

Norskeksamen i grunnskolen
Hvordan opplever sensorkorpset at danningsperspektivet blir
ivaretatt?

Audhild Norendal
Universitetet i Sørøst-Norge

Accepted version of article in
Norsk pedagogisk tidsskrift 102 (01)
Publisher's version:
DOI: [10.18261/issn.1504-2987-2018-01-07](https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-07)
© Universitetsforlaget 2018

Norskeksamen i grunnskolen – hvordan opplever sensorkorpset at danningsperspektivet blir ivaretatt?

Sammendrag

Denne artikkelen tar for seg skriftlig norskeksamen i grunnskolen og er en analyse av sensorkorpsets tilbakemeldinger på eksamensoppgavene i 2016. Materialet er oppmannsrapporter og spørreskjemaer som *Utdanningsdirektoratet* har hentet inn i forbindelse med eksamensavviklingen. I artikkelen blir sensorenes erfaringer med hvorvidt eksamensoppgavene legger til rette for danningsperspektivet, drøftet. Hovedfunnet er at oppgaveemnene åpner for danningsperspektivet, men at oppgaveformuleringene mye er styrt ut fra nyttehensyn. Avslutningsvis blir det diskutert hvilke føringer Stortingsmelding 28: *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* legger for norskeksamenen framover.

Grunnskolen, norskeksamen, sensorkorps, danning, nytte, Stortingsmelding 28 (2015-2016)

Innledning

I dag er avgangseksamenen (Opplæringslova § 3-28) blitt et av de mest eksplisitte uttrykkene for kunnskapsinnholdet i skolen. *Læreplanen Kunnskapsløftet* (LK06) stiller ikke de samme kravene til organisering av fagstoff eller bruk av bestemte metoder som forrige plan, *Læreplanen for den 10-årige grunnskolen* (L97), og i 2000 falt den statlige godkjenningsordningen for lærebøker bort. Norskeksamenen gjenspeiler både intensjoner og mål i opplæringen. På den ene siden signaliserer oppgaveordlydene politiske og pedagogiske forventninger til elevenes læringsutbytte i morsmålsfaget etter endt skolegang. På den andre siden blir besvarelsene en målestokk for kvaliteten på opplæringen. I tillegg er norskeksamenen en integrert del av klasseromsdiskursen ved at tidligere års oppgaver gjerne blir benyttet til vurderingsgrunnlag nedover i systemet (Wagle & Evensen 2005). I oppgavene møtes undervisning, læring og evaluering (Ongstad 2004).

Et aktuelt spørsmål i utdanningsdebatten handler om forholdet mellom danning og nytte og om disse to hensynene kan leve side om side, eller om de gjensidig utelukker hverandre (Werler 2010). Norskfaget befinner seg i en dobbel posisjon ved både å representere estetikken og kunsten og den mer praktiske nytten. Faget skal legge vekt på personlig vekst og danning, og samtidig skal det være et nyttig kommunikasjons- og ferdighetsfag. Diskusjonen om hvor hovedtyngden bør ligge, er ikke ny (Moslet 2009). Flere hevder at nytteaspektet har blitt for dominerende med den literacy-tenkningen som ligger til grunn for kompetansemålene (Grepstad 2013; Krogh 2012; Nordstoga 2014). To sider ved nytteaspektet som særlig blir oppfattet som problematisk for danningsoppdraget, er måling og

resultatstyring. Disse prinsippene ble introdusert i utdanningssektoren her til lands tidlig på 1990-tallet (Tønnessen 2011). Per Bjørn Foros formulerer sin kritikk mot de økte nyttehensynene i LK06 på følgende måte:

Kunnskapsløftet opererer med et kompetansebegrep som i stor grad avspeiler kravene til produktiv kunnskap. I mindre grad finner vi en refleksjon om hva som trengs for å møte utfordringene i vår tid, og hva som kan synliggjøre valg og vurderinger vi står overfor. Vi trenger en tematisering og en kontekstualisering av *hva det står imellom* (Foros 2016).

