

Vilde Marlene Kristiansen

Forslaget til ny eksamen i norsk: i tråd med fagfornyinga?

Ein studie av eksempeloppgåvene i forslaget til ny eksamen i norsk for 10. trinn

Masteroppgåve i Grunnskulelærerutdanning 5.-10. trinn,
studieretning norsk

Rettleiar: Lennart Jølle

Mai 2022

Vilde Marlene Kristiansen

Forslaget til ny eksamen i norsk: i tråd med fagfornyinga?

Ein studie av eksempeloppgåvene i forslaget til ny eksamen i norsk for 10. trinn

Masteroppgåve i Grunnskulelærerutdanning 5.-10. trinn,
studieretning norsk
Rettleiar: Lennart Jølle
Mai 2022

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Samandrag

Denne masteravhandlinga tek føre seg forslaget til ny eksamen i norsk skriftleg for 10. trinn. Studien er ein analyse av eksempeloppgåvene i dette forslaget. Bakgrunnen for studien er innføringa av fagfornyninga og dei nye læreplanane i fag, som har ført til behov for å gjere endringar i eksamen som sluttvurdering. Forslaget til ny eksamen i norsk skriftleg har skapt stor debatt i fagmiljøet og er difor eit interessant studieobjekt. Føremålet med avhandlinga har vore å kunne seie noko om innhaldsvaliditeten til forslaget til ny eksamen i norsk skriftleg for 10. trinn og bidra til å tydeleggjere styrkar og svakheiter ved eksempeloppgåvene. Dette har fått utspring i problemstillinga: *Korleis samsvarar eksempeloppgåvene i forslaget til ny eksamen i norsk skriftleg for 10. trinn med norskfaget i fagfornyninga?* For å kunne svare på dette har eg gjort ei kvalitativ innhaldsanalyse av dei ulike eksempla på oppgåvetypar som elevane kan få til eksamen.

Analysen vert drøfta i lys av teori om djupnelæring og kompetanseomgrepet som ligg til grunn for fagfornyninga, sentrale aspekt ved norskfaget i fagfornyninga, i tillegg til ulike perspektiv på norskfagleg kompetanse. Som eit bakteppe er det gjort greie for eksamen som sluttvurdering og føremålet med eksamen, dei implisitte rollene til eksamen og eksamensformat og -konstrukt. Dette er med på å skape ei heilskapleg forståing av det nye forslaget til eksamen.

Funna frå analysen viser at oppgåvetypane til saman knyt seg til både ferdigheits- og kunnskapssida ved faget, og at det vert testa varierte norskfaglege kompetanseområde i eksempeloppgåvene. Analysen avdekkjer likevel korte omfangstilrådingar som utfordrar utforskingdimensjonen i norskfaget, og at det ikkje vert lagt til rette for prosessorientert skriving og ei kroppsleg tilnærming til læring, som er viktig for djupnelæring i norskfaget. Analysen viser òg at det er ein snever literacy-kompetanse som vert prøvd i oppgåvetypane. Dette kan tyde på at det ikkje er eit tilstrekkeleg samsvar mellom forslaget til ny eksamen i norsk skriftleg for 10. trinn og norskfaget i fagfornyninga, som vidare kan vitne om ein svak innhaldsvaliditet i eksamen. Studien viser at norskfagleg kompetanse er ein kompleks og samansett kompetanse som det kan vere utfordrande å måle med dagens eksamensformat.

Abstract

This master's thesis examines the proposal to new written exam in Norwegian for the 10th grade. It does this by analyzing example tests in said proposals. The study is anchored in both the new National Curriculum *Kunnskapsløftet 2020* and the curriculum in the Norwegian subject, which has created demand for changes in the exams as the final assessment. The proposal to the new written exam in Norwegian has sparked debate amongst teaching professionals and is thus an interesting object of study. The purpose of the thesis is to enlighten the validity of the content in the proposal to the new written exam in Norwegian for the 10th grade, as well as to clarify the strengths and weaknesses of the example tests. My thesis works with the following research question: *How does the example tests in the proposal to a new written exam in Norwegian for the 10th grade correlate with the Norwegian subject in the new National Curriculum?* To answer this question, I have performed a qualitative content analysis of the different task types the pupils face during their exams.

The results of the analysis are discussed considering theory about in-depth learning and the competence concept, which are both part of the basis of the new National Curriculum. Furthermore, central aspects of the Norwegian subject in the new National Curriculum and different perspectives on competence in the Norwegian subject will prove important for the discussion. As a backdrop, the thesis elaborates on the use of exams as a final assessment, the general purpose of exams, the implicit roles of exams as well as different exam formats and exam constructions. This contributes to creating a holistic understanding of the new exam proposal.

The results demonstrate that the different exam task types in sum connects to aspects of both skill and competence in the subject, and that varied Norwegian competence areas are tested in the example tests. It does however expose shortcomings in the word count recommendations which are detrimental to the dimension of exploration in the Norwegian subject. In addition, the example tests do not facilitate process-oriented writing and physical approaches to learning, which both are important to the subject. The analysis also demonstrates that only a narrow understanding of literacy is tested. This suggests that there is insufficient correlation between the proposal to a new written exam in Norwegian for the 10th grade and the Norwegian subject in the new National Curriculum. The poor correlation indicates weak validity of the content in the exam. The thesis demonstrates that competence in the Norwegian subject is a complex compound competence which could be challenging to measure with today's exam format.

Forord

Som ein del av det første kullet på grunnskulelærerutdanninga med integrert master, har masteroppgåva vore eit klart mål å arbeide mot heilt sidan eg starta på studiet. Det å skrive masteroppgåve er no ein obligatorisk del av studieløpet for å kunne kvalifisere seg til læreryrket, noko som i seg sjølv er, og har vore, gjenstand for debatt. For meg har det å skrive master vore ein spanande og givande prosess – ein prosess som har medført verdifull kunnskap og innsikt i møte med den jobben eg skal ut å gjere. Eg ville ikkje vore forutan denne erfaringa. Men med det auka fokuset på forskingsbasert kunnskap i grunnskulelærerutdanninga er det viktig at ein ikkje undervurderer verdien av praksis og erfaringsbasert kunnskap.

Fem år på lærarstudiet er ved vegg ende, og snart kan eg løfte masteroppgåva høgt i vêret som eit bevis på dette. Det gjer meg både stolt og vemodig. Bak denne masteroppgåva ligg det mykje hardt arbeid, og ein god del frustrasjon. Kollokviegruppa mi har skildra masterarbeidet som rushtrafikken i Trondheim sentrum, noko eg tenkjer er ein god metafor. Ein køyrer i rykk og napp. Rett som det er dukkar det opp eit raudt lys. Ein stagnerer og vert fortvila, men plutselig vert det grønt att. I alle fall for ei lita stund. Kanskje hamnar ein i feil fil og må rette opp att. Det tek si tid, men ein kjem fram til slutt. No har eg endeleg nådd fram, med god rettleiing frå Lennart Jølle, som fortener ein stor takk. Eg er svært takksam for all den tida du har lagt ned og det tolmodet du har vist ein stressa masterstudent som meg i denne prosessen. Du har hatt trua på prosjektet mitt heile vegen, og hadde det ikkje vore for deg hadde eg truleg køyrt meg fast for lenge sidan. Tusen takk.

Ein særleg takk går til mamma og pappa heime i Volda, som på sine ulike måtar har støtta og motivert meg i masterarbeidet. Tusen takk for at de har stilt opp både som rådgjevarar, psykologar og kokkar – de har lagt alle forholda til rette for at eg har kunna leve meir eller mindre isolert i den mykje omtalte masterbobla.

Vidare vil eg takke naboane mine på lesesalen for godt samarbeid, støtte, artige påfunn og (litt for) lange lunsjpausar. De har alle bidratt til å lyse opp lange og tunge dagar på lesesalen.

Trondheim, mai 2022

Vilde Marlene Kristiansen

Innholdsliste

1.0 Innleiing	13
1.1 Aktualisering	13
1.2 Tidlegare forskning	14
1.3 Problemstilling	15
1.4 Disposisjon	16
2.0 Bakgrunn	17
2.2 Om eksamen i grunnskulen og føremålet med eksamen	17
2.3 Dei implisitte rollene til eksamen	18
2.4 Eksamensformatet	19
2.5 Eksamenskonstruktet	21
3.0 Teoretiske perspektiv	23
3.1 Djupnelæring	23
3.2 Kompetanseomgrepet	24
3.3 Norskfagleg kompetanse	25
3.3.1 Ein samansett kompetanse	25
3.3.2 Kjerneelement i norskfaget	28
4.0 Metode og material	31
4.1 Presentasjon av materiale	31
4.2 Vitskapsteoretisk ståstad	31
4.3 Metodeval	33
4.4 Analyseprosessen	34
4.5 Forskingsetiske refleksjonar	34
5.0 Analyse	36
5.1 Analyse av oppgåvetypane	36
5.1.1 Oppgåvetype 1 – Tekstforståing	36
5.1.2 Oppgåvetype 2 – Tekstskaping med utgangspunkt i ei oppgåveformulering	39
5.1.3 Oppgåvetype 3 – Tekstskaping med utgangspunkt i eit tekstvedlegg	40
5.2 Kva kompetansemål vert dekkja?	42
6.0 Drøfting	45
6.1 Ei utforskande tilnærming til læring	45
6.2 Skrivning som prosess	47
6.3 Eksamen og djupnelæring	48
6.4 Ein multimodal tekstkompetanse	49
6.5 Å skulle måle ulike delar av elevens norskfaglege kompetanse	50
7.0 Oppsummering og avsluttande refleksjonar	52
Litteraturliste	56
Vedlegg	61
Vedlegg 1: Eksempeloppgåver 2022	61
Vedlegg 2: Oversikt over prøvde kompetansemål	63

1.0 Innleiing

1.1 Aktualisering

Med fagfornyninga og innføringa av eit nytt og utvida kompetanseomgrep, såg Utdanningsdirektoratet behov for å legge om og gjere endringar med eksamen som sluttvurdering. På oppdrag frå Utdanningsdirektoratet fekk Skrivesenteret i ansvar å utvikle ny eksamen i norsk, og i februar 2021 vart dei første forslaga til nye oppgåvetypar for eksamen i norsk skriftleg publisert. Svakt sensorsamsvar og sensorsprik har vore nytta som argument for at analytisk tilnærming skal ligge til grunn for vurderinga av eksamen (Björnsson & Skar, 2021). Samstundes har det tradisjonelle langsvaret vorte utfordra med fleire og kortare oppgåver som er meint å måle ulike delar av den norskfaglege kompetansen til eleven. Desse endringane er ifølgje Skar, Aasen, Kvistad & Johansen (2021) meint å medføre ei meir reliabel og valid sluttvurdering, som skal gi elevane moglegheit til å vise mest mogleg av sin norskfaglege kompetanse.

Endringane har skapt stor debatt i fagmiljøet, og som ein kan sjå i mediebialetet om dagen, er det mange som meiner mykje om eksamen. Endringane vekte så mykje engasjement blant norsklærarar at ei utgåve av *Norsklæraren* (nr. 2, vol. 45, 2021) vart dedikert til eksamensdebatten. Blant dei debattartiklane i nyheitsbialetet som kritiserer forslaga til eksamen kan ein finne overskrifter som *Ny eksamen i norsk glemmer halve faget* (Bakken & Furevikstrand, 2021) og *Eksamen må være i tråd med fagfornyelsen* (Valand, Gourvennec & Sæther, 2021), *Bekymringsmelding om eksamen* (Jambak, 2021), for ikkje å snakke om *Dagseksamen – den siste dinosaur* (Ulvestad, 2022). Overskriftene vitnar om at forslaget til ny eksamen i norsk har vorte møtt med mykje motstand, noko som gjer det til eit interessant og ikkje minst aktuelt studieobjekt for ei masteroppgåve.

Vidare er eksamen eit interessant studieobjekt i kraft av den verdien avgangsprøva vert tillagt i opplæringa. Som følgje av metodefriheita i dagens skule kan eksamen for mange lærarar opplevast som ei konkretisering av læreplanen og dermed ha ein potensiell styringsfunksjon når det gjeld val av innhald i, og organisering av, undervisninga (Bach, 2015, s. 31). Som Norendal (2018) skriv, speglar norskeksamen både intensjonar og mål i opplæringa: «På den ene siden signaliserer oppgaveordlydene politiske og pedagogiske forventninger til læringsutbytte i morsmålsfaget etter endt skolegang. På den andre siden blir besvarelsene en målestokk for kvaliteten på opplæringa» (s. 62). Sidan oppgåvene når ut til så mange, gir dei samstundes signal om kva som er viktig i faget, ifølgje Bach (2015, s. 31). Eksamen har med andre ord mykje makt og påverkingskraft i skulen. Som følgje av dette vil forslaget til ny eksamen i norsk skriftleg for 10. trinn utgjere temaet for mi masteravhandling.

Eksamen og vurdering kan for nokre elevar vere store og skumle ord, assosiert med stress, angst og frykt for å mislukkast. Eg var, og er framleis, ein av dei. Som barn av LK06, som vart innført då eg gjekk i 3. klasse, har eg mykje erfaring med både testing, karaktersetjing og dokumentasjon av ferdigheiter og kunnskap på ulike måtar. Dessverre er mykje av dette dårlege erfaringar som har fått konsekvensar for mitt forhold til testing i dag, og i særskilt tilfelle har denne vurderinga vore verken læringsfremjande eller motiverande, slik som vurdering i dag er lovfesta til å vere gjennom forskrift til opplæringslova (2006, §3-3). Som framtidig lærar i ungdomsskulen er eksamen dessutan noko eg aktivt vert nøydd å ta stilling til, noko som vil kunne påverke norskundervisninga mi, og noko som vil ha

konsekvensar for elevane mine. Eksamen er difor eit tema som står meg nær og som engasjerer meg i stor grad.

1.2 Tidlegare forskning

Ein stor del av den forskinga som er gjort på skriveoppgåver er knytt til offentlege testar og eksamenar. Dette er blant anna som følgje av at det er enklare å få tilgang til eit slikt materiale samanlikna med å skulle studere skriveoppgåver innanfor ulike klasserom (Otnes, 2015, s. 15). Blant dei større norske forskingsprosjekta som tek føre seg sjøve skriveoppgåvene til eksamen, kan ein trekke fram doktorgradsavhandlingane til Sigmund Ongstad og Egil Børre Johnsen. Desse tek føre seg eksamensoppgåver i den vidaregåande skulen, og vart begge publisert i 1997. Ongstad (1997) diskuterer oppgåveteksten til eksamen som ein eigen sjanger, og ser oppgåver i lys av ulike oppgåveideologiar. Han skriv at

«Oppgaver er multifunksjonelle. De utgjør subkulturer. De bærer i seg kryssende hensyn og interesser. De er uttrykk for makt av ulike slag. Kampen om utforming og innhold i oppgavene og oppgavesettene er derfor ofte en ideologisk kamp mellom tilhengere av ulike «funksjoner».» (s. 270)

Dette er eit perspektiv på oppgåver som eg vil ta med meg vidare i prosjektet. Avhandlinga til Johnsen (1997) består av ein systematisk gjennomgang av oppgåveemne og oppgåveformuleringar i artiumsstilen (avgangsprøva) frå 1880-1991, som han nyttar for å kunne seie noko om artiumsstilen som danningstradisjon i dette tidsrommet.

Når det gjeld forskning på eksamensoppgåver i norskfaget i grunnskulen kan ein blant anna finne Øygarden (2001) og Vagle & Evensen (2005). Desse forskingsprosjekta fokuserer meir eller mindre på sjanngar. Øygarden (2001) sitt prosjekt er å kartlegge sjangertilbodet i oppgåvesett i hovudmål frå 1962 til 1999. På bakgrunn av dette seier han noko om kva for sjanngar som dominerer i ulike periodar, og kor vidt sjangertilbodet speglar fagsynet som er representert i planane i dei ulike periodane. Vagle & Evensen (2005) sin studie, som er eit delstudium innanfor det større KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig), tek i sin analyse føre seg kva for tema og sjanngar som inngår i oppgåveinstruksane til eksamen i åra 1998-2001. Vidare undersøker dei korleis tema og sjanger spelar inn på oppgåvevala til elevane, og utforskar samanhengen mellom oppgåveval og kjønn. Dei ser òg oppgåvene i samband med prestasjonsnivå. Dette er til no den mest omfattande studien som er gjort på eksamensoppgåver på ungdomstrinnet.

I perioden etter innføringa av Kunnskapsløftet er det derimot forska mindre på eksamensoppgåver. Audhild Norendal (2016) gjer ein analyse av danningperspektiv i alle oppgåvesetta på ungdomstrinnet i perioden frå 2000 til 2015. I analysen samanliknar ho oppgåvesetta som vart gitt under L97 og LK06 og undersøker om eksamensoppgåvene etter LK06 representerer eit anna danningssyn enn oppgåvene gitt under L97. Bach (2014) presenterer sensorerfaringar knytt til oppgåveformuleringane i norsk skriftleg for Vg3 våren 2012 og våren 2014, og drøftar sensorane sine oppfatningar av kva som utgjør ei «norskfagleg» oppgåve. Anne Løvland (2018) tek føre seg avgangsprøvene i norsk i grunnskulen frå 1967 til 2017, og studerer korleis prinsippet om tilpassa opplæring kjem til uttrykk i eksamensoppgåvene. Ein studie gjort av Norendal & Bueie (2019) fokuserer dessutan på elevperspektivet i samband med eksamensoppgåvene. Dei undersøker korleis 10. klassingar som gjekk opp til skriftleg eksamen i norsk våren 2017 og 2018 erfarte ulike sider ved eksamen, slik som førebuing til eksamen, form og innhald i eksamensoppgåvene, i tillegg til føremålet med eksamensordninga. Funna vert vidare drøfta opp mot utkastet til fagfornyninga.

Som ein kan sjå er det gjort ein del forskning på eksamensoppgåver i Noreg, med ulike inngangar. Ein tendens i denne forskinga har vore å undersøkje sjangrar og danningperspektiv, og fleire av prosjekta ser på samanhengen mellom oppgåver og aktuelle læreplanar. Men slik eg ser det er det ingen som har samanlikna eksamensoppgåvene med det heilskaplege innhaldet i læreplanen, noko eg vil forsøke å gjere gjennom mi masteravhandling. I dei tilfella der ein har samanlikna eksamensoppgåver og læreplan, har fokuset vore retta mot sjanger og danningperspektiv. Med innføringa av fagfornyninga og eit nytt eksamensformat beståande av fleire, kortare oppgåver, er det dessutan behov for ny og oppdatert forskning knytt til eksamensoppgåver.

I *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen* har ei gruppe (kalla eksamensgruppa) fått i oppdrag å samle det kunnskapsgrunnlaget ein har om eksamen i dag, for så å kunne vurdere kva tyding fagfornyninga og den teknologiske utviklinga bør ha å seie for eksamensordninga (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). Her framhevar eksamensgruppa at det er ynskeleg med «faglige analyser av eksamensoppgaver der de blir sett i sammenheng med læreplaner [...]» (s. 32), i tillegg til at det er «stort behov for forskning som utreder fagfornyelsen og eksamenssystemets forutsetninger» (s. 73). Dette vert følgd opp i rapporten *vurderinger og anbefalinger om fremtidens eksamen* (Utdanningsdirektoratet, 2020a), kor eksamensgruppa etterspør meir forskingsbasert kunnskap om eksamen og endringar i den etter innføringa av fagfornyninga (s. 60). Her skriv dei også eksplisitt at faget sin eigenart i særers redusert grad har vore i sentrum av vurderingsforskninga knytt til eksamen (s. 59).

Mot slutten av kunnskapsgrunnlaget vert det presisert eit stort kunnskapsbehov og ynske om systematisert forskning knytt til eksamens *innhaldsvaliditet* per fag (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 71). I rammeverket for eksamen vert *validitet* definert på følgjande måte:

«Validitet handler om at et resultat på en eksamen gjenspeiler den faglige kompetansen til en kandidat på en troverdig måte. Det betyr at oppgavene må være laget i tråd med beskrivelsen av kompetansen som eksamen er ment å måle, også kalt konstruktet. Oppgavene må også være innenfor beskrivelsen av fagets innhold slik det er definert i læreplanen.» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4)

For at ein eksamen skal vere valid og spegle kompetansen til ein elev på ein truverdig måte, må altså oppgåvene samsvare med fagets innhald slik det er skildra i læreplanen. Oppgåvene må òg samsvare med eksamenskonstruktet, som skal ta utgangspunkt i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Når eksamensgruppa skriv at ein treng forskning på eksamens *innhaldsvaliditet* per fag, tolkar eg det dermed som eit behov for forskning som undersøker samsvaret mellom innhaldet i oppgåvene i eksamen, og fagets innhald slik det er definert i læreplanen. Det har denne avhandlinga som mål å bidra til, med sikte på norskfaget.

1.3 Problemstilling

I lys av det ovannemnde, er det stort behov for forskning der ein ser eksamensoppgåvene i samanheng med den nyleg innførte læreplanen og faget sin eigenart. Sett i samband med eksamensdebatten og den store påverkingskrafta til eksamen, har eg difor valt å undersøkje kor vidt eksempeleppgåvene i forslaget til ny eksamen i norsk skriftleg samsvarar med den norskfaglege kompetansen som vert skildra i fagfornyninga. Dette skal eg undersøkje gjennom følgjande problemstilling:

Korleis samsvarar eksempeloppgåvene i forslaget til ny eksamen i norsk skriftleg for 10. trinn med norskfaget i fagfornyinga?

Vidare er det behov for å presisere at det er nettopp eksempeloppgåvene og innhaldet i desse som vil utgjere det primære studieobjektet i denne avhandlinga. For å svare på problemstillinga har eg vidare formulert tre forskingsspørsmål som er med på å avgrense problemstillinga:

1. På kva måte støttar oppgåveformuleringane opp under ei utforskande tilnærming til læring?
2. På kva måte støttar oppgåveformuleringane opp under idealet om djupnelæring?
3. Kva for norskfagleg kompetanse vert prøvd i eksempeloppgåvene?

Desse spørsmåla vil drøftast i lys av teori om djupnelæring og det komplekse kompetanseomgrepet som ligg til grunn for fagfornyinga, samt ei skildring av læreplanen i norsk med tilhøyrande kjerneelement og ulike perspektiv på kva som utgjer norskfagleg kompetanse.

