

MASTEROPPGAVE

M5GLU

Mai 2024

Skriftlig eksamen i norsk: En egnet sluttvurdering?
En analyse av de nye eksamensoppgavene i norsk skriftlig

Akademisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Written exam in Norwegian: A suitable final assessment?
An analysis of the new exam papers in written Norwegian

Kristine Saga Hammerstad

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Dette masterprosjektet baserer seg på en dokumentanalyse av eksamensoppgavene i norsk skriftlig etter innføringen av LK20, med det formål å undersøke hvilke muligheter elevene får til å vise den norskfaglige kompetansen som forventes i læreplanen. I all hovedsak dreier prosjektet seg om å vurdere validiteten til eksamensformen, altså om den vil kunne sies å være et gyldig uttrykk for elevenes samlede norskkompetanse. Analysen ser dermed på hvordan oppgavene og tilhørende vurderingskriterier samsvarer med læreplanen samt forskning på lesing og skiving, og hvordan oppgavetekster og tekstvedlegg kommuniserer med og er tilpasset 10.-klassinger som målgruppe. I tillegg diskuteres eksamensformen som helhet.

Funnene fra analysen viser at oppgavene prøver en bred norskfaglig kompetanse, med fokus på å teste elevene i tekstresepsjon, tekstproduksjon og en kombinasjon av begge. Tekstvedleggene er godt tilpasset elevgruppen og representerer autentiske tekster de kan møte på i hverdagslivet. I forbindelse med læreplanens funksjonelle skrivesyn vektlegges skrivehandlinger i oppgaveformuleringene, men dette viser seg tidvis å være hemmende, og det er en overvekt av reflekterende skriveoppgaver med noe uklare rammer. Elevene får også gjennomgående få føringer for formålet med skivingen. Andre mangler fra eksamensoppgavene er resepsjon og produksjon av sammensatte tekster, større krav til norskfaglige kunnskaper, kunnskap om og ferdigheter i sjangre, og ikke minst kritisk lesing. Viktige sider av norskfaget faller dermed bort i de analyserte eksamensoppgavene, og det blir avslutningsvis diskutert om dagens eksamensform er den beste måten å måle elevenes sluttkompetanse i norskfaget på.

Abstract

This master's project involves a document analysis of the exam papers in written Norwegian, implemented after the 2020 curriculum. The objective is to investigate the opportunities students have to demonstrate the proficiency in Norwegian expected by the curriculum. The project intends to evaluate the exam's validity, specifically whether it serves as an accurate reflection of the students' overall competence in Norwegian. The analysis examines how the assignments and assessment criteria align with the curriculum, as well as existing research on reading and writing. It also explores how the assignments and associated texts communicate with, and adapt to, the 10th graders as recipients. Furthermore, the examination format as a whole is discussed.

The findings from the analysis indicate that the exam papers assess a broad range of Norwegian competence, with a focus on evaluating students in text reception, text production, and a combination of both. The accompanying texts are well-tailored for 10th graders, representing authentic texts that students might encounter in their daily lives. The assignments primarily focus on writing actions, reflecting the curriculum's functional understanding of writing. However, this can sometimes be constraining, and there is an overemphasis on reflection writing assignments with somewhat unclear guidelines. Moreover, students are seldom given explicit direction regarding the purpose of their writing. Other deficiencies in the exam papers include the reception and production of multimodal texts, a greater demand for subject knowledge, knowledge of and skills with genres, and, notably, critical reading. Therefore, crucial elements of the Norwegian curriculum are missing. In conclusion, it is discussed whether the current examination format is the most effective method of assessing students' final performance in Norwegian.

Forord

Først og fremst er det på sin plass å takke min fantastiske veileder, Pål Lundberg. Pål har alltid møtt meg og dette prosjektet med et voldsomt engasjement, tidvis større enn mitt eget. Takk for inspirerende og hjelpsomme veiledninger, som alltid har endt opp i lange, men interessante avsporinger. Oppgaven hadde ikke blitt den samme uten.

Jeg vil også takke alle vennene jeg har fått i løpet av studietiden. Dere har gjort de siste fem årene av livet mitt og arbeidet med masteroppgaven mye bedre. Takk for at dere alltid gir meg noen å lufte frustrasjon til, noen å hente inspirasjon og støtte fra, og noen å plapre med om alt annet enn skole når jeg trenger (litt for mange) avbrekk. En særlig takk til Malin og Hanna, som jeg vet jeg kommer til å ha i livet mitt for alltid.

Til slutt vil jeg også takke meg selv. Takk for at du alltid klarer å stå på selv når motivasjonen er på sitt verste. Takk for at du alltid har troen på meg. Takk for at du kom i mål med masteroppgaven. Og takk for at du skrev et noenlunde hjertefølt forord selv om du synes det er grusomt klisjé.

Kristine Saga Hammerstad

Oslo, mai 2024

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	6
2 Tidligere forskning	8
3 Teoretisk bakgrunn	11
3.1 Eksamensordningen	11
3.1.1 Reliabilitet og validitet i skriftlig eksamen	13
3.2 Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020	14
3.2.1 Kompetansebegrepet	16
3.3 Norskfaglig kompetanse	17
3.3.1 Skrivekompetanse og arbeid med skriving	19
3.3.2 Lesekompetanse og literacy	23
3.3.3 Sjanger og sjangerundervisning	26
3.4 Tekstbegrepet	28
4 Metode	30
4.1 Dokumentanalyse	30
4.2 Praksisorientert dokumentanalyse	30
4.2.1 Dokumentverktøy	31
4.2.2 Dokumenttekster	32
4.3 Datamateriale	33
4.4 Analysen	34
4.5 Forskningsetiske refleksjoner	35
5 Analyse	37
5.1 Skrivehandlinger	37
5.2 Sjanger	39
5.3 Tekstvedlegg	41
5.4 Norskfaglig kompetanse	42
5.5 Oppgaveformuleringer og informasjonsmengde	45

5.6 Vurderingskriterier.....	47
5.7 Dekkede kompetansemål og emner	49
6 Diskusjon.....	53
6.1 Skrivehandlinger og sjanger	53
6.2 Tekstvedlegg	55
6.3 Kritisk lesing.....	56
6.4 Oppgaveformuleringer	57
6.5 Samsvar med læreplanen.....	58
7 Avsluttende refleksjoner	62
Litteraturliste.....	65
Datamateriale.....	69
Vedlegg: Tabelloversikt over prøvde kompetansemål.....	70

1 Innledning

Like lenge som grunnskolen har eksistert i Norge har man hatt eksamen som en del av sluttvurderingen. Under eksamen skal elevene i løpet av én dag vise sin samlede kompetanse i det gjeldende faget de blir trukket opp til, og denne karakteren blir stående som en egen karakter i tillegg til standpunkt. Eksamensresultatet utgjør dermed en viktig del av elevenes vitnemål fra grunnskolen. Dette gjør eksamen til en situasjon med mye press på elevene, og oppgavene elevene møter er ofte avgjørende for hvilke muligheter de får til å vise hvilken kompetanse de sitter med. Oppgavene bør derfor være nøye gjennomtenkte og i tråd med læreplanen, slik forskriften til opplæringslova krever at de skal være (2006, §3-22). Basert på dette følger en endring i eksamen naturlig med endringer av læreplanverket. I 2020 ble den nye læreplanen innført i skolen, noe som innebærer en endring av eksamen, deriblant i norsk skriftlig, slik at eksamen skal samsvare med den gjeldende læreplanen og tilhørende kompetansemål i norsk. Hvorvidt dette samsvaret er godt blir et tema for dette masterprosjektet, som baserer seg på en dokumentanalyse av de nye oppgavesettene i eksamen i norsk skriftlig.

På grunn av eksamens avgjørende rolle i elevenes sluttvurdering har eksamensordningen ikke kommet utenom kritikk og debatt. I 2016 var denne kritikken av skriftlig eksamen i norsk i stor grad rettet mot eksamensoppgavene: «Jeg møtte en norskeksamen som ikke var tilrettelagt for at jeg skulle lykkes», uttalte en elev på 10. trinn i en kronikk i NRK, etter frustrasjon over eksamensoppgaver hun selv mente var «i overkant vanskelige og lite rettet mot oss som målgruppe» (Wager, 2016). Flere lærere var enige, og oppgavene ble kalt både «håpløse» og «en skandale» (Mellingsæter & Olsen, 2016). Dette er en svært uheldig situasjon å være i når man som elev er under stort press til å prestere sitt beste på eksamensdagen, og det understreker viktigheten av godt designede oppgaver tilpasset elevgruppen. Erfaringene med 2016-eksamen åpner også for viktige spørsmål om eksamensoppgavenes *validitet* i målingen av elevenes norskkompetanse – et begrep som vil bli sentralt i denne studien. Eksamen kan også kritiseres basert på resultatene, der om lag 4 av 10 elever i grunnskolen går ned i karakter fra standpunkt til eksamen, basert på tall fra 2010-2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Andelen er enda større i norsk skriftlig, der nesten halvparten går ned i karakter. Etter tall fra 2023 var snittet i standpunkt 4 i norsk hovedmål og 3,9 i norsk sidemål, mens snittet i skriftlig eksamen gikk ned til 3,4 i begge målformene (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Mest bekymringsfullt er det at hele 2% av alle elevene som var oppe til eksamen i norsk skriftlig ble vurdert til

karakteren 1 hovedmål, og 2,1% i sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Det er mange ulike faktorer som kan ha spilt inn for disse resultatene, og én mulig faktor kan være selve eksamensoppgavene og hvilke muligheter og begrensninger de gir elevene når de skal besvare eksamen. I denne studien ønsker jeg dermed å undersøke nettopp oppgavesettene i eksamen og hvilke muligheter de gir elevene for å vise sin samlede norskfaglige kompetanse.

Problemstillingen har jeg formulert slik:

På hvilken måte legger eksamensoppgavene i norsk skriftlig etter 10. trinn opp til at elevene får vist den norskfaglige kompetansen som forventes i LK20?

Problemstillingen avgrenses til oppgavesettene i norsk skriftlig eksamen i både hovedmål og sidemål fra 2022 og 2023, da disse er de eneste oppgavesettene som så langt følger LK20.

Som en støtte i analysen har jeg også utformet tre forskningsspørsmål som skal hjelpe meg å besvare problemstillingen:

- Hvordan gjenspeiles gjeldende læreplan i norsk i eksamensoppgavene og vurderingskriteriene?
- Hva slags norskfaglig kompetanse krever oppgavene av elevene?
- Er oppgavene og tilhørende vedlegg tilpasset 10.-klassinger som målgruppe?

Videre vil jeg først presentere tidligere forskning på eksamen i norsk skriftlig, før jeg går over til teorikapittelet. Dette vil bestå av en innføring i dagens eksamensordning og debatten rundt den, presentasjon av LK20, redegjørelse for norskfaglig kompetanse og hva det innebærer samt relevante begreper som skrijving, lesing, sjanger og tekst. Deretter vil jeg presentere metoden jeg har benyttet meg av, hvilket datamateriale jeg baserer meg på, og hvordan jeg har analysert materialet. Til slutt kommer selve analysen og en diskusjon av sentrale funn, før jeg oppsummerer og gjør noen avsluttende refleksjoner.

2 Tidligere forskning

Ettersom det ikke er mange år siden den nye læreplanen ble innført, er det ikke blitt publisert forskning på den tilhørende endringen av eksamensformen ennå. Følgende forskning tar derfor for seg tidligere eksamensordninger, både under LK06 og under LK97. Dette er likevel av overføringsverdi til prosjektet mitt, i tillegg til at det skaper grunnlag for sammenligning når jeg skal analysere de nye eksamensoppgavene.

Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig, eller KAL-prosjektet, er det største prosjektet som tar for seg norsk skriftlig eksamen gjennom en rekke ulike studier. Hensikten med prosjektet var blant annet å undersøke hvilket læringsutbytte elevene har i norsk skriftlig etter endt grunnskole, samt hvordan eksamensvurderingen fungerer som nasjonalt kvalitetssikringssystem (Berge et al., 2005a, s. 12). De gjeldende eksamenene som er studieobjekter i prosjektet er fra 1998, 1999, 2000 og 2001, og følger altså L97-læreplanen. Studiene er i all hovedsak todelt, der bind 1 fokuserer på vurdering, mens bind 2 fokuserer på elevtekster (s. 13). Studie 5, gjort av Vagle og Evensen, har likevel oppgavesettene i sentrum, og undersøker blant annet hva slags sjangre og tema som dominerer i både oppgavesettene og elevenes valg (s. 162). Et sentralt funn fra denne studien er at de fleste elevene velger oppgaver som tillater dem å skrive fortellende eller mellompersonlige sjangere (fortelling/novelle og brev/dagbok) om eksistensielle spørsmål og nære relasjoner, mens saksorienterte emner tiltrekker seg gjennomgående få elever (s. 173-174). Dette funnet har i ettertid vært med på å bidra til en større vektlegging av sakprosaskrivning (Norendal, 2016, s. 13). Avslutningsvis peker studien på at alle oppgavene i eksamenssettet bør være mulige å løse på alle nivåer, noe som kun ble oppfylt i ett av de studerte oppgavesettene, og at det er tematikken i oppgaven som synes å være det viktigste valgkriteriet for ungdomsskoleelever (s. 201).

I 2016 publiserte Audhild Norendal en studie som undersøker danningperspektiver i eksamensoppgavene i norsk på grunnskolen, og sammenligner oppgavesettene for L97 og LK06. Dette innebærer en analyse og diskusjon av totalt 31 oppgavesett i både hovedmål og sidemål fra årene 2000-2015 (s. 5). Noen av funnene viser at eksamensoppgavene etter innføringen av LK06 gir mindre valgfrihet og etterspør større grad av norskfaglige kunnskaper – noe som styrker et materielt danningssyn fremfor det formale, i strid med danningssynet i læreplanene (s. 14). Det kan likevel tyde på at eksamensoppgavene under

LK06 gir elevene mulighet til å vise en bredere norskfaglig kompetanse enn tidligere, og oppgavesettene knyttes i større grad til læreplanen enn L97-eksamen (s. 12). I tillegg samsvarer skrivesituasjonene i større grad med autentiske skrivesituasjoner i samfunnet gjennom vektlegging av et funksjonelt skrivesyn fremfor sjanger (s. 13). Norendal konkluderer likevel med at oppgaveformuleringene har gått fra for åpne under L97 til for smale under LK06 (s. 14).

I 2018 undersøkte Norendal i tillegg hvordan sensorer opplever at danningsperspektivet blir ivaretatt i eksamensoppgavene fra 2016, noe de i stor grad har en positiv opplevelse av (s. 68-69). 83,3% av 127 sensorer som svarte på spørreundersøkelsen mener det er godt samsvar mellom oppgavene og kompetansemålene i norsk, og eksamensformen oppleves som godt egnet til å få vist en bred norskkompetanse (s. 66). Selv om de fleste sensorene opplever samsvar mellom LK06 og oppgavesettene, har de også en tydelig innvending om at enkelte emner ikke er eksemplariske nok, noe som kommer av at læreplanen legger lite konkrete føringer for hva elevene skal arbeide med og ha kunnskap om (s. 69). I tillegg opplever enkelte sensorer tematikken i oppgavesettet som begrensende og mener denne i større grad kunne appellert til elevenes interesser og hverdagsliv, og det er enighet om at flere av oppgaveformuleringene inneholdt for mange bestillinger, noe som hindrer elevenes personlige utfoldelse (s. 67-68). Basert på dette konkluderer Norendal med at det største hinderet for realisering av danningsperspektivet under skriftlig eksamen i norsk er selve oppgaveformuleringene (s. 69).

En lignende studie som også tar for seg sensorperspektivet på eksamen ble gjort av Cecilie Bach i 2015. Denne fokuserer på sensorenes opplevelse av den nye eksamensformen etter LK06, og baserer seg på to spørreundersøkelser etter skriftlig eksamen i norsk på videregående våren 2012 og 2014 (s. 33). 469 sensorer deltok på denne i 2012, og 311 i 2014 (s. 33). Selv om studien tar for seg eksamen på videregående, mener jeg den også kan ha overføringsverdi til eksamen på 10. trinn, ettersom oppbygningen og læreplanen har flere likhetstrekk. Sentrale funn fra undersøkelsen viser at sensorene mener at flere av oppgavene er for vagt formulerte, og dermed ikke krever tilstrekkelig norskfaglig kompetanse (s. 35). Det uttrykkes et gjennomgående ønske om større krav til fagkunnskap fremfor generelle oppgaver samt oppgaver som skal ligge mer pensumnært (s. 35). De fleste sensorene er likevel enige eller delvis enige om at det er samsvar mellom eksamen og kompetansemålene i læreplanen, og denne enigheten viser seg størst når oppgavene kan karakteriseres som kunnskaps- og

kulturarvorienterte (s. 37). Når det gjelder fraværet av sjangerkrav i oppgaveformuleringene er sensorene kritiske; selv om oppgavene på mange måter åpner for individualitet og mangfold, mener de det fører til usikkerhet – både hos elevene som mangler rammer for skrivingen, og hos sensorene som ikke vet hvilke normer som gjelder for vurderingen (s. 40-41). Denne usikkerheten kan dermed ha begrenset validiteten i vurderingen (s. 42).

I en siste studie fra 2019 undersøkte Norendal og Bueie hvordan elevene på 10. trinn selv opplever at eksamensoppgavene i norsk realiserer norskfagets innhold og formål, i forbindelse med utvikling av den nye eksamensformen etter fagfornyelsen. Datainnsamlingen ble gjort via fokusgruppeintervju av tre elevgrupper på fem, fire og fem elever, samt en spørreundersøkelse med utgangspunkt i svar fra fokusgruppeintervjuene (s. 5-6). 129 elever deltok på denne. Funnene viser at elevene er fornøyde med flere sider av eksamensordningen, blant annet fagspesifikke og fagovergripende oppgaver, og teksttyper som oppleves som relevante og nyttige (s. 1). Flertallet er også positive til ordningen med én obligatorisk og én valgfri oppgave (s. 8-9). Likevel mener elevene at de ikke får vist tilstrekkelig norskfaglig kompetanse, spesielt med en så stram tidsramme som fem timer, og eksamensoppgavene oppleves som lite samsvarende med det de har jobbet med på skolen (s. 11-12). Det er også et ønske om temaer som i større grad kan relateres til egen livsverden, og at forberedelsesheftet skal ha større relevans for eksamensoppgavene (s. 1; s. 8).

3 Teoretisk bakgrunn

3.1 Eksamensordningen

I slutten av 10. klasse blir alle elevene i norsk skole trukket ut til én skriftlig og én muntlig eksamen, slik systemet er i dag. Karakterene elevene oppnår på eksamensdagene vil stå på vitnemålet deres fra grunnskolen og kommer i tillegg til standpunkt-karakterene, noe som gir eksamensresultatene stor betydning for opptak til videregående skole. Det blir dermed viktig at disse resultatene er et gyldig uttrykk for elevenes kompetanse. Eksamen er en sluttvurdering som skal, etter forskriften til opplæringslova, gi informasjon om nettopp elevens kompetanse ved avsluttet opplæring i et fag (2006, §3-14). Forskriften peker derfor også på at eksamen skal samsvare med kompetansemålene i læreplanen, og at elevene skal få mulighet til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig ut fra eksamensformen (2006, §3-22). Denne *sertifiseringen* av elevenes kompetanse er bare en av flere roller eksamen fyller; eksamen er i tillegg med på både å styre innholdet i undervisningen og å støtte lærernes undervisnings- og vurderingspraksis (Tveit, 2023). Eksamen er dermed også med på å forme hva norskfaget skal bestå av. Til skriftlig eksamen kommer en tredel av elevene opp i engelsk, en tredel i matematikk og en tredel i norsk. Norsk skriftlig eksamen, til forskjell fra engelsk og matematikk, går over to dager, der den ene dagen er en eksamen i hovedmål og den andre i sidemål. Begge eksamensdagene varer i fem timer, og elevene gis én karakter i hovedmål og én i sidemål.