Denne artikkelen er en studie av sensorkorpsets respons på sentrale myndigheters definering av norskfaget slik dette blir uttrykt i eksamensoppgavene. Lærerne er forvalterne av norskfaget i klasserommet, og i den aktuelle læreplandebatten kan nettopp deres tilbakemeldinger gi et interessant bidrag til den pågående diskusjonen om hva faget skal inneholde, og hva hensikten er med eksamenen. Jeg skal drøfte hvordan sensorene opplever forholdet mellom dannelsesperspektiv og nyttehensyn i eksamensoppgavene under nåværende læreplan. For å avgrense studien har jeg valgt sensorkorpsets erfaringer med eksamenen i 2016. Avslutningsvis vurderer jeg hvilke føringer Stortingsmelding 28: *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* legger for norskfaget og norskeksamenen framover (Meld. St. 28 (2015–2016)).

Danning som en del av norskfaget

Det moderne dannelsesprosjektet er vanskelig både å definere og avgrense (Steinsholt & Dobson 2011). Tre helt grunnleggende komponenter, og uløselig knyttet sammen, er likevel menneskets forhold til seg selv, samfunnet og verden (Korsgaard & Løvlie 2003, s. 11). Danningen realiseres i møtet mellom individets subjektive forutsetninger og en kulturelt formidlet omverden. Møtet kan forklares som en selvoverskridelse der den som blir dannet, må åpne seg for det nye og fremmede og se seg selv som en del av en større sammenheng (Mortensen 1998). Danning handler samtidig om å kunne inngå i en kritisk dialog med omverdenen: «Danning hører til i ein omgrepsfamilie med emansipasjon, kritisk fornuft og individuell autonomi» (Hellesnes 2005, s. 28).

Norskfaget har det mest eksplisitte dannelsesoppdraget i skolen. I læreplanens formålsdel understrekes det at «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (LK06 2013). Dannelsesbegrepet, slik det blir forstått i norskdidaktisk sammenheng i dag, er i stor grad knyttet til den tyske tradisjonen (Aase 2005). Wolfgang Klafki (1927–2016) har hatt stor innflytelse med sin kritisk-konstruktive didaktikk. Klafki er opptatt av innholdssiden ved opplæringen og mener at forutsetningen for danning er et møte

med en dobbeltsidig åpning der eleven åpner seg for verden og verden åpner seg for eleven (Klafki 1996). Klafki kaller prinsippet for eksemplarisk undervisning og læring (Klafki 2001). For å oppnå den eksemplariske undervisningen og læringen må skolen rette oppmerksomheten mot kunnskaper, verdier og holdninger som unge mennesker har behov for når de skal mestre samtidens og framtidens utfordringer. Skolen skal derfor ikke bare formidle fagenes innhold i et faginternt lys, men samtidig være åpen for grunnleggende erfaringsprinsipper, en forpliktende felles kjerne, som elevene kan anvende for å forstå seg selv og omverdenen. Med denne tenkningen får fagene både en indre side forstått som fagets egenart og en ytre side forstått som fagene anvendt på aktuelle samfunnsspørsmål (Karseth & Engelsen 2007, s. 413). Klafki presenterer i den forbindelse noen tidstypiske nøkkelproblemer som strekker seg ut over det rent faglige og fanger opp vesentlige spørsmål i tiden (Klafki 2001, s.74 ff). For at elevene skal rustes til møtet med nøkkelproblemene, må skolen framfor alt bidra til å utvikle elevenes selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevner (ibid s. 141–165).

Laila Aase framhever at norskfaget har en særegen posisjon fordi det er et språkfag, og det å utvikle språk er å utvikle tenkeevnen (Aase 2005, s. 69). I norskfaget skal elevene møte fortidens og samtidens tekster, drøfte dem, forklare dem, beundre dem, og til og med kunne forkaste dem. I skriveopplæringa skal elevene selv få utvikle seg som tekstskapere. Dette handler om å utvikle personlige tanker og følelser sammen med språkoppdragelse og sosialisering. Skal elevene bli fullverdige medlemmer av fellesskapet, må de beherske de retningslinjene som gjelder innenfor skriftkulturen. Samtidig knytter Aase an til den kritiske danningstenkningen og understreker at det også må gis frihet til bevisst å kunne bryte med reglene (Aase 1988, s. 23). Derfor er norskeksamnen en kompleks størrelse, og det er mange elementer vurderingen av den skal favne, som blant annet skriveferdigheter, tekststruktur, retoriske og analytiske evner og rettskriving.