1.4 Disposisjon

Denne masteravhandlinga er bygd opp av sju hovudkapittel. I det føregåande har eg aktualisert temaet for oppgåva, vist at det er stort behov for forskning på dette feltet, og presentert problemstillinga som ligg til grunn for avhandlinga. I neste kapittel vil eg presentere eit bakgrunnsteppe knytt til dagens eksamen, som er ein føresetnad for ei heilskapleg forståing av eksamen. Vidare i kapittel tre vil eg legge fram teoretiske perspektiv som ligg til grunn for avhandlinga. Her gjer eg først og fremst greie for sentrale omgrep i fagfornyinga som djupnelæring og kompetanse, som har overføringsverdi til norskfaget, før eg skildrar norskfaget i læreplanen og legg fram ulike teoretiske perspektiv på kva som utgjer norskfagleg kompetanse. Til slutt i dette kapittelet presenterer eg kjerneelementa i norskfaget. I kapittel fire presenterer eg datamaterialet og det metodiske grunnlaget for avhandlinga, og skildrar metodevalet, som er kvalitativ innhaldsanalyse. I kapittel fem følgjer gjennomgangen av den kvalitative innhaldsanalysen, der eg presenterer funn gjort i analysen av eksempeloppgåvene. I kapittel 6 drøftar eg funna frå analysen i lys av dei teoretiske perspektiva som ligg til grunn for oppgåva mi, samstundes som eg vurderer funna opp mot relevant bakgrunnsinformasjon som vert lagt fram i kapittel to. Avslutningsvis samlar eg trådane og forsøkjer å kome med eit svar på problemstillinga, før eg løftar eg blikket og ser eksempeloppgåvene i ein større samfunnsmessig samanheng.

2.0 Bakgrunn

Den overordna problemstillinga som eg skal undersøkje gjennom denne masteroppgåva er som nemnt korleis eksempeloppgåvene i forslaget til ny eksamen i norsk skriftleg for 10. trinn samsvarar med norskfaget i fagfornyinga. For å kunne gi ei heilskapleg framstilling av dette, er det nødvendig med eit bakgrunnsteppe der eg gjer greie for eksamen som fenomen. Meir spesifikt vil eg i dette kapittelet først gi ei kort framstilling av eksamen og føremålet med eksamen, før eg presenterer dei implisitte rollene til eksamen. Vidare vil eg presentere eksamensformatet og -konstruktet, ettersom desse har hatt stor innverknad på korleis det nye forslaget til eksamen og eksempeloppgåvene har vorte utforma.

2.2 Om eksamen i grunnskulen og føremålet med eksamen

Kvart år (med unntak av dei tre siste åra) vert elevar ved 10. trinn trekt ut til skriftleg eksamen i anten norsk, matematikk eller engelsk. I ein gjennomgang av framveksten til dagens eksamenssystem skriv eksamensgruppa at ein har lange tradisjonar i Noreg for at «opptak til vidare utdanning baseres på eksamener forvaltet av lærerprofesjonen i et tett samspill med nasjonale myndigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 73). Eksamensgruppa framhevar også at eksamenssystemet har stått fram som det viktigaste verktøyet for å kontrollere og styre lærarane si karaktersetjing (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 73). Eksamen er dermed, og har lenge vore, ein sterkt etablert praksis i det norske skulesystemet.

Eksamenskarakteren er ein del av sluttvurderinga i grunnskulen, som i tråd med forskrifta til opplæringslova skal «gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, lærekandidaten eller praksisbrevkandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag» (2006, §3-14) Den same paragrafen slår fast at det er kompetansemåla i læreplanen som skal danne utgangspunktet for denne vurderinga. Den same paragrafen slår også fast at sluttvurderinga i grunnskulen vert utgjort av både standpunktkarakterar og eksamenskarakterar. Sluttvurderinga i grunnskulen vert altså ikkje utgjort av eksamenskarakteren aleine. Samanlikna med all merksemda eksamen har i nyheitsbiletet for tida, er dette kanskje lett å gløyme. Ettersom elevane ved 10. trinn vert trekt ut til både skriftleg og munnleg eksamen kvar vår, vil det seie at eksamenskarakterane utgjør to karakterar på vitnemålet, eventuelt tre dersom eleven kjem opp i norsk skriftleg med eksamen både i hovudmål og sidemål. Vitnemålet består elles av standpunktkarakterar, og ifølgje Utdanningsdirektoratet utgjør standpunktkarakterane heile 80% av vitnemålet (2019a, s. 79). Når eksamensgruppa dermed skriv at ein har lange tradisjonar i Noreg for at «opptak til vidare utdanning baseres på eksamener forvaltet av lærerprofesjonen i et tett samspill med nasjonale myndigheter» (2019a, s.73), er det viktig å hugse på at standpunktkarakterane i dag står fram som minst like viktige som eksamen, og vil ha mykje å seie for opptak til vidare utdanning.

Eksamenskarakteren skal altså, på lik linje med standpunktkarakteren, gi informasjon om kompetansen til ein elev ved avslutninga av opplæringa i faget. Likevel er desse karakterane ulike uttrykk for kompetanse, med forskjellige rammer. Forskrifta til opplæringslova framhevar at

«Ein eksamenskarakter skal vere uttrykk for den kompetansen kvar enkelt elev eller privatist viser på eksamen. Eksamen skal vere i samsvar med kompetansemåla i læreplanen, jf. §3-3. Eksamen skal gi eleven eller privatisten høve til å vise sin kompetanse i så stor del av faget som mogleg ut frå eksamensforma.» (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-22)

Ut frå dette kan ein hente at eksamen skal vere i samsvar med kompetansemåla i læreplanen, og at eksamen skal gi høve til å vise kompetanse i ein så stor del av faget som mogleg. Til forskjell frå standpunktkarakteren vert eksamenskarakteren eit uttrykk for den kompetansen som eleven viser *på eksamen*, avhengig av eksamensform og innhald, medan standpunktkarakteren er eit uttrykk for elevens samla kompetanse i faget kor ein kan legge eit breitt og variert vurderingsgrunnlag til grunn. Eksamen måler dermed ein smalare del av elevens kompetanse samanlikna med standpunkt. Likevel er eit av dei fremste føremåla med eksamen å gi informasjon om kompetansen til eleven ved slutten av opplæringa. Eksamen fungerer slik som «sertifisering av kompetanse» og skal bidra til rangering av søkarar ifølgje Utdanningsdirektoratet (2019a, s. 15). Dette omtalar Utdanningsdirektoratet som dei to hovudføremåla med eksamen (2019a, s. 35).

2.3 Dei implisitte rollene til eksamen

Ifølgje *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen* (Utdanningsdirektoratet, 2019a), omtala som kunnskapsgrunnlaget, kan ein eksamen ha fleire funksjonar enn dei som er formelt definerte som føremål i lovverket. Desse funksjonane vert omtala som *implisitte roller* (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 34-35). Nokre av desse rollene er ikkje nødvendigvis alltid ynskelege, og kan potensielt utgjere ein trussel mot gyldigheita til eksamen, skriv dei. Ovanfor har eg omtala dei formelt definerte føremåla. I det følgjande vil eg kort presentere dei implisitte rollene som vert framheva av eksamensgruppa i kunnskapsgrunnlaget, ettersom det vil gi grunnlag for å kunne seie noko om kva for sosial praksis som kan verte ein konsekvens av eksamensoppgåvene.

I tillegg til å fungere som sertifisering av kompetanse og som grunnlag for opptak til vidare utdanning og yrkesliv, framhevar eksamensgruppa at eksamen kan *bidra til å kvalitetssikre resultatet* til eleven ved at elevane får ei ekstern vurdering av kompetansen sin (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 35). På den måten kan eksamen reknast som eit «viktig eksternt kvalitetselement», hevdar dei, i eit sluttvurderingssystem som i stor grad er basert på vurderinga til ein faglærer (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 35). Eksamensgruppa løftar også fram at eksamensresultata har ein ekstern, kvalitetssikrande funksjon på systemnivå (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 15). Jamfør forskrifta til opplæringslova er skuleeigarane plikta til å hente inn dei opplysningane som er nødvendig for å vurdere tilstanden og utviklinga innanfor opplæringa (2006, §11-3), deriblant eksamensresultat. Saman med blant anna kartleggingsprøver, nasjonale prøver og internasjonale undersøkingar, er eksamen ein del av eit heilskapleg prøve- og vurderingssystem kalla det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS). Dette systemet vart innført i 2004 i samband med innføringa av Kunnskapsløftet, og var designa for å halde skuleeigarar, rektorar og lærarar ansvarlege for resultata til elevane (Mausethagen, 2015, s. 35). På den måten fungerer dette systemet som ei form for ansvarsstyring og kontroll av læringsresultat, som er meint å bidra til kvalitets- og organisasjonsutvikling i den enkelte skulen. Sjølv om eksamensresultata utgjer ein liten del av dette systemet, er dei bidrag i eit system som er meint å sikre kvalitet i utdanninga.

Eksamen har òg ei sentral rolle i å vidareutvikle vurderingspraksisen til lærarar ifølgje eksamensgruppa (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 35). Gjennom sensorskolering og møte med andre sensorar får dei lærarane som fungerer som sensorar moglegheita til å forbetre vurderingspraksisen sin. Erfaringane dei gjer seg her, kan dei så ta med seg og vidareformidle til dei tilsette ved skulen der dei jobbar. Slik fungerer sensorskoleringa som ei form for kompetanseheving, og eksamen vert eit bidrag til profesjonalisering av vurderinga, skriv eksamensgruppa (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 74). Dette er ei mogleg underkommunisert rolle eksamen har, hevdar dei, trass i at skuleleiarar og lærarar

ifølgje forskning «[...] oppfatter deltakelse i sensur som viktig for den profesjonelle utviklingen til både skolen som organisasjon og den individuelle lærer» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s.74). Slik eg ser det, vil sensorskoleringa i samband med eksamen dermed også kunne påverke vurderingspraksisen i skulen generelt, også når det gjeld vurderingsgrunnlaget som skal danne utgangspunkt for standpunkt karakteren.

Eksamensgruppa framhevar også at eksamen kan påverke yrkesutøvinga til lærarane, i form av at eksamen kan bidra til å styre forståinga og praktiseringa av læreplanen (s. 36). Dette vert i forskingslitteraturen omtala som *washback*. Omgrepet *washback* viser ifølgje Messick (1996) til korleis ein test kan påverke lærarar til å gjere andre ting i undervisninga enn dei elles ville gjort, noko som kan bidra til både å fremme og hemme ulike sider ved opplæringa (s. 241). Med andre ord tilpassar ein undervisningsinnhaldet til det som vert prøvd, til dømes ved eksamen. Dette kan føre til ei uheldig innskrenking av læreplanen på den måten at kompetansemål som ikkje vert prøvd på eksamen, vert nedprioritert. Ein omtalar det gjerne som ein *negativ washback-effekt* dersom eksamen bidreg til å styre undervisninga bort frå sentralt innhald i læreplanen eller sentrale mål for opplæringa (Bakken, 2021, s. 22). Forsking gjort av Plank & Condliffe (2013) i 23 ulike klasserom i USA syner dessutan at kvaliteten på undervisninga vart lågare i forkant av *high-stakes* testar, testar med stor betydning kor mykje står på spel, slik som ein norskeksamen kan seiast å vere. Dei fann at undervisninga i stor grad var lærarsentrert og prega av testførebuing og pugging, noko som medførte lite rom for blant anna problemløysing, refleksjon og opne diskusjonar i klasserommet (s. 1175). Observatørane skildra undervisninga som «low in the concept development, quality of feedback, and language modeling dimensions» (s.1175), noko eg forstår som lite læringsstøttande og -fremjande. Ikkje minst står ei slik undervisning fram som ein motsetnad til konseptet djupnelæring, som eg skal gå nærare inn på seinare. Dette ser Plank & Condliffe på som ein konsekvens av det eksterne presset lærarane kjenner på i samband med testing og auka ansvarleggjering (s.1173-1174). Sjølv om det tilsynelatande ikkje er gjort norsk forskning på korleis norskeksamen påverkar opplæringa, slik Skar, Aasen, Kvistad & Johansen (2021, s. 18) poengterer, er ekstern kontroll i form av testing og auka ansvarleggjering av lærarar også tilfelle i Noreg. Som tidlegare nemnt utgjer eksamen ein del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Det er dermed nærliggjande å tru at denne forskinga kan ha overføringsverdi til ein norskfagleg kontekst.

På den andre sida kan eksamen også ha ei viktig rolle i å støtte læring og undervisning, som også vert framheva som ei av dei implisitte rollene ved eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 36). Det vil seie når tidlegare eksamensoppgåver vert nytta for å synleggjere kva som er forventa kompetanse ved slutten av opplæringa, og som eit utgangspunkt for å diskutere kjenneteikn på måloppnåing eller kompetanse i fag (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 36). På den måten kan eksamen vere til støtte i læringsprosessar i klasserommet. Likevel kan dette, i lys av *washback-effekten*, verke mot si hensikt dersom eksamen dreg i ei anna retning enn læreplanen. Motsett kan ein oppnå ein *positiv washback-effekt* (Bakken, 2021) dersom eksamen medfører ei undervisning som speglar målsettingane i læreplanen.

2.4 Eksamensformatet

Når det gjeld sjølve formatet på eksamen, så er dette bestemt av *Rammeverk for eksamen – LK20 og LK20S* (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det vil seie at dei som har fått i oppdrag å utvikle eksamen, slik som Skrivsesenteret, må følgje dette rammeverket. På framsida av rammeverket står det skrive at rammeverket er nytt og oppdatert i tråd med fagfornyninga,

og at det er meint å «styrke den metodiske kvaliteten på eksamen og sensur» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I rammeverket vert det tidleg presentert fire kvalitetskriterium som må ligge til grunn for utviklinga av eksamen. I det følgjande vil eg legge fram og forklare to av dei, *reliabilitet* og *validitet*, då det er desse som er mest relevant for oppgåva mi. Sjølv om denne masteravhandlinga i hovudsak omhandlar eksempeloppgåvene til eksamen og ikkje vurderinga av dei, vil ei forklaring av reliabilitetsomgrepet kunne bidra til ei heilskapleg forståing av eksempeloppgåvene, og eg ser det difor nødvendig å også inkludere ei forklaring av reliabilitetsomgrepet.

Reliabilitet, også omtala som «pålitelegheit», omhandlar ifølgje rammeverket

«[I] hvilken grad man kan stole på at eksamensresultatene gir et presist bilde av den kompetansen kandidaten viser på eksamen, og ikke andre faktorer, som for eksempel sprikende vurderinger blant sensorer.» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4).

For at ein eksamen skal vere *reliabel* krev det altså at eksamensresultatet gir eit nøyaktig uttrykk for eleven sin faktiske prestasjon på eksamen, upåverka av andre høve som til dømes «sensoreffektar». Søkalla sensoreffektar, som handlar om at variasjon i eksamensresultat er knytt til sensor si vurdering, er ei av dei største reliabilitetsutfordringane i oppgåver som krev vurdering ifølgje rammeverket (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 8). Ein rapport om sensorsamsvar som tek føre seg sensorreliabilitet i 40 eksamensfag i vidaregåande opplæring frå 2015-2019 (Björnsson & Skar, 2021), viser blant anna at sensorreliabiliteten i norskfaget har vore stabilt lav over tid. Denne rapporten vert gitt stor tyngde hjå Utdanningsdirektoratet i samband med reliabilitet på eksamen, og har prega utforminga av rammeverket.

Validitet, som er eit sentralt aspekt ved denne avhandlinga, betyr enkelt forklart at ein vurderer det ein skal vurdere (Fjørtoft, 2014, s. 278). Som vist mot slutten av delkapittel 1.2 handlar *validitet* i samband med eksamen om at eit resultat på eksamen skal spegle den faglege kompetansen til kandidaten på ein truverdige måte. Rammeverket framhevar at læreplanen skal danne utgangspunktet for det som vert prøvd til eksamen, og i samband med *validitet* vert det presisert at oppgåvene må «være innenfor beskrivelsen av fagets innhold slik det er definert i læreplanen» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). I samband med eksamen i norsk skriftleg for 10. trinn kan ein dermed spørje seg om eksamen og oppgåvene i eksamen faktisk måler det som den er meint å måle – altså den norskfaglege kompetansen til elevane, i tråd med læreplanen. Dette er ein føresetnad for at eksamen skal kunne reknast som valid, og eit viktig spørsmål som eg forsøker å kaste lys over gjennom denne avhandlinga.

I tillegg til kvalitetskriterium for utvikling av eksamen, finn ein også retningslinjer for utviklinga av eksamen i rammeverket. Det som i størst grad skil dette rammeverket frå det førre er at dette rammeverket, i tråd med retningslinjene, legg *teknisk rasjonalitet* til grunn for vurderinga, med psykometriske metodar for måling av kompetanse. Dette er metodar som vert nytta i standardiserte ferdighetstestar som til dømes dei nasjonale prøvene. Slike metodar stiller strenge krav til vurdering, kor sprik i vurderingane vert rekna som ein feil ved måleinstrumentet (Berge, 2019 s. 183). Ifølgje Berge vil sjølv røynde sensorar med lang erfaring kunne verte rekna som udugelege med ein slik tenkemåte (2019, s. 183), men ein vil kunne få nøyaktige målingar. På den andre sida kan ein legge *hermeneutisk rasjonalitet* til grunn for skrivevurderinga. Innanfor dette perspektivet legg ein heller vekt på at vurderingane skal vere tufta på felles tekstnormer for kva som er kulturelt verdsett skrivekompetanse (s. 183). No går ein altså vekk frå å legge

hermeneutisk rasjonalitet til grunn for eksamensvurderinga slik som ein i større grad har gjort tidlegare, som følgje av manglande sensorsamsvar (lav reliabilitet). Samstundes er det viktig å hugse på at hermeneutisk rasjonalitet ikkje er einstyddande med manglande sensorsamsvar eller at kravet til truverd vert svekka, men at dette kan vere ein konsekvens av eit lite utvida tolkingsfellesskap.

Ei anna stor endring frå tidlegare, som heng saman med det ovanneemde, har med talet på oppgåver å gjere. I ei av retningslinjene vert det uttrykt ei sterk tilråding om å gjere nytte av minimum tre forskjellige oppgåver (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). For eksamen i norsk skriftleg betyr det at ein går frå eit kortsvar og eit langsvar til fleire oppgåver. Ifølgje rammeverket er dette for at kandidaten skal få vise kompetansen sin på fleire og varierte måtar, samstundes som det er «svært viktig for å styrke reliabiliteten og validiteten til eksamen» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). I ein debattartikkel forsvarar Skar, Aasen & Kvistad (2021a) denne endringa ved å seie at «Å innføre flere, og uavhengige oppgaver, er motivert av at elever skal få anledning til å vise mest mulig kompetanse» (avsn. 3). Med fleire oppgåver hevdar dei altså at elevane vil få moglegheita til å vise kompetanse i heile faget, i større grad enn før. Dei argumenterer også for at fleire oppgåver som vektlegg ulike delar av elevens kompetanse vil gi elevane fleire sjansar til å lukkast (Skar, Aasen & Kvistad, 2021a). På den andre sida kan ein spørje seg om ikkje fleire ulike oppgåver også vil opne for fleire sjansar til å mislukkast.

Retningslinjene for utvikling av eksamen legg altså opp til fleire oppgåver og analytisk vurdering, då dette er meint å styrke reliabiliteten og validiteten i eksamen. Dette er også dei endringane som truleg har vekt mest merksemd i eksamensdebatten. I tillegg til desse retningslinjene har ein ei retningslinje som omhandlar tydelege oppgåveinstruksar. I dette ligg det at oppgåvebestillinga må vere «forståelig for kandidaten og skal skrives slik at kandidaten ikke misforstår oppgaven» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 6). Ei anna retningslinje handlar om at eksamen må gi tydeleg informasjon om tidsrammer og hjelpemiddel, som til dømes kva omfang ei oppgåve bør ha. Dette hevdar dei er ein viktig del av instruksjonen, då det skapar «forutsigbarhet og trygghet for kandidaten» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 6), samstundes som det påverkar «hva som er mulig å si om kandidatens kompetanse» (s. 6).

2.5 Eksamenskonstruktet

Til grunn for eksamen i norsk skriftleg for 10. trinn ligg det eit konstrukt. Dette konstruktet skal ifølgje rammeverket innehalde ei skildring av den kompetansen og det faglege innhaldet som skal prøvast til eksamen, og skal ta utgangspunkt i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3). Ein digital, skriftleg eksamen på fem timar gjer det likevel umogleg å vurdere alle aspekt av norskfaget. Som følgje av rammene til eksamen, vil konstruktet difor vere noko smalare enn den kompetansen som vert skildra i læreplanen som heilskap. Sidan Skrivesenteret har fått i oppdrag frå Utdanningsdirektoratet å utvikle forslaget til ny eksamen, er det også dei som har stått for utforminga av eksamenskonstruktet. Nokre av oppgåveutviklarane, tilsett hjå Skrivesenteret, definerer norskfagleg kompetanse i hovudsak som «det å interagere med tekst» (Skar, Aasen & Kvistad, 2021b, avsn. 7).

På Utdanningsdirektoratet sine nettsider ligg det ein video med ei grafisk framstilling av konstruktet for eksamen i norsk skriftleg for 10. trinn, saman med eksempeloppgåvene

(Utdanningsdirektoratet, 2022).¹ I det følgjande vil eg skildre konstruktet slik det vert lagt fram i denne grafiske framstillinga, då det kan fortelje noko om kva for forståing for norskfagleg kompetanse som ligg til grunn for utforminga av eksempeloppgåvene.

