamensoppgaven er egnet til å måle elevens kompetanse?

*Standards for educational and psychological testing* (AERA, ARA & NCEM 2014) er et amerikansk referanseverk som definerer ulike prøvestandarder, blant annet for vurdering. Her defineres validitet på denne måten: ”Validity refers to the degree to which evidence and theory support the interpretations of test scores for proposed uses of tests” (AERA, APA & NCEM 2014:11). Validitet handler altså om gyldigheten av den vurderingen sensoren eller læreren

gjør av elevteksten. Når Utdanningsdirektoratet skal produsere eksamensoppgavene, bestemmer de samtidig hva som skal vurderes – de definerer et konstrukt. Dette konstruktet danner grunnlaget for skriveoppgaven, som igjen gir et produkt: elevens tekst. *Standards* definerer konstrukt som ”The concept or the characteristic that a test is designed to measure” (AERA, APA & NCEM 2014). Konstruktet er altså det en test er ment å vurdere. Kompetansemålene i Kunnskapsløftet danner grunnlaget for konstrukt, sammen med skriveteoriene som læreplanen er basert på. For å kunne analysere hva slags skrivekompetanse som eksamen etterspør, og diskursen dette inngår i, er det derfor et helt vesentlig premiss å definere hva eksamen er *ment* å etterspørre. Det foreligger ikke noe konstrukt for norskeksamen utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. Læreplanen i norskfaget danner grunnlaget for konstruktet, uten at læreplanen er spesifikk nok til å *utgjøre* konstruktet.

### 4.3 Avgangsprøven i norskfaget

”Det overordnede formålet med eksamen er at elevene skal vise norskfaglig kompetanse. De skal lese ulike tekster og kunne sette dem inn i en faglig sammenheng, og de skal skrive en kort og en lengre tekst. Oppgavene er basert på kompetansemålene fra hovedområdene *Skriftlig kommunikasjon* og *Språk, litteratur og kultur* på Vg2 og Vg3. Oppgavesettene prøver et utvalg av kompetanse- målene, men eleven kan likevel vise bred kompetanse i faget. Sensor skal alltid vurdere helheten i svaret.” (Eksamensveiledningen, 2015)

Elevene skal skrive to tekster for å vise kompetanse i faget; ett kortsvar og ett langsvar. Dette er for å vise en større faglig bredde og gi eleven mulighet til å vise mer av fagkompetansen sin til en ukjent sensor. Teksttypene er kjente for elevene på forhånd. Kortsvarsoppgavene er oftest tolkning eller analyse. Langsvarsoppgavene inngår i tre hovedgrupper: Saklige tekster, analyser og kreative tekster. I oppgaver som krever saklig skriving kan elevene bli bedt om å informere, argumentere eller resonnerer. Tolkende og analyserende oppgaver krever at elevene skal gjøre greie for form og innhold i tekster ved hjelp av fagspråk og refleksjon. Til eksamen brukes begrepet *tolkning* i forbindelse med skjønnlitterære tekster og *analyse* i forbindelse med sakprosa. Kreative tekster brukes som er et samlebegrep på eksamen, og omfatter både fortellende, reflekterende og underholdende tekster. Disse oppgavene er mer åpne for individuelle løsninger enn de tidligere essay-, novelle- og kåserioppgavene.

Mange av kjennetegnene på et godt svar er felles for alle oppgavetyper. Sensor forventer at teksten har hensiktsmessig struktur, god sammenheng og relevante eksempler/momententer (Se

vedlegg 2). Elevene skal vise norskfaglig kompetanse. Uavhengig av hvilken oppgavetype de velger, kan de også vise selvstendighet og kreativitet i tekstene sine. Dette skal sensor honorere når svaret er relevant.

## 4.4 Vurdering av eksamensbesvarelser

Læreplanene og forskrift til opplæringsloven er grunddokumenter for vurderingsarbeidet. Forskrift til opplæringsloven §§ 3-25 og 4-18 slår fast følgende:

Eksamen skal organiserast slik at eleven/deltakaren eller privatisten kan få vist kompetansen sin i faget. Eksamenskarakteren skal fastsetjast på individuelt grunnlag og gi uttrykk for kompetansen til eleven/deltakaren eller privatisten slik den kjem fram på eksamen.

Kompetanse er i denne sammenhengen definert som evnen til å møte en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave. Eksamensoppgavene blir utformet slik at de prøver denne kompetansen. Kompetansemålene i læreplanen danner grunnlaget for å vurdere den kompetansen eleven viser i eksamensbesvarelsen. De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene i læreplanene for fag. Grunnleggende ferdigheter blir derfor prøvd indirekte til sentralt gitt eksamen. Sensor skal vurdere samlet kompetanse slik den fremkommer på eksamen, jf. forskrift til opplæringsloven §§ 3-25 og 4-18. Eksamensbesvarelsen blir vurdert av to eksterne sensorer. Dersom disse to er uenige, avgjør en oppmann karakteren, jf. §§ 3-28 og 4.21 i forskrift til opplæringsloven.

## 4.5 Oppgaveformuleringer 2014,2015 og 2016.

Jeg vil i det kommende kapittelet framstille resultatene av analysen jeg har gjort av kortsvarsoppgavene som er gitt til eksamen. To av disse inngår også i vedleggene (vedlegg 3 og 4). Kortsvarsoppgavene som er gitt de siste årene har følgende formuleringer:

### Vår 2014

Vedlegg:

- «Bethlehem 2005» av Banksy, 2005
- «SMS fra Gaza» av Mads Gilbert, 2009

**Gjør kort greie for noen sentrale virkemidler og den funksjonen de har i graffitien og SMS-teksten. Hva er formålet med de to tekstene?**

*Kommentar:*

*Du skal bruke et presist fagspråk. Du kan bruke begreper fra retorikken, men det er ikke et krav.*

### Høst 2014

**Skriv en tekst der formålet er å overbevise ungdommer om at de bør lese litteratur som er skrevet på 1800-tallet. Bruk en roman, et dikt eller en annen tekst du kjenner til som eksempel.**

*Kommentar:*

*I svaret ditt skal du vise at du kjenner til noe av litteraturen fra 1800-tallet. Du kan velge hva du vil skrive om. Du skal skrive på en måte som overbeviser målgruppen for teksten din.*

### Vår 2015 (vedlegg 3)

Vedlegg:

- Utdrag fra Soga om Gisle Sursson

**Skriv en informativ tekst der du forklarer hvorfor den vedlagte teksten er typisk for sagalitteraturen. Bruk konkrete eksempler fra tekstvedlegget.**

*Kommentar:*

*Du skal vise gjennom eksempler at du har kunnskap om form og innhold i norrøn litteratur. Bruk relevant fagspråk.*

### Høst 2015

Vedlegg:

- Knut Hamsun: *Markens grøde*, 1917 (utdrag)

I innledningen til romanen *Markens grøde* møter vi hovedpersonen, som vi senere i romanen får vite at heter Isak Sellanrå. Gjør greie for noen av virkemidlene Hamsun bruker for å beskrive hovedpersonen.

*Kommentar*

*I svaret ditt skal du vise til konkrete eksempler fra teksten og bruke relevant fagspråk.*

### Vår 2016 (vedlegg 4)

Vedlegg:

- ”Ta en #SELFHiSF- bli ein av oss!”, Høgskulen i Sogn og Fjordane 2016

**Denne sammensatte teksten er side 2 i et studiemagasin fra Høgskulen i Sogn og Fjordane. Gjør greie for formålet med teksten, og forklar hvordan de ulike appellformene er brukt.**

*Kommentar: Du skal svare på en presis måte og bruke relevant fagspråk.*

### Høst 2016

Vedlegg:

- *Isberg*, utdrag fra en roman av Lars Ove Seljestad, 2012

**Grei kort ut om noen virkemidler og den funksjonen de har i teksten.**

*Kommentar*

*I svaret ditt skal du vise til konkrete eksempler fra teksten og bruke relevant fagspråk.*

## 4.6 Vurderingskriterier på norskeksamen

Norskeksamen skal vurderes med karakter fra 1 til 6. Elevene får ingen kommentar eller vurderingstekst fra sensor utover karakteren. Det forutsettes derfor at vurderingstaksonomien er kjent for eleven, og at eleven er kjent med kjennetegnene på måloppnåelse i faget. Fullstendig matrise er vedlagt (vedlegg 2). I vurderingskriteriene til eksamen (2017) står det følgende kjennetegn på høy måloppnåelse som er aktuelle for alle kortsvar:

Høy måloppnåelse (Karakter 5 og 6)	Kortsvaret har...	Eksamenssvaret...
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-hensiktsmessig struktur og god sammenheng</li> <li>-viser meget god faglig kunnskap</li> <li>-kommenterer eller argumenterer på en presis måte</li> <li>-gjør godt greie for karakteristiske trekk ved tekster</li> <li>-har presist og formålstjenlig fagspråk.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-viser god forståelse og bruk av de vedlagte tekstene</li> <li>-er gjennomgående godt formulert, med nyansert ordforråd</li> <li>-har god sammenbinding mellom setninger og avsnitt</li> <li>-viser at eleven mestrer formverket</li> <li>-har gjennomgående korrekt ortografi og tegnsetting</li> <li>-markerer sitat og viser til kilder ryddig og nøyaktig</li> </ul>

## 5. RESULTATER AV ANALYSER

### 5.1 Kortsvarsoppgaven i norsk hovedmål vår 2015 (vedlegg 3)

Oppgavesettet består av del A og del B. Del A er en obligatorisk kortsvarsoppgave. Del B består av fire oppgaver, hvorav en skal besvares. Eksamenssettet har seks vedlegg.

Oppgaven i Del A er å skrive en informativ tekst der man skal forklare hvorfor "Soga om Gisle Sursson" er typisk for sagalitteraturen. Eksaminanden blir bedt om å bruke konkrete eksempler fra tekstvedlegget. I kommentaren til oppgaven står det at man skal bruke eksempler for å vise at man har kunnskap om form og innhold i norrøn litteratur. Det står også at eleven skal bruke relevant fagspråk. Eksamenssettet fra våren 2015 har en kortsvarsoppgave som knytter seg til såkalt *norskfaglig kjernestoff*. Med det menes at det er et innhold som det er overveiende sannsynlig at har blitt vektlagt i undervisningen. Kortsvarsoppgaven fra 2015 forutsetter at eleven har, eller kan finne fram til, relevant fagstoff om norrøn litteratur, både på innholdsplan og formnivå. Eleven kan ikke bare reprodusere dette, men må anvende denne kunnskapen for å applisere den i en analyse av en tekst.

### 5.2 Eksamensoppgaver i norsk hovedmål høst 2015

Oppgavesettet består av del A og del B. Del A er en obligatorisk kortsvarsoppgave. Del B består av fire oppgaver, hvorav en skal besvares. Eksamenssettet har ni vedlegg.

Kortsvarsoppgaven i Del A er obligatorisk og innbyr til en virkemiddelanalyse av utdraget fra *Markens grøde*. Eleven får følgende instruks: "Gjer greie for nokre av verkemidla Hamsun bruker for å beskrive hovudpersonen." I kommentaren til oppgaven står det at eleven skal vise til konkrete eksempler fra teksten og bruke relevant fagspråk.

Del B består av fire oppgaver til valg. Oppgave 1 er en informerende, argumenterende og/eller resonnerende oppgave. Her blir eleven bedt om å formulere hovedsynet i teksten "Forstår du ikke, hvad jeg siger, svensker?", eleven blir også bedt om å drøfte noen av forslagene som kommer fram i teksten og kommentere hvordan eleven tror nabospråksforståelsen i Skandinavia vil være i framtida. Denne oppgaven er altså tredelt.



---

Oppgave 2 har fire vedlegg som kan relateres til modernismen: *Der skreg en fugl* (Krag), *Dropp det* (Kafka), *Guernica* (Picasso) og *Det er ingen hverdag mer* av Hofmo. Eleven skal bruke tre av vedleggene og skrive en resonnerende tekst om modernismen der vedleggene brukes aktivt for å vise hvordan de er uttrykk for sider ved den modernistiske tradisjonen mellom 1890 og 1950. Eleven skal også svare på i hvilken grad disse tekstene fremdeles er aktuelle. Oppgaven er todelt. I den første delen skal eleven analysere, og i den andre delen skal eleven vise evne til selvstendig refleksjon.

Oppgave 3 er en komparativ analyse av Grytten-tekstene *Aust for Rooney, nord for Messi* og *Null poeng*. Eleven blir bedt om å sammenligne de to tekstene og deretter spør oppgaven: "Kva for tankar gjer du deg om den måten Frode Grytten beskriv fotball på?". Oppgaven er todelt, og i kommentaren blir eleven bedt om å legge mest vekt på den første delen. Eleven skal kommentere både form og innhold i begge tekstene og bruke relevant fagspråk. I oppgavens andre del skal eleven vise selvstendig refleksjon.

Oppgave 4 er å skrive en kreativ tekst med utgangspunkt i diktet og illustrasjonen *Nattevakt* av Lea og Hole. I kommentaren står det at oppgaven åpner for ulike løsninger, men at det skal komme tydelig fram at eleven tar utgangspunkt i den sammensatte teksten. Eleven blir bedt om å vise kreativitet gjennom valg av innfallsvinkler og perspektiv, og gjennom bruk av språklige virkemidler.

Dette eksamenssettet innbyr til ulike skrivehandlinger. Kortsvarsoppgaven har bare ett ledd; eleven blir bedt om å kommentere virkemidlene Hamsun bruker for å skildre Isak Sellanrå i et relativt kort utdrag fra *Markens Grøde*. Eleven blir bedt om å aktivere kunnskapen sin, og må vise gjennom eksempler at han har oversikt over virkemiddelbruk. Langsvarene fra både våren og høsten 2015 er varierte, og alle oppgavene har flere ledd, bortsett fra den kreative teksten. De to- eller tredelte oppgavene krever spesifikke skrivehandlinger, mens den kreative teksten kan skrives på flere måter. Selv om eksamenssettet har en kreativ oppgave, mener jeg at det likevel er tydelig at de andre oppgavene er tydeligere på hvilken kompetanse som etterspørres.

## 5.3 Eksamensoppgaver i norsk hovedmål vår 2016

### 5.3.1 Kortsvarsoppgave 2016

Eksamen ble avholdt 31.mai 2016. Oppgavesettet består av del A og del B. Del A er en obligatorisk kortsvarsoppgave. Del B består av fire oppgaver, hvorav en skal besvares. Eksamenssettet har åtte vedlegg. Av vedleggene er det to romanutdrag, fra henholdsvis *Mannfolk* av Arne Garborg og *Helvetesilden* av Karin Fossum. Det er også et utdrag fra en dramatisk tekst, *Gjengangere* av Henrik Ibsen. Et vedlegg er en novelle, *Hvis det er sant* av Jakob Arvola. To vedlegg er lyriske tekster: *Brevet* av Jan Magnus Bruheim og *#modernekjærlighet* av Gutt (anonym). *Burning love* av Lars Mytting er en kortprosatext, et utdrag fra boka *Hel ved*. Det er også en annonse/kampanjetekst representert, ved *Ta ein #SELFHiSF - bli ein av oss!*.

Den obligatoriske kortsvarsoppgaven er å kommentere formål og appellformer i den sammensatte teksten *Ta ein SELFHiSF- bli ein av oss!* som er laget av Høgskulen i Sogn og Fjordane for å rekruttere studenter. Eleven blir informert om dette, og skal i svaret sitt gjøre rede for formålet og forklare hvordan de ulike appellformene er brukt. I kommentaren blir eleven bedt om å svare på en presis måte og bruke relevant fagspråk.

Eksamensrapporten for 2016 bygger på eksamensstatistikk, sensorrapporter og dokumenter fra sensorkoleringene våren 2016. Rapporten skal vise hvordan eksamensoppgavene er forankret i læreplanen og skal også gjengi synspunkter fra sensorene. I rapporten står det at kortsvarsoppgavene fra våren 2016 ble oppfattet som relativt enkel å svare på. Sensorene mente imidlertid at oppgaven kunne vært klarere dersom begrepet "retoriske appellformer" ble brukt. Den sammensatte teksten hadde mange bilder og grafiske virkemidler. Dette kan ha vært en årsak til at mange elever brukte mye plass på å referere innhold og tekst i stedet for å skrive kort og poengtert og gjøre rede for appellformene.

### 5.3.2 Langsvarsoppgaver 2016

Langsvarsoppgave nummer 1 i Del B er å tolke og sammenligne to korte tekster: *Burning love* av Lars Mytting og *Brevet* av Jan Magnus Bruheim. Eleven blir bedt om å skrive om både form og innhold i begge tekstene, men eleven kan selv vurdere hva han skriver mest om.

---

Eleven skal gjøre rede for virkemidlene og den funksjonen de har, og eleven skal grunngi egne tanker om tekstene. Eleven blir også i denne oppgaven bedt om å bruke relevant fagspråk. Oppgavetyperen "tolk og sammenlign" går igjen i mange eksamenssett, og i eksamensrapporten står det at oppfatningen blant sensorer er at disse "stort sett fungerer godt". Elevene innbys til å kombinere kjente tekster som mange også kan ha møtt i undervisningen med tekster fra en annen tid og/eller i andre sjangrer. På denne måten kan eleven anvende kunnskapen sin i nye sammenhenger. Sensureringen av disse besvarelsene viste at mange elever lykkes med å skrive innenfor disse rammene. To svakheter gikk igjen: Elevene parafaserte mer enn de tolket tekstene og sammenligningen ble korte og ufullstendige, uavhengig av elevens strukturvalg. Avgangsprøven viste også ulik lesekompetanse hos elevene som valgte oppgave 1. Mange elever tolket Lars Myttings tekst som en skjønnlitterær tekst. I sensorrapporten står det at sensorskoleringen drøftet dette, og at de ble enige om at sensorene skulle legge vekt på hvilken tekstforståelse elevene viste, mer enn hvilken sjanger de klassifiserte den som (Eksamensrapport 2016).

