

Forord

Det er med stolthet, glede og litt vemod at jeg nå leverer fra meg denne masteravhandlinga. Den markerer slutten på tilværelsen som student i Trondheim, og samtidig starten på lærerlivet. Arbeidet med avhandlinga har lært meg masse. Når jobben nå endelig er gjort, er det er noen folk som fortjener takk.

De to viktigste støttespillerne i arbeidet med masteravhandlinga har vært mine to veiledere. Takk til Heidi Brøseth for at du tålmodig og fleksibelt har veileda meg i mål. Jeg har satt pris på dine ærlige svar, ditt kyndige tekst-blikk og gode humør. Takk til Trygve Kvithyld for all din entusiasme og faglige innsikt. Jeg har alltid gått fra våre veiledningsmøter med følelsen av at dette arbeidet er viktig og riktig. Takk også til de andre på Skrivsesenteret som har bidratt med hjelp og velvilje.

Takk til onkel Arnfinn og Ida for korrekturlesing.

Takk til familien min for at dere har sagt ”dette kommer til å gå bra” og trodd på det.

Og til slutt, takk til studievennene mine for fem fine år!

Julie Nilsen
Trondheim, mai 2015

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Masteravhandlingas relevans for jobb som lektor i skolen	3
1.2	Norskfaget på yrkesfaglige utdanningsprogram.....	3
1.3	Eksamen.....	4
2	Teorier om vurdering og konstrukt	7
2.1	Teorier om vurdering	7
2.2	Konstrukt	8
2.2.1	Læreplanen i norsk	9
2.2.2	FYR	12
2.2.3	Yrkesretta skriving	13
2.3	Tidligere forskning om vurdering av skriving på tvers av fag	15
3	Teorier om skriving.....	17
3.1	Bakgrunn for valg av analysekategorier	17
3.2	Skriveformål	17
3.3	Skrivediskurs og literacy	20
3.3.1	Literacy.....	20
3.3.2	Skrivediskurs	23
4	Presentasjon av metode og datamateriale.....	27
4.1	Metodisk tilnærming og framgangsmåte	27
4.2	Presentasjon av materiale	28
5	Presentasjon av resultater	31
5.1	Formål: Resultater	31
5.1.1	Kommentarer: Kunnskapsorganisering og -lagring	32
5.1.2	Kommentarer: Kunnskapsutvikling.....	33
5.1.3	Kommentarer: Påvirkning	34
5.1.4	Kommentarer: Konstruksjon av tekstverdener.....	34
5.2	Diskurs: Resultater.....	35
5.2.1	Kommentarer: Intimsfære	35
5.2.2	Kommentarer: Skole.....	36
5.2.3	Kommentarer: Yrkesliv	36
5.2.4	Kommentarer: Samfunnsliv.....	37

6	Drøfting	39
6.1	Norskfaglige sjangre og teksttyper	39
6.2	Organisering og lagring av kunnskap	41
6.2.1	Yrkesdiskurs	41
6.2.2	Skolediskurs	42
6.2.3	Dokumentasjonsoppgavers konstruktvaliditet.....	44
6.3	Vurdering av kunnskapsorganisering og -lagring i yrkesdiskurser	45
6.4	Skriveformål og autensitet	47
7	Avslutning	51
	Litteraturliste	53
	Vedlegg 1: Eksamenssett	I
	Vedlegg 2: Tolkning av skriveoppgavene.....	XXXII
	Sammendrag	XXXVI

1 Innledning

Hver eneste dag omgir vi oss med skrift. En forutsetning for å klare seg i det skriftliggjorte norske samfunnet er at du mestrer en rekke forskjellige skrivekulturelle normer, både som privatperson og som yrkesutøver. Normene avgjøres av hvilken rolle du har i skrivesituasjonen, hvem du kommuniserer med og hvilket formål skrivinga har. Å ikke mestre disse normene betyr at du ikke kan delta i samfunnet på samme vilkår som folk rundt deg, og da blir skriving et spørsmål om egen integritet og om demokratisk deltagelse.

Skriving har flere funksjoner, blant annet å utvikle kunnskap, å vise denne kunnskapen og å kommunisere med andre. Å utvikle skrivekompetanse er med andre ord en forutsetning for å lykkes i skolen, men også i samfunnet for øvrig. I rapporten "Framtidas Norskfag" heter det at samfunnet er mer dominert av skrift enn noen gang, og at behovet for allsidig skrivekompetanse øker kraftig (Utdanningsdirektoratet 2006:48). Denne avhandlinga handler om skrivekompetanse hos yrkesfagelever. Yrkesfagelever har behov for fleksibel skrivekompetanse på yrkets premisser; de trenger å beherske yrkets sjangre, kunne dokumentere og kommunisere skriftlig med andre. Men yrkesfagelevne skal også "bli voksne mennesker på mange arenaer, og de har behov for å kunne være trygge språkbrukere, for å kjenne at de også mestrer skriving der det kreves av dem" (Metliaas 2010:48).

Innføringa av skriving som en av fem grunnleggende ferdigheter gjør alle fag til skrivefag. Uten solid lese- og skrivekompetanse er det vanskelig å tilegne seg ny kunnskap, og det er ikke minst vanskelig å vise hva du kan – uavhengig av fag. Kjell Lars Berge er blant dem som hevder dagens læreplanverk slår fast at mening skapes når språket brukes, og at Kunnskapsløftet dermed er en literacy-reform (Berge 2005). Dette læreplansynet innebærer både at alle fag er skrivefag, men også at norskfagets tradisjonelle skriveopplæringsansvar fordeles på flere skolefag. Dette tvinger fram en diskusjon om hva skriving i norsk på yrkesfag skal bestå av. Hvilken rolle har norskfaget i utviklinga av den mangfoldige skrivekompetansen eleven trenger? Eller spurt på en annen måte: Hva slags skrivekompetanse skal norskfaget etterspørre og utvikle? Læreplanverket kan gi noen svar på disse spørsmålene, men legger samtidig opp til et stort tolkningsrom. Tolkingsarbeidet er opp til skrivefaglærerne, skriveforskere og ikke minst eksamensnemnder.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt nettopp i eksamensnemndenes tolkningsrom. Eksamen for yrkesfag utarbeides og sensureres i regi av den enkelte fylkeskommune. I 2014 utarbeida Nord-Trøndelag fylkeskommune ett eksamenssett i norsk spesifikt for utdanningsprogrammet

klima, energi og miljøteknikk, og ett eksamenssett for skogbruk. Disse eksamenssettene ble kalt FYR-oppgaver, i tråd med en nasjonal satsing på yrkesretting av fellesfag som norsk. I tillegg utarbeida fylkeskommunen et ordinært eksamenssett for de øvrige yrkesfagene, og disse var ikke FYR-oppgaver. På bakgrunn av eksamen som bilde på skolens og det øvrige skriftsamfunnets forventning til skrivekompetanse, er det disse tre eksamenssettene som er objekt for analyse i min avhandling. FYR-eksamenene er de første i sitt slag, og intensjonen er at de skal bidra til å gjøre norskfaget mer yrkesretta og relevant for yrkesfagelevne. Datamaterialet er dermed nytt, og har ikke vært bakgrunn for forskning før. Eksamensoppgavene inviterer til en undersøkelse av og drøfting rundt hva norskfaglig skriving er på yrkesfag, i spennet mellom skolens og samfunnets forventninger, og mellom danning og nytte. Denne avhandlinga har derfor som mål å undersøke hva slags skrivekompetanse eksamen etterspør, og i hvilken grad det som etterspørres oppfyller intensjonen i læreplanverket. Avhandlingas problemstilling er: *Hvilken skrivekompetanse etterspør et utvalg eksamensoppgaver i norsk for yrkesfag? Og på hvilken måte er disse oppgavene konstruktvalide?*

For å kunne belyse problemstillingen skal jeg altså analysere tre eksamenssett. Gjennom disse analysene skal jeg finne ut hvilken skrivekompetanse eksamensoppgavene etterspør, og om denne skrivekompetansen samsvarer med læreplanen. Jeg har delt inn avhandlinga i sju kapitler. I kapittel 1 vil jeg introdusere noen perspektiver på norskfagets historie og eksamen. I kapittel 2 skal jeg først presentere teorier om vurdering. Disse teoriene rettferdiggjør og viser nødvendigheten av konstruktet, som jeg skal definere videre i kapittel 2. Konstruktet består av seks punkt som forteller hvilken skrivekompetanse læreplanen sier at yrkesfagelever skal ha til norskeksamen. I kapittel 3 presenterer jeg de to kategoriene jeg skal bruke for å finne ut hvilken skrivekompetanse som etterspørres, og i hvilken grad den er konstruktrelevant. De to kategoriene skriveformål og skrivediskurs kommer jeg fram til gjennom teoriene om skriving som jeg presenterer i kapittel 3. Den metodiske framgangsmåten i avhandlinga blir gjort rede for i kapittel 4. Det samme blir avhandlingas materiale, som er tre eksamenssett fra Nord-Trøndelag fylkeskommune. I kapittel 5 presenterer jeg resultatene. Disse resultatene vil vise min tolkning av eksamensoppgavenes skriveformål og skrivediskurs. Resultatene gir meg grunnlag for å kunne svare på hvilken skrivekompetanse eksamensoppgavene etterspør, og graden av konstruktvaliditet. Kapittel 6 vil drøfte de mest sentrale funnene fra resultatene i kapittel 5 opp mot teoriene som er anlagt tidligere i avhandlinga. I kapittel 7 oppsummerer jeg, og konkluderer med å besvare problemstillingen.

1.1 Masteravhandlingas relevans for jobb som lektor i skolen

Denne avhandlinga handler først og fremst om skriving. Skriving er noe alle elever i alle skoleslag i alle fag skal drive med og utvikle ferdighetene sine i. Masteravhandlinga mi er derfor ikke bare relevant i jobben som norsklærer, men i jobb i skolen generelt - uansett hvilke trinn og utdanningsprogram jeg skal jobbe på. Å utvikle skriving som grunnleggende ferdighet hos alle elever er jobben til lærere i alle fag, men det er naturlig å tenke seg at norsk er et "regi-fag" i dette arbeidet. Med denne masteravhandlinga vil jeg være godt rusta til å bidra til målretta skrivearbeid i et lærerkollegium og i eget klasserom.

Et annet argument for hvorfor denne masteravhandlinga er relevant for en jobb som lærer, er at den handler om vurdering. Vurdering for og av læring er en viktig del av det daglige arbeidet til en lærer, og det hersker stor tro på at elevene lærer aller mest når de får tilbakemelding underveis i arbeidet sitt. Det har betydelig verdi å ha arbeidet med vurdering på et vitenskapelig nivå, og det fører til at man stiller seg spørsmål underveis i vurderingsprosesser i jobben som lærer i skolen.

Masteravhandlinga mi omhandler også oppgaveutforming. Skolen er prega av en sterk oppgavepraksis, og dette gjelder særlig norskfaget. Å ha jobba inngående med hvordan oppgaver kan og bør utformes med utgangspunkt i læreplanverket, vil gi en stor gevinst når jeg som lærer selv skal både lage oppgaver til egne elever og bidra til oppgaver for muntlig og skriftlig eksamen. Det er essensielt å vite hva man skal spørre etter for at elevene skal kunne vise og utvikle relevant kunnskap, både i norsk og i andre fag.

Et siste argument for denne avhandlingas relevans, er at det er uhyre viktig at de lærerne som skal undervise i fellesfagene på yrkesfag har solid fagkompetanse og et reflektert forhold til yrkesretting. Hvis utdanningsmyndighetenes intensjon om yrkesretting som frafallsforebygging skal fungere, må lærere vite hva yrkesretting er og hvordan det fungerer. Denne avhandlinga tar opp paradoksene rundt yrkesretting av norskfaget, og gir meg dermed et kvalifisert grunnlag for den typen norskfaglig arbeid.

1.2 Norskfaget på yrkesfaglige utdanningsprogram

Norskfaget rommer mye og skal utvikle en mangfoldig kompetanse hos elevene. Det er mange måter å legitimere skolens norskfag på, og en av dem er mellom danning og nytte. Danning er på ingen måte et entydig begrep, men danning i det tradisjonelle norskfaget dreier seg om "det faget som formidler den litterære og språklige kulturarven fra den norske tradisjonens historie" (Skaftun 2009:29). Forståelsen av hva som er norsk, og hvilken del av kulturarven skolen skal formidle, er en evig debatt. Debatten materialiseres blant annet

gjennom læreplaner. Jeg skal ikke gå inn i den definisjonsdebatten, men ønsker å vise innenfor hvilket spenn norskfaget befinner seg. Nytteverdi i norskfaget kan forstås som å kunne bruke tekst (skrive, lese og snakke) i hverdagens praksiser, for eksempel ved å klage på ei parkeringsbot eller å fylle ut et NAV-skjema.

Atle Skaftun hevder at "[n]år skolens praksiser settes opp mot hverdagslivets praksiser, ligger det veldig til rette for at det som foregår i skolen, betraktes som mindre autentisk enn det som foregår i 'det virkelige livet'" (Skaftun 2009:15). Et resultat av dette er ifølge Skaftun en forventning om at skolen skal tilpasses samfunnets behov. Siden forventningen om samfunnstilpasning særlig kan sies å angå yrkesfaglige utdanningsprogram, er den relevant for min avhandling.

Danning og nytteverdi har vært deler av norskfagets begrunnelse siden morsmålsfagets start. Med Folkeskoleloven fra slutten av 1800-tallet etablerte man et norskfag beregnet på hele befolkningen, hvor danning og praktisk begrunna nytte var fagets legitimering (Aase 2005:71). Fram til da hadde det vært et klassisk tekst- og dannelsesfag myntet på de få. Nå var det imidlertid blitt et fag for alle; norskfaget skulle forene, og gi elevene opplæring som gav kunnskap, danning og praktisk nytte.

Selv om danning og nytteverdi har gitt norskfaget legitimitet siden slutten av 1800-tallet, så har ikke dette vært tilfelle på yrkesfaglige utdanningsprogram. Først i 1994 fikk også yrkesfagene læreplaner som inneholdt dannelsesformål, med denne avhandlingas forståelse av begrepet. Fram til da hadde norskfaget på yrkesfag vært et nyttefag, hvor elevene skrev søknader og fylte ut skjema (Aase 2005:71). Det kan altså se ut som dagens norskfag – nå også i yrkesfaglige utdanningsprogram – stadig befinner seg i spennet mellom danning og nytteverdi. Fordi nytteverdien har veid tyngre enn dannelsesformålet helt fram til for omkring tjue år siden, er dette historiske perspektivet interessant å ha med seg inn i analysen av eksamensoppgaver laget for yrkesfag.

1.3 Eksamen

Norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram (YF) i videregående opplæring er et fag på to timer i uka over to år. Kompetansemålene er de samme for yrkesfagelevne etter disse to årene som for elevene på studiespesialisende utdanningsprogram (ST) etter ett år. Skriftlig eksamen for yrkesfag blir utarbeida og sensurert lokalt. Det vil si at det er fylkeskommunen som skoleeier som står ansvarlig for både å utforme eksamensoppgavene og å vurdere besvarelsene. I mange fylkeskommuner utformes eksamensoppgavene av oppnevnte oppgavenemnder, som består av faglærere ansatt ved de ulike skolene i fylket. Til

sammenligning blir eksamensoppgaver i norsk for ST etter vg3 (tredje året på videregående) utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, og sensurert i regi av samme direktorat.

Kompetansemålene i Kunnskapsløftet definerer hva slags kompetanse eleven skal ha på ulike stadier i skoleforløpet, og sier dermed hva som skal være grunnlaget for vurdering. Læreplanen gir grunnlaget både for den *formative* og den *summative* vurderinga, men det er den summative jeg skal undersøke i min avhandling. Den formative vurderinga, også kalt underveisvurdering, skal fungere som et redskap i læreprosessen, og foregår ofte som kontinuerlig tilbakemelding fra læreren. Den summative sluttvurderinga har som formål å gi informasjon om elevens kompetanse, i form av standpunktkarakterer eller eksamenskarakterer. Jeg skal altså undersøke skriveoppgavene som er laget for eksamen, og som den summative vurderinga skal bli foretatt utfra.

Det er også verdt å merke seg at eksamen er en spesiell skrivesituasjon for elevene, hvor formålet er å sette en karakter. Denne karakteren har betydning for elevens framtid, og er med på å avgjøre hvem som skal kunne starte med hvilken utdanning. Eksamenskarakteren følger elevene i studie- og yrkeslivet, og har dermed implikasjoner ut over selve skrivinga. Av den grunn ville det kanskje vært gunstig å undersøke oppgavepraksisen i norskfaget i ulike opplæringssituasjoner, slik blant andre Anne Holten Kvistad (2013) har gjort. En slik undersøkelse ville ha kunnet si noe om yrkesfagelevens skrivekompetanse i en mindre komplisert skrivesituasjon.

Å bruke eksamensoppgaver som materiale har likevel flere fordeler. Man kan anta at eksamensoppgavene er gjennomarbeida fra skoleeiers side, og dermed representerer intensjonen om hvordan skriveoppgaver skal være utforma. I tillegg har eksamensoppgavene en tendens til å fungere som en ledetråd for opplæringa. Dette kan vi blant annet se ved at både eksamensoppgaver, eksamensbesvarelser og karakterbegrunnelser fra norskeksamen for både grunnskole og ST er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider, til bruk for lærere og elever. Ved å undersøke hvilken skrivekompetanse som etterspørres i eksamensoppgavene, vil man dermed kunne peke på tendenser som blir lagt til grunn for opplæringa i faget på YF. Det er også viktig for meg i denne avhandlinga å vise hvilke implikasjoner det har for skriving på yrkesfag at eksamen blir utarbeida lokalt, og da er eksamensoppgaver et naturlig materiale å analysere.

2 Teorier om vurdering og konstrukt

2.1 Teorier om vurdering

Forskning på vurdering strekker seg over flere fagfelt. Denne avhandlingas tilnærming til vurdering dreier seg om vurdering av skrivning, og baserer seg på Gustaf Skars forskning på skrivevurdering og validitet. Han har skrevet en doktoravhandling om vurdering i svenskfaget (Skar 2013), hvor han benytter seg av anerkjente teorier innenfor skrivning og vurdering. Skar forklarer at det overordnede målet med skrivevurdering er å produsere informasjon som kan si noe om hvordan eleven kan skrive (Skar 2013:2). Vurderinga foregår på en eller annen måte ved at læreren trekker slutninger om elevens skriveevne (altså noe usynlig) basert på en fortolkning av et produkt (noe synlig, for eksempel en eksamensbesvarelse) (Skar 2015:43). Min avhandling dreier seg om skriveoppgaver, og på hvilken måte skriveoppgavene er konstruktvalide. I den forbindelse er det naturlig å definere min forståelse av begrepene *validitet* og *konstrukt*.

I denne sammenhengen handler validitet om i hvilken grad vurderinga av en elevs skrivning er til å stole på. *Standards for educational and psychological testing* (AERA, ARA & NCEM 2014) er et referanseverk laget av offentlige amerikanske institusjoner, og definerer nettopp standarder for blant annet vurdering. Dette referanseverket blir ofte benytta av vurderingsforskere også utenfor USA. *Standards* definerer validitet på denne måten: "Validity refers to the degree to which evidence and theory support the interpretations of test scores for proposed uses of tests" (AERA, APA & NCEM 2014:11, gjengitt i Skar 2015:45). Validitet handler altså om gyldigheten av den vurderinga sensoren eller læreren gjør av elevens tekst. For å kunne si noe om validiteten til ei vurdering må man altså spørre seg om lærerens vurdering av elevens produkt er god nok til å kunne trekke en generell slutning om elevens skrivning. Selv om dette tilsynelatende omhandler vurderingsprosessen læreren bedriver, er likevel selve skriveoppgaven helt sentral for validitet. Utgangspunktet for å kunne si noe om validitet, er blant annet konstrukt.

Når en skriveoppgave skal lages, må læreren bestemme seg for hva hun skal vurdere – altså definere et konstrukt. Dette konstruktet danner grunnlaget for skriveoppgaven, som igjen gir et produkt: elevens tekst. *Standards* definerer konstrukt som "The concept or the characteristic that a test is designed to measure" (AERA, APA & NCEM 2014). Konstruktet er altså det en test er ment å vurdere. Bachman og Palmer (2010) er noe mer eksplisitte når de definerer konstrukt i skrivesammenheng: "[T]he specific definition of an ability that provides the basis for a given assessment or assessment task and for interpreting scores derived from

this task” (Bachman og Palmer 2010:43). Når man definerer et konstrukt innebærer det altså å definere en kompetanse eller evne – i denne sammenhengen en skrivekompetanse. Konstruktet bestemmer hva skriveoppgaven skal vurdere, og hvordan elevteksten som skriveoppgaven gir, skal tolkes. Å definere skrivekompetansen som man ønsker å måle eller vurdere framstår altså som en forutsetning for i det hele tatt å kunne vurdere en elevs skrivning på en god måte.

Å definere et konstrukt er imidlertid komplekst, særlig når konstruktet skal være grunnlaget for skriveprøver i stor skala, slik som eksamen er. Kompetansemålene i Kunnskapsløftet danner grunnlaget for konstrukt, sammen med skriveteoriene som læreplanen er basert på. Evensen (2010) trekker fram at kompetansemålene i Kunnskapsløftet ikke er definert tydelig og spesifikt nok til å være grunnlag for vurdering av spesifikke tekster (Evensen 2010:23). Likevel er det disse kompetansemålene elevene måles etter ved skriftlig eksamen i norsk. For å kunne analysere hva slags skrivekompetanse som eksamen etterspør, er det derfor et helt vesentlig premiss å definere hva eksamen er *ment* å etterspørre. Uten en konstruktdefinisjon vil jeg ikke kunne drøfte oppgavens validitet. I min avhandling skal jeg derfor definere et konkret konstrukt med bakgrunn i læreplanen i norsk for yrkesfag.

Når konstrukt og validitet sees i sammenheng oppstår *konstruktvaliditet*. Ved å analysere skriveoppgavers konstruktvaliditet undersøker man på mange måter oppgavens gyldighet i forhold til læreplanverket. I denne avhandlinga skal jeg vurdere konstruktvaliditeten i et lite utvalg skriveoppgaver. Å vurdere en skriveoppgaves konstruktvaliditet handler altså om å stille seg disse spørsmålene: Etterspør skriveoppgaven det den er ment å etterspørre? Er denne skriveoppgaven gyldig for å kunne gi læreren informasjon om i hvilken grad eleven har den skrivekompetansen som konstruktet etterspør?

2.2 Konstrukt

Det foreligger ikke noe konstrukt for norskeksamen utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. Som vi så i kapittel 2.1, danner læreplanen grunnlaget for konstruktet, uten at læreplanen er spesifikk nok til å *utgjøre* konstruktet. Derfor skal jeg i det følgende skissere et konstrukt for skriftlig eksamen i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram. Jeg skal analysere tre eksamenssett for å se om skrivekompetansen de etterspør sammenfaller med deler av konstruktet jeg har definert. For å komme fram til konstruktet, skal jeg gå nærmere inn i de delene av læreplanen som omfatter skrivning i norsk på yrkesfag, og formulere seks konstrukt-punkt. Jeg skal dermed ikke foreta en læreplananalyse, men snarere forsøke å komprimere det relevante fra læreplanen til et konstrukt. Jeg vil basere mitt konstrukt på egne kunnskaper om

læreplaner gjennom lektorutdanninga, men først og fremst på Kringstad og Kvithyld (2013), som har analysert hva læreplanen sier om skriving i norsk etter revisjonen i 2013¹.

Jeg skal analysere tre eksamenssett laget av Nord-Trøndelag fylkeskommune. Fylkeskommunen selv har kalt to av disse for FYR-oppgaver. FYR² står for fellesfag, yrkesretting og relevans, og intensjonen med FYR-oppgavene er at de blant annet skal etterspørre yrkesretta skrivekompetanse som er spesifikk for utdanningsprogrammene de er laget for (klimateknikk, energi og miljøteknikk, og skogbruk). Det er interessant å undersøke hva denne FYR-retningen på eksamen innebærer, og hvilken skrivekompetanse som blir etterspurt. Derfor vil jeg trekke inn FYR-prosjektet og yrkesretta skriving. Perspektivene som kommer fram herfra, vil fungere som en utdyping av bestemte punkt i konstruktdefinisjonen som jeg mener er spesielt relevante for skriving i norsk på yrkesfag.