Slik eksamen i norsk skriftlig ser ut etter innføringen av LK20, består den av tre uavhengige, obligatoriske oppgaver – én der elevene skal svare på spørsmål tilknyttet et tekstvedlegg, og to langvarsoppgaver (Skriresenteret, 2023a). På denne måten blir elevene testet i og får vist kompetanse i både tekstresepsjon og tekstproduksjon. Den siste langvarsoppgaven er også en kombinasjon av begge, ettersom teksten elevene skal produsere skal ta utgangspunkt i ett eller flere tekstvedlegg. Tidligere, under LK06, besto eksamen bare av to oppgaver – én kortsvarsoppgave og én langvarsoppgave. Hensikten med denne endringen er, i samsvar med forskriften til opplæringslova, å gi elevene enda større mulighet enn tidligere til å vise en bredere kompetanse i faget (Skar, Aasen & Kvistad, 2021). Endringen er også gjort for å sikre *dybdelering* – et sentralt begrep i den nye læreplanen. Oppgavene i den nye eksamensformen skal åpne for at elevene får vist ulike delkompetanser, får kombinert disse delkompetansene, og får vist kompetanse med ulike grader av kompleksitet (Skar, Aasen & Kvistad, 2021). I presentasjonen av de nye oppgavene vektlegges fire kompetanseområder elevene skal prøves

i: kritisk lesing, tekstanalyse, skrive tekster basert på lesing av andre tekster, og skrive tekster som frittstående ytringer (Skar, Aasen & Kvistad, 2021). Dette kan vi se operasjonalisert i de tre oppgavetyperne som går ut på nettopp tekstresepsjon, frittstående tekstproduksjon, og tekstproduksjon ut fra tekstvedlegg. Eksamen i norsk skriftlig skal gi elevene mulighet til å skrive norskfaglige tekster, lese og skrive med utgangspunkt i ulike formål, og lese og skrive tekster forankret i norskfaglig innhold og norskfaglige sjangre/teksttyper (Skar et al., 2021, s. 16). Eksamen etter LK20, til forskjell fra tidligere, gis digitalt fremfor på papir. I likhet med de andre endringene har dette også som hensikt å gi mulighet til å vise mer bredde i kompetansen gjennom mer varierte oppgavetyper, samt nye måter å vise norskkompetanse på (Utdanningsdirektoratet, 2023b).

Eksamensordningen og utformingen av eksamen har kontinuerlig vært et tema satt under debatt, og det er langt fra enighet om at dagens system er den beste måten å måle elevenes sluttkompetanse på. Før den nye eksamensformen med tre oppgaver ble vedtatt, ble det pilotert oppgavesett med fire oppgaver, med den hensikt at flere oppgaver øker sannsynligheten for at eksamensresultatet er et gyldig uttrykk for elevenes samlede norskkompetanse (Skar et al., 2021, s. 16). I tillegg var tanken at flere oppgaver gir både større anledning til å vise størst bredde i norskkompetanse, og flere muligheter til å lykkes dersom man for eksempel ikke treffer like godt på én av oppgavene (Skar et al., 2021, s. 16). Motstand mot forslaget dreide seg om at flere oppgaver muligens vil virke stressende på elevene, og at man får vist bredde i et mindre antall komplekse oppgaver, noe som gjør fire oppgaver unødvendig (Skar et al., 2021, s. 16). Et forslag til endring av eksamen er å gi elevene det Utdanningsdirektoratet kaller *langtidsoppgaver* fremfor en skoleeksamen på fem timer, noe som vil bli prøvd ut i utvalgte fag i videregående skole våren 2024 (Utdanningsdirektoratet, 2024). Slik ordet tilsier, er dette oppgaver elevene vil få lengre tid på å løse, og i første omgang skal disse prøves ut over en periode på 4-12 uker. På sikt kan dette enten bli et alternativ eller et supplement til dagens eksamensordning, avhengig av erfaringene som gjøres. Andre kritikere av dagens eksamensordning foreslår å kutte ut eksamen helt og heller la standpunkt karakterene stå alene. Dette kan begrunnes med forskning som viser at standpunkt vurderinger er sikrere enn enkeltvurderinger, slik som eksamen (Skar et al., 2021, s. 19).

3.1.1 Reliabilitet og validitet i skriftlig eksamen

Når jeg i dette prosjektet skal undersøke hvorvidt elevene får mulighet til å vise norskkompetansen sin på skriftlig eksamen, dukker det opp helt sentrale spørsmål knyttet til prøvens *reliabilitet* og *validitet*. Omformulert dreier problemstillingen seg om å svare på om eksamen *måler det den er ment til å måle*. Likeså er det relevant å stille spørsmål om resultatene er et gyldig uttrykk for det de nettopp skal uttrykke: elevens samlede kompetanse etter endt grunnskole. I denne delen vil jeg dermed gjøre rede for begrepene reliabilitet og validitet, før jeg knytter begrepene til norsk skriftlig eksamen slik den er i dag.

Reliabilitet knyttes til forskningens og dataenes *pålitelighet*. Dette dreier seg om nøyaktigheten av dataene, både hvilke data som brukes, hvordan de blir samlet inn, og hvordan de blir bearbeidet i ettertid (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). *Validitet* handler på sin side om dataene er *gyldige* eller *relevante*. Dette handler igjen om hvor godt dataene egner seg til å representere det aktuelle fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Reliabilitet er en forutsetning for validitet, og en undersøkelse med lav reliabilitet vil dermed ikke være valid. I Utdanningsdirektoratets rammeverk for eksamen står det at reliabiliteten «handler om i hvilken grad vi kan stole på at eksamensresultatene gir et presist bilde av den kompetansen kandidaten viser på eksamen og ikke andre faktorer, som for eksempel sprikende vurderinger blant sensorer» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne påliteligheten økes blant annet ved flere oppgaver og tydelige vurderingskriterier. For å undersøke reliabiliteten kan man se på hvordan ulike sensorer har vurdert samme eksamensbesvarelser, noe dette prosjektet ikke gir mulighet til. Det mest relevante å ta for seg blir dermed validiteten, som ifølge rammeverket «handler om at et resultat på en eksamen gjenspeiler den faglige kompetansen til en kandidat på en troverdig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2021). For å sikre en slik validitet må oppgavene være i tråd med kompetansemålene og fagets innhold i læreplanen. I tillegg til reliabilitet og validitet presenterer rammeverket to ekstra kvalitetskriterier: *rettferdighet* og *håndterbarhet*. Disse stiller krav til at oppgavene ikke kan være støtende eller favorisere en gruppe fremfor andre, og oppgavene må tilpasses tidsrammen og tilgjengelige ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I kapittel 5 av rammeverket for eksamen presenteres det en rekke retningslinjer for utviklingen av eksamensoppgaver. Disse skal på best mulig måte sikre reliabiliteten og validiteten til oppgavesettene og eksamensresultatene. Det første som trekkes frem er bruk av

flere oppgaver der det kommer tydelig frem hvilke kompetanseområder som blir vurdert, og i eksamener med åpne oppgaver anbefales det minst tre oppgaver som utgangspunkt for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021). Norsk skriftlig eksamen er en slik eksamen med åpne oppgaver, og de tre forskjellige oppgavene i dagens oppsett er dermed med på å styrke reliabiliteten og validiteten. Oppgaveformuleringene skal være tydelige og forståelige for å unngå misforståelser, og språkb Bruken skal tilpasses slik at den er forståelig for alle elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er vanskelig å kunne gi en karakter som er et pålitelig og gyldig uttrykk for elevens kompetanse dersom misforståelser i oppgavebestillingene har hindret eleven i å vise nettopp denne kompetansen. Det siste jeg vil trekke frem som Utdanningsdirektoratet vektlegger i retningslinjene, er utvikling av tydelige vurderingskriterier. Disse skal legge grunnlag for analytisk vurdering gjennom å dele opp vurderingen i ulike vurderingsområder, slik at det blir tydelig hvilke deler som samlet uttrykker elevens kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette står i kontrast til holistisk vurdering, der sensorer gjør en overordnet vurdering, noe som gjør det lite synlig hva som vektlegges i vurderingen. Slike holistiske vurderinger skaper stor usikkerhet, og er grunnen til at analytisk vurdering nå er innført som prinsipp for å sikre større reliabilitet i eksamensresultatene (Skar, Aasen & Kvistad, 2021). Vurderingskriteriene skal også være kjent for både sensorer og kandidatene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette vil styrke reliabiliteten og validiteten, ifølge Berge, som uttrykker at «Det er helt avgjørende for troverdigheten til en skriveprøve at lærerne som vurderer, og elevene som skriver, er enige seg imellom om hvilken skrivekompetanse som skal vurderes, hvordan elevene forventes å kunne skrive tekster på grunnlag av en slik skrivekompetanse, og hva i tekstene det er lærerne skal vurdere» (2009, s. 47). Dette kaller han oppgavens *begrepsvaliditet*.

3.2 Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020

Før jeg går inn på hvordan norskkompetanse presenteres i læreplanverket, vil jeg presentere læreplanverket i seg selv for å synliggjøre hvordan dette har utviklet seg, og hvilke overordnede punkter og idealer det består av. I tillegg vil jeg gjøre rede for kompetansebegrepet, som både står sentralt i LK20 og er relevant å redegjøre for i forbindelse med problemstillingen.

Dagens læreplanverk skiller seg i stor grad fra læreplanen slik den så ut etter reformen på 1990-tallet. L97 var preget av det man kan kalle tradisjonelle *kunnskapsmål*, der elevene stort

sett skulle «lære om», «ha kjennskap til» og «få innsikt i» konkrete forhåndsdefinerte kunnskaper (Kvam, 2016, s. 127). Dette endret seg med det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006, som heller tok i bruk begrepet *kompetansemål* og vektla ferdigheter som å «kunne gjøre», «kunne beskrive» og «kunne drøfte» (Kvam, 2016, s. 127). Slike kompetansemål forteller, slik ordet tilsier, hvilken *kompetanse* elevene skal ha oppnådd etter gitte årstrinn, heller enn hvilket innhold de skal ha vært gjennom. Dette gjør at skolene har mer lokalt handlingsrom til å selv bestemme innhold og arbeidsmetoder i undervisningen. Kompetansemålene skal også være mulig å oppnå på ulike nivåer, noe som gir større muligheter for tilpasset opplæring (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 10). Slik målstyring med formulerte kompetansemål er blitt videreført med fagfornyelsen og den nye læreplanen fra 2020, men med noen endringer. Dette kommer blant annet av at kompetansemålene i LK06 var mange og inneholdt mange elementer, og analyser viste at flere av dem var uklart formulert og ga lite tydelig retning (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 11). Mye av hensikten med fagfornyelsen ble dermed blant annet å korte ned antall mål for å sikre *dybdeløring* og gi enda større lokalt handlingsrom for tilpasning (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7; s. 36). Dybdeløring er et svært sentralt begrep i LK20 og kommer av forskning som viser viktigheten av å gi elevene mulighet til å utvikle en mer helhetlig forståelse av fag, se sammenhenger i og på tvers av fag, og anvende det de har lært på nye områder – slik dybdeløring går ut på (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 14). Dette innebærer en vekt på progresjon over tid i læringen. Typiske formuleringer i LK20 er at elevene skal «utforske», «reflektere» og «vurdere», noe som gir inntrykk av en større vekt på prosesser og anvendelse av ferdigheter, som står sentralt i dybdeløring, heller enn konkrete kunnskaper og resultater.

I arbeidet med fagfornyelsen var det også av høy prioritet å utvikle en ny overordnet del av læreplanen. Den forrige generelle delen ble videreført fra L97 til LK06 uten endringer, og var dermed lite oppdatert til dagens samfunn. Det ble derfor viktig å fornye denne, både for å reflektere endringer i skolen og samfunnet, og for å skape en tydeligere sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 19). Den nye overordnede delen består av kapitlene *Oppløringens verdigrunnlag*, *Prinsipper for læring, utvikling og dannning* og *Prinsipper for skolens praksis*, og disse beskriver blant annet elementer som de ulike skolefagene har til felles, deriblant grunnleggende ferdigheter og tverrfaglige temaer. Grunnleggende ferdigheter som fokus i alle fag er videreført fra LK06, men det er likevel nytt at det inkluderes i overordnet del i tillegg til fagplanene. De fem grunnleggende ferdighetene er *å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter*,

og alle skolefagene har et felles ansvar for utviklingen av dem (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12). Begrunnelsen for videreføringen av grunnleggende ferdigheter er at de er både avgjørende redskaper i fagene og en forutsetning for å få vist den faglige kompetansen, og de er sentrale for elevenes allmenndannelse (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 30). Nytt av LK20 og ny overordnet del er tre tverrfaglige temaer: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. På samme måte som grunnleggende ferdigheter, skal disse arbeides med i og på tvers av alle skolefagene. Implementeringen av tverrfaglige temaer henger sammen med målet om dybdelæring, ettersom elevene får mulighet til å lære om et tema gjennom ulike faglige perspektiver, og dermed øke forståelsen i de enkelte fagene og forstå hvordan fagene belyser samme tema på ulike måter (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 38). I tillegg er temaene knyttet til aktuelle utfordringer i dagens samfunn, og henger dermed også tett sammen med allmenndannelsen.

3.2.1 Kompetansebegrepet

I problemstillingen trekkes norskfaglig *kompetanse* frem som begrep, noe som gjør det høyst relevant å definere hva kompetanse er og hvordan det forstås i LK20. Sentralt i fagfornyelsen står også implementeringen av et utvidet kompetansebegrep. Hensikten med dette er å legge grunnlaget for skolens brede dannelsesoppdrag i større grad samt tilrettelegge for utviklingen av sentrale kompetanser for det 21. århundre (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28; s. 11). Disse kompetansene inkluderer blant annet evne til kritisk tenkning, problemløsning og samarbeid (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 11). På bakgrunn av dette er kompetanse definert i læreplanen på følgende måte:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.

(Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11)

Et av hovedpoengene i den nye definisjonen er at kompetanse krever at elevene evner å bruke det de har lært i nye sammenhenger og på nye måter. I tillegg er det nytt at evnen til kritisk tenkning inkluderes i kompetansebegrepet, noe som igjen har ført til et tydeligere fokus på kritisk tenkning i læreplanen som helhet. Definisjonen av kompetanse i læreplanen skal ligge til grunn for kompetansemålene i de ulike fagene, som samlet sett skal omfatte alle sidene av kompetansebegrepet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28-29).

En viktig del av kompetansebegrepet er *kunnskaper* og *ferdigheter*. Kunnskaper defineres av Kunnskapsdepartementet som «forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper, prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker», og ferdigheter som «evne til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver» (2011, s. 19). Ferdigheter inkluderer både kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 19), og ut fra definisjonene er det synlig at kunnskaper og ferdigheter henger tett sammen og avhenger av hverandre i utviklingen av kompetanse. Kompetanse henger også tett sammen med og utvikles gjennom dybdelæring, som handler om en gradvis utvikling av forståelse av begreper og sammenhenger i fag over tid (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 27; s. 14). Dette innebærer også å kunne anvende kunnskaper og ferdigheter i nye sammenhenger, som igjen er en sentral del av den nye formuleringen av kompetansebegrepet i læreplanen.

3.3 Norskfaglig kompetanse

For å kunne svare på prosjektets problemstilling er det helt grunnleggende å ha en forståelse av hva kompetanse i norskfaget innebærer, og hva slags kompetanse elevene forventes å sitte med etter ti års opplæring. Norskfaget er et svært bredt fag med mange områder, og det er dermed verken enkelt å definere hva norskkompetanse innebærer eller å utvikle en skriftlig eksamen med en varighet på fem klokketimer som omfatter alle fagets dimensjoner. Fagets bredde synliggjøres i læreplanens beskrivelse av norskfagets relevans og sentrale verdier; her åpnes det med at «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er alle svært omfattende områder som ikke kan læres i løpet av et begrenset antall skoletimer, men må utvikles gradvis gjennom hele skoleløpet. De er heller ikke prosesser som ender med grunnskolen – utviklingen er livslang. Norskfagets bidrag handler om å «gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold», samt «bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg skal norskfaget ruste elevene til demokratisk deltakelse i samfunnet og gi nødvendig kompetanse innenfor lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019), noe som henger sammen med skolens og fagets dannelsesoppdrag. Basert på norskfagets brede profil, har det blitt sett på som problematisk å kategorisere faget utelukkende som et språkfag, ettersom dette reduserer fagets omfang til språk og kommunikasjon (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 50). Stortingsmeldingen

Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet definerer derfor faget som både språkfag, samfunns- og etikkfag og estetisk fag (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 50).

I LK20 består alle fagplanene av beskrivelser av det som kalles fagets *kjerneelementer*. Dette bygger på internasjonale utredninger om et fags «big ideas» eller «core concepts» som har som hensikt å gjøre fagene mindre omfattende og fragmenterte ved heller å fokusere på dypere forståelse og progresjon av et utvalg ideer og begreper, samt å se større faglige sammenhenger (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 34). En slik definering av fagets kjerneelementer prioriterer det faglige innholdet på en måte som hindrer stofftrenghet og åpner for dybdelæring (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 35). I tillegg gir kjerneelementene en oversikt over hva som kan sies å være de viktigste, mest sentrale områdene innenfor et fag, noe som gjør dem svært relevante for å beskrive hvilken norskkompetanse som forventes i LK20. I norsk er kjerneelementene definert som *Tekst i kontekst, Kritisk tilnærming til tekst, Muntlig kommunikasjon, Skriftlig tekstskaping, Språket som system og mulighet, og Språklig mangfold*. Innholdet i kjerneelementene baserer seg i stor grad på at elevene skal få større muligheter enn tidligere til å «finne ut av ting selv, eksperimentere og bruke sin nysgjerrighet» i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette kommer blant annet til syne gjennom formuleringer om at elevene skal «utforske», «oppleve» og «reflektere», og de skal for eksempel «kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kjerneelementene henger også tett sammen med definisjonen av norskfagets relevans og sentrale verdier. Her kommer kulturforståelse til syne gjennom sjangerkunnskap, kulturhistorisk kontekst og språklig mangfold, kommunikasjon gjennom både muntlig og skriftlig utfoldelse, danning gjennom kritisk refleksjon, retoriske virkemidler og digital dømmekraft, og identitetsutvikling gjennom leseopplevelser og skriftlig eksperimentering. I tillegg til kjerneelementene inneholder læreplanen beskrivelser av de grunnleggende ferdighetene og hvordan de skal jobbes med i norskfaget. Norskfaget har et særlig fokus på og ansvar for utviklingen av lesing, skriving og muntlige ferdigheter, slik det står i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019), og disse blir dermed sentrale sider av den norskfaglige kompetansen. Her vil jeg komme mer inn på lesing og skriving senere, ettersom dette også er sentrale kompetanseområder elevene måles i under norsk skriftlig eksamen.

Jon Smidt, professor emeritus i norskdiraktikk ved NTNU, beskriver norskfaget som «et møtested for mange faglige teorier og disipliner», deriblant litteraturvitenskap, sosiolingvistik, skriveforskning, medievitenskap og retorikk (2018, s. 147). Igjen illustrerer

dette fagets mange områder og brede målsettinger. Videre trekker han frem kombinasjonen av *tekstresepsjon*, *tekstproduksjon* og *tekstrefleksjon* som sentrale aspekter som kjennetegner norskfaget (s. 147). Dette reflekteres i skriftlig eksamen, der både tekstresepsjon og tekstproduksjon er viktige kompetanser elevene blir vurdert i, slik jeg har trukket frem tidligere. I Smidts beskrivelser av begrepene dreier tekstproduksjon seg om både skriftlige, muntlige og multimodale tekster i ulike sjangre, og refleksjon handler blant annet om evne til kritisk blikk og bruk av metaspråk (s. 147). Smidt presenterer også sine egne kjerneelementer, eller *dimensjoner* han mener norskfaget består av. Disse er *det kollektive arbeidet*, *norskfagets sjangrer*, *historiene og det historiske*, *det skapende og svarende*, *det metaspråklige*, og til slutt *det estetiske og kroppslige*. Oppsummert peker han på at norskfaget først og fremst dreier seg om språk i bruk; det å «forstå og svare på, skape og bruke språk og tekster» (s. 91). Dette knytter han igjen til begrepet *literacy* – et sentralt begrep i norskfaget og skolen for øvrig som jeg vil komme mer inn på senere. Bjørn Kvalsvik Nicolaysens begrep *tilgangskompetanse* (2005, s. 9) er nært beslektet med literacy-begrepet og kan sies å være dekkende for norskfagets hovedmålsetting. Dette handler i stor grad, slik begrepet tilsier, om å gi elevene *tilgang* – både til tekst og mening og til et større skriftkulturelt fellesskap. På denne måten henger literacy og tilgangskompetanse igjen tett sammen med dannelsesbegrepet.