Oppgave 2 er å tolke novella *Hvis det er sant* av Jakob Arvola. I kommentaren til oppgaven står det at eleven skal skrive om både form og innhold, gjøre rede for virkemidler og den funksjonen de har og grunngi egne tanker om teksten. Eleven blir bedt om å bruke relevant fagspråk. Denne oppgaven ble valgt av mange, kanskje fordi oppgavetyperen er kjent for de fleste elever. Sensorene ble bedt om å legge vekt på om elevsvarene viste gode observasjoner og refleksjoner. De diskuterte et eksempel som viste fagkunnskap og selvstendig refleksjon, men med noe upresis begrepsbruk. Noen elever strukturerer besvarelsene rundt skrivemaler eller stillas. Skoleringen konkluderte med at den selvstendige lesningen skulle vektlegges. En implikasjon for skriveundervisningen er derfor at elevene bør trene på å begrunne egen lesning, heller enn å følge en gitt skriveramme.

Oppgave 3 er å skrive en resonnerende tekst der eleven skal vise hvordan den realistiske tradisjonen kommer til uttrykk i tekstene *Mannfolk* (Garborg), *Gjengangere* (Ibsen) og *Helvetesilden* (Fossum). I oppgavekommentaren står det at eleven skal vise hva som er realistiske/naturalistiske trekk ved de tre tekstvedleggene. Eleven kan selv velge hva han vil legge mest vekt på. Eleven blir bedt om å bruke relevant fagspråk. Denne oppgaven har et

sentralt norskfaglig tema, og det står i sensorrapporten at mange lærere har ønsket seg slike oppgaver med litteraturhistorisk og/eller språkhistorisk tematikk. Selv om temaet for denne oppgaven var velkjent og noe de fleste har brukt mye tid på i undervisningen var det få elever som valgte denne oppgaven på avgangsprøven. Oppgaven spør etter lærestoff, men tekstene som er vedlagt må brukes og krever nærlesning. Elevene må vise hvorfor tekstene er typiske for den kulturhistoriske perioden. Oppgaven ber elevene vise og anvende faglig kunnskap. En innvendig fra sensorene til denne oppgaven, var at tekstutdragene ble for korte, slik at elevene ikke hadde så mye å skrive om. Noen elever inkluderte derfor mye litteraturhistorie fra lærebøker. Det ble også registrert at noen sensorer vurderte svar på denne oppgavetypen "strengere" enn svarene på den "frie" oppgave 4. Når eleven skriver om et tema som er sentralt i opplæringen, kan det også se ut som sensorene krever høyere grad av refleksjon og presisjon enn når elevene skriver om et allment emne.

Oppgave 4 innbyr til å skrive en kreativ tekst der eleven skal reflektere rundt tematikken i tekstene *Burning love* (Mytting) og *#modernekjærlighet* (Gutt, 19). I kommentaren til oppgaven står det:

Denne oppgåva opnar for ulike løysingar, men det skal komme tydeleg fram av svaret ditt at du har forstått begge tekstvedlegga og brukar tankar og idear frå dei. Du viser kreativitet gjennom dei innfallsvinklane og perspektiva du vel, og måten du bruker språket på (vedlegg 4).

Refleksjon og kreativitet er sentrale elementer i førstespråkskompetansen slik den er beskrevet i læreplanen, men denne oppgavetypen kan være utfordrende å vurdere. Oppgaven er relativt åpen fordi begrepet "kreativ tekst" i læreplanen både skal dekke essayistisk, kåserende og skjønnlitterær skriving. Elevene skriver følgelig ulike svar, og den norskfaglige kompetansen kommer ikke alltid klart til uttrykk. Denne oppgaven ble valgt av mange. Eksamen viser to hovedutfordringer med elevsvarene: Elevene skriver resonnerende, saklige tekster uten å være kreative i verken språk eller innfallsvinkler eller elevene skriver enkle skjønnlitterære tekster uten å reflektere selvstendig over tematikken i tekstvedleggene.

Disse oppgavene kan være uklare for eleven, og det er en balanse mellom dette og å åpne for kreative skrivemåter. Elevene må få trening i å skrive relevante svar på oppgaver som ber om refleksjon. De må også trene på å bruke tekstvedleggene aktivt i sin egen tekst.

### 5.3.3 Eksamen 2016 - generelle betraktninger fra sensorene

Mange sensorer rapporterer at elevene i for liten grad benytter seg av kilder. I tillegg er det også slik at der kilder faktisk benyttes, er kildebruken lite selvstendig og bærer preg av parafrasering. Oppgavesettet fra 2016 fikk i hovedsak positive tilbakemeldinger fra sensorene. Kritikken gikk på at vedleggene stort sett var samtidstekster, og at bare en oppgave hadde historisk tematikk. Noen mente at avgangsprøven var for lite faglig utfordrende. De fleste sensorene ser det som en stor fordel at oppgavetyperne er forutsigbare slik at elevene kan forberede seg. Den kreative langsvarsoppgaven fikk kritikk for å ha uklar instruks til elevene.

## 5.4 Karaktererstatistikk før klagesensur

NOR1211 er fagkoden for eksaminander som har fulgt et treårig studieforbereende løp. NOR1231 er fagkoden for påbygging til generell studiekompetanse.

Tabell 1: Eksamensrapport NOR1211-NOR1231 Norsk Hovedmål V2016  
Også publisert i endelig utgave etter klagesensur her: <https://statistikkportalen.udir.no>

Fagkode	År	Snitt alle	% kar 1	% kar 2	% kar 3	% kar 4	% kar 5	% kar 6
NOR 1211	2014	3,3	4,0	18,1	33,5	30,3	12,5	1,6
	2015	3,4	3,8	17,1	34,1	30,9	12,3	1,7
	2016	3,4	2,9	16,7	35,2	31,4	12,0	1,8
NOR1231	2014	2,7	11,4	33,3	34,4	16,5	4,0	0,4
	2015	2,8	9,3	29,7	36,7	18,8	5,0	0,5
	2016	2,8	8,5	32,6	37,8	17,1	3,8	0,3

34874 elever tok eksamen I NOR1211 og 12419 tok eksamen I NOR1231. 1011 elever besto ikke avgangseksamen i NOR 1211 og 1056 elever strøk i NOR 1231. Til sammen fikk altså 2067 elever karakteren 1 (før klagesensur). 4813 elever fikk høy måloppnåelse (karakter 5 eller 6) i NOR 1211. 509 elever fikk høy måloppnåelse i NOR 1231. Til sammen fikk altså 5322 elever karakterene 5 eller 6 på sin avgangsprøve.

Grunnskoleeksamen i 2016 viser et gjennomsnitt på 3,8 på landsbasis i både 2013, 2014, 2015 og 2016. Det er altså høyere enn resultatet til avgangsprøven i videregående skole. Utvalg og identifikasjon av elever

## 5.5 Analyse av elevtekster 2015

### 5.5.1 Kommentar til utvalget av elevtekster

Jeg har brukt 6 elevbesvarelser, henholdsvis 3 fra hver av de to siste våreksamenene. Av disse har jeg analysert to tekster jeg har fått tilgang til av elevene selv, to tekster er hentet fra skrivesenteret.no sitt materiale og to tekster er hentet fra framtida.no. Jeg kjenner identiteten til 4 av kandidatene. Jeg ønsket å forholde meg til hovedmålsbesvarelser for å kunne si noe om "førstespråkskompetanse". Det var imidlertid ønskelig at noen av disse skulle være på nynorsk.

### 5.5.2 Språk og tekstanalyse av besvarelse 2015A (vedlegg 5)

Eleven har skrevet et kortsvar som etter sensorenes mening, oppfyller kravene til karakteren 5. Denne teksten har kvaliteter som viser deler av elevens fagkompetanse. Ved første gjennomlesning, og videre i nærlesning, kan vi se at frekvensen av fagbegreper er høy. Fagligheten vises gjennom ordvalg, og teksten blir med det et uttrykk for spesialisert kunnskap der påstander belegges, for eksempel med sitater. Noen eksempler på denne fagligheten er bruk av uttrykk som "utdraget, innhold, form, norrøn, sagalitteraturen, islendingesagaene, skildret, forfatteren, aural synsvinkel, utdraget, personkarakteristikk, kvad, språket, referater". I seg selv er dette ord og begreper som viser spesialisert kompetanse, og eleven har integrert disse i teksten gjennom sitatbruk og eksempler. Eleven får dermed både vist presisjon

i språket og faglig kunnskap, det jeg i drøftingsdelen kaller ferdigheter. Et eksempel som viser hvordan kandidaten gjør dette er :

Forfatteren har skildret hele hendelsesforløpet gjennom aural synsvinkel, noe vi ser godt i utdraget: "[...] og i det same han hadde kvede denne visa, hoppa han ned frå hammaren og kjørte sverdet i hovudet på Tord, frenden til Øyolv, og kløyvde han heilt til beltestaden. [...]" Synsvinkelen er typisk for islendingsagaene, og i sagaene er personkarakteristikk utelatt (elevsvar 2015A, vedlegg 5).

Her kommer eleven med en opplysning om virkemiddelbruk, viser eksempel, og gir så en avsluttende kommentar. På denne måten får eleven vist både lesekompetanse, evne til tolkning og skrivekompetanse.

Eleven har et gjennomgående nyansert ordvalg. Flere ord og uttrykk er relativt opake, men som helhet framstår teksten presis og variert. Ord som utpeker seg er for eksempel "nedskrevet, familiedramatikk, representativt, slektsforhold, utvandrer, intrigene, utspiller, hendelsesforløpet, utsagn, familierelasjoner". Her finnes det andre leksikalske alternativ, men eleven har gjennomgående klart å uttrykke seg med en tilfredsstillende faglig presisjon. Dette gir også elevens kortsvar et formelt preg. Et funn som også styrker dette, er at eleven bruker s-genitiv. Som språklig virkemiddel har s-genitiven en tendens til å gi språket et noe mer formelt preg enn de andre formene. Eksempler fra elevsvaret er: "Gisle Surssons familie" og "Sin fars familie".

Kandidat 2015A varierer mellom aktiv- og passivkonstruksjoner. Passivkonstruksjoner finner vi i setninger med verb uten agens. Utbredt bruk vil føre til et byråkratisk språk, mens å utelukkende bruke aktivformer også kan bli strevsomt å lese. Eks. *Soga om Gisle Sursson foregår på 900-tallet på Island og ble nedskrevet på 1200-tallet.* Eleven bruker helsetninger, som i "Aural synsvinkel og utelatelse av personskildringer er typiske trekk ved sagaene." Det forekommer også substantiviske leddsetninger: *Det er mange eksempler på at dette utdraget er representativt for sagalitteraturen, både i innhold og form.* Eleven har også adverbiale leddsetninger: *Forfatteren har skildret hele hendelsesforløpet gjennom aural synsvinkel, noe vi ser godt i utdraget.* Det forekommer også to som-setninger i kortsvaret: "I sagaen utvandrer Gisle til Island med sin fars familie, og vi blir dratt med inn i intrigene som

utspiller seg mellom de ulike personene(...)" og "I utdraget kommer Gisle med et kvad, som gir et inntrykk av hva Gisle tenker og føler". Ingen av elevens setninger er ufullstendige, og det er heller ingen løse setningsfragmenter i dette kortsvaret.

Eleven veksler mellom "leseren" og "vi" uten at dette framstår som subjektivt: "I sagaen utvandrer Gisle til Island med sin fars familie, og vi blir dratt med inn i intrigene som utspiller seg(...). "Synsvinkelen er typisk for islendingesagaene, og i sagaene er personkarakteristikker utelatt, og leseren står friere til å "velge side". "Vi ser at forfatteren ikke bruker tid på å beskrive personens tanker og følelser rundt drapet."

Enkel eller dobbel bestemmelse av substantivene er også med på å definere stilnivå. Dobbelt bestemmelse gir gjerne teksten et muntlig, uformelt preg. Dersom den etterhengte artikkelen kuttes, blir framstillingen langt mer formell og/eller høytidelig. Eleven (2015A) bruker stort sett dobbelt bestemmelse, for eksempel i "dette utdraget" hvor både pronomen og substantiv er bøydd. "Intet unntak" er imidlertid et eksempel på enkel bestemmelse som også forekommer i elevsvaret.

Et annet stiltrekk er hvordan eleven benytter seg av underordning og sideordning av setninger. Eleven benytter underordning i gjenfortelling: "I sagaen utvandrer Gisle til Island med sin fars familie, og vi blir dratt med inn i intrigene som utspiller seg mellom de ulike personene, der Gisle er den store helten, helt til slutten da han blir drept av en av sine egne". Ut over dette eksempelet er det ingen vesentlig underordning. Det er veksling mellom underordning og sideordning. Underordningen bidrar til et akademisk preg, men sideordningen gjør teksten lesbar og tilgjengelig.

Hovedsakelig bygges setningene opp etter en SVO-modell, men eleven har to brudd med dette mønsteret, og vi kan kalle dette setningsinversjon. Setningsleddene som plasseres først får med dette mer tyngde. Eleven kan ha brukt dette virkemiddelet for å framheve eller understreke spesielle betraktninger rundt teksten: "Felles for islendingesagaene er at de handler om" og "Personlighetene blir vi kjent med gjennom personens handlinger".



### 5.5.3 Språk og tekstanalyse av besvarelse 2015B (vedlegg 6)

Kandidat 2015B har skrevet en tekst med en annen stil enn 2015A, og eleven har løst oppgaven på en annen måte. Der 2015A bruker presens gjennomgående, varierer 2015B verbmoduset gjennom teksten. Vi finner både bruk av preteritum: "Opprinnelig var sagaene muntlige fortellinger" og presens: "Soga om Gisle Sursson er en tekst som er typisk for sagalitteraturen". I hovedsak føres teksten i presens. Unntaket finnes i innledningen.

Også i dette elevsvaret er frekvensen av fagbegreper er høy. Ordforrådet er preget av faglige uttrykk som "islendingesagaene, sjanger, muntlige fortellinger, aural, refererende, synsvinkel, skildret, objektiv, underdrivelser, sagastilen, karakterene, hovedpersoner, skrivestilen, setninger, litteraturen". På denne måten imøtekommer 2015B kravet om å bruke fagbegreper aktivt.

Kandidat 2015B siterer også fra teksten, og har i tillegg til parafraaser tre direkte sitat. Disse brukes for å vise bruk av virkemidler, slik oppgaven spør om. Første sitat knyttes til aural synsvinkel: "Ein mann som heitte Svein, var det så som først gjekk mot Gisle". Andre sitat brukes som eksempel på underdrivelse: "Dei la då til han med spyda så involane hans fall ut, men han sveipte involane og skjorta inn til seg og batt om nedantil med reipet." Siste sitat brukes for å vise korte setninger: "No gjekk Øyolv og mannskapet hans hardt på". Det er verdt å merke seg at kandidat 2015B bruker sitat for å avslutte et resonnement. Det kommer ingen kommentarer i etterkant av sitatene. Eleven kommenterer virkemiddelet og gir deretter eksempel på det.

Eleven har også et gjennomgående nyansert ordvalg, men i motsetning til 2015A er 2015Bs tekst preget av en mindre formell stil. Dette handler om ordvalg, men også setningsstruktur og retoriske valg. 2015B er den eneste som stiller et retorisk spørsmål i kortsvaret, og bruker det som en problemformulering som strukturerer teksten: "Soga om Gisle Sursson er en tekst som er typisk for sagalitteraturen, men hvorfor er den det?" I sammenheng med konklusjonen i siste avsnitt trekker det opp rammene for kortsvaret: "Alt i alt er alle eksemplene ovenfor

viktige kjennetegn på sagalitteraturen, og som vi har sett inneholder også *Soga om Gisle Sursson* dem. Teksten er derfor typisk for denne litteraturen."

Kandidat 2015B varierer også mellom aktiv- og passivkonstruksjoner. Passivkonstruksjoner finner vi i setninger med verb uten agens, for eksempel i "*Videre domineres skrivestilen*". Eleven veksler mellom "man" og "vi": "Dette kan man tydelig se i sagaen" og "og som vi har sett inneholder også". "Vi" brukes bare i konklusjonen. Eleven varierer mellom ulike setningstyper, og vi finner både helsetninger, substantiviske leddsetninger og adverbiale leddsetninger. Denne besvarelsen er likevel mest preget av helsetninger. Det er noen bruk av underordning, men i mindre grad enn 2015A.

I tillegg følger makrostrukturen i 2015B 5-avsnittsmodellen: Innledning, tre argumenter, så konklusjon. Eleven har gjort dette eksplisitt med formuleringene "For det første..." "For det andre" og "Eksempelet viser også et annet kjennetegn". 2015B har utelukkende dobbelt bestemmelse: "den norrøne tiden" "Et eksempel på bruken av korte setninger". Av dette mener jeg at stilnivået i 2015B er mindre formelt enn i 2015A, men eleven viser likevel faglig kompetanse.

#### **5.5.4 Språk og tekstanalyse av besvarelse 2015C (vedlegg 7)**

2015C er en eksamensbesvarelse som er tilgjengelig på skrivesenterets nettsider (skrivesenteret.no). Den er ment å kunne brukes som modelltekst i opplæringen. Denne teksten skiller seg fra 2015A og B på flere måter. Denne eleven er eksplisitt i sin intertekstualitet: "Vi har alle lært på skolen at typisk for islendingesagaene (...)" Med dette får også teksten en annen stil og en tydeligere verdiladning.

I denne teksten er frekvensen av fagbegreper omtrent like høy som i 2015A og B, men inntrykket er likevel at denne teksten er mindre presis. Av ord og uttrykk som tett kan knyttes til norskfaget finnes her følgende: "utdrag, norrøn, litteratur, sagalitteraturen, innledningen, handlingen, islendingesagaene, underdrivelser, refererer, forteller, fortellerstil, objektivt, sagafortelleren". Årsaken til at teksten oppfattes mindre presis er at eleven nevner færre kjennetegn på sagastilen. Denne eleven fokuserer på kjennetegn i innholdet, snarere enn fortellerstilen. Eleven har også noen upresise formuleringer som "eksempler på andre ting".