2.2.1 Læreplanen i norsk

I det følgende vil jeg undersøke hva læreplanen i norsk for yrkesfag sier om skriving, og analysere meg fram til seks punkt som utgjør konstruktet. Læreplanen inneholder flere deler som beskriver norskfaglig skriving. Disse delene er en definisjon av hva skriving som grunnleggende ferdighet i norsk er (Utdanningsdirektoratet 2012), konkrete kompetansemål for ulike stadier i utdanningsløpet, hva formålet med norskfaget er og beskrivelse av de tre hovedområdene³. Læreplanverket er altså ment å konkret beskrive hva man ønsker å vurdere yrkesfagelevne i når de skal ha eksamen i norsk skriftlig, og dermed også hva slags skrivekompetanse man ønsker at yrkesfagelevne skal ha når de går ut i arbeidslivet og samfunnet for øvrig. Tabell 1 er min sammenfatning av hva de ulike delene av læreplanen sier om skriving i norskfaget for yrkesfag. Denne tabellen vil etter hvert bli komprimert til de seks punktene som utgjør konstruktet.

¹ Læreplanen i norsk ble revidert høsten 2013.

² Jeg vil definere begrepene bak FYR og omtale prosjektet nærmere i kapittel 2.2.2.

³ Hovedområdene er muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur

Kolonne 1: Definisjon av skriving som grunnleggende ferdighet i norsk	Kolonne 2: Skriving i kompetansemål etter vg2 yrkesfag	Kolonne 3: Hovedområdet skriftlig kommunikasjon + skriving i formålet med norskfaget
<ul style="list-style-type: none"> • Skrive norskfaglige tekster • Bruke skriving som en metode for å lære • Gjennomføre en skriveprosess tilpasset situasjon • Beherske formelle skriveferdigheter 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflektere over samtidstekster • Skrive yrkesretta tekster • Tilpasse språk etter situasjon • Uttrykke seg estetisk i sammensatte tekster • Bearbeide egne tekster • Behandle og skrive argumenterende tekster • Skrive kreative tekster • Anvende og reflektere over digital kildebruk⁴ 	<ul style="list-style-type: none"> • Utvikle evne til skriftlig deltagelse • Skrive for å lære og tenke • Skrive hensiktsmessig (tilpassa situasjon) om egne tanker og fag, deriblant kulturarv • Beherske formelle språkkonvensjoner

Tabell 1: Skriving i læreplanen i norsk, LK06

Kringstad og Kvithyld (2013) har analysert det læreplanen sier at skriving i norskfaget er, og mener læreplanen deler norskfaglig skriving inn i tre: å lære seg skriveprosesser, å utvikle fagkunnskap gjennom skriving og å beherske norskfaglige teksttyper. De kritiserer også læreplanens omtale av norskfaglig skriving for ikke å si noe om hva norskfaglige teksttyper er. Definisjonen av skriving i naturfag presiserer til sammenligning hva naturfaglige teksttyper er. Disse teksttypene er blant annet planer og forklaringer, beskrive observasjoner, rapportere fra feltarbeid, eksperimenter og teknologisk utviklingsprosesser (Utdanningsdirektoratet 2013b).

De naturfaglige teksttypene er altså eksplisitt uttrykt i læreplanen, og det hersker ingen tvil om hva slags skriving naturfaget skal øve elevene i. Når læreplanen i norsk ikke presiserer hvilke teksttyper som er norskfaglige, kan det i et literacy-perspektiv bety at norskfaglige teksttyper er de typene som er hensiktsmessige å bruke for å nå et formål. I læreplanens beskrivelse av å beherske norskfaglige teksttyper står det at skriving i norsk er ”å kunne uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte” (Utdanningsdirektoratet 2013a). Skrivingsformål er altså sentralt – noe som også framgår tydelig i læreplanens formålsbeskrivelse og kompetansemål (tabell 1). Formål kommer igjen i delen som omhandler skriveprosess: ”Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker” (Utdanningsdirektoratet 2013a). Igjen legges det vekt på hva skrivingen skal brukes til, og at formål og mottaker er sentralt helt fra start til slutt i skriveprosessen.

⁴ Dette punktet er ikke aktuelt for mitt datamateriale, i og med at elevene ikke trenger å forholde seg til digital kildebruk på skriftlig eksamen i norsk. Derfor velger jeg å utelate punktet i konstruktet.

Det kan altså se ut som å skrive for et formål og en mottaker er overordna når elevene skal tilegne seg ferdigheten å skrive i norsk, og at hensikten med skrivinga er det som avgjør hvilke tekster som er norskfaglige. Dermed er det grunn til å tenke seg at skrivingas formål er overordna teksttyper og sjangre. Dette er også i tråd med tanken bak Skrivehjulet (som jeg skal introdusere i kapittel 3.2). Skrivehjulet handler om at man oppnår et skriveformål gjennom å utføre en skrivehandling.

En konstruktdefinisjon for norskfaglig skriving på yrkesfag inneholder med andre ord ingen presisering av relevante teksttyper. Derimot ser skriveformålet ut til å være avgjørende for hvilke tekster som er norskfaglige. Dermed kan man definere et konstrukt med formålsskriving som ett av punktene. For å komme fram til de seks følgende punktene har jeg satt sammen og komprimert punktene fra tabell 1. For eksempel har ”beherske formelle skriveferdigheter” fra kolonne 1 i den tabellen blitt satt sammen med ”beherske formelle språkkonvensjoner” i kolonne tre, og utgjør ett punkt: ”beherske formelle språkkonvensjoner” (punkt to). Etter denne gjennomgangen av læreplanen i norsk har jeg kommet fram til seks punkt som utgjør konstruktet⁵ for skrivekompetansen som skal etterspørres til eksamen i norsk for YF.

1. Skrive tekster som er tilpassa ulike situasjoner i skole, samfunn og yrke
2. Beherske formelle språkkonvensjoner
3. Bruke skriving som metode for å tenke og lære
4. Bearbeide egne tekster i en skriveprosess
5. Skrive norskfaglige tekster: argumenterende, kreative og sammensatte
6. Skrive med innhold fra samtidstekster, egne tanker, faglige tema og kulturarv

Som nevnt i kapittel 2.2, skal jeg bruke dette konstruktet til å undersøke skriveoppgavenes validitet. Jeg ønsker å finne ut om skrivekompetansen som blir etterspurt i eksamensoppgavene sammenfaller med punktene i dette konstruktet. Disse seks punktene er fremdeles nokså vage. For å kunne anvende punktene i en analyse innenfor denne avhandlingas omfang, ønsker jeg å konsentrere undersøkelsen rundt punkt 1 i konstruktet. Jeg anser dette konstruktet for å være det mest relevante når analyse materialet er FYR-eksamen, fordi det blant annet dreier seg om hva skrivinga skal brukes til i en yrkeskontekst. Ved å videreutvikle konstruktet 1 innebærer vil min avhandling kun ta for seg en liten del

⁵ Andres formuleringer av samme konstrukt vil trolig kunne ha andre fortolkninger og nyanser. Likevel er det dette konstruktet som vil ligge til grunn i denne avhandlinga.

av det som utgjør konstruktet. Samtidig kan ikke disse seks konstruktene sees uavhengig fra hverandre, og jeg vil trekke inn de andre fem punktene der det er relevant.

På grunn av at avhandlinga først og fremst skal konsentreres rundt punkt 1, ønsker jeg som nevnt å utdype hvordan jeg tolker det å skrive tekster tilpassa ulike situasjoner i skole, samfunn og yrke. Konstruktet 1 kan sees i sammenheng med FYR og yrkesretta skriving. I det følgende vil jeg forklare nærmere hva som ligger i disse to begrepene, og på hvilken måte de er relevante for skrivekompetansen som etterspørres til norskeksamen for yrkesfag.

2.2.2 FYR

FYR-prosjektet handler om å gjøre fellesfagene relevante og yrkesretta, derav prosjektittelen (fellesfag, yrkesretting og relevans). Prosjektet ble i 2011 opprettet av Kunnskapsdepartementet som et underprosjekt til NyGiv, med mål om høyere gjennomføring i yrkesfaglige utdanningsprogram. FYR er nå overført som eget prosjekt til Utdanningsdirektoratet, og bestemt videreført ut 2016 (Utdanningsdirektoratet 2014). Ifølge Utdanningsdirektoratet kan en tettere kobling mellom fellesfagene og yrkesfagene innhold være en løsning for å få flere elever i yrkesfaglige utdanningsprogram til å gjennomføre videregående skole.

Til grunn for FYR ligger begrepene yrkesretting og relevans, som ble definert av Kunnskapsdepartementet på denne måten ved FYR-prosjektets oppstart⁶:

Yrkesretting: I praksis vil yrkesretting bety å se kompetansemålene i det aktuelle fellesfaget i sammenheng med kompetansemålene i programfagene, og på grunnlag av dette innrette lærestoff og arbeidsmåter i fellesfagene inn mot yrkesfagene (Gjengitt i Bakke Støen 2014:7).

Relevans: [...] Relevans av undervisning og læring i et fellesfag på yrkesfaglige utdanningsprogram omfatter det å benytte fagstoff, læringsmetoder, læringsarenaer og fagterminologi i undervisningen som har relevans for den enkeltes yrkesutøvelse. I tillegg handler det om å ta utgangspunkt i elevens forståelse, erfaringer, ferdigheter og hva som kan gi eleven mestring, eller det kan knyttes til elevenes hverdag i dag og som voksen [...] (Gjengitt i Bakke Støen 2014:7).

Som Bakke Støen (2014) også påpeker, kan disse begrepene oppleves som veldig generelle. Med slike generelle beskrivelser ligger mye av tolkningsansvaret hos den enkelte fylkeskommune, lærer og eksamensnemnd. Som vi etter hvert skal se, står dette tolkningsrommet i fare for å føre med seg varierende konstruktvaliditet på eksamensoppgavene.

⁶ Etter at FYR-prosjektet ble overført til Udir er ikke lenger definisjonene tilgjengelige på Kunnskapsdepartementets nettsider. Derfor henviser jeg til Bakke Støen (2014).

Legitimeringa av FYR-prosjektet finnes både i læreplanen og i Opplæringsloven. Som vi så i kapittel 2.2.1, slår læreplanen i norsk fast at faget skal utvikle elevenes kompetanse i å skrive formålsretta mot yrkeslivet. I forskriftene til Opplæringsloven står det at "[o]pplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma" (Forskrift til Opplæringsloven). På den måten er man gjennom læreplanverket og Opplæringsloven i alle fag forplikta til å arbeide med yrkesretting og relevans.

2.2.3 Yrkesretta skriving

Som det framkom av kapittel 2.2 er yrkesretta skriving en vesentlig del av konstruktet denne avhandlinga skal basere seg på. I det følgende vil jeg gå litt nærmere inn på hva yrkesretta skriving innebærer. Anna-Malin Karlsson (2006) har undersøkt skriftbruk i yrker som ikke krever høyskole- og universitetsutdanning. Hennes studier inkluderer også lesing, og hun legger vekt på at man sjelden *bare* leser eller *bare* skriver. Likevel er delen av studien som dreier seg om skriving mest interessant for denne avhandlinga.

Utfra Karlssons studier framstår dokumentasjon som det viktigste skriveformålet i arbeidslivet, enten i form av å levere over informasjon (til kolleger) eller ved å dokumentere arbeidet for å kunne motta lønn (Karlsson 2006:98). Resultatene viser at menneskeyrkene hun har undersøkt (yrkesutdanna som arbeider for eksempel innenfor helse eller opplæring) skriver med formål om å formidle erfaringer fortløpende, og å dekke over tidshull. Tingyrkene Karlsson har undersøkt (yrkesutdanna som arbeider med "ting", for eksempel transportarbeidere) skriver for å innlede, rapportere og avslutte prosjekter (Karlsson 2006:97). Blant annet avgjør hvorvidt yrkesutøverne arbeider med mennesker eller ting hva de bruker dokumentasjonsskriving til. Dette viser en variasjon i hva ulike yrker bruker skriving til, og kan sees som et argument for yrkesretta skriveopplæring og skrivevurdering.

Som omtalt innledningsvis, krever dagens skriftlige arbeidsliv skrivekompetente yrkesutøvere. Karlsson trekker fram at arbeidslivet mer enn før stiller krav til at en yrkesutøver kan jobbe selvstendig, blant annet ved selv å planlegge og dokumentere arbeidet sitt gjennom skrift (Karlsson 2006:143). Det er interessant at Karlssons informanter selv mener de ikke skriver i arbeidshverdagen, når studien viser at alle yrkesutøverne bedriver ulike typer skriving. Dette kan henge sammen med forskjellen på verdsatt skriftkultur i arbeidsliv og i utdanningsinstitusjoner (Karlsson 2006:37), noe Karlsson også trekker fram når hun skriver at "skriftkompetens inte bara kan defineras utifrån skolans kontext [...]" (Karlsson 2006:147). Dette perspektivet er interessant å ta med seg inn i analysen av hvordan eksamensoppgavene vurderer skrivekompetanse i og utenfor skolekontekster.

VOX er et nasjonalt organ underlagt Kunnskapsdepartementet som blant annet arbeider med å heve kompetansenivået blant voksne. For å synliggjøre hva slags skrivekompetanse arbeidslivet trenger, har VOX utvikla profiler på basisferdigheter⁷ i arbeidslivet, i samarbeid med ulike bransjer, organisasjoner, bedrifter og lærere. Disse profilene er ment å beskrive ”hvordan de grunnleggende ferdighetene er en del av yrkesutøvelsen” (VOX 2015), og blir av VOX selv foreslått brukt i arbeidet med å yrkesrette fellesfagene. Profiler for 16 ulike yrker har blitt utvikla, deriblant for blikkenslager og rørlegger, som begge er del av utdanningsprogrammet klima, energi og miljøteknikk (KEM). KEM er ett av to utdanningsprogram Nord-Trøndelag fylkeskommune har laga egen FYR-eksamen for, og er dermed en del av mitt datamateriale. Av den grunn er det interessant å trekke inn hva slags skrivekompetanse som ifølge VOX blir etterspurt i disse to yrkene:

Blikkenslager (klima, energi og miljøteknikk)	Rørlegger (klima, energi og miljøteknikk)
<p><u>Hver dag vil blikkenslageren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • dokumentere utført arbeid • føre oversikt over egne timer • føre kjørebok <p><u>Regelmessig vil blikkenslageren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • sette opp liste over nødvendig verktøy og utstyr til et oppdrag • skrive notater og huskelapper til seg selv og andre • kvittere på mottak av varer <p><u>Av og til vil blikkenslageren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • skrive korte rapporter, endrings- og avviksmeldinger • sette opp oversikt over utført arbeid • skrive arbeidsordre og dokumentere tilleggsbestillinger 	<p><u>Hver dag vil rørleggeren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • dokumentere og loggføre hendelser i eget arbeid • kvittere på ordrer og vareleveranser • fylle ut skjemaer og sjekklister for kvalitet og avvik i arbeidet <p><u>Regelmessig vil rørleggeren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • sette opp lister over utstyr og verktøy som trengs til en jobb • fylle ut skjemaer knyttet til eget arbeidsforhold • skrive notater til seg selv og andre <p><u>Av og til vil rørleggeren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • skrive korte rapporter • skrive grunnlag for anbud og vurderinger • skrive notater til kunder om hvilke arbeidsoppgaver som er utført • skrive svar på spørsmål knyttet til opplæring og sertifisering • fylle ut detaljerte fakturagrunnlag og anbudsgrunnlag

Tabell 2: skrivning i yrkene til blikkenslager og rørlegger (VOX 2015).

Disse listene viser hva slags skrivning rørleggere og blikkenslagere bedriver i yrkeshverdagen. Skrivning innenfor yrkene over dreier seg i stor grad om å skrive rapporter, fylle ut skjema og

⁷ Basisferdigheter basert på de grunnleggende ferdighetene i skolen: lesing, skrivning, muntlig kommunikasjon, regning og bruk av data (www.vox.no).

lage lister, noe som samsvarer med Karlssons (2006) resultater om dokumentasjon som vesentlig skriveformål. Grovt sett kan man si at formålet (se Skrivehjulets kategorisering, figur 1) med mye av skrivinga nevnt over, er å organisere og lagre kunnskap, å utveksle kunnskapen med kunder og kolleger, og i noen grad å overbevise ulike aktører innenfor yrkeslivet. I tillegg nevnes mange ulike teksttyper (kjørebok, liste, notater, huskelapper, endringsmeldinger, arbeidsordre, sjekklister, anbudsgrunnlag). Når man ifølge læreplanen i norsk skal skrive yrkesretta tekster, er det naturlig å tenke at også disse teksttypene er norskfaglige tekster.

2.3 Tidligere forskning om vurdering av skriving på tvers av fag

En norskeksamen som er laget med intensjon om å være yrkesretta, får nødvendigvis et innhold eller en form som knytter norskfaget til yrkesfagene. Både Øgreid og Hertzberg (2009) og Hellne-Halvorsen (2014) har undersøkt hvordan norsklæreren samarbeider med andre faglærere om å vurdere skriving. Funnene deres er interessante for den delen av min analyse som dreier seg nettopp om vurdering av skrivekompetanse.

Øgreid og Hertzberg (2009) har latt lærere i den norske skolen begrunne vurderinga av elevtekster, og trekker fram hvordan norsklæreren og samfunnsfaglæreren vurderer samme tekst. Mens samfunnsfaglæreren vurderte innholdet – i hvilken grad argumentene holdt mål utfra hva klassen hadde jobba med i undervisninga, så var norsklæreren ute etter et språk og en skrivemåte som var tilpassa formål og mottaker. Norsklæreren mente at det mest sentrale med å skrive leserinnlegg, var å påvirke målgruppa (Øgreid og Hertzberg 2009:456).

Noe lignende kommer også Hellne-Halvorsen fram til i sin doktoravhandling (2014). Hun har blant annet undersøkt hva yrkesfaglærere og norsklærere vektlegger når de vurderer skriving. Funnene hennes viser at yrkesfaglærere ikke anser arbeid med språk og skriving som sitt ansvar. De fokuserer på at formålet med å skrive er å lære seg faget. Norsklærerne yrkesretter norskfaget ved å trekke inn tema og sjangre fra yrkesfagene. Undersøkelsene til Øgreid og Hertzberg (2009) og Hellne-Halvorsen (2014) antyder at det kan være problematisk å vurdere på tvers av fag. Denne tematikken er også aktuell for yrkesretta norskfaglig skriving, og vil dermed være relevant for min analyse av skriveoppgaver.

3 Teorier om skriving

3.1 Bakgrunn for valg av analysekategorier

Denne avhandlingas anliggende er å analysere hvilken skrivekompetanse eksamensoppgavene etterspør, og å si noe om hvorvidt eksamensoppgavene er konstruktvalide. På bakgrunn av konstruktet jeg kom fram til i kapittel 2, og da særlig konstruktunkt 1, er kategoriene *skriveformål* og *skrivediskurs* valgt ut. Ved å benytte meg av disse to kategoriene kan jeg finne ut om elevene til eksamen blir bedt om å skrive tekster som er tilpassa ulike situasjoner i skole, samfunn og yrkesliv.

Den første kategorien jeg skal tolke skriveoppgavene utfra, er skriveformål. Denne kategorien tar utgangspunkt i funksjonell skriveteori, som sier at all skriving har en hensikt og foregår i en kontekst. Gjennom å analysere oppgavens skriveformål kan vi derfor få informasjon om formålet med elevenes skriving. I norsk skriveforskning har skriveformål de siste par tiårene vært et aktuelt tema, og på den måten har formålstenkinga også fått plass i læreplanene – slik vi så i kapittel 2. Formål knyttes sterkt til både literacy og grunnleggende ferdigheter, og skolen skal ruste elevene for ulike skriftlige kontekster i framtida, slik også konstruktet i kapittel 2 viste. Derfor ønsker jeg å undersøke hva eksamensoppgavene legger opp til at skrivinga skal brukes til. Hvilke formål har skrivinga elevene utøver? Yrkesretta skriving har vist seg å handle mye om dokumentasjon, som er ett skriveformål, men også samhandling og påvirkning, som er andre formålskategorier (se Skrivehjulet figur 1). I tillegg skal elevene ifølge konstruktdefinisjonen utvikle kompetanse i å skrive ulike teksttyper med formål om blant annet å argumentere, å tenke eller reflektere, og å underholde. For å analysere eksamensoppgavens skriveformål, skal jeg benytte meg av modellen Skrivehjulet.

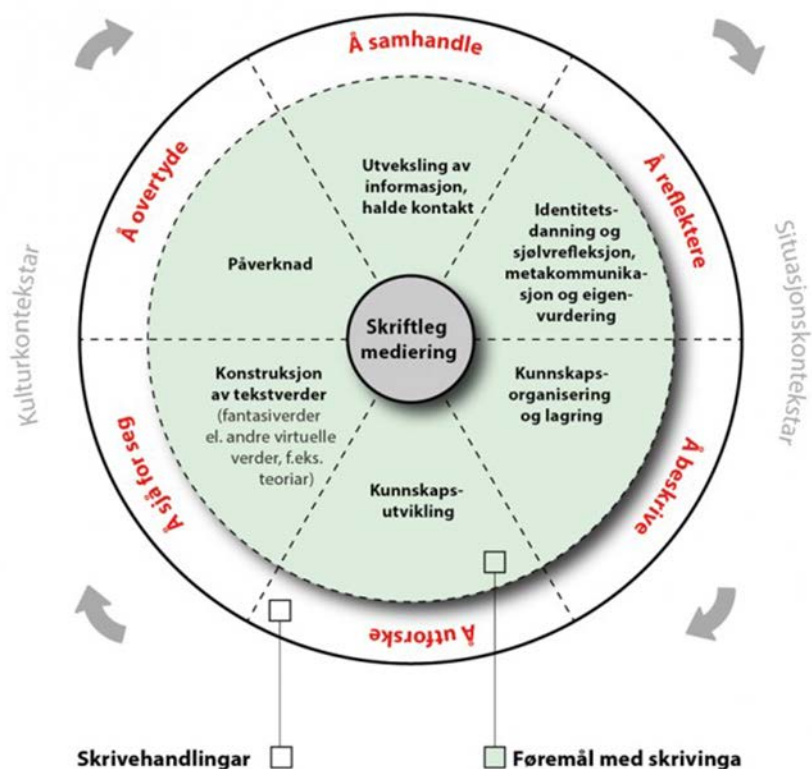
Den andre analysekategorien jeg skal benytte, er skrivediskurs. I konstrukt-unkt 1 kom det fram at skriving i norsk på yrkesfag dreier seg om å kunne tilpasse skrivinga til ulike situasjoner i skole, samfunn og yrke. I denne avhandlinga har jeg vært særlig interessert i å undersøke hvilke situasjoner eksamensoppgavene setter elevenes skriving i. Kategorien skrivediskurs vil kunne vise om elevene vurderes i å skrive for eksempel for typiske skolesituasjoner, for relevante situasjoner i yrkeslivet eller i den offentlige debatten, og om disse skrivesituasjonene er del av konstruktet.

3.2 Skriveformål

Avhandlingas bruk av skriveformål som analysekategori bygger på modellen Skrivehjulet. Derfor vil jeg redegjøre for modellen, før jeg går nærmere inn på de ulike skriveformålene jeg

skal analysere eksamensoppgavene utfra. Skrivehjulet (Skrivesenteret 2013) (figur 1, s. 16) ble utforma i forbindelse med innføringa av nasjonale skriveprøver i 2005 (Evensen 2010), og har siden den gang blitt benytta og videreutvikla av det norske skriveforskningsmiljøet, blant annet SKRIV-prosjektet og Normprosjektet. I likhet med det teoretiske grunnlaget for læreplanen LK06, bygger Skrivehjulet på et funksjonelt syn på skrivning, forankra i sosialesemiotisk teori. Denne tilnærminga til språk har vært rådende i norske læreplaner siden 80-tallet, og kan i skolesammenheng defineres som at ”forståelsen av språket og utviklingen av det i skrive- og muntligopplæringen skal ta til der språket brukes til å skape mening av mennesker som er innvevd i en faktisk handlingssituasjon i en kultur” (Berge 1998:20). Med andre ord handler Skrivehjulet om hvorfor og hvordan man skriver.