I videoen vert det først og fremst sagt at eksamen vil bestå av inntil fire oppgåvetypar. Vidare vert det presisert at oppgåvetypane er delt inn i lese- og skriveoppgåver, i form av to oppgåvetypar retta mot *tekstresepsjon*, og to oppgåvetypar retta mot *tekstproduksjon*. Innanfor tekstresepsjon er ei av oppgåvetypane retta mot skjønnlitteratur, medan den andre er retta mot sakprosa. Det vert framheva at tekstane skal lesast med ei utforskande, tolkande eller kritisk tilnærming. I vurderinga av desse oppgåvetypane vil hovudvekta liggje på lesekompetansen, sjølv om språkføringa også vil verte vurdert (Utdanningsdirektoratet, 2022). Når det gjeld tekstproduksjon er oppgåvetypane delt inn i tekstsaking med utgangspunkt i ei oppgåveformulering, og tekstsaking med utgangspunkt i eit tekstvedlegg. Førstnemnde opnar for at elevane kan velje mellom to skriveoppgåver, anten innanfor sakprosa eller skjønnlitteratur. Her skal kandidaten ifølgje konstruktet skrive for ulike skriveføremål, anten for å informere, fortelje, argumentere eller reflektere. Sistnemnde oppgåvetype, tekstsaking med utgangspunkt i eit tekstvedlegg, inneber at elevane anten skal 1) bearbeide andre sine tekstar og eksperimentere med sjangrar, 2) gå i dialog med andre sine tekstar, eller 3) utforske og reflektere over språkspørsmål. Begge desse oppgåvetypane vil verte vurdert etter kor godt teksten er tilpassa føremålet med skrivinga, og etter kor god språkføringa er (Utdanningsdirektoratet, 2022). På bakgrunn av pilotering og tilbakemeldingar frå lærarar, er det no bestemt at det vert gitt tre oppgåvetypar framfor fire. Slik det ser ut no, inneheld eksempelsettet éin oppgåvetype knytt til tekstresepsjon som består av tre små deloppgåver, og to oppgåvetypar knytt til tekstproduksjon.

Jonas Bakken og Tor Egil Furevikstrand kritiserer forslaget til ny eksamen i norsk for å vere ein eksamen i norsk som ferdigheitsfag i debattartikkelen *Ny eksamen i norsk glemmer halve faget* (2021). Dei hevdar at lese- og skriveferdigheiter dominerer både i eksempeloppgåvene og i konstruktet, medan kunnskapssida av norskfaget er fråverande. Det å «utforske og reflektere over språkspørsmål» er ein av tre oppgåvetypar kandidaten kan få i samband med oppgåvetypan «tekstsaking med utgangspunkt i eit tekstvedlegg» ifølgje konstruktet. Dei påpeiker at dette er den einaste oppgåvetypan kor norskfagleg innhald vert framheva. På bakgrunn av dette meiner dei at konstruktet treng ei grundig revidering, og dei avsluttar innlegget med ein tydeleg appell: «Norsk er et fag med to sider. Det er et ferdighetsfag og et kulturelt danningsfag. Disse sidene henger sammen og utgjør en helhet, og det bør de også gjøre i en eksamensoppgave» (Bakken & Furevikstrand, 2021). Ut frå den grafiske framstillinga av konstruktet, og bekymringsmeldinga til Bakken & Furevikstrand (2021), kan ein spørje seg om eksamensoppgåvene fokuserer på norskfaget som eit ferdigheitsfag. Korleis oppgåvene ser ut i praksis, står att å sjå. Dette skal eg ta føre meg i analysen i kapittel 5.0.

¹ Denne grafiske framstillinga er no ikkje lenger tilgjengeleg på Utdanningsdirektoratet sine sider, ettersom den plutselig vart fjerna i midten av mars. Dette delkapitlet vart likevel skrive før denne framstillinga vart fjerna, og eg har difor valt å la det stå.

3.0 Teoretiske perspektiv

Forskrifta til opplæringslova (2006) krev at eksamen skal vere i samsvar med læreplanen (§3-22, §3-3), samstundes som det er ein føresetnad for eksamensvaliditeten at oppgåvene er innanfor skildringa av fagets innhald slik det vert definert i læreplanen. Som eit grunnlag for avhandlinga, og for å kunne svare på problemstillinga, vil det difor vere nødvendig å skildre norskfagleg kompetanse slik det vert definert i fagfornyninga. Til grunn for fagfornyninga ligg det òg nokre sentrale element som har betydning for norskfaget, nemleg prinsippet om djupnelæring og eit nytt og komplekst kompetanseomgrep. Eg vil difor starte med å legge fram desse, før eg går over til å presentere norskfaget i fagfornyninga, ulike perspektiv på norskfagleg kompetanse, og kjerneelementa i norsk.

3.1 Djupnelæring

Blant dei dokumenta som har vore gitt mest tyngde i utforminga av fagfornyninga, finn vi utgreiingane til Ludvigsen-utvalet. På oppdrag frå Kunnskapsdepartementet fekk Ludvigsen-utvalet i oppgåve å sjå på kva endringar som bør gjerast i dagens skule for å kunne møte krava til kompetanse i det framtidige samfunns- og arbeidslivet. I 2014 leverte dei utgreiinga *Elevens læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* (NOU 2014:7). Her vart det lagt stor vekt på at opplæringa skal legge til rette for livslang læring – altså skal skulen gi grunnlag for at elevane kan lære og tileigne seg nye kompetansar gjennom heile livet, og gjere dei i stand til å møte stadig meir komplekse utfordringar i framtida (s.36). Livslang læring handlar difor om å utvikle kompetanse i å lære, og sentrale omgrep som vert omtalt i samband med dette er *metakognisjon*, *sjølvregulering* og *læringsstrategiar* (s.36). Utgreiinga legg på mange måtar grunnlaget for gjennomslaget til djupnelæringsomgrepet, ettersom djupnelæring, saman med metakognisjon og sjølvregulert læring, vert framstilt som viktige føresetnadar for nettopp livslang læring (s.41). Tanken om *djupnelæring* står sterkt i faglege diskursar i skulen, og vert omtala som eit regjerande «buzz-ord» i fagfornyninga (Blikstad-Balas & Solbu, 2019, s. 9).

I utgreiinga definerer Ludvigsen-utvalet djupnelæring på følgjande måte:

«Dybdelæring handler om at elevene gradvis utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere helhetlig og varig forståelse.» (NOU 2014: 7, s. 35)

Sentrale element i denne definisjonen er gradvis utvikling av forståing, samanhengar, på tvers av fag, analyse, problemløysing, refleksjon over eiga læring, samt heilskapleg og varig forståing. Det vert tydeleg at djupnelæring heng saman med kompetanse i å lære, sjølv om læringsstrategiar og metodar ikkje vert nemnt eksplisitt. Definisjonen seier også noko om kva slags forståing som er verdsett og korleis denne skal utviklast. I den endelege definisjonen av djupnelæring som ligg til grunn for læreplanane, vert derimot djupnelæring definert på ein litt annan måte:

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

Også her vert gradvis utvikling, varig forståing, samanhengar, på tvers av fag, og refleksjon over eiga læring nemnt. Men i tillegg framhevar denne definisjonen at ein skal

ha ei forståing for *metodar*. Det å reflektere over eiga læring vert dermed utvida i Utdanningsdirektoratet sin definisjon til også å femne om læringsstrategiar og metodar, som kan bidra til å tydeleggjere kompetanse i å lære i enda større grad. I tillegg vert det i denne definisjonen vektlagt at ein skal bruke det ein har lært både aleine og *saman med andre*, noko som støttar opp under eit sosiokulturelt syn på læring og framhevar tydinga av kollektivt arbeid i djupnelæringsprosessar.

Ludvigsen-utvalet framhevar òg at det å lære noko grundig, og ikkje overflatisk, krev ei *aktiv* involvering frå eleven (NOU 2015: 8, s. 11). Samstundes vert tilstrekkeleg med tid til fordjuping, utfordringar tilpassa den enkelte eleven og elevgruppa sitt nivå, samt støtte og rettleiing, løfta fram som sentrale stikkord i arbeidet med djupnelæring (NOU 2015: 8, s. 11). Progresjon, forstått som utvikling i eleven si læring, vert òg nært kopla til djupnelæring hjå Ludvigsen-utvalet.

Dahl & Østern (2019) kritiserer djupnelæringsomgrepet til Ludvigsen-utvalet for å ha ei kognitiv slagside, som undergrev verdien av kroppsleg læring i ein læringsprosess. Kroppen står fram som totalt irrelevant for læring i utredninga, hevdar dei (s. 49). Dei føreslår at kroppsleg læring er «the missing link» som kan opne for djupnelæring, og skriv at det å jobbe kroppsleg kan fungere som ei bru mellom ulike aspekt av læring, som til saman gir djupnelæring (s. 49). På bakgrunn av dette argumenterer dei for eit breiare og meir heilskapleg læringsyn og definerer djupnelæring som «kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv læring – på en og samme gang» (s. 53). Dermed utvidar dei djupnelæringsomgrepet til å vere eit omgrep som også femner om kroppen, med alle sine kjensler og affektar. På den måten kan ein engasjere elevane og få dei til å ønskje å gå inn i fagstoffet med *heile* kroppen.

Ovannemnde læringsyn vert støtta av Talsethagen & Nyhus (2019) i deira forsøk på å definere djupnelæring i norskfaget. Dei skriv at vi «best får til djupnelæring i norskfaget ved at faget stadfestar rolla si som eit estetisk, identitetsskapande fag – eit fag der kreative tilnærmingar blir løfta opp på nivå med dei meir tradisjonelle og akademiske perspektiva på faget» (s. 131), og løftar fram tydinga av å arbeide med både kjensler, kropp og haldningar for at elevane skal «gi seg i kast med ei norskfagleg problemstilling» (s. 141). På den måten framhevar dei kroppsleg læring, kreativitet og empati som viktige katalysatorar for djupnelæring i norskfaget. Vidare definerer dei djupnelæring som det som skjer når det «rockar i klasserommet» (s. 130), noko som speglar ei affektiv tilnærming til omgrepet. Talsethagen & Nyhus (2019) understrekar at djupnelæring ikkje er noko nytt i norskfagleg samanheng i det dei skriv at «Norskfaget har ein lang tradisjon for nettopp djupnelæring, med fordjupingsoppgåver, emne og problemstillingar som er gjennomgåande i det 13-årige skuleløpet, og med vekt på å sjå samhengar mellom språk, litteratur og samfunn» (s. 141). I tillegg framhevar dei prosessorientert skrivning som ein djupnelæringstradisjon, ettersom elevane i ein slik prosess er nøydd å overføre erfaringar og kunnskap frå ein lærings- og vurderingssituasjon til ein annan, som samstundes krev at elevane må eige sin eigen læringsprosess. Det mest interessante med djupnelæringsomgrepet i fagfornyinga, hevdar dei, er at det opnar for at elevane kan eige sin eigen læringsprosess i større grad enn tidlegare (s. 124).

3.2 Kompetanseomgrepet

LK20 er ein kompetanseorientert og målstyrt læreplan på lik linje med LK06, med kompetansemål som skildrar kva elevane skal kunne. Nytt av fagfornyinga er likevel eit stort og breitt kompetanseomgrep som skal dekkje dei krava som dagens og framtidens samfunns- og arbeidsliv stiller. Sidan kompetanseomgrepet ofte vert knytt til dei

komplekse utfordringane som pregar dagens samfunn, handlar kompetanse i stor grad om kompleks problemløysing, inkludert «bruk av strategier og vurdering av hvordan en oppgave bør løses» ifølgje Ludvigsen-utvalet (NOU 2014: 7, s. 54). På den måten vert djupnelæring, som skal medføre varig forståing og gjere elevane i stand til å kunne overføre kunnskap frå ein situasjon til ein annan, ein føresetnad for kompetanse.

I utredninga *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8) kjem Ludvigsen-utvalet med anbefalingar om kva som bør utgjere sentrale kompetanseområde i framtidens skulefag. Dei føreslår fire kompetanseområde, nemleg 1) Fagspesifikk kompetanse 2) Kompetanse i å lære 3) Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og 4) kompetanse i å utforske og skape. *Fagspesifikk kompetanse* inneber at elevane skal utvikle kompetanse innanfor sentrale fagområde, både sentrale metodar, tenkemåtar, omgrep og innhald (s.9). *Kompetanse i å lære* byggjer på metakognisjon og sjølvregulert læring, som skal gjere elevane i stand til å planlegge, gjennomføre og vurdere eigne lærings- og arbeidsprosessar (s.10). *Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta* omhandlar at elevane skal meistre ulike formar for kommunikasjon i arbeids- og samfunnsliv, at dei skal kunne kommunisere skriftleg og munnleg på ulike måtar til ulike føremål og mottakarar (s.10). *Kompetanse i å utforske og skape* vektlegg kritisk tenking og kompleks problemløysing, som ifølgje Ludvigsen-utvalet er nært knytt til kreativitet og innovasjon. For å kunne bidra til nytenking og innovasjon må skulen «legge til rette for at eleven utvikler evne til å utforske, se nye muligheter og utvikle nye løsninger» (NOU 2015: 8, s. 10).

I overordna del av læreplanen vert kompetanseomgrepet definert på følgjande måte:

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11)

Frå denne definisjonen kan ein hente ut fleire sentrale element. For det første vert det i denne definisjonen framheva at kompetanse er «å kunne tileigne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter». Kunnskaper og ferdigheter står her fram som eit omgrepsspar som er gjensidig avhengig av kvarandre. I ein kort video om kompetanseomgrepet understrekar Utdanningsdirektoratet nettopp at kunnskaper og ferdigheter gir lite mening før dei vert sett i samheng med kvarandre (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Ferdighetene får altså si mening først når dei vert nytta til noko, som til dømes å skildre, gjere greie for, tolke, utforske, vurdere og drøfte. Kompetanseomgrepet ovanfor skildrar òg ein kompetanse til å meistre både kjende og ukjende situasjonar, noko som krev at ein er i stand til å overføre kunnskaper og gjere nytte av kompetansen sin også i situasjonar utanfor klasserommet. Til slutt vert forståing, refleksjon og kritisk tenking løfta fram i denne definisjonen. Alt dette utgjer sentrale delar av det som står fram som ein framtidretta og langsiktig kompetanse – ein kompetanse som er heilt nødvendig for å kunne møte framtidige utfordringar, både i kvardagen og i samfunnet elles.

3.3 Norskfagleg kompetanse

3.3.1 Ein samansett kompetanse

Norskfaget er eit stort og komplekst fag som rommar fleire dimensjonar. I læreplanen, under faget sin relevans og sentrale verdiar, vert dette tydeleg allereie i første setning: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Ut frå dette er norskfaget altså både

eit kulturfag, kommunikasjonsfag, identitetsfag, og ikkje minst eit danningfag. Vidare står det at

«Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon.» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Med dette vert også norskfaget sin posisjon som språkfag framheva, med vekt på både språklege kunnskaper og ferdigheiter. Den siste setninga i sitatet ovanfor bidreg til å understreke ei ferdighetsside ved faget, som skal førebu elevane til arbeidslivet og samstundes ruste dei til å delta i demokratiske prosessar i samfunnet. Med utgangspunkt i fagets relevans og sentrale verdiar er det grunnlag for å hevde at norskfaget femner om ein brei literacy-kompetanse som rommar meir enn å kunne lese og skrive i snever forstand, slik som literacy-omgrepet tradisjonelt har vore forstått (Gee, 2015, s. 90). Det handlar om å gi elevane kompetanse om og tilgang til ulike språk- og tekstpraksisar, både munnlege og skriftlege, på ein måte som myndiggjer elevane og førebur dei på demokratisk deltaking i samfunnet. Det er altså snakk om ein *tilgangskompetanse* (Skaftun, 2015, s. 2). som ikkje berre inneber ferdigheiter, men ferdigheiter i tett samspel med kunnskap. Dette speglar det breie kompetanseomgrepet som ligg til grunn for fagfornyninga.

Samstundes som faget skal førebu elevane på arbeidslivet skal det gi «innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge», og «styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det vert også framheva at norskfaget skal «gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Norskfaget er dermed i ein slags dobbel posisjon med eit breitt danningoppdrag på den eine sida, og eit meir nytte- og ferdighetsorientert oppdrag på den andre sida. Diskusjonen om forholdet mellom danning og nytte i norskfaget er langt frå ny (Aase, 2019; Fjørtoft, 2014), og fleire har uttrykt bekymring for ei stadig dreining mot ferdighetssidene ved faget på kostnad av kultur- og danningfaget norsk (Aase, 2005, 2019; Jambak, 2019; Hobbestad, 2017; Nordstoga, 2014). Norskfaget er altså både eit kulturfag og eit språkfag, eit danningfag og eit reiskapsfag, og bevegar seg i det Fodstad (2019, s. 72) skildrar som eit spenningsfelt mellom utforskning og målstyring.

Laila Aase definerer danning som «en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker, og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt» (Aase, 2003, s. 13). Dette er ein mykje sitert definisjon som ifølgje ho sjølv understrekar eit syn på danning som prosess, knytt til både kultur, historie og kulturavhengige verdiar som er i stadig endring (Aase, 2005, s. 37). Danning handlar i stor grad om å kunne *delta i tekstkulturen* på ein kvalifisert måte, hevdar ho, og dermed vert det å kunne navigere i samfunnet, i og gjennom språket, grunnleggjande for å kunne ta del i danninga. Men det å meistre språket er ikkje heile danninga – for danning krev bestemte måtar å bruke språket på, tenke og handle på (s. 37). Slik som med kompetanseomgrepet som ligg til grunn for læreplanen er altså ikkje ferdighetene åleine tilstrekkelege. «[...] skal kunnskapsstoffet fungere dannende, må elevene bli utfordret i sin tenkning gjennom kunnskapsstoffet», framhevar ho (2005, s. 39). På bakgrunn av dette hevdar Aase (2005) at norskfaget sitt særlege danningoppdrag er «å skape møteplasser mellom elevene og kunnskapen på en slik måte at elevene blir kompetente deltakere i tekstkulturen» (s. 39).

Dette kan koplest til Wolfgang Klafkis omgrep om *kategorial danning* (Klafki 1996), som handlar om ein kompetanse som går utover det å ha lært noko om tekstane. Det handlar om å ha utvikla metakunnskap om teksten og å ha lært noko av og i tekstane, og å forstå seg sjølv i forhold til tekstkulturen (Klafki i Aase, 2005, s. 39). Det heng òg saman med omgrepet «den moglege sjølvoverskridinga», som Sveinung Nordstoga (2014) tek i bruk (etter Klaus P. Mortensen) i samband med danning i norskfaget. Den moglege sjølvoverskridinga handlar om måtar å møte det framande på, ein sjølvrefleksiv praksis, der ein går ut av seg sjølv og møter det nye med eit nytt perspektiv og ei djupare forståing (Nordstoga, 2014, s. 12). Dette handlar i stor grad om å gjere oss til kritiske og sjølvstendig tenkjande menneske, og fungerer som ein motsats til det Jon Hellesnes omtalar som eit «tilpassa» menneske. Hellesnes (1999) hevdar at sosialiseringssprosessen kan gå i to ulike retningar; anten mot tilpassing, eller mot danning. Dersom sosialiseringa går mot tilpassing, vil det seie at «menneska blir sosialiserte på plass i samfunnet; dei blir øvde opp til å godta – utan spørsmål – dei rammene dei til ei kvar tid eksisterer og arbeider innanfor» (Hellesnes, 1999, s. 25). På den andre sida er danning ein sosialiseringssprosess som utviklar ei evne til å sjå utover og reflektere kritisk over desse rammene.

I eit kapittel om «norskfagets faglighet» skildrar Jon Smidt (2018) norskfaget som «et sammensatt fag i stadig bevegelse, et fag med mange ulike stemmer, i dialog med vitenskapsfag så vel som med kulturer i samfunnet omkring» (s. 146). Dette kan bidra til å illustrere ei usemje om kva som skal eller bør inngå i faget til ei kvar tid. Aase (2019) underbyggjer at norskfaget har vore prega av mykje usemje dei siste 40-50 åra og viser til ulike diskursar som har prega fagfeltet sidan 1970. Kva som er og har vore rekna som norskfagleg kompetanse er dermed stadig eit spørsmål som er oppe til debatt, og er på ingen måte gitt. Men som Aase (2005) framhevar, kan eksamen spele inn på kva som vert rekna som viktig i faget: «Dersom prøveformene er konstruert slik at de bare måler deler av det kunnskapsområdet fagene forvalter, signaliserer de samtidig at det er dette som er viktig» (s. 45).

For Jon Smidt (2018) er *språkproduksjon og tekstproduksjon* – både skriftleg, munnleg, multimodalt og i ei heil rekkje sjangrar - ein grunnleggjande del av norskfaget. Ikkje minst framhevar han refleksjon, som han skildrar som «evnen til å ta et skritt til side, til å se på egne og andres tekster med et kritisk blikk, gjerne med metakunnskap og metaspråk som briller» (s. 147). Ut frå dette hevdar han at det er tre vesentlege aspekt ein må ha med i drøftinga av norskfaget si faglegheit, nemleg *tekstresepsjon*, *tekstproduksjon* og *tekstrefleksjon* (s.148). Inspirert av Caroline Liberg talar Smidt for at dette kan samanfattast til omgrepet «tekstrørlighet» (Liberg i Smidt, 2018, s. 148), eller det å «sette tekster i bevegelse» (Smidt, 2018, s. 148), som handlar om å kunne bevege seg i og gjennom tekstar. Desse omgrepa liknar Aase (2003) sin definisjon på danning, og har samstundes overføringsverdi til den breie literacy-kompetansen som står sentralt i norskfaget. Sett i samband med kompetanseomgrepet har alle desse omgrepa det kritiske og sjølvstendige tenkjande mennesket som ideal, som kan orientere seg og gå i dialog med både språk- og tekstkulturar i samfunnet.

I kapittelet samanfattar Smidt (2018) ulike perspektiv på kva som er meint med «norskfaglighet». Han oppsummerer det han reknar som felles for dei ulike perspektiva på følgjande måte:

«fagligheten har kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsarbeid som mål, og at arbeidet med språk og tekst balanserer det individuelle og det kollektive, at det handler om å arbeide kritisk og kreativt med sjangrer og at historiene og det historiske som vi alle er en del av, at arbeidet er skapende og svarende og utvikler et innenfra -/utenfrablikk både

på språk, tekster og samfunn (det metaspråklige), og at det estetiske og kroppslige får oppmerksomhet i alle faser av arbeidet.» (s. 150).

Dette er eit breitt perspektiv på kva norskfagleg kompetanse kan innebere, som dessutan famnar om fleire av dei perspektiva som eg har presentert hittil i delkapittelet. Det inkluderer både dannelsings- og ferdigheitsperspektivet, individuelt og kollektivt arbeid, og løftar fram eit kritisk, kreativt og skapande arbeid som skal utvikle både innanfrå-/utanfråblikk på språk, tekstar og samfunn. Samstundes inkluderer Smidt det estetiske og kroppslege potensialet i norskfaget, som ifølgje Dahl & Østern (2019) kan fungere som ei bru til djupnelæring. Med andre ord er norskfagleg kompetanse ein sær samsatt kompetanse, og dette sitatet speglar det perspektivet på norskfagleg kompetanse som ligg til grunn for avhandlinga mi.