---

Kandidat 2015C siterer også fra teksten. Det er to direkte sitat, i tillegg til parafraaser. Eleven har lagt sitatene i sitt andre avsnitt. Mens første avsnitt brukes til å kommentere norrøn litteratur generelt, går eleven tettere på teksten i 2. og 3. avsnitt. Eleven bruker ett avsnitt for å vise innholdsmessig særpreg: "Stridene det blir skrevet om dreier seg ofte om ære, makt og kjærlighet. Denne teksten er intet unntak. På første linje i tredje avsnitt; "No gikk Øyolv og mannskapet hans hardt på. Dei såg at det stod om æra deira og vørnaden". Deretter kommenterer eleven dette sitatet.

Selv om ordvalget er nyansert, er dette den minst formelle av de tre 2015-besvarelsene. Diskursmarkører for muntlig språkbruk som "da" forekommer - "Utdraget fra Soga om Gisle Sursson er et typisk eksempel på norrøn litteratur, og spesielt **da** sagalitteraturen. Dette ser vi allerede i innledningen, *da* vi får vite at" Den noe mer uformelle stilen bekreftes i bruk av "vi" gjennom hele teksten. "Dette ser vi" "Da vi får vite" "Vi har alle lært på skolen" "Vi, som lesere, får bare sett personene fra utsiden". Eleven markerer med dette et fellesskap med andre elevskrivere, men definerer også en tenkt mottaker, som kanskje er en elev- eller en sensor.

Eleven varierer mellom ulike setningstyper. Det er mer bruk av underordning enn i 2015B, for eksempel i frasen "Vi har alle lært på skolen at typisk for islendingesagaene er at de finner sted på Island, og at de konsentrerer seg om konflikter og dramatiske hendelser på 800- og 900-tallet, skrevet ned på 1100- og 1200-tallet." I dette eksempelet bruker eleven også inversjon. Et annet eksempel som viser elevens stil er "Dette er, ganske åpenlyst, når det skjer noe dramatisk, men fortelleren refererer bare kort og uten følelser". Her er underordningen trukket så langt at meningsinnholdet blir uklart. 2015C har dobbelt bestemmelse som hovedregel: "Denne teksten", "Den konsentrerte fortellerstilen". I likhet med kandidat 2015A har også 2015C brukt formuleringen "intet unntak".

## 5.6 Fellestrekk 2015-elevsvar

Teksttypologisk kan alle elevsvarene jeg har analysert fra 2015 karakteriseres som kombinasjonstekster. Elevene kombinerer skrivehandlingene "informere" og "analysere". Dette ser vi også av todelingen i oppgaven: man skal informere om særtrekk ved sagastilen samtidig som man skal bruke analyse som metodeverktøy. Elevsvarene er preget av intertekstualitet. Alle elevene knytter teksten sin opp til grunnteksten fra vedlegget. Alle kandidatene bruker direkte sitat fra teksten og i tillegg parafraseres ytterligere deler av innholdet. Intertekstualitet kommer også til syne ved at elevene kommer med noen allmenne kommentarer om norrøn litteratur. Elev 2015A skriver for eksempel:

"Det er mange eksempler på at dette utdraget er representativt for sagalitteraturen, både i innhold og form", "felles for islendingesagaene er.....Synsvinkelen er typisk for islendingesagaene, og i sagaene er.... Islendingesagaene handler om familierelasjoner". Eleven (2015A) knytter altså det spesifikke vedlegget til kunnskap om sagaene.

Alle elevene har brukt tekstvedlegget aktivt, og det er også bruk av andre kilder. Disse oppgis ikke etter kortsvaret, men det er grunn til å anta at alle elevene henter lærestoff fra undervisning og lærebok. Læreboka er oppgitt som kilde etter langsvaret i alle tilfeller.

Når det gjelder favorisering av avsendergrupper, er dette selvfølgelig utfordrende å vurdere. I utgangspunktet vil oppgaven favorisere elever som har gode ferdigheter i å lese eldre litteratur, og som har lest denne typen litteratur før. Sagastilen er særpreget, og har høy kulturell verdi i Norge. Mye av folkediktingen bygger på denne stilen, og den knytter seg til en kulturell epoke som oppvurderes. Norrøn litteraturarv og sagaene som ble nedskrevet er temaer som kan treffe både gutter og jenter. Jeg ser derfor ikke at oppgaven er kjønnet. Teksttypen analyserende og informerende er også nøytral, og kan ikke sies å favorisere enkelte grupper foran andre. Det er imidlertid liten åpning for å skrive personlig og fortellende.

Ingen oppgave kan sies å være verdinøytral. Det at sagalitteraturen inngår i kortsvaret, er med på å konstituere denne litteraturen som "viktig". Det er imidlertid ikke rom i oppgaven for å vurdere litteraturen, så dette elementet er ikke tydelig i elevsvarene. Elevsvaret 2015A imøtekommer også denne nøytraliteten, og gir ingen vurderinger. Det er heller ingen bestemte verdier som ligger i besvarelsen. 2015B skriver at "alt i alt er eksemplene ovenfor viktige

kjennetegn på sagalitteraturen". Eleven imøtekommer på denne måten verdiladningen i oppgaven, og er med på å konstituere diskursen.

Eksamen legger føringer for tolkningen av elevtekstene. Alle tekstene er relativt korte, men 2015A kunne fungert i andre sammenhenger også, for eksempel som en korttekst i et magasin, som informasjon i ei lærebok eller som et muntlig foredrag. Teksten er i så måte ikke knyttet til eksamen. Likevel er det sammenheng mellom tekstens innhold og situasjonen- eleven har åpenbart tatt valg om å vise fagkunnskap og bruker tekstoverflaten til en komprimert analyse. Formen er styrende for innholdet. Stilvalget varierer mellom elevsvarene. 2015A har valgt å appellere til sensor- en fagperson. Eleven viser dette gjennom aktiv bruk av fagbegreper som ikke forklares- de benyttes. Sensor har gode forutsetninger for å lese denne teksten. Oppgaven er tydelig, og det er i liten grad rom for mange ulike løsninger. Tekstflaten må brukes på å vise virkemidlene og forklare hvorfor de er typiske. Sensor som leser har i hovedoppgave å vurdere elevens kompetanse- og må derfor avkode besvarelsen for å finne denne kompetansen. Kandidat 2015B forklarer noen av fagbegrepene som brukes: "...skrevet med aural og refererende synsvinkel. Det vil si at fortelleren skildrer personene og handlingen utenfra". Sensor har gode forutsetninger for å lese denne teksten uten disse forklaringene. Jeg vurderer derfor at eleven har stilet teksten til en medelev. Det samme gjelder 2015C som bruker pronomenet "Vi" gjennomgående.

Norgeshistorien- og skolens formidling av den preger elevenes verdisyn. I elevbesvarelsene som vurderes til høy måloppnåelse ser vi spor av denne diskursen. I besvarelsen 2015A kommer dette til uttrykk i fraser som "I sagaen utvandret Gisle til Island" og "familierelasjoner" - dette er verdiladde uttrykk. Eleven kunne valgt andre ord og uttrykk, som at Gisle måtte "rømme" til Island. I 2015B kommer skolens historieformidling til syne i framstillingen av sjangeren: "Islendingesagaene er den mest kjente sjangeren fra den norrøne tiden" .

## 5.7 Analyse av elevtekster 2016

### 5.7.1 Språk og tekstanalyse av besvarelse 2016A (vedlegg 8)

Alle elevbesvarelsene jeg har vurdert fra 2016 fikk karakteren 6. 2016A er skrevet på bokmål, mens B og C er skrevet på nynorsk. Besvarelsene fra 2016 krever at eleven viser spesialisert faglighet. Eleven kan ikke velge hvilke virkemidler som skal kommenteres, men må spesielt forholde seg til appellformenes funksjon. Fagligheten vises gjennom eksempler, og hvordan man klarer å integrere dette til en tekst med flyt og struktur.

Elev 2016A har skrevet teksten i presens: "Kampanjen(...)kommer fra et studiemagasin" , "Samtidig hevder skolen", "Et utvalg elever bidrar til ytterligere å karakterisere skolen". Ordforrådet er preget av faglige uttrykk som "kampanjen, studiemagasin, formålet, etos, logosfunksjon, argumentene, patosappell, avsender, troverdighet, budskap, appellformene, logos, patos, avsenderen, retoriske, appellerer, innbydelse", men teksten er også preget av andre uttrykk som kan karakteriseres som opake eller akademiske: "rekruttere, initialer, arbeidsarenaer, ytterligere, karakterisere, underbygger, fremme, underbygges, tiltale". Dette framstår som en akademisk og formell tekst. Mange av ordene som er med på å skape dette inntrykket er verb. Den formelle stilen underbygges også av bruk av s-genitiv: "Avsenderens troverdighet underbygges av".

Den multimodale teksten som skulle kommenteres i 2016-eksamen har både verbaltekst, bilder, kart og logoer. Dette har eleven kommentert. Eleven viser også evne til å tolke disse i sammenheng:

Gjennom bruk av hasjtagg og begrepet "selfie" blandet inn i skolens initialer, ønsker skolen å framstå som en moderne utdanningsinstitusjon. Samtidig hevder skolen å ha et "sosialt og inkluderende studentmiljø". Bilder av skjønn natur, store arbeidsarenaer og et utvalg elever bidrar til ytterligere å karakterisere skolen. (2016A)

Eleven har et nyansert ordvalg, med vekt på begreper fra retorikken. Eleven skriver i andre avsnitt: "Som ambassadør for skolen er hun godkjent av skoleledelsen, noe som underbygger hennes etos. Kartet bidrar også til å fremme etos ved å opplyse publikum." Videre står det: "Magasinteksten får en tydelig logosfunksjon gjennom argumentene for å gå på skolen" "Å nevne slike følelser fremmer også patosappell".

Generelt er dette kortsvaret preget av innholdsmessig presisjon, og stor språklig variasjon. Kandidat 2016A varierer mellom aktiv- og passivkonstruksjoner: "Kart over beliggenhet, fakta om byene Førde og Sogndal, samt resultater fra undersøkelser om trivsel og prestasjoner blant studenter *presenteres* også[*min kursivering*]". Eleven understreker denne stilen med å utelate subjekter i teksten. Eleven bruker verken "jeg", "vi" eller "man", og formulerer heller setninger som "avsenderens troverdighet underbygges".

Teksten følger i hovedsak SVO-oppbygging, men noen setninger har en mer markert syntaks, for eksempel: "Mulighet til å "gjere dei tinga du liker aller best" fremstiller skolen som tilrettelagt for elevene". Noen steder nærmer denne teksten seg kansellistil, for eksempel i setningene "Bilder av skjønn natur, store arbeidsarenaer og et utvalg elever bidrar til ytterligere å karakterisere skolen. Kart over beliggenhet, fakta om byene Førde og Sogndal, samt resultater fra undersøkelser om trivsel og prestasjoner blant studenter presenteres også". Her kombineres passivsetninger med underordning. Dette skaper en høystil.

### 5.7.2 Språk og tekstanalyse av besvarelse 2016B (vedlegg 9)

Denne kandidaten har skrevet på nynorsk. Det er det første av to eksempler på elevsvar med nynorsk som hovedmål. Eleven har bygget teksten rundt 5-avsnittsmodellen som brukes av mange norsklærere i skriveundervisning. Det er en innledning, deretter tre hovedmomenter, så en konklusjon.

Ordforrådet i 2016B er preget av faglige uttrykk som "samansette, formålet, positivt ladde ord, appellerer, patosrelatert, faktasetningar, logosappell, verbalteksten, etos, verkemiddel, direkte tale, open argumentasjon, appellformene". I likhet med kandidat 2016A har også denne eleven brukt mange ord og uttrykk som skaper akademisk stil: "attraktiv, etterprøvable, bevisførsel, overtydande, tillit" Likevel har denne teksten enklere setningsstruktur enn 2016A. Den er klar og tydelig, har liten grad av setningsunderordning og presis språkbruk.

Den multimodale teksten som skulle kommenteres i 2016-eksamen har både verbaltekst, bilder, kart og logoer. 2016B -svaret har imidlertid utelukkende forholdt seg til verbalteksten i sine eksempler. Hun kommenterer ikke bildene eller samspillet mellom modalitetene i det

hele tatt. Når det gjelder teksten, gir eleven imidlertid rikelig med eksempler. Eleven har et nyansert ordvalg, med vekt på begreper fra retorikken. I avsnitt 2,3,4 og 5 brukes begreper fra retorikken. Disse knyttes til eksempler på en tydelig måte. Eleven er også eksplisitt i sin argumentasjon: "Verbalteksten som står skreven øvst til venstre på sida, er signert av Heidi Sofie Gommerud, studentambassadør. Med tittelen studentambassadør står ho fram som trygg og overtydande. Ho skriv og på ein klar og presis måte, og dette skaper tillit og høg etos".

Kandidat 2016B er også tydelig på agens. Dette er, etter min mening, også med på å skape et klart språk. Kandidaten skriver "Formålet med teksten vil eg seie er..." og "Vi kan og sjå fleire døme på direkte tale". Selv om eleven er tydelig tilstede i egen tekst, er den likevel objektiv og analyserende.

Eleven varierer mellom ulike setningstyper. Generelt har denne besvarelsen kortere fraser enn mange av de andre kortsvarene.

### **5.7.3 Språk og tekstanalyse 2016C (vedlegg 10)**

2016C er også skrevet på nynorsk. Dette kortsvaret ble kåret av *framtida.no* til det beste kortsvaret på nynorsk i 2016. Eleven som står bak teksten er derfor ikke anonym.

På samme måte som i alle de andre elevsvarene er ordforrådet i 2016C preget av faglige uttrykk som "samansette, annonse, publisert, målgruppe, overskrifta, ordspel, emneknaggsymbolet, visuelle, patosappell, appellerer, etosappell, etos, teksten, faktaopplysningar, logosappell, appellformene, informativ." I likhet med kandidat 2016A og 2016B har også denne eleven brukt mange ord og uttrykk som skaper akademisk stil, men disse er i stor grad også faguttrykk. Det er ellers få opake uttrykk i teksten. Selv om teksten har høy frekvens av faguttrykk er den klar og enkel å lese.

Kortsvarsoppgaven fra 2016 har, som tidligere nevnt, ulike modaliteter. 2016C-svaret har forholdt seg til det. Eleven kommenterer flere semiotiske ressurser:

#SELFHiSF er eit ordspel på fenomenet "selfie". I tillegg er emneknaggsymbolet framtrédande i det visuelle, og viser at Høgskulen heng med i tida." og "Bileta viser ein fin og ny skule(...) og er med på å styrkje inntrykket av ein skulde der ein kan vere både sosial og aktiv.



Eleven har et nyansert ordvalg, med vekt på begreper fra retorikken. Disse knyttes til eksempler på en tydelig måte, men eleven forklarer ikke begrepene. Det er en "kontrakt" mellom skriver og leser at dette er kjent. Noen steder utdypes eleven imidlertid noe: "Annonser har en tydeleg patos-appell i seg med at den spiller sterkt på samhald og fellesskap."

Kandidat 2016C er mindre til stede i teksten enn for eksempel 2016B. Dette ser vi ved bruk av "ein" i stedet for "jeg" eller "vi". "er noko av det første ein les" "ein skule der ein kan vere både sosial og aktiv".

Eleven varierer mellom ulike setningstyper. Generelt har denne besvarelsen ganske lange fraser. Det er stor grad av underordning, men likevel er teksten enkel å lese: "Bileta viser ein fin og ny skule, glade studentar og vakker natur, og er med på å styrkje inntrykket av ein skule der ein kan vere både sosial og aktiv."

## 5.8 Fellestrekk 2016-elevsvar

Teksttypologisk kan alle elevsvarene jeg har analysert fra 2016 karakteriseres som analyserende tekster. Tekstene er likere og det er mindre mangfold i løsningene enn i 2015-oppgavene. Også disse elevsvarene er preget av intertekstualitet. Alle elevene knytter teksten sin opp til grunnteksten fra vedlegget. To av elevsvarene forholder seg til ulike semiotiske ressurser, mens 2016B bare analyserer verbalteksten. Alle kandidatene bruker direkte sitat fra teksten og i tillegg parafraseres ytterligere deler av innholdet. Det er generelt kortere sitater enn i 2015-besvarelsene.

Når det gjelder favorisering av avsendergrupper, er dette en oppgave som åpenbart er utformet for å være relevant for elevene. De fleste elevene skal søke studier, og i så måte må de ta stilling til tilbudene som gis. Likevel vil jeg si at det er en større fordel å ha trent på retorisk analyse som skrivehandling, enn å ha søkt studier og lest reklame. Retorisk analyse er en teknisk skrivemåte som krever presis begrepsbruk. Denne måten å skrive på og slike oppgaver favoriserer elever som har trent - det er altså ikke bare nøkkelkompetanse i skriving som trengs, men spesifikke ferdigheter.

Elevsvarene tar verdimeslig standpunkt i det de skriver. To av elevsvarene "2016B" og 2016C) er eksplisitte i vurderingen av kampanjen: "Skulen blir famstilt svært bra" (2016B) "Resultatet av bruken av appellformene er ei informativ og engasjerande annonse som nok vil få flere til å vurdere studiar ved HiSF (2016C)". Elevsvarene uttrykker holdninger til grunnteksten. Det siste svaret (2016A) er nøytralt, og konkluderer bare med hva som faktisk står i grunnteksten.

Retorisk analyse er tekster som sjelden skrives utenfor skolen- det er en skolsk sjanger. Ferdighetene- å kunne avkode hvordan mening skapes- og hvordan man forsøker å påvirke, er imidlertid en evne som kreves i mange situasjoner.