Framheving av funksjonelle sider ved skrivning



Figur 1: Skrivehjulet (Skrivesenteret 2013)

Skrivehjulet er bygget opp av tre felt: skriftlig mediering, skriveformål og skrivehandlingar. Det innerste feltet viser at skrivning forutsetter en språklig verktøykasse som inneholder blant

annet grammatikk og ordforråd (Solheim og Matre 2014:81). Skriveformålene er ment å visualisere hva vi kan oppnå med skriving – hva skrivinga kan brukes til, mens skrivehandlingene er det du utfører for å oppnå et formål. Skrivehjulet slik det er framstilt i figur 1 viser hjulets grunnstilling. Modellen bygger på tanken om at man utfører ulike skrivehandlinger for å oppnå ulike formål, og grunnposisjonen framhever de mest vanlige koblingene (Solheim og Matre 2014:80). Likevel kan de ulike feltene dreies, og på den måten illustrerer Skrivehjulet at bestemte skrivehandlinger ikke nødvendigvis er knytta til bestemte skriveformål. For eksempel kan en ”fortelling, altså en *forestillende* skrivehandling, [...] gjerne ha *selvrefleksjon og identitetsdanning* som formål” (Solheim og Matre 2014:80). I skolen kan man kunne bruke Skrivehjulet til å planlegge og vurdere skriving for ulike kontekster i samfunnet. Det er også konteksten skrivinga foregår i, markert utenfor selve hjulet i figur 1, som bestemmer hvilken sjanger eller teksttype eleven skal velge for å oppnå formålet.

Skrivehjulet kan på mange måter sies å være et skrivekonstrukt i seg selv, ved at det beskriver det man kan bruke skriving til. Likevel kan man ikke bruke Skrivehjulet for enhver skrivesituasjon, og i bruken av det er det viktig å være bevisst på at det er nettopp en modell. Når jeg bruker formålsdelen av hjulet som analysekategori er det altså én av flere mulige måter å tolke skriveformål på. Selv om modellen ikke omfatter alle skriveformål og skrivesituasjoner, så mener jeg Skrivehjulet egner seg som analysemodell fordi det er solid teoretisk forankra, det har blitt benyttet i flere anerkjente skrivestudier og fordi det er anvendelig.

Skriveformål er altså en av to analysekategorier i denne avhandlingen. En analyse av skriveformål gir mulighet til å svare på spørsmål om hvorfor eleven skal skrive det han skriver og hva skrivinga skal brukes til. For eksempel vil en formålsanalyse kunne gi svar på om skriveoppgavene ber eleven kategorisere og lage kunnskap, og om det i så fall er konstruktrelevant. I skriveoppgavene jeg skal analysere, er skriveformålet sjelden oppgitt for eleven. Derfor blir det et tolkningsspørsmål når jeg skal plassere skriveoppgavene innenfor formålskategorier. I kapittel 4 vil jeg gjøre nærmere rede for hva teksttolkning som metode innebærer i min avhandling. På grunn av tolkningsrommet formålskategoriene gir, vil jeg forklare hva jeg legger i de ulike formålene og trekke inn noen eksempler.

”Kjennetegnet ved skriveformål” (tabell 3, kolonne 2) har utgangspunkt i en artikkel om de historiske intensjonene bak hjulet da det ble laget for de nasjonale skriveprøvene (Evensen 2010). ”Eksempel på skriveoppgave” (tabell 3, kolonne 3) er fra en artikkel om skrivekontekst i skriveoppgaver (Otnes 2013). Skriveoppgavene har Otnes hentet fra

lærebøker for grunnskolen. Jeg har tatt utgangspunkt i kjennetegnene og eksemplene i denne tabellen når jeg har tolka skriveoppgavene. For å synliggjøre tolkinga velger jeg å legge fram tabellen. I kapittel 5 (presentasjon av resultater) vil jeg legge fram resultatene formålsanalysen av skriveoppgavene gav.

Skriveformål	Kjennetegn ved skriveformål	Eksempel på skriveoppgave
Påvirkning	Du skriver for å overbevise andre om at en annen oppfatning kan være mer gyldig, dekkende, sannferdig eller fruktbar. Det du skriver er etterprøvbart. Du skriver for å oppnå autoritet.	Skriv et leserinnlegg til avisen der du argumenterer for hvorfor vi bør gi hjelp til de fattige delene av verden.
Identitetsdanning og selvrefleksjon, meta-kommunikasjon og egenvurdering	Du skriver for å oppnå ettertenksomhet. Skrivninga har et individuelt læringsperspektiv. Du skriver også for å utvikle kollektiv identitet, for eksempel gjennom et politisk eller religiøst innhold.	Tenk deg at du eller den du var sammen med, ble gravid. Skriv en dagboktekst der du får fram hvilke tanker og følelser du har.
Kunnskaps-organisering og -lagring	Du skriver for å oppnå en logisk klassifisering og en intellektuell etterprøvbart. Du skriver utfra fagets klassifikasjonssystem.	Tenk deg at du er politi på nattvakt. Du må rykke ut til en kollisjon mellom to personbiler i et veikryss. Den ene sjåføren har fått et kutt i panna. Skriv rapporten.
Konstruksjon av tekstverdener	Du skriver for å forestille deg noe som aldri har eksistert – det kan være forskning eller diktning.	Tenk deg at du er en ungdom i Norge på 1920-tallet. Plutselig en dag kommer faren din hjem og sier at han er blitt arbeidsledig. Lag en fortelling.
Kunnskapsutvikling	Du skriver for å tenke i alternative baner og for å se nye sammenhenger. Du skriver for å kunne tenke videre, og oppnå ny innsikt. Du skriver for å lære.	Skriv en tekst der du diskuterer ulike typer klesstiler, og prøver å komme fram til en konklusjon om det beste alternativet. ⁸
Utveksling av informasjon, holde kontakt	Du skriver for å kommunisere med andre på tvers av tid og fysisk avstand.	Dere har fått et brev fra Kari [...]. Dere skal nå skrive svar tilbake til Kari. Husk å svare på spørsmålene.

Tabell 3: Kategorier for skriveformål

3.3 Skrivediskurs og literacy

3.3.1 Literacy

Jeg har valgt å benytte meg av skrivediskurs som den andre analysekategorien. Før jeg definerer og omtaler diskursbegrepet i kapittel 3.4.2, er det nødvendig å introdusere min forståelse av literacy. Grunnen til dette er at min bruk av diskursbegrepet henger tett sammen

⁸ Dette eksempel hentet fra Normprosjektet (2012).

med literacy. I tillegg hviler Kunnskapsløftet på en literacy-tankegang, hvor skriving blir ansett som en måte å tilegne seg kunnskap på.

Kunnskapsløftet har blitt omtalt som en literacy-reform (Eide 2006; Berge 2005). Både grunnlaget for og konsekvensen av LK06 som literacy-reform er ifølge Kjell Lars Berge tanken om at man viser og utvikler kunnskap gjennom å bruke språket:

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

Med andre ord er det å ha kompetanse i et fag å kunne bruke språket på en relevant måte, i mange ulike situasjoner. Til grunn for dette synet som anlegges i LK06, ligger blant annet Vygotskys forståelse av at læring og utvikling skjer gjennom at språket brukes i et sosialt samspill. Skriving som språklig mediering er for Vygotsky en måte å utvikle tanken på, og han er opptatt av at skrivinga må foregå i en kulturell kontekst – ikke bare som en kognitiv ferdighet (Sandvik 2012). I skolesammenheng innebærer dette at man lærer gjennom å bruke språket i en meningsfull kontekst, blant annet gjennom skriving i autentiske situasjoner.

Et slikt språk- og læringssyn betinger nettopp at konteksten er meningsfull, og at skriving har et formål ut over å ”øve seg på å skrive”. Skaftun skriver at ”[e]levne trenger bred teksterfaring, og de trenger masse øvelse for å kunne bevege seg uanstrengt i og mellom ulike skriftkulturelle praksiser og diskurser” (Skaftun 2009:15). Jeg mener dette sitatet beskriver på en god måte hvordan og hvorfor skolen innlemmer elevene i fagene gjennom å skape mening med språket. Gjennom at elevene øver seg på å skrive i meningsfulle kontekster lærer de også det Skaftun kaller skrivekulturer.

Skrivekulturer, diskurser og kontekster brukes gjerne om hverandre, og kompetanse knytta til å lese, skrive og snakke relevant innenfor disse, kalles ofte literacy. Begrepet literacy har ikke en etablert norsk oversettelse, selv om blant annet skriftkyndighet og tilgangskompetanse har blitt foreslått brukt i norsk sammenheng. Den opprinnelige betydningen av literacy er å mestre skriftspråket, med *illiteracy* som motsetning. Når Kunnskapsløftet omtales som en literacy-reform, rommer likevel begrepet noe mer enn lese- og skriveferdighet. UNESCO definerer literacy på følgende måte:

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

Ut fra denne definisjonen kan vi si at literacy dreier seg om evnen til å anvende tekst i ulike kontekster i livet – og man snakker derfor gjerne om flertallsformen *literacies*, nettopp fordi disse situasjonene er varierte (Fjørtoft 2014:73). En yrkesfagelev vil både inneha, delta i og utvikle ulike literacies for privatliv, yrkesliv og samfunnsliv, slik det kom fram av konstruktdefinisjonen i kapittel 2.2. For eksempel er det forskjell på de skriftkulturelle praksisene på arbeidsplassen og på Facebook-gruppa til venninnegjengen. Dette innebærer at man skriver på forskjellige måter, og dermed har behov for ulik literacy-kompetanse for de ulike kontekstene.

Tradisjonelt har norskfaget hatt ansvar for å utvikle elevenes lese- og skrivekompetanse. Med læreplanens literacy-perspektiv er nå alle fag lese- og skrivefag, men det betyr ikke at norskfaget har mista sin funksjon og sitt innhold. Ove Eide sier om læreplanen i norsk at "[...] elevane no skal få utvikle tekstkompetanse for å kunne meistre det mangfaldige og samansette tekstsamfunnet dei lever i" (Eide 2006:12). I norskfaget skal elevene bli kompetente deltagere i tekstsamfunnet, gjennom å utvikle lese- og skrivekompetanse for varierte og komplekse kontekster. Literacy er dermed et nøkkelbegrep i hele LK06, og særlig i norskfaget.

Når en omtaler Kunnskapsløftet som en literacy-reform, forstår jeg det som at denne læreplanen skal lære elevene skolens konvensjoner, i tillegg til konvensjoner som er verdsatte og nødvendige i samfunns- og yrkesliv. Berge understreker hvorfor literacy-kompetanse er viktig i yrkeslivet når han peker på at et moderne arbeidsliv er et skriftlig arbeidsliv, og at mennesker uten avansert skrivekompetanse ikke kan være literacy-deltagere (Berge 2005:165). På den måten fungerer arbeidet med skrivning i skolen som en forutsetning for yrkesutøvelse. Høstmark-Tarrou (2005:221) skriver at med yrker som raskt endrer karakter, vil yrkesfagutdanningens viktigste oppgave være å gi elevene opplæring i grunnleggende ferdigheter som går på tvers av skolefagene, og skrivning er en av disse ferdighetene.

Det er relevant å trekke inn Karlsson (2006) også når det gjelder literacy. Hun foreslår en oppdeling av literacy-begrepet, og skiller mellom begrepene *lese- og skrivekompetanse* på den ene siden, og *skriftanvendelse* på den andre. Hun knytter lese- og skrivekompetanse til den opprinnelige betydningen av literacy, og mener det er denne kompetanse som måles i internasjonale tester basert på skolens tekster (Karlsson 2006:15, 22). Skriftanvendelse relaterer Karlsson til flertallsformen *literacies*; "hva mennesker gjør med skrift, når de gjør det og hvorfor" (Karlsson 2006:22).

Slik jeg forstår Karlsson, skiller hun altså mellom literacy og literacies: literacy er lese- og skrivekompetanse, mens literacies er evnen til å anvende kompetansen i ulike

kontekster. Denne distinksjonen tydeliggjør betydningen av å utvikle kompetanse i å *bruke* skrift i hverdagen. For å utvikle literacy er det ikke tilstrekkelig å lære seg å lese og skrive som mentale prosesser. Man må også lære å bruke lesing og skriving i ulike kontekster – deriblant i yrkeslivet. Dette perspektivet vil være særlig interessant i analysen av eksamensoppgaver for yrkesfag, fordi eksamensoppgavene blant annet bør vurdere elevenes yrkesretta skrivekompetanse.

Jeg har nå gjort rede for literacy-begrepet, og hvorfor Kunnskapsløftet forstås som en literacy-reform. I tillegg har jeg begrunna hvorfor literacy-kompetanse anses å være helt sentralt i yrkeslivet. I det følgende vil jeg forklare sammenhengen mellom literacy og diskurs, og introdusere hvordan jeg skal bruke skrivediskurs som en analysekategori.

3.3.2 Skrivediskurs

Når konstruert for eksamen i norsk for yrkesfagelever blant annet er å skrive i ulike situasjoner i samfunn, yrkesliv og skole, bør skriveoppgavene legge til rette for at eleven kan dokumentere situasjonsbestemt skrivekompetanse. I min avhandling ønsker jeg å undersøke hvilke situasjoner, eller diskurser, skriveoppgavene setter skrivinga og eleven i. Det er stor forskjell på å skrive som rørerlegger og å skrive som lokalpolitiker – de to skrivediskursene krever ulik skrivekompetanse, og norskfaget er ment å gi eleven kompetanse i begge deler. Å analysere oppgavens formål er ikke tilstrekkelig for å kunne si noe om dette, fordi formålet kan være å påvirke både som rørerlegger og lokalpolitiker. Gjennom å analysere skriveoppgavens diskurs, vil jeg kunne si noe om hvorvidt skriveoppgavene spør etter kompetanse i å skrive for yrkeslivet, skolen, privatlivet eller samfunn.

Med en sosiokulturell skriveteori kan vi si at skriving er meningsskapning i en kontekst, og deltagerne i konteksten og relasjonen mellom dem legger premissene for meningsinnholdet. Forskning på skriveoppgaver har operert med ulike typer analysekategorier for å si noe om hvilken situasjon eller kontekst skrivinga foregår i. En av disse kategoriene er autentisk/fiktiv (Otnes 2013). Autentitetsbegrepet er komplekst, og blant andre Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) hevder at skriveoppgaver noen vil kalle autentiske, sjelden kan bli autentiske i betydningen virkelige. For eksempel vil eleven forstå at eksamensbesvarelsen i virkeligheten ikke skal sendes som en HMS-rapport til sjefen, men at mottakeren er sensor.

Siden skriveoppgaver vanskelig kan lages slik at de blir autentiske, mener jeg det er mer interessant å undersøke hvilke situasjoner oppgavene setter skrivinga i, og dermed benytte analysekategorier i den retningen Borgström (2014) gjør. Hans analyse av skriveoppgaver i svenskfaget går blant annet inn på hvilke tenkte stemmer skribenten skal

skrive med, og etablerer kategorier som *den selvutnevnte folkeopplyser* og *den engasjerte kulturkonsumenten*, i tillegg til *eleven*. Også KAL-prosjektet (Berge et. al. 2005) benyttet kategorier som beskriver hvilke områder av samfunnet eksamen legger opp til skriving innenfor. Det er verdt å nevne at KAL-prosjektet hadde et sterkt sjangerfokus, og plasserte nettopp eksamenssjangre inn i situasjonskategorier (Berge et. al 2005:167).

Selv om jeg ikke skal analysere skriveoppgavens sjangre, mener jeg at å bruke samfunnsområder eller -situasjoner kan være hensiktsmessig også for materialet i denne avhandlinga. Valget mitt om å analysere skrive-diskurs er dermed basert både på Borgströms skribentroller og KAL-prosjektet, men først og fremst på literacy-forskeren James Paul Gee, som kobler *diskurser* til literacy (Gee 2012).

Diskurs er et helt sentralt begrep i min avhandling, og jeg vil derfor redegjøre for min forståelse av dette før jeg setter det i relasjon til literacy. Så langt har jeg brukt begreper som kontekst, skrivekultur og situasjon. Heretter ønsker jeg å erstatte disse begrepene med diskurs. Gee definerer Diskurs (med stor d)⁹ som ”language *plus* being the ”right” *who* (sort of person) doing the ”right” *what* (activity). What is important is not just language, and surely not just grammar, but saying(writing)-doing-being-valuing-believing combinations” (Gee 2012:151). Ifølge Gee er språket en del av diskursen, men diskursen er alltid noe mer enn språk: Diskurs innebærer også hvordan språket blir *brukt* av personen i aktiviteten. Det betyr altså at du kan bruke språket korrekt, men hvis du ikke framstår som riktig person, i riktig rolle, eller agerer på riktig måte, så behersker du ikke diskursen.

Et aspekt ved Gees diskurs-definisjoner som er svært sentralt og interessant for min avhandling, er måten han knytter det til literacy på. Denne sammenhengen er viktig for å legitimere mitt valg av diskurs som analysekategori. Gee definerer nemlig literacy som ”mastery of a secondary Discourse involving print in some fashion [...]” (Gee 2012:173). Dette betyr at å ha literacy-kompetanse, er å mestre en diskurs – med alt det innebærer av språk, væremåte og aktivitet. Det er også derfor Gee, som Karlsson (2006), bruker literacies i flertall: Som menneske beveger du deg i og mellom mange forskjellige diskurser hvor du har behov for å kunne kommunisere hensiktsmessig. Når læreplanen omtales som en literacy-reform, kan man gjennom Gee forstå dette som at skolen skal lære eleven å mestre en diskurs – for eksempel innenfor rørliggeryrket.

Å anvende denne forståelsen av diskurser og literacy betinger at man skiller mellom *primærdiskurs* og *sekundærdiskurs*. Å utvikle literacy-kompetanse dreier seg ikke bare om å

⁹ Siden distinksjonen mellom Diskurs og diskurs ikke er sentral i min avhandling, så vil jeg for enkelhets skyld bruke begrepet diskurs (med liten d) i resten av avhandlinga.

kunne samhandle som ”hverdagsperson” med venner og familie. Måten vi bruker språket på, føler, tenker, agerer og interagerer når vi er en ”hverdagsperson” – altså ikke som profesjonell – er det Gee omtaler som primærdiskurs (Gee 2012:153). Barn mestrer denne diskursen gjennom den første sosialiseringa i livet, og i denne diskursen bruker vi et ”hverdagsspråk”. Det betyr likevel ikke at barn som behersker primærdiskursen har literacy-kompetanse, ifølge Gee. Primærdiskursen er likevel rammen når vi seinere i livet utvikler literacy. Literacy-kompetanse er, som vi så i definisjonen av begrepet, å mestre en sekundærdiskurs. Gee omtaler sekundærdiskurser på denne måten:

[A]ll these secondary Discourses involve use of language, either written or oral, or both, as well as ways of thinking, valuing, and behaving, which go beyond the uses of language in our primary Discourse no matter what group we belong to” (Gee 2012:171).

Dette betyr at det å ha og utvikle literacy-kompetanse er å beherske måten man bruker språk på, verdiene, tankene og atferden man har *utenfor* hverdagsdiskursen. Gees eksempler på arenaer der sekundærdiskurser er i bruk, er skole, arbeidsplass, butikker, offentlige kontorer, næringsliv, kirker (Gee 2012:171). Når skolen ifølge læreplanen skal utvikle elevenes literacy-kompetanse, forstår jeg det som at elevene skal lære seg å beherske ulike diskurser utenfor hjemmet. Gjennom å analysere skriveoppgavene ønsker jeg å finne ut om dette er tilfelle, og i så fall hvilke diskurser skriveoppgavene etterspør. På den måten ønsker jeg å belyse hva slags skrivekompetanse eksamensoppgavene spør etter hos elevene.

Jeg har etablert fire ulike diskurser, basert på hvilke situasjoner konstruktdefinisjonen i kapittel 2 framhever at elevene skal kunne skrive for. Disse kategoriene dekker ikke alle diskurser eleven kan skrive i. I tillegg rommer kategoriene relativt mye - for eksempel er det mange måter å skrive i en samfunnsdiskurs på. Likevel mener jeg de skiller mellom de ulike diskursene jeg ønsker å kartlegge. Det er et tolkningsspørsmål hvilke kategorier jeg velger å plassere de ulike skriveoppgavene inn under. Tolkninga vil særlig melde seg der for eksempel mottaker og formål ikke er eksplisitt – noe som gjelder svært mange av oppgavene i materialet. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i analysedelen. Publiseringsmediet (for eksempel lokalavisa) vil kunne gi en indikasjon på hva slags skrivediskurs oppgaven har, uten at det er uttrykt eksplisitt.

	Diskurs	Kjennetegn
Primær-Diskurs	Intimsfære	Foregår i en ”hverdagsdiskurs”, og de involverte er for eksempel familie, venn.
Sekundær-Diskurs	Skolediskurs	De involverte er for eksempel elev eller tillitsvalgt, lærer, rektor.
	Yrkesdiskurs	De involverte er for eksempel yrkesutøver, lærling, sjef, kunde, pårørende, kollega.
	Samfunnsdiskurs	De involverte er for eksempel avisleser, debattant, politiker, anmelder, kulturopplyser, kulturkonsument.

Tabell 4: Kategorier for skrivesituasjon

4 Presentasjon av metode og datamateriale

4.1 Metodisk tilnærming og framgangsmåte

Denne avhandlingas problemstilling er: *Hvilken skrivekompetanse etterspør et utvalg eksamensoppgaver i norsk for yrkesfag? Og på hvilken måte er disse oppgavene konstruktvalide?* Det ble relativt tidlig i arbeidet med avhandlinga klart at for å kunne belyse en slik problemstilling, var en kvalitativ metodisk tilnærming det mest hensiktsmessige. Kvalitative metoder har sine karakteristiske trekk, både når det gjelder forskningsmål og framgangsmåter. Når målet er å oppnå en forståelse av prosesser og mening i en kontekst, velges ofte kvalitative tilnærminger framfor kvantitative (Thagaard 2010:17). Ved å analysere prosesser og mening oppnår man gjerne ikke samme mulighet for generalisering som ved kvantitative metoder, men likevel en overførbarhet til lignende kontekster som prosjektet er gjennomført i (Grønmo 2004:130). Selv om kunnskapen denne avhandlinga gir, ikke vil være generaliserbar, så vil den være relevant for skriving i andre skole- og yrkeskontekster. I min avhandling ønsker jeg å få kunnskap om et lite utvalg, i form av skriveoppgaver, og dermed kunne peke på tendenser. For å finne disse tendensene har jeg også brukt element av kvantitative metoder. Dette innebærer at tolkningsutvalget til en viss grad er basert på frekvens i skriveoppgavene jeg har analysert.

Teoriene om skrivevurdering som jeg la fram i kapittel 2, etablerer et begrepsapparat jeg kan bruke for å analysere skriveoppgaver. For å vurdere skriveoppgavens validitet, har jeg definert et konstrukt. Dette konstruktet danner det teoretiske grunnlaget for analysen min, hvor formålet er å peke på tendenser i skriveoppgavens utforming. Dette formålet tvinger fram kvalitative metoder, fordi det vil være vanskelig å si noe om skriveoppgavers utforming uten å fortolke dem. Å utforme skriveoppgaver er en prosess gjennomført av mennesker. Det er produktet av og meninga bak denne prosessen som er forskningsobjektet i denne avhandlinga.

Framgangsmåten i studier med kvalitative metoder kjennetegnes ifølge Grønmo (2004:130) ved fleksibilitet og tolkningsmuligheter. Kvalitative tilnærminger gir mulighet for og krever endringer underveis i prosjektet. Thagaard hevder at det er et "påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling, innsamling av data og analyse og tolkning" (2010:30), som oppstår når forskeren jobber parallelt med de nevnte delene.

I kapittel 3 kom jeg fram til analysekategoriene *formål* og *diskurs*. Ved en kvalitativ analyse er det viktig å etablere eksplisitte kategorier (Thagaard 2010:151), fordi disse bidrar som analytisk hjelpemiddel og begrensing. På den måten har jeg som forsker en formening

om hva jeg er ute etter å undersøke i datamaterialet. I tillegg gjør disse kategoriene at min tolkning blir etterprøvbart, fordi de forklarer leseren hva som gir meg belegg for analysene. Innenfor denne avhandlingas rammer vil det ikke være mulig å presentere en diskusjon rundt fortolkning av 33 skriveoppgaver, men i arbeidet har det likevel vært viktig å få et inntrykk av tendenser. Hvordan jeg har tolka hver enkelt skriveoppgave vil komme fram i avhandlingas vedlegg, samtidig som jeg har valgt å framstille resultatene ved hjelp av to figurer. Figurene vil vise resultatet av avhandlingas kvantitative element.