Materiale og metodiske valg

Videre skal jeg drøfte sensorkorpsets erfaringer med hvorvidt avgangseksamenen legger til rette for danningperspektivet ved norskfaget. Ut fra de overnevnte innfallsvinklne handler danning om et selvoverskridende møte som åpner opp for en kritisk dialog mellom eleven og omverdenen. Forutsetningen for danningen er at innholdet i opplæringen avspeiler en større helhet. Derfor skal elevene få anledning til å skrive om eksemplariske emner hentet fra fagets indre og ytre side og slik få utøve og utvikle sine selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevner. For at det skal realiseres, må elevene kunne gi uttrykk for personlige tanker

og følelser, samtidig med at de må kunne overholde normene for den demokratiske medborgerlige ytringskulturen.

Det finnes ingen etablert definisjon på hva en skriveoppgave er. Med støtte i andre skriveforskere slår Hildegunn Otnes fast at «[...] en skriveoppgave er et fenomen som på et eller annet vis igangsetter skriving av en tekst» (Otnes 2015, s. 14). Den oppfordrer til en tankeprosess og en handling hos eleven. Otnes hevder videre at oppgaveordlydene må bli forstått som avgrensede tekster med sitt eget innhold, sin egen form og sitt eget definerte formål (ibid.). Den relativt korte teksten som skriveoppgaven utgjør, er også blitt forklart som en egen sjanger (Ongstad 1997). Det er hittil forsket relativt lite på skriveoppgaver. Når det gjelder norskeksamen, har forskningen helst vært rettet mot selve besvarelsene og lite mot de skriveoppdragene elevene faktisk får. To større forskningsprosjekter er avhandlingene til Egil Børre Johnsen og Sigmund Ongstad (Johnsen 1997; Ongstad 1997). I forbindelse med avgangsprøva i grunnskolen må *Prosjektet Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL)* nevnes. En delstudie innenfor dette prosjektet handler om oppgaveformuleringene til eksamen i årene 1997–2001 (Wagle & Evensen 2005).

Hvert år blir om lag en tredjedel av avgangselevne trukket ut til sentralt gitt eksamen i norsk (Eksamensrapporten 2016). Ordningen består av to skrivedager, én på hovedmål og én på sidemål. 2016 er det tredje eksamensåret etter revideringen av læreplanen i 2013. Jeg mener oppgavesettene fra dette året er representative for den nye eksamensordningen, som ble innført i 2014, fordi alle tre er bygget etter den samme malen (Eksamenssettene 2014–2016). Overskriften er *Arven etter Ibsen – å sette problemer under debatt*. Del A består av to obligatoriske oppgaver og del B av fire valgfrie oppgaver (Eksamenssettene 2016). Våren 2016 vurderte 579 sensorer 35 785 elevtekster (Eksamensrapporten 2016).

Datagrunnlaget i denne undersøkelsen har jeg fått ved å henvende meg til *Avdeling for vurdering* i Utdanningsdirektoratet. Sensorkorpset ved landets til sammen ni regioner gir tilbakemelding på den sentralgitte eksamenen på to måter i regi av direktoratet. Den ene måten er gjennom oppmannsrapporten, som er basert på innspill, kommentarer og drøftinger etter sensorskolering, oppmannssensur og fellessensur. Rapporten er pålagt regionene, og den gir kvalitative beskrivelser av ulike aspekter ved gjennomføringen av eksamenen. En del av rapporten tar for seg oppgavedesignet spesielt, og dette tekstinnholdet i de ni rapportene vil utgjøre et materiale for analysen min videre. Analysen er rettet mot to forhåndsdefinerte aspekter ved designet av en skriveoppgave som jeg mener kan si noe vesentlig om

danningsperspektivet: dets emne og dets formulering. Kategorien *emne* innbefatter *hva* elevene blir bedt om å tematisere i besvarelsen, mens kategorien *formulering* er instruksjonen om *på hvilken måte* eleven skal skrive. Disse to kategoriene var forholdsvis tydelige å holde fra hverandre siden alle rapportene kommenterer både oppgavens innhold og form tydelig. Rapportene nevner i tillegg hvilken av de valgfrie oppgavene flest elever har valgt å skrive, men dette er ikke en kategori som er tatt med i denne studien. Det er imidlertid ulikt hvor omfangsrike og detaljerte rapportene er utformet. Når jeg videre presenterer funnene, vil jeg derfor angi hvor samstemte de ni rapportene er og benytte utsagn som illustrative eksempler.