Utforsking, refleksjon og kritisk tenking utgjer vidare sentrale verdiar i faget ifølgje Utdanningsdirektoratet (2020c). Ifølgje ein artikkel om kva som er nytt i norskfaget i fagfornyinga, er dessutan dei største endringane i norskfaget at elevane i større grad skal arbeide *utforskande* (Utdanningsdirektoratet, 2019c). I det ligg det at dei skal «finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster, både alene og sammen med andre», noko som skal opne for ei *aktiv* tilnærming til læring. Dette samsvarar med det kollektive synet på djupnelæring som ligg til grunn for læreplanen som vektlegg både problemløysing og aktiv tilnærming til læring. Kompetanse i å utforske og skape vert dessutan løfta fram som ein av fire kompetanseområde innanfor kompetanseomgrepet i læreplanen, som ein føresetnad for nytenking og innovasjon. Ifølgje Andersson-Bakken & Bakken (2022) vert verbet «utforske» nemnt heile 40 gongar i den nye norsklæreplanen, noko som understrekar verdien av utforskande arbeidsformer i dagens norskfag. Christian Bjerke (2019) argumenterer dessutan for at verbet «utforske» tilfører ein viktig metodisk dimensjon i fagplanen som opnar for at elevane kan «[...] bruke tid og gå i dybden på faglige problemstillinger som kombinerer ferdigheitsdimensjonen og kulturdimensjonen på en naturlig måte» (s. 59). *Retningslinjer for utforming av læreplaner for fag i LK20 og LK20S* (Utdanningsdirektoratet, 2018) definerer utforsking på følgjande måte:

«Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr.» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 22)

For å jobbe på denne måten treng ein openbart ferdigheiter, påpeiker Bjerke (2019, s. 58), og slik kan verbet «utforske» vere med på å bringe dei ulike dimensjonane saman.

3.3.2 Kjerneelement i norskfaget

Som følgje av ein stofftrengsel i skulen som gjer det utfordrande å gå i djupna med det elevane skal lære, ga Stortingsmelding 28 (2015-2016) føringar om å definere kjerneelement i alle fag, og at talet på kompetansemål skulle reduserast (s. 34-35). For norskfaget sin del innebar dette ein reduksjon frå 104 til 61 kompetansemål (Bakken, 2019, s. 29). Kjerneelement vert definert som «sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 34). Altså kan ein rekne kjerneelementa som det mest sentrale i faget, og som det viktigaste innhaldet elevane skal lære. I norskfaget er det no utforma seks kjerneelement; tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, munnleg kommunikasjon, skriftleg tekstsaking, språket som system og moglegheit, og språkleg mangfald. I det følgjande vil eg kort presentere desse slik dei er skildra i læreplanen for norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Det første kjerneelementet er *tekst i kontekst*. Her vert lesinga si rolle i norskfaget framheva. Ein skal ikkje berre drive med avkodning av tekst for å hente ut informasjon - minst like viktig er det å lese for å «oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det vert lagt opp til utforskande og reflekterande lesemåtar i kjerneelementet, og til grunn for kjerneelementet ligg det eit utvida tekstomgrep. Det vil seie at elevane skal lese og oppleve «tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020c), i tillegg til sakprosa og skjønnlitteratur, og tekstar på både nynorsk og bokmål, svensk og dansk, samt omsetjingar frå samisk og andre språk. Elevane skal vidare knyte desse tekstane til både kulturhistorisk kontekst, og eigen samtid. Sistnemnde inneber eit komparativt perspektiv på skjønnlitteratur og sakprosa, som gir rom til å samanlikne og sjå eigen samtid i lys av den historiske konteksten.

Det neste kjerneelementet, *kritisk tilnærming til tekst*, vektlegg først og fremst at elevane skal kunne reflektere kritisk over påverkjingskrafta og truverdet til ulike tekstar. Til dømes må ein kunne vurdere kor vidt ei kjelde er påliteleg eller ikkje, og skilje mellom fiksjon og fakta. Sentralt for kjerneelementet er òg evna til å kunne kjenne att og bruke språklege og retoriske verkemiddel hensiktsmessig, både skriftleg og munnleg. Sist men ikkje minst vert digital dømmekraft vektlagt, og at elevane skal kunne reflektere etisk over eigen kommunikasjon.

Kjerneelementet *munleg kommunikasjon* understrekar at «elevane skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Vidare vert ulike munnlege aktivitetar presentert, slik som å lytte til og bygge på andre sine innspel i faglege samtalar, presentere, fortelje og diskutere. Desse munnlege aktivitetane skal gå føre seg «både spontant og planlagt, foran et publikum, og med bruk av digitale ressurser» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

I første setninga under kjerneelementet *skriftleg tekstsaking* vert det understreka at elevane skal få oppleve skriveopplæringa som meiningsfull, noko som samsvarar med framhevinga av eleven si aktive rolle i den nye norsklæreplanen. Dei skal meistre å skrive i begge målformene, i ulike sjangrar, og for ulike føremål. Også i dette kjerneelementet ligg det eit utvida tekstomgrep til grunn, då det vert framheva at elevane skal kunne «kombinere skrift med andre uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I tillegg vert det å kunne «vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger» (Utdanningsdirektoratet, 2020c) framheva som ein sentral del av elevane sin skrivekompetanse. Dette står fram som kjernepraksisar i den prosessorienterte skrivepedagogikken (POS), som ifølgje LISA-studien står sterkt i norske klasserom og er ein sentral del av norsklæraren sitt didaktiske repertoar (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 64). Eit sentralt trekk ved POS er at skriveforløpet vert delt opp i fleire fasar, kor respons i dei ulike fasane av skrivinga står sentralt (Iversen & Otnes, 2016, s. 34). Eit skriveforløp kan til dømes bestå av ein førskrivefase med fokus på idémyldring og planlegging, skrivefase, revisjonsfase og slutføringsfase. Med andre ord flyttar ein blikket frå *skriveproduktet* til *skriveprosessen*, og ser på skriving som ein rekursiv framfor ein lineær prosess (Iversen & Otnes, 2016, s. 34). Ifølgje Fjørtoft står «automatisering av visse ferdigheter sammen med den bevisste anvendelsen av skrivestrategier og utviklingen av metakognitiv bevissthet hos den skrivende [...]» (2014 s. 164), sentralt i POS. Dette syner at utviklinga av skrivestrategiar og eit metaperspektiv på eiga skriving, som skal gjere ein i stand til å planlegge og regulere seg sjølv undervegs i arbeidet, står like sentralt som det å utvikle skriveferdigheiter. I samband med kjerneelementet skriftleg tekstsaking hevdar Iglund (2019) dessutan at prosesstenkinga er «ein av vinnarane i identifiseringa av fagets

kjerneelement» (s. 102) og framhevar at omgrepet «tekstskaping» kan styre merksemda til skriving som prosess.

Det femte kjerneelementet i norskfaget har tittelen *språket som system og mulighet*. Ettersom norskfaget har ein lang tradisjon for å skilje tydeleg mellom språket som system og språket i bruk (Haugen, 2019, s. 3), kan denne tittelen på mange måtar symbolisere eit brot med denne tradisjonen. Fjerninga av denne dikotomien kan, som Strøm (2020) påpeiker, medføre at ein i større grad ser desse to uttrykka i samband med kvarandre – noko som underbyggjer eit funksjonelt grunnsyn på grammatikk. På den eine sida stiller kjerneelementet krav om at elevane skal «beherske etablerte språk- og sjangernormer» (Utdanningsdirektoratet, 2020c), men på den andre sida vert det understreka at elevane også skal kunne «leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måtar» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette er ifølgje Bakken (2019) eit tydeleg signal om at språk- og sjangerformalismen ikkje skal tilbake i faget. «At elevene overskrider normer og regler er ikke bare tillatt; det er forventet» (s. 35), skriv han. Den utforskande dimensjonen ser dermed også ut til å vere vektlagt i dette kjerneelementet. Samstundes framhevar Bakken at samanstillinga mellom system og leik er med på å tydeleggjere kva syn på kreativitet som ligg til grunn for læreplanen. Tydinga av metaspråkleg kompetanse, altså at elevane utviklar eit språk om språket, vert også vektlagt i kjerneelementet gjennom formuleringa «Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Det siste kjerneelementet, *språkleg mangfald*, framhevar tydinga av språkleg mangfald i Norge og i norskfaget. Eleven skal «ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020c), og i denne formuleringa er det gjort ei endring frå tidlegare læreplanar, kor språkhistoria tradisjonelt har vorte presentert i kronologisk rekkefølge (Bakken, 2019, s. 35). I denne formuleringa er det derimot dagens språksituasjon som skal danne utgangspunktet, før ein rettar blikket mot den historiske bakgrunnen til det språklege mangfaldet. Kjerneelementet framhevar også at elevane skal ha innsikt i språk, kultur og identitet, samstundes som dei skal forstå både eigen og andre sin språklege situasjon i Norge.

4.0 Metode og material

Hensikta med dette kapittelet er å presentere datamaterialet, og synleggjere val og framgangsmåtar i avhandlinga. Eg vil byrje med å presentere datamaterialet som ligg til grunn for avhandlinga, før eg går over på å gjere greie for prosjektets vitskapsteoretiske plassering. Deretter vil eg ta føre meg metodevalet som ligg til grunn for prosjektet, og gjere greie for analyseprosessen. Avslutningsvis i kapittelet vil eg ta føre meg forskingsetiske refleksjonar knytt til metoden og avhandlinga som heilskap.

4.1 Presentasjon av materiale

Datamaterialet som ligg til grunn for avhandlinga mi er eksempeloppgåvene i forslaget til ny eksamen i norsk skriftleg for 10. trinn, som ligg opent og tilgjengeleg for offentlegheita på Utdanningsdirektoratet sine nettsider (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Først og fremst er det viktig å presisere at ein skriftleg eksamen består av totalt to oppgåvesett - eit i hovudmål og eit i sidemål. Eit oppgåvesett består av tre ulike oppgåvetypar. Den første oppgåvetypen er retta mot tekstresepsjon (tekstforståing), og er sett saman av tre korte deloppgåver. Den andre oppgåvetypen er retta mot tekstproduksjon (tekstskaping), og her skal elevane skrive ein tekst med utgangspunkt i ei oppgåveformulering. Denne oppgåvetypen består av to alternative oppgåveformuleringar som elevane kan velje mellom. Den siste oppgåvetypen er òg retta mot tekstproduksjon, men her skal elevane skrive ein tekst med utgangspunkt i eit tekstvedlegg. Når eg gjer min analyse av eksempeloppgåvene vil eg altså ta føre meg alle oppgåvetypane med alle eventuelle deloppgåver og alternativ, i både sidemål og hovudmål. Alle desse oppgåvene ligg samla i det eine eksempelsettet som er tilgjengeleg på Utdanningsdirektoratet sine nettsider, og det er dette eksempelsettet som er det primære datamaterialet og som dermed dannar utgangspunktet for analysen. I vedlegg 1 har eg laga ei oversikt over alle oppgåvetypane i eksempelsettet med tilhøyrande oppgåveformuleringar, som kan vere greitt å nytte som ei støtte i lesinga av analysen.

Saman med eksempeloppgåvene ligg det også eit eksempel på eit førebuingshäfte som elevane kan få i forkant av eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2022). I dette førebuingshæftet kan ein finne forklaringar og døme på typiske oppgåver elevane kan få, vedlegg og tekstar som kan vere knytt til oppgåvene på eksamen, samt skrivetips og verbforklaringar. I tillegg vert det oppgitt eit tema for prøvedagen, som i dette tilfellet er *språk og identitet*. Eg analyserer ikkje dette førebuingshæftet, men nyttar det som støtte i analysen når tekstar frå førebuingshæftet vert tematisert i eksempeloppgåvene.

4.2 Vitskapsteoretisk ståstad

Det er ifølgje Postholm & Jacobsen (2018) essensielt å presisere dei føresetnadane som forskinga byggjer på; altså å gjere greie for kva ein ynskjer å forstå, og kva slags kunnskap ein har forsøkt å skaffe (s. 108). I samband med dette ser eg det føremålstenleg å starte metodekapittelet med å plassere meg vitskapsteoretisk og kople eige forskingsprosjekt opp mot relevant vitskapsteori.

Denne studien byggjer på ei ontologisk oppfatning om verkelegheita som ein sosial konstruksjon i stadig endring. Dette samsvarar med ei sosialkonstruktivistisk tilnærming til korleis verda ser ut (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Dette står i motsetnad til

grunnleggjande positivistiske idéar om ei fysisk og objektiv verkelegheit som er konstant over tid, som det er mogleg å trekke generelle slutningar ut av. Verkelegheita er altså ikkje objektiv, men kan verte forstått på ulike måtar. På den måten vil ei forståing av verkelegheita vere nettopp ein konstruksjon og ei *oppfatning* av verkelegheita, og ikkje verkelegheita i seg sjølv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Dette spelar inn på det epistemologiske utgangspunktet for oppgåva mi – altså legg denne ontologiske oppfatninga føringar for korleis ein kan skaffe seg kunnskap om verda (Busch, 2013, s. 50). Epistemologisk vil eg difor vere oppteken av å fortolke korleis ulike menneske konstruerer verkelegheita. Dette kjem til syne i avhandlinga mi gjennom at eg forsøker å fortolke tekst, rettare sagt eksempeloppgåvene i det nye forslaget til eksamen, som er eit resultat av menneskelege handlingar, tankar og kjensler. Eg ser på eksamensoppgåvene som eit sosialt fenomen som vil kunne vere farga av kulturelt etablerte måtar å snakke om norskfaget på, og eit syn på kunnskap som er sosialt konstruert. Dermed vert fortolking av tekst ei føremålstenleg kjelde til kunnskap i mitt masterprosjekt.

Ei fortolkingsbasert tilnærming til kunnskap samsvarar med ein hermeneutisk tradisjon, kor føremålet er å oppnå forståing gjennom fortolking (Kvarv, 2021, s. 84). Slik knyt metode seg til hermeneutikken. I eit hermeneutisk tolkingsarbeid tek ein sikte på å «avdekke ein underliggende samanheng eller ei djupare mening i handlingar, tekstar, kunstverk, historiske kjelder og andre liknande kulturuttrykk» (Gilje, 2019, s. 11), noko eg aktivt gjer i forsøket på å forstå samsvaret mellom forslaget til eksamen i norskfaget og fagfornyinga. Fortolking konsentrerer seg altså om eit djupare meningsinnhald og søker utover det ein umiddelbart kan sanse, og på den måten skil kjelda til kunnskap i hermeneutikken seg i stor grad frå positivismen, kor sansane vert rekna som den einaste kjelda til sikker kunnskap (Kvarv, 2021, s. 67). I den hermeneutiske tolkingsprosessen pendlar ein kontinuerleg mellom del og heilskap, kor analyse av ulike delar kan medføre ei ny forståing av heilskapen. Samstundes forstår ein dei ulike delane i lys av heilskapen. Denne rørsla vert gjerne omtala som «den hermeneutiske sirkel» (Grønmo, 2004, s. 394). Sentralt i hermeneutiske analysar står dessutan både kontekstuell fortolking og heilskapleg forståing, i form av at kontekstuell fortolking vert rekna som ein grunnleggjande føresetnad for utvikling av heilskapleg forståing (Grønmo, 2004, s. 394). I mitt prosjekt vil eg veksle mellom å sjå på eksempeloppgåvene som del og heilskap, og sjå dei i lys av konteksten dei inngår i. På den eine sida vil eg sjå på konkrete oppgåveformuleringar. På den andre sida vil eg sjå desse i lys av rammene for eksamen, eksamensdebatten og fagfornyinga - som utgjør sentrale element ved konteksten. Avslutningsvis i avhandlinga vil eg også forsøke å seie noko om korleis fenomenet som heilskap gir mening i ein større samfunnsmessig samanheng, som ifølgje Grønmo (2004) er ein viktig del av heilskapleg forståing (s. 395).

Sentralt i hermeneutikken står det at ingen tolkingsprosess byrjar utan føresetnadar, men at tolkaren nærmar seg materialet med ei viss *førforståing* (Johansson i Kvarv, 2021, s. 83). I tråd med den sentrale hermeneutikaren Hans-Georg Gadamer er det verken mogleg eller ynskeleg å fri seg frå ei kontekstbasert «forut-forståing». For «det er når denne forutforståelsen konfronteres med det som skal forstås at det oppnås forståelse [...]» (Kvarv, 2021, s. 89). Førforståinga er på den måten ein føresetnad for forståing, og pendlinga mellom forståing og før-forståing vert rekna som ein sentral del av den hermeneutiske sirkelen. I hermeneutiske tolkingsprosessar vil dermed fortolkinga byggje på ei meir eller mindre medviten forståing som forskaren har i forkant av forskinga. Denne førforståinga kan blant anna vere farga av eigen bakgrunn og egne erfaringar, i tillegg til resultat frå tidlegare forskning og teori som ein har lest. Mitt tolkingsarbeid vil i så måte kunne vere

farga av mine tidlegare erfaringar med eksamen som vart skildra i innleiinga, innsikt frå tidlegare forskning, og kritikken mot det nye forslaget til eksamen. I tillegg vil min bakgrunn som lærarstudent kunne innverke på dei tolkingane som vert gjort. I ein positivistisk tradisjon er det eit grunnleggjande skilje mellom forskar og verkelegheit, og objektivitet og nøytralitet vert rekna som eit ideal i forskinga (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46-48). I mitt forskingsprosjekt er det underforstått at dette ikkje er mogleg, og det er heller ikkje eit mål. Målet mitt er heller å vise fram *mi* tolking av eksempeloppgåvene og på den måten bidra med kontekstavhengig og subjektiv kunnskap om forslaget til ny eksamen i norsk skriftleg.

4.3 Metodeval

I tråd med ein hermeneutisk metode og ei fortolkningsbasert tilnærming, kor fokuset ligg på å oppnå ei heilskapsforståing gjennom å tolke eit djupare meningsinnhald i tekst, vil det vere føremålstenleg å gjere nytte av ein kvalitativ metode i mitt prosjekt. Ifølgje Kvarv (2021) har kvalitative metodar «sin styrke i å skaffe et grunnlag for bedre å forstå helheter, komplekse sosiale prosesser og sammenhenger» (Kvarv, 2021, s. 158). Gjennom problemstillinga ynskjer eg å oppnå ei heilskapleg forståing av det nye forslaget til eksamen i norsk, norskfaget i fagfornyninga og samsvaret mellom desse, og dermed vil ein kvalitativ metode vere relevant. Ein kvalitativ metode kan også verte grunnlagt med utgangspunkt i nærleiken eg som forskar vil ha til forskingsobjektet. Eg er som nemnt innforstått med at objektivitet og nøytralitet ikkje er mogleg, og at mi førforståing vil spele inn på tolkingsarbeidet. Kvarv skriv at

«Kvalitative teknikker åpner for nærhet til forskningsobjektene (undersøkelsesenheter), der forskeren legger opp til å oppheve subjekt- og objektrelasjonen som er typisk for naturvitenskapelig forskning. Den kvalitative metoden er basert på at det både er mulig og ønskelig at forsker og undersøkelsesenheter inngår i en situasjon preget av interaksjon og kommunikasjon.» (2021, s. 157)

Subjekt-subjektrelasjonen mellom det som det vert forska på er dermed idealet i kvalitativ forskning ifølgje Kvarv, som igjen er nødvendig for å «kunne forstå motiver, tanker og følelser knyttet til handlinger [...]» (s. 162). Det er heller ikkje eit føremål med forskinga mi å skrive fram generell kunnskap, som ifølgje Befring (2015) står sentralt i kvantitative metodar (s. 40). På bakgrunn av dette vert kvalitativ metode eit føremålstenleg metodeval.

Vidare, i tråd med problemformuleringa og den vitskapsteoretiske ståstadene har eg kome fram til at ein kvalitativ innhaldsanalyse er ein føremålstenleg metode for masteravhandlinga mi. Eg skal som nemnt undersøkje eksempeloppgåvene i forslaget til ny eksamen. Ifølgje Potter (referert i Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016) kan ein rekne *dokument* som «alle nedtegnelser av personers tanker, handlinger eller skaperverk» (s. 99). Ettersom eksempeloppgåvene er framstilt skriftleg, kan dei dermed omtalast som dokument. Kvalitativ innhaldsanalyse vert av Grønmo (2004, s. 175) framstilt som ein aktuell metode når det er dokument som utgjer datamaterialet. Grønmo definerer vidare kvalitativ innhaldsanalyse som «en systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen» (2004, s. 175). Metoden famnar altså om analyser av innhald som på ein systematisk måte skildrar innhald i tekst. På den måten står kvalitativ innhaldsanalyse fram som ein relativt open og fleksibel metode, kor problemstillinga er det berande elementet for analyseprosessen.

Det er viktig å presisere at eg ikkje gjer nytte av ein komparativ metode i mitt prosjekt. Ifølgje Grønmo (2004) er det slik at «komparative studier forutsetter analyser av minst to enheter som blir systematisk sammenliknet» (s. 404). I mi masteravhandling er det eksempeloppgåvene til eksamen som er i forgrunnen og som utgjer studieobjektet, medan skildringa av norskfaget i fagfornyninga vil utgjere det teoretiske grunnlaget mitt. I analysen og drøftinga stiller eg desse to elementa opp mot kvarandre. Metoden min vil dermed kunne innehalde komparative element som følgje av samanlikninga, men kan ikkje kategoriserast som ein komparativ metode ettersom eg ikkje gjer ei analyse av *både* eksempeloppgåvene og læreplanen i norsk.

4.4 Analyseprosessen

Gjennom kvalitativ innhaldsanalyse tek eg sikte på å registrere det innhaldet som er relevant for problemstillinga. For å kunne svare på problemstillinga: *korleis samsvarar eksempeloppgåvene i forslaget til ny eksamen i norsk skriftleg for 10. trinn med norskfaget i fagfornyninga?*, såg eg det føremålstenleg å byrje med å få ei heilskapleg oversikt over materialet. Eg starta med å gjere meg kjend med alle eksempla på oppgåvetypar (sjå vedlegg 1). Deretter utforma eg ei oversikt over korleis dei ulike oppgåvetypane i oppgåvesetta knyt seg til kompetansemåla etter 10. trinn for læreplan i norsk (sjå vedlegg 2). Dette gav meg verdifull innsikt og gav retning i det vidare analysearbeidet.