---

## 6. DRØFTING AV RESULTATER

### 6.1 Innledende drøfting av resultater

Gjennom et teoretisk og empirisk utviklingsarbeid har jeg forsøkt å belyse problemstillingen i denne studien: *Hvordan kan eksamensoppgaver i skriving synliggjøre dominerende diskurser i norskfaget, og hvilke implikasjoner kan disse få for vurderingspraksis?* Resultatene har gitt meg et grunnlag for å besvare denne, og jeg vil i det kommende kapittelet bruke teorier og funn i en drøfting.

Min studie av læreplaner, oppgavesett og kortsvar gir ikke grunnlag for å definere skrivemåter i avgangsprøven på samme måte som KAL-studien (Evensen, 2003), da jeg i hovedsak har undersøkt de obligatoriske kortsvarene. Mens det på ungdomstrinnet er definert tre skrivemåter, *fortellende*, *personlig* og *resonnerende*, kan jeg ikke trekke opp en tilsvarende helhetlig oversikt for videregående basert på mine resultater. Vurderingsskjemaene bruker ulike betegnelser for skrivehandlinger, og det er disse jeg har støttet meg på når jeg har konkludert med at personlig og fortellende skrivemåte *ikke* er betont i norskfaget i den videregående skolen. Disse teksttypene kan inngå i det som kalles *kreativ skriving*, men dette er oppgaver som velges av få elever, og som få elever lykkes med. Jeg mener avgangsprøvene bekrefter mer akademiske oppgavetyper i norskfaget, og at det skaper et større fokus på lesing og skriving av sakprosa både på eksamen og i skolen ellers.

I motsetning til i grunnskolen, domineres ikke tematikken til avgangsprøvene av erfaringsnære emner, det er snarere samfunnsaktuelle temaer, som konflikter og krig, eller litterære og språklige emner. Tematikken som dominerer avgangsprøvene i videregående skole er virkelighetsnær, men ikke nødvendigvis erfaringsnær. Skrivehandlingene disse innbyr til virker gyldige etter for eksempel Smith (2010) og Ongstads (1997) definisjoner, og inneholder sammensatte prosesser som handler om både tekstlig innhold, form og formål med skrivingen.

## 6.2 Drøfting av elevsvar mot de diskursive kategoriene

Alle elevbesvarelsene jeg har analysert viser at elevene mestrer formverket. De skriver fullstendige setninger og har korrekt komma bruk. Det er ingen ortografiske feil i noen av eksemplene. Uavhengig av om de har fått 5 eller 6 mestrer de formsiden til fulle. De tekstuelle sidene ved alle elevsvarene har flere fellestrekk, og tekstene framstår som "korrekte". Elevene viser at de mestrer *ferdigheten "å skrive"*. Formsterke tekster blir favorisert foran formsvake. Jeg har i forarbeidet til analysene mine ikke funnet noen eksempler på formsvake tekster som likevel er vurdert til høy måloppnåelse. Det kan altså tyde på at sterk form er et kjennetegn ved alle gode eksamenssvar. Jeg mener dette er et uttrykk for at eksamen både måler elevens ferdigheter i å skrive, som Weinert (2001) uttrykker det, men også at ferdighetene er en del av en større nøkkelkompetanse som handler om å mestre skriving i et literacy-samfunn. I et kunnskapssamfunn slik jeg har lagt det fram i kapittel 1.5 og i kapittel 2.11, er det avgjørende å ha *tilgang* på kunnskap, både som leser og skriver. For å ha mulighet til å utvikle ny kunnskap, og gjøre rede for den, må elevene samtidig øve opp skriveferdigheter som setter dem i stand til å prøve ut nye tanker, framstille abstrakte ideer og forholde seg kritisk til eksisterende tekster. Den diskursive kategorien *form* er derfor ikke utelukkende en grammatisk og ortografisk kategori. Den handler også om noe helt essensielt: evnen til å mediere tanker og ideer på en klar og presis måte.

Oppvurderte elevsvar imøtekommer en ferdighetsdiskurs med tradisjonelle holdninger til språk og skriving. I materialet mitt finner jeg, som jeg også har belyst i kapittel 5, ulike realiseringer av språklig stil i de forskjellige elevbesvarelsene. Dette kan tyde på at avgangsprøvens ferdighetsdiskurs også til en viss grad er tøyelig. Selv om det i liten grad er rom for å tøye kravene til korrekt språk, er det rom for å ta selvstendige stilistiske valg. Jeg finner markører som strekker seg fra et relativt uformelt språk til kansellistil i utvalget mitt. Det er grunn til å anta at variasjonen er minst like stor hvis man utvider utvalget elevsvar. Resultatene mine viser at det likevel er mest typisk å legge seg på et moderat stilistisk nivå med variert setningsstruktur, noen grad av underordning og relativ hyppig frekvens av fagbegreper.

De to tekstene som var skrevet på nynorsk hadde generelt et klarere språk enn tekstene på bokmål. Det var i mindre grad inversjoner, genitivskonstruksjoner og unødvendige

underordninger, til tross for at det faglige presisjonsnivået var like høyt. Ordtilfanget var like faglig presist på begge målformene. Ut i fra min studie kan det være grunn til å tenke seg at språklig stil varierer mellom målformene, men at begrepsbruk og presisjonsnivå er omtrent likt.

I forhold til Gees diskursive kategorier kan jeg også bekrefte at alle elevene skriver seg inn i en sekundærdiskurs som har avstand til det antatte hverdagspråket. Literacy for Gee er å mestre denne sekundærdiskursen slik den kommer til uttrykk på avgangsprøven. Dette kan vi se på ordforråd, setningsoppbygging og tekststruktur som må sies å ha relativt stor avstand til talt språk, selv i skolske sjangre. Dette bekrefter også viktigheten av at skolen fungerer som bindeledd mellom elevene og de oppvurderte teksttypene. På den måten kan elevene få tilgang til ferdigheter som er avgjørende for å delta i et skriftsamfunn. I materialet mitt ser jeg at det er ordvalg og uttrykksmåter som går igjen i ulike elevsvar. Det tyder på at elevene som lykkes på avgangsprøven også har mange felles tekstuelle referanser og erfaringer. Resultatene av disse erfaringene kan være synlige gjennom eksamensbesvarelser.

Den ferdige teksten, altså resultatet av lesing, tenking og skriving, er fokuset når avgangsprøvene skal vurderes. Dette er spesielt synlig i vurderingsmatrisen. Sensor skal vurdere *tekstene*, ikke elevene, og det er det synlige tekstuelle resultatet som skal karaktersettes. I videregående skole åpner man derfor opp for at det er et skille mellom elevens kompetanse og tekstens kvalitet. Elever kan ha verdifull kompetanse på områder som ikke måles på avgangsprøven. Det kan forklare hvorfor mange elever har bedre standpunkt karakter enn eksamens karakter. Utdanningsdirektoratets konklusjon er følgende:

Standpunkt karakterer og eksamens karakterer blir fastsatt på bakgrunn av de samlede kompetansemålene i faget, slik de er beskrevet i læreplanene. Standpunkt karakterene skal vise elevens samlede kompetanse etter endt opplæring, og vurderes på et så bredt grunnlag som mulig. Eksamens karakterene skal uttrykke elevens samlede kompetanse slik den kommer til uttrykk på eksamen. De skriftlige eksamens karakterene blir fastsatt på bakgrunn av én skriftlig vurderingssituasjon. Standpunkt karakterer blir fastsatt på bakgrunn av flere ulike vurderingssituasjoner. Det er derfor forventet at mange elever ikke får samme karakter til standpunkt som til skriftlig eksamen (Udir, Stikknotat 06 2013: 2)

Svært få elever får bedre karakter på eksamen enn de har i standpunkt. I 2013 var det bare 13%, og dette var i hovedsak elever med lav eller middels karakter i standpunkt. Dette kan bekrefte at det er mer utfordrende å vise kompetanse på avgangsprøven enn det er i

undervisningen ellers. For å vektlegge det positive ved dette, kan det se ut som de gjeldende eksamensoppgavene produseres og vurderes på en slik måte at svært få elever får kunstig gode resultater. Elevens eksamenssvar avdekker flere kompetanser, eller mangel på slike. Det synes derfor ikke å være mulig å produsere tekster som "lurer" sensorene til å vurdere tekster høyere.

Selv om *produktet* er det som vurderes på avgangsprøven i norsk, har teksten også flere sider som ikke lar seg vurdere slik prøven er organisert i dag. Det gjelder skrivingen som aktivitet og prosess. I *aktiviteten* skriving utforsker og formidler man tanker, meninger og kunnskap. Denne siden er vanskelig målbar. Selv om eleven produserer en tekst som skal uttrykke resultatene av denne aktiviteten, er det vanskelig å vurdere kvaliteten i dette arbeidet. Elevene tilkjenner den ikke, annet enn i form av det som skrives ned. Prosessiden ved teksten er mindre synlig enn produktet, og lar seg vanskelig vurdere.

Friheten til selv å velge hva man skal skrive om har stått relativt sterkt de siste to læreplanene, men er ikke like tydelig i kortsvarene til elevene. På dette området synes det som at både 2015-oppgavene og 2016-oppgavene kan være eksempler på at det er analyserende og drøftende teksttyper som oppvurderes. For å bekrefte en ekspressiv dominans, må denne diskursen eventuelt være mer synlig i langsvareoppgavene. Til tross for at den ekspressive og kreative diskursen ikke synes å være så tydelig, kan jeg likevel se at variasjonen i elevsvarene uttrykker noe personlig. Hvert elevsvar er unikt, og vekker en interesse hos meg som leser. På den måten er også eksamensbesvarelsene knyttet til et mer ekspressivt syn på skriving. Ingen av kortsvareoppgavene som er gitt mellom 2014 og 2016 innbyr til kreativ skriving. Noen av oppgavene innbyr imidlertid til tolkning eller analyse av kreativ skriving. På denne måten finner vi en kreativitetsdiskurs i avgangsprøvene.

Elevtekstene har mye til felles, så det finnes åpenbart et oppvurdert *tekstsyn*. I den diskursive formasjonen *innhold* finnes altså både en kreativitetsdiskurs som gir rom for og anerkjenner den individuelle eleven- samtidig som man kan se et normativt og stramt definert tekstsyn i kriteriene til eksamen. Elevene har det Weinert (2001) definerer som kritiske og vurderende kompetanser og realiserer det i et innhold og i en form som er akademisk akseptabel. Elevsvarene viser literacykompetanse, og det er tydelig at elevene kan operasjonalisere både språk og tanker. Elevene har arbeidsmåter og erfaringer som gjør at de kan forholde seg til tekst på ulike måter og dermed uttrykke skriftkyndighet.

---

Et funksjonelt perspektiv på skriving gir oppmerksomhet til de sosiale sidene ved skriving. Den ferdige teksten blir derfor underordnet formålet med skrivingen, som ofte er kommunikasjon. Utfordringen med eksamen slik den er i dag, er at tekstene ikke har reelle mottakere. Den faktiske mottakeren er sensor. De er i rollen som faglige eksperter. Elevene som har skrevet oppgavene jeg har analysert, har alle forholdt seg til dette - og innordner seg dermed en skolsk tradisjon med å skrive for "tenkte mottakere". Elevenes kort svar er uttrykk for dette, og alle elevene har tydelig skrevet for en likeverdig (medelev) eller til en ekspert (sensor). I denne diskursen blir også fokus på korrekt form og passende innhold relevant- fordi man ser sammenhengen mellom tekstlig mikronivå og sosial kontekst. Mens Evensen (2003) og Hertzberg (2008) mener at tekstperspektivet nå inngår i en mer kommunikativ kontekst på grunnskoleeksamen, og at det dermed er mer fokus på læring og prosesser, kan jeg ikke konkludere med at det gjelder eksamen på videregående skole. Jeg har likevel funnet et rom for kommunikative handlinger gjennom avgangsprøven, og jeg mener også å ha funnet variasjon på dette området. En god kommunikativ situasjon på eksamen gir muligheter for at eleven kan realisere en form for intensjon. På lengre sikt kan dette gjøre at elevene kan bli myndiggjort i et stadig mer skriftliggjort samfunn. På dette området er den retoriske kortvarsoppgaven fra 2016 en bedre oppgave enn sagaanalysen fra 2015. Å kunne være kritisk til påvirkning gjennom ulike medier er en allmenn ferdighet. Elevene er derfor selv i målgruppen for teksten. Det skaper noe mer autentisitet.

Den diskursive kategorien *struktur* rommer både forenklinger av det komplekse, men også forståelse og fremstilling av det sammenhengende og fullstendige. Modeller og bruk av stillas har forankring i denne skrivetradisjonen. I elevsvarene har jeg funnet to tydelige eksempler på bruk av 5-avsnittsmodell. Disse er imidlertid gjennomført på ulike måter, og det er ikke sikkert at elevene har valgt denne metoden bevisst. I relasjon til elevsvarenes struktur finner vi også den diskursive kategorien *relieff*. På helhetsnivå finnes det relieff mellom ulike "avsnitt" i tekstene, såkalt globalt relieff. Denne typen relieff finnes i alle tekstene. Alle tekstene har forgrunn og bakgrunn- en helhet som de ulike delene forholder seg til. Det finnes også relieff i funksjonelle avsnitt, der relieff skaper årsak-virkningsforhold mellom betingelsessetninger og etterfølgende påstander. På den måten er det funksjonelle avsnitt i alle elevbearselsene.

Jeg finner altså resultater som viser relieff på begge nivåer, og kan dermed bekrefte funnet i KAL-studien på dette området.

I motsetning til KAL- studien, som fant en oppvurdering av selvrealiserende skriving, finner jeg ikke et slikt mønster i verken oppgavesett eller besvarelser i videregående skole. For å definere noe som oppvurdert skriving, mener jeg at det må være enten ideologisk, didaktisk, kommunikativ eller sosial dominans av en teksttype eller sjanger. Foucault finner at diskursene er trege i institusjonene, og dette bekrefte i mine data. Kortsvarsoppgavene er forutsigbare i hvilke ferdigheter de etterspør og domineres av analyserende skriving. Langsvarene har også fortsatt en forankring i "skolske" sjangre. Ut i fra mitt materiale ser jeg en dominans av prosasjangre der analytiske, drøftende og resonnerende ferdigheter oppvurderes. I seg selv er det ikke en motsetning mellom denne type skriving, og skriving av mer affektiv art, men sakpreget skriving er mer dominerende i videregående skole enn kreativ og skjønnlitterær skriving. Dette gjelder også på tvers av fag. Dette er med på å oppvurdere en del teksttyper der systematikk og logikk har en "selvsagt" plass, som for eksempel i tekstanalyser og fagartikler. Disse teksttypene synes også overrepresenterte på eksamen, og dette er med på å privilegere skriving av faglig og logisk argumenterende art. Spørsmålet blir imidlertid om dette bekrefter at vi har et formalistisk og instrumentelt syn på avgangsprøven og på vurderingen?

### 6.3 Drøfting av eksamensoppgavene i historisk lys

Før L97 krevde eksamensoppgavene at elevene skulle tolke litteratur, drive språkbruksanalyse eller skrive tekster med utgangspunkt i aktuelle problemer i samfunnet. Dette var i tråd med læreplanene. Eksamen er nå mer virkelighetsnær. Den er delvis digitalisert, alle hjelpemidler er tillatt, med unntak av kommunikasjon. Norskeksamen gjennomføres uten forberedelsesdel og forberedelsestid. Elevene har tilgang på hjelpemidler under eksamen. Selv om drivkreftene bak dette har vært ønsker om sosial utjevning og en progresjon i forhold til ungdomsskolen, er det likevel slik at eksamen favoriserer enkelte elevgrupper. Avgangsprøven nedtoner norskfaget som danningsfag, og vektlegger individuell kunnskap foran samhandling med andre. Dette favoriserer elever som har mange individuelle erfaringer med denne type lesing og skriving fra før. Elevene må, uten å kommunisere med andre, løse oppgavene på et høyt



taksonomisk nivå. UiO gjorde i 2008 en spørreundersøkelse blant lærere. Her ble det uttalt at "Å hente ut informasjon fra en tekst representerer lav måloppnåelse, mens høy måloppnåelse alltid forutsetter drøfting av stoffet". Kompetansen som er etterspurt i eksamen synes altså å være av produserende art- ikke bare reproduserende. Oppgavene som gis til norskeksamen er derfor alltid knyttet til et tekstmateriale. Det har, som jeg tidligere har vist, bestått av relativt korte vedlegg. I selve oppgavene er det et sterkt komparativt perspektiv. Det er også tydelig fokus på sammensatte tekster. Foreløpig er det likevel slik at de aller fleste elevene utelukkende bruker verbaltekst i sine svar, *-the right sort of what* som Foucault ville sagt det. Foreløpig har verbalteksten hegemoni, men korttekstoppgaven fra 2016 kan være et tegn på utvikling i retning av mer sammensatte modaliteter. Et interessant funn fra mitt materiale, er at en elev fra 2015 får høy måloppnåelse uten å forholde seg til det sammensatte aspektet ved tekstvedlegget. Hun kommenterer bare verbalteksten. Dette mener jeg er med på å konstituere den gjeldende diskursen hvor verbalteksten oppvurderes.

Læreplanen er styrende, og jeg har funnet at oppgavens tilknytning til den er sterk. De fleste målene som kan være mulige å vurdere på avgangsprøven kommer tydelig til uttrykk. I korttekstoppgavene er det relativt forutsigbart hva slags kompetanse som etterspørres. Dette ser vi også av teksttypen elevene skal produsere. Av de 6 siste eksamener som er gitt, innbyr 5 til litterær eller retorisk analyse. En oppgave, kortsvaret til høsteksamen 2014, skiller seg ut ved å åpne for mer ekspressiv skriving. Ellers er det utelukkende litterær eller språklig analyse kortsvarene måler. Dette er et kraftig signal til lærere og elever om hva slags kompetanse som etterspørres, og kan på den måten skape en presedens for undervisningspraksisen. Jeg mener at dette også er med på å produsere en diskurs der analyserende, fortolkende og resonnerende tekstuttrykk vurderes som viktigere enn skjønnlitterær skriving.