Sensorene kan også, om de ønsker det, svare på et individuelt, digitalt spørreskjema. Skjemaet består av 23 spørsmålsstillinger relatert til ulike aspekter ved eksamenen, eksamensoppgavene og vurderingssituasjonen. Det er tre av disse spørsmålsstillingene som er brukt i analysen: «Det er godt samsvar mellom de gitte eksamensoppgavene og kompetansemålene i læreplanen», «Eksamensoppgavene gir mulighet til å vise kompetanse på ulikt nivå» og «Andre kommentarer og råd ut fra dine erfaringer med sensurarbeidet ved årets eksamen». Skjemaet har, sett bort fra sistnevnte, svaralternativene «ja» eller «nei» eller «helt enig – delvis enig – uenig – ikke relevant». Det angis i prosent hvor mange sensorer som har krysset av for hvert alternativ. I tillegg gis det anledning til å kommentere spørsmålsstillingene og påstandene fritt i et kommentarfelt. Selv om svarene er kortfattede, inneholder de store mengder subjektiv erfaring og er uttrykk for interessante tendenser i sensorkorpset, og de sier både noe om hvordan lærerne oppfatter de emnene elevene blir bedt om å tematisere, og noe om hvordan oppgaveordlyden er utformet. Jeg skal forsøke å angi tendenser i dette materialet ved å gi en frekvensbeskrivelse av kommentarene. Representative utsagn er sitert for å konkretisere og nyansere.

Grunnet tekniske feil var det bare 127 av de 579 sensorene som svarte på spørreskjemaet i 2016. Samlet sett gir likevel rapportene og spørreskjemaene mye viktig informasjon om flere sider ved eksamenen i norsk skriftlig etter ti års skolegang, sett fra norsklærernes ståsted. De to datasettene er likeverdige analysemateriale i denne studien. Jeg mener at rapportene og spørreskjemaene supplerer hverandre ved å kaste lys over ulike sider ved sensorenes formeninger om eksamensoppgavens emner og formuleringer, og at fortolkningen av dem samlet sett dermed kan si noe om ivaretagelsen av danningperspektivet.

Sensorerfaringer med oppgavens emner

Oppgavene som har blitt gitt til norskeksamen under de to siste læreplanperiodene, kan kategoriseres som fagspesifikke og fagovergripende, der den første kategorien tematiserer emner fra fagets indre side, og den andre fra fagets ytre side (Eksamenssettene 2000–2016). De to begrepene «disciplinary literacy» og «content area literacy» kan beskrive de to oppgavekategoriene nærmere. *Disciplinary literacy* er skriving på fagets egne premisser med emner hentet fra kompetansemålene i fagplanen, mens skriving om skolarelevante, men ikke-faglige, emner, gjerne relatert til formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen, kan betegnes som *content area literacy* (Shanahan & Shanahan 2012). I lys av disse begrepene skiller eksamensoppgavene etter innføringen av Kunnskapsløftet seg tydelig fra de oppgavene som ble gitt under forrige læreplan. L97 sine oppgaver var særpreget av mangfold og besto i hovedsak av fagovergripende emner. I mange av oppgavene fikk elevene mulighet til å tematisere forskjellige tidstypiske nøkkelproblemer. Den løse forbindelsen mellom læreplanmål og eksamen hadde imidlertid to svakheter med henblikk på dannelsesperspektivet. For det første ble temaer tilhørende fagets indre side i svært liten grad tematisert, og for det andre inneholdt eksamenssettene også en del tilfeldige og svært åpne skriveoppdrag som ikke kunne sies å reise noen vesentlige spørsmål i tiden (Norendal 2016).

Under den nåværende planen har fagspesifikke oppgaver blitt hyppigere, og fagets indre side er dermed blitt styrket (Norendal 2016). Eksamensordningens funksjon som testing av grunnleggende ferdigheter og kompetansemål er blitt spesielt tydelig etter læreplanrevisjonen i 2013. I redegjørelsen for den nye eksamensordningen fra 2014 gjør Utdanningsdirektoratet det klart at elevene må besvare flere oppgaver på sluttprøva for å vise en bredere kompetanse enn tidligere. Etter ny ordning har derfor standarden blitt én eller to obligatoriske oppgaver i tillegg til den valgfrie. I de obligatoriske oppgavene skal elevene vise norskfaglige kunnskaper, bruke fagbegreper og analysere, sammenlikne og vurdere ulike teksttyper (Utdanningsdirektoratet 2013). De valgfrie oppgavene er gjerne representerte både med fagspesifikke og fagovergripende emner (Eksamenssettene 2014–2016).