Hovudfokuset i analysen har som følgje av problemstillinga vore å undersøkje samsvaret mellom eksempeloppgåvene og norskfaget i fagfornyninga. Strukturelt er analysen difor delt inn i to delkapittel, der eg i det første delkapittelet (5.1) tek føre meg alle oppgåvetypane og ser dei opp mot kjerneelementa i læreplanen, medan eg i det andre delkapittelet koplar oppgåvetypane opp mot kompetansemåla i læreplanen (5.2). På den måten skaffa eg meg eit breitt grunnlag for å kunne seie noko om korleis eksempeloppgåvene samsvarar med norskfaget i fagfornyninga.

I samband med delkapittel 5.1 nærma eg meg eksempeloppgåvene med ei open tilnærming. Gjennom iterativ lesing vaks det fram følgjande fire kategoriar som er med på å avgrense fokusområde for analysen, nemleg; *grad av openheit, rom for mistyding, oppgåveemne* og *oppgåveformulering*. Delkapittel 5.2 er ei tekstleg attgiving av vedlegg 2, som viser ei oversikt over prøvde kompetansemål. Til saman fungerer dette som føremålstenlege inngangsportalar til drøftinga, der eg vil forsøke å svare på problemstillinga.

4.5 Forskingsetiske refleksjonar

Ei sentral utfordring ved kvalitativ innhaldsanalyse er at perspektivet til forskaren kan påverke utvalet og tolkinga av tekstane (Grønmo, 2004, s. 180). Dette kan både føre til eit skeivt utval av tekstar, og at tolkinga vert einsidig. I min analyse har eg til dømes tatt føre meg alle oppgåvene med unntak av to deloppgåver i tilknytning til oppgåvetype 1, då desse ikkje var like relevante ut frå dei analyseinngongane eg valde å gjere nytte av. Med tanke på omfanget til avhandlinga valde eg difor vekk desse i analysen. Dette er eit val som er påverka av mi subjektive vurdering og tolking. Det kan også vere at eg overser både viktige og interessante perspektiv i min analyse og drøfting, fordi det ligg utanfor mitt perspektiv. Som tidlegare nemnt går eg inn i tolkingsprosessen med ei førforståing. Bak mitt tolkingsarbeid kviler det personlege erfaringar med eksamen, og ei innsikt i eksamensdebatten og andre forhold som kan ha styrt meg i tolkinga. Mi forståing av verdien av danning og utforsking i norskfaget har dessutan heilt klart styrt meg både i

analysen, drøftinga og utforminga av det teoretiske grunnlaget i avhandlinga. Dette har gitt meg viktig kunnskap i arbeidet, samstundes som det kan tenkjast å ha påverka forskinga.

Ved å tydeleggjere min posisjon slik eg har gjort i dette kapitlet, ynskjer eg å gjere det tydeleg for lesarane kvar eg står når eg gjer dei fortolkingane eg har gjort i dette prosjektet. Dette er viktig for å styrke gyldigheita til forskinga (Thagaard, 2013, s. 206). Samstundes kan eg, ved å vere tydeleg til stede i oppgåva, grunngi val, og gjere nøyaktig greie for prosessen undervegs slik som eg har gjort i dette metodekapitlet, bidra til å gjere forskinga transparent. Dette er viktig for både gyldigheita og pålitelegheita til avhandlinga. For å styrke pålitelegheita til oppgåva har eg òg etter beste evne forsøkt å framstille kjeldematerialet mitt på ein sannferdig og korrekt måte. På den måten vert det tydeleg kva som er mine eigne refleksjonar og kva som er andre sine bidrag, som også gjer det mogleg å oppsøke kjeldene og etterprøve mi forståing av desse.

5.0 Analyse

I dette kapitlet skal eg gjere ei analyse av eksempeloppgåvene til eksamen for 10. trinn. I eksempelsettet vert det presisert at «eksempeloppgåvene viser variantar av oppgåvetypar som vil bli gitt i åra framover» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette tolkar eg som at eksempeloppgåvene fungerer som ein slags mal og typiske eksempel på oppgåver elevane vil få i framtida, noko som kan bidra til å etablere ein viss oppgåvekultur. Sigmund Ongstad (1997) skriv at «Gjennom oppgavekulturen signaliserer et samfunn hva 'gyldig' kunnskap egentlig er [...]» (s. 270). Dette sitatet meiner eg tener som argument for å gjere ei slik analyse, sjølv om det «berre» er eksempeloppgåver.

Analysen er todelt. I første delkapittel vil eg byrje med å gjere ein analyse av alle oppgåvetypane kor eg gjer nytte av ulike analyseinngongar avhengig av oppgåvetype. Deretter vil eg analysere alle oppgåvetypane i lys av kompetansemåla etter 10. trinn, og ta føre meg kva for kompetansemål som vert dekkja og ikkje. Til saman vil dette gi eit grunnlag for å kunne seie noko om kva for norskfagleg kompetanse som vert prøvd til eksamen i dette eksempelsettet.

5.1 Analyse av oppgåvetypane

Oppgåvene i eksempelsettet består som tidlegare nemnt av tre oppgåvetypar kor den eine oppgåvetypane i hovudsak er meint å måle lesekompetanse, medan dei to andre oppgåvetypane i hovudsak er meint å måle skrivekompetanse. Sidan dette er oppgåvetypar som skil seg frå kvarandre i stor grad, kjem eg til å gjere nytte av ulike inngongar i analysen av oppgåvene. I samband med oppgåvetype 1 som er meint å måle lesekompetanse vil eg analysere oppgåveformuleringane i form av *grad av openheit og rom for mistyding*. I samband med oppgåvetype 2 og 3, som rettar seg mot tekstskaping, vil eg rette merksemd mot to aspekt ved designet av ei skriveoppgåve som kan seie noko vesentleg om kva for norskfagleg kompetanse som vert vektlagt, nemleg *emne og formulering*. Kategorien *emne* vil omhandle kva elevane får i oppgåve å tematisere i svara sine, medan kategorien *oppgåveformulering* vil ta føre seg sjølve instruksjonen som fortel elevane på kva måte dei skal skrive. Føremålet med denne delen av oppgåva er å kritisk undersøkje dei ulike oppgåvetypane, for seinare å kunne seie noko om samsvaret mellom eksempeloppgåvene og norskfaget i fagfornyinga. Ut frå dette ynskjer eg å bidra med kunnskap om styrkar og svakheiter ved dei ulike oppgåvetypane som dette eksempelsettet viser.

5.1.1 Oppgåvetype 1 – Tekstforståing

I analysen av oppgåvetype 1 kjem eg som sagt til å analysere oppgåveformuleringane i form av *grad av openheit og rom for mistyding*. Med *grad av openheit* meiner eg kor fritt elevane står til i utforminga av svara sine. Til samanlikning vil ei lukka oppgåve ifølgje Andersson-Bakken & Bakken (2016) vere oppgåver med eit fasitsvar, medan opne oppgåver kan løysast på ulike måtar (s. 17). *Grad av openheit* i oppgåveformuleringane kan, slik eg ser det, fortelje noko om kva for tilnærming til lesing som vert vektlagt. Når det gjeld *rom for mistyding* kan denne analyseinngongen bidra til å tydeleggjere at oppgåvene kan verte forstått på ulike måtar.

I utgangspunktet er alle eksamensoppgåvene i eksempelsettet i norsk opne oppgåver ettersom elevane konstruerer svaret sjølve, i forhold til det Utdanningsdirektoratet definerer som lukka oppgåver, kor det vert oppgitt svaralternativ (Utdanningsdirektoratet,

2021, s. 5). Likevel ser det ut til at det er ulik grad av openheit i oppgåvetype 1. Eit døme er deloppgåve 1a i hovudmål, som går slik:

«I kva samanheng er teksten «Et ungdomsperspektiv på fremtiden til det norske språket» skriven? Vi tilrår at du skriv 1-2 setningar»

Denne oppgåva etterspør kva *samanheng* teksten er skriven i. Slik eg tolkar det er dette ei oppgåve som kan oppfattast ulikt og løysast på ulike nivå. På den eine sida kan ein tolke denne formuleringa som at det vert spurt etter bakgrunnskontekst i form av avsendar, medium og mottakar. I dette tilfellet vil det kunne vere naturleg å svare at teksten er skriven av Mina Haaheim på 15 år, som er arbeidsvekelev hjå Språkrådet. Då er i så fall svaret eksplisitt uttrykt i teksten, og oppgåva krev at eleven skal gje att informasjon frå teksten. Slik kan oppgåva stå fram som reproduserande og mindre open. På den andre sida kan eleven forstå oppgåva som at det vert spurt etter den tematiske samanhengen for teksten – altså at samanhengen er skriftspråksituasjonen, og ikkje Haaheim si arbeidsveke hjå Språkrådet. Då er eleven i større grad nøydd å tolke innhaldet i teksten for å kunne svare på oppgåva. Sistnemnde vil stå fram som ei meir open oppgåve. Her er ikkje svaret nødvendigvis eksplisitt uttrykt i teksten, men inneber at eleven må byggje opp ei forståing av meiningsinnhaldet i teksten og sjå samanhengar mellom ulike enkeltelement for å kunne svare. Slik kan ei høvesvis open og kompleks oppgåve samstundes stå fram som lukka, spesielt om ein tek omfangstilrådinga på 1-2 setningar i betraktning. Det gjer at ein kan stille spørsmål ved om oppgåva er presis og tydeleg nok, eller om ho har til hensikt at ho kan løysast på ulike nivå. Ein kan òg spørje seg om oppgåveutviklarane i utgangspunktet hadde rekna dette til ei plankeoppgåve å vere, som alle elevane er forventa å meistre, samstundes som oppgåva er meint å vere enkel for sensorane å verte einige om i vurderinga. Ut frå dette kan ei slik oppgåveformulering likevel medføre at ein får ganske ulike elevsvar å vurdere, som kan medføre utfordringar i samband med vurdering.

Også oppgåvebestillinga i deloppgåve 1c i hovudmål kan tenkjast å opne for nokre misforståingar hjå elevane. Ho går slik:

«I den siste linja i artikkelen står det "Fordi det er vårt. Språk er kultur. Språk er historie. Språk er identitet.", og i teksten "Agnete Saba: - Språk har blitt min" superpower" frå førebuingsdelen seier Agnete at "språket har blitt en gave". På kva måte uttrykkjer desse sitata at språk er viktig for oss? Begrunn svaret ditt. Vi tilrår at du skriv eit samanhengande avsnitt. (ca. 100 ord)»

I denne oppgåveformuleringa kan det vere uklart kor vidt oppgåva spør etter eleven si subjektive mening knytt til sitata, eller om det er forventa at eleven skal gå inn i teksten og underbyggje sitata med synspunkta til dei ulike forfattarane. Ettersom oppgåve 1 er meint å måle tekstforståing er det kanskje nærliggjande å tru at elevane skal finne svaret i teksten, og ikkje i seg sjølve. Samstundes spør oppgåva om på kva måte sitata uttrykkjer at «språk er viktig for oss» (mi utheving), noko som impliserer at eleven skal ta del i meiningsskapinga. Uansett er det ikkje nødvendigvis slik at svaret på dette spørsmålet står eksplisitt i teksten. Slik eg ser det er eleven nøydd å tolke; altså byggje opp ei sjølvstendig forståing av innhaldet i tekstane og sjå samanhengar mellom ulike delar av tekstane, for å ha grunnlaget til å kunne svare på dette spørsmålet. På den måten er dette ei open og tolkande oppgåve kor eleven aktivt må konstruere svaret sjølv, og svara vil kunne variere stort frå elev til elev.

Når det gjeld deloppgåvene knytt til oppgåvetype 1 i sidemål, er desse også tilsynelatande opne, og stiller samstundes krav til både tolking og subjektiv refleksjon hjå elevane. Deloppgåve 1a etterspør budskap i ein songtekst:

«Hva handler sangteksten «Ingen som du» om? Begrunn svaret ditt. Vi anbefaler at du skriver 2-4 setninger.»

Ei oppgåve som spør etter budskap, slik som denne, kan ofte verte kategorisert som lukka og reproduserande ettersom ho krev at elevane skal gje att informasjon som står i teksten (Andersson-bakken & Bakken, 2016, s. 17). Samstundes er det ikkje slik at budskapet står skrive eksplisitt i denne songteksten – dette er noko eleven er nøydd å resonnerer seg fram til gjennom å byggje opp ei forståing av og samanfatte meiningsinnhaldet. Oppgåva krev dermed tolking, og kan dessutan opne for både refleksjonar og eigne tankar der eleven aktivt kan ta del i meiningsskapinga. Men som følgje av omfangstilrådinga på 2-4 setningar kan ein likevel få inntrykk av at ein skal fram til eit kort og godt formulert fasitsvar. På denne måten kan det verke som at ei tilsynelatande open oppgåve vert redusert til ei lukka og reint deskriptiv oppgåve, med lite rom for refleksjon og utforsking. Den neste deloppgåva legg også opp til tekstforståing i form av tolking, og vektlegg dessutan den subjektive dimensjonen i større grad:

«Hva tror du jeg-et i diktet «bær meg» har behov for? Begrunn tolkningen din med eksempler fra diktet. Vi anbefaler at du skriver 2-4 setninger.»

Denne oppgåveformuleringa rettar seg direkte mot lesaren ved hjelp av ordet «du». Det vert altså spurt eksplisitt etter eleven si tolking; eleven skal skrive fram kva han eller ho trur at eg-personen i diktet har behov for. Ei slik oppgåve opnar for subjektiv tolking, sjølvstendigheit og gir eleven ei aktiv rolle i meiningsskapinga. Dermed står denne oppgåva i stor grad fram som open, og elevane vil kunne svare sær s ulikt avhengig av den sjølvstendige tolkinga dei har gjort. Trass i at ho er open og legg til rette for subjektiv refleksjon har også denne oppgåva ei omfangstilråding på 2-4 setningar, noko som kan vere med på å avgrense handlingsrommet og kreativiteten til eleven.

På bakgrunn av dette kan det sjå ut til at fleire av oppgåvene, som i utgangspunktet er opne oppgåver, nærmar seg lukka oppgåver som følgje av ei snever omfangstilråding. Dette kan vere med på å avgrense handlingsrommet til eleven, og sende signal om at dei skal fram til eit kort, presist og godt formulert fasitsvar. Gjennom analysen har det også kome fram at det er rom for mistyding i oppgåveformuleringane, og at oppgåvene dermed kan tolkast ulikt av elevane, noko som igjen kan medføre utfordringar i vurderinga av elevsvara. Mistyding kan også sjå ut til å spele inn på kor vidt elevane oppfattar oppgåvene som opne eller lukka.

Som nemnt i delkapittel 2.4 vart det i eksamenskonstruktet framheva at tekstane i samband med oppgåvetype 1 skulle lesast med ei utforskande, tolkande eller kritisk tilnærming. I lys av dei ovannemnde oppgåvene er det først og fremst den tolkande tilnærminga som vert framheva, kor elevane skal tolke tekst og byggje opp ei forståing av meiningsinnhaldet. I tråd med kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst skal elevane kunne «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (Utdanningsdirektoratet, 2020c), men det er ingen av deloppgåvene som eksplisitt tematiserer verken retoriske verkemiddel, eller påverkingskrafta og truverdet til tekstane. Det ser dermed ikkje ut til at ei kritisk tilnærming til lesing vert framheva i dette eksempelsettet. Som følgje av omfangstilrådinga kan det òg diskutert kor vidt oppgåvene legg til rette for ei utforskande tilnærming til tekst. Vidare, om ein ser oppgåvetypen i samband med kjerneelementet tekst i kontekst, vert det i kjerneelementet lagt til grunn eit utvida tekstomgrep. Det vil seie at elevane skal lese og oppleve tekstar som kombinerer ulike uttrykksformer. I denne oppgåvetypen som er meint å måle tekstforståing er det berre digital, skriftleg verbaltekst elevane vert eksponert for og prøvd i.

5.1.2 Oppgåvetype 2 – Tekstskaping med utgangspunkt i ei oppgåveformulering

I samband med denne oppgåvetypen kjem eg til å analysere *emne* og *oppgåveformulering*, for å kunne seie noko om kva delar av norskfaget oppgåvetypen knyt seg til eller eventuelt ikkje knyt seg til. I oppgåvetype 2 skal elevane skrive ein tekst med utgangspunkt i ei oppgåveformulering, og dei kan velje mellom to alternativ; anten alternativ A eller B. Med utgangspunkt i omfangstilrådinga på 1-2 sider (450-900 ord) er denne oppgåvetypen å rekne som langsvarsoppgåva i det nye eksempelet.

Når det gjeld *emne* legg oppgåvetype 2 i hovudmål opp til at elevane skal tematisere språkleg variasjon og påverknad, dialekt, slang og ungdomsspråk i tekstane sine (sjå vedlegg 1). Dette er emne som i stor grad speglar dagens språksituasjon, og som elevane er forventa å ha kunnskap om i tråd med kjerneelementet språkleg mangfald. På den måten kan oppgåvetype 2 i hovudmål koplust til kjerneelementet språkleg mangfald. Emna i oppgåvetype 2 i sidemål knyt seg ikkje til norskfaglege kunnskapsområde i like stor grad. Medan alternativ A primært tek føre seg temaet vennskap, omhandlar alternativ B sjølvtilitt og sjølvbilete i form av å vere «bra nok», og nøgd med seg sjølv. Dette er ikkje primært norskfaglege emne, men aktuelle og fagovergripande emne som ungdom kan relatere til. Dette kan på den eine sida bidra til at elevane opplever oppgåva som engasjerande og meningsfull. For nokre elevar vil det truleg òg vere ein fordel med ei oppgåve som ikkje krev norskfagleg kunnskap i like stor grad. På den andre sida må ein hugse at eksamen er meint å måle elevens heilskaplege kompetanse i norskfaget. I verste fall kan ei slik oppgåve, som ikkje krev norskfagleg kunnskap, gjere at eksamen går i retning av å vere ei skriveprøve og ikkje ein norskeksamen, slik som Bakken & Furevikstrand (2021) problematiserer.

Når det gjeld *oppgåveformuleringane* i hovudmål gir alternativ A ein instruks om å *reflektere* kring kva som påverkar språket til ungdommen, og å underbygge denne refleksjonen med konkrete døme på ungdomsspråk. Det vert ikkje oppgitt retoriske spesifikasjonar i form av føremål eller mottakar. Alternativ B gir ei føring om at eleven skal skrive ein skjønnlitterær tekst om eit møte mellom menneske som snakkar ulike språk/dialekter, men inneheld heller ikkje informasjon om føremål og mottakar. Sjølve skriveinstruksane i desse formuleringane inneheld ikkje sjangerspesifikasjonar utover at det skal vere reflekterande (sakprega) eller forteljande (skjønnlitterær) skrivning. Ein kan likevel hevde at det vert lagt opp til skrivning i ulike sjangrar då eleven står fritt til å velje sjanger sjølv. På den måten kan oppgåvetypen koplust til kjerneelementet skriftleg tekstskaping.

Når det gjeld *oppgåveformuleringane* i sidemål, skil alternativa seg frå kvarandre i stor grad. Alternativ A gir føringar om at eleven skal skrive ein skjønnlitterær tekst med vennskap som tema. I tillegg får eleven ein instruks om å *skildre* ei hendig der eit godt vennskap vert ekstra viktig. Heller ikkje her vert det oppgitt retoriske spesifikasjonar som til dømes føremål og mottakar. Oppgåveformuleringa i alternativ B inneheld derimot fleire føringar. Her vert det først og fremst presisert at eleven skal skrive ein sakprega tekst, men det er ikkje gitt nokre vidare føringar om ein spesifikk sjanger innanfor sakprosa. Vidare oppfatar eg skriveinstruksen i denne oppgåveformuleringa som at eleven skal *motivere*. Dette inneber at eleven må påverke og gjere nytte av retoriske ferdigheiter i teksten sin, som medfører at oppgåva kan knytast til kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst. I oppgåveformuleringa står det i tillegg at den sakprega teksten skal skrivast til ein skrivekonkurranse for ungdom med namn «du er bra nok» der føremålet er å motivere ungdom til å vere nøgd med seg sjølv. Ut frå dette kan alternativ B også enklare knytast

til kjerneelementet skriftleg tekstskaping, ettersom eleven får vise kompetanse i å skrive for eit føremål.

Analysen av oppgåvetype 2 gir grunnlag for å hevde at den knyt seg til delar av kjerneelementa språkleg mangfald, kritisk tilnærming til tekst og skriftleg tekstskaping. Den knyt seg òg til kjerneelementet språket som system og moglegheit ettersom dei i tråd med vurderingsområdet formalia er forventa å meistre rettskriving. Oppgåvetypen legg til rette for skriving i anten sakprosa og skjønnlitteratur, og alt frå reflekterande skriving til skildrande skriving og argumenterande skriving. Oppgåvetypen stiller også krav til bruk av norskfaglege kunnskapar, med unntak av oppgåvetype 2 i sidemålssettet. Det er i og for seg eit interessant funn at det ikkje vert stilt like store krav til norskfaglege kunnskapar i sidemålet, men dette kjem eg ikkje til å gå nærare inn på. Det er altså fleire norskfaglege kompetanseområde som vert prøvd, og det vert stilt krav til både norskfagleg kunnskap og ferdigheiter. Samstundes er det sentrale delar av kjerneelementet skriftleg tekstskaping som ikkje vert vektlagt, slik som å kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer og å kunne vurdere andre sine tekstar og omarbeide eigne tekstar ut frå tilbakemeldingar.

5.1.3 Oppgåvetype 3 – Tekstskaping med utgangspunkt i eit tekstvedlegg

Til forskjell frå oppgåvetype 2 kor elevane skal skrive ein tekst med utgangspunkt i ei oppgåveformulering, legg oppgåvetype 3 opp til at elevane skal skrive ein tekst med utgangspunkt i eit tekstvedlegg. Denne oppgåvetypen er meint å måle kompetanse i tekstskaping, ifølgje konstruktet, og har ei omfangstilråding på 250-300 ord.