3.3.1 Skrivekompetanse og arbeid med skriving

Under fanen «grunnleggende ferdigheter» i læreplanen i norsk står det at «norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne ferdigheten er også en stor del av kompetansen elevene viser og måles i under norsk skriftlig eksamen, der to av tre oppgaver handler om tekstproduksjon. I denne delen vil jeg derfor gjøre rede for hva det vil si å kunne skrive, hvordan skriving arbeides med i skolen i dag, og hva en kan forvente av elevenes skrivekompetanse. Til slutt vil jeg også ta for meg hvordan man designer gode skriveoppgaver, noe som er relevant for analysen av eksamensoppgavene.

I Utdanningsdirektoratets rammeverk for grunnleggende ferdigheter defineres *å kunne skrive* som «å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Rammeverket presenterer videre fire ulike ferdighetsområder innenfor skriving – 1) *planlegge og bearbeide*, 2) *å utforme*, 3) *kommunisere*, og 4) *reflektere og vurdere* – som utvikles over fem nivåer. *Planlegge og bearbeide* dreier seg om å benytte strategier i forberedelse og revidering av skrivingen, *å utforme* handler om det grammatiske og tekstoppbyggende samt bruk av ulike

modaliteter, *kommunisere* vil si å kunne tilpasse tekstene til mottaker, innhold og formål, mens *reflektere og vurdere* innebærer bruk av skriving for å utvikle metabevisssthet om egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Elevene trenger å utvikle seg innenfor alle ferdighetsområdene for å kunne anses som kompetente innenfor skriving, både i skolen og i samfunnet for øvrig. Skriving henger tett sammen med skolens dannelsingsoppdrag, og ifølge rammeverket er utviklingen av skriveferdigheter «en forutsetning for livslang læring og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Skriving gir oss tilgang til påvirkning og makt og gjør oss dermed til myndige deltakere i samfunnet (Berge, 2023, s. 28). I tillegg er skriving sentralt for kunnskapsutvikling og kunnskapsorganisering, og dermed også dybdelæring, og det legger til rette for kompleks samhandling og utvikling av samfunnet (Berge, 2023, s. 28).

I norskfaget handler skriving blant annet om å kunne uttrykke seg i ulike skjønnlitterære og sakpregede sjangre, både på hovedmål og på sidemål (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette innebærer, i samsvar med rammeverket for grunnleggende ferdigheter, evne til å planlegge, utforme og bearbeide tekster, og tilpasse dem til formål, medium og mottaker (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det fremkommer tydelig av formuleringene at skrivingens *formål* er et sentralt aspekt i hvordan skriving jobbes med i skolen og norskfaget i dag. Dette kommer av en skrivepedagogisk utvikling som setter de funksjonelle sidene ved skriving i sentrum (Skjelbred, 2014, s. 34; Solheim & Matre, 2014, s. 76). Denne utviklingen kom som følge av KAL-prosjektets (2000-2002) funn om manglende bredde i ungdommers skrivekompetanse, som førte til *Normprosjektet* (2011-2017) – en stor intervensjonsstudie som endret måten vi jobber med og vurderer skriving i skolen (Solheim & Matre, 2014, s. 76). Et sentralt verktøy i Normprosjektet og i skrivepedagogikken er det som kalles *skrivehjulet*. Dette er en modell utviklet i forbindelse med Normprosjektet som vektlegger de funksjonelle sidene ved skriving gjennom å visualisere hva vi kan gjøre med skrift, og hva vi kan oppnå med skriving (Skrivesenteret, 2023b). Denne modellen består av seks ulike *skrivehandlinger*: *å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å forestille seg og å overbevise*. I tillegg viser modellen hvilke ulike formål disse handlingene vil være hensiktsmessige for. Her er for eksempel *påvirkning* formålet med å overbevise, *kunnskapsutvikling* formålet med utforskning, og formålet med refleksjon beskrives som «Identitetsdanning og selvrefleksjon, metakommunikasjon og egenvurdering» (Skrivesenteret, 2023b). Slike skrivehandlinger presenterer en ny måte å kategorisere skriving på som setter skrivingens formål i sentrum, og skrivehandlingene settes gjerne i kontrast til sjangerbegrepet. Dette er både et begrep og en

diskusjon som jeg vil komme mer inn på senere. Selv om skrivehjulet ikke er en fullstendig didaktisk modell, ifølge Skrivesenteret, har modellen lagt føringer for både læreplanen og prøver, og den er ment som et utgangspunkt for skriveopplæring og vurdering av skriving (Skrivesenteret, 2023b). Dette gjør skrivehjulet svært relevant når man skal se på eksamen som vurdering av skriving. I læreplanen for norsk kommer innflytelsen av skrivehjulet også tydelig frem gjennom formuleringer om at elevene skal kunne *informere, fortelle, argumentere og reflektere* (Kunnskapsdepartementet, 2019) – formuleringer vi mer eller mindre kan gjenkjenne fra skrivehjulet og skrivehandlingene den presenterer. En annen modell som er mye brukt i skolen for å uttrykke de ulike sidene av skriving, er det som kalles *skrivetrekanten*. Denne visualiserer skriving som et samspill mellom form, innhold og formål, noe vi også kan gjenkjenne fra flere av læreplanens formuleringer. Skrivetrekanten er på denne måten også en god representasjon av viktigheten av å unngå et ensidig fokus på enten formål eller form; de er begge nødvendige komponenter i skrivingen og dermed like viktige for skriveopplæringen. Dette vil jeg komme mer inn på i delkapittelet om sjanger.

I tillegg til skrivehjulet er det som kalles *forventningsnormene* et viktig redskap utviklet gjennom Normprosjektet. Bakgrunnen for dette var blant annet erfaringer fra en nasjonalt gitt skriveprøve i 2005 som viste manglende tolkningsfellesskap og stort sprik i vurderingen av elevenes skriving (Solheim & Matre, 2014, s. 77). Vurderingstradisjonen baserte seg gjerne på holistiske vurderinger ut fra erfaring og intuisjon fremfor analytiske vurderinger basert på utviklede vurderingskriterier (Solheim & Matre, 2014, s. 81). Forventningsnormene ønsker dermed å styrke tolkningsfellesskapet gjennom analytisk vurdering av elevtekster ut fra ulike kategorier og fem tilhørende mestringsnivåer. Kategoriene, eller vurderingsområdene, elevtekstene vurderes ut fra er *kommunikasjon, innhold, tekstopbygging, språkbruk, rettskriving og formverk, tegnsetting og bruk av skriftmediet* (Solheim & Matre, 2014, s. 84-85). I tillegg til en rekke formelle krav om rettskriving, språk og oppbygging, samt hva slags innhold elevene skal evne å skrive om, vurderes altså tekstene også ut fra mottakerorienteringen og skriverposisjonen gjennom vurderingsområdet *kommunikasjon*. Dette vurderingsområdet kan vi også finne igjen i læreplanen, der elevene skal kunne skrive for ulike formål tilpasset mottaker og medium. Selve kriteriene for forventet skrivekompetanse ble utviklet ut fra kompetansemålene etter 4. og 7. trinn og er derfor lite overførbare til ungdomstrinnet, men vurderingsområdene kan fungere som utgangspunkt for utvikling av tilsvarende kriterier på øvrige trinn. Områdene synliggjør også alle de ulike delene av en tekst man bør ta hensyn til når man skal vurdere elevs skrivekompetanse. I

forbindelse med den nye læreplanen har Utdanningsdirektoratet utviklet det de kaller *Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. trinn* som støttende vurderingskriterier i lærerens arbeid med standpunktvurdering (2020). Disse består av ett skjema felles for både skriftlig og muntlig, ett for skriftlig og ett for muntlig. Til tross for at hensikten med vurderingskriteriene er å skape tolkningsfellesskap, er de ikke like omfattende som forventningsnormene. De er ikke fordelt på ulike kategorier, slik forventningsnormene er, men består heller av seks frittstående rader med kriterier i fellesskjemaet for skriftlig og muntlig og tre rader i skriftlig. Disse er igjen beskrevet over tre nivåer: lav kompetanse (karakter 2), god kompetanse (karakter 4) og framifrå kompetanse (karakter 6). Kompetansebeskrivelsene henger tett sammen med kompetansemålene i læreplanen, og det er snakk om små endringer i ordbruken som skiller de tre nivåene; for eksempel uttrykker lav kompetanse i norsk skriftlig at elevene skriver med «en viss tematisk sammenheng», mens formuleringen er «god tematisk sammenheng» for god kompetanse og «klar tematisk sammenheng» for framifrå kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette gjør at det kan være snakk om små detaljer, og hvordan man tolker de ulike formuleringene, som skiller mellom de ulike nivåene når man skal vurdere elevenes kompetanse.

Til slutt i denne delen vil jeg gjøre rede for hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for utviklingen av elevenes skrivekompetanse – altså hvordan man kan designe gode skriveoppgaver. Skriveopplæringen i skolen er svært oppgaveorientert, ifølge Ongstad (2009, s. 74). Oppgavene legger føringer for hvordan skriving jobbes med i skolen samt den avsluttende vurderingen av elevenes kompetanse i skriftlig eksamen, og formuleringen av dem er derfor av stor betydning (Ongstad, 2009, s. 74; Kvistad & Smemo, 2015, s. 221). I samsvar med skolens og læreplanens funksjonelle skrivesyn, vektlegger Skjelbred at skriveoppgavene som gis skal tilrettelegge for funksjonelle skrivesituasjoner der skrivingen inngår i kommunikative sammenhenger (2014, s. 20). Enklere sagt skal skrivingen ha et gitt formål og en tenkt mottaker. I en studie fra 2015 fant Kvistad og Smemo at et fellestrekk ved skriveoppgaver som produserte gode elevbesvarelser var at de inngikk i en større undervisningskontekst, noe som ga elevene felles referanserammer og støtte i forkant av skrivingen (s. 238). I en norsk skriftlig eksamen, slik systemet er lagt opp i dag, vil ikke oppgavene kunne inngå i en større undervisningssammenheng, men forberedelsesheftet og forberedelsesdagen er ment å fungere som en slik felles støtte med innføringer i det aktuelle temaet. Andre funn fra studien viser viktigheten av tydelige og eksplisitte forventninger til innhold, tekstoppbygging og språkbruk (Kvistad & Smemo, 2015, s. 239). Skriveforskeren

Gordon Brossel deler skriveoppgaver inn i tre kategorier: oppgaver med lav informasjonsmengde, oppgaver med moderat informasjonsmengde og oppgaver med høy informasjonsmengde (1983, oversatt i Otnes, 2015, s. 20). Disse forteller oss hvilke føringer oppgaven legger for innhold, kontekst, mottaker og formål. Forsøk på de tre oppgavekategoriene viste at oppgaver med moderat informasjonsmengde er de som egner seg best i eksamenssituasjoner, ettersom oppgaver med lav informasjonsmengde gir for få føringer og krever at eleven bruker mye tid på å snevre den inn, mens oppgaver med høy informasjonsmengde gir for mange og dermed tvinger elevene inn i et hypotetisk scenario som kan virke hindrende (Brossell, 1983, referert i Otnes, 2015, s. 20). Oppsummert er det viktig at oppgaveteksten er gjennomtenkt og grundig designet, slik at den ikke peker i flere retninger og skaper forvirring i elevenes lesing og tolkning av den (Otnes, 2015, s. 23).

3.3.2 Lesekompetanse og literacy

I tillegg til skriving måler eksamen i norsk skriftlig også elevenes lesekompetanse gjennom en egen oppgave om tekstresepsjon samt gjennom evnen de viser til å benytte seg av tekstvedlegg i egen tekstproduksjon. På lik linje med skriving uttrykker læreplanen at også lesing som grunnleggende ferdighet er et særlig ansvar som ligger hos norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Literacy-begrepet kan på sin side, ifølge Jon Smidt (2018, s. 91), knyttes opp til det norskfaget overordnet dreier seg om, noe som gjør det relevant å definere. I tillegg henger begrepet tett sammen med og har mange likheter med definisjonen av lesekompetanse. Disse begrepene vil jeg dermed gjøre rede for i det følgende.

Å *kunne lese* defineres i rammeverket for grunnleggende ferdigheter ganske enkelt som «å skape mening fra tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Videre utdypes det at lesing «handler om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Tekstbegrepet i seg selv vil jeg gjøre rede for senere i teorikapitlet. Rammeverkets forståelse av lesing har flere likheter med OECDs definisjon av lesekompetanse i forbindelse med PISA, som er formulert slik; «Lesekompetanse innebærer at elevene skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet (OECD, 2019, s. 28, oversatt i Weyergang & Magnusson, 2020, s. 52). Denne definisjonen trekker frem og synliggjør at også lesing har en funksjonell side og gjøres for å oppnå ulike formål. Ordet *evaluere*, som uteblir i rammeverket, handler nettopp om at elevene trenger ferdigheter i å evaluere hvilke tekster som er hensiktsmessige for ulike formål (Weyergang & Magnusson,

2020, s. 53). OECDs definisjon synliggjør i tillegg lesingens rolle i allmenndannelsen, da kompetansen er nødvendig for å kunne delta i samfunnet. Lesekompetanse, ifølge rammeverket for grunnleggende ferdigheter, består av fire ulike ferdighetsområder: 1) *forberede, utføre og bearbeide*, 2) *finne*, 3) *tolke og sammenholde* og 4) *reflektere og vurdere*. Disse innebærer at elevene trenger å kunne benytte seg av lesestrategier for å forstå tekster av ulik vanskelighetsgrad, finne informasjon og trekke slutninger ut fra tekster, og forholde seg selvstendig og kritisk til tekst (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Også i rammeverket trekkes den funksjonelle siden av lesing frem, og utvikling av en funksjonell leseferdighet beskrives som «et samspill mellom forståelsesprosesser og avkodingsprosesser i tilnærmingen til tekst.» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Her trekkes hensiktsmessig bruk av lesestrategier tilpasset lesingens formål frem som avgjørende, samt å forholde seg kritisk til informasjonen man møter.

I læreplanen i norsk finner vi igjen mange av de samme områdene som vektlegges i rammeverket for grunnleggende ferdigheter når det gjelder lesing. Blant annet trekkes det frem at lesing i norskfaget handler om «å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk» (Kunnskapsdepartementet, 2019), noe som samsvarer med rammeverkets beskrivelser av en funksjonell leseferdighet. Elevene skal også kunne lese og reflektere over både skjønnlitteratur og sakprosa, både på papir og digitalt, og i tillegg inkluderes lesing av sammensatte tekster med en rekke ulike modaliteter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kjerneelementene *tekst i kontekst* og *kritisk tilnærming til tekst*, som trukket frem tidligere, legger også føringer for hvordan lesing skal arbeides med i norskfaget. Igjen synliggjør dette den plassen kritisk tenking har fått i den nye læreplanen, noe som henger sammen med viktigheten av kritisk refleksjon i dagens digitale samfunn. Under *tekst i kontekst* blir kulturhistorien dratt inn, og kjerneelementet uttrykker at hensikten med lesing i faget er at elevene skal «oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg trekkes det frem at elevene skal lese tekster på både bokmål, nynorsk, svensk og dansk, samt i oversettelser fra samisk og andre språk (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er dermed alle mulige tekster man kan møte under norsk skriftlig eksamen.

Lesekompetanse er en sentral del av begrepet *literacy*, som på mange måter omfatter norskfagets oppdrag. Begrepet mangler en norsk oversettelse som er like dekkende som det internasjonale begrepet, men forslag inkluderer blant annet *skriftkyndighet* og

tekstkompetanse (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Nicolaysens (2005) begrep *tilgangskompetanse*, som trukket frem tidligere, kan også sies å være en slags oversettelse av begrepet. Det mest brukte innenfor fagfeltet er likevel *literacy*, og en av de mest anerkjente definisjonene på begrepet er følgende fra UNESCO:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using 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. (2004, s. 13)

Definisjonen ligner på mange måter den vi finner på lesekompetanse i rammeverket for grunnleggende ferdigheter, der lesing handler om å «forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2017b) – verb som går igjen i sitatet ovenfor. Literacy handler her også om å kunne benytte seg av kunnskap og ferdigheter for å oppnå ulike mål, noe vi gjenkjenner fra formålsaspektet i både lesing og skriving. Til slutt knyttes literacy til det store dannelsingsoppdraget – den overordnede hensikten med grunnleggende ferdigheter, norskfaget og skolen som helhet. Alt henger sammen med *tilgang* (jf. Nicolaysens *tilgangskompetanse*) til videre deltagelse i samfunnet utenfor skolen. Til tross for at lese- og skrivekompetanse er tydelige områder innenfor utviklingen av literacy, handler begrepet om mer enn bare det. Dette trekker UNESCO selv eksplisitt frem i en nyere definisjon av begrepet: «(...) literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world» (2024). Dette knytter literacy-begrepet i større grad til behovene i dagens *informasjonsrike* samfunn i rask endring, og understreker betydningen av digitale ferdigheter som sentralt for å kunne delta i dette samfunnet. Ifølge Jon Smidt går literacy ut på «å kunne handle med og gjennom språk og tekster av ulike slag i ulike modaliteter og medier for ulike behov, og innebærer både «kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling»» (2018, s. 91). Her refererer han til alle de fire hovedområdene av norskfaget som trekkes frem i læreplanens beskrivelse av fagets relevans og sentrale verdier, noe som igjen underbygger synet om at literacy utgjør norskfagets hovedoppdrag. Smidt vektlegger i tillegg at literacy er *kritisk literacy* (2018, s. 93), noe som er spesielt viktig i lys av dagens digitale samfunn med en enorm tilgang på informasjon, slik UNESCO beskriver det. Også Sylvi Penne uttrykker at literacy i dag handler

om bevissthet om språklig *makt*; «Det gjelder bevissthet både om den maktbruken vi alle utsettes for gjennom medier, reklame og andre ideologiske og kommersielle interesser, og om den makten man selv kan få med innsikt i spillets regler.» (2010, s. 29). Literacy, og da særlig kritisk literacy, er dermed å regne som helt avgjørende for elevenes muligheter for demokratisk deltagelse og danning i dagens samfunn.

3.3.3 Sjanger og sjangerundervisning

På grunn av begrepets relevans i norskfaget, både læreplanen og skriftlig eksamen, vil jeg også redegjøre for sjangerbegrepet og hvilken plass det har i skolen. *Sjanger* er ikke et entydig begrep som lett lar seg definere. I *Elevenes tekst* presenterer Dagrun Skjelbred en noe forenklet forståelse av sjangerbegrepet; sjangre er *tekstmønstre* (2014, s. 38).

Skrivehandlingene, som presentert i skrivehjulet, forteller hva vi vil med teksten, mens sjangrene er mønstre vi kan benytte oss av for å oppnå det vi ønsker – skrivehandlingene er dermed overordnet sjangrene (Skjelbred, 2014, s. 38). Samtidig trekker Skjelbred også frem at sjangre må forstås i en kommunikativ sammenheng og avhengig av sosiokulturell kontekst (2014, s. 38-39). Denne forståelsen deles av mange innenfor sjangerforskningen, deriblant Carolyn Miller. Hun argumenterer for at måten vi definerer sjanger på ikke bør ta utgangspunkt i form eller innhold, men i *handlingen* sjangeren benyttes til å oppfylle (1984, s. 151). Dette innebærer igjen en *situasjon* eller *kontekst*, og et *formål* (Miller, 1984, s. 152). På denne måten er skillet mellom skrivehandlinger og sjangre mindre tydelig – det er ikke slik at skrivehandlinger utelukkende dreier seg om formålet, mens sjangre utelukkende dreier seg om form. Jon Smidt deler et slikt syn og hevder at tekstens sosiale sammenheng og samspillet mellom innhold, form og bruk er det som avgjør sjangeren (2018, s. 81). Likevel er dette et syn på sjanger vi ikke finner igjen i læreplanen. Denne gjør gjentatte ganger distinksjoner mellom begrepene *sjanger* og *formål*, og i en høring i forbindelse med utviklingen av kjerneelementene i norsk i LK20, uttalte Utdanningsdirektoratet at sjanger er det som dreier seg om formaspektet, mens *teksttyper* har med formålet å gjøre (2018). Ensidig å koble sjanger til form er en uheldig tendens vi ser gjentatte ganger i norskfaget, ifølge Jon Smidt (2018, s. 81).