Fortolkning er den metodiske framgangsmåten jeg benytter i denne avhandlinga. Konstruktet jeg definerte i kapittel 2 var bakgrunnen for de to kategoriene, som jeg skal analysere skriveoppgavene utfra. Ved hjelp av eksplisitte kategorier kan jeg altså identifisere sentrale mønster og tendenser i materialet mitt. Gjennom disse mønstrene og tendensene vil jeg kunne svare på problemstillingen: *Hvilken skrivekompetanse etterspør et utvalg eksamensoppgaver i norsk for yrkesfag? Og på hvilken måte er disse oppgavene konstruktvalide?*

Fortolkning bringer med seg noen metodiske utfordringer det er verdt å reflektere over. Først og fremst dreier dette seg om at fortolkning til en viss grad er en subjektiv forskningsmetode. Vivi Nilsen (2012:29) påstår at forskeren er sitt eget instrument i kvalitative metoder. Som jeg har vært inne på, gir dette mulighet til å være fleksibel i forskningsarbeidet. Samtidig begrenses forskeren som eget instrument ved å være menneskelig (Nilsen 2012:29), og står dermed i fare for både å påvirke og bli påvirket av forskningen og arbeidet med den. Det vil finnes flere måter å tolke mitt datamateriale på, og derfor er det viktig for meg å synliggjøre både analysene jeg har foretatt, og hva jeg baserer dem på¹⁰. På den måten vil det være mulig for leseren å foreta tolkninger på de samme premissene som mine tolkninger bygger på.

Helt konkret går min framgangsmåte ut på å tolke hver enkelt skriveoppgave fra materialet, og plassere alle skriveoppgavene inn i kategoriene både for skriveformål og skrivediskurs. Resultatene av disse tolkingene vil bli drøftet ut fra teoriene jeg har anlagt i kapittel 2 og 3.

4.2 Presentasjon av materiale

Som nevnt i innledninga, lagde Nord-Trøndelag fylkeskommune våren 2014 egen FYR-eksamen, med to eksamensoppgavesett laget spesifikt for utdanningsprogrammene klima-,

¹⁰ Analysen av de enkelte eksamensoppgavene er vedlegg.

energi- og miljøteknikk (KEM), og skogbruk¹¹. I tillegg laga fylkeskommunen et felles eksamensoppgavesett for de øvrige yrkesfagene. Nord-Trøndelag var eneste fylkeskommune som våren 2014 utarbeidet egne FYR-oppgaver, og etter hva jeg har kjennskap til gjennom FYR-prosjektet har dette heller ikke vært gjort tidligere. Denne unike typen eksamensoppgaver gir dermed en god mulighet til å gå nærmere inn i hva yrkesretting av skriving i norskfaget kan innebære. I tillegg lar materialet meg analysere hva som kjennetegner FYR-oppgaver sammenligna med ordinære yrkesfagoppgaver.

Jeg fikk tilgang til materialet gjennom Skrivesenteret, som koordinerer den delen av FYR-prosjektet som handler om norskfaget. Den nasjonale FYR-koordinatoren i norsk¹² satte meg i kontakt med aktuelle personer fra Nord-Trøndelag fylkeskommune, som ga meg tillatelse til å bruke fylkets eksamensoppgavesett i min masteravhandling. På grunn av at eksamensoppgavesettene er offentlige dokumenter, har jeg valgt ikke å anonymisere fylkeskommunen. Jeg har anonymisert de delene av materialet hvor det framkommer navn på spesifikke videregående skoler. Dette gjelder ett eksamenssett.

De tre eksamensoppgavesettene er inndelt på forskjellige måter. Alle tre eksamenssettene har flere deler, og flere av disse delene inneholder ”underspørsmål”. Jeg har valgt å behandle alle spørsmål eller oppgaver som egne skriveoppgaver, slik at de tre eksamensoppgavesettene til sammen inneholder 33 skriveoppgaver. Inndeling av eksamensoppgavesettene og skriveoppgavene er illustrert i tabell 5. I det følgende vil jeg omtale eksamenssettene ved tall og utdanningsprogram (1-KEM, 2-skogbruk og 3-øvrige).

¹¹ KEM er en utdanningsretning elever kan velge etter gjennomført vg1 i utdanningsprogrammet bygg og anleggsteknikk. Skogbruk er en utdanningsretning elever kan velge etter gjennomført vg1 i utdanningsprogrammet naturbruk (www.vilbli.no).

¹² Av reliabilitetshensyn er det verdt å nevne at den nasjonale FYR-koordinatoren i norsk har arbeidet ved en videregående skole i Nord-Trøndelag inntil 2014.

Eksamenssett	Inndeling av eksamensoppgavesettet	Antall skriveoppgaver	Antall obligatoriske oppgaver
1-KEM (FYR-eksamen)	Del 1: a) Fem spørsmål med tema HMS. b) Rapport. Del 2: Langsvarsoppgave, velg mellom fem oppgaver.	11	7
2-skogbruk (FYR-eksamen)	Del 1: skogbruksrelatert oppgave (FYR) ¹³ . Del 2: Langsvarsoppgave, velg mellom fem oppgaver.	9	5
3-øvrige (ikke FYR-eksamen)	Del 1: Seks spørsmål med utgangspunkt i vedlagt tekst. Del 2: Rapport. Del 3: Langsvarsoppgave, velg mellom seks oppgaver.	13	8

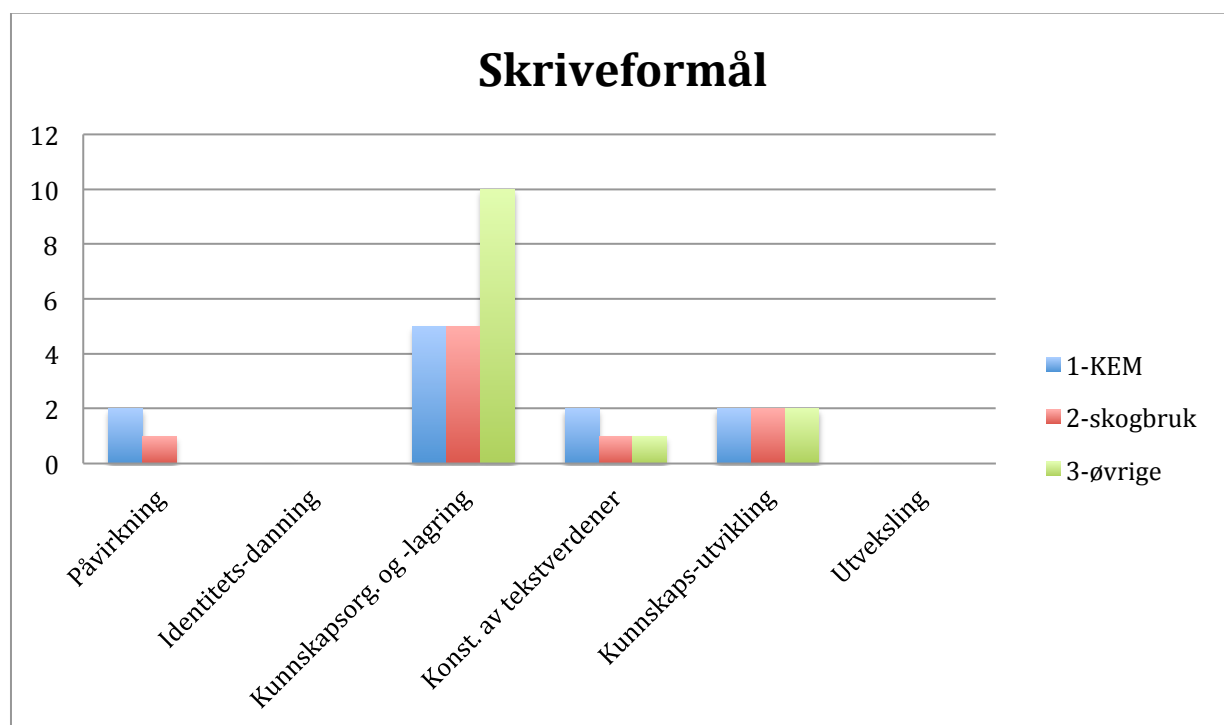
Tabell 5: inndeling av eksamensoppgavesettene fra NTFK

¹³ Eksamensoppgavesettet har definert kun del 1 som FYR-oppgave.

5 Presentasjon av resultater

Dette kapitlet inneholder resultatene av tolkningene jeg har gjort av skriveoppgavene. Først blir resultatene fra kategorien *skriveformål* presentert, før jeg kommenterer de ulike formålene og begrunner valgene mine. Deretter presenteres resultatene av kategorien skruvediskurs, etterfulgt av kommentarer til de ulike diskursene. Resultatene av begge kategoriene drøftes deretter i kapittel 6.

5.1 Formål: Resultater



Figur 2: Resultater, skriveoppgavens formål.

Figuren viser antall skriveoppgaver (33 totalt) fordelt på Skrivehjulets seks formålskategorier. Analysen av skriveoppgavens formål viser at den største andelen – hele 20 av 33 oppgaver – har blitt kategorisert som kunnskapsorganisering og –lagring. Av 20 skriveoppgaver med dette formålet, utgjør oppgaver fra eksamenssett 3-øvrige (ikke FYR-eksamen) halvparten, med 10 oppgaver. FYR-eksamenssettene (1-KEM og 2-skogbruk) har bare halvparten så stor andel av oppgaver med kunnskapsorganisering og -lagring som formål, med fem hver. Resultatene viser også at ingen av de 33 skriveoppgavene har blitt kategorisert med formålene identitetsdanning eller utveksling som mest framtrædende. Eksamenssettet med jevnest

fordelte skriveformål er 1-KEM. Eksamenssett 3-øvrige har minst jevnt fordelte skriveformål, og er bare representert i tre formålskategorier.

Det er viktig å legge vekt på at disse kategoriseringene er gjort på bakgrunn av mine tolkninger av skriveoppgavene. Mange av skriveoppgavene har flere formål, og kan derfor kategoriseres på ulike måter. Jeg har plassert skriveoppgavene innenfor den formålskategorien som er mest framtrødende, og som skriveoppgavene hovedsakelig etterspør. I tolkingen av skriveoppgavenes formål har jeg ofte vært i tvil, og jeg vil derfor begrunne de valgene jeg har gjort i delen som følger. Siden ingen av skriveoppgavene har blitt kategorisert med formål om identitetsdanning eller utveksling, har jeg valgt ikke å gå nærmere inn på disse.

5.1.1 Kommentarer: Kunnskapsorganisering og -lagring

Jeg har valgt å tolke oppgaver som tydelig har en fasit som kunnskapsorganisering og -lagring. Et eksempel på en oppgave med fasit, er ”forklar hva forkortelsen HMS står for” (eksamenssett 1-KEM, del 1, oppgave 1a). Her er det ett riktig svar, som eleven systematiserer gjennom skrivning. Formålet er dermed å organisere og lagre kunnskap, for å kunne etterprøve kunnskapen. Oppgaver som ber eleven søke i teksten og svare på spørsmål, har jeg også kategorisert inn under denne kategorien. Et eksempel på denne typen oppgave er ”Hvem er Frida Ottesen?” (eksamenssett 3-øvrige, del 1, oppgave 1). Denne oppgaven framstår også med ett riktig svar, som eleven finner ved å søke i teksten og gjengi svaret.

Mange av oppgavene har instruksjonsverb som tydelig definerer hva eleven skal gjøre. Eksempler på slike instruksjonsverb er ”forklar”, ”finn fram”, ”gi (eksempler)”, ”gjør greie for”, ”pek på” og ”gjengi”. Disse verbene etterspør etter min mening logisk klassifisering og intellektuell etterprøvbarhet, i tråd med formålsbeskrivelsene basert på Evensen (2010) (se tabell 3). Når skriveoppgavene har mange slike instruksjonsverb blir ikke eleven bedt om å vise forståelse, slik hun gjør når for eksempel kunnskapsutvikling er skriveformålet. Et eksempel på en skriveoppgave jeg mener har slike instruksjonsverb, og dermed har valgt å kategorisere som kunnskapsorganisering og -lagring, er denne (fra eksamenssett 2-skogbruk, del 2, oppgave 3):

Skriv en sammenhengende tekst der du redegjør og kommenterer diktet: Presenter diktet. Gjør greie for det formelle rundt oppbygging, strofeinndeling og pek på noen virkemidler som dikteren har brukt. Gjør greie for innhold og tema. Har diktet budskap? Hva er din mening/oplevelse av diktet? Overskrift: Om diktet ”Duften av fersk ved” av Hans Børli.

Denne oppgaven framstår som en ”oppskrift” bestående av mange konkrete og lukkede spørsmål eleven skal svare på gjennom skrivning, og tolkes også av den grunn som

kunnskapsorganisering og -lagring. Oppgaven ber om elevens mening/opplevelse av diktet, og den type skriving faller ikke inn under kategorien for kunnskapsorganisering og -lagring, men snarere i kategorien kunnskapsutvikling (kapittel 5.1.2). Likevel er det så mange konkrete spørsmål i denne skriveoppgaven som etterspør evne til å lagre og organisere kunnskap, at oppgavens hovedformål har blitt tolka som dette.

I oppgaveformuleringa finnes for eksempel et ja-/nei-spørsmål, som strengt tatt kan besvares nettopp med ja eller nei. Dermed etterspør ikke skriveoppgaven analytisk skriving. Det samme gjelder å *gjøre greie for* oppbygging og strofeinndeling, og å *peke på* virkemidler. Dette er kun steg i en diktanalyse. Eleven blir bedt om å gjøre greie for og å peke på, men skriveoppgaven spør ikke etter hvilken funksjon virkemidlene og oppbygginga har i teksten. Dermed etterspør ikke oppgaven evne til å skrive for å oppnå ny innsikt, slik formålsbeskrivelsene som jeg baserer meg på definerer kunnskapsutvikling (tabell 3). Derfor kategoriseres denne skriveoppgaven (og tilsvarende oppgaver) som kunnskapsorganisering og -lagring, til tross for at de trolig er ment som utforskende diktanalyseoppgaver.

Sjangerspesifikasjoner har også i noen oppgaver vært avgjørende for kategoriseringa. Rapport er en sjanger som jeg har valgt å kategorisere som kunnskapsorganisering og – lagring, fordi det handler om å systematisere kunnskap om en hendelse eller et fenomen i fagets klassifikasjonssystem.

5.1.2 Kommentarer: Kunnskapsutvikling

I denne kategorien er det mange oppgaver uten fasitsvar, hvor svaret på oppgaven blir til gjennom skrivinga. Eksempler på slike oppgaver er ”Hvilke følger kan det få hvis ikke byggherren stiller krav til HMS i prosjekteringen?” (eksamenssett 1-KEM, del 1, oppgave 1b). Her blir eleven bedt om å skrive for å tenke og diskutere. Et annet eksempel er dette (eksamenssett 2-skogbruk, del 1, oppgave d):

Når alt virke er kjørt inn og målt er skogeier misfornøyd med resultatet (se vedlegg 2). Han mener at her har det blitt gjort alt for dårlig jobb. Du skal vurdere resultatet og drøfte mulige årsaker til at resultatet er blitt slik.

I denne oppgaven blir eleven bedt om å drøfte og diskutere, og tenke seg til sammenhenger utfra vedlagt tekst. I denne oppgaven blir instruksjonsverbene *vurdere* og *drøfte* brukt, og sett i sammenheng med formålsbeskrivelsene (tabell 3) er dette skriving som inviterer til å tenke i alternative baner og oppnå ny innsikt. Mange av oppgavene i denne kategorien har ikke en eksplisitt sjanger. Samtidig har jeg kategorisert noen skriveoppgaver med artikkel som sjanger

til å være kunnskapsutvikling, fordi de innbyr til å drøfte for og imot, og tenke i alternative baner.

5.1.3 Kommentarer: Påvirkning

Oppgaver som inneholder verb som å *argumentere* og *begrunne* (meningene sine) har jeg tolka inn i denne kategorien. I tillegg har den mer åpne spørsmål enn det som kjennetegner kunnskapsorganisering og -lagring, som i denne oppgaven (eksamenssett 1-KEM, del 2, oppgave 1):

Når du er ute på en byggeplass/arbeidsplass er HMS viktig. Skriv en artikkel eller et leserinnlegg der du forteller om de reglene som gjelder innenfor ditt fagområde. Hvorfor er det viktig å overholde disse reglene, og hva bør skje med de arbeiderne som ikke tar det på alvor?

I denne oppgaven underbygger oppgavekommentaren kategoriseringen. I kommentaren står det blant annet ”En god besvarelse er der du argumenterer på en relevant og holdbar måte. Husk det er viktig å begrunne tydelig meningene dine.”. Sjanger og krav om tydelige sjangertrekk har spilt en rolle når jeg har tolka skriveoppgaver inn under denne kategorien. Leserinnlegg har jeg kategorisert som påvirkning, i hvert fall hvis det samsvarer med instruksjonsverbene. Noen oppgaver i artikkelsjangeren har også blitt kategorisert som påvirkning.

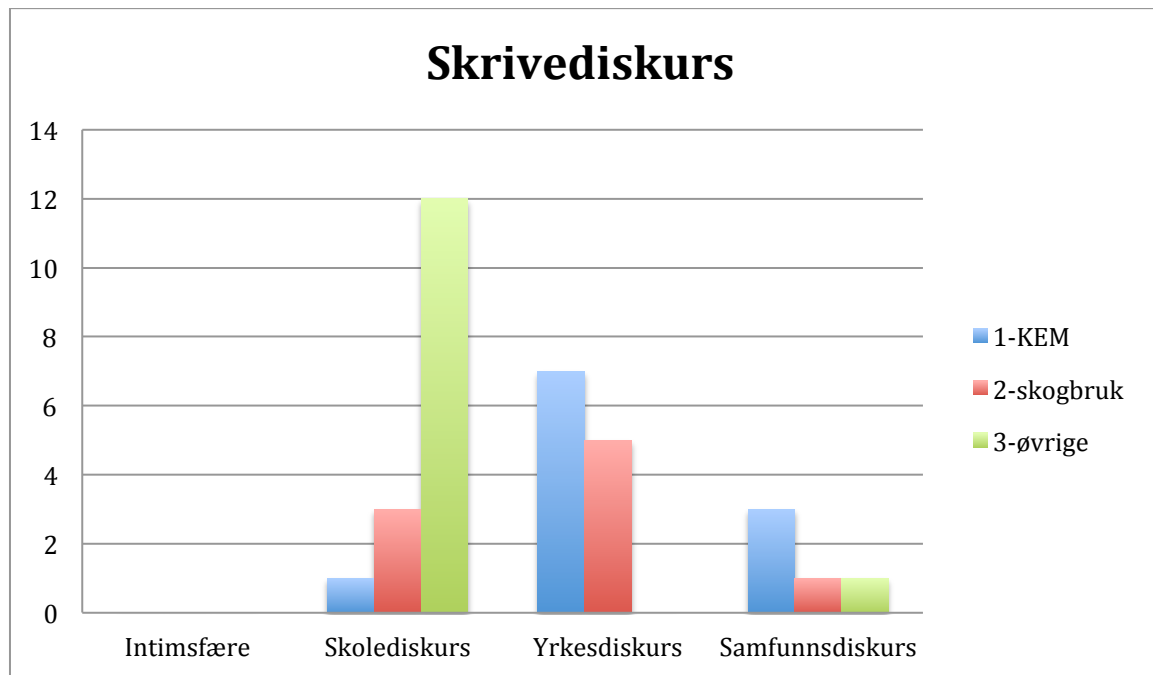
5.1.4 Kommentarer: Konstruksjon av tekstverdener

Skriveoppgaver jeg har kategorisert som konstruksjon av tekstverdener, er blant andre der man blir bedt om å la seg inspirere av noe kreativt, som i denne oppgaven (eksamenssett 2-skogbruk, del 2, oppgave 4):

Skriv en kreativ tekst om *en opplevelse fra naturen eller et møte med naturen*. Du kan gjerne ta utgangspunkt i noe selvopplevd eller finne inspirasjon til fri diktning og fantasi gjennom diktet til Hans Børli eller andre forfattere. Lag overskrift selv.

Her blir eleven bedt om å skrive kreativt, og sannhetsinnhold og etterprøvbarhet er ikke relevant. Oppgaven nevner også at eleven gjerne kan dikte fritt, noe som samsvarer med å konstruere en tekstverden. Noen av oppgavene der formålet er å konstruere tekstverdener har ikke nødvendigvis noen bestemt sjanger, samtidig som blant annet kåseri har blitt kategorisert som konstruksjon av tekstverdener. Da har også manglende forventning til sannheten i innholdet vært avgjørende.

5.2 Diskurs: Resultater



Figur 3: Resultater, skriveoppgavenes diskurs.

Figuren viser antall skriveoppgaver (33 totalt) fordelt på diskurskategoriene fra kapittel 3.3.2. Disse resultatene viser at skolediskursen er den de fleste skriveoppgavene er kategorisert inn i – nesten halvparten av skriveoppgavene befinner seg innenfor denne diskursen. Ingen av skriveoppgavene foregår innenfor intimsfæren, mens 12 skriveoppgaver – omkring en tredjedel – er i yrkesdiskursen. 5 av 33 oppgaver etterspør skriving i det jeg har kalt samfunnsdiskurs.

Eksamenssettene skiller seg også fra hverandre, og det mest framtrepende funnet er at eksamenssett 3-øvrige, kun har 1 av 13 skriveoppgaver *utenfor* skolediskursen. Ingen av dette eksamenssettets skriveoppgaver er i yrkesdiskurs. Til sammenligning er over halvparten av skriveoppgavene innenfor yrkesdiskursen i begge de to øvrige eksamenssettene (eksamenssett 1-KEM og 2-skogbruk).

5.2.1 Kommentarer: Intimsfære

Selv om jeg ikke har tolka noen av skriveoppgavene som intimsfære, har jeg vært i tvil, og ønsker derfor å kommentere kriteriene jeg har anlagt for denne diskursen. Intimsfærediskursen er ment for oppgaver der man skaper mening med enten venn eller familie. I tolkninga var jeg i tvil om følgende skriveoppgave skulle kategoriseres som intimsfære:

Du har en venn som er arbeidssky, og hver gang det er snakk om arbeid så blir det en diskusjon som ender med at vennen din siterer diktet "Ledig stilling" av Arne Hjeltnes (se vedlegg). Du blir lei av dette, og bestemmer deg en gang for alle om å overbevise din venn. Dette gjør du ved å skrive et leserinnlegg i håp om å få støtte fra andre. Leserinnlegget skal trykkes i Trønder-Avisa.

Diskursen dette foregår i er i utgangspunktet intimsfæren, der to venner diskuterer et hverdagslig tema som opptar dem. Likevel ber skriveoppgaven eleven skrive et leserinnlegg for å få støtte fra *andre*, gjennom en publikasjon i lokalavisen, og dermed blir diskursen samfunn.

5.2.2 Kommentarer: Skole

Skriving det er vanskelig å se for seg vil foregå utenfor skolen, har jeg kategorisert innenfor skolediskursen. Eksempler på dette er klassiske diktanalyser, og oppgaver der mottaker eller publiseringsmedium ikke er uttrykt. Mange av skriveoppgavene innenfor denne diskursen kan karakteriseres som typiske i "danningsdelen" av norskfaget (slik vi så i kapittel 1.2). Et eksempel på en skriveoppgave jeg har kategorisert i skolediskurs, er denne (oppgavesett 3-øvrige, del 3, oppgave 1):

Les novella "Slå" av Rolf Enger (Vedlegg 2). Skriv en sammenhengende tekst der du forteller hva novella handler om. Hva er høydepunktet i denne teksten? Gi en beskrivelse av personene i denne teksten. Hva er det som kommer fram om dem i teksten, og på hvilken måte kommer det fram? Skriv også om hvilke tanker du gjør deg om det du opplever som temaet i denne novella.

Både tematikken og formen i denne skriveoppgaven framstår som "skolsk", og det er vanskelig å se for seg at denne skrivinga vil finne sted i andre diskursen enn i skolen.