I samband med oppgåvetype 3 i hovudmål skal elevane bruke lesarinnlegget «La barna høyre dialekt» frå førebuingmateriellet til å svare på oppgåva, som omhandlar å førebygge fordommar og stereotypiar knytt til dialekt. Oppgåva går som følgjer:

«Skriv ein tekst der du først **forklarer** kva som er formålet med teksten til Frida Pernille Mikkelsen. Ta deretter utgangspunkt i to av påstandane hennar, og **reflekter** over den språklege variasjonen vi har i Noreg. **Bruk fagspråk og kunnskap** om talespråksvariantar og språkleg variasjon i svaret ditt. Vi tilrår at du skriv ca. 250–350 ord. **Oppgi kjeldene** du bruker.» (mi utheving)

Når det gjeld *emne* legg denne oppgåva til rette for at elevane skal tematisere språkleg variasjon i Noreg, med vekt på talespråkvariantar. Slik vert dette endå ei oppgåve som tek føre seg emnet språkleg variasjon og mangfald, som medfører at oppgåvetypen kan koplatt til kjerneelementet språkleg mangfald. I kjerneelementet vert det blant anna framheva at elevane skal «ha kunnskap om dagens språksituasjon», og at dei skal ha «innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet», noko som dette tekstvedlegget tematiserer ved å problematisere forholdet mellom dialekt og kulturelt konstruerte stereotypiar.

Oppgåvetype 3 i sidemål tek òg føre seg *emne* som knyt seg til språkleg mangfald, og krev at elevane skal ha lest og forstått ein tekst om Ivar Aasen:

«Skriv en tekst der du først **forklarer** hvordan Ivar Aasen mente det var best å utvikle et skriftspråk. **Gjør deretter greie for** noen forskjeller mellom de to skriftspråkene bokmål og nynorsk. **Bruk fagspråk**, og underbygg det du skriver ved å **vise til eksempler** fra tekstene. Vi anbefaler at du skriver 250–350 ord. Oppgi kildene du bruker.» (mi utheving)

Her skal elevane tematisere den historiske bakgrunnen for utviklinga av det nynorske skriftspråket, og gjere greie for ulikskapar mellom skriftspråka bokmål og nynorsk. Medan oppgåvetype 3 i hovudmål i hovudsak tek føre seg emnet talespråk, er emnet i oppgåvetype 3 i sidemål meir retta mot skriftspråk. Til saman dekkjer oppgåvene ulike *emne*, som legg opp til at elevane kan gjere nytte av metaspråk og skildre både

grammatiske og estetiske sider ved talespråk og skriftspråk i Noreg. På bakgrunn av dette dekkjer oppgåvetype 3 til saman fleire fagspesifikke *emne* og kan både knytast til kjerneelementet språkleg mangfald og språket som system og moglegheit.

Når det gjeld *oppgåveformuleringa* kan oppgåvetype 3 først og fremst omtalast som ei integrert oppgåve (Skar & Aasen, 2018, s. 5) ettersom ho prøver fleire kompetansar. Oppgåvetypen prøvar ikkje berre skrivekompetanse, men kombinerer både lesing, skrivning og norskfagleg kunnskap. Dette kan by på nokre utfordringar, som eg skal kome tilbake til i drøftinga (delkapittel 6.5). Oppgåvetype 3 inneheld vidare mange delopppdrag. Om ein ser på oppgåvetype 3 i hovudmål står ho fram som ei todelt oppgåve, som instruerer eleven til å 1) først *forklare føremålet* med teksten og deretter 2) ta utgangspunkt i to av påstandane og *reflektere* over den språklege variasjonen i Noreg. Dei får i tillegg føringar om å gjere nytte av fagspråk og kunnskap om talespråkvariantar og språkleg variasjon i svara sine, og å oppgi kjelder. Sidan oppgåveformuleringa legg opp til at dei skal gjere nytte av relevant fagspråk og kunnskap knytt til emnet (som er talespråk og språkleg variasjon), kan ho knytast til kjerneelementet språkleg mangfald. Når eleven får i oppdrag å avdekke føremålet med teksten, er dette dessutan nært knytt til å reflektere over truverdet til ein tekst. For i dette ligg det arbeid med å sjå samanhengar mellom avsendar, mottakar og innhaldet i teksten. Samstundes er eleven nøydd å oppgi kjelder, som byggjer opp under det å opptre etisk i digital kommunikasjon med andre. På den måten kan ein òg argumentere for at oppgåveformuleringa knyt seg til kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst.

Oppgåvetype 3 i sidemål er nokså lik i *oppgåveformuleringa*, og inneheld like mange delopppdrag. Her skal eleven først 1) *forklare* korleis Ivar Aasen meinte det var best å utvikle eit skriftspråk og deretter 2) *gjere greie for* forskjellar mellom skriftspråka. Også her vert det gitt føringar om å nytte kunnskap og fagspråk, vise til eksempel frå tekstane og oppgi kjelder. Som følgje av at elevane må nytte kunnskap og fagspråk om den historiske bakgrunnen til språksituasjonen i Noreg, er oppgåveformuleringa relevant i samband med kjerneelementet språkleg mangfald. Oppgåveformuleringa stiller ikkje krav til kritisk tilnærming til tekst på same måte som førre oppgåve, men ber eleven om å oppgi kjelder. På lik linje med oppgåvetypen i hovudmål står dette fram som ei ganske detaljert oppgåveformulering med mange føringar. Det kan tenkjast at dette er med på å gjere det klart og tydeleg for eleven kva han eller ho skal gjere, men på den andre sida kan det medføre lite rom til å vere sjølvstendig, utforske og uttrykke seg kreativt og skapande.

Oppsummert kan oppgåvetype 3 koplatt til kjerneelementet tekst i kontekst og skriftleg tekstskaaping, i tillegg til delar av dei tre kjerneelementa språkleg mangfald, språket som system og moglegheit og kritisk tilnærming til tekst. Oppgåvetype 3 legg vidare opp til ulike skrivehandlingar som å *forklare føremål*, *forklare* bakgrunn for utviklinga av nynorsk, *reflektere* over språkleg variasjon, og *gjere greie for* forskjellar mellom skriftspråka. Dette er sentrale skrivehandlingar i norskfaget som blant anna omhandlar å informere, formidle og organisere kunnskap. Analysen viser altså at oppgåvetype 3 testar varierte skrivehandlingar som er med på å vise breidde i skrivekompetansen til elevane, samstundes som oppgåvetypen stiller krav til norskfagleg kunnskap om skriftspråk og talespråk. Trass i at denne oppgåva primært er meint å måle kompetanse i tekstskaaping, er det likevel sentrale delar av kjerneelementet skriftleg tekstskaaping som ikkje vert vektlagt her, slik som ved oppgåvetype 2. Elevane får ikkje moglegheita til å skape tekst kor dei kan kombinere skrift med andre uttrykksformer, og det er ikkje lagt til rette for at elevane kan omarbeide eigne tekstar på bakgrunn av tilbakemeldingar eller vurdere andre sine tekstar.

Til saman viser denne delen av analysen at oppgåvetypane dekkjer fleire fagspesifikke emne, og knyt seg til både ferdigheits- og kunnskapssida ved norskfaget. Oppgåvetypane prøvar ulike norskfaglege kompetanseområde og knyt seg til delar av kjerneelement som kritisk tilnærming til tekst, skriftleg tekstskaping, språket som system og moglegheit, språkleg mangfald og tekst i kontekst. Oppgåvetypane som prøvar kompetanse i tekstskaping legg opp til både skjønnlitterær og sakprega skrivning og knyt seg til fleire sentrale handlingsverb i norskfaget som å forklare, gjere greie for, skildre og påverke (motivere). Ut frå dette ser det ut til at eksempeloppgåvene nærmar seg eit av føremåla med det nye eksamensformatet – nemleg at eleven skal få vise breidde i sin kompetanse (Skar, Aasen, Kvistad & Johansen, 2021). Likevel er det nokre sentrale element i læreplanen som fell bort eller får mindre fokus i dette eksempelsettet. I samband med oppgåvetype 1 knytt til tekstforståing peikar analysen mot at ei kritisk og utforskande tilnærming til lesing vanskeleg vert prøvd, som følgje av snevre omfangstilrådingar. Vidare er det interessant at oppgåvetypane knytt til tekstskaping ikkje gir rom for å omarbeide eigne tekstar på bakgrunn av tilbakemeldingar og å vurdere andre sine tekstar. Den multimodale tekstkompetansen som vert framheva i læreplanen, vert ikkje prøvd verken i samband med tekstforståing eller tekstskaping. Det kan også sjå ut til at sentrale delar av kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst vert nedprioritert i samband med oppgåvetypane knytt til tekstskaping, ettersom elevane ikkje har høve til å arbeide med ulike digitale kjelder i tekstskapinga og på den måten utøve kjeldekritikk og vise digital dømmekraft.

5.2 Kva kompetansemål vert dekkja?

I det følgjande vil eg presentere ei analyse av alle oppgåvetypane der eg kommenterer kva for kompetansemål som vert prøvd og ikkje. Alle sitat i dette delkapittelet er sitert frå kompetansemåla i læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I samband med denne delen av analysen har eg laga ein tabell (vedlegg 2) som viser kva for kompetansemål som kan knytast til dei ulike oppgåvetypane. I denne tabellen har eg òg markert kva for delar av kompetansemålet som ikkje vert prøvd (med gjennomstreking), for å tydeleggjere dei tilfella kor heile kompetansemål ikkje vert prøvd. Denne tabellen gir ei oversiktleg framstilling av funna, og kan nyttast som ei støtte i lesinga av dette delkapittelet.

I samband med oppgåvetype 1 er det delar av tre kompetansemål som kan knytast til deloppgåvene. Av desse kompetansemåla er det eit kompetansemål som omhandlar lesing, nemleg å «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler». Som følgje av at formalia utgjer eit av vurderingsområda i tilknytning til denne oppgåva, kan oppgåva vidare koplust til kompetansemålet «skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål». Bruk av fagspråk vert også vurdert, noko som gjer at ein kan kople oppgåva til kompetansemålet som omhandlar å «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer». Eit interessant funn her er at formalia i form av rettskriving og ordbøying vert tillagt mykje fokus i ei oppgåve som primært skal måle lesekompetanse. Dette kjem eg tilbake til i drøftinga (delkapittel 6.5).

Oppgåvetype 2, som består av to alternativ elevane kan velje mellom, kan totalt knytast til delar av fem kompetansemål. Kompetansemålet «skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» vert prøvd i alle alternativa. Alternativ A i eksempelsettet i hovudmål, som legg

opp til at elevane skal skrive ein sakprega og reflekterande tekst, kan vidare koplast til kompetansemålet «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium». Som følgje av temaet kan alternativ A også koplast til å «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon». Alternativ B i hovudmål, som inviterer til skjønnlitterær skiving, kan på den andre sida koplast til kompetansemåla «uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter» og eventuelt «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer». Oppgåvetype 2 i sidemål knyt seg til dei same kompetansemåla, med unntak av det kompetansemålet som omhandlar språkleg påverknad frå digitale media. Oppgåvetype 2 i sidemål ser dermed ut til å berre kunne koplast opp mot ferdigheitsretta kompetansemål. Dette kan ha samanheng med at alternativa knytt til denne oppgåvetypen i sidemål ikkje omhandlar norskfaglege emne.

Oppgåvetype 3 fordrar at eleven les eit tekstvedlegg før han eller ho kan svare på oppgåva, og femner difor om kompetansemål knytt til både lesing og skiving. Når det gjeld oppgåvetype 3 i hovudmål kan den koplast til heile 6 kompetansemål i læreplanen og kan dermed tenkjast å vere ei omfattande oppgåve som prøvar ein stor del av elevens kompetanse. Dei kompetansemåla denne oppgåvetypen dekkjer, som ingen av dei førre oppgåvetypane har dekt, er kompetansemåla «bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster» og «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter». Oppgåvetype 3 i sidemål kan også koplast til 6 kompetansemål i læreplanen, men skil seg litt frå oppgåvetypen i hovudmål. Der den ovannemnde oppgåvetypen knyt seg til kompetansemålet «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter», knyt denne oppgåva seg til kompetansemålet å «forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag». Elles knyt ho seg til dei same kompetansemåla som oppgåvetypen i hovudmål.

Oppsummert prøvar begge oppgåvesetta til saman totalt 10 av 16 kompetansemål. Rettskriving og formalia vert vektlagt i alle oppgåvene, også dei som er meint å måle tekstforståing. Dei kompetansemåla som ikkje vert prøvd i det heile er:

- sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid
- beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa
- lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk
- utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon
- bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster
- lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer

Ut frå denne delen av analysen kan ein sjå at fleire kompetansemål fell bort i dette eksempelsettet. Blant desse vil eg trekke fram kompetansemåla «beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa» og «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster». Dette er kompetansemål som knyt seg til metodar og læringsstrategiar i norskfaget, som vert tillagt stor verdi i kompetanse- og djupnelæringsomgrepet i læreplanen. Som eg har påpeika tidlegare i analysen er det heller

ikkje rom for tekstrevisjon og metasamtalar knytt til eigne og andre sine tekstar i dette eksempelsettet, noko som skil seg frå det prosessorienterte perspektivet på skriveundervisninga som vert vektlagt i læreplanen. Eg finn det òg interessant at kompetansemålet «lage samansette tekstar og begrunne val av uttrykksformer» ikkje vert prøvd. Trass i at vi lev i eit stadig meir digitalisert og komplekst samfunn vert det ikkje lagt til rette for verken tolking eller skaping av samansette og multimodale tekstar i dette eksempelsettet.

6.0 Drøfting

I dette kapittelet vil eg trekke ut relevante funn frå analysen og sjå dei i samband med teorien som er presentert i teorikapittelet. Der det er relevant vil eg òg trekke inn informasjon frå bakgrunnskapittelet for å skape ei heilskapleg forståing. Gjennom drøftinga skal eg forsøke å verte klokare på problemstillinga:

Korleis samsvarar eksempeloppgåvene i forslaget til ny eksamen i norsk skriftleg for 10. trinn med norskfaget i fagfornyinga?

1. På kva måte støttar oppgåveformuleringane opp under ei utforskande tilnærming til læring?
2. På kva måte støttar oppgåveformuleringane opp under idealet om djupnelæring?
3. Kva for norskfagleg kompetanse vert prøvd i eksempeloppgåvene?

6.1 Ei utforskande tilnærming til læring

Som teorikapittelet viser er norskfaget eit stort, komplekst og samansett fag, med eit dannelsesoppdrag på den eine sida, og eit meir nytte- og ferdigheitsretta oppdrag på den andre sida. Men ser ein på Aase (2005) sin definisjon av danning, er det tydeleg at desse dimensjonane ikkje treng å vere motsetningar. Ho framhevar at for å kunne delta i tekstkulturen på ein kvalifisert måte må ein meiste både å lese og å skrive, og på den måten er ferdigheiter er ein føresetnad for danning. Dette perspektivet vert støtta av Jon Smidt (2018) i hans skildring av kva som utgjer eit sentralt aspekt ved norskfaget, nemleg å kunne «sette tekster i bevegelse» (s. 148). For å kunne gjere dette treng ein openbart ferdigheiter, men det krev òg ei evne til å sjå på tekstar med eit utanfrå-blikk, og gjerne med metaspråk og metakunnskap som brillar, altså ei evne som går utover ferdigheiter aleine. I samband med dette føreslår Christian Bjerke (2019) at verbet «utforske», som har fått ein sentral plass i fagfornyinga, legg til rette for at elevane kan «bruke tid og gå i dybden på faglige problemstillinger som kombinerer ferdighetsdimensjonen og kulturdimensjonen ved faget» (s. 59). Som det kjem fram i kapittel 3.3.1 er den største endringa i norskfaget etter fagfornyinga at elevane i større grad skal arbeide *utforskande*. Saman med refleksjon og kritisk tenking, utgjer dessutan utforsking ein sentral verdi i læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Funna frå analysen av oppgåvetype 1, som i hovudsak er meint å måle tekstforståing, kan likevel tyde på at ei utforskande tilnærming til lesing ikkje vert fremja. Oppgåvetypen består av opne deloppgåver som legg til rette for ei tolkande tilnærming til lesing, og det vert til og med lagt opp til subjektiv refleksjon i nokre av deloppgåvene. Men fleire av oppgåveformuleringane kan, som følgje av omfangstilrådinga, likevel gi eleven inntrykk av at han eller ho skal skrive fram eit kort, presist og godt formulert svar. Deloppgåvene i oppgåvetype 1, som i hovudsak er meint å måle elevens lesekompetanse, har nemleg omfangstilrådingar på 1-2 setningar, 2-4 setningar og korte avsnitt på 100-150 ord. Ifølgje Utdanningsdirektoratet inneber det å utforske ei aktiv tilnærming til læring der elevane skal «finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over språk og tekster både aleine og sammen med andre» (2019c). Og ser ein til *retningslinjene for utforming av læreplanar for fag i LK20 og LK20S*, handlar utforsking blant anna om å oppleve og eksperimentere, og kan bety å søke, oppdage og granske (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 22). Men når det ikkje vert rom til verken å undre, undersøkje, drøfte, prøve seg fram eller feile i elevsvara, kan ein argumentere for at det forsvinn eit viktig aspekt ved

utforskningsdimensjonen. Det er òg avgrensa i kor stor grad eleven får ta aktivt del i meiningsskapinga med ei slik omfangstilråding. Ei kort omfangstilråding kan såleis bidra til å avgrense handlingsrommet til elevane, og hindre elevane frå ei utforskande tilnærming. I kjerneelementet tekst i kontekst, som framhevar lesinga si rolle i norskfaget, står det eksplisitt at elevane skal *utforske* og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Som følgje av dette verkar det ikkje som om oppgåvetype 1 støttar opp under ei utforskande tilnærming til lesing, sjølv om dette vert tillagt stor verdi i læreplanen.

Snevre omfangstilrådingar finn vi også i oppgåvetype 2 og 3, kor elevane skal produsere tekstar. Oppgåvetype 2, som har den lengste omfangstilrådinga og dermed er å rekne som «den nye» langsvarsoppgåva i eksempelsettet, er på 450-900 ord. Dette utgjør 1-2 sider. Oppgåvetype 3, som består av ei ganske detaljert oppgåveformulering og som stiller relativt høge krav til innhaldet i teksten elevane skal skrive, er på 250-300 ord. Det tilsvarar ca. ei halv side med tekst. Korleis vil dette påverke den skriftlege utfoldinga og utforskinga til elevane? Etersom eksamensformatet legg opp til at elevane skal løyse tre oppgåver på fem timar, der oppgåvetype 1 i tillegg består av tre deloppgåver, kan det tenkjast at dette grepet er gjort for at elevane skal greie å svare på alle oppgåvene i tide. Som vist i delkapittel 2.3 er det presisert i retningslinjene for utviklinga av eksamen at oppgåveutviklarane er nøydd til å oppgi kva omfang ei oppgåve bør ha. Dette er, ifølgje rammeverket, med på å skape forutsigbarheit og trygghet for kandidaten (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette vert òg presisert av oppgåveutviklarane i eksempelsettet, i det dei skriv at omfangstilrådingane berre er forslag, som er meint å vere til hjelp for å bruke tida godt (Utdanningsdirektoratet, 2022). Likevel er det nærliggjande å tru at omfangstilrådingane vil kunne påverke utfoldinga til elevane, og samstundes vil dei truleg kunne sende signal om at elevane ikkje har tid til å gjere større utgreiingar. I samband med dette kan funna frå analysen dessutan vitne om eit skeivt balanseforhold mellom tid og forventa kompetanse. Om ein til dømes ser på oppgåvetype 3 kan denne oppgåvetypen knytast til 6 ulike kompetansemål (sjå vedlegg 2), noko som vil seie at det er ei relativt omfattande oppgåve som er meint å prøve ein stor del av elevens norskfaglege kompetanse. Etersom dette utgjør berre éi av tre oppgåvetypar elevane skal gjennom på eksamensdagen, kan ein spørje seg om elevane får tilstrekkeleg med tid til å legge ned den innsatsen som krevst. Ikkje minst kan ein spørje seg om elevane får tilstrekkeleg med tid og rom til å gjere dei gode refleksjonane, vurderingane og drøftingane som nettopp utforsking byggjer på.

Som Laila Aase påpeiker, må elevane verte utfordra i tenkinga si gjennom kunnskapsstoffet dersom kunnskapsstoffet skal fungere dannande. Å hugse og reprodusere fagstoff er ikkje danning (2005, s. 39). Sett i lys av Klafkis omgrep *kategorial danning* er det ikkje tilstrekkeleg å ha lært noko om tekstane ein les – ein skal òg ha lært noko av og i tekstane, og utvikle metakunnskap som gjer ein i stand til å meistre tekstkulturen og forstå seg sjølv i forhold til tekstkulturen. Som følgje av dette er det ifølgje Aase (2005) ein sentral del av norskfaget sitt dannelsingsoppdrag å legge til rette for at dette skal skje, slik at elevane kan verte kompetente deltakarar i tekstkulturen. Vidare vert evna til å reflektere, forstått som å kunne ta eit skritt til side og sjå på tekstar med eit kritisk blikk med hjelp av metakunnskap og metaspråk, rekna som ein grunnleggjande del av norskfaget i perspektivet til Jon Smidt (2018, s. 147). Begge desse perspektiva kan knytast til «den moglege sjølvoverskridinga» som Nordstoga (2014) skildrar, som handlar om å møte det framande på ein måte som gjer at ein går ut av seg sjølv og møter det nye med eit nytt perspektiv og ei djupare forståing. Ut frå dette hentar eg at elevane må utfordrast, reflektere, undre og stille seg kritisk til tekst, som på mange måtar er kimen i utforsking.

På den måten er utforsking og danning komplekse prosessar som har mykje til felles. Det er prosessar som tek tid, som krev både ferdigheiter og kunnskap, og som gjerne krev lengre og komplekse utgreiingar. Snevre omfangstilrådingar og mange oppgåver på kort tid kan på den måten peike mot at det ikkje vert lagt til rette for ei utforskande og kritisk tilnærming til språk og tekst på ein måte som tilfredsstillar desse perspektiva. Dermed kan det sjå ut til at det forsvinn ein viktig dimensjon ved norskfagleg kompetanse som kan medføre at eksamen nærmar seg ei ferdigheitsprøve likevel, ettersom elevane berre har tid og rom til å bevege seg i overflata av fagstoffet.