Hvorvidt sjanger er noe det eksplisitt skal undervises i innenfor skriveopplæringen, er det bred uenighet om verden over. To sentrale ytterpunkter i debatten med svært forskjellige pedagogiske syn, er det som kalles sjangerskolen i Australia på den ene siden og prosesskriving i USA på den andre. Debatten dreier seg i stor grad om synet på forholdet

mellom *påstandskunnskap* og *ferdighetskunnskap*, der påstandskunnskap er kunnskap som kan formuleres ved språk, mens ferdighetskunnskap er en taus, iboende evne til utførelse (Hertzberg, 2001, s. 93). I den amerikanske prosessorienterte skrivingen ligger fokuset på elevenes utvikling av en personlig stemme (Hertzberg, 2001, s. 99). Elevenes tause ferdighetskunnskap utgjør dermed utgangspunktet for skrivingen, og eksplisitt undervisning i form eller sjanger blir sett på som hemmende (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 49). Kritikken av denne pedagogikken baserer seg på, i tillegg til underprioriteringen av form, at den går i favør av elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn som dermed har erfaring med ulike sjangre hjemmefra (Hertzberg, 2001, s. 99). Som opposisjon til dette kom blant annet sjangerskolen i Australia frem. Denne ser, i motsetning til prosesskrivingen, på eksplisitt sjangerundervisning som en viktig støtte i elevenes skriving (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 49). Gjennom lærerstyrt arbeid med modelltekster i fellesskap og utviklingen av sjangerbeherskelse som påstandskunnskap, ønsker sjangerpedagogikken å gjøre elevene i stand til senere å selv skrive tilfredsstillende og selvstendige tekster innenfor de aktuelle sjangrene. Slik eksplisitt undervisning er nødvendig og utgjør grunnlaget for å kunne delta tilstrekkelig i samfunnets skriftkultur og dens mange krav, ifølge sjangerpedagogikken (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 49; Hertzberg, 2001, s. 100).

I Norge har det stadig vært endringer i plassen sjangerbegrepet har fått i både læreplanen og eksamen i norskfaget, og utviklingen har blant annet gått fra bestillinger om konkrete sjangre elevene skal skrive i oppgavebesvarelsene under L97-eksamen, til at disse uteblir helt fra oppgavetekstene. I stedet har eksamen etter LK06 vektlagt tydelige formuleringer av skrivingens formål fremfor sjanger, noe som samsvarer med SKRIV-prosjektets (2007-2010) konklusjoner om at elevene trenger eksplisitt informasjon om formål og mottaker for at skrivingen skal oppleves som meningsfull (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 48). Blikstad-Balas og Hertzberg peker på en større bevissthet ved skrivingens formål og mindre risiko for sjangerformalisme, der treff på sjangeren blir målet i seg selv, som positive sider ved denne nye orienteringen (2015, s. 48). Samtidig mener de at det totale fraværet av sjanger i skriveoppgavene kan gi elevene for få rammer (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 48). Man kommer ikke utenom form når man skal skrive en tekst, og formål og form står i samspill heller enn motsetning til hverandre – jf. skrivetrekanten. Forfatterne konkluderer derfor med at kunnskap om sjanger er et viktig verktøy for å oppnå et formål, og burde undervises i (2015, s. 49-50).

Til tross for at LK20 har videreført et funksjonelt skrivesyn med fokus på formål, har sjangerbegrepet gradvis også blitt tatt tilbake og gitt en større plass enn det hadde i LK06. Dette samsvarer med Blikstad-Balas' og Hertzbergs syn om at sjanger og formål bør spille sammen i skriveopplæringen, og ikke behandles som motsetninger. I læreplanen for norsk skal elevene etter 10. trinn blant annet kunne reflektere over sjangertrekk, beherske sjangernormer, og uttrykke seg i og eksperimentere kreativt med sjangre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreplanmålet som uttrykker at elevene skal «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Kunnskapsdepartementet, 2019) gjør relevansen av både sjanger og formål samt hvordan de henger sammen spesielt synlig. Læreplanen nevner ikke hvilke konkrete sjangre elevene forventes å jobbe med, noe som kommer av læreplanens åpenhet for lokalt handlingsrom og lite føringer for innhold. Dette fører til at sjangerundervisningen og hvor stor plass denne får i norskfaget i stor grad blir opp til den enkelte lærer, som igjen kan gjøre det utfordrende å operasjonalisere sjangerkunnskapen i oppgaveformuleringene i en sentralt gitt eksamen.

3.4 Tekstbegrepet

Før jeg går over til prosjektets metode, er det relevant å definere tekstbegrepet. Dette er på bakgrunn av at dokumentene jeg selv skal analysere er å regne som tekster, og at det er relevant i skole- og eksamenssammenheng der tekst – både tekstresepsjon og -produksjon – er helt sentrale begreper som benyttes.

Skolen benytter seg i dag av det som kan kalles et utvidet tekstbegrep. Dette står i kontrast til et snevert tekstbegrep, som gjerne definerer tekst som en «skreven sammenheng» (Aarnes, 1977, referert i Skjelbred, 2014, s. 33). En slik måte å definere tekst på tar kun hensyn til *skrevne* tekster, noe man gjerne umiddelbart forbinder med tekst, men dette rommer ikke alle de forskjellige typer tekster man møter på i dagens samfunn. I rammeverket for grunnleggende ferdigheter inkluderer tekstbegrepet som benyttes «alt som kan leses i ulike medier, ikke bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter.» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det samme går igjen i Skjelbreds fremstilling av et videre tekstbegrep, der tekster kan være både muntlige og skriftlige tekster, samt bilder og musikk som ikke benytter seg av verbalspråket (2014, s. 33). I læreplanen for norsk kommer det eksplisitt frem i kjerneelementet *tekst i kontekst* at «norskfaget bygger på et utvidet

tekstbegrep», noe som innebærer at tekstene som leses i skolen kombinerer ulike uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg skal elevene selv produsere tekster som kombinerer skrift med ulike uttrykksformer, slik det står under *skriftlig tekstskapning* (Kunnskapsdepartementet, 2019). På grunn av omfanget og tilgjengelige ressurser i norsk skriftlig eksamen, er produksjon av slike multimodale tekster vanskelig å tilrettelegge for, men det er å forvente at tekstene elevene møter i forberedelsesheftet og eksamenssettet tar hensyn til læreplanens utvidede tekstbegrep.

Tekstbegrepet og tekstvitenskapen er underordnet forskningsretningen *semiotikken*. Semiotikk defineres som *læren om tegn* (Skovholt & Veum, 2014, s. 20), og semiotikere studerer i all hovedsak hvordan mening blir skapt (Berge, 1999, s. 2). En tekst er én måte å skape mening på, og for å skape tekst trenger man meningsbærende tegn, noe som kalles *semiotiske ressurser* (Skjelbred, 2014, s. 33). Det som skiller en tekst fra andre måter å skape mening på, ifølge Berge, er «at de oppfattes som om de har en viss ytre form, og at de kan (men ikke må) ha en særskilt indre orden eller struktur» (1999, s. 3). Dette peker han på at kommer tydeligere frem gjennom skriftlige tekster, selv om skrift ikke er en nødvendig egenskap – slik vi ser i et utvidet tekstbegrep. For at en tekst nettopp skal oppfattes som en tekst, avhenger det av hva som gis status som tekster innenfor den gitte kulturen (Berge et al., 2005b, s. 15). Dette kalles gjerne *tekstkulturer*. Skolens rolle er på mange måter å sosialisere elevene inn i tekstkulturen i samfunnet gjennom å lære normer for tekstskapning og tekstforståelse, slik at de blir i stand til å gjenkjenne og skape ytringer som i kulturen anerkjennes som tekster (Berge, 1999, s. 3). Dersom elevene blir i stand til dette, vil de få status som *deltakere* i tekstkulturen (Berge et al., 2005b, s. 16). På denne måten er tilgang til kulturens tekster og tekstnormer en viktig del av elevenes dannelsesprosess.

4 Metode

I denne delen vil jeg presentere valg av metode samt synliggjøre hvilke valg jeg har gjort i forbindelse med denne. Metoden bestemmes av problemstillingen og hva som er mest formålstjenlig for å belyse og forsøke å få svar på dette spørsmålet (Dalland, 2017, s. 51). Den gjeldende problemstillingen for dette masterprosjektet er, som presentert: *På hvilken måte legger eksamensoppgavene i norsk skriftlig etter 10. trinn opp til at elevene får vist den norskfaglige kompetansen som forventes i LK20?* Formuleringen gjør eksamensoppgavene til gjenstand for forskning og analyse, og det ble dermed naturlig å velge dokumentanalyse som metode. Denne metoden og vinklingen i oppgaven tilbyr også noe nytt, ettersom tidligere forskning på norskeksamen i mindre grad fokuserer på selve skriveoppdragene, ifølge Norendal og Bueie (2019, s. 4). Videre vil jeg først presentere hva en dokumentanalyse er og består av, med utgangspunkt i Asdal og Reinertsens (2020) fremstilling av metoden, før jeg går inn på oppgavens datamateriale og til slutt gjør noen forskningsetiske refleksjoner.

4.1 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er en kvalitativ metode, noe som innebærer å gå i dybden og se fenomenet innenfra (Dalland, 2017, s. 53). Funnene som gjøres er ikke målbare og kan dermed ikke generaliseres til andre kontekster enn den gjeldende, men gir til gjengjeld mulighet for dypere forståelse av det aktuelle fenomenet som undersøkes (Dalland, 2017, s. 52-53). Kvalitative undersøkelser kjennetegnes gjerne av at forskeren er tett på og dermed kan ha påvirkning på resultatene. Dette er viktig å erkjenne i en dokumentanalyse, som har som hensikt å beskrive dokumentene så objektivt som mulig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 88). Dette har jeg dermed også som mål i min analyse. Når det gjelder gjennomførelsen av en dokumentanalyse, er dette en metode som i stor grad påvirkes av den konkrete problemstillingen og hva man som forsker ønsker å finne ut av (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 88). Asdal og Reinertsen har likevel forsøkt å generalisere deler av dokumentanalysen som er felles, i det de kaller en praksisorientert dokumentanalyse (2020), som jeg har valgt å basere prosjektet mitt på.

4.2 Praksisorientert dokumentanalyse

Før jeg går inn på metoden, vil jeg redegjøre for hva et dokument er og hvordan man kan forstå det. Asdal og Reinertsen tar utgangspunkt i definisjonen til Suzanne Briet, som beskriver et dokument som «ethvert konkret eller symbolsk tegn som har blitt bevart eller

nedtegnet for det formål å representere, gjenskape eller påvise et fysisk eller intellektuelt fenomen» (oversatt i Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15). Sentralt i denne definisjonen står formuleringen om et *formål* – dokumentene kan dermed ikke ses på som frittstående tekster uavhengig av kontekst. De utfører alltid en aktiv handling, og de forholder seg relasjonelt til noe utenfor seg selv (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 15). I tillegg legger Asdal og Reinertsen vekt på at dokumenter aldri er helt nøytrale; de har oppstått et sted og spiller en aktiv del i saker som utspiller seg (2020, s. 14).

En praksisorientert dokumentanalyse har som utgangspunkt at alle dokumenter fungerer som en integrert del av samfunnet, og ved å studere og forstå dokumenter kan vi forstå samfunnet (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 14; s. 18). Dokumentene vil ha visse funksjoner og effekter i samfunnet, noe det er mulig for en forsker å undersøke i en dokumentanalyse. Denne analytiske inngangen kaller Asdal og Reinertsen for *dokumentverktøy*, og den er en av seks innganger som presenteres i gjennomgangen: *dokumentsteder*, *dokumentverktøy*, *dokumentarbeid*, *dokumenttekster*, *dokumentsaker* og *dokumentbevegelser*. Disse tilbyr alle interessante innsikter i dokumentenes praksis og plass i samfunnet, og basert på hva man ønsker å undersøke, kan man velge passende innganger. I mitt prosjekt har jeg sett meg ut *dokumentverktøy* og *dokumenttekster* som de mest relevante analytiske inngangene, og vil videre gjøre rede for disse.

4.2.1 Dokumentverktøy

Til tross for at dokumentverktøy som analytisk inngang ikke henger direkte sammen med studiens problemstilling, er den svært relevant å ha med på bakgrunn av at eksamensoppgavene som gis i grunnskolen er et viktig skolepolitisk uttrykk. Norskeksamen gjenspeiler intensjoner og forventninger om elevenes læringsutbytte og gir signaler om hva som ses på som viktig i faget (Norendal, 2018, s. 61; Bach, 2015, s. 30). Nettopp dette dreier dokumentverktøy seg om; dokumenter er *redskaper* som realiserer noe i samfunnet (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 47). Inngangen gjør det mulig å se forbi innholdet i dokumentene og bringe fokuset over på hvilken rolle de spiller i det større bildet (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 50). Dette innebærer å stille spørsmål om hvilket formål dokumentet er utviklet for, hvordan det blir brukt og hvilke konsekvenser dette har, og hvilke større prosesser dokumentet inngår i (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 50). I dette prosjektet handler dokumentverktøy om å se på hvordan eksamensoppgavene både realiserer eksamens formål om å dokumentere elevenes samlede norskkompetanse, og uttrykker hva som blir sett på som viktig i norskfaget.

4.2.2 Dokumenttekster

Den analytiske inngangen som i størst grad preger denne studien, er den Asdal og Reinertsen kaller dokumenttekster. Slik begrepet tilsier, er det teksten i seg selv som står i sentrum av denne tilnærmingen, og fokuset blir dermed på innholdet i dokumentet. Likevel beholder dokumenttekster som analytisk inngang den praksisorienteringen gjennomgangen har som utgangspunkt ved blant annet å inkludere begreper som *handling* og *effekt*, noe jeg vil komme mer inn på i de følgende avsnittene.

Begrepet *tekst* kan defineres på mange ulike måter, slik vi så i teorikapittelet. I likhet med skolens tekstbegrep benytter Asdal og Reinertsen seg av et utvidet tekstbegrep som innebærer mer enn bare skrift, i motsetning til et snevert tekstbegrep. Dette har de valgt å definere ut fra et semiotisk ståsted, og tekst blir dermed forstått som «alle tegn som kan fortolkes» (Asdal og Reinertsen, 2020, s. 83). Når man skal analysere tekst, er det også essensielt å forstå og benytte seg av sjangerbegrepet, slik forfatterne peker på. *Sjanger* har vi også sett at kan forstås på flere måter, og i en noe snever forstand tar Asdal og Reinertsen utgangspunkt i definisjonen «fellestrekk i form, innhold og funksjon» (Store Norske Leksikon, sitert i Asdal & Reinertsen, 2020, s. 83). Basert på disse fellestrekkene som kan identifiseres, vil et dokumentets sjanger bestemme hvilke forventninger teksten blir møtt med, og hvordan den blir tolket. Asdal og Reinertsen vektlegger derfor også at sjanger ikke bare dreier seg om form, men om *sosial handling* – sjangeren er alltid en del av en sosial situasjon og legger sterke føringer for kommunikasjonen mellom tekst og leser (2020, s. 84-85). Dette kan vi kjenne igjen fra både Millers og Smidts forståelser av sjangerbegrepet, som setter nettopp sjangerens handling og sosiale sammenheng i sentrum. Et slikt sjangerbegrep gjør det også synlig at tekstens betydning ikke bestemmes av avsender alene, men også av mottaker gjennom måten teksten leses, tolkes og brukes på (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 85).

Hvordan tekst blir mottatt er et sentralt poeng i dokumenttekster som analytisk inngang, og dette kaller Asdal & Reinertsen for sjangerens *effekt* (2020, s. 95). Hvordan teksten er utformet, kan altså ha betydning utover teksten selv. Et relevant eksempel på sjangereffekt er offentlige dokumenters forsøk på å skape autoritet, som igjen vil skape tillit og legitimitet (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 96). For å undersøke hvordan tekster skaper denne effekten, kan man igjen undersøke og analysere tekstlige grep som språkbruk, formuleringer og fremstillinger (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 96). I de gjeldende dokumentene står sjangereffekt svært sentralt, ettersom eksamensoppgaver som sjanger kommuniserer med

leseren i svært eksplisitt grad gjennom oppgavebestillinger som leseren skal forstå og gjennomføre. Dokumentene åpner dermed ikke for å leses kritisk og selvstendig, og de har en tydelig autoritet over leseren. Et siste relevant begrep i møte med dokumenttekster er *materialitet* – dokumenter er ikke bare tegn, men også *ting* (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 97). Dokumentets materialitet handler blant annet om hvorvidt dokumentet er fysisk eller digitalt, noe som kan være av stor betydning for hvordan leseren behandler og forstår dokumentet (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 97). Som jeg tidligere har trukket frem, blir eksamen nå gitt digitalt til elevene, noe som kan påvirke både leseforståelsen og hvordan elevene navigerer seg gjennom eksamensoppgavene.

4.3 Datamateriale

Datamaterialet for dette prosjektet er primært eksamensoppgavene i norsk skriftlig, både hovedmål og sidemål, etter 10. årstrinn. På grunn av oppsettet med to eksamensdager er det relevant å poengtere at hovedmål og sidemål, og tilhørende debatt, ikke blir tematisert i analysen – alle oppgavesettene blir behandlet som likeverdige og uavhengige av målform. Ettersom problemstillingen baserer seg på de nye eksamensoppgavene etter innføringen av LK20, er det kun eksamensoppgavene fra de to siste årene, altså våren 2022 og våren 2023, som følger denne læreplanen og dermed blir gjenstand for analyse. Dette utgjør totalt fire oppgavesett. Disse eksamensoppgavene ligger offentlig ute på Utdanningsdirektoratets hjemmesider under fanen «Eksamensoppgaver», der oppgaven for norsk sidemål våren 2022 ligger under kategorien «Eksempeloppgave», mens de tre resterende oppgavesettene ligger som «Eksamensoppgave». Hvorfor ikke alle er kategorisert som «Eksamensoppgave» har jeg ikke fått svar på, men gjennom kontakt med Utdanningsdirektoratet har jeg fått bekreftet at eksempelepptgaven er det aktuelle eksamenssettet i norsk sidemål fra 2022. På grunn av koronapandemien er det kun eksamen fra våren 2023 som er blitt gjennomført.

Eksamensoppgavene gis digitalt til elevene på eksamensdagen, der de får fem timer til å løse oppgavene og laste opp besvarelsen. Settet består først av en forberedelsesdel med tema, tekster i ulike sjangre og skrivetips, som elevene har fått i forkant på forberedelsesdagen. I 2022 var tema for eksamen «Reise» og i 2023 var det «Stemmer». Tema og forberedelseshefte er felles for hovedmål og sidemål samme år. Jeg vil ikke analysere forberedelsesdelen av eksamen, men jeg inkluderer tekstene som eventuelt blir benyttet som vedlegg i selve eksamensoppgavene. Disse oppgavene, i alt tre stykker som nevnt tidligere,

blir presenterte under hver sin fane etter forberedelsesheftet. Som sagt er Oppgave 1 rettet mot tekstresepsjon, der elevene skal svare på spørsmål til et gitt tekstvedlegg, Oppgave 2 mot tekstproduksjon, og Oppgave 3 mot begge deler, ettersom elevene blir bedt om å skrive en tekst med utgangspunkt i ett eller flere tekstvedlegg (Skrivesenteret, 2023a). Hver oppgave gir anbefalinger til lengde på svarene; Oppgave 1 krever korte svar på enten 2-4 setninger eller 100-150 ord, Oppgave 2 krever den lengste teksten på ca. 450-900 ord, og Oppgave 3 skal være ca. 250-350 ord. I Oppgave 2 velger elevene mellom to ulike oppgaveformuleringer, mens Oppgave 1 og 3 ikke gir denne valgfriheten. Alle oppgavene må besvares og består for at eksamen skal regnes som bestått.