Oppmannsrapportene og spørreskjemaene viser at sensorene gjennomgående er svært fornøyde med oppgavens emner i 2016. I alle de ni rapportene framheves det at oppgavene stiller tydelige krav til fagkompetanse, og at sensorene erfarer at det er tett samsvar mellom emnene i oppgavene og kompetansemålene: «Det bemerkes at den nåværende eksamensformen er godt egnet til å få vist bred norskfaglig kompetanse» og «Det er i stor grad sammenheng mellom oppgavene gitt til eksamen og kompetansemålene i læreplanen, noe som stiller større krav til opplæringen» (ibid). I de individuelle spørreskjemaene

nyanseres tilbakemeldingene noe. Hele 83,3 % av sensorene svarer at det er godt samsvar mellom eksamensoppgavene og målene, men det er delte meninger om hvorvidt de fagspesifikke obligatoriske oppgavene åpner for dannelsdimensjonen (Utdanningsdirektoratet, Sensorspørreskjema 2016). Det er spesielt oppgave A2 på hovedmåleksamenen som sensorene har ulike oppfatninger om:

Skriv en tekst der du på en vennlig måte henvender deg til en medelev og forklarer hvorfor teateromtalen i VG kan være vanskelig å forstå. Gi tips om hvordan han eller hun best kan angripe teksten for å forstå den bedre. Vis kunnskap om lesing og lesestrategier i teksten din (Eksamen 2016).

Det er til sammen 106 kommentarer i de tre anvendte spørsmålsstillingene og påstandene i sensorspørreskjemaet. Det er fire som eksplisitt uttrykker at de er positive til at lesestrategier blir tematisert. En sensor svarer: «Uvant at lese-/læringsstrategier ble vektlagt i en oppgave, men veldig positivt at også denne siden av norskfaget får fokus» (Utdanningsdirektoratet, Sensorspørreskjema 2016). En annen er svært begeistret: «Årets oppgaver er de beste på lenge. Lesebestillingen åpner øynene på mange norsklærere. Det trengs» (ibid). 17 av sensorene har innvendinger mot denne oppgavetypen. En spør seg om didaktiske og metodiske refleksjoner over det å lære skal utgjøre kunnskapsinnholdet i eksamensarbeidet: «Tror ikke elevene får vist sin kompetanse i lesestrategier selv om oppgaver spør om teorien» (ibid). En sensor uttrykker at oppgaven snevrer inn faget: «Jeg synes at A-delen på hovedmåls-eksamen testet et begrenset kompetanseområde, jeg savnet at elevene fikk vist mer fagspesifikk kompetanse fra språk- og kulturdelen» (ibid). En annen mener at det begrenser muligheten til å vise fagkunnskap at elevene skal vise lesekompetanse, samtidig som at de blir bedt om å tematisere dette i egen skriving: «De svakeste elevene falt fort gjennom, da kun lesekompetansen ble grunnlag for vurdering i A1 og A2» (ibid).

Emnene i de mer fagovergripende valgfrie oppgavene spenner fra det å ta ansvar, stå overfor et vanskelig valg og skjule seg bak en fasade, via samfunnsutfordringer knyttet til kjønnsroller og likestilling og frafall i skolen, til en åpen oppgave om et lokalt, nasjonalt eller globalt problem (Eksamen 2016). Alle de ni sensorrapportene konkluderer med at oppgavene er tro mot den forpliktende kjernen i opplæringen: «Det gis i det store og det hele gode tilbakemeldinger på årets tema, forberedelsesmateriell og oppgavesett fra både elever, lærere og sensorer» (Utdanningsdirektoratet, Oppmannsrapportene 2016). I spørreskjemaene er det 27 av de 106 som framhever at oppgavens emner både er relevante og aktuelle: «Det ble uttrykt stor tilfredshet med årets tema, både fra lærere, elever og sensorer» (Utdanningsdirektoratet, Sensorspørreskjema 2016). Åtte sensorer er likevel kritiske, og

hovedinnvendingen er at emnene mangler subjektiv relevans. En sensor melder: «Jeg skulle ønske oppgavene i større grad appellerte til elevenes eget engasjement – og kan treffe tema som er relevante i hverdagen deres», en annen framhever at: «Tematikken i oppgavesettet var for smal. Den la begrensninger og hindret mange elever i å «bolte seg»» (ibid).