Resultatene av analysene mine viser en tydelig ideologisk forankring som kommer til syne i mange eksamensoppgaver. Dette finner jeg både i elevtekstene, men også i eksamensoppgavene. Utvalget av litteratur og tekster er et område hvor jeg mener at eksamen er verdiladd. Noen eksempler fra kortsvarene fra 2014 og fram til 2016 viser dette tydelig. En kortsvarsoppgave (Vår 2014) ber om at elevene kommenterer formålet med en Banksy-graffitti på muren på Vestbredden. Det skal også kommenteres en sms som er fra Mads Gilbert

i Gaza. Selv om eleven skal utføre en nøytral skrivehandling, er dette en oppgave med et tydelig politisk *innhold*. Et annet eksempel er kortsvaret som ber om at eleven skal "overbevise ungdommer om at de bør lese litteratur som er skrevet på 1800-tallet"(høst 2014). I denne oppgaven ligger det også en implikasjon om at denne litteraturen spiller, eller bør spille, en avgjørende rolle for eksaminandene. Denne måten å kommunisere gjennom oppgavene på, er også med på å etablere en asymmetrisk vurderingsdiskurs, der sensor er den dannede og eleven er den som skal sosialiseres inn i en oppvurdert kulturform. Det er også verdt å merke seg at sensorene likte denne oppgaven, akkurat som at sensorer også ofte oppvurderer oppgaver med såkalt "norskfaglig kjernestoff". En måte dette kommer til syne på er gjennom oppgaver som knytter seg til den norske litteraturhistorien. Både eksamensoppgaven fra våren 2015 og høsten 2015 hadde litterært tekstgrunnlag. Våreksamenen ba elevene om å peke på typiske virkemidler i en saga, mens høsteksamenen ba om at elevene skulle gjøre greie for virkemidlene Hamsun bruker når han beskriver Isak Sellanrå i *Markens grøde*. Begge disse eksamensoppgavene er med på å bygge opp under en dannelsesdiskurs der deler av en oppvurdert litterær kanon trekkes fram. Jeg mener likevel disse oppgavene er mer verdiåpne enn oppgavene fra 2014. Dette kan tyde på en utvikling i kortvarsoppgavene mot mer verdinøytrale eksamensoppgaver. 2016-oppgavene bekrefter denne utviklingen. Oppgavene ber om retorisk analyse av en samtidskampanje (vår 2016) og en analyse av virkemidler i en samtidsroman (høst 2016). Dersom denne hypotesen stemmer, vil vi altså se mer verdinøytrale kortvarsoppgaver også våren 2017. Kanskje vil den svake trenden fra 2016 med å bruke samtidstekster også fortsette.

## 6.4 Drøfting av eksamen som kommunikasjonssituasjon

Jeg finner etter nærlesing av eksamensoppgaver og eksamensbesvarelser et misforhold mellom skriver og leser i eksamenssituasjonen. Autentisiteten og kommunikasjonssituasjonen hviler på at eleven aksepterer autoriteten i situasjonen. Forholdet mellom elev og sensor fører da til en posisjonering av dem begge to. I forskriftene, veiledningen og sensorskoleringa er et grunnleggende trekk ved dette forholdet at man prøver å utvikle en slags symmetri. Sensors rolle er å undersøke om teksten kan takle en leser i den spesifikke situasjonskonteksten. Sensors oppgave er ikke å kontrollere eller finne ut om eleven har svart på oppgaven. Hovedkriteriet er at teksten skal kommunisere. Dette kommer imidlertid i liten grad til uttrykk i vurderingsskjemaene. Som jeg har vist, er dette aspektet helt fraværende i alle matriser og

veiledninger. Likevel ser jeg av elevtekstene, at kandidatene klarer å skrive seg inn i en sekundærdiskurs på disse premissene. Det vil si at elevenes tidligere skriveerfaringer gjør at de er kjent med denne typen kommunikasjon. Selv om det ikke står noe om mottakeren i oppgavene, velger elevene i mitt materiale å henvende seg til en faglig ekspert, eller en fagfelle. En implikasjon for dette er at kandidaten må se for seg en modelleser i den spesifikke situasjonen, og gjøre strategiske valg på grunnlag av det. Det sensorene vurderer, er ikke ambisjonen eller tilnæringsmåten som sådan, men snarere i hvilken grad elevene har greid å virkeliggjøre den. Som jeg tidligere har skrevet, er det bare tekstresultatet som vurderes. Likevel viser bruken (og fraværet) av agens, stilnivå, syntaks og ordvalg tydelig at elevens tekst ikke oppstår i et vakuum. Elevene som lykkes med kortsvarene, lykkes også med å konstruere en tenkt mottaker. Basert på resultatene mine, er denne kognitive ferdigheten avgjørende for å produsere en tekst som sensor aksepterer. Elevene som lykkes viser både strategisk og kommunikativ kompetanse.

Oppgavene jeg har analysert stiller ikke store krav til å beherske rammebetingelser utenfor skolesituasjonen. Skriveoppgavene innebærer at elevene og sensorene simulerer den kulturkonteksten skriveoppgavene krever. Eleven må skape denne konteksten selv, enten som en mental, selvkommuniserende kontekst, eller som en virtuell kulturkontekst slik at tekstsvaret blir relevant. I oppgaven står det at eleven skal skape en "tekst", og muligheten til å forhandle fram denne er store. Det finnes imidlertid sterke normforankringer, og som jeg har sett, har oppvurderte elevsvar mange fellestrekk.

## 6.5 Sammenheng mellom språk, makt og avgangsprøve

Fairclough (2003) og Foucault (1979, 1984a, 1986) er begge opptatt av sammenhengene mellom språk og makt. Fairclough ser på den diskursive praksisen som ideologisk. Gjennom å se på avgangsprøvens ideologiske forankring kan diskursanalysen også kobles til maktfordeling og maktproblematikk. Jeg finner at skrivehandlingene på eksamen er tett knyttet til makt og identitet. Det er tydelig at drøftende, analyserende og kritisk vurderende skrivemåter utgjør de mest privilegerte teksttypene. Dette er med på å reproducere forskjeller mellom elevene. Jeg finner imidlertid også at teksttypene har mistet noe av sin tidligere stabilitet. Eksamen hviler ikke lenger på sjangerpedagogikk, og en forskyvning av dette innebærer også en åpning mot andre teksttyper. Dette ser jeg både i oppgavesettene, men også

til dels i elevbesvarelsene. Foucault ville fokusert på hvordan elevene posisjonerer seg som eksamensskrivere, og dermed sett på hvordan situasjonen kunne produsere ulike subjektposisjoner (1987). Jeg har funnet at subjektposisjonene må ses som en del av diskursen. Elevens svar på avgangsprøven blir et ekko av skolediskursen, men elevsvaret er samtidig også uttrykk for en privat diskurs. Elever som klarer å distansere seg fra hverdagsdiskursene lykkes med å skrive gode kortsvar på avgangsprøven. Dette bekrefter også Foucaults poeng om at noen "tolkninger" av verden er mer selvsagte og naturlige på et felt. På denne måten har jeg også funnet en hegemonisk diskurs i avgangsprøvene. En diskurs som hviler på kunnskap fordeler også makten basert på kunnskap.

Man kan si at jeg i arbeidet mitt har støttet meg til Foucaults genealogiske diskursanalyse fordi jeg har brukt historisk materiale om læreplansutvikling for å gi perspektiver på samtiden. Jeg har prøvd å vise forutsetningene for at avgangsprøven fungerer maktproduserende, og hvordan utdanningssystemet både kan opprettholde og endre diskurstilgangen. Barker (2011) skriver at diskurstilgangene er ujevnt fordelt i et samfunn, men at utdanningssystemet også kan bidra til å endre dette. Det betyr at avgangsprøven prinsipielt kan være et demokratisk instrument. På samme måte kan avgangsprøven også være et politisk middel for å opprettholde makten som ligger i utdanningsdiskursen. Gee(2012) skriver at man må ha en refleksiv tilnærming til skriveundervisning for å skape diskurstilgang for flere elever. Dersom avgangsprøven utformes ukritisk vil den privilegere elever som allerede er sosialisert inn i skrivekulturen. En didaktisk konsekvens av dette blir å forflytte dette ansvaret også inn i skolen. Elevenes erfaringsbakgrunn og skrivekompetanse vil alltid variere, men man kan forsøke å gi alle elever tilgang på oppvurderte teksttyper.

## 6.6 Er avgangsprøven egnet til å vurdere kompetanse?

Eksamensoppgavene er utformet slik at de skal prøve elevens evne til å løse komplekse utfordringer. Grunnet for å vurdere den kompetansen eleven viser, er nedfelt i kompetansemålene læreplanen. Vurderingsskjemaet konkretiserer hvordan kompetanse materialiseres i elevenes tekst. Norsk er det faget som har størst sprik mellom standpunkt- og eksamenskarakter i videregående skole. Udirs forklaring presenterte jeg i kapittel 6.1, men jeg mener denne må problematiseres. Standpunkt karakterer settes på bakgrunn av mange ulike vurderingssituasjoner. I norskfaget inngår for eksempel elevenes litterære eller språklige

fordypningsoppgave og selvvalgte litterære program i denne karakteren. Til avgangsprøven skriver elevene i dag to tekster. Mangfoldet av lese-, -skrive og kulturkompetanse speiles i mindre grad i eksamensoppgavene, fordi elevene skal produsere tekstene på relativt kort tid og uten forberedelse. Oppgavene er også utformet på en slik måte at det er relativt spesifikke og målbare ferdigheter som kommer til uttrykk i elevsvarene. Dersom det er en intensjon at avgangsprøven skal måle elevens totale skriftlige kompetanse i faget, bør eksamensoppgavene endres. I dag er det en uklar beskrivelse av hva eksamen skal måle. Det står at den skal måle "elevens norskfaglige kompetanse" og "oppgavesettene prøver et utvalg av kompetansemålene, men eleven kan likevel vise bred kompetanse i faget" (L06). Resultatene mine tyder på at noen kompetansemål vektes tyngre enn andre, både i oppgaveutformingen og i vurderingen av elevtekster. Det gjelder både oppgavens innhold, og kravene til form. Selv om det i læreplanen L06 innbyr og oppfordres til kreativ tekstskriving og autonom tekstproduksjon, er det likevel mindre bevegelse når det gjelder avgangsprøvens diskurser. Slik det er i dag posisjonerer eksamen seg mellom eleven og sensor- og blir et kontrollverktøy for ferdigheter mer enn en åpning for autentisk og relevant skriving. Dette viser seg også i det kommunikative aspektet. Oppgavene som eleven skal løse, er å fylle et kommunikasjonsbehov mellom skriver og leser, men leseren er en "forestilt" leser, og eleven får ingen tilbakemeldinger underveis på kommunikasjonen. Det kommunikative aspektet er derfor ikke betont i dagens avgangsprøver, slik jeg ser det.

Å vurdere elevenes kompetanse etter et fastlagt kunnskapshierarki med "høy måloppnåelse" på toppen kan være problematisk. Elevene vil i ulik grad nå, eller kunne nå, kompetansemålene i fag. Gode oppgaver vil åpne for at elevene skal kunne gjennomføre, beskrive og drøfte på ulike taksonomiske nivåer. Når det gjelder oppgaver som etterspør bestemte ferdigheter, som for eksempel retorisk analyse, utelukker man samtidig mange andre løsninger. Dette gjelder spesielt på kortsvarsoppgavene som synes å være konstruert for å måle faglige ferdigheter. Jeg mener å finne en hegemonisk diskurs som er relatert til målbare resultater. Så lenge den eksisterer, vil elevene skrive tekster som imøtekommer formkrav, heller enn utfordrer dem. Kommunikasjon blir underordnet og ferdighet og form er viktigere enn kreativitet. Mål som skaperglede og identitetsbygging vil bare være elementer som danner grunnlaget for den sosiale praksisen for elevene, men i avgangsprøven er det andre diskurser som blir dominante

og oppvurderte. Vurderingsmatrisen som sensorene skal krysse av måloppnåelse i, bekrefter dette. Det er et brudd med både L97 og tiden før, og jeg mener denne bekrefter målstyringen under Kunnskapsløftet.

Kunnskapsløftet er en del av en større skolepolitisk ideologi, der ønsket om å teste og korrigeres ses på som en viktig forutsetning for å dokumentere elevenes læring og utvikling. Jeg ser dette som en sentral del av skolediskursen i Norge der avgangselevne blir skolens "produkter". Summativ vurdering blir da et nødvendig virkemiddel for å overvåke og eventuelt endre prosessene på. Dette sterke ønsket om å vurdere kan påvirke hvordan skriveopplæringen foregår. På samme måte som Halvorsen (2008), tror jeg det er viktig at kompetansemålene i større grad må ses i sammenheng med den generelle delen av læreplanen og i sammenheng mellom dannelsesmålene i skolen. Når vurderingen på avgangsprøven er basert på standardiserte skjemaer kan det være et uttrykk for en mindre demokratisk og forhandlende diskursiv kraft i skolen. Elevene viser kompetanse som er individuell og som i liten grad baserer seg på samhandling eller samarbeid. Dette kan være med på å individualisere kunnskap og ferdigheter i stedet for å fremme fellesskapsløsninger. Dette skaper et dannelsesideal som er mer individforankret enn samfunnsforankret.

Resultatene mine viser at avgangsprøven ikke er egnet til å måle elevenes helhetlige kompetanse eller elevens nøkkelkompetanser. Til det mener jeg skrivehandlingene innbyr til for spesialiserte ferdigheter. Det er kun en liten del av elevens potensielle skriveferdighet som dekkes av en prøvekonstruksjon slik den foreligger i dag. Likevel er prøven godt egnet til å måle deler av elevens kompetanse. Dersom Utdanningsdirektoratet vil måle større deler av elevens kompetanse, bør de revurdere dagens oppgaver. I den kunnskap- og ferdighetsdiskursen som dominerer må Utdanningsdirektoratet bestemme seg for hva de vil måle, og utforme oppgaver som er egnet til det.

## 6.7 Oppvurdert skriving

I NIFU-rapporten "Studie-forberedt etter studieforberedende" etterlyser de høyere utdanningsinstitusjonene studenter som er flinkere å skrive fagrapporter og gjøre kritiske vurderinger. KAL-prosjektet viste at elever i grunnskolen mestrer selvsentrerte og fortellende tekster på en god måte, men de avdekket at bare 15% valgte sakpregede oppgaver på eksamen.

---

Flertallet valgte å gjennomføre med mer personlige skrivemåter som leserinnlegg og kåseri. Så å si ingen viste at de mestret argumenterende skriving godt, selv om de fikk en god eksamenskarakter. Eksamensoppgavene etter VG3 viser imidlertid dominans av sakpreget skriving. Selv om det åpnes for kreative langsvar, må alle elever, gjennom kortsvaret, vise at de kan gjøre kritiske vurderinger og tolke tekster. Det er grunn til å løfte fram overgangene mellom skoleslagene her. Selvrealiserende skriving er nedtonet på avgangsprøven etter videregående opplæring, mens det er sentralt på grunnskoleeksamen. Et av de mest sentrale aspektene ved grunnskolens tekstkultur blir altså nærmest usynlig i videregående skole.

Selv om overgangen fra grunnskole til videregående skole skal innebære en forflytning i nivå, bør kompetansemålene- og ikke minst undervisningen og vurderingen- vektlegge gode overganger for elevene. Elevene må allerede i grunnskolen øve seg i å tenke selvstendig i skrivingen, slik at de ikke setter seg fast i maler og skjemaer, men kan frigjøre viktigere kompetanse som tolkning, kreativitet og identitet. God skriveundervisning vil gi elevene nøkkelkompetanser som gjør at de kan skrive godt selv om de skriver om noe ukjent. Å skrive handler ikke bare om å skrive ned kunnskap.- det handler også om å endre kunnskapen slik at man kan nå bestemte kommunikative formål, både nå og i fremtiden.

## 7. KONKLUSJON

Vurderingsdiskursen, slik den kommer til uttrykk i avgangsprøvene, hviler på to syn på vurdering slik jeg ser det: vurdering som læring og vurdering som styring. Disse to hovedsynene har røtter i ulike diskurser om utdanning, og jeg har vist hvordan disse har blitt forhandlet fram gjennom læreplanarbeid fra M87 til L06. Målet med Kunnskapsløftet var å skape en bedre kultur for læring. Jeg har utforsket aspekter knyttet til avgangsprøven og vurdering av denne. I dette arbeidet har jeg funnet mulighetsrom, men også begrensninger i den gjeldende læreplanen og ikke minst i vurdering av skrivning.

Politisk makt synes å markere det ideologiske ankerpunktet for diskursproduksjonen i skolen, og etter både å ha arbeidet som lærer i skolen og lest eksamensoppgaver, lurer jeg på hvilken frihet lærere og elever har i sin realisering av disse situasjonene. Hvilke handlingsbetingelser er det for den sosiale praksisen som avgangsprøven konstituerer? Formålet med avgangsprøven er vurdering, og det synes derfor å være en dominerende ferdighetsdiskurs som muliggjør dette. Vurdering som læring er underkommunisert i avgangsprøven. Målskjema med kjennetegn på kompetanse er utarbeidet for sentralt gitt eksamen og det nasjonale fokuset på kvalitetsvurderingssystemer har økt. Diskursen "vurdering for styring" er tydelig til stede og dominerer de strukturelle og ideologiske føringene for utarbeiding av eksamensoppgaver. De dominerer også elevenes svar, der elevene tydelig tar oppvurderte akademiske stilvalg og skriver seg inn i en kunnskapsdiskurs. Dette gjør at formsterke elevsvar med spesialisert skrivekompetanse oppvurderes av sensorer.