I eit motsvar til debattartikkelen *Ny eksamen må være i tråd med fagfornyelsen* (Valand, Gourvennec & Sæther, 2021), som problematiserer at eksamen ikkje er i tråd med omgrepet djupnelæring, svarar oppgåveutviklarane følgjande:

«Vårt utgangspunkt er at dybdelæring dreier seg om å utvikle kompetanse med stadig mer avanserte former for forståelse, og at denne kompetansen kan overføres til nye, ukjente sammenhenger. Om slik kompetanse brukes for å svare på omfattende eller mer avgrensede oppgaver, er ikke poenget. Vi mener at det er problematisk å sette likhetstegn mellom avgrensede oppgaver og overflatelæring» (Skar, Aasen & Kvistad, 2021a, avsn. 8)

Dette argumentet kan nyttast til å forsvare utforminga av oppgåvene. Her forsvargar oppgåveutviklarane omfanget på oppgåvene, og hevdar at ein ikkje treng å sette likskapsteikn mellom avgrensa oppgåver og overflatelæring, slik som eg på mange måtar har gjort ovanfor. I avslutninga vil eg likevel komme tilbake til dette, og seie noko om kvifor slike avgrensa oppgåver kan vere utfordrande.

6.2 Skrivning som prosess

Funna frå analysen viser at oppgåvetype 2 og 3 knytt til tekstskaping ikkje gir rom for å omarbeide eigne tekstar ut frå tilbakemeldingar eller å vurdere andre sine tekstar. Ser ein til dømes på ein av oppgåveformuleringane i tilknytning til oppgåvetype 2 eller 3 (Vedlegg 1), så inngår ikkje respons eller revidering som ein del av skriveinstruksen, noko som bidreg til at tekstskapinga vert ein lineær prosess. Som vist i delkapittel 3.3.2, vert det å omarbeide eigne tekstar ut frå tilbakemeldingar og å vurdere andre sine tekstar framheva i kjerneelementet skriftleg tekstskaping. I kraft av å vere uttrykt i eit kjerneelement vil det seie at kompetanse i tekstrevisjon er rekna som noko av det mest sentrale i norskfaget og blant det viktigaste innhaldet elevane skal lære. Samstundes viser analysen at kompetansemålet «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020c) ikkje vert prøvd i eksempelsettet. Dette er for det første ein sentral del av kjerneelementet språket som system og moglegheit, som vektlegg at ein skal ha eit omgrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. For det andre er dette igjen ein føresetnad for å kunne samtale om eigne og andre sine tekstar, som eit viktig ledd i vurdering, metarefleksjon og tekstrevisjon.

Både det å omarbeide tekstar på bakgrunn av tilbakemeldingar, vurdere andre sine tekstar og å kunne samtale om eigne og andre sine tekstar er sentrale delar innanfor prosessorientert skrivning, som vi har sett står sterkt i norske klasserom i dag (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 64). I eit slikt perspektiv deler ein opp eit skriveforløp i fleire fasar, og vektlegg respons i dei ulike fasane av skrivinga (Iversen & Otnes, 2016, s. 34), slik at ein får moglegheit til å reflektere over eiga læring og revidere eigne tekstar på bakgrunn av tilbakemeldingar. I eksempelsettet til eksamen er det, ut ifrå min analyse, ikkje rom for dette. På den måten kan analysen vise at det er sentrale delar ved norskfagleg kompetanse som ikkje vert vektlagt i eksempelsettet, spesielt om ein tek sitatet til Igland (2019) i

betraktning, som hevdar at prosesstenkinga er «ein av vinnarane i identifiseringa av fagets kjerneelement» (s. 102).

6.3 Eksamen og djupnelæring

Djupnelæring er, som vist i delkapittel 3.1, eit sentralt omgrep i fagfornyinga. Djupnelæring skal bidra til livslang læring og varig forståing, som skal gjere elevane i stand til å kunne bruke det dei har lært i ukjende situasjonar. Som påpeika i førre delkapittel, støttar eksempelsettet vanskeleg opp under eit prosessorientert perspektiv på skrivning. Om ein samanliknar prosessorientert skrivning med djupnelæring, kan ein sjå at det er prosessar som har mykje til felles. Den prosessorienterte skrivepedagogikken byggjer på både kognitive og sosiokulturelle teoriar om skriveutvikling, og i tråd med Fjørtoft (2014) er ein innanfor dette perspektivet like oppteken av å utvikle metakognisjon og evne til å planlegge eigne tekstar, som å utvikle skriveferdigheiter. I tillegg vert samarbeid, dialog og interaksjon løfta fram som ein sentral del av denne prosessen (Fjørtoft, 2014, s. 164). Djupnelæring er nært knytt til *kompetanse i å lære*, og handlar blant anna om gradvis utvikling av forståing, problemløysing, refleksjon over eiga læring, og utvikling av læringsstrategiar. I Utdanningsdirektoratet (2019b) sin definisjon av djupnelæring vert det dessutan framheva at ein skal bruke det ein har lært saman med andre. Djupnelæring og POS er dermed komplekse og gjerne kollektive prosessar, som begge krev tid og som stiller krav til refleksjon over eiga læring, utvikling av læringsstrategiar, sjølvregulering, og progresjon. Som vist framhevar også Talsethagen & Nyhus (2019) prosessorientert skrivning som ein djupnelæringstradisjon, ettersom det krev at elevane overfører erfaringar og kunnskap frå ein vurderingssituasjon til ein annan.

Ut frå mi forståing av samanhengen mellom POS og djupnelæring, kan POS på mange måtar stå fram som ei viktig kjelde til djupnelæring. Sett i samband med førre delkapittel kan ein dermed kanskje tale for at eksempelsettet, ved å ikkje legge til rette for prosessorientert skrivning, heller ikkje støttar opp under djupnelæring. Det er all grunn til å meine at eksamensformatet, som er ein individuell, skriftleg 5-timers eksamen, er årsaka til dette. I lys av djupnelæring og prosessorientert skrivning burde kanskje eksamen vere i form av ei oppgåve eller eit prosjekt som ein arbeider med over tid, og som på den måten legg til rette for gradvis utvikling av forståing og progresjon. Det bør også vere rom for kollektive læringsprosessar, for å gi og få tilbakemeldingar, og for å revidere og utbetre tekst på bakgrunn av dette. Vidare er utvikling av læringsstrategiar og sjølvregulering ein sentral del av slike prosessar, som ein kan få til blant anna gjennom førskrivefasar og planlegging av tekstar på førehand. Dette kan verke vanskeleg å få til innanfor dagens rammeverk.

Men så er det kanskje ikkje eksamen si rolle å legge til rette for prosessorientert skrivning og djupnelæring? I tråd med forskrifta til opplæringslova skal eksamenskarakteren vere eit uttrykk for den kompetansen eleven viser *på eksamen* (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-22). Dermed vil eksamenskarakteren naturlegvis måle ein smalare del av kompetansen til eleven samanlikna med standpunkt, kor ein kan legge eit breitt vurderingsgrunnlag til grunn. Eksamen kan vanskeleg femne om heile faget, og med dagens rammer for eksamen er det klare avgrensingar for kva som kan prøvast. Det er derfor kanskje ikkje eit poeng at eksamen skal legge til rette for djupnelæring eller prosessorientert skrivning? Samstundes er det, i lys av teori om *washback-effekten* (Messick, 1996; Plank & Condliffe, 2013), ei utfordring dersom eksamen i stor grad skil seg frå den undervisninga ein driv til vanleg. I så måte kan tenkjast at ein har å gjere med ein negativ washback-effekt der eksamen dreg i ei anna retning enn læreplanen. I dette tilfellet vil eksamen kunne påverke undervisninga negativt på den måten at ein brukar

mykje tid i forkant av eksamen på undervisning som ikkje fremjar djupnelæring. Når ein så sentral del av faget fell bort som følgje av rammene for eksamen, er det kanskje grunn til å stille spørsmål ved kor vidt rammeverket er føremålstenleg og vil støtte opp under læreplanen.

I eit djupnelæringsperspektiv framhevar Dahl & Østern (2019) og Talsethagen & Nyhus (2019) ei estetisk, kreativ og kroppsleg tilnærming til læring som eit sentralt element ved, og som viktige katalysatorar for, djupnelæring. Det estetiske, skapande og det kroppslege vert også tillagt høg verdi i Jon Smidt (2018) sin omtale av kva som utgjer «norskfaglighet» (s. 150). Ser ein på oppgåvene i dette eksempelsettet, er det derimot lite ved oppgåveformuleringane som kan tyde på at det vert lagt opp til ei kroppsleg og estetisk tilnærming til læring. Kroppen vert ikkje aktivert utover det reint kognitive, med isolerte, individuelle skrivehandlingar som blant anna å «reflektere», «forklare», og «gjere greie for». På lik linje med Dahl & Østern (2019) som kritiserte djupnelæringsomgrepet til Ludvigsen-utvalet for å ha ei kognitiv slagside og undergrave verdien av kroppsleg læring i ein læringsprosess, kan ein kanskje spørje seg om ikkje dette er tilfelle for dagens eksamen òg. Kanskje dette kan tyde på at ein bør legge til rette for ei meir samansett eksamensform som famnar om nettopp dette i framtida? Dette er av betydning fordi eksamen, med si påverkingskraft, kan ha mykje å seie for kva verdi som vert tillagt ei kroppsleg og estetisk tilnærming til læring i undervisninga i skulen. Sitatet under, som eg viste til i teorikapitlet (3.3.1), kan bidra til å underbygge nettopp dette: «Dersom prøveformene er konstruert slik at de bare måler deler av det kunnskapsområdet fagene forvalter, signaliserer de samtidig at det er dette som er viktig», skriv Aase (2005, s. 45).

6.4 Ein multimodal tekstkompetanse

I løpet av dei siste tiåra har det skjedd store forandringar innanfor teknologi og mediekulturar i samfunnet. Dette spelar inn på både kommunikasjon, produksjon og resepsjon av tekstar, og har ført til at sjølve tekstomgrepet har vorte utvida (Skjelbred & Veum, 2013, s. 15). I tråd med dette ligg det, som vi har sett, eit utvida tekstomgrep til grunn for norskfaget i LK20. Elevane skal, jamfør skildringa av kjerneelementa, kunne «lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020c), og dei skal kunne «kombinere skrift med andre uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2020c) i eiga tekstskeping. Analysen kan likevel vitne om at dette ikkje vert prøvd i eksempelsettet, ettersom oppgåvetypane berre legg opp til resepsjon og produksjon av skriftleg verbaltekst åleine.

Slik eg ser det, står dette på mange måtar i motsetnad til den samansette norskfaglege kompetansen eg skildra i kapittel 3.0. For det første femnar norskfaget om ein brei literacy-kompetanse, ein *tilgangskompetanse* (Skaftun, 2015), som skal myndiggjere og førebu elevane på demokratisk deltaking i samfunnet. Med tanke på den store rolla digitale, multimodale tekstar har i dagens samfunn, vert det å skape og forstå slike tekstar ein viktig del av norskfagleg kompetanse og ein føresetnad for å kunne delta i samfunnet. For det andre kan dette knytast til det Aase (2005) skriv om danning i norskfaget, som handlar om å kunne delta i tekstkulturen på ein kvalifisert måte (s. 37). Ei evne til å kunne tolke og ta i bruk kombinasjonar av ulike modalitetar står fram som ein essensiell føresetnad for at elevane skal kunne verte kompetente deltakarar i tekstkulturen. For det tredje krevst det ein multimodal tekstkompetanse for å kunne sette dagens tekstar «i bevegelse», som Jon Smidt hevdar er ein grunnleggjande del av norskfaget (Smidt, 2018, s. 148). Ut frå dette kan eksempelsettet sjå ut til å teste ein snever literacy-kompetanse som ikkje speglar samfunnsdiskursen og den teknologiske framdrifta i samfunnet. Dette står i motsetnad til sentrale norskfaglege kompetansar, og samstundes til det komplekse

kompetanseomgrepet som ligg til grunn for læreplanen kor kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta vert framheva. Maagerø & Tønnesen (2010) framhevar at opplæringa skal bidra til at elevane utviklar multimodal tekstkompetanse som gjer dei i stand til å forstå og bruke ei rekkje modalitetar og teksttypar. Med tanke på den makta og påverkjingskrafta eksamen har, er det difor interessant at dette ikkje vert prøvd til eksamen og inkludert i oppgåvetypene som er meint å måle tekstresepsjon og tekstproduksjon.

I samband med digitale tekstar kunne ein også valt å problematisere elevens moglegheit til å vise digital dømmekraft på eksamen. På eksamen kan elevane berre gjere nytte av tekstane som ligg vedlagt i førebuingssheftet, i tillegg til det dei eventuelt tek med seg av fysiske notat og hjelpemiddel. Dei har ikkje rom for å bevege seg mellom ulike digitale kjelder og utøve digital dømmekraft på nett, slik som står sentralt i samband med kritisk tenking og nettvett.

6.5 Å skulle måle ulike delar av elevens norskfaglege kompetanse

Noko av det første eg la merke til i analysen av oppgåvetype 1, er at denne oppgåvetypen ifølgje eksamenskonstruktet er meint å måle norskfaglege kompetanse i form av tekstforståing. Likevel skal eleven svare skriftleg og vurderast ut ifrå vurderingsområde som til dømes «formalia», som vil seie at eleven må meistre rettskriving, teiknsetjing og formverk. I eksamenskonstruktet vert det presisert at hovudvekta av vurderinga i oppgåvene vil liggje på lesekompetansen, sjølv om språkføringa også vil verte vurdert. Spørsmålet er om det er mogleg å måle lesekompetanse isolert frå skrivekompetanse på denne måten, og om ein eigentleg kan måle lesekompetanse gjennom ein skriftleg eksamen. For å problematisere dette, kan ein til dømes sjå til deloppgåve 1b:

«Kva tankar gjer forfattaren seg om framtida til det norske språket? Vi tilrår at du skriv eit samanhengande avsnitt (ca. 100 ord)»

I denne deloppgåva, og to andre deloppgåver i tilknytning til oppgåvetype 1, vert eleven tilrådd å skrive eit samanhengande avsnitt på ca. 100 ord i svara sine. Det betyr at elevane må meistre kunsten å formidle eit relativt presist svar skriftleg, for å verte vurdert i lesekompetanse. Dette gjeld òg dei deloppgåvene som tilrår eit svar på ca. 1-2 eller 2-4 setningar. Struktur er likevel ikkje eit vurderingsområde i denne oppgåvetypen, slik som ved dei to andre oppgåvetypene. Det kan tenkjast at dette grepet er gjort ettersom oppgåvetype 1 er tross alt meint å måle lesekompetanse, ikkje skrivekompetanse.

Samstundes er det vanskeleg å førestille seg at ein dårleg strukturert tekst skal kunne verte vurdert betre enn ein godt strukturert tekst, ettersom ein godt strukturert tekst vil bere meining på ein betre måte. Avsnittet ovanfor er på ca. 100 ord, som er den tilrådde tekstlengda for svar på denne oppgåvetypen. Det skulle vere tydeleg at strukturen er med på å gjere innhaldet meningsfullt, spesielt med tanke på at *samanheng* er eit av krava for at vi kan kalle ein tekst for ein tekst (Iversen, Otnes & Solem, 2011, s. 110). Det er slik ei utfordring ved eksamenskonstruktet at ein tenkjer ein kan måle lesekompetanse isolert frå skriving gjennom ei skriftleg prøve. For elevar med skrivevanskar vil ei slik oppgåve gi vanskelege rammer for å vise lesekompetanse.

I samband med oppgåvetype 3, som er ei integrert oppgåve, kan dette problematiserast motsett veg. Denne oppgåva er ifølgje konstruktet definert som ei skriveoppgåve. Men ettersom eleven er nøydd å lese og forstå eit tekstvedlegg for å kunne svare på oppgåva, stiller ho samstundes krav til lesekompetanse. Oppgåveutviklarane hevdar at denne oppgåvetypen primært skal måle tekstskaping, men faktumet er at ein har dårlege

forutsetningar for å kunne skrive ein tekst dersom ein ikkje forstår tekstvedlegget som oppgåva tek utgangspunkt i.

Det uttalte føremålet med fleire og ulike oppgåvetypar til eksamen er ifølgje rammeverket at eleven skal få vise kompetansen sin på fleire og varierte måtar (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4), og på den måten få moglegheita til å vise ein større del av kompetansen sin. Samstundes er det uttrykt i rammeverket at fleire oppgåver ein føresetnad for reliabiliteten og validiteten på eksamen. Ut frå denne delen av drøftinga kan det likevel sjå ut til at ein, i iveren etter å måle ulike delar av elevens norskfaglege kompetanse, forsøker å isolere norskfagleg kompetanse i ulike oppgåvetypar som ikkje kan forsvarast fagleg, og som ikkje nødvendigvis er gagnlege for elevane.

Eit anna funn frå analysen som er verd å ta opp att, er at det er rom for mistydingar i nokre av oppgåveformuleringane, slik som i deloppgåve 1a og 1c i hovudmål. Dette kan først og fremst vere forvirrande og uheldig for eleven på eksamensdagen. Vidare kan dette funnet vere eit teikn på at oppgåveformuleringane ikkje er optimale samanlikna med retningslinjene for utviklinga av eksamen, kor det vert eksplisitt uttrykt at oppgåveinstruksane skal «være forståelig for kandidaten og skrives slik at kandidaten ikke misforstår oppgaven» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 6). Samstundes vil uklare oppgåveformuleringar kunne medføre at elevane tolkar deloppgåvene ulikt og dermed også svarar ulikt, noko som kanskje ikkje har vore hensikta til oppgåveutviklarane med tanke på idealet om auka sensorsamsvar. I eit vurderingsperspektiv vil slike oppgåveformuleringar truleg kunne føre til utfordringar i eit tolkingsfellesskap. Dersom ei oppdeling i fleire oppgåvetypar er meint å styrke sensorsamsvaret, kan slike uklare oppgåveformuleringar likevel bidra til å utfordre førestillinga om ei eintydig forståing av eleven sine delkompetansar.

7.0 Oppsummering og avsluttande refleksjonar

Eksamen er mektig av fleire årsaker. Først og fremst har eksamen ei viktig rolle som sluttvurdering i form av å skulle måle og gi eit korrekt bilete av elevens kompetanse ved slutten av opplæringa. Denne vurderinga får direkte implikasjonar for eleven si framtid, og er med på å danne grunnlaget for inntak til vidaregåande opplæring. På den måten kan eksamen ha avgjerande betydning for elevane. Det utgjer ein *high-stakes* situasjon kor mykje står på spel. Vidare fungerer eksamen som eit politisk verktøy for å styre og kontrollere utdanninga og som ei kjelde til kvalitetssikring av opplæringa. Som følgje av dette har eksamen makt til å definere kva som vert rekna som viktig kunnskap i eit fag, og makt til å styre forståinga og praktiseringa av læreplanen. Eksamen i norsk skriftleg vil dermed kunne ha mykje å seie for framtidig norskundervisning og ha direkte innverknad på mi framtid som norsklærer. I denne studien har eg difor hatt som mål å undersøkje samsvaret mellom forslaget til ny eksamen i norsk skriftleg og norskfaget i fagfornyinga, for å kunne seie noko om innhaldsvaliditeten til skriftleg eksamen i norsk. For å belyse dette har eg gjort nytte av følgjande problemstilling:

Korleis samsvarar forslaget til ny eksamen i norsk skriftleg for 10. trinn med norskfaget i fagfornyinga?

1. På kva måte støttar oppgåveformuleringane opp under ei utforskande tilnærming til læring?
2. På kva måte støttar oppgåveformuleringane opp under idealet om djupnelæring?
3. Kva for norskfagleg kompetanse vert prøvd i eksempeloppgåvene?

Dette har vorte drøfta med utgangspunkt i teori om djupnelæring og kompetanseomgrepet som ligg til grunn for fagfornyinga, i tillegg til læreplanen i norsk og ulike perspektiv på norskfagleg kompetanse. I det følgjande vil eg samle trådane og forsøke å svare på desse spørsmåla. Avslutningsvis vil eg seie noko om implikasjonar for sosial praksis og sjå norskeksamen i ein større samfunnsmessig samanheng.

Som svar på det første forskingsspørsmålet viser drøftinga mi at oppgåveformuleringane vanskeleg støttar opp under ei utforskande tilnærming til læring. Dette kjem i hovudsak av snevre omfangstiltalningar, som kan bidra til å avgrense handlingsrommet til elevane og medføre lite rom til å gjere dei gode refleksjonane, vurderingane og drøftingane som nettopp utforsking byggjer på. Samstundes er det vanskeleg å sjå føre seg at elevane, med slike omfangstiltalningar, vert utfordra i tenkinga si gjennom kunnskapsstoffet. Ifølgje Aase (2005) er det ein sentral del av norskfaget sitt danningssopdrag å legge til rette for dette, slik at elevane kan verte kompetente deltakarar i tekstkulturen. Det vert heller ikkje mykje rom til å sjå på tekstar med eit utanfrå-blikk og «sette tekstar i bevegelse» (Smidt, 2018), eller å møte det framande på ein måte som gjer at ein går ut av seg sjølv og møter det nye med eit nytt perspektiv og ei djupare forståing, jamfør det Nordstoga (2014) skildrar som «den moglege sjølvoverskridinga». Med slike omfangstiltalningar kan ein altså motarbeide fleire sentrale aspekt ved utforsking og danning – komplekse og sentrale prosessar i norskfaget som stiller krav til både ferdigheiter og kunnskapar. Det er viktig å påpeike at analysen min vitnar om at både norskfaglege kunnskapar og ferdigheiter vert prøvd til eksamen. Men som følgje av at elevane berre får tid og rom til å bevege seg i

overflata av fagstoffet på denne måten, kan ein spørje seg om ikkje eksamen nærmar seg ei ferdigheitsprøve likevel.

Når det gjeld det andre forskingsspørsmålet peikar drøftinga mot at oppgåveformuleringane enklare kunne ha støtta opp under idealet om djupnelæring i norskfaget dersom det hadde vore lagt til rette for prosessorientert skiving, ettersom prosessorientert skiving og djupnelæring er prosessar som har mykje til felles. Men som følgje av rammene for eksamen, som tilseier at eksamen skal vere ein individuell, skriftleg 5-timers eksamen, vert dette vanskeleg. Vidare vert det ikkje opna for ei kroppsleg og estetisk tilnærming i oppgåveformuleringane, noko som kan bidra til å undergrave verdien av kroppsleg læring i ein læringsprosess. Med tanke på at kroppsleg læring vert skildra som eit sentralt element ved, og som ein viktig katalysator for djupnelæring, kunne det nye forslaget til eksamen i norsk enklare støtta opp under idealet om djupnelæring dersom det hadde femna om ei slik tilnærming.