Sensorerfaringer med oppgavens formuleringer

I artikkelen «Rethorical specification in essay examination topics» deler den amerikanske skriveforskeren Gordon Brossel eksamensoppgavene inn etter om de har «low», «moderate», eller «high information load» (Brossel 1983, s. 166). Oppgaver med lav informasjonsmengde presenterer emnet kort og overlater til skriveren selv å avgjøre mottaker, formål og medium. Oppgaver med moderat informasjonsmengde omfatter en påstand om et emne og ber om et personlig svar og synspunkt fra skriveren uten nærmere instruksjon. I oppgaver med mye informasjon er det beskrevet en hypotetisk situasjon, «a full, though fictional theoretical context», som skriveren skal inngå i. Denne oppgavetyper består av en eller flere oppdrag som skriveren skal utføre (ibid.).

Oppgaveformuleringene under L97 svarte til Brossels første kategori. De var gjennomgående korte, åpne og inviterende, med vekt på de tankene elevene selv gjorde seg. Ordlydene besto kun av én til to setninger med få eller ingen føringer for hvordan oppgaven skulle besvares eller teksten skulle utformes (Norendal 2016). Vurdert ut fra et danningsperspektiv la altså disse oppgaveformuleringene til rette for elevenes subjektive utfoldelse, mens språkopdragelsen og sosialiseringen kom i bakgrunnen. Den reviderte versjonen av Kunnskapsløftet fra 2013 legger derimot et funksjonelt skrivesyn til grunn (Smidt 2010). Dette skrivesynet er forankret i sosiosemiotisk teori: «Det innebærer at vi er opptatt av hva vi kan gjøre med skrift, og hva vi kan oppnå gjennom skriving» (Solheim & Matre 2014, s. 78). Med denne utviklingen har formuleringene endret seg. Oppgaveteksten består nå av ett eller flere oppdrag elevene blir bedt om å utføre. Ordlyden er betraktelig lengre og instruerer gjerne om hvilke tekster i et forberedelsesmaterieell elevene må ha lest, hvilke skrivehandlinger de skal ta i bruk, hvem mottakeren er og hvilket formål teksten skal realisere (Norendal 2016). Brossels beskrivelse av oppgaver med «high information load» er derfor dekkende. Oppgave B2 på hovedmålseksamen kan tjene som eksempel:

Likestilling og kjønnsroller er et aktuelt tema i flere tekster i forberedelsesmateriellet. Under overskriften «Et dukkehjem» møter du eksempler på framstilling av jenter og gutter i ulike medieprodukter, som radio og tv, tegneserier og dataspill. Skriv en tekst der du presenterer noe som du synes er viktig, fra Runa Brandts artikkel «Køn og stereotyper i dataspil». Oppgi kilden. Reflekter deretter over hvordan framstillingen av kvinner og menn i ulike medier påvirker oppfatningene våre av

kjønnsroller. Bruk eksempler, slik at også lesere med dårlig kjennskap til dataspill, drama og sosiale medier lett kan forstå det du ønsker å formidle (Eksamen 2016).

I syv av de ni oppmannsrapportene blir det problematisert at en eller flere av oppgavene inneholder for mange bestillinger (Utdanningsdirektoratet, Oppmannsrapportene 2016). Blant de 106 kommentarene i sensorspørreskjemaet er 24 kritiske til mange bestillinger og uttrykker en bekymring for at slike formuleringer kan være til hinder for den personlige friheten i skrivearbeidet: «Mange bestillinger i samme oppgave kan hemme kreativiteten, og kan gi noe kunstige besvarelser» (ibid). Konsekvensen blir at kravet om elevenes personlige utfoldelse får for trange kår. En sensor sier det slik: «[...] kreativ skrijving er ikke godt nok representert i oppgavene. Oppgaven er dreid i en mer pragmatisk nytteprega retning med dominans av sakprega skrijving» (ibid). Åtte sensorer mener på den andre siden at styrende oppgaveinstrukser og konkrete bestillinger er en styrke. En sensor mener det ser ut til at: «[...] bestillingane hjelper elevane i arbeidet med å disponera teksten», og en annen opplever at «Tydelige bestillinger gir mulighet for alle elever til å vise kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, Sensorspørreskjema 2016).