Dersom vurderingen av avgangsprøvene også skal legge til rette for læring, må eksamen få et mer sosialt og funksjonelt perspektiv. Dette må være mer sentralt for at skrivningen i det hele tatt skal gi mening utenfor eksamenssituasjonen. På den måten kan vurdering fremme læring, ikke bare dokumentere resultater. Vurdering, også summativ, kan selvsagt både være et verktøy for læring og styring samtidig, men denne todelingen kan tolkes som et uttrykk for en derridask dikotomi- der vi må tenke det ene eller andre. Selv om sosiale og funksjonelle aspekt ved lesing og skrivning ligger til grunn for tenkningen bak læreplanen i norsk, kan vurderingsdiskursen føre til at lærere sosialiseres inn i en praksis som domineres av ferdighetsøving. På denne måten vil vurderingskulturen endre undervisningen, ikke nødvendigvis mot en literacy-diskurs der nøkkelkompetanser fremmer medborgerskap, men



tilbake til en skole der ferdigheter kan krysses av i et skjema. Selv om de institusjonaliserte fagtradisjonene preger både læreplaner og eksamensoppgaver, ligger det fortsatt en mulighet i å dytte på de trege diskursene i klasserommet.

## 7.1 Oppsummering

I denne avhandlingen har jeg forsøkt å besvare denne problemstillingen: *Hvordan kan eksamensoppgaver i skriving synliggjøre dominerende diskurser i norskfaget, og hvilke implikasjoner kan disse få for vurderingspraksis?* For å belyse problemstillingen har jeg både gjort rede for utdanningshistorisk utvikling som påvirker læreplan- og vurderingsideologi og eksamensordningen slik den er i dag. Med bakgrunn i teorier om diskurs, skriving og diskursive kategorier har jeg analysert eksamensoppgaver og eksamensbesvarelser som er vurdert til karakterene 5 eller 6. Jeg har sett på ulike eksamenssett, og vurdert dem i lys av gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet.

Analysene mine har gitt resultater som viser at eksamensoppgavene etterspør spesifikk skrivekompetanse, snarere enn nøkkelkompetanser. Formelle ferdigheter vektlegges. Kulturspesifikt innhold oppvurderes og det er en tydelig ferdighetsdiskurs som dominerer både oppgavesett, elevsvar og vurdering. I drøftingen av disse resultatene har jeg vist hvordan oppgavene kan sies å etterspørre kompetanse som er egnet for vurdering, og dermed fremme en ferdighetskultur i skolen.

## 7.2 Råd for videre arbeid på feltet

Det er flere områder som har utpekt seg som interessante i dette prosjektet, og som kan være et utgangspunkt for videre forskning. En anbefaling er å undersøke læreroppfatninger om avgangsprøver og hvordan disse påvirker undervisningen og vurderingen av elevene. Dette kan muligens gi mer valide svar på hvilke implikasjoner eksamen får på undervisningen. Det er også interessant å utforske forskjellen mellom skrivesituasjonen på eksamen og skrivesituasjonene i klasserommet, spesielt med tanke på prosess og kommunikasjon i tekstproduksjonen. En annen naturlig forgreining av dette prosjektet, er å studere

elevbesvarelser som vurderes til karakteren 1 på eksamen. Disse analysene kan sammen med mine resultater vise bredden i populasjonen, og ikke minst- hva som ikke er akseptable svar i den gjeldende diskursen.

---

## 8. Litteratur

Aarum, L.B. (2009). *Kontinuitet eller brudd. En kritisk diskursanalyse av mål, arbeidsmåter og vurdering i Kunnskapsløftet*. Masteroppgave i pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt.

Lokalisert:<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31147/MasteroppgavexixpedagogikkxavxLinuxAarum.pdf?sequence=1> Nedlastningsdato: 11.4.2016

Aase, L. (2005). *Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag*. I: Børhaug, K., A.-B.Fenner og Aase, L. (red.). *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget, s.69-83.

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Educational Measurement (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington: American Educational Research Association.

Alvesson K, & Sköldberg (2012). *Reflexive Methodology*

Andenæs, A. (2000). *Generalisering. Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse*. I Haavind, H. (red.) *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Bakhtin, M.M.(1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne Forlag.

Barker, C (2011). *Cultural Studies. Theory and Practice*. London: Sage Publications.

Berge, K.L.(2005). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideology og strategier*. I: Aasen, A.J. og S.Nome (red.).(2005). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget, s.161-188.

Berge, K.L.(2010). *Skriving som grunnleggende ferdighet i norsk skole:faglig grunnlag, faglige strategier og praktiske erfaringer*. I: Faber, B.,S. Fanø, P.Nielsen, S.H.Strøm og K.Nordentoft (red.) *Fællesskrift 2010: Skriften på væggen*. København: Dansklærerforeningen, s.30-47.

Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*, bd. 1 & 2. Oslo: Universitetsforlaget

Bernstein, B. (1972). *On the classification and framing of educational knowledge*. I Hopper, Earl (red.) *Reading in the Theory of Educational system*. London: Hutchinson University Library.

Braanen, B.(2011). *Teori og Fakta*, I: Klassekampen 17.mars 2011.

DeSeCo (2005). Lokalisert:

[www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList,2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf](http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList,2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf) , Nedlastet: 05.april 2016.

Culler, J. (1982). *On Deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism*. Ithaca NY: Cornell Univ. Press

Denzin, N. (1986). *Postmodern social theory*. Lokalisert på <http://philpapers.org/asearch.pl?pub=1024> Lastet ned 01.12.2015.

Denzin, N. (1990). *Reading cultural texts*. American Journal of Sociology

Denzin, N. og Lincoln, Y (2011). *The Discipline and Practice of Qualitative Research*

Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press

Derrida, J. (1978). *Writing and Difference*. Chicago: Univ. Chicago Press

Derrida, J., (1990). *Force of Law: 'The Mystical Foundation of Authority,'* Cardozo L. Rev. (1990).

Drucker, P. F. (1993). *Postcapitalist Society*. New York: HarperCollins Publishers

Eide, O. (2006). *Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv*. Norskklæringen 2

Engelsen, B.U. (2003): *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer - et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademiske

- Evensen, L.S. (2003). Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig, KAL-prosjektet, sammendragsrapport, NTNU
- Featherstone M., red. (1988). *Postmodernism*. Newbury Park, Calif: Sage
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse*. New York: Routledge
- Foucault, M. (1976). *The Archaeology of Knowledge*. New York: Harper & Row
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. New York: Pantheon
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1994a). *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Foucault, M. (1994b). *The Order of Things. An Archaeology of the Human Sciences*. New York: Vintage Books, Random House Inc.
- Foucault, M. (2007). *Diskursenes orden*. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970 Oslo: Spartacus
- Gee, J.P. (2012). *Social linguistics and literacies – ideology in discourses*, 4th e. Routledge: New York
- Grenz,S.J. (1996). *A Primer on Postmodernism* B. Eerdmans Publishing Co: UK
- Gundem, B. B.(1993): *Mot en ny skolevirkelighet*. Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Halliday, M.A.K. (1998). *An introduction to functional grammar*, 2.utg. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. og Hasan, R. (1985). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. London: Cambridge University Press.

Halvorsen, E.M. (2008). *Didaktikk for grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag.

Hasan, I. (1987). *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture*.

Columbus, Ohio: Ohio State Univ. Press

Heartfield, J. (2002). *The 'Death of the Subject' Explained*, Sheffield: Hallam UP

Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C. mfl. (1984). *Changing the subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Routledge. Lokalisert:

[https://books.google.no/books?id=A7LzqwJ6H6QC&printsec=frontcover&hl=no&source=gs\\_bse\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?id=A7LzqwJ6H6QC&printsec=frontcover&hl=no&source=gs_bse_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) Nedlastet: 05.02.2016

Hertzberg, F. (2008). *Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok*. I Bjar, Louise. *Det er språket som bestemmer! : læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: Benjamins.

Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.

Janks, H. (2009). *Writing: A Critical Literacy Perspective*. I M. Nystrand, R. Beard, D.

Myhill & J. Riley (red.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 126-136).

London: SAGE.

Jørgensen, M. W. og Phillips, L (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde:Roskilde Universitetsforlag.

LeCompte, M.D., Goetz, J.P. (1982). *Problems of reliability and validity in educational research*. *Review of Educational Research*. Vol. 52, s 31- 60.

Karlsen G.E. (2002). *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget

Kostouli, T. (2009). *A Sociocultural Framework: Writing as social practice*. I M. Nystrand, R. Beard, D. Myhill & J. Riley (red.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 98-116). London: SAGE.

Krashen, S.D.(1984). *Writing: Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.

Kress, G.(2003). *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge. Lokalisert: [https://books.google.no/books?id=2vaNeafOoiYC&printsec=frontcover&hl=no&source=gs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?id=2vaNeafOoiYC&printsec=frontcover&hl=no&source=gs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) Nedlastet 02.09.206

Kringstad, T. og T. Kvithyld (2013). *Kva er fagskriving i norskfaget?*. I *Norsklæreren* Nr. 4

L06 Kunnskapsdepartementet (2011). *Læreplanen for Kunnskapsløftet*

L97: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

M74: *Mønsterplanen av 1974*

M87: *Mønsterplanen av 1987*

Liberg, C. (2004). *Rorelse i tekster, tekster i rorelse*. I: Backlund, I.,U.Borestam. U.M. Marttala og H.Naslund(red.). *Text i arbete/Text at work. Festskrift til Britt-Louise Gunnarsson, den 12 januari 2005*. Uppsala, s.106-114.

Liberg, C. (2006). *Elever som textressurser i motet med skriftspråklige textvarldar*. I: Bjar, L. (red.). *Det hanger på språket! Larande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, s.133-168.

Løvlie, L. (2004). *Læreplan 2006 – Fra enhetsskole til ensrettingsskole? Bedre skole* (4)

Løvlie, L. (2005). *Ideologi, politikk og læreplan i Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 4

Madssen, K-A. (1999). *Oppbrudd eller kontinuitet. Norskfaget i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* I Telhaug, A.O. og Aasen P. (red.) *Både- og 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*, Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Mellin-Olsen, S.(1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen:Caspar Forlag

Moos, L. & Krejsler, J. (2006). Dominerende diskurser i talen om profesjoner. *Nordisk Pedagogik* 4/2006:281–287. Oslo: Universitetsforlaget.

Mortensen et.al.(2008). *Kjønnteori*, Jegerstedt: Hva er kjønn? Gyldendal

Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet og makt. En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2003 (2003): *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.

Lokalisert: [http://www.mf.no/doc/Uttalelser/I%20FOERSTE%20REKKE-NOU\\_2003-16.pdf](http://www.mf.no/doc/Uttalelser/I%20FOERSTE%20REKKE-NOU_2003-16.pdf) Nedlastingsdato 11.12.2016

Olesen, H. S. (2006). *Diskurs og erfaring*. *Nordisk Pedagogik* 4/2006:358–371. Oslo: Universitetsforlaget.

Olssen, M., Codd, J. & O'Neill, A-M. (2004). *Education Policy: Globalisation, Citizenship and Democracy*. London: Sage Publications.

Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier*. Trondheim: Avhandling for dr.art.,NTNU.

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ongstad, S. (2012/2014). Rolle, stemme og posisjonering. Mellom gyldighet og relevans. I *Kommunikasjon og/som samfunnsutvikling? Språklige og semiotiske perspektiver på utdanning*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus (Allkopi)

Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.



Polkinghorne, D.E. (1983). *Methodology for the human sciences: Systems of inquiry*. Albany: State University of New York Press

Rundskriv F-13-04 Kunnskapsløftet. Lokalisert:

<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/lover-og-regler/2004/Rundskriv-F-13-04-Kunnskapsloftet.html?id=109429> Nedlastingsdato 13.02.2017

Rychen & L.H. Salganik (red.) (2003) *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Saussure, F. (1960). *Course in General Linguistics*. London: Peter Owen

Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skar, G. (2013). *Skrivbedømming och validitet. Fallstudier av skrivbedømming i svenskundervisning på gymnasiet*. Doktoravhandling, Stockholms universitet.

Smidt, J. (2010). *Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelser til utvikling. I Skrivning i alle fag- innsyn og utsyn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Stray, J.H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole*. PhD-avhandling. UiO. Lokalisert: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30460/AvhandlingJHStray.pdf?sequence> Nedlastet: 17.01.2017

St.meld.nr.30 (2003-2004). *Kultur for læring* Undervisnings og forskningsdepartementet. Lokalisert: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> Nedlastingsdato: 17.01.2016

Struever, N. S. (1985). Historical discourse. I: van Dijk, Teun A., red. *Handbook of Discourse Analysis. Volume 1: Disciplines of Discourse*. London: Academic Press Inc. 79

Telhaug, A. O. (2001). *Mellom fellesskap og individualisme. Utdanningshistoriske artikler 2000 og 2001*. Trondheim, Pedagogisk institutt, NTNU.

Thuen, H. & Waage, S. (2004). *Pedagogisk profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt forlag.

Ulleberg, H.P. (2007). *Diskursanalyse: Et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning*. I *Barn* nr. 1 2007:65–80, ISSN 0800–1669

UDIR Notat 06: 2013. Lokalisert:

[https://www.udir.no/contentassets/0d50b01d43f041c5b3d76da11292ace8/statistiknotat\\_13\\_6.pdf](https://www.udir.no/contentassets/0d50b01d43f041c5b3d76da11292ace8/statistiknotat_13_6.pdf) Nedlastet: 04.09.2016

Unesco (2005). *Aspects of literacy assessment. Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting*. Lokalisert: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>.

Nedlastet: 04.05.2017

Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J., red. (2004). *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London: Sage publications.

Weinert, F.E. (2001). *Competencies and Key Competencies: Educational Perspective*. I: Smelser, Neil J./Baltes, Paul B. (Eds.): *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Vol. 4. Amsterdam: Elsevier

## 9. Vedlegg

Vedlegg 1: Modell for diskursanalyse av elevtekster

### MODELL FOR DISKURSANALYSE, EKSAMENSBE SVARELSER NORSK ETTER VG3

1. Generelt	Redegjørelse for språk og målform
2. Språk	a. Ordvalg og uttryksmåter som utmerker seg. b. Stilnivå: sjanger og stilmarkører. c. Ordforråd: Fokus på frekvens av fagbegreper. d. Setningstyper- og strukturer. e. Ortografi og tegnsetting
3. Teksttypologi	a. Befest teksttype; analyserende, ressonerende, informerende eller kreativ? Finn markører. b. Favoriserer sjanger og teksttype enkelte avsendergrupper? Vurder.
4. Intertekstualitet	a. Er teksten knyttet opp til andre tekster gjennom former for intertekstualitet (sitat, allusjoner)? b. Har tekstgrunnlaget (fra oppgaven) verdimeslige føringer som møtes/brytes? Hvordan? c. Ligger det bestemte verdier i besvarelsen? d. Kildebruk – hvilke kilder har eleven brukt, og hvordan?
5. Kontekstualisering	a. Legger eksamen som situasjon føringer for tolkningen? Er det sammenhenger mellom det teksten snakker om og situasjonen? b. Hvordan er mottakerens forutsetninger for å lese teksten? Hvilket tolkningsrom gir dette? c. Utvider eller forsterker situasjonen teksten på noen måte? d. Hvilke verdier kommer til uttrykk gjennom situasjonskonteksten? Hvilke valg kan kandidaten kan ha tatt når hun har valgt ordene eller uttrykka – finnes det andre ord som representerer de samme/andre verdier etc.

## Vedlegg 2: Vurderingsmatrise 2016

Vurderingsskjema til eksamen, norsk vg3. Side 1 er felles for alle. Side 2-4 er for ulike langvaroppgåver.

Skule	Gruppe	Eksaminandnr	Fagkode	NN/BM	Oppg.nr.
1	Karakter 2 Eksamenssvaret	Karakter 3 - 4 Eksamenssvaret	Karakter 5 - 6 Eksamenssvaret	Kommentar	
<b>Hovud- inntrykk</b>	er eit enkelt/delvis relevant svar på kortsvaroppgåva er eit enkelt/delvis relevant svar på langvaroppgåva viser noko forståing og bruk av dei vedlagde tekstane	er eit stort sett relevant svar på kortsvaroppgåva er eit stort sett relevant svar på langvaroppgåva viser at eleven forstå og bruker dei vedlagde tekstane	er eit presist og relevant svar på kortsvaroppgåva er eit utfyllande og relevant svar på langvaroppgåva viser god forståing og sjølvstendig bruk av dei vedlagde tekstane		
<b>Språk og formelle dug- leikar</b>	er enkelt formulert har til dels god samanheng mellom setningar og avsnitt viser at eleven meistrar hovudformene i formverket til ei viss grad viser at eleven meistrar ortografi og teiknsetjing til ein viss grad skil mellom sitat og eigenprodusert tekst og viser til kjelder	er klart formulert, med godt og formålstjenleg ordforråd har god samanbinding mellom setningar og avsnitt viser at eleven stort sett meistrar formverket har stort sett korrekt ortografi og teiknsetjing markerer sitat og viser til kjelder på ein ryddig måte	er klart og presist formulert, med formålstjenleg, nyantert ordforråd har svært god samanbinding mellom setningar og avsnitt, språket er variert viser at eleven meistrar formverket har gjennomgåande korrekt ortografi og teiknsetjing markerer sitat og viser til kjelder på ein ryddig og nøyaktig måte		
<b>Kortsvar</b>	Kortsvaret har ein viss tematisk samanheng og enkel struktur gjer greie for faglege emne, kommenterer eller argumenterer på ein enkel måte	Kortsvaret har tematisk samanheng og formålstjenleg struktur gjer greie for faglege emne, kommenterer eller argumenterer på ein oversikleg måte	Kortsvaret har tematisk samanheng og klar og formålstjenleg struktur gjer greie for faglege emne, kommenterer eller argumenterer på ein oversikleg og presis måte		

Vurderingsskjema til eksamen, norsk Vg3 side 2. Bruk dei delane av skjemaet som passar til oppgåva.