5.2.3 Kommentarer: Yrkesliv

Oppgaver jeg har kategorisert innenfor yrkeslivsdiskursen, inneholder blant annet tematikk som faller inn under den yrkesfaglige delen av skolen, for eksempel "Hva slags personlig verneutstyr er aktuelt i ditt programområde/yrke? Forklar kort hvorfor" (eksamenssett 1-KEM, del 1, oppgave c). For å kunne svare på oppgaven bør du være innlemma i yrkeslivets måte å skrive på, tenkemåte, verdier og atferd – altså diskurs. Skriveoppgaver hvor eleven ikke trenger kompetanse i en spesifikk yrkesdiskurs for å svare på oppgaven har blitt kategorisert som skolediskurs eller samfunnsdiskurs. Skriveoppgaver hvor mottakeren eller publiseringsmediet befinner seg innenfor yrkeslivet eller den yrkesfaglige delen av skolen har også blitt kategorisert i yrkeslivsdiskursen.

5.2.4 Kommentarer: Samfunnsliv

Skriveoppgaver hvor publiseringsmedium, mottaker eller tematikk er innenfor det offentlige samfunnslivet, har blitt plassert i denne kategorien. Et eksempel på en slik oppgave er denne (eksamenssett 3-øvrige, del 3, oppgave 5):

Les ”Du er en del av årsaken” av Frida Ottesen (Vedlegg 1). Gjengi først det som kommer fram i dette innlegget. Skriv deretter din mening om temaet. Hva menes med en ”bruk- og kastmentalitet”, og er dette et problem i dagens samfunn? Skriv en artikkel.

Denne skriveoppgaven har en offentlig eller samfunnsfaglig tematikk, som blant annet kommer til uttrykk gjennom sjangeren. Selv om verken mottaker eller publiseringsmedium er gjort eksplisitt, kan man godt tenke seg en slik tekst for eksempel i en avis – blant annet på grunn av vedlegget eleven skal ta utgangspunkt i, som er publisert i Aftenposten.

6 Drøfting

I delen som følger skal jeg drøfte et utvalg av resultatene jeg har presentert i kapittel 5 på bakgrunn av det som har kommet fram i kapittel 2 og 3. Denne oppgavens problemstilling er: *Hvilken skrivekompetanse etterspør et utvalg eksamensoppgaver i norsk for yrkesfag? Og på hvilken måte er disse oppgavene konstruktvalide?* Jeg har delt inn drøftingskapitlet tematisk etter funn som er relevante for å svare på problemstillingen.

6.1 Norskfaglige sjangre og teksttyper

Som vi så i konstruktdefinisjonen i kapittel 2.2, innebærer skriving i norskfaget blant annet å kunne skrive norskfaglige teksttyper og sjangre. Konstruktet spesifiserer ikke nærmere hva disse teksttypene/sjangrene er. Det konstruktet derimot uttrykker nokså tydelig, er at å skrive i norsk er å tilpasse teksten til formål, mottaker og situasjon, og jeg antyda derfor at skriving i norsk blant annet er å velge en sjanger eller en teksttype som tjener formålet. Det vil bety at alle tekster som er en del av norskfaget, kan sies å være norskfaglige teksttyper og sjangere – hvis de tjener formålet.

Mange av skriveoppgavene i materialet mitt spesifiserer hvilke sjangre eller teksttyper eleven skal skrive. Disse er blant annet rapport, artikkel, leserinnlegg, kåseri, saktekst, sammenligning og novelle. I mange av skriveoppgavene og kommentarene gjøres sjangerkravene eksplisitte, for eksempel slik: ”Husk korrekt oppsett” (rapport, eksamenssett 3-øvrige, del 2) eller slik: ”Besvarelsen skal ha tydelige sjangertrekk” (kåseri, eksamenssett 1-KEM, del 2, oppgave 3).

I noen av disse oppgavene framstår det å følge sjangertrekkene som det eneste formålet. Av den grunn har mange av de sjangerspesifikke oppgavene blitt tolka som kunnskapsorganisering og -lagring, fordi sjangermestring skal etterprøves. Det er vanskelig å se for seg hvordan denne typen skriving er en måte å utvikle elevenes literacy-kompetanse på, siden skriving i ”det virkelige livet” lite trolig vil forekomme uten et annet formål enn å bevise sjangerkompetanse.

Forholdet mellom sjangre, teksttyper og formål er en ”het potet” blant de som arbeider med norsk i skolen. Et spørsmål som dukker opp i mitt materiale, er hvordan du tilpasser for formål, mottaker og situasjon når du blir bedt om å skrive for eksempel et kåseri. Og på hvilken måte er kåseri en type tekst som er relevant i ulike situasjoner i samfunn, yrkesliv og skole? Kåseri omtales gjerne som en ”skolsk” sjanger, og hvis det er tilfelle er det for en skolediskurs man skriver. Hvorfor skal eleven skrive et kåseri når det ikke er oppgitt noe formål med det? Et argument for disse skriveoppgavene er at skolediskursen er like autentisk

som for eksempel en yrkesdiskurs, og at skolens sjangre og teksttyper dermed er like relevante for elevene som yrkesretta teksttyper og sjangre. Likevel er det grunn til å stille spørsmål ved slike sjangereksplisitte skriveoppgaver når resultatene mine tyder på at mange oppgaver i skolediskurs fører til at det blir færre oppgaver for yrkes- og samfunnsdiskurser.

Når konstruktet ikke sier noe om hvilke sjangre og teksttyper som er norskfaglige, så er det opp til eksamensnemndene å definere dette i arbeidet med eksamensoppgavene. Dermed er det grunn til å anta at eksamensoppgavene legger noen føringer for hvilke sjangre og teksttyper som får plass i norskopplæringa. Karlssons studie (2006) viser at dokumentasjon – med de sjangrene og teksttypene det innebærer – er frekvent blant yrkesutøverne hun fulgte. Hvis norskfaget skal yrkesrettes, så innebærer det at sjangre og teksttyper som rapport og lister må sies å være norskfaglige. Gees (2012) teorier om literacy underbygger også den påstanden, fordi det å utvikle literacy-kompetanse innebærer å beherske en diskurs. Om skriving i rørleggerfaget dreier seg om å skrive lister og rapporter, er det også norskfagets jobb å innlemme rørleggerelven i denne diskursen hvis målet er å utvikle literacy for yrkeslivet.

Hvis man aksepterer yrkesfaglig skriving som en del av norskfaget, så bringer det oss til legitimeringa av faget. Skal skriving i norsk på yrkesfag ha danning eller nytte til hensikt? Det er verdt å legge til at disse to størrelsene ikke er totalt forskjellige, blant annet fordi det er ligger mye danning i å kunne uttrykke seg korrekt og hensiktsmessig. Likevel er det et stort spenn mellom ytterkantene av norsk som dannelsingsfag og norsk som nyttefag. Ifølge konstruktet skal yrkesfaglige utdanningsprogrammets norskfag være det samme som studiespesialiserings norskfag: både danning og nytte. Ved morsmålsfagets oppstart var intensjonen den samme som i dag, som henvist til i kapittel 1.2. Likevel viser historien at norskfaget på yrkesfag lenge har vært i en særstilling: danning har kun vært en integrert komponent i tjue år. Ved å akseptere yrkeslivets sjangre og teksttyper, går man kanskje i retning av norskfaget slik det var før 1994, da elevene ifølge Aase skrev søknader og fylte ut skjema (Aase 2005:71). Både søknader, lister, skjema og rapporter er frekvente teksttyper i det yrkeslivet Karlsson (2006) har undersøkt, og materialet mitt viser også at eksamensoppgavene anser disse teksttypene som yrkesretta.

Hvis man anerkjenner yrkeslivets skriving som norskfaglig, er det nærliggende å spørre seg hvilken plass det opprinnelige dannelsingsfaget norsk skal ha. Konstruktet fra dagens læreplan sier nokså tydelig at både skjønnlitterære samtidstekster, kulturarv, fagspesifikk argumentasjon, kreativ skriving og formelle språkkonvensjoner også skal være en del av norsk på yrkesfag: med andre ord norsk som dannelsingsfag. Dette innebærer at yrkesfagelever

også skal ha kompetanse i å analysere noveller eller dikt, kunne skrive drøftende tekster om norskfaglige tema og å skrive kreativt. Det er ikke vanskelig å legitimere disse delene av norskfaget som relevante også for yrkesfagelever, fordi elevene ikke bare skal være yrkesutøvere. En rørlegger eller en helsefagarbeider trenger å være kompetent til å delta i skriftsamfunnet utenfor arbeidsplassen. Sagt med Gees begreper (kapittel 3.3) skal disse elevene delta i andre diskurser enn yrkeslivets, og trenger dermed å utvikle literacies for flere deler av livet.

Resultatene mine viser at eksamensnemdene i NTFK har valgt å gjøre et forsøk på konstruktvaliditet, ved å lage skriveoppgaver for både et nytte- og et danningsfag. Dette er svært komplekst å gjennomføre, og i den følgende delen skal jeg drøfte hvilke resultater det gir når skriveoppgavene forsøker å dekke hele spennet fra klassiske diktanalyser til listeskriving i rørleggerfaget.

6.2 Organisering og lagring av kunnskap

Et av de mest framtrepende funnene mine er den store andelen av oppgaver som etterspør kompetanse i å skrive med formål om å organisere og lagre kunnskap. Hele 20 av 33 skriveoppgaver har dette som formål. Som henvist til i kapittel 2.2.2 og 2.2.3, dreier yrkesretta skriving seg i stor grad om nettopp dokumentasjon – som jeg velger å sidestille med kunnskapsorganisering og -lagring. Åtte av skriveoppgavene som har kunnskapsorganisering og -lagring som formål, befinner seg nettopp i en yrkesdiskurs, mens ti av kunnskapsorganisering og -lagring-oppgavene er i skolediskurs. Først vil jeg drøfte noen av dem som er i yrkesdiskurs.

6.2.1 Yrkesdiskurs

Begge FYR-eksamenssettene har en innledende del hvor de fleste av skriveoppgavene har kunnskapsorganisering og -lagring som formål, og befinner seg i yrkesdiskurs. En av oppgavene med kunnskapsorganisering og -lagring i yrkesdiskurs lyder slik: ”Forklar hvordan du vil forholde deg til MIS-figurene og den delen av drifta som grenser til vannet” (eksamenssett 2-skogbruk, del 1, oppgave b). En annen skriveoppgave lyder slik: ”Hva er farlig avfall? Gi eksempler” (eksamenssett 1-KEM, del 1, oppgave 1e). I kommentaren til sistnevnte oppgave står det ”Her er det viktig å få til relevante og konkrete svar. Svar med fullstendige setninger, god sammenheng og variert/korrekt språk”.

Både Karlsson (2006) og VOX-listene fra kapittel 2.2.3 viste at å levere over informasjon og å dokumentere for å kunne motta lønn, var sentrale formål med skriving i yrkeslivet. Fra VOX-listene kan man se at både blikkenslageren og rørleggeren skriver liste,

kjørebok, rapport og huskelapp regelmessig, kanskje hver dag. Elevene som har besvart eksamenssett 1-KEM går på et utdanningsprogram som utdanner både blikkenslagere og rørleggere. VOX-listene beskriver dermed skriving som er høyst aktuell for disse elevene. Skriveoppgaven ”Hva er farlig avfall? Gi eksempler” ber om eksempler på farlig avfall – en oppgave som jeg mener inviterer til å skrive ei liste. Trolig er det også dette som er bakgrunnen for kommentaren som ber om fullstendige setninger og god sammenheng. Kombinasjonen av skriveoppgaven og kommentaren gir inntrykk av at liste ikke er en godkjent teksttype i norskfaget, til tross for at eksamen er laga med intensjon om å være yrkesretta.

Paradokset i denne oppgaven kan sees i lys av hva Karlsson (2006) omtaler som forskjellen på verdsatt skriftkultur, slik vi så i kapittel 2.2.3. Det kan se ut som at den typen skriving man bedriver i yrkeslivet ikke verdsettes når det går på bekostning av den tradisjonelle skriftkulturen i norskfaget, selv om man har laget FYR-eksamen. Skriveoppgavene blir dermed ”hybrider” mellom den tradisjonelle norskfaglige skrivinga og yrkesfagenes skriving. Når en blikkenslager ”setter opp ei liste over nødvendig verktøy og utstyr til et oppdrag” (se VOX-liste i kapittel 2.2.3), er det vanskelig å se for seg at han bruker fullstendige setninger. Samtidig er formelle språkferdigheter en sentral del av konstruktet i norskfaget – deriblant å skrive fullstendige setninger. Med andre ord etterspør yrkesfaglig listeskriving kompetanse i å skrive på måter som bryter fullstendig med helt grunnleggende norskfaglige prinsipper. Skal man godkjenne blikkenslagererelevens listeskriving til tross for at man ser ut til å måtte rive opp noen av morsmålsfagets dypeste røtter? Hvis man ikke en gang kan kreve at elevene skriver fullstendige setninger på eksamen, hva gjenstår da av norskfaget?

Det kan se ut som det er krevende å etterspørre yrkesretta skrivekompetanse uten at det fjerner andre sentrale deler ved konstruktet for norskeksamen. ”Hybrid-oppgavene” illustrerer hvor komplekst det er å legitimere norskfaget i yrkesfaglige utdanningsprogram – skal det være et danningsfag eller et nyttefag? Disse oppgavene kan ansees som uttrykk for den samme bekymringen som Atle Skaftun har for en ”samfunnstilpasning” av skolen (slik vi så i kapittel 1.2). Når det forventes at skolen skal tilpasses samfunnets behov, er ikke skolediskursen ”autentisk nok”. Mens skriveoppgavene er forsøkt tilpassa yrkeslivets behov, så markerer kommentaren om fullstendige setninger at eksamen fremdeles skal foregå på norskfagets premisser.

6.2.2 Skolediskurs

Som jeg nevnte i forrige kapittel, har 20 av 33 skriveoppgaver kunnskapsorganisering og

-lagring som formål. Ti av disse 20 skriveoppgavene foregår i skolediskurs. Ni av dem er i eksamenssett 3-øvrige. Det betyr at alle skriveoppgavene som er kategorisert som kunnskapsorganisering og -lagring + skolediskurs, er i eksamenssett 3-øvrige – med unntak av én skriveoppgave. Jeg skal nå gå nærmere inn på hvilken skrivekompetanse disse skriveoppgavene etterspør, og på hvilken måte de er konstruktvalide.

Eksamenssett 3-øvrige har en innledende del med seks slike spørsmål, som er tolka som kunnskapsorganisering og -lagring + skolediskurs. Disse spørsmålene tar utgangspunkt i et leserinlegg skrevet av 18 år gamle Frida Ottesen i Aftenpostens Si;D-spalte. To eksempler er disse: ”Hvem er Frida Ottesen” og ”Hvilken oppfordring har Frida Ottesen til folk i Norge?”. Om man ser sistnevnte skriveoppgave uavhengig av det vedlagte leserinlegget, kan den tolkes som en oppgave med kunnskapsutvikling som formål. Oppgaven gir et førsteinntrykk av å be om ei drøfting av leserinleggets budskap, med formål om å bruke skriving for å tenke nye tanker. Oppgaveformuleringa er likevel nært knytta til leserinlegget, hvor det mot slutten står ”Nå ber jeg ikke folk om å slutte å kjøpe, men tenke seg om to ganger. Jo flere som tar ansvar, jo bedre”. Å gjengi denne direkte oppfordringa vil etter min mening være et fullgodt svar på skriveoppgaven, tatt direkte ut fra den vedlagte teksten eleven blir bedt om å lese.

Det betyr at spørsmålene er forma på en måte som oppfordrer til å lete etter eksplisitte formuleringer i teksten. Oppgavene etterspør kompetanse i å lete i teksten, og gjengi svaret – som kunnskapsorganisering og -lagring. Anne Løvland (2010) omtaler denne lesemåten som svarjakt, og mener at “ein jaktar på eit svar som vil bli godkjent, ikkje på heilskapleg forståing” (Løvland 2010:32). Dette bygger opp under min tolkning av disse oppgavene som kunnskapsorganisering og -lagring, fordi de etterspør ett riktig svar hvor målet er etterprøvbart.

Kanskje kan man tenke seg at disse oppgavene er ment nettopp som lesetester. Det er liten tvil om at lesing og skriving er tett knytta sammen, noe også Karlsson (2006) understreka i sine studier. Lesing er knytta til skriving også i konstruktet jeg definerte i kapittel 2. Blant annet sier konstruktet at elevene skal ha kompetanse i å skrive om samtidstekster, egne tanker og faglige tema. I den sammenhengen må eleven kunne lese, skrive om og skrive med utgangspunkt i ulike tekster. Leserinnlegget av Frida Ottesen framstår som en naturlig tekst å basere skriving på, fordi den gjennom innholdet og formen inviterer til å skrive norskfaglige tekster om egne tanker og faglige tema, slik konstruktet definerer.

Likevel etterspør ikke disse oppgavene kompetanse i å skrive om egne tanker eller faglige tema. Etter min mening etterspør disse skriveoppgavene kompetanse i å dokumentere i en skolediskurs, og ikke en helhetlig forståelse, slik Løvland (2010) også påpeker. Det er vanskelig å se for seg at oppgavene gir et produkt som kan gi informasjon om elevens skrivekompetanse. Nettopp dette er den grunnleggende betingelsen i all vurdering: Oppgavene må være laga på en måte som gir informasjon om elevens skrivekompetanse for at vurderinga skal være valid. For meg framstår de omtalte skriveoppgavene som valide kun for å vurdere elevens kompetanse i formelle språkkonvensjoner, og da er det grunn til å sette spørsmålsteget ved hvorvidt skriveoppgavene fungerer som eksamensoppgaver. Når eksamen ikke kan vurdere hele konstruktet (Evensen 2010:23), som omtalt i kapittel 2.2, bør skriveoppgavene som blir prioritert, kunne vurdere mer enn kompetanse i å skrive formelt riktig. I tillegg kan man lure på hvilke grunnlag vurderinga blir foretatt på, når produktet ikke kan si mer om elevens skriftlige kompetanse. Samtidig er det verdt å understreke at et eksamenssett inneholder mange forskjellige skriveoppgaver, og på den måten kan det som eksamenssettet etterspør i sin helhet, representere konstruktvaliditet.

6.2.3 Dokumentasjonsoppgavers konstruktvaliditet

Sammenligna med dokumentasjon i en yrkesdiskurs framstår ikke skriveoppgavene om Frida Ottesen fra eksamenssett 3-øvrige som konstruktvalide. Forskjellen mellom yrkesdiskursoppgavene og skolediskursoppgavene er at dokumentasjonsoppgavene i yrkesdiskurs etterspør yrkesretta skrivekompetanse. Vi har sett at dokumentasjon har en sentral funksjon i yrkeslivet. Når konstruktet uttaler at norskfaget skal gi eleven kompetanse i å skrive yrkesretta tekster, så er skriveoppgaver som etterspør lister over farlige materialer konstruktvalide. Kunnskapsorganisering og -lagring er først og fremst konstruktvalid i en yrkesdiskurs, ikke i en skolediskurs. Skriveoppgaver i en skolediskurs med kunnskapsorganisering og -lagring som formål etterspør altså ikke en like konstruktvalid skrivekompetanse som oppgavene med samme formål i en yrkesretta kontekst gjør.

Dette kan tyde på at det er enklere å lage konstruktvalide, yrkesretta skriveoppgaver når yrket eller utdanningsprogrammet er eksplisitt, slik som i FYR-oppgavene. Karlsson (2006) hevder, slik vi så i kapittel 2.2.3, at ulike yrkesutøvere bruker skriving på ulike måter. Vi så også at Gee (2012) mener literacy er å mestre en diskurs, og med Karlsson og VOX kan vi si at hvert enkelt yrke har sin skrivediskurs. Elevene må altså lære seg diskursen for å utvikle literacy. For eksempel må en rørlegger mestre rørleggerdiskursen for å utvikle literacy

for rørleggeryrket. Å lære seg rørleggerdiskursen, og dermed utvikle yrkesrelevant literacy-kompetanse, er med andre ord en del av norskfaget hvis faget skal yrkesrettes.

Konsekvensen av å følge denne argumentasjonen er å foreta noen endringer i måten eksamensoppgavene blir laga på. Vi har sett at de eksamenssettene som er laga for spesifikke utdanningsprogram lykkes bedre i å etterspørre yrkesretta skrivekompetanse. Med andre ord: Dersom man ønsker at oppgavene skal være yrkesretta, vil det være hensiktsmessig å lage ett eksamenssett for hvert utdanningsprogram. Dette fordrer imidlertid at man godkjenner tekster på yrkenes premisser. Flere av skriveoppgavene i materialet mitt tyder på at en slik godkjenning vil innebære at fagpersoner som jobber med norskfaget må gå inn i en diskusjon med formål om å finne ut av hva faget skal inneholde.

6.3 Vurdering av kunnskapsorganisering og -lagring i yrkesdiskurser

Et problem som reiser seg i forlengelsen av å etterspørre yrkesretta skrivekompetanse, er hvordan man vurderer denne kompetansen. Selv om min avhandling dreier seg om skriveoppgavene og arbeidet med dem *før* elevene skal skrive, så er vurderinga essensiell også i utarbeidelsen av skriveoppgaver. Dette er også helt sentralt i skrivevurderingsteori, slik vi så i kapittel 2. Derfor vil jeg i kapitlet som følger, drøfte problemer som dukker opp når norskeksamen etterspør yrkesretta skrivekompetanse, slik vi har sett at FYR-eksamenssettene gjør.

I definisjonen av yrkesretting i kapittel 2.2.2 så vi at det handler om å se læreplanen i fellesfagene i sammenheng med læreplanen i yrkesfagene. Dette innebærer et samarbeid mellom norsklæreren og yrkesfaglæreren, og her dreier samarbeidet seg om skriveoppgaver og vurdering av dem. Et spørsmål som har dukka opp i arbeidet med materialet mitt, er hvordan norsklæreren kan vurdere en elevtekst som svar på en skriveoppgave som denne: ”Beskriv og begrunn hvordan du vil legge basveien(e) i drifta.” (eksamenssett 2-skogbruk, del 1, oppgave a).

Denne skriveoppgaven, i likhet med mange av de de andre oppgavene i FYR-eksamenssettene, foregår i en yrkesdiskurs. For å mestre denne diskursen må man ifølge Gee være rett person som anvender rett språk på rett måte (kapittel 3.3). Det er vanskelig å se for seg at norsklæreren som skal vurdere elevens yrkesretta skrivekompetanse *selv* mestrer diskursen i skogbrukeyrket. Da står norsklæreren i fare for kun å vurdere de formelle skriveferdighetene – med mindre man vurderer mer enn man har kompetanse til. Dette kan bety at hvis norsklæreren ikke har innsikt i yrkesdiskursen, så vurderes enten teksten på feil premisser, eller det er kun formelle språkferdigheter som vurderes.

Nettopp denne problematikken skisserte jeg i kapittel 2.3, om hvordan lærere med ulike fagbakgrunn vurderer skriving på ulike måter. Både Hellne-Halvorsen (2014) og Øgreid og Hertzberg (2009) peker på at norsklæreren er opptatt av språklige konvensjoner og formålstjenlig kommunikasjon, og andre faglærere er også av den oppfatning at det er norskfaget og norsklærerens jobb. Lærerne som ikke er norsklærere, vurderer selv innholdet i tekstene, og ser på skriving som et verktøy til å lære og vise kunnskap. Dermed kan det se ut som norskfaget reduseres til et verktøyfag når man bedriver fagovergripende skriving: Norsklæreren vurderer språket og formen, mens den andre faglæreren vurderer innholdet.

Dette er interessant sett i sammenheng med den vurderingssituasjonen yrkesretta skriveoppgaver skaper. Ett aspekt ved denne problematikken er hvilke konstrukt vurderinga skal bli foretatt på grunnlag av: Skal en yrkesretta norsktekst vurderes etter norskfagets eller yrkesfagets konstrukt? Som jeg har vært inne på, åpner norskfagets konstrukt for yrkesretta skriving, og måten det blir gjort på i mitt materiale, er ved å la yrkesfagernes innhold og sjangre bli en del av norskfaget. Dette er også i tråd med Hellne-Halvorsens (2014) undersøkelser, hvor norsklærerne sier at de yrkesretter norskfaget ved å inkludere yrkesfaglige tema og sjangre. Med slike grep blir norskfagets tradisjonelle dannelsesoppdrag satt litt til side, til fordel for yrkesfagernes skriving. Samtidig har også språket i seg selv et dannelsesaspekt, uavhengig av skrivingas innhold og sjanger.