I tillegg til eksamensoppgavene benytter jeg meg også av tilhørende vurderingsskjema for å undersøke hvordan selve vurderingen samsvarer med læreplanen, og hva som forventes av elevene i eksamensbesvarelsen. Vurderingsskjemaet ligger også offentlig ute på Utdanningsdirektoratets hjemmesider og gjelder for eksamen i både norsk hovedmål og norsk sidemål våren 2023. Skjemaet har likevel en generell formulering som også kan benyttes til eksamensoppgavene fra våren 2022. I analysen kommer jeg i stor grad til å knytte både oppgavesettene og vurderingsskjemaene til den gjeldende læreplanen for å kunne svare på problemstillingen. Det er dermed viktig å understreke at jeg ikke vil gjøre en dokumentanalyse av læreplanen i seg selv, men benytte meg av denne som teoretisk verktøy for å analysere de utvalgte dokumentene.

4.4 Analysen

Selve analysen av dokumentene kan beskrives ved hjelp av det som kalles kvalitativ innholdsanalyse. Dette dreier seg om en «systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen i den aktuelle studien» (Grønmo, 2016, s. 175). Med andre ord avhenger analysen av problemstillingen og hva jeg selv ser på som relevante momenter å hente ut av dokumentene for best mulig å kunne belyse denne. Basert på problemstillingen min og tilhørende forskningsspørsmål samt teoretiske perspektiv som er blitt lagt frem, har jeg valgt meg ut en rekke kategorier som jeg ser på som interessante å undersøke. Disse kategoriene er delvis tenkt ut på forhånd, men har også i stor grad blitt generert i nøytrale gjennomganger av dokumentene, og baserer seg dermed på det konkrete innholdet i dem (Grønmo, 2016, s. 179).

Sentralt i alle kategoriene står en overordnet vektlegging av hvordan oppgavene er formulerte. Dette baserer seg på å undersøke skriveoppgavene som egne tekster som består av eget innhold, egen form, og et eget formål (Otnes, 2015, s. 14). Blant annet kommer jeg til å se på hvilke skrivehandlinger elevene blir bedt om å benytte i oppgavebestillingene, og hvordan fordelingen av disse er gjennom oppgavesettene. I tillegg vil jeg trekke inn sjangerbegrepet og undersøke både plasseringen begrepet har i eksamensoppgavene samt hvilke sjangre elevene blir invitert til å skrive. Basert på læreplanens like vektlegging av sakprosa og skjønnlitteratur kommer jeg også til å se på fordelingen av sakpregede og skjønnlitterære tekster, både i tekstvedlegg og i bestillinger til elevenes egne tekstproduksjon. Svært relevant med hensyn til problemstillingen er det også å knytte oppgavene til konkrete læreplanmål, norskfaglige og tverrfaglige emner, og å se på hva slags norskfaglig kompetanse oppgavene krever av elevene. I lys av skriveforskning vil jeg også se på oppgavens informasjonsmengde, eventuelle spesifikasjoner om formål og mottaker, og hvor tydelige bestillingene er for elevene. Dette er spesielt relevant med tanke på at skriveoppgaver som tekst krever særlig hensyn til mottakeren som skal gjennomføre det aktuelle oppdraget (Otnes, 2015, s. 14). Tilhørende vurderingsskjema vil også analyseres i et eget delkapittel.

4.5 Forskningsetiske refleksjoner

Som nevnt tidligere er det en svakhet ved kvalitative undersøkelser at de kun vil være gyldige for det aktuelle fenomenet, uten mulighet for generalisering (Dalland, 2017, s. 52). Dette mener jeg likevel ikke er en betydelig svakhet ved mitt prosjekt, ettersom den aktuelle problemstillingen kun baserer seg på én konkret situasjon og et fåtall tilhørende dokumenter. Studiens reliabilitet, altså pålitelighet, styrkes også av at de aktuelle dokumentene jeg analyserer gir direkte tilgang til å undersøke problemstillingen – det er eksamensoppgavene jeg er interessert i, og eksamensoppgavene som blir analysert. Det er likevel en kjent utfordring ved slike kvalitative analyser og en mulig svakhet ved studien at jeg som forsker kan ha førforståelser som er av betydning for hvordan materialet blir tolket (Dalland, 2017, s. 58). Det er derfor viktig å understreke at konklusjonene som blir gjort, er basert på én av flere mulige tolkninger. Det går likevel an å styrke validiteten, altså gyldigheten av resultatene, gjennom nøye begrunnede analyser som knyttes tett opp til teori og sammenlignes med tidligere forskning, noe jeg i stor grad forsøker å gjøre.

Til slutt er det viktig å peke på at dokumentanalyse som metode ikke vil kunne gi et fullstendig bilde av hvorvidt elevene får vist norskkompetansen sin gjennom eksamensoppgavene. Ved i tillegg å analysere og sammenligne resultatene med blant annet elevbesvarelser og intervjuer med lærere, elever og utviklere av oppgavesettene ville man fått muligheter for et mer helhetlig og nyansert bilde. På grunn av prosjektets begrensninger samt at eksamen for LK20 kun er blitt gjennomført én gang, er det valgt bort i mitt prosjekt. Dette er dermed interessante og relevante forslag til videre undersøkelser.

5 Analyse

I denne delen vil jeg som presentert analysere dokumentteksten i eksamensoppgavesettene. Innholdet i dokumentene samt hvordan de kan bli mottatt, er dermed vektlagt i den følgende analysen. Her fokuserer jeg på hvordan skrivehandlinger og sjangerbegrepet benyttes i oppgavene, hva slags tekstvedlegg oppgavesettene består av, hvilke krav til norskfaglig kompetanse som stilles, og hvordan oppgavetekstene er formulert. Jeg vil også se på vurderingskriteriene, og undersøke hvilke kompetansemål i læreplanen som dekkes av eksamensoppgavene. I tillegg har jeg valgt ut dokumentverktøy som analyseinngang. Det vil ligge mer i bakgrunnen – det er altså dokumentteksten som er i sentrum, mens det skolepolitiske ligger bak og kommer til uttrykk gjennom innholdet. Dokumentverktøy blir dermed mer sentralt i diskusjonskapittelet.

5.1 Skrivehandlinger

Skrivesynet som kommer til uttrykk i eksamensoppgavesettene, henger tydelig sammen med det vi finner i læreplanen med bakgrunn i skrivehjulet. Det er altså *skrivehandlinger* som er i fokus i oppgaveformuleringene. I skrivehjulet er disse, som tidligere trukket frem, *å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å forestille seg og å overbevise*, og læreplanen i norsk vektlegger at elevene skal kunne *informere* (beskrive), *fortelle* (forestille seg), *argumentere* (overbevise) og *reflektere* i ulike sjangre. Det er dermed også disse fire skrivehandlingene som vektlegges og kommer til syne i eksamensoppgavene der elevene skal produsere egne tekster. Skrivehandlingene som bestilles blir vanligvis eksplisitt formulert i oppgaveteksten – nedenfor finner vi to eksempler på slike typiske formuleringer:

Skriv en tekst der du *reflekterer* over hvordan lesing av sakprosa og skjønnlitteratur kan påvirke forståelsen for andre mennesker og verden. Lag overskrift selv. (Oppgave 2B, hovedmål våren 2023, egen utheving)

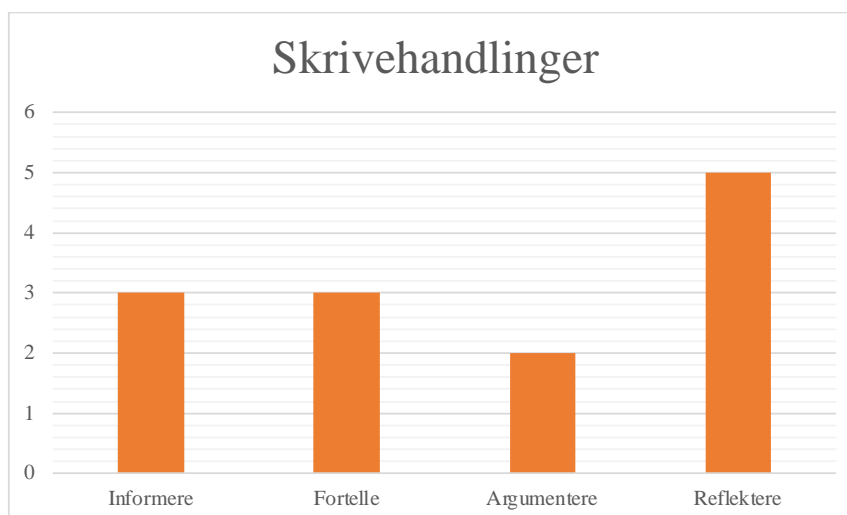
Skriv ein tekst der du *argumenterer* for at ungdom bør bli høyre i saker dei er opptekne av. Lag overskrift sjølv. (Oppgave 2A, sidemål våren 2023, egen utheving)

Her ser vi at formuleringene samsvarer med dem vi finner i læreplanen, der *argumentere* blir benyttet i stedet for *å overbevise*, slik skrivehandlingen heter i skrivehjulet. Når det gjelder skrivehandlingen *å beskrive*, som i læreplanen er blitt erstattet med *informere*, er ikke dette

formuleringer vi finner igjen i eksamensoppgavene. De tre oppgavetekstene jeg har valgt å kategorisere som bestillinger av beskrivende eller informerende tekster, benytter seg heller av verbene *forklare* eller *sammenligne*. En enkel grunn til dette kan være at verbbruken gjør det tydeligere og mer presist hva elevene skal gjøre i de ulike operasjonaliseringene av skrivehandlingen. Et tydelig unntak fra oppgaveformuleringene som vektlegger skrivehandlingen elevene skal utføre, er oppgavene som legger til rette for fortellende teksttyper. Disse formuleres gjerne slik:

Skriv en tekst der hovedpersonen skaper en positiv endring ved å engasjere seg. Bygg opp historien mot et vendepunkt der endringen kommer tydelig fram. Lag overskrift selv. (Oppgave 2A, hovedmål våren 2023)

Her blir altså ikke elevene bedt om å fortelle eller forestille seg noe, men om å skrive en tekst med et visst innhold. Formuleringene består av typiske trekk på slike fortellende tekster, som *hovedperson* og *vendepunkt*, som dermed gjør at elevene ved hjelp av kunnskap om sjangertrekk selv må tolke seg frem til skrivehandlingen de skal utføre. I Oppgave 2A fra eksamen i hovedmål våren 2022 blir elevene også bedt eksplisitt om å skrive en *skjønnlitterær tekst*, noe som gjør skrivehandling og sjanger mer synlig. Dette er også en formulering som tydelig skiller seg fra resten av oppgavene, ettersom ingen andre oppgavetekster gir eksplisitte føringer til om teksten skal være skjønnlitterær eller sakpreget, noe elevene dermed må tolke seg frem til selv, basert på føringer om skrivehandling og innhold. Nedenfor ser vi et diagram over fordelingen av de ulike skrivehandlingene i Oppgave 2 og Oppgave 3 i oppgavesettene, som tar utgangspunkt i de fire formuleringene fra læreplanen:



I diagrammet ser vi at det er en tydelig overvekt av reflekterende skriving i eksamensoppgavene. Dette tar utgangspunkt i oppgavene som selv formulerer at elevene skal reflektere, noe som ikke nødvendigvis er skrivehandlingen som faktisk blir gjennomført. Dette kommer jeg mer inn på i diskusjonskapittelet. Én av oppgavetekstene (Oppgave 3, sidemål våren 2023) er todelt og krever at elevene skal både forklare og reflektere, noe som gjør at den er kategorisert som både informerende og reflekterende tekst og dermed telles to ganger. Som vi ser av diagrammet, er det bare tre av oppgavene som åpner for fortellende skriving. Dette er dermed også de eneste oppgavene som åpner for å skrive skjønnlitterære tekster, noe som skaper en stor overvekt av oppgaver som tilrettelegger for skriving av sakprosa, som gjelder de resterende ni oppgavene. Alle de skjønnlitterære skriveoppgavene fungerer som ett av to alternativer i Oppgave 2, noe som gjør det helt valgfritt å skrive skjønnlitterært, og i oppgavesettet i sidemål våren 2022 bestiller begge de valgfrie oppgavene sakpregede tekster, noe som gjør egen skjønnlitterær tekstproduksjon helt fraværende fra oppgavesettet.

5.2 Sjanger

Når det gjelder sjanger, er dette fortsatt et begrep som uteblir fra oppgavetekstene i eksamen. Elevene blir aldri spurt om å skrive i eksplisitte sjangre, og i oppgavene om tekstresepsjon er sjanger heller ikke et begrep elevene blir bedt om å bruke. I disse oppgavene legges det likevel opp til at elevene får vist kunnskap om sjanger, da to av oppgavesettene spør elevene om hva slags type tekst vedlegget er, samt at de skal begrunne svaret sitt. Her er det flere mulige måter å tolke oppgaven på, og en av disse er å gjenkjenne tekstens *sjanger* og vise kunnskap om tilhørende sjangertrekk. I Oppgave 1 fra eksamen i sidemål våren 2022 trenger ikke elevene selv å gjenkjenne sjanger, men vedleggene blir presenterte av oppgaveteksten selv som *dikt* og *sangtekst*. Sjangerbegrepet kommer dermed noe implisitt frem. I oppgavene om tekstproduksjon er sjanger mer eller mindre valgfritt, men det er naturlig å trekke linjer mellom skrivehandlingene det spørres etter, og hvilke sjangre det kan være relevante å velge. Dette er spesielt synlig i de fortellende tekstene, der fortelling eller novelle blir naturlige sjangervalg ut fra oppgaveteksten. Ettersom disse oppgaveformuleringene eksplisitt bestiller bruk av språklige virkemidler, kan man også argumentere sterkere for novellesjangeren som en forventning i besvarelsen, da denne sjangeren ofte kjennetegnes ved nettopp dette. I de argumenterende tekstene blir debattinnlegg en naturlig sjanger å knytte tekstene til. Dette blir

derimot noe mindre synlig av oppgavetekstene, der den ene (Oppgave 2A, sidemål våren 2023) ikke har noen føringer for formålet med argumentasjonen, mens den andre (Oppgave 2A, sidemål våren 2022) presiserer at teksten skal inngå i en reisebok. Dette er ikke et typisk medium for debattinnlegg, selv om skrivehandlingen impliserer denne sjangeren. Blant de vanskeligere å plassere når det gjelder sjanger, er de reflekterende skriveoppgavene. Reflekterende tekster knyttes gjerne til essay, som i seg selv er en svært åpen sjanger, men flere av oppgavene kan også åpne for andre sjangre. Blant annet mener jeg kåseri er en mulig sjanger å benytte seg av i de to følgende oppgavene:

Skriv en tekst der du reflekterer over hvordan skolegang kan sammenlignes med en reise. Teksten skal kunne leses høyt på sommerens skoleavslutning. Lag overskrift selv. (Oppgave 2B, hovedmål våren 2022)

«Har du ikkje teke bilete og lagt det ut på sosiale medium, så har du ikkje vore der.»
Skriv ein tekst der du reflekterer over behovet for å dokumentere reiser på sosiale medium. Teksten din skal publiserast på ein nettstad som handlar om korleis ungdommar bruker sosiale medium. Lag overskrift sjølv. (Oppgave 2B, sidemål våren 2022)

Kåseri er en sjanger som ofte er ment til høytlesning, noe som gjør det eksplisitt formulerte formålet om at teksten skal kunne leses høyt i den øverste oppgaven til et argument for at denne sjangeren kan benyttes. Tematikken i begge oppgavene egner seg også godt til bruk av humor og ironi, som er sentrale virkemidler i et kåseri. Samtidig kan det være vanskelig å overføre den reflekterende skrivehandlingen til denne sjangeren, noe som kan gjøre det utfordrende å svare helt tilfredsstillende på oppgaveteksten ved hjelp av kåseri. Dette vil jeg også se mer på i diskusjonskapittelet. Følgende oppgave er også en reflekterende tekst som er vanskelig å plassere, mye fordi oppgaven er todelt:

Skriv ein tekst der du først forklarar kva for haldningar Arianrhod har til språka ho bruker. Reflekter deretter over språkleg variasjon i Noreg i dag. Underbygg det du skriv med døme frå teksten. (Oppgave 3, sidemål våren 2023)

I oppgaven skal elevene bruke tekstvedlegget «'NYNORSKTALENT': Arianrhod Engebø (26) har eige musikkprogram på P3» fra Framtida. Innholdet i teksten elevene skal produsere

er svært saksorientert, med tanke på både gjengivelsen av tekstvedlegget og tematikken *språklig variasjon i Norge*, noe som kan plassere teksten i artikkelsjangeren. Igjen trosses dette av formuleringen om å reflektere, da denne skrivehandlingen er mindre saksorientert og mer personlig, som er typiske sjangertrekk i et essay. De to siste beskrivende/informerende tekstene kan plasseres i sjangeren *tekstanalyse*, ettersom disse ber elevene om å forklare forfatterens synspunkt og trekke frem virkemidler i et debattinnlegg (Oppgave 3, sidemål våren 2022) og sammenligne oppbygning og språk i to tekstvedlegg (Oppgave 3, hovedmål våren 2022).

5.3 Tekstvedlegg

Lesing, forståelse og bruk av tilhørende tekstvedlegg er en stor del av eksamensformen, noe som gjør dem relevante å se på i analysen. Her kommer jeg ikke til å analysere innholdet i de ulike tekstene, men se på overordnede begreper som skjønnlitteratur/sakprosa, sjanger og modalitet. I tillegg vil jeg se på tilpasningen til 10. klasse som målgruppe.

Når det gjelder skjønnlitterære og sakpregede tekstvedlegg, er fordelingen jevnere mellom vedleggene enn i elevenes egne tekstproduksjoner. Totalt er fem tekstvedlegg som brukes i oppgavesettene skjønnlitterære, mens sju vedlegg er sakpregede. I eksamenssettet i hovedmål våren 2022 brukes samme sakpregede tekstvedlegg både i Oppgave 1 og i Oppgave 3, og dette teller jeg dermed bare én gang. Selv om fordelingen er jevnere, ser vi fortsatt en overvekt av sakprosa i eksamen. Denne overvekten blir større i Oppgave 3, der kun ett vedlegg som benyttes til oppgaven er skjønnlitterært, mens de resterende fem er sakprosa. I Oppgave 1 er fordelingen jevnest, der fire vedlegg er skjønnlitterære, mens tre er sakpregede, og disse er fordelt på to oppgavesett hver – elevene har dermed én eksamen med sakprosa i Oppgave 1 og én med skjønnlitterære per år. Oppgavesettet i hovedmål våren 2022 benytter seg kun av sakpregede tekstvedlegg i alle oppgavene.

Noe mangel på variasjon finner vi også i sjangrene til tekstvedleggene. Gjennom alle oppgavesettene finner vi blant annet kun to skjønnlitterære sjangre: tre dikt og to sangtekster. Her er ett dikt og de to sangtekstene tradisjonelt oppbygget med faste strofer og rim, mens to av diktene har friere form, noe som skaper en form for variasjon innad i sjangrene. Disse er likevel fordelt på forskjellige år, slik at elevene ikke har møtt dikt med ulik form samme eksamensår. Variasjonen i sjanger er noe større blant de sakpregede tekstene. Her finner vi

både tre intervjuer, to bokutdrag, en filmanmeldelse og et debattinnlegg. Fordelingen er likevel noe ujevn med en stor overvekt av intervjuer, personlige meninger og opplevelser, og det er mangel på blant annet artikler som er rent saksorienterte og upersonlige, samt reklamesjangeren, som gir mange muligheter til både multimodal, retorisk og kritisk analyse. Multimodalitet er i seg selv et tekstlig preg som ikke dominerer vedleggene i eksamensoppgavene. Totalt fire tekstvedlegg kan kategoriseres som multimodale, mens hele åtte vedlegg er monomodale og består av kun verbaltekst. De multimodale tekstene har heller ingen stor variasjon mellom modalitetene som benyttes, og de består i all hovedsak av en verbaltekst akkompagnert av ett eller flere illustrerende bilder. Dette står dermed i kontrast til læreplanens bruk av et utvidet tekstbegrep, der elevenes forventede leseferdigheter innebærer lesing av tekster som kombinerer ulike uttrykksformer.