Informative, argumenterande og resonnerande tekstar					
1	Karakter 2 Den aktuelle elevteksten	Karakter 3 - 4 Den aktuelle elevteksten	Karakter 5 - 6 Den aktuelle elevteksten	Kommentar	
<b>Informative, argumen- terande og resonne- rande tekstar</b>	har ein viss tematisk samanheng og enkel struktur gjer greie for faglege emne på ein enkel måte gir att hovudsyn i nokon grad argumenterer for synspunkt i nokon grad inneheld enkle resonnement har med nokre eksempel og/eller moment har nokre oppsummeringar eller enkle konklusjonar viser noko refleksjon bruker eventuelle kjelder på ein delvis relevant måte	har tematisk samanheng og formålstjenleg struktur gjer greie for faglege emne på ein stort sett oversikleg måte formulerer hovudsyn argumenterer sakleg for synspunkt har klare resonnement, viser evne til å drøfte eit emne på ein oversikleg måte har relevante eksempel og/eller moment formulerer oppsummeringar eller konklusjonar har nokså godt eller godt refleksjonsnivå bruker eventuelle kjelder på ein relevant og etterprøvbar måte	har klar tematisk samanheng og gjennomgåande god struktur gjer greie for faglege emne på ein relevant, klar og oversikleg måte formulerer hovudsyn klart og presist argumenterer sakleg og sjølvstendig, har breidde i argumentasjonen har klare resonnement, viser evne til å drøfte eit emne på ein sakleg og nyantert måte har relevante eksempel og/eller moment, med god breidde formulerer poengterte oppsummeringar eller konklusjonar har høgt refleksjonsnivå, viser sjølvstende bruker eventuelle kjelder relevant, etterprøvbart og sjølvstendig		
<b>Samla vurdering av kort- svar og langvar</b>	Samla sett viser elevsvaret <b>låg kompetanse i faget</b>	Samla sett viser elevsvaret <b>nokså god kompetanse i faget</b> eller <b>god kompetanse i faget</b>	Samla sett viser elevsvaret <b>mykje god kompetanse i faget</b> eller <b>framifrå kompetanse i faget</b>		

Vurderingsskjema til eksamen, norsk Vg3 side 2. Bruk dei delane av skjemaet som passar til oppgåva.

Analysar, tolkingar, samanlikningar					
	1	Karakter 2 Den aktuelle elevteksten	Karakter 3 – 4 Den aktuelle elevteksten	Karakter 5 – 6 Den aktuelle elevteksten	Kommentar
<b>Analysar, tolkingar og samanlikningar</b>		har ein viss tematisk samanheng og enkel struktur  peiker på nokre verkemiddel i tekstar  peiker på nokre sider ved argumentasjon og bruk av appellformer  peiker på nokre sider ved tema/bodskap/hovudsynspunkt  reflekterer over tekstar på ein enkel måte  har nokre vurderingar  samanliknar nokre sider ved tekstar  bruker enkelt fagspråk  viser ein viss kjennskap til den språklege/ kulturhistoriske samanhengen  bruker eventuelle kjelder på ein delvis relevant måte	har tematisk samanheng og formålstendig struktur  gjer greie for nokre verkemiddel og viser i nokon grad korleis dei fungerer i teksten  gjer greie for hovudtrekk i argumentasjon og bruk av appellformer  gjer greie for tema/ bodskap/hovudsynspunkt  reflekterer over tekstar på ein fagleg relevant måte  har vurderingar og grunngitte synspunkt  samanliknar tekstar på ein oversikleg måte  bruker relevant fagspråk  set teksten inn i ein språklege/kulturhistorisk samanheng  bruker eventuelle kjelder på ein relevant og etterprøvbar måte	har klar tematisk samanheng og gjenomgåande god struktur  gjer greie for og vurderer verkemiddel og viser korleis dei fungerer i teksten  gjer tydeleg greie for argumentasjon og bruk av appellformer og verknaden dei har  gjer tydeleg greie for tema/bodskap/ hovudsynspunkt  reflekterer over tekstar på ein fagleg relevant, sjølvstendig måte  har sjølvstendige vurderingar og grunngitte synspunkt  samanliknar tekstar på ein nyansert måte  bruker presist og relevant fagspråk  set teksten inn i ein språklege/ kulturhistorisk samanheng på ein oversikleg måte  bruker eventuelle kjelder relevant, etterprøvbart og sjølvstendig	
<b>Samla vurdering av kort-svar og langsvar</b>		Samla sett viser elevsvaret  <b>låg kompetanse i faget</b>	Samla sett viser elevsvaret  <b>nokså god kompetanse i faget</b> eller <b>god kompetanse i faget</b>	Samla sett viser elevsvaret  <b>mykje god kompetanse i faget</b> eller <b>framifrå kompetanse i faget</b>	

Karakterforslag:



Vurderingsskjema til eksamen, norsk Vg3 side 2. Bruk dei delane av skjemaet som passar til oppgåva.

Kreative tekstar					
	1	Karakter 2 Den aktuelle elevteksten	Karakter 3 – 4 Den aktuelle elevteksten	Karakter 5 – 6 Den aktuelle elevteksten	Kommentar
<b>Kreative tekstar</b>		har ein struktur som stort sett samsvarer med formålet og emnet  bruker nokre enkle språklege verkemiddel  viser noko språklege kreativitet  viser at eleven har valt nokre eksempel og/eller innfallsvinklar  prøver ut tankar på ein enkel måte  bruker eventuelt nokre enkle litterære verkemiddel i utforminga av teksten  viser i nokon grad til språklege / kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant  bruker vedlagde tekstar på ein enkel måte	har ein struktur som samsvarer med formålet og emnet  bruker språklege verkemiddel bevisst  viser språklege kreativitet  viser kreativitet i eksempel og/eller innfallsvinklar  reflekterer, prøver ut tankar  bruker eventuelt litterære verkemiddel i utforminga av teksten  viser til og bruker språklege/ kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant  bruker vedlagde tekstar på ein sjølvstendig måte	er sjølvstendig utforma, med ein struktur som samsvarer med formålet og emnet  bruker språklege verkemiddel bevisst og utforskande  viser språklege kreativitet og ei personleg og gjennomført språkføring  viser kreativitet og originalitet i eksempel og/eller innfallsvinklar  reflekterer, prøver ut tankar på ein sjølvstendig måte  bruker eventuelle litterære verkemiddel på ein gjennomført måte  viser til og reflekterer over språklege/ kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant  bruker vedlagde tekstar på ein sjølvstendig og kreativ måte	
<b>Samla vurdering av kort-svar og langsvar</b>		Samla sett viser elevsvaret  <b>låg kompetanse i faget</b>	Samla sett viser elevsvaret  <b>nokså god kompetanse i faget</b> eller <b>god kompetanse i faget</b>	Samla sett viser elevsvaret  <b>mykje god kompetanse i faget</b> eller <b>framifrå kompetanse i faget</b>	

Karakterforslag:

Vedlegg 3: Eksamensoppgave hovedmål VG3 våren 2015 med vedlegg til kortsvarsoppgaven.

## Bokmål

<b>Eksamensinformasjon</b>	
<b>Eksamenstid</b>	Eksamen varer i 5 timer.
<b>Hjelpemidler</b>	Alle hjelpemidler er tillatt, bortsett fra Internett og andre verktøy som kan brukes til kommunikasjon. For norsk, samisk og fremmedspråkene er heller ikke oversettelsesprogrammer tillatt.
<b>Bruk av kilder</b>	Hvis du bruker kilder i besvarelsen din, skal de alltid oppgis på en slik måte at leseren kan finne fram til dem.  Du skal oppgi forfatter og fullstendig tittel på både lærebøker og annen litteratur. Hvis du bruker utskrifter eller sitater fra Internett, skal du oppgi nøyaktig nettside og nedlastingsdato.
<b>Vedlegg</b>	Donne, John: «Intet menneske er en øy», gjengitt i Ernest Hemingway: <i>Klokkene ringer for deg</i> , Gyldendal 2007. Oversatt av Dag Heyerdahl Larsen  Osland, Erna: «Mikke Mus», <i>Nær nok</i> , Det norske Samlaget 2004  Plan Norge: «Barnebrud», kampanjemagasin, <i>Dagbladet</i> 20.09.2014  <i>Soga om Gisle Sursson</i> , Landslaget for Norskundervisning (LNU) 2003. Oversatt til norsk av Jan Ragnar Hagland. Utdrag, språklig tilrettelagt  Vesaas, Tarjei: «Kvart menneske er ei øy», <i>Ordene. Bro eller stengsel</i> , Den norske P.E.N. Klubb 1964. Utdrag  Øverland, Arnulf: «Fri sprogutvikling», <i>Sprog og usprog</i> , Riksmålsforlaget 1967
<b>Andre opplysninger</b>	Du skal svare på oppgaven i del A. I del B er det fire oppgaver. Du skal svare på én av dem. Bruk linjeavstand 1,5 og skriftstørrelse 12.
<b>Informasjon om vurderingen</b>	Se vurderingsveiledningen med kjennetegn på måloppnåelse til sentralt gitt skriftlig eksamen. Vurderingsveiledningen ligger på Utdanningsdirektoratets nettsider. Kommentarene til hver oppgave utfyller de generelle kjennetegnene.



## Bokmål

Du skal svare på oppgaven i del A og på én av oppgavene i del B. Legg merke til at det står en kommentar under hver oppgaveinstruks. Kommentaren vil være til hjelp for å løse oppgaven.

### Del A Kortsvarsoppgave

Svaret bør ikke være på mer enn cirka 250 ord.

Vedlegg:

- Utdrag fra *Soga om Gisle Sursson*, side 8

Skriv en informativ tekst der du forklarer hvorfor den vedlagte teksten er typisk for sagalitteraturen. Bruk konkrete eksempler fra tekstvedlegget.

*Kommentar:*

*Du skal vise gjennom eksempler at du har kunnskap om form og innhold i norrøn litteratur. Bruk relevant fagspråk.*

### Del B Langsvarsoppgave

Skriv nummeret på den oppgaven du velger, og lag overskrift selv.

#### Oppgave 1

Vedlegg:

- Arnulf Øverland: «Fri sprogutvikling», side 10–11

Arnulf Øverland hadde en sentral posisjon i språkdebatten på midten av 1900-tallet. Den vedlagte teksten er et innlegg i debatten om samnorsk.

Gjør greie for noen av synspunktene i teksten, og forklar kort den språkhistoriske sammenhengen. Drøft deretter denne påstanden fra teksten: «Sprogutviklingen er en naturlig prosess. Den lar seg hverken hindre eller påskynde.»

*Kommentar:*

*Oppgaven er todelt. Du skal vise at du forstår Øverlands tekst og har kunnskaper om språkdebatten på hans tid. I den siste delen skal du vise at du har kunnskaper om språkutvikling. Du kan trekke inn eksempler du kjenner til fra både fortid og nåtid.*

## Oppgave 2

Vedlegg:

- Tarjei Vesaas: «Kvart menneske er ei øy», side 9
- John Donne: «Intet menneske er en øy», side 9

Ta utgangspunkt i de to tekstvedleggene, og skriv en kreativ tekst der du reflekterer over tematikken i tekstene. Lag overskrift selv.

*Kommentar:*

*Denne oppgaven åpner for ulike løsninger, men det skal komme tydelig fram i svaret ditt at du tar utgangspunkt i vedleggene. Du kan vise kreativitet gjennom de innfallsvinklene og perspektivene du velger, og gjennom bruken av språklige virkemidler.*

## Oppgave 3

Vedlegg:

- Erna Osland: «Mikke Mus», side 12–13

Tolk novella.

*Kommentar:*

*Du skal skrive om både form og innhold. Du skal gjøre greie for virkemidlene og den funksjonen de har, og begrunne dine egne tanker om teksten. Bruk relevant fagspråk.*

## Oppgave 4

Vedlegg:

- «Barnebrud», side 14–15

Denne sammensatte teksten er de tre første sidene av et kampanjemagasin fra bistandsorganisasjonen Plan Norge. Magasinet ble sendt i posten til medlemmene av organisasjonen og var vedlegg i Dagbladet 20.09.2014.

Analyser utdraget. Bruk begreper fra retorikken. Vurder til slutt hvor godt du mener kampanjen fungerer etter formålet.

*Kommentar*

*Oppgaven er todelt. I den første delen skal du analysere både tekster og bilder og samspillet mellom dem. I den andre delen skal du begrunne vurderingene dine og bruke konkrete eksempler fra teksten.*



## Soga om Gisle Surrson

*Handlinga går føre seg på Island på 900-talet. Gisle er lyst fredlaus på grunn av drap. Øyolv Grå er ein mann som har tatt på seg å hemne drapet mot betaling, og i dette utdraget har han funne gøymestaden til Gisle og gått til angrep saman med 14 menn.*

Ein mann som heitte Svein, var det så som først gjekk mot Gisle. Gisle hogg til han og kløyvde han ned til akslene og slengde han utfor bergghammaren. No kom dei i tvil om drapa til denne mannen i det heile skulle ta slutt. Gisle sa då til Øyolv: «Det er mitt ønske at dei tre hundre i sølv som du har teke imot for hovudet mitt, skal du ha kjøpt i dyraste laget, eg vil òg at du kjem til å ønskje at du hadde lagt til endå tre hundre i sølv for at vi aldri hadde møttast. No får du svivørnad for mannskapstapet du lir.»

Då rådslo dei seg med kvarandre, men ville ikkje for alt i livet gi opp. Dei søkte då inn på han frå to kantar. Øyolv gjekk fremst med to mann, den eine heitte Tore, den andre Tord, frendane til Øyolv. Det var hardhausar av verste slag. Angrepet vart både hardt og kvast, og dei greidde å få nokre sår på han med spydstikk. Men han forsvarte seg med stort mot og djervskap. Dei fekk så drygt med stein og svære hogg frå han, at ingen var usåra som søkte imot han, for Gisle hogg aldri i miss.

No gjekk Øyolv og mannskapet hans hardt på. Dei såg at det stod om æra deira og vørnaden. Dei la då til han med spyda så innvolane hans fall ut, men han sveipte innvolane og skjorta inn til seg og batt om nedantil med reipet. Då sa Gisle at dei skulle stogge litt, «de vil no få den enden på saka som de ønskte.» Han kvad då ei vise:

*Kvinna, som lys og lett  
liver hugen min opp,  
stolt få høyra skal  
om staute venen sin.  
Eg ved godt mot er,  
Enda om sverdeggjar  
vel smidde, meg sårar.  
Sverd lærte far meg å tole!*

Dette er den siste visa til Gisle, og i det same han hadde kvade denne visa, hoppa han ned frå hammaren og kjørte sverdet i hovudet på Tord, frenden til Øyolv, og kløyvde han heilt til beltestaden. Så fall Gisle ned på han og var død med det same. Dei var no alle mykje såra, mennene til Øyolv. Gisle lét livet med så mange og store sår at det tyktast reint forunderleg. Det har dei sidan sagt, at han aldri veik unna, og ikkje såg dei at det siste hogget hans var svakare enn det første. Her enda no Gisle tida si, og det er noko alle seier at han var ein utifrå djerv mann, endå om han ikkje i alle delar var ein lykkemann.

Dei drog han så ned og tok sverdet av han. Dei la over han med stein og fór ned til sjøen. Da døydde den sjette mannen nede på stranda. Øyolv tilbød Aud å fara med seg, men det ville ho ikkje. Etter dette fór så Øyolv og dei heim til Otradal, og den sjuande mannen døydde då same natta. Den åttande låg sjuk av såra i tolv månader, då fekk han òg bane. Dei andre som var såra, vart friske, men vann liten heider. Og så er sagt overalt, at aldri har nokon her vart seg med større ære, så vidt folk veit.

eggje øse opp, oppmuntre  
svivørnad skam  
vørnad respekt

frende slektning  
tola halde ut/holde ut  
Aud kona til Gisle

Vedlegg 4: Eksamensoppgaver våren 2016 med vedlegg til kortsvarsoppgaven.

## Nynorsk

<b>Eksamensinformasjon</b>	
<b>Eksamenstid</b>	Eksamen varer i 5 timar.
<b>Hjelpemiddel</b>	<p>Alle hjelpemiddel er tillatne, bortsett frå Internett og andre verktøy som kan brukast til kommunikasjon. For norsk, samisk og framandspråka er heller ikkje omsetjingsprogram tillatne.</p> <p>Ved bruk av nettbaserte hjelpemiddel er det viktig å kontrollere at kandidatane ikkje kan kommunisere med andre (dvs. samskriving, chat, alle moglegheiter for å utveksle informasjon med andre) under eksamen.</p>
<b>Bruk av kjelder</b>	<p>Dersom du bruker kjelder i svaret ditt, skal dei alltid først opp på ein slik måte at lesaren kan finne fram til dei.</p> <p>Du skal føre opp forfattar og fullstendig tittel på både lærebøker og annan litteratur. Dersom du bruker utskrifter eller sitat frå Internett, skal du føre opp nøyaktig nettadresse og nedlastingsdato.</p>
<b>Vedlegg</b>	<p>Arvola, Jakob: «Hvis det er sant», <i>Det går ikke over</i>, Vigmostad &amp; Bjørke 2014</p> <p>Bruheim, Jan Magnus: «Brevet», <i>Dikt i utval</i>, Skjåk kommune 2014 (første gong publisert i <i>Årbok for Nordfjord 1988</i>)</p> <p>Fossum, Karin: <i>Helvetesilden</i>, Cappelen Damm 2014. Utdrag</p> <p>Garborg, Arne: <i>Mannfolk</i>, 1886.  <a href="http://www.dokpro.uio.no/litteratur/garborg/">http://www.dokpro.uio.no/litteratur/garborg/</a> (nedlastingsdato 22.01.2016) Utdrag, språkleg tilrettelagd</p> <p>Gutt (anonym): «#modernekjærlighet», <i>Si ;D Aftenposten</i> 22.08.2015</p> <p>Ibsen, Henrik: <i>Gjengangere</i>, 1881  <a href="http://www.ibsen.uio.no/DRVIT_Ge%7CGeht.xhtml">http://www.ibsen.uio.no/DRVIT_Ge%7CGeht.xhtml</a> (nedlastingsdato 22.01.2016) Utdrag, språkleg tilrettelagd</p> <p>Mytting, Lars: «Burning love», <i>Hel ved</i>, Kagge forlag 2011  «Ta ein #SELFHISF – bli ein av oss!», #SELFHISF, Høgskulen i Sogn og Fjordane 2016 (utdrag)</p>
<b>Andre opplysningar</b>	<p>Du skal svare på oppgåva i del A.  I del B er det fire oppgåver. Du skal svare på éi av dei.  Bruk linjeavstand 1,5 og skriftstorleik 12.</p>
<b>Informasjon om vurderinga</b>	<p>Sjå eksamensrettleiinga med kjenneteikn på måloppnåing til sentralt gitt skriftleg eksamen. Eksamensrettleiinga finn du på Utdanningsdirektoratets nettsider. Kommentaranne til kvar oppgåve utfyller dei generelle kjenneteikna i eksamensrettleiinga.</p>

## Nynorsk

Du skal svare på oppgåva i del A og på éi av oppgåvene i del B. Legg merke til at det står ein kommentar under kvar oppgåveinstruks. Kommentaren vil vere til hjelp for å løyse oppgåva.