I samband med det siste forskingsspørsmålet kan analysen min vitne om at oppgåvetypene knyt seg til delar av dei fleste kjerneelementa, og at det vert prøvd varierte kompetanseområde knytt til lesing og skiving. Som nemnt vert både norskfaglege kunnskapar og ferdigheiter prøvd. På den måten kan ein tale for at eksempeloppgåvene nærmar seg eitt av dei uttalte føremåla med å innføre fleire oppgåvetypar – nemleg at eleven skal få vist breidde i sin kompetanse (Skar, Aasen, Kvistad & Johansen, 2021). Likevel er det fleire og ikkje minst sentrale delar av det norskfaglege innhaldet som fell bort, som nemnt ovanfor. Det er òg ein snever literacy-kompetanse som vert prøvd, spesielt med tanke på at det ikkje vert lagt til rette for resepsjon og produksjon av multimodale tekstar. Det kan også sjå ut til at oppgåveutviklarane forsøker å isolere ulike norskfaglege delkompetansar i oppgåvetypar, men analysen og drøftinga viser at dette er utfordrande. Oppdelinga i fleire, kortare oppgåvetypar kan vitne om ei forståing av norskfagleg kompetanse som noko som kan delast opp, når det i røynda er ein kompleks og samansett kompetanse.

Svaret på den overordna problemstillinga vert dermed at det er samsvar mellom forslaget til ny eksamen i norsk skriftleg for 10. trinn og norskfaget i fagfornyinga, men ikkje eit tilstrekkeleg samsvar, samanlikna med skildringa av norskfagleg kompetanse som ligg til grunn for denne avhandlinga. Ut frå mine analysar er det sentrale delar av norskfagleg kompetanse som ikkje vert prøvd til eksamen, noko som kan vitne om ein svak innhaldsvaliditet. Ein god del av dette ser ut til å vere ein konsekvens av dei ytre rammene for eksamen. I tråd med forskrift til opplæringslova skal ein eksamen gi høve til å vise kompetanse i «så stor del av faget som mogleg, ut frå eksamensforma» (2006, §3-22, mi utheving). Dermed vil eksamen måle ein smalare del av elevens kompetanse samanlikna med standpunkt, og det seier kanskje seg sjølv at det er umogleg for ein enkeltstående eksamen å femne om heile breidda av den omfattande kompetansen som er skildra i læreplanen. Men når så sentrale delar av det norskfaglege innhaldet fell bort som følgje av rammene for eksamen, er det kanskje grunn til å stille spørsmål ved om rammeverket er føremålstenleg?

At det er mangel på samsvar mellom forslaget til ny eksamen og norskfaget i fagfornyinga, slik denne avhandlinga viser, er spesielt ei utfordring med tanke på den implisitte rolla eksamen har i å kunne styre opplæringa og spele inn på yrkesutøvinga til lærarane. I så måte har vi å gjere med ein negativ *washback-effekt* kor eksamen vil kunne bidra til å styre undervisninga bort frå målsettingane i fagfornyinga, framfor å bidra til implementeringa av den. Som Skar, Aasen & Kvistad (2021a) påpeiker, er det kanskje

problematiske å setje likskapsteikn mellom overflatelæring og avgrensa oppgåver slik eg på mange måtar har gjort i denne avhandlinga. Overflatelæring treng ikkje, og bør kanskje ikkje, reknast som ein motsetnad til djupnelæring. Men sett i lys av den påverkningskrafta og makta eksamen har, er ikkje avgrensa oppgåver på eksamen uvesentleg. Eksamensoppgåvene kan sende signal om kva som er viktig i faget (Bach, 2015), og i verste fall bidra til å fremme overflatelæring på kostnad av djupnelæring.

At det er samanheng mellom eksamen og undervisning kan også underbyggjast frå eit elevperspektiv. På spørsmål frå Utdanningsnytt om kvifor det er viktig å endre dagens eksamensordning svarar leiaren av Elevorganisasjonen: «Fordi eksamen i alt for stor grad styrer undervisningen» (Ruud, 2022a). Som følgje av implikasjonane eksamen har for undervisninga er det viktig med samsvar mellom eksempeloppgåvene og norskfaget i fagfornyninga. Ikkje minst er dette viktig for validiteten til eksamen, og for at elevane skal få moglegheit til å vise mest mogleg av sin norskfaglege kompetanse som dei har opparbeida seg gjennom fleire år med norskundervisning. Dersom eksamen spelar på lag med læreplanen og fungerer som ei forlenging av undervisninga vil det gagne både elevane og det norskfaglege klasserommet. Samstundes vil *washback-effekten* kunne fungere som eit gode framfor ei byrde.

Det er mange aktørar som har ulike interesser når det gjeld utforminga av ny eksamen. I samband med dette vil eg trekke fram eit sitat av Sigmund Ongstad som eg har vist til tidlegare i oppgåva. Han skriv følgjande om oppgåveideologiar i si doktoravhandling:

«Oppgaver er multifunksjonelle. De utgjør subkulturer. De bærer i seg kryssende hensyn og interesser. De er uttrykk for makt av ulike slag. Kampen om utforming og innhold i oppgavene og oppgavesettene er derfor ofte en ideologisk kamp mellom tilhengere av ulike «funksjoner»» (Ongstad, 1997, s. 270)

I den skulepolitiske diskursen er forholdet mellom nytte- og dannelsingsaspektet ved utdanninga stadig oppe til debatt. Som skildra i teorikapittelet, er dette også tilfelle i den norskfaglege debatten. Med ein rådande New Public Management-filosofi i samfunnet, og auka fokus på læringsutbytte, effektivitet og målbare resultat, er det fleire som uttrykkjer bekymring for at ferdigheitssida ved faget vert overordna kultur- og dannelsingsfaget norsk. At oppgåver utgjør subkulturar og ber i seg kryssande omsyn og interesser, er også tilfelle for forslaget til ny eksamen i norsk. Det vert ekstra tydeleg i samband det offentlege ordskiftet og debatten knytt til forslaget, kor Skrivesenteret, Utdanningsdirektoratet og Landslaget for norskundervisning (LNU) har ulike ynsker for utforminga av eksamen. I eit opent brev til Utdanningsdirektoratet uttrykkjer LNU (Landslaget for norskundervisning) at «[...] styrking av sensorreliabilitet har blitt prioritert i utviklinga av ny eksamen på bekostning av norskfagets egenart» (Jølle & Valand, 2022, avsn. 8). Utsegna kan vitne om ein pågåande «dra-kamp» og ein ubalanse mellom faget sin eigenart på den eine sida og ynsket om reliable vurderingar på den andre sida. Mi avhandling kan bidra til å tydeleggjere at sentrale delar av norskfagleg kompetanse ikkje vert prøvd til eksamen. I utgreiinga *Vurderingar og anbefalinger om fremtidens eksamen* framhevar eksamensgruppa at alle eksamensformer- og ordningar skal utviklast på faget sine premiss (Udir, 2020a, s.18). Reliable vurderingar er ein viktig ambisjon, og samstundes ein føresetnad for validitet (Udir, 2021, s. 4). Men dersom ynsket om reliable vurderingar går på kostnad av norskfagets eigenart og medfører ein svak innhaldsvaliditet, er det kanskje grunn til å gjere nye endringar med norskeksamen?

I samband med dette vil eg vise til eit eldre, men framleis like aktuelt, sitat frå Laila Aase:

«Når vi på den ene siden legger vekt på å utvikle forståelse gjennom utforskende og utfordrende samtaler i kollektive lærings situasjoner, men ikke premierer slik virksomhet i vurderingssammenheng, dobbeltkommuniserer vi». (Aase, 2005, s. 45)

Sidan det trass alt er eksempeloppgåver som utgjer datamaterialet i denne avhandlinga, vert det interessant å sjå korleis dei endelege oppgåvene til eksamen i norsk vert sjåande ut. Det vert også spanande å følgje med på norskeksamen si utvikling over tid, ettersom rammeverket for eksamen er dynamisk og dermed skal utviklast på bakgrunn av erfaring og utprøving (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kunnskapsminister Tonje Brenna har dessutan uttrykt at alternative eksamensformar bør prøvast ut i skulen (Ruud, 2022b), og eksamensgruppa har lagt fram fleire forslag til alternative eksamensformer i framtida, som tverrfagleg eksamen, langtidsprosjekt og mappevurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 48-52). Elles kunne det ha vore interessant å undersøkje kva lærarar, sensorar og elevar tenkjer om det nye eksamensformatet og om eksamen i norsk. Det kunne også ha vore interessant å forske på kva eksamen gjer med norskundervisninga over tid, sidan det ikkje eksisterer norskdidaktisk forskning på dette feltet. Uansett vert det viktig å følgje opp debatten om eksamen framover, med tanke på at eksamen har stor definisjonsmakt og kan ha mykje å seie for både elevar og norskundervisninga i skulen.

Litteraturliste

- Aase, L. (2003). Norsk lærerens selvforståelse. *Norsklæreren* (4), s. 13–19.
- Aase, L. (2005). Norsk fagets danningspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 35-48). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 13-26). Fagbokforlaget.
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2022, 18. januar). Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornyhet. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelsen/laerebokoppgavene-er-ikke-fagfornyhet/308584>
- Andersson-Bakken, E. & Bakken, J. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norsk fagets oppgavekultur. *Tidsskriftet Sakprosa* (8)3, s. 1-36. <https://journals.uio.no/sakprosa/article/view/3669/3552>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2021). Eksamenssjangrene er definert i læreplanen. *Norsklæreren*, 45(2), s. 20-23.
- Bakken, J. & Furevikstrand. (2021, 21. mars). Ny eksamen i norsk glemmer halve faget. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-fagfornyelsen-jonas-bakken/ny-eksamen-i-norsk-glemmer-halve-faget/278964>
- Bach, C. (2015). Eksamensoppgaver i norsk etter 13 år. Sensorstemmer frå våren 2012 og våren 2014. I H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 29-44). Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2019). Hva bør vi gjøre med eksamen i norsk skriftlig hovedmål i videregående skole? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 173-190). Fagbokforlaget.
- Bjerke, C. (2019). Å slanke en plan. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 47-60). Fagbokforlaget.
- Björnsson, J. K. & Skar, G. B. (2021). *Sensorreliabilitet på skriftlig eksamen i videregående opplæring*. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/85597>
- Blikstad-Balas, M. & Solbu, R. K. (2019). Det (nye) nye norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 7 – 12). Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Fagbokforlaget.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skrivning. For bachelor- og masterstudenter*. Fagbokforlaget.
- Dahl, T & Østern, T. P. (2019). Dybde//læring med overflate og dybde. I T. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A-L. Østern & S. Selander. *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39- 56). Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Fodstad, L. A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 61-81). Fagbokforlaget.

- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. Routledge
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. En historisk introduksjon*. Det Norske Samlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Fagbokforlaget
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei moglegheit for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica Norge*, 13(1), s. 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.6240>
- Hellesnes, J. (1999). På veg mot ein tilstand utan danning? I Ø. Andersen (red.), *Dannelse – humanitas – paideia* (s. 23-32) . Sypress Forlag
- Hobbelstad, I. M. (2017, 9. november). Hvem måler det elevene år glipp av? *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/kultur/norskfaget-hvem-maler-det-elevene-gar-glipp-av/68864193>
- Iglund, M-A. (2019). Kjerneelement i norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 97-104). Fagbokforlaget.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M, Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jambak, T. (2019, 27. mars). Læreplanene fremstår som livløse. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/P9pKr6/laereplanene-fremstaar-som-livloese-thom-jambak>
- Jambak, T. (2021, 14. februar). Bekymringsmelding om eksamen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-norsk-thom-jambak/bekymringsmelding-om-eksamen/272684>
- Johannessen, A., Tuft, P.A., Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnsen, E. B. (1997). *Oppgavetekst og dannelse. Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1888-1991*. [Doktorgradsavhandling], Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo. *Acta humaniora* (6). Universitetsforlaget.
- Jølle, L. & Valand, S. S. (2022, 25. april). Åpent brev om eksamen i norsk frå LNU til Utdanningsdirektoratet. *Landslaget for norskundervisning*.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner; posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus Forlag.
- Løvland, A. (2018). Planken som forsvann. Ein analyse av avgangsprøva gjennom 50 år. *Tidsskriftet Sakprosa*, (10)2, 36 sider. <https://journals.uio.no/sakprosa/article/view/5971/5550>
- Maagerø, E. & Tønnesen E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal Akademisk.

- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeid*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornying av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), s. 241–256. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/026553229601300302>
- Nordstoga, S. (2014). Den moglege sjølvoverskridinga. I S. Nordstoga & K. L. Kruse (red.), *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som dannelsesfag* (s. 9-36). Abstrakt forlag
- Norendahl, A. (2018). Norskeksamen i grunnskolen. Hvordan opplever sensorcorpset at dannelsesperspektivet blir ivaretatt? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), s. 61- 71. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-07>
- Norendahl, A. (2016). Dannelsesperspektiver i grunnskolens eksamensoppgaver i norsk. *Acta Didactica Norge*, (10)3, Art. 4, 25 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.2570>
- Norendahl, A. & Bueie, A. (2019, 17. des). *Elevperspektiv på eksamensoppgavene i norsk skriftlig*. Landslaget for norskundervisning. <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/audhild-norendahl-og-agnete-bueie-elevperspektiv-p-eksamensoppgavene-i-norsk-skriftlig?rq=elevperspektiv%20eksamen>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=2>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. [Doktorgradsavhandling], Det historisk-filosofiske fakultet, Noregs teknisk-naturvitenskapelege universitet.
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11-27). Fagbokforlaget.
- Plank, S.B., & Condliffe, B.F. (2013). Pressures of the season: An examination of classroom quality and high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 50(5), s. 1152–1182. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0002831213500691>
- Ruud, M. (2022a, 3. mai). Elevorganisasjonen: – Eksamen styrer for mye av undervisningen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utedanningsnytt.no/edvard-botterli-udnaes-eksamen-elevorganisasjonen/elevorganisasjonen-eksamen-styrer-for-mye-av-undervisningen/321149>
- Ruud, M. (2022b, 10. mars). Tonje Brenna mener alternative eksamensformer bør testes ut. *Utdanningsnytt*. <https://www.utedanningsnytt.no/eksamen-elevtinget-tonje-brenna/tonje-brenna-mener-alternative-eksamensformer-bor-testes-ut/315619>
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). Innledning – Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 11- 25). Cappelen Damm akademisk.

- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research* (1), s. 1-15. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skar, G. B., Aasen, A. J. (2018). Å måle skrijving som grunnleggende ferdighet. *Acta Didactica Norge* (12)3, Art. 10, 29 sider. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6280>
- Skar, G. B., Aasen, A. J., Kvistad, A. H. & Johansen, M. B. (2021). Skrivesenterets forslag til ny eksamen. *Norsk læreren*, 45(2), s. 15-19.
- Skar, G. B., Aasen, A. J., Kvistad, A. H. (2021a, 18. mars). Ny eksamen i norsk er i tråd med Fagfornyelsen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-fagfornyelsen-norsk/ny-eksamen-i-norsk-er-i-trad-med-fagfornyelsen/278420>
- Skar, G. B., Aasen, A. J., Kvistad, A. H. (2021b, 15. februar). Derfor endrer vi norskeksamen. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/mB8820/derfor-endrer-vi-norskeksamen>
- Smidt, J. (2010). *Skrijving i alle fag – innsyn og utspill*. Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og samtid. Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Strøm, I. Ø. (2020). *Grammatikk i fagfornyelsen: hva mener ulike skoleslag?* [Masteravhandling]. Noregs teknisk-naturvitenskapelege universitet. <https://hdl.handle.net/11250/2784856>
- Talsethagen, A. S & Nyhus, J. Ø. (2019). I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 123-143). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulvestad, R. (2022, 21. februar). Dageksamen – den siste dinosaur. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-roar-ulvestad-skole/dageksamen-den-siste-dinosaur/313381>
- Utdanningsdirektoratet (2018, 10. oktober). *Retningslinjer for utforming av nasjonal og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Retningslinjer-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 27.02). *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. Henta frå <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b, 13.03). *Dybdelæring*. Henta frå <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c, 18. november). *Hva er nytt i norskfaget?* <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 16.06). *Vurderinger og anbefalinger om fremtidens eksamen*. Henta frå <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/eksamen-og-prover/eksamen/vurderinger-og-anbefalinger-fremtidens-eksamen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 02.01). *Kompetansebegrepet*. <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotttemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i norsk* (NOR01-06).
<https://www.Utdanningsdirektoratet.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 15.02). *Rammeverk for eksamen – LK20 og LK20S*. Henta frå <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-skriftlig-eksamen-i-lk20-og-lk20s/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Eksempeloppgaver i norsk 10. trinn*. Henta frå <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/eksamen-og-prover/eksamen/eksempeloppgaver/eksempeloppgaver-i-norsk/>
- Vagle, W. & Evensen, L. S. (2005). Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. I K. L. Berge., L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 1: Norsk-sensuren som kvalitetsvurdering* (s. 161-204). Universitetsforlaget.
- Valand, S. S., Gourvenec, A. F. & Sæther, V. (2021, 16. mars). Eksamen må være i tråd med Fagfornyelsen. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utoanningsnytt.no/eksamen-landslaget-for-norskundervisning-norsk/eksamen-ma-vaere-i-trad-med-fagfornyelsen/277684>
- Øygarden, B. (2001). Kvar vart det av stilen? Om skriftlege sjangrar ved avgangsprøva i grunnskulen 1962-1999. I I. Kulbrandtstad & G. Sjølie (red.). *På Hamar med norsk: Rapport frå konferansen «Norsk på mellomtrinnet», 18.-19. januar 2001: Del 1: Skrivning og lesing*. (s.52-72). Høgskolen i Hedmark.

Empirisk materiale:

- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Eksempeloppgaver i norsk 10. trinn*. Henta frå <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/eksamen-og-prover/eksamen/eksempeloppgaver/eksempeloppgaver-i-norsk/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Eksempeloppgåver 2022

Oppgåve	Hovudmål	Sidemål
1a	«I kva samanheng er teksten «Et ungdomsperspektiv på fremtida til det norske språket» skriven? Vi tilrår at du skriv 1-2 setningar»	«Hva handler sangteksten «Ingen som du» om? Begrunn svaret ditt. Vi anbefaler at du skriver 2-4 setningar»
1b	«Kva tankar gjer forfattaren seg om framtida til det norske språket? Vi tilrår at du skriv eit samanhengande avsnitt (ca. 100 ord)»	«Hva tror du jeg-et i diktet «bær meg» har behov for? Begrunn tolkningen din med eksempler fra diktet. Vi anbefaler at du skriver 2-4 setningar»
1c	«I den siste linja i artikkelen står det "Fordi det er vårt. Språk er kultur. Språk er historie. Språk er identitet.", og i teksten "Agnete Saba: - Språk har blitt min" superpower" frå førebuingdelen seier Agnete at "språket har blitt en gave". På kva måte uttrykkjer desse sitata at språk er viktig for oss? Begrunn svaret ditt. Vi tilrår at du skriv eit samanhengande avsnitt (ca. 100 ord)»	«Sammenlign diktet og sangteksten. Hvilke tematiske likheter kan du finne mellom disse to tekstene? Begrunn svaret ditt ved å vise til eksempler i tekstene. Vi anbefaler at du skriver et sammenhengende avsnitt (ca. 100-150 ord)»
2A	«Mange eldre gir uttrykk for at det er vanskeleg å forstå alle orda og uttrykka ungdommar brukar. Skriv ein tekst der du reflekterer over kva som påverkar språket til ungdommen. Underbygg det du skriv med konkrete døme på typisk ungdomsspråk. Lag overskrift sjølv. Vi tilrår at du skriv 1-2 sider (450-900 ord)»	«Skriv en skjønnlitterær tekst med vennskap som tema. I teksten skal du beskrive en hendelse der et godt vennskap blir ekstra viktig. Lag overskrift selv. Vi anbefaler at du skriver 1-2 sider (450-900 ord)»
2B	«Skriv ein skjønnlitterær tekst om eit møte mellom menneske som snakkar ulike språk eller dialekter eller bruker ulike former for slang. Lag overskrift sjølv. Vi tilrår at du skriv 1-2 sider (450-900 ord)»	«Skriv en sakpreget tekst til en skrivekonkurranse for ungdom der formålet er å motivere ungdom til å være fornøyd med seg selv. Skrivekonkurransen heter «Du er bra nok». Lag overskrift selv. Vi anbefaler at du skriver

		1-2 sider (450-900 ord)»
3	«Skriv ein tekst der du først forklarar kva som er formålet med teksten til Frida Pernille Mikkelsen. Ta deretter utgangspunkt i to av påstandane hennar, og reflekter over den språklege variasjonen vi har i Noreg. Bruk fagspråk og kunnskap om talespråksvariantar og språkleg variasjon i svaret ditt. Vi tilrår at du skriv ca. 250–350 ord. Oppgi kjeldene du bruker»	«Skriv en tekst der du først forklarar hvordan Ivar Aasen mente det var best å utvikle et skriftspråk. Gjør deretter greie for noen forskjeller mellom de to skriftspråkene bokmål og nynorsk. Bruk fagspråk, og underbygg det du skriver ved å vise til eksempler fra tekstene. Vi anbefaler at du skriver 250–350 ord. Oppgi kildene du bruker»

Vedlegg 2: Oversikt over prøvde kompetansemål

Hovedmål		
Oppgave 1 Tekstresepsjon	<ul style="list-style-type: none"> - «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» - «skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» - «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» 	
Oppgave 2 Tekstskaping med utgangspunkt i ei oppgaveformulering	Alternativ A <ul style="list-style-type: none"> - «skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» - «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» - «utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon» 	Alternativ B <ul style="list-style-type: none"> - «skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» - «uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter» - «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer»
Oppgave 3 Tekstskaping med utgangspunkt i eit tekstvedlegg	<ul style="list-style-type: none"> - «Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» - informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium - bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer - bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster - skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål - utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter 	

Sidemål		
Oppgave 1 Tekstresepsjon	<ul style="list-style-type: none"> - «lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» - «skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» - «bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer» 	
Oppgave 2 Tekstskaping med utgangspunkt i ei oppgaveformulering	Alternativ A: <ul style="list-style-type: none"> - «uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre på kreative måter» - «skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» 	Alternativ B: <ul style="list-style-type: none"> - «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» - «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer» - «skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål»
Oppgave 3 Tekstskaping med utgangspunkt i eit tekstvedlegg	<ul style="list-style-type: none"> - «Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler» - informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium - bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, muntlige presentasjoner og skriftlige framstillinger om norskfaglige og tverrfaglige temaer - bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster - skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål - forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag 	