Selve innholdet i tekstvedleggene kan sies å være godt tilpasset 10. trinn som målgruppe. Alle tekstene er autentiske tekster og fungerer som gode representasjoner på tekster elevene kan møte utenfor skolen. Flere av tekstene og tematikken de tar opp er aktuelle for elevene og i samfunnet for øvrig, noe som kan skape motivasjon for lesingen. For eksempel blir temaer som samers rettigheter, sosiale medier, klimakrisen og koronapandemien trukket frem, elevene møter personer de kan kjenne til fra hverdagen, og sangen «Svag» av Victor Leksell har hatt stor popularitet de siste årene. I tillegg til mer hverdagslige tekster blir også kulturhistorien representert i diktene «Avskil» av Halldis Moren Vesaas, «Kvart menneske er ei øy» av Tarjei Vesaas og «TA VARE» av Jan Erik Vold, noe som henger sammen med norskfagets ansvar for kulturforståelse og tilgang til kulturens tekster. Tekstene bruker i liten grad et språk som er for avansert for elevene, og de ordene som kan være fremmede blir det gitt ordforklaringer på under teksten. Diktet «Avskil» er et eksempel på dette, da det ble gitt ut i 1947 og består av arkaiske nynorske ord, som *tagna*, *sveid*, *augneblink*, *aktsam* og *susa*. Alle disse ordene blir dermed forklart for elevene. Den svenske sangen «Svag» blir også oversatt til norsk, i tillegg til at den er vedlagt på originalspråket. I samsvar med læreplanen blir både bokmål, nynorsk, svensk, dansk og samisk representert i mer eller mindre grad i tekstvedleggene.

5.4 Norskfaglig kompetanse

Hva slags norskfaglig kompetanse som kreves av elevene for å svare på eksamensoppgavene varierer mellom oppgavesettene. I Oppgave 1, som måler elevenes lesekompetanse, er det

klare forskjeller mellom oppgavene fra begge eksamenssettene i sidemål, der tekstvedleggene er skjønnlitterære, og oppgavene i hovedmål, der tekstvedleggene er sakprosa. Oppgavene med sakpregede tekstvedlegg vektlegger en måling av elevenes leseforståelse, der et flertall av oppgavene tester ferdighetsområdet *finne* innenfor lesing som grunnleggende ferdighet. Oppgave 1b og c fra eksamen i hovedmål våren 2023, der elevene skal lese en filmanmeldelse av «Ellos eatnu – La elva leve», er eksempler på slike oppgaver:

- b) Hva skriver Birger Vestmo at filmen «Ellos eatnu – La elva leve» handler om?
- c) Hvordan begrunner Birger Vestmo terningkastet han gir filmen? Vis til eksempler fra teksten og begrunn svaret ditt.

Sett bort fra Oppgave a fra samme sett, som spør om hva slags type tekst dette er, åpner ikke oppgavene for å vise norskfaglige kunnskaper eller en mer avansert lesekompetanse enn det å finne og forstå informasjonen som uttrykkes i teksten. Det samme gjelder Oppgave 1 fra hovedmål våren 2022, der den eneste oppgaven som ikke bare krever å finne og gjengi informasjon, er følgende:

- c) Hva har inspirert Helene og Erika til å reise, og hvorfor tror du reiselitteratur er så populært? Begrunn svaret ditt.

Her skal elevene, i tillegg til å finne og gjengi svaret på den første delen, forholde seg selvstendig til tematikken i tekstene. Dette kan knyttes til ferdighetsområdet *reflektere og vurdere* innenfor lesekompetanse. Størst krav til lesekompetanse og norskfaglige kunnskaper i Oppgave 1 finner vi i oppgavesettene i sidemål, der vedleggene er to dikt i 2023, og ett dikt og en sangtekst i 2022. Her krever oppgavene at elevene viser både tolkningskompetanse og norskfaglige kunnskaper om språklige virkemidler, budskap og tematikk. Tydelige eksempler på dette er Oppgave 1b og c fra våren 2023:

- b) Gi døme på verkemiddel i teksten «Ta vare», og forklar korleis desse underbygger budskapet i teksten. Bruk fagomgrep, og grunngi svaret ditt.
- c) Kva for nokre tematiske likskapar kan du finne mellom tekstane «Kvart menneske er ei øy» og «Ta vare»? Underbygg svaret ditt med døme frå tekstane.

Oppgave b stiller eksplisitte krav til bruk av norskfaglige begreper, og krever at elevene viser kunnskap om språklige virkemidler og budskap samt hvordan de henger sammen. Oppgave c henger tydelig sammen med ferdighetsområdet *tolke og sammenholde*, som dreier seg om å «trekke slutninger på bakgrunn av innholdet i én eller flere tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Her må elevene både vise tolkningskompetanse for å forstå tematikken i tekstene samt evne å se likheter og sammenligne dem. Samlet sett dekker oppgavene alle ferdighetsområdene innenfor lesing, men ingen av oppgavene krever at elevene skal lese kritisk, noe som både er sentralt i læreplanen og en del av ferdighetsområdet *reflektere og vurdere*.

Slik Oppgave 3 er satt opp i alle oppgavesettene er dette en annen oppgave som tilrettelegger godt for å vise ulike norskfaglige kunnskaper. Her er bruk av fagbegreper ett av vurderingsområdene som vektlegges i oppgaven. Dette gjelder ikke Oppgave 2, der fokuset ligger på selve skrivingen og utformingen av teksten, så jeg velger å ikke kommentere denne oppgaven i denne delen. I Oppgave 3 fra hovedmål våren 2023 tematiseres det *skandinaviske språkfelleskapet*, noe elevene skal reflektere over. I tillegg krever oppgaven eksplisitt at elevene viser kunnskap om språklige trekk i svensk og dansk, noe som stiller helt tydelige krav til norskfaglig kunnskap vi kan finne igjen i læreplanen. Oppgaven fra sidemål samme året krever at elevene reflekterer over og viser kunnskap om *språklig variasjon i Norge*. Her kan elevene vise kunnskap om både bokmål og nynorsk, dialekter, sosiolekter og etnolekter, så fremt de også benytter seg av det tilhørende tekstvedlegget. Språklig variasjon og mangfold kommer tydelig frem i læreplanen, både gjennom kompetansemål og kjerneelementet *Språklig mangfold*, noe som gjør oppgaven svært norskfaglig relevant. I 2022 baserer oppgaven i sidemål seg på et debattinnlegg, der elevene skal forklare synspunktet til forfatteren og vise hvilke virkemidler som benyttes for å underbygge dette. Her trenger elevene altså norskfaglig kunnskap om språklige virkemidler. Det er i tillegg svært relevant å trekke inn kunnskap om retoriske appellformer, noe læreplanen eksplisitt trekker frem at elevene skal kunne gjenkjenne. Den siste oppgaven fra hovedmål våren 2022 bestiller en sammenligning av oppbygningen og språket i tekstutdragene fra *TUR – RETUR NORGE med @helenemoo* og *Høyt – en reise i Himalaya*. Her formuleres det også eksplisitt i oppgaveteksten at elevene skal bruke fagspråk, i tillegg til at det trekkes frem som en del av vurderingen. Oppgaven samsvarer ikke direkte med noen kompetansemål, men henger sammen med kjerneelementet *Språket som system og mulighet*, som peker på at elevene skal utvikle «et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket»

(Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene kan også vise kunnskaper om modaliteter, ettersom den ene teksten er multimodal og den andre ikke. Dette er heller ikke et kompetansemål, men det forventes av læreplanen at elever skal kunne lese tekster som kombinerer ulike uttrykksformer.

5.5 Oppgaveformuleringer og informasjonsmengde

Gjennomgående består oppgavetekstene av det som kan kategoriseres som en moderat informasjonsmengde, i samsvar med forskning på skriveoppgaver. Oppgavene i del 2 legger stort sett kun føringer for innhold, og åpner for at elevene kan snevre inn teksten sin selv. I oppgavene som bestiller skjønnlitterære tekster, er det i tillegg enkelte føringer til virkemidler elevene skal bruke, for eksempel skildring og vendepunkt. I alle oppgavesettene er det kun tre oppgaver i del 2 som legger føringer for skrivingens formål. Alle disse oppgavene er fra våren 2022, og ingen fra 2023. En av oppgavene er formulert slik:

Skriv ein tekst der du argumenterer for at favorittstaden din er eit fint reisemål.
Teksten din skal inngå i ei reisebok som heiter *Min favorittstad*. Lag overskrift sjølv.
(Oppgave 2A, sidemål våren 2023)

Som jeg allerede har pekt på er ikke en reisebok et typisk medium for en slik argumenterende tekst, noe som trolig ikke gjør denne spesifikasjonen om formål til en støtte for elevene. Oppgaven sier heller ingenting om hvem som er målgruppen og dermed skal overbevises ved hjelp av argumentasjonen, noe som gjør hele formålet med argumentasjonen uklart. Den andre argumenterende skriveoppgaven, som ikke har noen spesifikasjoner om formål, har samme svakheter, ettersom elevene ikke vet hvorfor de skal argumentere og hvem de skal overbevise. I tillegg er føringene til innholdet noe uspesifikke, som kan føre til at elevene må bruke tid på å snevre inn hvilke konkrete saker de vil ta for seg:

Skriv ein tekst der du argumenterer for at ungdom bør bli høyrde i saker dei er opptekne av. Lag overskrift sjølv. (Oppgave 2A, sidemål våren 2023)

Oppgave 2B fra oppgavesettet i sidemål våren 2022, der formålet er at «Teksten din skal publiserast på ein nettstad som handlar om korleis ungdommar bruker sosiale medium», gir, i likhet med A-oppgaven fra samme oppgavesett, heller ingen tenkt målgruppe som kunne vært

til hjelp i innsnevringen av teksten. Det eneste formålet som gir dette, er Oppgave 2B fra hovedmål våren 2022, der det står i oppgaveteksten at «Teksten skal kunne leses høyt på sommerens skoleavslutning». I tillegg til at dette formålet både gir en tenkt kontekst og tenkte mottakere, vil høytlesning kunne gi elevene retning med tanke på hva slags sjanger og virkemidler som kan være formålstjenlige. Dette er dermed en god funksjonell oppgaveformulering.

Oppgavene i del 3 har gjerne føringer til norskfaglig kompetanse som skal vises, og bruk av fagspråk. I tillegg til at dette som regel formuleres eksplisitt i oppgaveteksten, er det også et krav i vurderingsområdene som blir formulert for elevene. To eksempler på oppgaver fra del 3 er følgende:

Skriv en tekst der du reflekterer over det skandinaviske språkfelleskapet. Bruk eksempler fra begge tekstvedleggene, og vis kunnskap om språklige trekk i svensk og dansk i svaret ditt. (Oppgave 3, hovedmål våren 2023)

Skriv ein tekst der du forklarar kvifor Gammelsæter er kritisk til artikkelen i Adresseavisen, og vis korleis han bruker ulike verkemiddel for å få fram det han meiner. Bruk fagspråk, og vis til konkrete døme frå tekstvedlegget. (Oppgave 3, sidemål våren 2022)

Slik vi ser av begge oppgavetekstene stilles det tydelige krav til bruk av tekstvedleggene, ettersom oppgaven skal måle både tekstresepsjon og tekstproduksjon gjennom hvordan elevene evner å nettopp bruke tekstvedlegg i egne tekster. Det stilles også eksplisitte krav til kunnskap som skal vises i den øverste oppgaven, og bruk av fagspråk i den nederste. Noe som tydelig skiller de to oppgaveeksemplene, er hvor mange føringer de gir elevene, og dermed hvor åpne de er. Den øverste oppgaven er svært åpen, der elevene får reflektert fritt over det skandinaviske språkfelleskapet, uten andre spesifikasjoner enn at de skal bruke tekstvedlegg og vise kunnskap om språklige trekk. Interessant i denne oppgaven er det at tekstvedlegg og oppgavetekst ikke samsvarer fullstendig, ettersom vedleggene er en sangtekst og artikkelen «Musikk styrker språkfelleskapet», noe som gjør musikk til et sentralt tema. Dette er likevel ikke en del av oppgaveteksten, som elevene dermed må snevre inn selv. Den nederste oppgaven baserer seg på den andre siden i stor grad på det tilhørende tekstvedlegget. Elevene blir bedt om å *forklare* synspunktet og *vise* til virkemidler, noe som legger sterke føringer for

innholdet og gir lite rom for åpenhet i teksten elevene skal produsere. De to svært forskjellige oppgaveformuleringene skaper derfor spørsmål om hva oppgaven i størst grad er ment å måle; tekstresepsjon eller tekstproduksjon.

5.6 Vurderingskriterier

For å sikre reliabiliteten og validiteten i eksamen er det viktig at vurderingskriteriene er utformet på en hensiktsmessig måte. Dette er både for å sikre et analytisk tolkningsfelleskap blant sensorene og for å sikre at elevene blir vurdert i tråd med kompetansemålene i norskfaget. Jeg vil derfor analysere vurderingsskjemaet tilhørende eksamen i det følgende. Vurderingskriteriene til eksamen i både hovedmål og sidemål er delt i fire skjemaer; ett for hver av de tre oppgavetyperne og ett for den samlede vurderingen. Hver av oppgavene har ulike vurderingsområder som også trekkes frem i selve oppgavesettet; i Oppgave 1 er dette *svar på oppgaven, språk og fagbegrep* og *formalia*, Oppgave 2 vektlegger *svar på oppgaven, struktur, språklig stil* og *formalia*, mens Oppgave 3 vurderes etter *svar på oppgaven, språk og fagbegrep, struktur, formalia* og *kildeføring*. Svar på oppgaven og formalia er altså sentralt i alle tre oppgavene, samt språkbruk som er tilpasset oppgavetyperne. I den samlede vurderingen uttrykkes det at elevene må svare på alle de tre oppgavene «i noen grad» for å oppnå karakteren 2, noe som gjør at et manglende svar på én av oppgavene fører til karakteren 1.

Utformingen av vurderingsskjemaene ligner skjemaene for standpunkt, der de ulike kriteriene for måloppnåelse er fordelt på tre nivåer: karakteren 2, karakterene 3 og 4, og karakterene 5 og 6. Også her er formuleringene svært generelle, og nivåene skiller av få ord. Raden med kriteriene innenfor *språk og fagbegrep* i Oppgave 1 og 3 ser slik ut, der jeg har kursivert frasene som skiller nivåene:

Har <i>noen presise</i> formuleringer.	Har <i>stort sett presise</i> formuleringer.	Har <i>presise</i> formuleringer.
Bruker fagbegreper på en <i>delvis hensiktsmessig</i> måte.	Bruker fagbegreper på en <i>stort sett hensiktsmessig</i> måte.	Bruker fagbegreper på en <i>hensiktsmessig</i> måte.

Det er altså lite som skiller de ulike karakterene, og vurderingen kan avhenge av ulike sensorers tolkning av formuleringene, som for eksempel hva som ligger i *delvis hensiktsmessig* og *stort sett hensiktsmessig*. De generelle formuleringene kommer blant annet av at vurderingsskjemaet er universelt utformet for eksamensformen og kan benyttes til alle oppgavesettene, i stedet for konkrete formulerte vurderingskriterier for hvert enkelt oppgavesett. En slik utforming ville gjort det tydeligere for sensorene hva slags innhold, fagbegreper, kunnskaper og språkbruk de skal se etter i de faktisk gitte oppgavene, heller enn at kriteriene skal kunne passe for alle mulige oppgaver elevene kan få. En annen faktor ved vurderingsskjemaene som kan svekke vurderingsfellesskapet, er at alle vurderingsområdene og kriteriene får tilsynelatende lik vekt. Dette kan føre til ulike tolkninger av hvilke deler av oppgavesvarene som burde telle mest, eller en instrumentell vurdering som tar lite hensyn til særpreg ved elevtekstene som kan trekke vurderingen opp. Den faktiske reliabiliteten og hvordan eksamensbesvarelsene har blitt vurdert, er ikke noe jeg får tilgang til å undersøke gjennom denne analysen, noe som gjør at jeg ikke kan kommentere om vurderingsskjemaene har hatt denne effekten.

De ulike vurderingsområdene til eksamen har mange likheter med vurderingsområdene fra forventningsnormene utviklet gjennom normprosjektet. Også her står formalia, innhold, språkbruk og oppbygging sentralt. Det er likevel ett sentralt område fra forventningsnormene vi ikke finner igjen i eksamensvurderingen: *kommunikasjon*. Som vi har sett i eksamensoppgavene, er det svært få oppgaver som legger opp til noen annen mottaker enn sensor, noe som kan gjøre det vanskelig å vurdere mottakerorienteringen. Dette gjør at læreplanens vekt på formål, medium og mottaker i elevenes skriving uteblir fra vurderingen. Innenfor kildebruk, som er et av vurderingsområdene i Oppgave 3, stilles det kun krav til riktig oppføring av kilder. Det stilles altså ikke krav til hvilke kilder som er brukt og hvordan, noe som ikke samsvarer med læreplanens vekt på kritisk kildebruk. Også dette kan være påvirket av rammefaktorene til eksamen, der elevene ikke har fri tilgang til internett og dermed ikke kan lete etter andre kilder enn dem som allerede er tilgjengelige på eksamensdagen. Elevene har likevel mulighet til å ha med seg fysiske kilder de har funnet på forhånd, noe som ville gjort kritisk kildebruk til et relevant vurderingskriterium.

5.7 Dekkede kompetansemål og emner

Til slutt i analysen vil jeg knytte oppgavene til kompetansemålene og emner i læreplanen for å undersøke samsvaret mellom eksamen og læreplan. Som nevnt har eksamen som hensikt å måle elevenes sluttkompetanse i norsk slik den uttrykkes i kompetansemålene, noe som gjør dette helt sentralt å undersøke. Samsvar med læreplanen er også nødvendig for å sikre validiteten til eksamensoppgavene, ifølge Utdanningsdirektoratet (2021). Alle siterte kompetansemål fra delkapittelet er hentet fra gjeldende læreplan i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vedlagt ligger en tabell med oversikt over kompetansemålene og hvilke oppgaver som kan knyttes til dem.

Når jeg har trukket linjer mellom eksamensoppgaver og kompetansemål, er det tydelig at noen kompetansemål henger tettere sammen med eksamensoppgavene og dermed dekkes i større grad enn andre. Dette er gjerne de mer omfattende kompetansemålene som tar for seg mer generelle sider av norskfaget. For eksempel henger alle oppgavene fra del 1, som dreier seg om tekstresepsjon, sammen med kompetansemålet «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler». Det samme gjelder flere av Oppgave 3, som måler både tekstresepsjon og tekstproduksjon. Her varierer det fra oppgave til oppgave hvorvidt det er skjønnlitteratur eller sakprosa, målformen, og hva som vektlegges av formål, innhold og virkemidler. Sjangertrekk er som sagt ikke noe det spørres eksplisitt etter, men noen oppgaver åpner for at elevene selv kan velge å benytte seg av det. Kompetansemålet «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» kan på sin side knyttes til alle oppgavene fra del 2 og 3, ettersom det dekker all skriftlig tekstskaping og skrivehandlingene elevene skal utføre. Igjen er ikke sjangerbegrepet noe som kommer eksplisitt til syne, og det er et fåtall av oppgavene som vektlegger formål, mottaker og medium. I disse oppgavetyperne kan man også trekke linjer til kompetansemålet «uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter», ettersom oppgavene i tekstproduksjon legger til rette for det til tross for at eksamen ikke har eksplisitte krav til sjanger. Et flertall av oppgavene dekker kompetansemålet «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer», da dette både handler om tekstresepsjon og tekstproduksjon. I Oppgave 1 og Oppgave 3 blir elevene ofte spurt eksplisitt etter språklige virkemidler i tekstvedleggene, mens Oppgave 2 implisitt krever bruk av virkemidler i egen tekstproduksjon. Dette kommer tydeligere frem gjennom vurderingsskjemaet, der bruk av virkemidler er et kriterium under området *språklig*

stil. Retoriske appellformer er relevant i oppgavene som ber om argumentasjon, samt i Oppgave 3 i sidemål våren 2022, men dette er ikke et eksplisitt krav. Alle eksamensoppgavene omfatter kompetansemålet «skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» gjennom vurderingsområdet *formalia*.