Et annet aspekt verdt å omtale i drøftinga rundt vurdering av yrkesretta skrivekompetanse, er lærernes kompetanse og bakgrunn. Begge de to undersøkelsene jeg har henvist til, peker på lærernes ulike fagbakgrunn som utslagsgivende for hvordan de vurderer skriving. I tråd med Gee (2012) har ulike fag ulike diskurser, og dette gjelder også innad i akademiske miljøer – for eksempel skriver man på en annen måte innenfor nordiskfaget enn man gjør i sosiologi. En norsklærer med bakgrunn fra et skriftlig universitetsmiljø har høyst trolig også en annen inngang til fagovergripende skrivevurderingssituasjoner enn det en lærer med bakgrunn fra rørleggerfaget har. Dette indikerer at yrkesretta skriveoppgaver stiller enda større krav til eksplisitte vurderingskonstrukt enn hva skriveoppgaver innad i norskfaget gjør. Bare med en tydelig bevissthet rundt dette kan utarbeidelsen av yrkesretta skriveoppgaver, og ikke minst vurderinga av elevenes skrivekompetanse, bli valid og pålitelig.

Det framstår altså problematisk at norsklæreren skal vurdere dokumentasjonen skriveoppgavene gir, uten innsikt i skrivekursens tekst er skrevet i og for. Kunnskapsløftet betinger at yrkesfaglærere og fellesfaglærere samarbeider på tvers av faggrensene, og dette ser også ut til å angå vurdering av eksamensbesvarelser når oppgavene skal være yrkesretta. Det ligger utenfor denne avhandlingas anliggende å diskutere hvordan

dette samarbeidet kan eller bør foregå, men det er naturlig å tenke seg at en valid vurdering vil innebære en annen sensurordning enn den man er vant med fra eksamen i norsk i dag.

6.4 Skriveformål og autensitet

Da jeg tolka eksamensoppgavene inn i formålskategorier (som vist i kapittel 5.1), vurderte jeg oppgavens både implisitte og eksplisitte formål. I dette kapitlet vil jeg drøfte oppgavens eksplisitte formål, med utgangspunkt i teoriene og begrepene jeg anla i kapittel 2 og 3.3. Som jeg redegjorde for i disse kapitlene, er en teksts formål vesentlig når man skal antyde hvilken skrivekompetanse norskfaget skal etterspørre. Vi har dermed allerede sett i konstruktdefinisjonen at norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å skrive tekster tilpassa formål og mottaker. Teksttypen eller sjangeren eleven velger å bruke, skal tjene formålet med teksten. For YF innebærer dette at også yrkesretta sjangre og teksttyper er norskfaglige, slik jeg diskuterte i kapittel 6.1.

Jeg vil nå drøfte to eksamensoppgavers eksplisitte formål, med hensikt om å si noe om hvilken skrivekompetanse de etterspør. De to oppgavene er valgt ut fordi de er gode eksempler på den funksjonen presise som formål har i skriveoppgaver, i tillegg til at de er representative for oppgavene i materialet. Den første skriveoppgaven er denne:

Novella ”Slå” av Rolf Enger (Vedlegg 2) handler blant annet om forholdet mellom foreldre og barn. Hva mener du en god forelder er? Hvordan ser du for deg selv som forelder? Mange barn tror de ikke skal gjenta foreldrenes feil, men så er det nettopp det de gjør. Hvorfor blir det slik? Skriv en artikkel (eksamenssett 3-øvrige, del 3, oppgave 6).

Denne skriveoppgaven har jeg kategorisert med kunnskapsutvikling som formål, og innenfor en skolediskurs¹⁴. Som jeg argumenterte for i resultatkapitlet (kapittel 5.2), har både formål, publiseringsmedium og mottaker vært avgjørende for om denne oppgaven og lignende oppgaver har blitt tolka som skole- eller samfunnsdiskurs. Selv om tematikken kan sies å ha et samfunnsrelevant innhold, gjør novella og skriveoppgavens kontekst at den har blitt tolka som skolediskurs. Det jeg først og fremst vil drøfte her, er hva det innebærer at skriveoppgaven mangler et eksplisitt formål.

I skriveoppgaven får eleven forklart hva hun skal ”gjøre” i oppgaven, og hvilken sjanger hun skal skrive. Det er altså oppgitt en sjanger (her: artikkel) i stedet for et formål. Sett i sammenheng med den delen av konstruktet som omhandler formål og teksttyper/sjangre, så har denne skriveoppgaven liten grad av konstruktvaliditet. Grunnen til det er konstruktets sterke fokus på hva skrivinga skal brukes til: Elevene skal utvikle

¹⁴ Se tabell 3 og 4 for definisjon av kunnskapsutvikling og skolediskurs.

kompetanse slik at de kan skrive for ulike situasjoner og formål. Denne skriveoppgavens manglende konstruktvaliditet når det kommer til formålsspesifikasjoner er problematisk på flere måter.

For det første utvikler ikke eleven kompetanse i å skrive formålsretta, hvis man antar at eksamensoppgavene både gjenspeiler og påvirker skriveopplæringa. For det andre etterspør ikke eksamen det den er ment å etterspørre, og det som blir vurdert er derfor sjangermestring og evne til å ”gjøre” det oppgaven ber om. Etter min mening vil et eksplisitt formål i denne skriveoppgaven både gjøre den konstruktvalid i større grad, i tillegg til å kunne flytte oppgaven fra skolediskurs til samfunnsdiskurs. Som vi har sett er svært mange av skriveoppgavene fra materialet mitt i skolediskurs, så en diskursvariasjon bør kunne antas å være et mål i seg selv.

Den andre skriveoppgaven jeg vil drøfte fra materialet, som gjør både formål og mottaker eksplisitt, er denne:

Du har en venn som er arbeidssky, og hver gang det er snakk om arbeid så blir det en diskusjon som ender opp med at vennen din siterer diktet ”Ledig stilling” av Arne Hjeltnes (se vedlegg). Du blir lei av dette, og bestemmer deg en gang for alle om å overbevise din venn. Dette gjør du ved å skrive et leserinnlegg i håp om å få støtte fra andre. Leserinnlegget skal trykkes i Trønder-Avisa. (Eksamenssett 1-KEM, del 2, oppgave 4).

Til forskjell fra novelleoppgaven over uttrykker denne skriveoppgaven både et eksplisitt formål og en sjanger. Når sjangeren eleven skal skrive i, er uttrykt i skriveoppgaven, trenger ikke eleven ta det valget han er ment å ta. Eleven skal ifølge konstruktet velge sjanger utfra formålet. Formålet er å få støtte fra andre, og mottakeren er lesere av Trønder-Avisa. Denne oppgaven framstår altså som konstruktvalid i større grad enn hva oppgaven om forholdet mellom foreldre og barn gjør. Denne siste oppgaven skaper en kontekst for skrivinga til eleven, og etterstreber at denne konteksten skal være autentisk.

Det er liten tvil om at læreplanen vektlegger betydningen av kompetanse i å skrive for et formål, og at kompetanse i å skrive tekster som tjener formålet er viktig i norskfaget. En problemstilling som melder seg når materialet er eksamensoppgaver, er formålsretta skrivings autensitet. Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) er blant dem som trekker fram denne problematikken.

La oss også erkjenne at formålsrettede skriveoppgaver har et problem som det er vanskelig å komme utenom, nemlig at formålene så å si alltid er simulerte. Dette vet elevene. [...]. De visste at de skrev for sensorene. (Blikstad-Balas og Hertzberg 2015:50).

Når elevene i eksamensoppgaven blir bedt om å skrive for å overbevise leserne av Trønder-Avisa, så er de klar over at dette ikke er de virkelige leserne av teksten deres. Teksten deres

kommer aldri til å sendes til avisa, og den reelle mottakeren er sensor. Dermed etablerer skriveoppgaver som Trønder-Avisa-oppgavene en dobbel mottakerinstans, i tillegg til det Blikstad-Balas og Hertzberg kaller simulerte formål.

På den ene sida framstår det naivt å prøve å lage skriveoppgaver som etterspør evnen til å kunne skrive i ulike sekundærdiskurser. Grunnen til dette er at skolen kun representerer én sekundærdiskurs, og forsøk på å sette eleven til å skrive i andre sekundærdiskurser kan svært sjelden bli noe annet enn simulert. Selv om skriveoppgaven uttrykker at formålet er å påvirke leserne av Trønder-Avisa, så foregår skrivinga i en skolediskurs hvor mottaker er sensor. En sentral utfordring blir dermed hvordan skolen skal kunne utvikle elevenes ulike literacies når opplæring og vurdering først og fremst foregår innenfor en diskurs som utvikler ”skole-literacy”.

På den andre sida er det vanskelig å se for seg hvordan norskfaget skal kunne utvikle elevenes ulike literacies hvis enhver skrivesituasjon skal være autentisk i betydningen virkelig. Kanskje kan man se på den doble mottakerinstansen som i oppgavene med Trønder-Avisa som den eneste gjennomførbare måten å lage formålsretta skriveoppgaver på – iallfall til eksamen. Samtidig er det verdt å påpeke at fire av de fem valgfrie oppgavene i eksamenssett 1-KEM har nettopp Trønder-Avisas lesere som mottaker. Kanskje kan formål og mottaker framstå mindre simulert med en større variasjon i mottakerinstansen.

I tillegg argumenterer blant andre Atle Skaftun for at skolediskursen er en like autentisk diskurs som det som foregår utenfor skolens område (Skaftun 2009). I så fall innebærer dette at skolen som ”samfunn” gir de samme mulighetene for å skrive for ulike formål som samfunnet utenfor skolen gir. For eksempel kan en elev like gjerne skrive en tekst med formål om å påvirke elevrådet, som en tekst som skal påvirke en fiktiv arbeidsgiver. På den måten kan tekster være autentiske i stor grad hvis man skriver med formål og mottakere innenfor skolediskursen. Dette fordrer at man som Skaftun anerkjenner skolen som et ”fullverdig” tekstsamfunn. Et eksempel fra materialet mitt på en oppgave som gjør nettopp dette, er denne fra eksamenssett 1-KEM (del 1, oppgave 2):

I forbindelse med utplassering eller arbeid i verkstedet på skolen, var du vitne til en ulykke/uhell. Skriv en rapport hvor du beskriver hva du observerte. Legg særlig vekt på dine observasjoner når det gjelder HMS. Mottaker er rektor Nina Hoseth.

Ved å la en navngitt rektor være mottaker foregår skrivinga innenfor skolediskursen. Skriveoppgaven anerkjenner skolen som eget tekstsamfunn ved å ta dette grepet, i tillegg til at mottaker og formål er svært autentisk. I en opplæringssituasjon vil tekstene denne

skriveoppgaven ber om, kunne sendes til den navngitte rektoren, og man oppnår en tilnærma autentisk skrivesituasjon.

Eksamen legger likevel noen hindringer for å skrive for formål og mottakere innad i skolediskursen, og formålsrettinga forblir simulert – like fullt som mottakerinstansen er dobbel. Grunnen til dette er at formålet er å vise at du kan skrive, og mottakeren er sensor. Skrivesituasjonen i opplæringa og skrivesituasjonen på eksamen er altså forskjellig, og nettopp dette framstår som noe av paradokset: Konstruktet er felles for den formative vurderinga underveis i opplæringa og for den summative vurderinga til slutt, på eksamen. Likevel inneholder ikke disse to typene vurderingssituasjoner de samme premissene, fordi formålet med skrivinga på eksamen alltid vil være å få sensor til å sette en god karakter. Hvis man tar formålsrettinga på alvor, og er opptatt av autentiske skrivesituasjoner i opplæringa, kan dette bety at elevene øver på å skrive for andre formål og diskurser enn dem de blir vurdert i.

7 Avslutning

I denne avhandlinga har jeg forsøkt å besvare denne problemstillingen: *Hvilken skrivekompetanse etterspør et utvalg eksamensoppgaver i norsk for yrkesfag? Og på hvilken måte er disse oppgavene konstruktvalide?* For å belyse problemstillingen har jeg med bakgrunn i læreplanen i norsk definert et konstrukt. Konstruktet fastslår at yrkesfagelever skal ha kompetanse i å skrive tekster tilpassa yrkes- og privatliv, og at de yrkesfaglige tekstene i stor grad dreier seg om å skrive med formål om å dokumentere og kommunisere. I tillegg sier konstruktet at elevene skal beherske formelle språkkonvensjoner, kunne bruke skriving for å lære, lære å drive sin egen skriveprosess og kunne skrive argumenterende, kreative og sammensatte tekster med innhold fra norskfaget.

Med bakgrunn i teorier om skriving har jeg ved hjelp av kategoriene skriveformål og skrive­diskurs tolka skriveoppgavene i tre forskjellige eksamenssett. Disse tolkningene har gitt resultater som viser at flesteparten av skriveoppgavene etterspør kompetanse i å skrive for å dokumentere. De fleste skriveoppgavene setter elevens skriving i en skolediskurs, og etterspør dermed skolerelatert skrivekompetanse. Mange av skriveoppgavene foregår også i en yrkesdiskurs, og dette gjelder først og fremst de skriveoppgavene som inngår i FYR-eksamenssettene. Skriveoppgavene som etterspør kompetanse i å skrive for å dokumentere i en yrkesdiskurs er mer konstruktvalide enn dokumentasjonsoppgaver i en skolediskurs.

I drøftinga av disse resultatene har jeg belyst to sentrale funn som har dukka opp i tolkninga av materialet. Det første er at skriveoppgavene som er laga for eksplisitte utdanningsprogram, lykkes bedre enn de generelle yrkesfagoppgavene i å etterspørre skrivekompetanse som er relevant for yrkeslivet, og de er dermed også konstruktvalide i større grad. Skriveoppgavene for de øvrige yrkesfagene etterspør i stor grad kompetanse i å lage og organisere kunnskap innenfor en skolediskurs, og er dermed i mindre grad konstruktvalide.

Det andre funnet jeg har drøfta i avhandlinga, er at det tyder på å være et stort rom for tolkning av hva en norskfaglig tekst skal være. Mine funn viser at dette kan resultere i at man forsøker å lage skriveoppgaver på yrkesfagenes premisser, men likevel ikke vil godta yrkesfagtekster som norskfaglige. Dermed oppstår hybridoppgaver som verken måler tradisjonelt norskfaglig eller yrkesretta skrivekompetanse. Disse hybridoppgavene tvinger fram diskusjoner både om vurdering av yrkesretta skrivekompetanse, samt hva norskfaglig skriving skal innebære – både i opplæring og til eksamen.

Intensjonen med yrkesretta skriving i norskfaget er god, men mine funn tyder på at det er vanskelig både å etterspørre og å vurdere denne typen skriving til eksamen. Likevel viser funnene mine at FYR-eksamenssettene lykkes til en viss grad i å etterspørre denne typen skrivekompetanse, og kanskje indikerer det at man bør legge til rette for FYR-eksamen for flere utdanningsprogram. På den andra sida viser funnene mine at man ved å godkjenne yrkesfagenes verdsatte skrivekompetanse risikerer å måtte vie mindre plass i opplæring og eksamensoppgaver til norskfagets tradisjonelle innhold og teksttyper. Som nevnt i innledningen skal norskfaget etter intensjonen i LK06 utvikle skrivekompetanse både som danning og nytte hos yrkesfageleven. Denne avhandlinga bidrar på mange måter til å peke på paradokser og tendenser, men gir ingen entydig svar på problematikken som har blitt belyst. Det er opp til nasjonale skolemyndigheter å redusere eksamensnemndenes vide tolkningsrom, hvis de ønsker å gjøre eksamen i norsk for yrkesfag mindre vilkårlig og mer retta mot den skrivekompetansen disse elevene virkelig trenger.

Litteraturliste

Aase, L. (2005). "Norskfaget – skolens fremste danningsfag?". I K. Børhaug, A.B. Fenner og L. Aase (red.): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

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

Bachman, L. og A. Palmer (2010). *Language assessment in Practice*. Oxford: Oxford university press.

Bakke Støen, K. (2014). *Kunnskap og yrkesretting i samfunnsfag. Seks samfunnsfaglæreres oppfatning av fagets kunnskapsinnhold og muligheter for yrkesretting*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.

Berge, K. L. (1998). "Å skape mening med språk - om Michael Halliday og hans elevers sosialesemiotikk". I K. L. Berge, P. Coppock og E. Maagerø (red.): *Å skape mening med språk*. Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.

Berge, K.L. (2005). "Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier". I A. J. Aasen og S. Nome (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Berge, K.L., L. F. Evensen, F. Hertzberg og W. Vagle (2005). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Blikstad-Balas, M. og F. Hertzberg (2015). "Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?". I *Norsklæreren* 1 (s. 47-52).

Borgström, E. (2014). "Vad räknas som belägg för skrivförmåga? Ett textkulturellt perspektiv på skrivuppgifter i den svenska gymnasieskolans nationella prov". I *Sakprosa* vol. 6, nr. 1.

Eide, O. (2006). "Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv". *Norsklæreren* 2 (s. 6-13).

Evensen, L. S. (2010). "En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse?". I J. Smidt, I. Folkvord og A. J. Aasen (red.): *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Forskrift til opplæringsloven (2006). Lasta ned 3.9.2014 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1.

Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. London: Routledge.

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2014). *Skrivepraksiser i yrkesfaglige utdanningsprogrammer*. Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Høstmark Tarrou, A.L (2005). ”Danning i yrkesfagene i skolen og i lærerutdanningen”. I K. Børhaug, A. B. Fenner, L. og Aase (red): *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i danningsspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbeidsdag i skriftsamhället. Ett etnografisk perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag og Språkrådet.
- Kringstad, T. og T. Kvithyld (2013). ”Kva er fagskriving i norskfaget?”. I *Norsklæreren* 4 (s. 31-36).
- Kvistad, A. H. (2013). *Skrivekulturer i fagene norsk og RLE. En studie av tre læreres oppgavepraksis på ungdomstrinnet*. Masteroppgave. Høgkolen i Sør-Trøndelag.
- Løvland, A. (2010). *På jakt etter svar og forståing*. Bergen: Fagbokforlaget
- Metliaas, I. (2010). ”Grunnleggende ferdigheter og yrkesretting”. *Norsklæreren* 4 (s. 46-49).
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Normprosjektet (2012): ”Skrivehandlinger og skriveoppgaver”. Prosjektmateriale.
- Otnes, H. (2013). ”Fiktive skriveroller og ukjente mottakere: Kontekstualisering i skriveoppgaver”. I N. Askeland, E. Maagerø og B. Aamotsbakken (red.): *Læreboka: Studier av ulike læreboktekster*. Trondheim: Akademika.
- Sandvik, L. (2012). ”Skrivekompetanse i fremmedspråk – hva innebærer det?”. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2 (s. 154-165).
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skar, G. (2013). *Skrivbedömning och validitet. Fallstudier av skrivbedömning i svenskundervisning på gymnasiet*. Doktoravhandling, Stockholms universitet.
- Skar, G. (2015). ”Att kvalitetssäkra bedömning”. I: Skar, G. & Tengberg, M. (red.): *Bedömning i svenskämnet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Skrivesenteret (2013). *Skrivehjulet*. Lasta ned 1.12.2014 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>.
- Solheim, R. og S. Matre (2014). ”Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrijving, skriveopplæring og vurdering i ’Normprosjektet’”. I *Viden om Læsning* 15 (s. 76-88).

Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Unesco (2005). "Aspects of literacy assessment. Topics and issues from the UNESCO Expert Meeting". Lasta ned 20.11.2014 fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140125eo.pdf>.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Framtidas Norskfag: språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn: rapport*. Lasta ned 29.05.2015 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrappen.pdf>.

Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Lasta ned 19.11.2014 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no.

Utdanningsdirektoratet (2013a). *Læreplan i norsk*. Lasta ned 29.04.2015 fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/>.

Utdanningsdirektoratet (2013b). *Læreplan i naturfag*. Lasta ned 29.04.2015 fra <http://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Hele/>.

Utdanningsdirektoratet (2014). *FYR – Fellesfag, yrkesretting og relevans*. Lasta ned 13.01.2015 fra <http://www.udir.no/Spesielt-for/Fag-og-yrkesopplaring/FYR/>.

VOX Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (2015). *Profiler for basisferdigheter på jobben*. Lasta ned 01.02.2015 fra <http://www.vox.no/Grunnleggende-ferdigheter/Lesing-og-skriving/#ob=5260>.

Øgreid, A. K. og F. Hertzberg (2009). "Argumentation in and Across Disciplines: Two Norwegian Cases". I *Argumentation 4* (s. 451-468).

Vedlegg 1: Eksamenssett

- Eksamenssett 1- KEM
- Eksamenssett 2 - skogbruk
- Eksamenssett 3 - øvrige

EKSAMENSSETT 1 - KEM



Verdal videregående skole

- et ansvar for **FYLKESTINGET**
i Nord-Trøndelag

**E
K
S
A
M
E
N**

FYR - Eksamen

i

NOR1206

Norsk for yrkesfag

Klima- energi- og miljøteknikk

21. mai 2014

Eksamen NOR1206

TEMA: HMS

VIKTIG INFORMASJON:

- Eksamenstid: 4 timer
- Bevarelse leveres som Word-dokument: Utskrift i eksamensrommet.
- Skriftstørrelse 12 el 14, linjeavstand 1 el 1,5
- Alle hjelpemidler tillatt, med unntak av internett og andre kommunikasjonsmidler.
- Etter hver oppgave står det en kommentar til selve oppgaven. Det er det faglærer/sensor legger vekt på i besvarelsen.
- Husk å gi opp kildene du bruker!
- Oppgavesettet består av 11 sider inklusiv forside og alle vedlegg.
- I del 1 skal du svare på alle oppgavene.
- I del 2 skal du svare på en av oppgavene.

KOMPETANSEMÅL: (skriftlige tekster, språk, litteratur, sammensatte tekster og kultur)

- Skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset egen utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster
- Tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv
- Bruke ulike estetiske uttrykksformer i sammensatte tekster
- Vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier
- Gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster
- Skrive kreative tekster med bruk av ulike språklige virkemidler
- Gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklar hvilken funksjon de har

Denne filmen sees felles i eksamenslokalet i starten av eksamen:

<https://www.youtube.com/watch?v=WEutHm-dH6I>

Del 1

I del 1 skal du svare på både oppgave 1(a-e) og 2.

Oppgave 1

- Forklar hva forkortelsen HMS står for.
- Hvilke følger kan det få hvis ikke byggherren stiller krav til HMS i prosjekteringen?
- Hva slags personlig verneutstyr er aktuelt i ditt programområde/yrke? Forklar kort hvorfor.
- Vedlagt finner du en brosjyre om farlig avfall. Finn fram stoffer/emner som gjelder ditt fag. Hvordan skal dette avfallet håndteres? Begrunn.
- Hva er farlig avfall? Gi eksempler.

Kommentar: Her er det viktig å få til relevante og konkrete svar. Svar med fullstendige setninger, god sammenheng og variert/korrekt språk.

Oppgave 2

I forbindelse med utplassering eller arbeid i verkstedet på skolen, var du vitne til en ulykke/et uhell. Skriv en rapport hvor du beskriver hva du observerte. Legg særlig vekt på dine observasjoner når det gjelder HMS. Mottaker er rektor Nina Hoseth.

Kommentar: Her er det viktig med riktig rapportoppsett. Alle delene må være tydelige. Bruk fullstendige setninger, ha god sammenheng og et variert og korrekt språk. Her er det lov å være kreativ og bruke fantasien når det gjelder hendelsen.

Del 2

Her skal du svare på en av følgende oppgaver:

Oppgave 1

Når du skal ut på en byggeplass/arbeidsplass er HMS viktig. Skriv en artikkel eller et leserinnlegg der du forteller om de reglene som gjelder innenfor ditt fagområde. Hvorfor er det viktig å overholde disse reglene, og hva bør skje med de arbeiderne som ikke tar det på alvor?

Artikkelen eller leserinnlegget skal trykkes i Trønder-Avisa i forbindelse med en reportasje om HMS på ulike arbeidsplasser.