### Del A Kortsvarsoppgåve

Svaret bør ikkje vere på meir enn cirka 250 ord.

Vedlegg:

- «Ta ein #SELFHISF – bli ein av oss!», Høgskulen i Sogn og Fjordane 2016

Denne samansette teksten er side 2 i eit studiemagasin frå Høgskulen i Sogn og Fjordane. Gjer greie for formålet med teksten, og forklar korleis dei ulike appellformene er brukte.

*Kommentar:*

*Du skal svare på ein presis måte og bruke relevant fagspråk.*

### Del B Langsvarsoppgåve

Skriv nummeret på den oppgåva du vel, og lag overskrift sjølv.

#### Oppgåve 1

Vedlegg:

- «Burning love» av Lars Mytting, 2011
- «Brevet» av Jan Magnus Bruheim, 1988

Tolk og samanlikn dei to tekstane.

*Kommentar:*

*Du skal skrive om både form og innhald i begge tekstane, men du treng ikkje å skrive like mykje om kvar tekst. Du skal gjere greie for verkemidla og den funksjonen dei har, og grunngi dine eigne tankar om tekstane. Bruk relevant fagspråk.*

## Oppgåve 2

Vedlegg:

- «Hvis det er sant» av Jakob Arvola, 2014

Tolk novella.

*Kommentar:*

*Du skal skrive om både form og innhald. Du skal gjere greie for verkemidla og den funksjonen dei har, og grunngi dine eigne tankar om teksten. Bruk relevant fagspråk.*

## Oppgåve 3

Vedlegg:

- *Gjengangere* av Henrik Ibsen, 1881
- *Mannfolk* av Arne Garborg, 1886
- *Helvetesilden* av Karin Fossum, 2014

Skriv ein resonnerande tekst der du viser og forklarar korleis den realistiske tradisjonen kjem til uttrykk i dei vedlagde tekstane.

*Kommentar:*

*I svaret ditt skal du vise og forklare kva som er realistiske/naturalistiske trekk ved dei tre tekstvedlegga. Du kan velje kva du vil leggje mest vekt på. Bruk relevant fagspråk.*

## Oppgåve 4

Vedlegg:

- «Burning love» av Lars Mytting, 2011
- «#modernekjærlighet» av Gutt (19), 2015

Skriv ein kreativ tekst der du reflekterer rundt tematikken i dei to tekstane.

*Kommentar:*

*Denne oppgåva opnar for ulike løysingar, men det skal komme tydeleg fram av svaret ditt at du har forstått begge tekstvedlegga og bruker tankar og idear frå dei. Du viser kreativitet gjennom dei innfallsvinklane og perspektiva du vel, og måten du bruker språket på.*





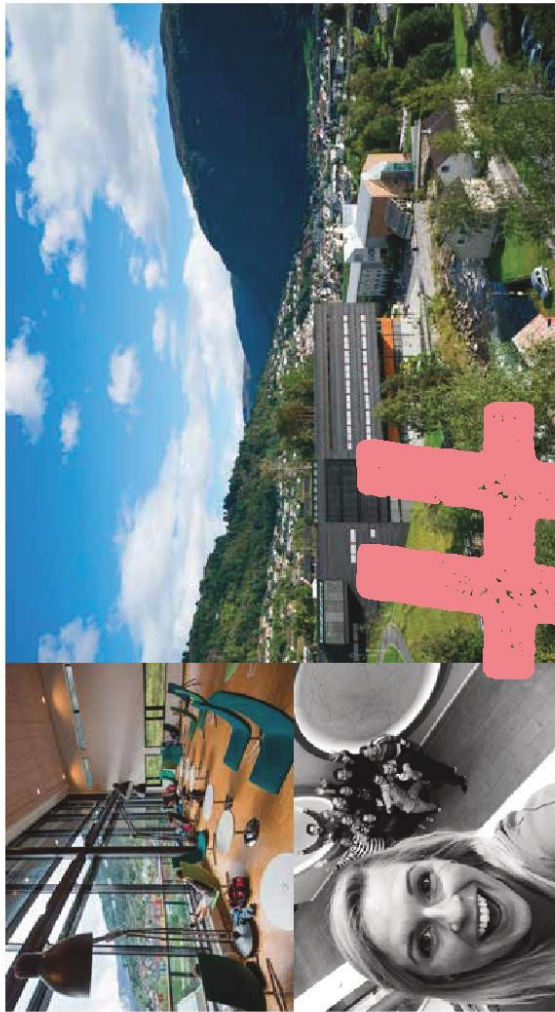
## TA EIN #SELF#HISF

- bli ein av oss!

Ved Høgskulen i Sogn og Fjordane blir du ein del av eit sosialt og inkluderande studentmiljø. Du kan velje blant mange ulike tilbod innan idrett og kultur, samt ei rekke dristige friluftaktivitetar.

Med så mykje gøy å engasjere seg i er det godt at det er korte avstandar mellom skule, hybel og aktivitetar. Det gjer at du får tid til å prioritere skulen samtidig som du har overskot til å gjere dei tinga du liker aller best!

**Heidi Sofie Gommerud**  
Studentambassadar



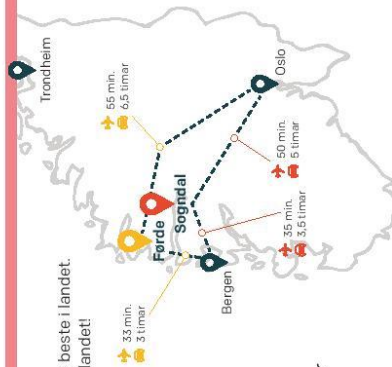
## SIKT HØGARE

### GJER STUDIETIDA TIL EIT HØGDEPUNKT!

Fleire av studia våre blir vurderte til å vere blant dei beste i landet. Og vi har nokre av dei mest fornøgdde studentane i landet!

Fakta  
**FØRDE**  
By

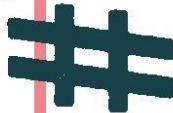
**12 500** innbyggjarar  
**CA. 700** campusstudentar



Fakta  
**SOGNDAL**  
Bygd

**7 500** innbyggjarar  
**CA. 2 300** campusstudentar

## #HISF



### UT I VERDA

Ved alle bachelorstudia våre kan du ta eit semester i utlandet. Vi har utvekslingsavtalar over heile verda.

## Vedlegg 5: Eksamensbesvarelse 2015A

### Soga om Gisle Sursson

*Soga om Gisle Sursson* foregår på 900-tallet på Island, og ble nedskrevet på 1200-tallet. Sagaen handler om familiedramatikk i Gisle Surssons familie. Det er mange eksempler på at dette utdraget er representativt for sagalitteraturen, både i innhold og form.

Felles for islendingsagaene er at de handler om forskjellige slektsforhold på Island i Norrøn tid. *Soga om Gisle Sursson* er intet unntak. I sagaen utvandrer Gisle til Island med sin fars familie, og vi blir dratt med inn i intrigene som utspiller seg mellom de ulike personene, der Gisle er den store helten, helt til slutten da han blir drept av en av sine egne. Forfatteren har skildret hele hendelsesforløpet gjennom aural synsvinkel, noe vi ser godt i utdraget: "[...] og i det same han hadde kvede denne visa, hoppa han ned frå hammaren og kjørte sverdet i hovudet på Tord, frenden til Øyolv, og kløyvde han heilt til beltestaden.[...]" Synsvinkelen er typisk for islendingsagaene, og i sagaene er personkarakteristikk er utelatt, og leseren står friere til å "velge side".

Personlighetene blir vi kjent med gjennom personenes handlinger og utsagn. I utdraget kommer Gisle med et kvad, som gir et inntrykk av hva Gisle tenker og føler. Språket er strippet for unødvendige skildringer slik at leseren får et best mulig innblikk i selve hendelsen. Et eksempel fra tekstutdraget er når Gisle dør: "[...] Så fall Gisle ned på han og var død med det same.[...]" Vi ser at forfatteren ikke bruker tid på å beskrive personenes tanker og følelser rundt drapet.

Islendingsagaene handler om familierelasjoner, og er referater av hendelser som har skjedd. Aural synsvinkel og utelatelse av personschildringer er typiske trekk ved sagaene.

Vedlegg 6: Eksamensbesvarelse 2015B

## ***Soga om Gisle Sursson***

Islendingesagaene er den mest kjente sjangeren fra den norrøne tiden. Opprinnelig var sagaene muntlige fortellinger, helt til de på 1200-tallet ble skrevet ned. *Soga om Gisle Sursson* er en tekst som er typisk for sagalitteraturen, men hvorfor er den det?

For det første er *Soga om Gisle Sursson*, som alle andre islendingesagaer, skrevet med aural og refererende synsvinkel. Det vil si at fortelleren skildrer personene og handlingen utenfra, for eksempel: «*Ein mann som heitte Svein, var det så som først gjekk mot Gisle*».

For det andre oppleves *Soga om Gisle Sursson* som objektiv og kjølig, fordi det er en stor bruk av underdrivelser. Dette er typisk for sagastilen. Eksempler på underdrivelser er: «*Dei la då til han med spyda så involane hans fall ut, men han sveipte involane og skjorta inn til seg og batt om nedantil med reipet*».

Eksempelet viser også et annet kjennetegn, for karakterene viser ofte forakt for smerte og død, og blodhevn står sterkt. Dette kan man tydelig se i sagaen, på grunn av at Gisle Sursson ikke viser smerte når han blir skadet. Dette viser også til at sagastilen har hovedpersoner som er idealer eller hovedpersoner som har sterke personlige trekk.

Videre domineres skrivestilen i sagalitteraturen av korte setninger, slik er det også i *Soga om Gisle Sursson*. Et eksempel på bruken av korte setninger er: «*No gjekk Øyolv og mannskapet hans hardt på*». Alt i alt er alle eksemplene ovenfor viktige kjennetegn på sagalitteraturen, og som vi har sett inneholder også *Soga om Gisle Sursson* dem. Teksten er derfor typisk for denne litteraturen.

## Vedlegg 7: Eksamensbesvarelse 2015C

**DEL A - Kortsvarsoppgave**

Utdraget fra Soga om Gisle Sursson er et typisk eksempel på norrøn litteratur, og spesielt da sagalitteraturen. Dette ser vi allerede i innledningen, da vi får vite at handlingen utspiller seg på Island på 900-tallet. Vi har alle lært på skolen at typisk for islendingesagaene er at de finner sted på Island, og at de konsentrerer seg om konflikter og dramatiske hendelser på 800- og 900- tallet, skrevet ned på 1100- og 1200- tallet.

Stridene det blir skrevet om dreier seg ofte om ære, makt og kjærlighet. Denne teksten er intet unntak. På første linje i tredje avsnitt; «No gikk Øyolv og mannskapet hans hardt på. Dei såg at det stod om æra deira og vørdnanden». Det er også typisk for slike tekster at konflikten(e) ofte ender med drap. I denne teksta blir åtte av de 14 mennene drept, i tillegg til Gisle. Eksempler på andre ting, som underdrivelser, er også typisk for sagastilen og kan finnes i denne teksten; «Gisle hogg til han og kløyvde han ned til akslene [...]». Dette er, ganske åpenlyst, når det skjer noe dramatisk, men fortelleren refererer bare kort og uten følelser.

Den konsentrerte fortellerstilen er noe av det som gjør sagaene så spesielle, siden de gir seg ut for å fortelle objektivt om noe som har hendt. Et annet kjennetegn er at sagafortelleren bare kan fortelle det som er sagt, og kan ikke gå inn i tankene til personene. Vi, som lesere, får bare sett personene fra utsiden slik at tanker og følelser må beskrives gjennom det personen gjør og sier.



---

Vedlegg 8: Eksamensbesvarelse 2016A

## Del A Kortsvarsoppgave

Kampanjen «Ta ein #SELFHiSF – bli ein av oss!» kommer fra et studiemagasin for Høgskulen i Sogn og Fjordane fra 2016. Formålet med teksten er å rekruttere nye studenter til skolen. Gjennom bruk av hashtag og begrepet «selfie» blandet inn i skolens initialer, ønsker skolen å fremstå som en moderne utdanningsinstitusjon. Samtidig hevder skolen å ha et «sosialt og inkluderende studentmiljø». Bilder av skjønn natur, store arbeidsarenaer og et utvalg elever bidrar til ytterligere å karakterisere skolen. Kart over beliggenhet, fakta om byene Førde og Sogndal, samt resultater fra undersøkelser om trivsel og prestasjoner blant studenter presenteres også.

Heidi Sofie Gommerud er Studentambassadør ved HiSF. Som ambassadør for skolen er hun godkjent av skoleledelsen, noe som underbygger hennes etos. Kartet bidrar også til å fremme etos ved å opplyse publikum. Skolen hevder å ha relativt flinke og fornøyde studenter på landsbasis. Magasinteksten får en tydelig logosfunksjon gjennom argumentene for å gå på skolen, med fokus på valgfrihet, moro og engasjement. Å nevne slike følelser fremmer også patosappell. Avsenderens troverdighet underbygges av at Høgskulen viser lokal stolthet gjennom å benytte seg av lokal dialekt for å formidle et budskap til alle norske studenter.

Teksten fra HiSF bærer tydelig preg av de retoriske appellformene etos, logos og patos. Appellformene blir brukt for å skape troverdighet ovenfor avsenderen, tiltale publikums fornuft ved holdbare argumenter, og påvirke følelser hos publikum. Mulighet til å «gjere dei tinga du liker aller best» fremstiller skolen som tilrettelagt for elevene. Skolen appellerer også med en innbydelse: «bli ein av oss!»

## Vedlegg 9: Eksamensbesvarelse 2016B

### Ein del av miljøet?

I denne oppgåva vil eg ta føre meg den samansette teksten "Ta ein #SELFHiSF - bli ein av oss!", som er ein del av eit studiemagasin frå Høgskulen i Sogn og Fjordane, 2016. Formålet med teksten vil eg seie er å gjere skulen meir attraktiv, og få komande studentar til å søkje.

I teksten blir det brukt positivt ladde ord om både skule, miljø og moglegheiter. Til dømes blir det skrivi om eit "sosialt og inkluderande studentmiljø" og "overskot til å gjere dei tinga du likar best". Vi kan og sjå fleire døme på direkte tale, til dømes "Du kan velje..." og "...du får tid til...". Dette appellerer til kjensler og er difor patos-relatert.

Nedst på sida kan vi sjå fakta om stadene HiSF har campusa sine, Førde og Sogndal. Der står og to faktasetningar, "Fleire av studia våre blir vurderte til å vere blant dei beste i landet" og "Og vi har nokre av dei mest fornøgde studentane i landet". Dette er døme på logosappell, då desse setningane bygger på fakta og etterprøvbar bevisførsel.

Verbalteksten som står skriven øvst til venstre på sida, er signert av Heidi Sofie Gommerud, studentambassadør. Med tittelen studentambassadør står ho fram som trygg og overtydande. Ho skriv og på ein klar og presis måte, og dette skaper tillit og høg etos.

Gjennom verkemiddel som positivt ladde ord, direkte tale og open argumentasjon, kjem dei tre appellformene godt fram, og skulen blir framstilt svært bra.

Vedlegg 10: Eksamensbesvarelse 2016C

## Ta ein #SELFHiSF - bli ein av oss!

Den samansette teksten «Ta ein SELFHiSF – bli ein av oss!» er ein annonse publisert som ein del av studiekatalogen til Høgskulen i Sogn og Fjordane. Målet med annonsen er å rekruttere nye studentar til høgskulen, så målgruppa er nok først og fremst ungdommar i studentalder som ikkje heilt har bestemt seg for kor og kva dei vil studere. At annonsen appellerer til unge viser igjen i overskrifta då #SELFHiSF er eit ordspel på fenomenet «selfie». I tillegg er emneknaggsymbolet framtrudande i det visuelle, og viser at Høgskulen heng med i tida.

Annonsen har ein tydeleg patos-appell i og med at den spelar sterkt på samhald og fellesskap. «Bli ein av oss!» er noko av det første ein les, og studentmiljøet blir vidare omtalt som «sosialt og inkluderande». Dette gir lesaren eit ønskje om å få oppleve dette samhaldet. Det blir òg nemnd mange ulike aktivitetar ein kan drive med, som appellerer til den aktive studenten. Bileta viser ein fin og ny skule, glade studentar og vakker natur, og er med på å styrkje inntrykket av ein skule der ein kan vere både sosial og aktiv.

Etos-appell er også til stades ved at Høgskulen har høg etos i seg sjølv, og i annonsen blir det hevda at fleire av studia er «vurderte til å vere blant dei beste i landet» og at dei har «nokre av dei mest fornøgde studentane i landet». Teksten i annonsen er skriven av studentambassadøren, noko som gjer lesaren trygg på at det faktisk er meiningane til ein student ein får, og ikkje til ein som er tilsett ved skulen. Annonsen inneheld også faktaopplysningar om studiestadene, utveksling osv., så ein finn òg logos-appell. Resultatet av bruken av appellformene er ei informativ og engasjerande annonse som nok vil få fleire til å vurdere studiar ved HiSF.