Tre av oppgavene – Oppgave 1c fra begge oppgavesettene i sidemål samt Oppgave 3 fra hovedmål våren 2022 – kan knyttes til kompetansemålet «sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid», ettersom de dreier seg om nettopp *sammenligning* av ulike tekster. Oppgave 1 i begge oppgavesettene i sidemål dreier seg også om tolkning av lyrikk. Ingen av oppgavene trekker likevel frem *historisk kontekst og egen samtid*, og all tolkning elevene blir bedt om å gjøre er kontekstuavhengig. Et siste kompetansemål som dekkes av flere oppgaver, er «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer». Dette kan blant annet knyttes til Oppgave 2A fra begge oppgavesettene i sidemål, da disse går ut på argumentasjon. I vurderingsskjemaet blir saklig argumentasjon et relevant kriterium for disse oppgavene under vurderingsområdet *språklig stil*, der elevbesvarelsen «har en gjennomgående relevant språkføring som er tilpasset oppgaven» ved karakterene 5 og 6. Kompetansemålet blir også relevant i alle oppgavene fra del 1 og del 3, der bruk av fagspråk er et av vurderingsområdene, og kreves eksplisitt i flere av oppgavetekstene fra Oppgave 3. Disse oppgavene baserer seg også på forskjellige norskfaglige emner, slik jeg har trukket frem, som språklig mangfold og det skandinaviske språkfelleskapet. Tverrfaglige temaer, som i læreplanen er *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*, får på sin side en noe snever vektlegging i eksamensoppgavene. Folkehelse og livsmestring kan i noen grad knyttes til Oppgave 2B i sidemål våren 2023, som formuleres slik:

Skriv ein tekst der hovudpersonen står overfor eit val om å fortelje sanninga eller ikkje. Bruk språklege verkemiddel for å underbygge at det er eit vanskeleg val. Lag overskrift sjølv.

I overordnet del beskrives folkehelse og livsmestring som et tema som blant annet skal gi elevene muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13), noe som kan gjøre den gjeldende oppgaven relevant. Fysisk og psykisk helse, som er sentrale

områder innenfor emnet, blir derimot ikke tematisert. Demokrati og medborgerskap er det tverrfaglige temaet som kommer til syne i størst grad, da dette blant annet kan knyttes til oppgavene om argumentasjon. I tillegg trekker læreplanen i norsk i kapittelet om demokrati og medborgerskap frem at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer», noe som blir tydelig tematisert i følgende oppgave:

Skriv en tekst der du reflekterer over hvordan lesing av sakprosa og skjønnlitteratur kan påvirke forståelsen for andre mennesker og verden. Lag overskrift selv. (Oppgave 2B, hovedmål våren 2023)

Denne oppgaven kan også knyttes til kompetansemålet «utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon». Det siste tverrfaglige temaet, bærekraftig utvikling, er igjen et tema som i liten grad kommer til syne. Den eneste oppgaven som synliggjør temaet er Oppgave 3 i sidemål våren 2022, der tekstvedlegget «Kritikkverdig artikkel om Everest-turisme» trekker frem ulike bærekraftige utfordringer ved turisme i Mount Everest. Både bærekraftig utvikling og demokratisk medborgerskap trekker frem kritisk lesing som sentrale deler av arbeidet med temaene i norskfaget, noe ingen av eksamensoppgavene legger opp til.

De resterende kompetansemålene dekkes av enten én eller ingen oppgaver. Unntaket er «bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster», da dette er et vurderingsområde i Oppgave 3. Som nevnt går dette likevel utenom kritisk bruk av kilder. Oppgave 3 fra eksamen i hovedmål våren 2023, som benytter seg av tekstvedlegg på svensk og med innslag av dansk, dekker kompetansemålet «lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk».

Kompetansemålet «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon» blir relevant i Oppgave 2B i sidemål våren 2022, som tematiserer bildedeling i sosiale medier. Oppgave 3 i hovedmål våren 2022 kan sies å dekke deler av kompetansemålet «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster», da elevene skal bruke fagspråk til å kommentere og sammenligne språk og oppbygning i to tekstvedlegg. Kompetansemålet retter seg likevel mest mot samtale om egne tekster i prosesskriving, noe som ikke muliggjøres av den nåværende eksamensformen. De to kompetansemålene «forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag» og

«utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» blir begge muliggjort av Oppgave 3 i hovedmål våren 2023, som tematiserer språklig variasjon i Norge. Oppgaven krever innsnevring fra eleven selv, men åpner ved hjelp av tekstvedlegget for å trekke inn både bokmål og nynorsk, dialekter og talespråkvarianter samt fremmedspråk. De to siste kompetansemålene fra læreplanen, «beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa» og «lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer» blir ikke dekket av noen av eksamensoppgavene fra de fire oppgavesettene.

6 Diskusjon

6.1 Skrivehandlinger og sjanger

Som vi så i analysen, legger formuleringene av skriveoppgavene i eksamen stor vekt på skrivehandlingen elevene skal utføre. Dette henger tydelig sammen med NORM-prosjektet og det funksjonelle synet som ligger til grunn for arbeid med skriving i skolen i dag.

Vektleggingen av skrivehandlinger kan også komme av at Skrivesenteret, som har hatt ansvar for utviklingen av de nye eksamensoppgavene, selv har videreutviklet og benytter seg av skrivehjulet, som nettopp gjør skrivehandlinger og formål til de sentrale komponentene av skriving. Interessant er det dermed at skrivehandlingene slik de fremstilles og blir benyttet i eksamensoppgavene ikke er i fullstendig samsvar med skrivehjulet. Dette gjelder spesielt de mange oppgavene som handler om refleksjon, som i skrivehjulet beskrives som en skrivehandling man gjør i forbindelse med identitetsdanning, selvrefleksjon, metakommunikasjon og egenvurdering. I eksamensveiledningen fra 2022, som består av ordforklaringer på verb og begreper fra læreplanen, beskrives derimot *Reflektere* på følgende måte:

Å reflektere er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne og andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Å reflektere innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse. (Utdanningsdirektoratet, 2022)

Ut fra denne beskrivelsen trenger ikke refleksjon bare å være personlig, slik man får inntrykk av fra skrivehjulet, men kan også dreie seg om saksforhold. Dette kan vi kjenne igjen fra flere av de reflekterende oppgavene i eksamen, der elevene for eksempel skal reflektere over det skandinaviske språkfelleskapet og språklig variasjon i Norge. Denne saksorienterte bruken av den reflekterende skrivehandlingen vasker ut skillet mellom *å reflektere* og *å utforske*, som i skrivehjulet handler om *kunnskapsutvikling* – noe elevene i stor grad blir bedt om i de reflekterende oppgavene. I eksamensveiledningen blir det også et noe utydelig skille mellom refleksjon og vurdering, ettersom *Vurdere* også her handler om blant annet «å overveie ulike sider ved et saksforhold eller synspunkt» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Basert på usikkerheten om reflekterende skriving og hva det innebærer, er det interessant at et stort flertall av skriveoppgavene nettopp bestiller at elevene skal reflektere. Det kan tyde på at

oppgavene som er vanskeligere å plassere med tanke på sjanger, til forskjell fra fortellende og argumenterende skriving, blir formulerte som reflekterende skriveoppgaver. Dette kan skape en rekke utfordringer, både i elevenes tekstproduksjon og i sensorenes vurdering av besvarelsene. I en artikkel om reflekterende elevtekster trekker Sindre Dagsland frem at reflekterende tekster «ikke nødvendigvis kjennetegnes av en egen "sjanger" eller forekomster av spesifikke lingvistiske, grammatiske eller tekstlige "kjennetegn" som man kun bruker når man reflekterer» (2015, s. 218), noe som gjør det utfordrende å definere hva reflekterende skriving innebærer, hvordan man kan designe reflekterende skriveoppgaver, og hvordan oppgavene skal vurderes. Om Oppgave 2B fra både hovedmål og sidemål våren 2022 pekte jeg i analysedelen på at oppgavetekstene kan invitere til å skrive for eksempel et kåseri, noe som motsies av at elevene blir bedt om å reflektere. Dette ligner et problem som oppsto i en eksamensoppgave fra studien gjort av Bach (2015), hvor oppgaveteksten bestilte en «kreativ tekst» der elevene skulle reflektere. Oppgaven skapte stor usikkerhet blant både elever og sensorer, som var usikre på hvilke tekstnormer som skulle gjelde (Bach, 2015, s. 40). Dette svekker det Berge kaller begrepsvaliditeten, ettersom elevene blir usikre på hvilke tekstnormer som forventes, og sensorene blir usikre på hvordan de skal vurdere besvarelsene. I de gjeldende oppgavene fra 2022 kan man også diskutere om en slik eksplisitt formulering av skrivehandling, her reflektere, blir til hinder for elevenes tekstproduksjon heller enn den støtten det er ment å være, ettersom det begrenser mulighetene deres for sjangervalg.

I analysen kom det også frem at sjangerbegrepet, i motsetning til skrivehandlinger, er fraværende fra eksamensoppgavene. Det er heller ingen krav knyttet til sjanger og sjangertrekk i vurderingskriteriene. Dette kommer på mange måter av dagens funksjonelle skrivesyn samt reaksjoner på tidligere skriveoppgaver der sjangerformalisme har vært en fallgrube og treff på sjangeren det viktigste vurderingskriteriet, slik Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) peker på. Manglende sjangerkrav gir dermed elevene mer frihet til personlig utfoldelse og eksperimentering. Samtidig har vi sett at sjangerbegrepet har fått tilbake en større plass i LK20, og eksamensutviklerne har dermed valgt å ikke følge etter denne utviklingen ved å utelate begrepet fra både oppgavedesign og vurderingskriterier. Elevene skal, etter læreplanen, blant annet kunne reflektere over sjangertrekk, bruke fagspråk om sjanger, og uttrykke seg i og eksperimentere med sjangre. Gjennom eksamensoppgavene får elevene muligheter til å fritt uttrykke seg innenfor sjangre som er hensiktsmessige for oppgaven, og de kan trekke inn kunnskap om sjangertrekk i enkelte oppgaver fra del 1, men dette er som sagt ikke et krav eller noe de blir vurdert etter ut fra vurderingsskjemaet. Dette

viser en tydelig nedprioritering av sjangerkunnskap i den nye eksamen. På den ene siden er det positivt med valgfrihet i skrivingen, men, som Blikstad-Balas og Hertzberg også trekker frem, kan fraværet av rammer gjøre skrivingen vanskeligere; «Du må vite hvor du skal – men også hvordan du kommer deg dit» (2015, s. 50).

6.2 Tekstvedlegg

Tekstvedleggene i eksamensoppgavene kjennetegnes ved å være autentiske tekster elevene kan møte på ulike plattformer utenfor skolen, noe som er positivt. Dette gjør at elevene blir testet i tekstresepsjon av hverdagsrelevante tekster, som er nyttig for videre deltakelse i samfunnet og dermed kan knyttes til skolens dannelsingsoppdrag og danningssiden av norskfaget. Samtidig kom det også frem av analysen at utvalget av tekstvedlegg kunne vært mer variert, både når det gjelder sjanger, modaliteter og formål. Tekstene tar blant annet lite hensyn til et utvidet tekstbegrep, slik vi benytter i skolen i dag, der elevene etter læreplanen skal kunne lese tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. Noen av tekstvedleggene er multimodale, men som nevnt reduseres dette til enkle kombinasjoner av bilder og verbaltekst. Eksamen kunne i større grad utfordret elevene på flere ulike sammensatte tekster, noe som er både relevant lesekompetanse i dagens samfunn og sentralt i læreplanen. Den nye eksamens digitale materialitet gir mange muligheter til variasjoner i tekstmodalitet som dessverre ikke blir benyttet i de gjeldende oppgavesettene.

Valgene av tekstvedlegg gir til tider også manglende muligheter når det gjelder hva slags norskfaglig kompetanse elevene får vist. Blant annet egner ingen av vedleggene seg til kritisk lesing, noe elevene dermed ikke blir bedt om å gjøre – dette kommer jeg mer inn på i neste delkapittel. Kunnskap om kulturhistorien uteblir også fra oppgavene tilknyttet tekstresepsjon. Enkelte dikt som benyttes som tekstvedlegg i Oppgave 1 er riktignok kulturhistoriske dikt, men tematikken er kontekstuavhengig og gir derfor ingen muligheter til å knytte diktene til kulturhistorisk kontekst, slik læreplanen krever. En annen oppgave som med fordel kunne bestått av andre tekstvedlegg, er Oppgave 3 fra hovedmål våren 2022, der elevene skal sammenligne utdrag fra to sakpregede reisebøker. Den ene teksten er multimodal med et mer informativt språk, mens den andre er monomodal og har en kreativ og fortellende språkstil, men utover det gir ikke vedleggene så mye elevene kan trekke frem. Valget av tekstvedlegg gir dermed begrensninger for hva slags fagkunnskaper elevene får mulighet til å vise. For bedre å tilrettelegge for å vise norskfaglige kunnskaper og samsvare med læreplanen kunne

oppgaven basert seg på tekstvedlegg med mer eksemplarisk bruk av virkemidler, større forskjeller i sjanger og oppbygning, og/eller skjønnlitterære tekster som i større grad representerer de estetiske sidene av språket. Skjønnlitterære sjangre er også de som blir vektlagt i kompetansemålet «sammenligne og tolke *romaner, noveller, lyrikk* og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019, egen utheving). I Oppgave 1 så vi en lignende utfordring, der de sakpregede vedleggene som blir benyttet ikke gir god anledning til å vise norskfaglige kunnskaper, og spørsmålene reduseres dermed til en svært enkel lesekompetanse. De skjønnlitterære vedleggene har egnet seg bedre til denne oppgavetyper, da de legger opp til å vise kunnskap om norskfaglig relevante begreper som tematikk og virkemidler.

6.3 Kritisk lesing

Et svært interessant funn fra analysen er at ingen av oppgavesettene krever at elevene skal forholde seg kritisk til det de leser. Dette gjelder både del 1 og del 3, som begge måler lesekompetanse og kunne ha tilrettelagt for en slik lese måte. Mangelen på kritisk lesing i eksamenssettene er, etter min mening, den største inkongruensen mellom fagfornyelsen, eksamens hensikt og de faktiske eksamensoppgavene, noe som gjør dette til et høyst sentralt funn i denne studien.

Slik vi har sett i teorikapittelet, var mye av hensikten med fagfornyelsen å gi elevene kompetanse som kreves i dagens samfunn. Dette innebærer evne til *kritisk tenkning*, som er inkludert i den nye læreplanens definisjon av kompetansebegrepet. Basert på dette har kritisk tenkning fått større vekt i læreplanverket, med blant annet *Kritisk tilnærming til tekst* som et eget kjerneelement i norskfaget. I rammeverket for grunnleggende ferdigheter trekkes det også frem at å kunne lese som grunnleggende ferdighet innebærer å forholde seg kritisk til det man leser, samt at lesing er en forutsetning «for å kunne delta aktivt i samfunns livet på en kritisk og reflektert måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Tidligere har jeg også trukket frem nyere definisjoner av literacy-begrepet vekt på *kritisk literacy* og språklig makt. Man kommer dermed ikke utenom kritisk lesing når man snakker om lesekompetanse i dagens samfunn og om hvordan man skal arbeide med lesing i skolen. Det er dermed sviktende at dette uteblir fra skriftlig eksamen i norsk, som blant annet skal måle nettopp lesekompetanse – en kompetanse norskfaget har et særlig ansvar for. Mest interessant er det at utviklerne av de nye eksamensoppgavene selv har trukket frem kritisk lesing som en av de fire vektlagte

kompetansene eksamensoppgavene skulle gi elevene mulighet til å vise. Hvorfor dette ikke har blitt operasjonalisert i noen av de gjeldende eksamenssettene er dermed ikke godt å si.

Slik jeg har diskutert i forbindelse med tekstvedleggene i eksamensoppgavene, har valgene av tekstvedlegg lagt noen begrensninger for hva slags kompetanse elevene får mulighet til å vise. Dette gjelder nettopp blant annet kritisk lesing, da ingen av vedleggene som benyttes ville gitt gode muligheter til å vise denne kompetansen. Eksempler på tekster elevene kunne møtt som ville gitt disse mulighetene, er reklamer, flere debattinnlegg og/eller tekster med motstridende informasjon. Reklamesjangeren er en god mulighet da denne for eksempel kan ha som formål å påvirke leseren til å kjøpe et produkt, noe leseren kan bli utfordret til å identifisere. Det samme gjelder debattinnlegg, der avsenderen ønsker å overbevise leseren om at det de argumenterer for er det riktige. Slike tekster ville også gitt mulighet til å vise kompetanse i kildekritikk, som er et eget kompetansemål i norskfaget. Dette har også uteblitt fra både eksamensoppgavene og vurderingskriteriene, som kun vektlegger korrekt henvisning i forbindelse med kildebruk. Teksteksemplene jeg har trukket frem kunne enkelt tilrettelagt for spørsmål om og refleksjoner over hvor tekstene kommer fra, hvilke formål de har, og hva som kan vurderes som gyldig i tekster med motstridende informasjon basert på faktorer som for eksempel avsender. Alle disse eksemplene ville gitt gode muligheter til operasjonalisering av en kritisk lese måte.

6.4 Oppgaveformuleringer

Til tross for at oppgaveformuleringene består av en moderat informasjonsmengde, som i utgangspunktet er godt egnet for en slik prøve, er det flere funn som åpner for diskusjon. Blant annet kommer det frem at oppgavene gjennomgående har lite føringer for formål, til tross for SKRIV-prosjektets konklusjoner om at skrivingens formål burde være klart for elevene. Manglende formål strider også mot læreplanens formuleringer, der formål, medium og mottaker gjennomgående blir vektlagt i elevenes skrivning. Vi ser også at de få oppgavene som legger slike føringer, ikke har formål som gjør skrivingen enklere for elevene, men heller virker noe tilfeldige, sett bort fra Oppgave 2B fra hovedmål våren 2022, som har et formål med relevante mottakere eleven kan tilpasse teksten til. Dette er også den eneste oppgaven som gir tenkte mottakere. På grunn av dette er heller ikke kommunikasjon og tilpasning til mottaker et vurderingskriterium i eksamen, til tross for at elevene forventes å ha denne kompetansen. Selv om det er en svakhet at eksamensoppgavene i liten grad gir elevene

tydelige formål, kan det likevel være forståelig at det er slik med tanke på eksamensformen, som i seg selv er en lite autentisk skrivesituasjon der elevene trolig er svært bevisste at sensor vil være eneste mottaker.

I analysen så vi også eksempler på typiske oppgaveformuleringer som kan beskrives som for åpne, og som dermed kan føre til at elevene må bruke tid på å tolke og innsnevre oppgaveteksten selv. Blant annet gjelder dette oppgaven fra del 2 der elevene skal argumentere for at ungdommer bør bli hørt i «saker dei er opptekne av», og oppgaven fra del 3 der elevene skal reflektere over det skandinaviske språkfellesskapet. Spesielt for sistnevnte er det at tekstvedleggene i oppgaven tematiserer *musikk* og hvordan det kan styrke språkfellesskapet, noe som gjør det interessant at dette ikke er en del av oppgaveteksten, ettersom besvarelsen nettopp skal basere seg på tekstvedleggene. En grunn til at mange av bestillingene er generelt og åpent formulerte, kan være at læreplanen selv består av svært generelle formuleringer. Kompetansemålene består i liten grad av konkret innhold og gir dermed stor lokal frihet til å tilpasse undervisningsinnholdet, noe som kan skape usikkerhet med tanke på hva slags innhold som er universelt nok til å tematisere ved eksamen. Dette kan ha ført til generelle formuleringer, slik at man er sikker på at oppgavene treffer alle. For åpne og generelle formuleringer kan vi kjenne igjen fra forskning på LK06-eksamen, der sensorene også mente enkelte emner ikke var eksemplariske nok. I de nye eksamensoppgavene er det likevel ikke bare manglende innhold i læreplanen som skaper åpne og generelle formuleringer. Et tydelig eksempel på dette er Oppgave 3 fra sidemål våren 2022, der elevene skal identifisere synspunkt og virkemidler i en debattartikkel. Her mener jeg det er svært relevant å trekke inn retoriske appellformer, noe læreplanen eksplisitt krever at elevene skal ha kunnskap om, men dette nevnes ikke i oppgaveteksten. Oppgaven kunne dermed med fordel hatt *retoriske appellformer* med i formuleringen, både for å samsvare bedre med kompetansemålet og for å gjøre det tydeligere for elevene hva slags kunnskaper de burde trekke inn.