Kommentar: *Besvarelsen skal ha tydelige sjangertrekk. En god besvarelse er der du argumenterer på en relevant og holdbar måte. Husk det er viktig å begrunne tydelig meningene dine. Husk god struktur: Innledning, hoveddel og avslutning! Svar med fullstendige setninger, god sammenheng, og variert og korrekt språk.*

Oppgave 2

Ta utgangspunkt i det vedlagte bildet «Lunsj på toppen». La deg inspirere av dette bildet, og skriv en tekst. Her kan du velge sjanger selv, og husk å lage en passende overskrift.

Teksten skal trykkes i Trønder-Avisa i forbindelse med en reportasje om gjennomføring av matpauser på arbeidsplassen.

Kommentar: *Besvarelsen er uavhengig av sjangervalg, men det er viktig at du skriver en helhetlig tekst med god sammenheng og struktur. Svar med fullstendige setninger, og bruk et variert og korrekt språk. Her kan du både være resonnerende og kreativ.*

Oppgave 3

Skriv et kåseri med tittelen «En dag da alt gikk galt på jobben».

Kåseriet skal trykkes i Trønder-Avisa i forbindelse med humorfestivalen på Steinkjer.

Kommentar: *Besvarelsen skal ha tydelige sjangertrekk. En god besvarelse er der du reflekterer, har tankesprang og humoristiske episoder. Teksten skal være underholdende. Husk god struktur: Innledning, hoveddel og avslutning! Selv om det er lov til å leke med språket må du være bevisst mottaker.*

Oppgave 4

Du har en venn som er arbeidssky, og hver gang det blir snakk om arbeid så blir det en diskusjon som ender opp med at vennen din siterer diktet «Ledig stilling» av Arne Hjeltnes (se vedlegg). Du blir lei av dette, og bestemmer deg en gang for alle om å overbevise din venn. Dette gjør du ved å skrive et leserinnlegg i håp om å få støtte fra andre.

Leserinnlegget skal trykkes i Trønder- Avisa.

Kommentar: *Besvarelsen skal ha tydelige sjangertrekk. En god besvarelse er der du argumenterer på en relevant og holdbar måte. Husk det er viktig å begrunne tydelig meningene dine. Husk god struktur: Innledning, hoveddel og avslutning! Svar med fullstendige setninger, god sammenheng, og variert og korrekt språk.*

Oppgave 5

I det vedlagte figurdiktet «Det er ganske mange måter du kan be om potetgull på» blir du presentert for ulike måter å si nesten det samme på. Hvordan kan språket fortelle hvor vi kommer fra, hvem vi er og hvilket sosialt miljø vi tilhører? Hva karakteriserer språket i arbeidslivet, og hvordan kan du som arbeidstaker, gjennom språk, være med på å skape et godt arbeidsmiljø?

Kommentar: *En god besvarelse er der du svarer på alle delene, men du bestemmer selv hva du vil skrive mest om. Husk det er viktig å begrunne tydelig meningene dine. Husk god struktur: Innledning, hoveddel og avslutning! Svar med fullstendige setninger, god sammenheng, og variert og korrekt språk.*

Vedlegg 1

Ledig stilling

Leitar du etter
ein skikkelig kar,
som kan ta i eit tak,
har erfaring frå gard?

Skal du ha hjelp
av ein framifrå fyr
som gjer det han skal
utan klaging og styr?

Har du bruk for ein mann,
velbygd og god,
som kjem når han skal,
og jobbar for to?

Treng du ein mann
som er ærlig og snill?
Då seier eg berre
lukke til!

Av Arne Hjeltnes

Vedlegg 2

Det er ganske mange måter du kan be om potetgull på:

Kan du være så snill å sende meg potetgullet, tror du?

Jeg ble visst ikke helt mett av den middagen, jeg.

Er det bare du som skal ha potetgullet, eller?

Kunne jeg også få litt potetgull, kanskje?

Gi meg potetgull med en eneste gang!

Kunne du ha sendt meg potetgullet?

Send meg potetgullet, er du snill!

Kan du sende meg potetgullet?

Jeg vil gjerne ha litt potetgull.

Kan jeg òg få litt potetgull?

Hitover med potetgullet!

Send meg potetgullet!

Hit med potetgullet!

Gi meg potetgullet!

Potetgull!! Hit!!

Potetgull! Nå!

Potetgull!!!

Gull!!!

? eller du kan bare peke på potetgullbollen ?

Av HelenUri

Eksamen NOR1206

Vedlegg 3

«Lunsj på toppen»



Eksamen NOR1206






VEDLEGG 7

EKSEMPLER PÅ FARLIG AVFALL

Farlig avfall, eks.	Anlegg	Nybygg	Rieng/Ombyg.
Asbest, eternitt			X
Batterier	X	X	X
Betong med PCB			X
Borvibet 1980-72			X
Brennstoffapparat			X
Drivstoffretter, f.eks. bensin, diesel og fyringsolja	X	X	X
Etvænde stoffer (lyrer og baser)	X	X	X
Forsellingsolja	X	X	X
Forurensset grunn	X	X	X
Fugemasse, sparkebetmasse	X	X	X
Helon, KFK		X	X
Hardere, isocyanater, sterkt reaktive stoffer	X	X	X
CCA-impregneret- og kreosolimpregneret trevirke			X
Isoleringsruter med PCB, 1965-80			X
Kvikksølvbrytere		X	X
Lakk og lim	X	X	X
Lysarmatur, sparpapere			X
Løsemidler	X		
Maling (flyvende)		X	X
Oljefiltre	X	X	X
Spillolja	X	X	X
Sprayboksar (også tomme)	X	X	X

Alt elektrisk og elektronisk avfall (EE-avfall) skal kildesorteres.

SJEKKLISTE for håndtering av farlig avfall

1	Inngå avtale med lovlig innsamler av farlig avfall og sørg for at denne utbyr deg med deklarasjonskjema.
2	Synliggjør i avfallsplan ev. miljøseineringsrapport typer farlig avfall som vil bli generert i prosjektet.
3	Bruk riktig utstyr til oppbevaring, dvs. UN-godkjent emballasje. Husk at ikke alle typer avfall kan oppbevares sammen. Husk at det finnes flere typer av UN-godkjent emballasje, og det er viktig å bruke rett type. Innsamleren kan gi nærmere opplysninger om dette.
4	Har produktet ett eller flere av disse symbolene, skal det deklarerer som farlig avfall. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">      </div> Det er viktig å være klar over at det finnes noen typer farlig avfall som ikke har slik farmerking, f.eks. lysstoffør og PCB-ruter.
5	Sørg for tydelig merking ved oppbevaring av farlig avfall. Spør din innsamler om hvordan du gjør dette på best mulig måte.
6	Er du usikker på egenskapene til avfallet, kan disse leses ut i fra HMS-datablad. Hvis det ikke fremkommer der, kan du ta kontakt med produsent eller innsamler.
7	Informér alle på prosjektet om håndteringen av farlig avfall (typer, håndtering og lagringsmuligheter).
8	Prosjektet skal arkivere den gule gjennerten av det utfylte deklarasjonskjemaet.
9	Fristen av deklarasjonskjemaet (4 ark) skal følge det farlige avfallet.

FARLIG AVFALL* i bygg- og anleggsprosjekter






Hva er farlig avfall - og hvordan skal det håndteres?

Folderen er utarbeidet av Miljøforum i BNL med hjelp fra NORISAS, september 2005
 Kontaktadresse: firmapost@bni.no



* tidligere kjent som spesialavfall

www.bnl.no

HVA ER FARLIG AVFALL

Farlig avfall inneholder helse- og miljøfarlige stoffer som kan gi skade på mennesker, dyr eller natur.

Visste du for eksempel at

- Asbest kan gi lungekreft
- Herdare kan gi astma
- Lim/ lakk/ løsemidler kan gi hjerne-skade
- Isoleringsruter med PCB kan gi kreft
- Forekallingsoljer kan gi kjemisk lungebetennelse
- Fugemasse (epoksy) kan gi allergisk eksem

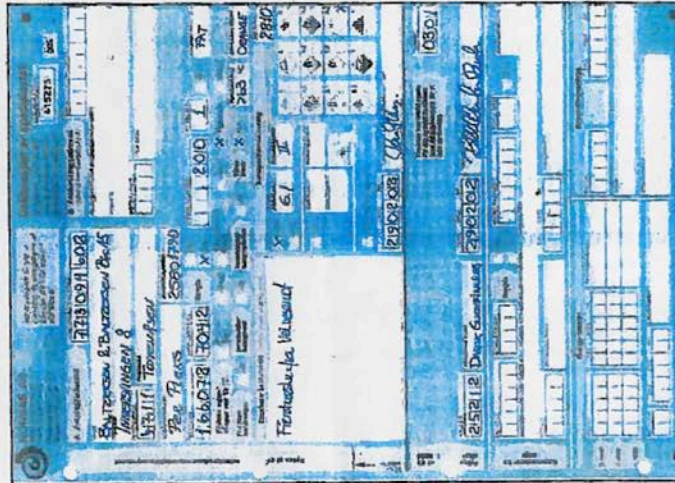
Mange omgås farlig avfall daglig. Vi kan beskytte oss mot vanlige skader ved å ta enkle forholdsregler, bl.a. ved å sørge for at farlige stoffer ikke blir spredd i naturen.

Unikig håndtering av farlig avfall kan gi prosjektet store økonomiske kostnader. Dersom et avfallsmottak finner f.eks. CCA-impregnert trevirke i blandedt avfall, kan de klassifisere hele containeren som farlig avfall. Det kan koste ca. kr 50 000 å levere en 10m³-container med feilsortert avfall.

DEKLARERING

Farlig avfall skal deklarerer av prosjektet på egne deklarasjonskjemaer. Skjemaer skal dokumentere at prosjektet har håndtert farlig avfall på riktig måte. Prosjektet skal ha gjennpart av deklarasjonskjemaer arkivert. Dette gjøres for å unngå at avfallet kommer på avveie og gir negativt effekt på mennesker, dyr og natur.

Det er prosjektets ansvar å ha deklarasjonskjemaer tilgjengelig, spør din innsamler. Skjemaet finnes ikke på Internett.



Avfallsforskriften

Kap. 11 i Avfallsforskriften omhandler farlig avfall. Prosjekter som genererer farlig avfall skal levere dette minst en gang i året til lovlig innsamlert.

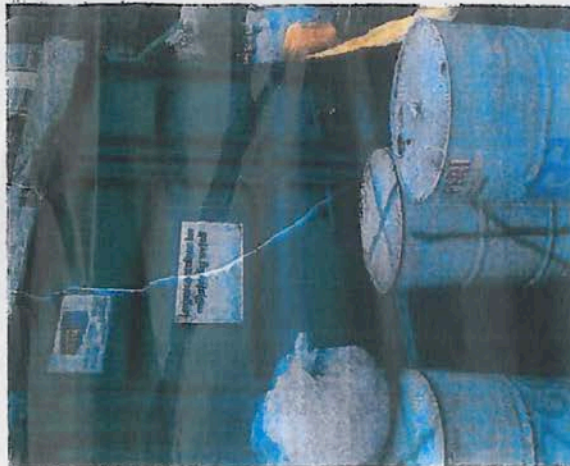
Innsamlere og andre som håndterer farlig avfall skal ha tillatelse fra Statens forureningsstyrelsen (SFT), fylkesmannen eller den Miljøverndepartementet berørte myndighet.

Farlig avfall skal deklarerer på egne deklarasjonskjemaer.

Farlig avfall skal oppbevares forsvarlig, dvs. i godkjente beholdere. Farlig avfall skal ikke blandes sammen med annet avfall.

Emballasje skal merkes tydelig med avfallsets navn, og ved levering påføres deklarasjonskjemaets løpenummer.

Avfallsforskriften finnes på www.lovdata.no



EKSAMEN

I

NORSK SKRIFTLIG (NOR1206)
(FYR-EKSAMEN*)

2SB (Vg2 skogbruk)

21.mai 2014

Hjelpemidler: Alle hjelpemidler tillatt med unntak av internett og andre kommunikasjonsmidler.

Andre opplysninger: Oppgavesettet består av 12 sider, inklusive forsida. Oppgavesettet består av to deler. I DEL 1 skal alle oppgavene besvares. I DEL 2 skal én av oppgavene besvares. Oppgavens to deler vektes likt i vurderingen. PC blir logget under eksamen.

*) Om eksamen: FYR står for Fellesfag-Yrkesfag-Relevans (en eksamen som tettere kopler fellesfag og yrkesfaget sammen, og er under utprøving/forsøk)

Eksamensinformasjon	
Eksamenstid	4 timer eksamen: 09.00-13.00
Bruk av kilder	Alle hjelpemidler unntatt internett og andre kommunikasjonsmidler er tillatt. Dette betyr at du må være nøye med å føre opp forfatternavn og tittel på bøker du bruker, også læreboka og andre kilder.
Vedlegg: 7	<p>Tekster:</p> <p>Vedlegg 3: «Jeg skulle bare...» http://www.arbeidstilsynet.no/binfil/download2.php?tid=97541, hentet 18.mai 2014</p> <p>Vedlegg 4: «Dette er krig ikke vern av natur» http://www.skogselskapet.no/artikkel.cfm?ID_art=56#sthash.trojaUUF.dpuf, hentet 13.mai 2014</p> <p>Vedlegg 5: «Duften av fersk ved», av Hans Børli. Kilde: Mytting, Lars (2011/2012): Hel ved, side 164, Kagge forlag, Oslo (paperbackutgave 2012)</p> <p>Vedlegg 6: JO-BU motorsag: trykt i Skogeieren, januar 1962. Kilde: Mytting, Lars (2011/2012): Hel ved, side 164, Kagge forlag, Oslo.</p> <p>Vedlegg 7: Jonsered motorsag modell CS 2188, Kilde: http://skogsredskaper.no/produkter/jonsered_motorsag_1/jonsered_cs_2188/ Hentet 18.mai 2014</p>
Andre opplysninger:	Det er to deler i settet, og du skal svare på begge delene. Del 1: Svar på alle deloppgavene. Del 2: Svar på én av oppgavene.
Kompetansemål etter VG2-yrkesfaglige studieprogram	<p><i>Skriftlige tekster:</i> Målet er at eleven skal kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> • skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster • tilpasse språk og uttryksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv • gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål • skrive kreative tekster på hovedmål og sidemål med bruk av ulike språklige virkemidler <p><i>Språk, litteratur og kultur:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har • tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster

Del 1

Skogbruksrelatert oppgave (FYR*). *Det er viktig at du beskriver svarene dine i Del 1 med tekst.* I tillegg skal du markere på kartet for oppgave A. (vedlegg 1)

På vedlegget(1) skriver du eksamensnummeret ditt og leverer det inn sammen med besvarelsen.

Du skal svare på alle deloppgaver A, B, C, D:

Oppgave:

Avmerket område på kartet (vedlegg 1) skal avvirkes med skogsmaskiner. Anslått volum er 500 m³. Driftsområdet er forholdsvis flatt.

- A. Beskriv og begrunn hvordan du vil legge basveien(e) i drifta.
- B. Forklar hvordan du vil forholde deg til MIS-figurene og den delen av drifta som grenser til vannet.
- C. Forklar arbeidsoppgavene til maskinførerne.
- D. Når alt virke er innkjørt og målt er skogeier misfornøyd med resultatet (se vedlegg 2). Han mener at her har det blitt gjort alt for dårlig jobb. Du skal vurderer resultatet og drøfte mulige årsaker til at resultatet er blitt slik.

Høy måloppnåelse kjennetegnes ved at besvarelsen har meget god språklig kvalitet. Fagspråk er brukt på en hensiktsmessig og tydelig måte, slik at teksten kommuniserer godt. Du svarer på alle oppgavene og har med relevante faktorer som oppgaven spør etter. Teksten har god struktur og du svarer med fullstendige setninger.

Del 2

Langsvarsoppgave.

Velg én av oppgavene under. Oppgi nummeret på oppgaven, og lag overskrift selv hvis ikke annet er nevnt.

1. Vedlegg 3: Les utdrag fra HMS-brosjyre fra Arbeidstilsynet: «Jeg skulle bare...»

Oppgave:

Ta utgangspunkt i tekstutdraget og skriv et leserinnlegg om ulykker i jord- og skogbruksnæringa. Lag overskrift selv.

2. Vedlegg 4: Utdrag av artikkel fra Skogselskapets nettsider, der Gunnar Østmo, 3.mai 2011 refererer til et innlegg fra tidligere politiker fra RV og samfunnsdebattant Aslak Sira Myhre under konferansen Skog og Tre 2011:

Oppgave:

Gjør greie for noen av Aslak Sira Myhre sine argumenter mot deler av naturvernorganisasjonene, slik det fremstilles i artikkelen. Hva er problematisk med artikkelens argumentasjon eller presentasjon? Hva kommer ikke tydelig fram i artikkelen? Hva kommer tydelig fram i artikkelen? Skriv en saktekst hvor du kommenterer og bruker teksten (vedlegg 4) som grunnlag og argumentasjon i din egen tekst.

3. Vedlegg 5. Dikt, «Duften av fersk ved» av Hans Børli.

Oppgave: Skriv en sammenhengende tekst hvor du redegjør og kommenterer diktet:

Presenter diktet. Gjør greie for det formelle rundt oppbygging, strofeinndeling og pek på noen virkemidler som dikteren har brukt. Gjør greie for innhold og tema. Har diktet et budskap? Hva er din mening/opplevelse av diktet? Overskrift: *Om diktet «Duften av fersk ved» av Hans Børli.*

4. Skriv en kreativ tekst om *en opplevelse fra naturen eller et møte med natur*. Du kan gjerne ta utgangspunkt i noe selvopplevd eller finne inspirasjon til fri diktning og fantasi gjennom diktet til Hans Børli eller andre forfattere. Lag overskrift selv.

5. Se vedlegg 6 og 7. Reklameannonse for motorsag. Sammenlikning.

Annonse A) er en fargeannonse for JO-BU sin Tigermodell fra 1962, som sto på trykk i Skogeieren, januar 1962. Kilde: Mytting, Lars, 2011, side 86.

Annonse B) er hentet fra nettsiden til Skogredskaper.no og viser Jonsered CS 2188, motorsag.

Kilde:

http://skogsredskaper.no/produkter/jonsered_motorsag_1/jonsered_cs_2188, 18.mai 2014

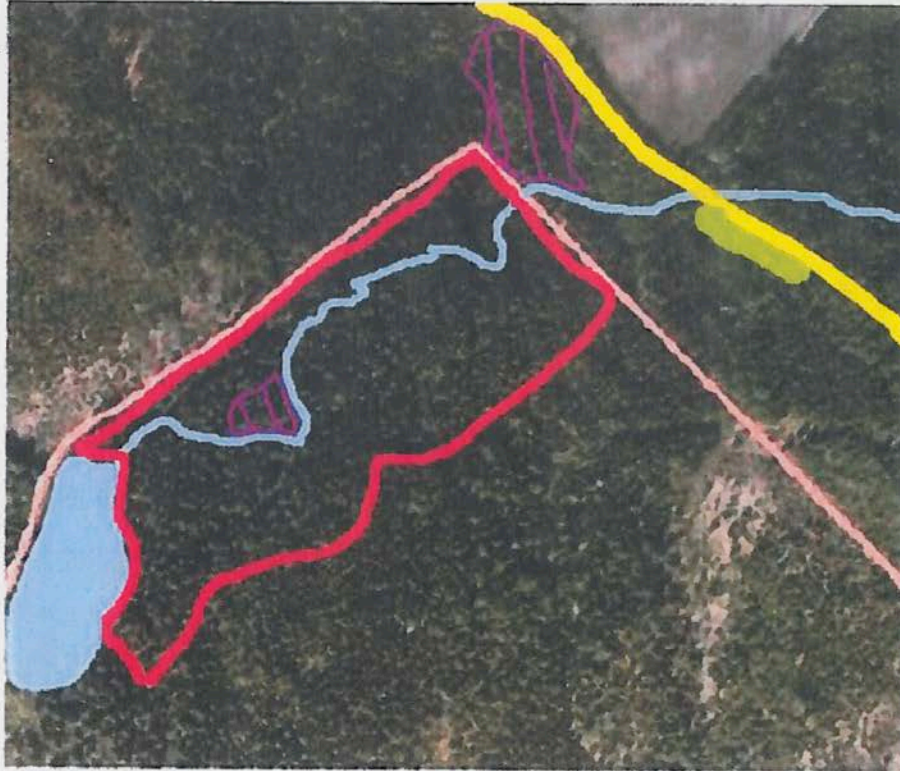
Oppgave:

Beskriv de to annonsene og sammenlikne dem. I sammenlikninga bør du blant annet kommentere språk/ordvalg, plassering og innhold i tekst og bilder, layout (oppsett og utseende).


Del 1

Vedlegg 1.


Kart over driftsområdet.





Tegnforklaring:

 = Driftsområde

 = Bekk / vann

 = Offentlig vei

 = Lunneplass

 = MIS figur

Del 1.
Vedlegg 2.
Resultat av skogsdrifta.

Resultat skogsdrift			
	Volum m3		
140 Gran sagtømmer	200		
144 Gran sagtømmer utlegg	40	15,33	% av totalt sagtømmervolum
145 Gran sagtømmer vrak	9	3,45	% av totalt sagtømmervolum
168 Gran sagtømmer EMBA	15	5,75	% av totalt sagtømmervolum
921 Gran lengdeavdrag	4,9	1,88	% av totalt sagtømmervolum
924 Gran diameteravdrag	3,1	1,19	% av totalt sagtømmervolum
102 Gran massevirke prima	280		
900 Vraket virke	17	5,72	% av totalt massevirkevolum
110 Gran massevirke energi	50		
SUM	619		

Del 2:

Vedlegg 3.

Utdrag fra HMS-brosjyren «Jeg skulle bare...» fra Arbeidstilsynet:

« Jeg skulle bare... »

Jord- og skogbruk er fortsatt den mest ulykkesbelastede næringen i Norge. Det ble registrert åtte dødsulykker i 2010. Fallulykker, trefelling, og arbeid med traktorer og maskiner preger stadig ulykkesbildet. Totalt har 278 personer omkommet siden 1989.

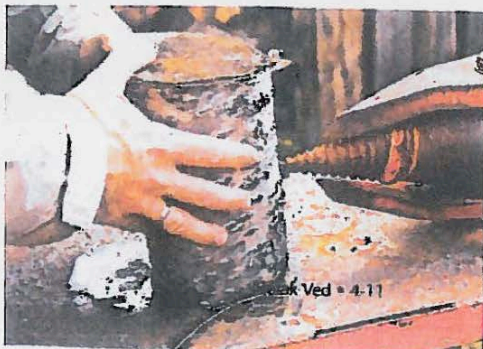
For å redusere dette tallet er det viktig å arbeide kontinuerlig med å forebygge og hindre at farlige situasjoner oppstår.

«Den gamle vedkløyveren er enhåndsbetjent, og han kan derfor bruke en hånd til å støtte vedkubben. Plutselig vrir den ene kubben på seg, og han griper godt tak rundt den for å vri den på rett vei igjen. Kløyveren er fortsatt i drift, og kutter av alle fingrene på hans høyre hånd. Han skulle bare..»

**! Ta ansvar
Tenk helse, miljø
og sikkerhet
på egen arbeidsplass**

Kilde: Arbeidstilsynet

<http://www.arbeidstilsynet.no/binfil/download2.php?tid=97541>, hentet 18.mai 2014



Bildet viser en høyrisikosituasjon med vedkløyver. Bildet er arrangert og maskinen er ikke i gang.
Kilde: Norsk ved, fagblad for vedbransjen, 4/2011, side 37. Foto: Øyvind S Larsen

Vedlegg 4:

Utdrag av artikkel av G. Østmoe, Skogselskapet, 31.mai 2011

Det er krig, ikke vern av natur

«– Deler av naturvernsiden bedriver krig, ikke forvaltning. Det handler om det totale vern. Der all bruk av natur er feil, der alt slik det var før er bedre, der mennesker ikke hører hjemme. Jeg skammer meg, sa Aslak Sira Myhre da han åpnet skogsektorens store årlige konferanse, Skog og Tre.

Sira Myhre var kraftig provosert over deler av miljøvernbevegelsens måte å jobbe på. En måte den tidligere RV-politikeren mener drives av forestillinger, mytologi og rene reflekser. Og ikke vitenskap.

- I krigten blir virkemidler som rødlista over truede arter og subjektive feiloppfatninger av hva som er urørt natur brukt. Det utvises ingen respekt for kunnskap eller vitenskap derfor må dette dreie seg om noe helt annet. Vi snakker om mennesker med klasseblikk. Bonden oppfattes som en tjener for "de som skal se". Det utvises en forakt mot dem som produserer og skaper noe i dette landet. Ren klasseforakt, tordnet Sira Myhre fra talerstolen til de drøye 450 representantene fra landets skogsektor som var samlet til konferanse på Gardermoen.

Troll og eventyr

Sira Myhre tok utgangspunkt i at ord som "eventyrskog" og "trolske" landskap er blitt viktige begreper i norsk naturforvaltning. Han var hoderystende til at romantiske eventyrforestillinger av skog og landskap, skapt av slike som Asbjørnsen og Moe, er blitt gjeldende i spørsmål om vern. Videre mente Sira Myhre at det tegnes et romantisk bilde av gårdsdrift, landskap og natur for 100 år siden. Et inntrykk av at dette er den urørte naturen, den naturen vi vil ha tilbake. Bare vrøvl, mente Sira Myhre. Skogen var nesten brukt opp, fattigdom, nød og slit var det vanlige.

- Vi baserer oss på helt subjektive oppfatninger. Budeiene som slet livet av seg på setrene i

Røndane, så neppe det samme som eventyrfortelleren og romantikeren Asbjørnsen. Vi har fått et uvitenskapelig grunnlag for forvaltning. Det verste er at mange naturvernere ser på det som en seier at ikke vitenskapen skal ligge til grunn. Jeg skammer meg, sa Aslak Siri Myhre.

Ikke plass til mennesker

Sira Myhre tordnet videre mot naturvernere som i hele sin argumentasjon benytter seg av oppfatninger om at ”alt var bedre før” og at mennesker egentlig ikke hører til i naturen. - Det tas ikke hensyn til menneskets plass. Det er et natursyn, egentlig like ille som det industrisynet vi kjenner fra tidligere tider som var uten hensyn til gjenbruk eller til natur. Alt skal hermetiseres og ikke brukes, vi vet at resultatet i hvert fall ikke blir åpne kulturlandskap og trolske eventyrskoger. Vi skal verne noe, basert på vitenskapen, men vi skal ikke verne alt av den grunn. Bruk av natur er det beste vernet og vi skal leve av vårt eget arbeid. Skogen er viktig for rekreasjon, økonomi og klima. Men den må forvaltes etter vitenskap og ikke vrangforestillinger, sa Aslak Sira Myhre.» (Artikkelen er avkortet)

Kilde: http://www.skogselskapet.no/artikkel.cfm?ID_art=56#sthash.trojaUUf.dpuf, hentet 13.mai 2014

Vedlegg 5:

Hans Børli (1918-1989) fra diktsamlingen *Vinden ser aldri på veiviserene*.
(1976)

Duften av fersk ved

Duften av fersk ved
er noe av det du seinest vil gløemme
når slørene trekkes for.

Duften av hvit, fersk ved
i savatida om våren:
Det er som sjølv Livet går forbi
barbeint
med dogg i håret.

Den underlige nakne angen
kneler kvinnemjuk og blond
i stillheten inne i deg,
spiller siljufloyte
på knokene dine.

Med tæle under tunga
leiter du etter ild til
et ord.

Og du veit, mildt som
sønnavind gjennom sinnet,
at ennå finnes det ting
å stole på i verden.

Kilde: Mytting, Lars(2011/2012): *Hel ved*, side 164, Kagge forlag, Oslo
(paperbackutgave 2012)

Vedlegg 6:

JO-BU motorsag: trykt i Skogeieren, januar 1962.

HELL VED

LA DET NYE ÅR FÅ EN
FRISK START!



Skaff Dem en
JO-BU TIGER

En frisk og rask start er også en av JO-BU TIGERs fordeler — blant mange andre. Snakk med noen av de tusener som allerede har denne sagen! De kan fortelle hvor fantastisk rask og kraftig den er, og hvilke store fordeler man har av Servolutoken når engen er lader tung belastning. Spesiellmotor, spesialkjeder, automatiske kjedespenning og lav vekt — bare 10,5 kg — er andre fordeler JO-BU TIGER byr på. De vil fort merke hvordan denne direkte-driftsagen gjør arbeidet lettere for Dem!
Og husk: Ingen sørytøe et som JO-BU service.

JO-BU

Veil. pris kr. 1.580,—

JO-BU SÆLGSKONTOR
HOVEDKONTOR: HOLSTEN 28, OSLO NY. - SENTRALB. 80 28 80 - BUKTID OG JETILLING: KEYSERST. 1 - OSLO - TLF. 83 71 12

Bildet viser reklame for JO-BU motorsag 1962, som stod på trykk i «Skogeieren» januar-62.
Kilde: Mytting, Lars(2011/2012): Hel ved, side 86, Kagge forlag, Oslo

Vedlegg 7:

Jonsered CS 2188



Jonsereds høyeffektive, profesjonelle turbosag.

Jonsereds høyeffektive, profesjonelle turbosag for virkelig store trær og harde treslag. Utstyrt med: Turbuluftrensing, dekompresjonsventil, sidemontert kjedestrammer, og avvibrering med stålfjærer. Andre unike egenskaper er avvibrert forgasser, regulerbar oljepumpe, ekstra tankbeskyttelse og gummikledd bakre håndtak for bedre grep.

Pris er for kun motorkropp

11.999,- kr.

Effekt	4,8 kW
Sylindervolum	87,9 cm ³
Bensintankvolum	0,9 Liter
Oljetankvolum	0,5 Liter
Anbefalt sverdlengde, min-maks	45-70 cm
Garantert lydeffektnivå, LWA	119 dB(A)
Lydtrykknivå ved øret til operatøren	107,5 dB(A)
Tilsvarende vibrasjonsnivå (AHV, EQ) fremre / bakre håndtak	5,8/7,5 m/s ²
Vekt (eks. skjæreutstyr)	7,1 kg

Kilde:

http://skogsredskaper.no/produkter/jonsered_motorsag_1/jonsered_cs_2188/

Hentet 18.mai 2014

EKSAMEN

I

NORSK SKRIFTLIG (NOR1206)

VG2

VÅREN 2014

21.5.2014

Hjelpemidler: Alle hjelpemidler tillatt med unntak av internett og andre kommunikasjonsmidler.

Andre opplysninger: Oppgavesettet består av åtte sider, inklusive forsida. Oppgavesettet består av tre deler. I DEL 1 skal alle oppgavene besvares. Oppgaven i DEL 2 skal besvares. I DEL 3 skal én av oppgavene besvares.

Eksamensinformasjon

Eksamenstid	4 timer
Bruk av kilder	Alle hjelpemidler unntatt internett og andre kommunikasjonsmidler er tillatt. Dette betyr at du må være nøye med å føre opp forfatternavn og tittel på bøker du bruker, også læreboka.
Vedlegg	Tekster: «Du er en del av årsaken», av Frida Ottesen, publisert 29.4. 2014, URI: http://www.aftenposten.no/meninger/sid/Du-er-en-del-av-arsaken-7547742.html#.U2DtWfXnQp4 , lastet ned 30.4.2013. «Slå», av Rolf Enger. Fra <i>Ikke en urmaker i verden</i> . Cappelen, 1989. «Vi skal vinke til deg når toget går», av Rune F. Hjemås. Fra <i>Det er ikke vår, det er global oppvarming</i> . Tiden Norsk Forlag, 2012.
Andre opplysninger:	Det er tre deler i settet, og du skal svare på alle de tre delene. Del 1: Svar på alle spørsmålene. Del 2: Svar på oppgaven. Del 3: Svar på én av oppgavene.

Del 1

Les «Du er en del av årsaken» av Frida Ottesen (Vedlegg 1), og svar på følgende spørsmål:

1. Hvem er Frida Ottesen?
2. Frida Ottesen skriver at hun har forandret seg. Hva er det som har forandret henne?
3. Hvorfor føler hun seg skyldig?
4. Hvorfor hadde ikke Frida Ottesen forventninger til turen hun var med på?
5. Hva mener hun med at nordmenn er naive?
6. Hvilken oppfordring har Frida Ottesen til folk i Norge?

Del 2

Rapport

Forestill deg at en gruppe elever har brutt skolereglementet på en klassesettur, og at du var vitne til denne hendelsen. Siden du var til stede da den uønskede hendelsen skjedde, og også er klassens tillitslev, har rektor bedt deg skrive en rapport om hva som egentlig hendte. Skriv rapporten til rektor der du i avslutningen presenterer et forslag til hva som etter din mening bør være skolens reaksjon på det som skjedde. Husk korrekt oppsett i rapporten.

DEL 3

Langsvarsoppgave

Velg én av oppgavene under. Oppgi nummeret på oppgaven, og lag overskrift selv.

1. Les novella «Slå» av Rolf Enger (Vedlegg 2). Skriv en sammenhengende tekst der du forteller hva novella handler om. Hva er høydepunktet i denne teksten? Gi en beskrivelse av personene i denne teksten. Hva er det som kommer fram om dem i teksten, og på hvilken måte kommer det fram? Skriv også om hvilke tanker du gjør deg om det du opplever som temaet i denne novella.
2. Les novella «Slå» av Rolf Enger (Vedlegg 2). Tenk deg at du er en av personene i novella og skriv ei novelle fra denne personens synsvinkel.
3. Les «Vi skal vinke til deg når toget går» av Rune F. Hjemås (Vedlegg 3). Hva handler dette diktet om? Hvem er diktet skrevet til, og hva er det jeg-et i diktet ønsker å si til denne personen? Hvilke virkemidler blir brukt i diktet, og hvilken funksjon har de? Skriv også litt om dine egne tanker om det du opplever som budskapet i dette diktet.
4. Ta utgangspunkt i «Slå» av Rolf Enger (Vedlegg 2) og/eller «Vi skal vinke til deg når toget går» av Rune F. Hjemås (Vedlegg 3) og skriv en tekst om forholdet mellom generasjoner. Velg sjanger selv.
5. Les «Du er en del av årsaken» av Frida Ottesen (Vedlegg 1). Gjengi først det som kommer fram i dette innlegget. Skriv deretter din mening om temaet. Hva menes med en «bruk- og kastmentalitet», og er dette et problem i dagens samfunn? Skriv en artikkel.
6. Novella «Slå» av Rolf Enger (Vedlegg 2) handler blant annet om forholdet mellom foreldre og barn. Hva mener du en god forelder er? Hvordan ser du for deg selv som forelder? Mange barn tror de ikke skal gjenta foreldrenes feil, men så er det nettopp det de gjør. Hvorfor blir det slik? Skriv en artikkel.

Vedlegg 1

Innlegget er skrevet i forbindelse med dokumentaren «Sweatshop – dødsbillig mote», et prosjekt i regi av Aftenposten, som har gått ut på å sende tre norske ungdommer til Kambodsja for å arbeide i tekstilindustrien.



Når du blir møtt med realiteten på denne måten, føler du deg nesten skyldig, skriver Frida (18). Foto: Pål Karlsen

Du er en del av årsaken

Altfor få nordmenn tenker over konsekvensene av forbruket vårt.

Si;D

Frida Ottesen (18)

Oppdatert: 29. apr. 2014 11:36

I Kambodsja fikk jeg møte mange tekstilarbeidere. Jeg sov hos en av dem, sydde selv i 8 timer og ble møtt med en helt annen kultur og verdier enn våre. Å komme hjem etter en sånn opplevelse, har vært vanskelig.

Ulike verdener

Hjemme har ingenting forandret seg, men jeg har. Jeg følte meg så liten. Som om jeg så på verden med nye øyne, og ingen andre så hva jeg så. Jeg kjøpte vann og yoghurt på flyplassen. 55 kroner. "Jeg måtte ha jobbet i 24 timer for å få kjøpt meg dette i Kambodsja."

Når medelever hjemme klager over litt for høye temperaturer i klasserommet, får jeg lyst å si: "Er du klar over hvordan tekstilarbeider har det? Der er det 30 grader. Få har ventilasjonsanlegg, og når flere hundre mennesker jobber i samme rom, blir luften utrolig dårlig. Arbeidere besvimer, men har ikke råd til å betale for sykehus. Og du klager?"

Større effekt enn forventet

Programmet for turen ble ikke presentert på forhånd, så jeg hadde få forventninger. Mange inntrykk oppsto så fort at det ble vanskelig å bearbeide alt. Flere ganger var jeg nødt til å ta til tårene. Jeg innså hvor ubetydelige verdier jeg selv har hatt. Når du blir møtt med realiteten på denne måten, føler man seg nesten skyldig.

Disse menneskene jobber dag ut og dag inn, hele året. De tjener 500 kroner i måneden som skal dekke alt. De bor i fattigdom og jobber på arbeidsplasser med utenkelig dårlige kår – i en ond sirkel de aldri vil komme seg ut av. Der drømmen egentlig er å bli lege, men pengene ikke strekker til. For å overleve må de jobbe så mye de kan.

Folk forstår ikke

Hjemme spør folk hvordan jeg har hatt det. Utrolig bra, svarer jeg. Noe mer innsikt enn det, er de ikke interessert i. Mange skjønner ikke hvor STOR denne turen har vært. Den var utrolig – men det ligger en så mye dypere forståelse og tanker om den, at ord blir fattige i forhold til det helhetlige bildet av hva jeg har erfart.

Jeg vil ikke kritisere når jeg sier at nordmenn er naive, men vi har lett for å unngå å se det som skjer utenfor vårt land. Altfor mange tenker ikke over konsekvensene av forbruket vårt. Mange rundt om i hele verden har det vondt, og vi vet det. Vi ser det i media døgnet rundt, men gjør for lite for å hjelpe. Vi, folket, gjør for lite.

Vårt felles ansvar

Vit at alle klærne dine er laget av mennesker. En genser har vært gjennom 17 stasjoner på en fabrikk før den er ferdig. For at du skal få kjøpt den billigst mulig, får også tekstilarbeiderne mindre penger. Og la meg presisere at det nødvendigvis ikke er en garanti for at dyre klær er laget under gode arbeidsforhold.

Alt henger sammen: Du kjøper mer, kaster mer, tekstilarbeider syr mer, behovet for arbeidskraft øker, det blir flere ansatte og mindre penger er igjen til fordeling. Så selv om hovedansvaret bør ligge hos kleskjedene og produsenten, er du og jeg en del av årsaken. Nå ber jeg ikke folk om å slutte å kjøpe, men tenke seg om to ganger. Jo flere som tar ansvar, jo bedre.

Vedlegg 2

Slå!

Av Rolf Enger (f. 1960)

Han har spiker i munnen, en hammer i neven, står på ei ustø gardintrapp i sollyset i en hage. Han tenker at han kan falle. En solrefleks fra den blanke aluminiumstrappa kan plutselig skjære ham i øynene. I fallet kan han svelge en spiker, en spiker på tvers i halsen.

Han trekker pusten, dypt. Faren holder planken på rett plass på toppen av gjerdet, har blikket rettet mot ham, kniper øynene sammen, venter.

Som ei jente holder jeg hammeren, og jeg vet at han vil si det når spikeren kommer ut på galt sted, peker utover, nedover, i løse lufta, der toppen av gjerdet ikke er. Han er så nær. Han vil se det og få et trist uttrykk i ansiktet. Fordi jeg er hans voksne sønn, en straks voksen sønn med tynne fingrer og fin hud, et stort hode, veike armer – ikke som han: faren min med oksenakke og stødige ru fingrer som holder planken på nøyaktig rett plass. Han vil puste langt og tungt ut, la de brede skuldrene sine synke fordi han ser at jeg holder hammeren langt inne på skaftet, med pekefingeren og tommelen forover, som om det var en stekespade, en kjøkkenkniv; det blir ingen kraft ingen styring på den måten, spikeren kommer til å gå feil, og faren min vil se trist ut, men et sted inne i seg vil han også være glad, glad fordi mitt mislykkede grep om hammeren sier ham: Jeg er ubestridelig far.

Mora skal rope og spørre hvordan det går. Kråker og skjærer skal sitte omkring i trærne, og med fugleøyne se så keitete han holder hammeren. Ei kråke skal bruse i fjøra, og faren skal sne seg brått. Ufugl! skal han rope, kyle en neve spiker etter den svarte fuglen. Det skal ringle når spikrene farer ut av hånda og suser gjennom lufta. Han skal treffe, farlig treffsikker er faren.

Enda så mange ganger jeg har gjort det, bra når jeg er alene, verre hver gang han er så nær at jeg kan kjenne farspusten hans. Det er som om han er bak meg nå, kikker over skulderen min, vifter en pekefinger opp foran ansiktet mitt, men det er han ikke, jeg vet at han ikke er det; han står ved siden av meg, rolig, holder støtt på planken, venter at jeg skal slå.

Jeg vet det: Jeg skal løfte hammeren, ikke høyt, den skal treffe spikeren løst på siden av hodet. Spikeren vil bøye seg unna, lyden av hammeren mot spikeren vil bli en gnikkende lyd, som en grimase.

Og jeg kjenner hvordan et stort åndedrag er blitt igjen i mellomgulvet Jeg kjenner det presse mot bukveggene, hvordan det begynner å etse. Jeg må puste rolig ut. Rolig. Ikke lukke øynene, men feste blikket på spikeren. Slå.

Vedlegg 3

VI SKAL VINKE TIL DEG NÅR TOGET GÅR

Av Rune F. Hjemås (f. 1982)

til anne cath. vestly (1920 – 2008)

kjære mormor, vi mistet deg i dag
og vi vet ikke helt hva vi skal gjøre med det
for i dag er vi bare et land fullt av
små og store barnebarn
som plutselig blir nødt til å klare seg selv
barn i svære frakker og kjoler
som er altfor lange
som virrer rundt med sko
som glipper i hælen og snakker
om ting
vi egentlig ikke forstår
i dag mistet vi liksom de øverste etasjene
i alle boligblokkene og i dag mistet vi
noen av de nederste trappetrinnene

mormor, jeg husker blikket ditt
et trillrundt blått blåbær
mellom fingrene i hånden
som du holdt foran ansiktet
i togkupeen mens søttitallets rare lille oslo
kom til syne utenfor vinduet,
kanskje sitter du i en annen slags kupe nå
med hendene foran ansiktet
og er litt redd
men mormor, jeg tror du kommer til å få det så fint
jeg tror at himmelen
er et lite skogholt
og når du åpner øynene

så er gud bare en liten kvist
som sier at han har ventet på deg
og de vil bli så glade i deg der oppe
akkurat som vi er
her nede

kjære mormor, vi skal vinke til deg
når toget ditt går, vi skal
se at du kommer deg
trygt av gårde
og etterpå skal vi rusle tilbake
til livene våre som vil føles
noen grader kaldere
nå enn før
men mormor, det skal gå bra
likevel, vi skal synge
og spille og fortsette å male oss
med indianermaling
og jeg tror at når du åpner øynene
så er døden bare en liten hund
som logrer og vil ligge på fanget
og når du åpner øynene

er livet bare
en bok du har skrevet
og himmelen
rundt deg
full av historier

Vedlegg 2: Tolkning av skriveoppgavene

Eksamenssett 1- KEM

Del 1

Oppgave 1

a)

Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring

Diskurs: Yrkesliv

b)

Formål: Kunnskapsutvikling

Diskurs: Yrkesliv

c)

Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring

Diskurs: Yrkesliv

d)

Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring

Diskurs: Yrkesliv

e)

Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring

Diskurs: Yrkesliv

Oppgave 2

Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring

Diskurs: Yrkesliv

Del 2

Oppgave 1

Formål: Påvirkning

Diskurs: Yrkesliv

Oppgave 2

Formål: Konstruksjon av tekstverdener

Diskurs: Samfunnsliv

Oppgave 3

Formål: Konstruksjon av tekstverdener

Diskurs: Samfunnsliv

Oppgave 4
Formål: Påvirkning
Diskurs: Samfunnsliv

Oppgave 5
Formål: Kunnskapsutvikling
Diskurs: Samfunnsliv

Eksamenssett 2 - Skogbruk

Del 1

a)
Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring
Diskurs: Yrkesliv

b)
Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring
Diskurs: Yrkesliv

c)
Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring
Diskurs: Yrkesliv

d)
Formål: Kunnskapsutvikling
Diskurs: Yrkesliv

Del 2

Oppgave 1

Formål: Påvirkning
Diskurs: Yrkesliv

Oppgave 2

Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring
Diskurs: Samfunnsliv

Oppgave 3

Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring
Diskurs: Skole

Oppgave 4

Formål: Konstruksjon av tekstverdener
Diskurs: Skole

Oppgave 5

Formål: Kunnskapsutvikling

Diskurs: Skole

Eksamenssett 3 - Øvrige

Del 1

Oppgave 1

Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring

Diskurs: Skole

Oppgave 2

Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring

Diskurs: Skole

Oppgave 3

Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring

Diskurs: Skole

Oppgave 4

Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring

Diskurs: Skole

Oppgave 5

Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring

Diskurs: Skole

Del 2

Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring

Diskurs: Skole

Del 3

Oppgave 1

Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring

Diskurs: Skole

Oppgave 2

Formål: Konstruksjon av tekstverdener

Diskurs: Skole

Oppgave 3

Formål: Kunnskapsorganisering og -lagring

Diskurs: Skole

Oppgave 4

Formål: Kunnskapsutvikling

Diskurs: Skole

Oppgave 5

Formål: Kunnskapsutvikling og -lagring

Diskurs: Samfunnsliv

Oppgave 6

Formål: Kunnskapsutvikling

Diskurs: Skole

Sammendrag

Denne masteravhandlinga undersøker hvilken skrivekompetanse som blir etterspurt ved eksamen i norsk for yrkesfaglige utdanningsprogram. Mer spesifikt er avhandlingas problemstilling: *Hvilken skrivekompetanse etterspør et utvalg eksamensoppgaver i norsk for yrkesfag? Og på hvilken måte er disse oppgavene konstruktvalide?* Avhandlinga har særlig fokus på yrkesretta skriving i norskfaget, og undersøker i hvilken grad skriveoppgavene sammenfaller med konstruktet jeg har definert ut fra læreplanen - altså hva eksamen er ment å vurdere.

Datamaterialet består av tre eksamenssett i norsk utforma av Nord-Trøndelag fylkeskommune våren 2014. To av eksamenssettene er såkalte FYR-eksamener, som skal etterspørre yrkesretta og relevant skrivekompetanse innenfor utdanningsprogrammene klima-, energi- og miljøteknikk, og skogbruk. Denne typen FYR-eksamen har ikke blitt gjennomført i norskfaget tidligere. Det tredje eksamenssettet er laga for de øvrige yrkesfagene i fylket. Analysen av sammenfallet mellom konstruktet og de tre eksamenssettene skriveoppgaver sier noe om hvilken skrivekompetanse yrkesfagelever trenger, og hvilken skrivekompetanse de blir spurt etter å vise til eksamen. Analysen gir også indikasjoner på i hvilken grad FYR-eksamen lykkes i å etterspørre yrkesretta skrivekompetanse.

Funnene viser at størsteparten av skriveoppgavene etterspør kompetanse i å organisere og lagre kunnskap, og at dette er konstruktvalid når det foregår innenfor en yrkesdiskurs. De to FYR-eksamenene etterspør skrivekompetanse innenfor en yrkesdiskurs i større grad enn hva eksamensoppgavene for de øvrige yrkesfagene gjør. Eksamensoppgavene for de øvrige yrkesfagene etterspør nesten utelukkende skrivekompetanse som først og fremst er relevant i en skolediskurs. Når intensjonen i læreplanen og fra fylkeskommunens side er å etterspørre yrkesretta skrivekompetanse, så er FYR-eksamenene konstruktvalide i større grad enn eksamensoppgavene for de øvrige yrkesfagene.

FYR-eksamenene inneholder altså mange yrkesretta skriveoppgaver. En stor del av disse skriveoppgavene framstår imidlertid som hybrider mellom yrkesfaglig og norskfaglig skriving. Funnene tyder på at man ved å anerkjenne skriving og tekster på yrkesfagenes premisser, er nødt til å gå bort fra noen sentrale sider ved det tradisjonelle norskfaget. Avhandlinga viser at yrkesretta skriving i norskfaget fører med seg en del paradokser.