6.5 Samsvar med læreplanen

Som vi har sett i analysen, samt i den vedlagte tabelloversikten, blir nesten alle kompetansemålene i norsk i større eller mindre grad prøvd gjennom de fire eksamenssettene og tilhørende vurderingskriterier. Noen har en tydeligere overvekt enn andre, noe jeg kommer mer inn på i neste avsnitt. Ett av de to kompetansemålene som ikke prøves i det hele tatt, er

«lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer», som i liten grad muliggjøres av dagens eksamensform, med tanke på blant annet tidsramme og tilgjengelige hjelpemidler. Det er likevel interessant at eksamen ikke gjør dette mulig, ettersom læreplanen og samfunnet for øvrig vektlegger et utvidet tekstbegrep. Fraværet av kompetansemålet i eksamen kan dermed uttrykke et hierarki av modaliteter i norskfaget, der verbaltekst fortsatt blir sett på som den viktigste i elevenes tekstproduksjon. Slik jeg har trukket frem i delkapittelet om tekstvedleggene, gjelder dette hierarkiet også for tekstene elevene møter, da disse i liten grad er multimodale og har verbalteksten som den viktigste meningsbærende enheten. Et lignende hierarki kan finnes i forbindelse med skjønnlitteratur og sakprosa, da sakprosa har overvekt i både tekstvedleggene og tekstene elevene skal produsere, til tross for tilsynelatende lik vektlegging i læreplanen.

I forbindelse med Utdanningsdirektoratets publisering av eksempeloppgaver i arbeidet med den nye eksamensformen publiserte Jonas Bakken, førsteamanuensis i norskdidaktikk ved UiO, og Tor Egil Fuglevikstrand, lektor ved Dale videregående skole – begge medlemmer av kjerneelement- og plangruppa for norsk i fagfornyelsen – en debattartikkel i Utdanningsnytt der de hevder at kunnskapssiden av norskfaget er fraværende i oppgavene (2021). I stedet fokuserer oppgavene på lesing og/eller skriving. I de analyserte eksamenssettene fra denne studien er dette riktignok noe forbedret, da elevene blant annet skal vise kunnskap om og reflektere over språklig mangfold i Norge og nabospråk, og de skal gjennomgående benytte seg av fagspråk. Samtidig ser vi også her en klar overvekt av kompetansemålene «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium», «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» og «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer», som alle dreier seg om lese- og skrivekompetanse. Fordelingen av kompetansemålene som rommer norskfaglig kunnskap er mer sporadisk, og dekkes i mer eller mindre grad av én oppgave hver gjennom alle fire settene. Denne skjeve fordelingen er likevel logisk med tanke på dagens eksamensform, som på mange måter er en lese- og skriveprøve, ettersom fokuset i oppgavetyperne ligger på enten tekstresepsjon, tekstproduksjon eller begge deler. Dersom man skulle gitt plass til mer av norskfagets kunnskapsside fremfor lesing og skriving, måtte hele eksamensformen endres, noe som er en pågående debatt, som jeg tidligere har trukket frem. En annen mulig grunn til at norskfaglige kunnskaper får mindre vekt i eksamen, er at kompetansemålene er nettopp *kompetansemål* og ikke *kunnskapsmål* –

de gir lite føringer for hva elevene skal kunne noe om. Dette gir skolene stort lokalt handlingsrom til selv å velge innholdet i norskundervisningen, slik jeg har trukket frem tidligere, noe som gjør det til en utfordring å utforme en sentralt gitt eksamen som skal være rettferdig og sikre at alle har like forutsetninger for å besvare eksamen, uavhengig av hvilken skole de går på.

Når det gjelder kjerneelementene i norskfaget, er det svært varierende hvorvidt disse samsvarer godt med eksamensoppgavene eller ikke. Sett bort ifra *Muntlig kommunikasjon*, som ikke er relevant i skriftlig eksamen, burde alle kjerneelementene gjennomsyre eksamensoppgavene, ettersom de beskriver de mest sentrale sidene av norskfaget og dermed burde prege elevenes samlede norskkompetanse som skal vises til eksamen. Dette er likevel ikke tilfellet, og det er flere sider av kjerneelementene som faller bort. Blant annet gjelder dette et utvidet tekstbegrep, slik jeg har pekt på, som er sentralt både under *Tekst i kontekst* og *Skriftlig tekstskaping*. Under *Tekst i kontekst* trekkes det også frem at «Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og elevenes egen samtid», noe vi ikke finner igjen i noen av eksamensoppgavene. Igjen uttrykker dette en nedprioritering av norskfagets kunnskapsside samt en nedprioritering av fagets kulturside – et av de fire områdene som trekkes frem under *Fagets relevans og sentrale verdier* i læreplanen. Dette kan komme av en tidligere nedprioritering av emner som omhandler elevenes hverdagsliv, slik forskning på LK06-eksamen viser, noe som kan ha ført til en overkompensering i annen retning. Videre kommer *Skriftlig tekstskaping* til uttrykk i eksamen gjennom at elevene «skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål», noe som kan oppsummere alle oppgavene som dreier seg om tekstproduksjon. Det er likevel manglende fokus på både sjanger og formål, noe jeg har vært innom i tidligere delkapitler, som gir manglende samsvar mellom skriving i læreplanen og skriving i eksamen. *Språket som system og mulighet* kommer noe til syne gjennom språklige krav i vurderingskriteriene samt gjennom Oppgave 3 fra eksamen i hovedmål våren 2022, der elevene skal bruke fagspråk og sammenligne blant annet nettopp språket i to tekster. *Språklig mangfold* blir også operasjonalisert på en svært relevant og samsvarende måte i Oppgave 3 fra eksamen i sidemål våren 2023. Det er likevel svært interessant at eksamensoppgavene ikke samsvarer med kjerneelementene i større grad, og det gir et tydelig bilde på hvordan enkelte sentrale deler av norskfaget ikke har fått plass i skriftlig eksamen.

7 Avsluttende refleksjoner

I dette masterprosjektet har jeg analysert og diskutert de nye eksamensoppgavene i norsk skriftlig etter innføringen av LK20, med ønske om å undersøke problemstillingen *På hvilken måte legger eksamensoppgavene i norsk skriftlig etter 10. trinn opp til at elevene får vist den norskfaglige kompetansen som forventes i LK20?* For å svare på denne har jeg sett på eksamensoppgavene fra 2022 og 2023 i lys av læreplanen i norsk, forskning på og rammeverk for lesing og skrivning, og eksamens mål og hensikt. Som jeg har trukket frem er hensikten med eksamen å gi en valid og reliabel vurdering av elevenes samlede norskfaglige kompetanse etter endt skolegang, med rettferdige oppgaver formulert med utgangspunkt i læreplanen. Under en eksamen står mye på spill, ettersom elevene i løpet av fem timer skal prestere og vise hvilken kompetanse de sitter med i norsk – fem timer som teller mye på vitnemålet og dermed for opptak til videregående skole. Det er derfor svært viktig at elevene får tilstrekkelige muligheter til å vise denne kompetansen. Etter rammeverket for eksamen skal oppgavene være håndterbare innenfor tidsrammen og andre rammefaktorer, noe som gjør det diskutabelt at elevene forventes å løse tre selvstendige oppgaver på en tidsramme på fem timer. Tidligere har elevene bare måttet løse to oppgaver innen samme tidsramme – en ordning de var fornøyde med ifølge studien til Norendal og Bueie (2019, s. 8-9). Prosjektet mitt har ikke gitt mulighet til å undersøke følgene av denne endringen, så dette er et bidrag til videre forskning og debatt.

Analysen har vist at eksamensoppgavene har flere positive sider. For eksempel er tilhørende tekstvedlegg og tematikk i oppgavetekstene i stor grad tilpasset 10.-klassinger som målgruppe, og oppleves som relevante for deres hverdagsliv og videre deltagelse i samfunnet. Oppgaveformuleringene samsvarer godt med læreplanens vekt på skrivehandlinger, noe som i utgangspunktet er positivt, men vi har også sett at dette tidvis skaper begrensninger for hvilke muligheter elevene får i skrivningen, og det er en uheldig overvekt av reflekterende skriveoppgaver med uklare rammer. Gjennom de fire analyserte oppgavesettene blir også et stort flertall av kompetansemålene prøvd ut i mer eller mindre grad, men med en tydelig overvekt av kompetansemålene som handler om lesing og skrivning. Dette kommer av at eksamensformen slik den er i dag på mange måter er en lese- og skriveprøve, og dette gir lite rom for å vektlegge andre sider av norskfaget. Dette gjelder blant annet norskfaglige kunnskaper, som for eksempel kunnskap om kulturhistorien, som uteblir fullstendig til tross for at eksamensformen ville muliggjort spørsmål om dette. Til tross for at lesing og skrivning

blir prøvd på mange måter i eksamensoppgavene, er det også deler av både skrive- og lesekompetansen i læreplanen som uteblir. Dette gjelder blant annet få føringer for formål og mottaker, mangel på krav til sjangerkunnskap, og en snever tekstforståelse der elevene i liten grad møter multimodale tekster. Eksamensformen gir heller ingen muligheter til selv å produsere slike sammensatte tekster. Lesekompetanse i eksamensoppgavene reduseres også ofte til enkle «finne og gjengi»-oppgaver, og det er svært overraskende at oppgavetekstene eller vurderingskriteriene ikke stiller noen krav til en kritisk lesemåte – en svært sentral kompetanse i LK20 og i dagens samfunn. Enkelte mangler, som for eksempel produksjon av sammensatte tekster og tydelige formål for skrivingen, kommer av rammefaktorene til eksamen og hvilke muligheter disse gir. Etter forskriften til opplæringslova skal eksamen omfatte en så stor del av norskfaget *som mulig* (2006, §3-22), noe som tar hensyn til at eksamensformen ikke nødvendigvis vil kunne romme alle delene av faget. Det er likevel enkelte sentrale deler av faget, som kritisk lesing, resepsjon av tekster som kombinerer ulike uttrykksformer, og kunnskap om kulturhistorie, som faller bort til tross for at eksamensformen muliggjør at elevene får vist disse kompetansene.

Basert på funnene fra dette masterprosjektet dukker det avslutningsvis opp flere spørsmål til refleksjon om dagens eksamensform. Som vi har sett er det utfordrende å romme alle sidene av norskfaget på fem timer, samt på en prøve som i all hovedsak måler elevenes lese- og skrivekompetanse. Norskfaglig kompetanse er svært sammensatt, og det er vanskelig å redusere den til et begrenset antall selvstendige oppgaver over et kort tidsrom. Det er også en utfordring at læreplanens åpne kompetansemål med mye rom for lokal tilpasning av undervisningsinnhold begrenser hva man kan rettferdiggjøre å kreve i en sentralt gitt eksamen, der alle skal ha like forutsetninger for å besvare oppgavene. Dette fører til tidvis for åpne og lite eksemplariske oppgaver der det er uklart hva elevene forventes å ha med i besvarelsen. Et siste spørsmål kan stilles ved hele eksamens hensikt, der idealet er å prøve ut en så stor del av norskfaget som mulig. Dette har ført til flere oppgaver og mindre valgfrihet for elevene. Alle elever har sterke og svake sider, og kan ha enten flaks eller uflaks med hva slags oppgavetekster de møter og må besvare under eksamen. Tidligere har elevene fått velge fritt blant flere oppgaver, noe som ga dem mulighet til å velge den oppgaven som passer deres interesser og evner best. Under en så presset situasjon som norsk skriftlig eksamen etter 10. trinn er, ønsker vi ikke at elevene skal få vist seg fra sin beste side heller enn at hele norskfaget skal presses inn på fem timer? I den pågående debatten om eksamen er dette svært sentrale spørsmål som kan tas med videre. Ved videre forskning på eksamen vil det også være

relevant å undersøke blant annet elevers og læreres erfaringer med de nye eksamensoppgavene, slik at resultatene fra dokumentanalysen kan settes i perspektiv og sammenlignes med faktiske erfaringer med oppgavene.

Litteraturliste

- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bach, C. (2015). Eksamensoppgaver i norsk etter 13 år: Sensorstemmer fra våren 2012 og våren 2014. I H. Otnes (Red.), *Å invitere til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 29-44). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. & Fuglevikstrand, T. E. (2021, 21. mars). Ny eksamen i norsk glemmer halve faget. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-fagfornyelsen-jonas-bakken/ny-eksamen-i-norsk-glemmer-halve-faget/278964>
- Berge, K. L. (1999). Noen tekstvitenskapelige betraktninger omkring studiet av tekster, kulturer og ideologier i dansk-norsk 1700-tall. *Arr*, 4, 72-80.
- Berge, K. L. (2009). Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s.44–54). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2023). Skrivning og skriveundervisning: skrivning som grunnleggende ferdighet. I K. Kverndokken & J. O. Bakke (Red.), *101 skrivegrep: -en teoretisk og praktisk skriveidaktikk* (2. utg., s. 17-42). Fagbokforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (red). (2005a). *Ungdommers skrivekompetanse, Bind 1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (red). (2005b). *Ungdommers skrivekompetanse, Bind 2: Norskeksamen som tekst*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?: En av de største endringene i eksamensoppgavene tilpasset den reviderte læreplanen i norsk er at sjangrene er borte. *Norsklæreren*, 1, 47-51.
https://www.researchgate.net/publication/273002835_Fra_sjangerformalisme_til_sjangeranarki
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dagsland, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling-skriveoppgave-elevtekst: utfordringer ved antatt reflekterende elevtekster. I H. Otnes (Red.), *Å invitere til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 201-220). Fagbokforlaget.

- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2023-05-26-752).
Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans: Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica*, 18, 92-105.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Norsk kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*.
Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Udir.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole: Utdanningshistorie for lærere*.
Universitetsforlaget.
- Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221-242). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mellingsæter, H. & Olsen, T. (2016, 25. mai). Lærere fortviler over årets norskeksamen: Provoserte og sinte på elevenes vegne. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/norge/i/kREoj/laerere-fortviler-over-aarets-norskeksamen-provoserte-og-sinte-paa-elevenes-vegne>
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), s. 151-167.
<http://dx.doi.org/10.1080/00335638409383686>

- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturdidaktiske perspektiv*. Det norske samlaget.
- Norendal, A. (2016). Danningsperspektiver i grunnskolens eksamensoppgaver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 10(3), Art. 4, 25 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.2570>
- Norendal, A. (2018). Norskeksamen i grunnskolen: Hvordan opplever sensorcorpset at danningperspektivet blir ivaretatt? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), s. 61-71. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-07>
- Norendal, A. & Bueie, A. A. (2019, 17. desember). Elevperspektiv på eksamensoppgavene i norsk skriftlig. *Landslaget for Norskundervisning*. <https://hdl.handle.net/11250/2646010>
- Ongstad, S. (2009). Kan skriveutvikling planlegges? Eleven i møte med skolens oppgavekultur. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 74-83). Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11-27). Fagbokforlaget.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: Didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Skar, G. B., Aasen, A. J. & Kvistad, A. H. (2021, 15. februar). Derfor endrer vi norskeksamen. *Aftenposten, Debatt*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/mB8820/derfor-endrer-vi-norskeksamen>
- Skar, G. B., Aasen, A. J., Kvistad, A. H., & Johansen, Marita B. (2021). Skrivesenterets forslag til ny norskeksamen. *Norsklæreren*, 45(2), 15–19. <https://folk.ntnu.no/gustafsk/Skar-et-al-2021-Ny%20eksamen%20Norsklaereren.pdf>
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skrivesenteret. (2023a, 16. august). *Ny norskeksamen på 10. trinn*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/ny-norskeksamen-pa-10-trinn/>
- Skrivesenteret. (2023b, 16. august). *Skrivehjulet*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.

- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden Om Læsning*, 8(15), 76–88. http://norm.skripesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf
- Tveit, S. (2023, 16. juni). Eksamen opp til vurdering. *Utdanningsnytt, Bedre skole*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-eksamen-vurdering/eksamen-opp-til-vurdering/363620>
- UNESCO. (2004). The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper. UNESCO.
- UNESCO. (2024, 31. januar). *What you need to know about literacy*. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Kjerneelementer og begrunnelser for valg av innhold i norsk*. <https://hoering.udir.no/LastNedVedlegg/512>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 18. august). *Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. trinn*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-norsk-10.-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 25. august). *Karakterforskjeller fra standpunkt til eksamen på grunnskolen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/karakterforskjeller-fra-standpunkt-til-eksamen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Norsk hovedmål NOR0218 og norsk sidemål NOR0219 (EKSAMENSVEILEDNING)*. Hentet fra <https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html?query=>
- Utdanningsdirektoratet (2023a). *Grunnskolekarakterer: Eksamenskarakterer og standpunktkarakterer for 10. trinn*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/grunnskolekarakterer/>
- Utdanningsdirektoratet (2023b, 22. august). *Endringer i eksamen etter nye læreplaner*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/slik-endrer-vi-eksamen/#a165268>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 10. januar). *Utprøving av langtidsoppgave som alternativ eller supplement til eksamen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/utproving-av-langtidsoppgave-som-alternativ-eller-supplement-til-eksamen/>
- Wager, E. (2016, 1. juni). En svært krevende eksamen. *NRK*. <https://www.nrk.no/ytring/en-svaert-krevende-eksamen-1.12974163>
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.),

Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA (s. 46-78).

Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-03>

Datamateriale

Utdanningsdirektoratet. (2022a). *NOR0218 – Norsk hovedmål 10. årstrinn, skriftlig.*

Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Norsk sidemål, nynorsk – Eksamen.*

Utdanningsdirektoratet. (2023a). *NOR0218 – Norsk hovedmål 10. årstrinn, skriftlig.*

Utdanningsdirektoratet. (2023b). *NOR0219 – Norsk sidemål 10. årssteg, skriftleg.*

Utdanningsdirektoratet. (2023c). *Norsk hovedmål 10. årstrinn / Norsk sidemål 10. årstrinn (VURDERINGSSKJEMA).*

Alle dokumentene er hentet fra <https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html?query=>

Vedlegg: Tabelloversikt over prøvde kompetansemål

Kompetansemål	Oppgaver
lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler	Oppgave 1 (alle) Oppgave 3 hovedmål våren 2022 Oppgave 3 sidemål våren 2022 Oppgave 3 sidemål våren 2023
sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid	Oppgave 1c sidemål våren 2022 Oppgave 1c sidemål våren 2023 Oppgave 3 hovedmål våren 2022
beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa	
lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk	Oppgave 3 hovedmål våren 2023
utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon	Oppgave 2B hovedmål våren 2023
gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer	Oppgave 1b sidemål våren 2022 Oppgave 1b sidemål våren 2023 Oppgave 2A (alle) Oppgave 2B sidemål våren 2023 Oppgave 3 sidemål våren 2022
bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster	Vurderingskriterium oppgave 3
utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon	Oppgave 2B sidemål våren 2022
bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer	Vurderingskriterium oppgave 1 og 3 Oppgave 2A sidemål våren 2022 Oppgave 2A sidemål våren 2023 Oppgave 3 hovedmål våren 2022 Oppgave 3 sidemål våren 2022
informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium	Oppgave 2 (alle) Oppgave 3 (alle)
skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål	Vurderingskriterium alle oppgaver
bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster	Oppgave 3 hovedmål våren 2022
uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter	Oppgave 2 (alle) Oppgave 3 (alle)
lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer	
forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag	Oppgave 3 sidemål våren 2023
utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter	Oppgave 3 sidemål våren 2023