Det funksjonelle skrivesynet i LK06 innebærer at elevene i større grad enn tidligere skal skrive tekster med vekt på autentiske situasjoner og formål. Både i rapportene og spørreskjemaene reageres det på at mottakeren i en av oppgavene kan virke oppkonstruert: «Hvordan skal man skrive til «En voksen person som bryr seg?». En 15-åring skjønner nødvendigvis ikke hvordan en voksen som bryr seg tenker.» (Utdanningsdirektoratet, Oppmannsrapportene 2016). Det nevnes også at muligheten til å velge innfallsvinkel og tilnæringsmåte i tekstskapingen blir begrenset med retoriske spesifiseringer som dette. Et resultat av slike spesifiseringer er at besvarelsene blir for like. Tre sensorer melder at bestillingene er så konkrete at alle elevene «til en viss grad svarer det samme» (Utdanningsdirektoratet, Sensorspørreskjema 2016).

Oppsummering og refleksjon

Ut fra analysen av rapportene og spørreskjemaene er det, i et dannelsesperspektiv, grunnlag for å hevde at sensorene i all hovedsak er svært fornøyde med de emnene elevene skal skrive om til avgangseksamenen, og at det er godt samsvar mellom innholdet i LK06 og oppgavene. Målstyringen i planen medfører heller ikke at emnene kun er bundet opp av kompetansemålene, men både fagets ytre og indre side blir ivaretatt. Bortsett fra at enkelte sensorer opplever at enkelte emner kan ha liten subjektiv relevans, er flertallet i korpset fornøyd med oppgavenes tematisering av den forpliktende kjernen.

Den tydeligste innvendingen, selv om oppfatningene er delte, er at enkelte av emnene fra fagets indre side ikke oppleves eksemplariske nok. Denne innvendingen må sees i sammenheng med læreplanen. Et sentralt prinsipp i LK06 er at de sentrale myndighetene utformer målene, og at lokale krefter selv avgjør fagstoffet og metodene for å nå disse målene (Tønnessen 2011). I læreplanen er det derfor bare vagt angitt hva elevene skal arbeide med. I klasserommet har læreren stor frihet: «Læreplanen legg ikkje føringar på innhald, men føreset at det kan argumenterast fagleg for dei vala som vert gjort» (Eide 2006, s. 7). Generell skriftkyndighet er det overordnede målet, og kompetansemålene representerer først og fremst formale ferdigheter som tekstanalyse, lesestrategier og sjangerlære, og i mindre grad material kunnskap. «Språk, litteratur og kultur» er et hovedområde i læreplanen, men innenfor litteraturfeltet er det ikke angitt noen forfatternavn, litterære verk, stilretninger eller perioder (LK06). Og med den vage faglige substansen, med vekt på elevenes utføringskompetanse, blir det begrenset hvilke emner elevene kan skrive om. Tematiseringen av det eksemplariske blir vanskelig å realisere når de målene som eksamenen skal prøve, har få føringar for hva elevene faktisk skal arbeide *med* og ha kunnskap *om*.

Analysen av utsagnene i rapportene og spørreskjemaene viser at det vesentligste hinderet for realiseringen av dannelsesperspektivet ved eksamensbordet, slik sensorene opplever det, er selve oppgaveformuleringene. Utfordringen er mange retoriske spesifiseringer og én eller gjerne flere bestillinger som blir styrende for skriveoppdraget. Erfaringen er at muligheten for personlige besvarelser og individuelle løsninger innskrenkes når skrivingen først og fremst blir forstått som funksjonelle bestillinger tilpasset formål, mottaker og medium. De spissede og førende oppgaveformuleringene må bli forstått som et resultat av de økte nyttehensynene i LK06. Eksamenen har blitt et viktig måleinstrument for å vurdere om elevene behersker de grunnleggende ferdighetene og har nådd kompetansemålene, og det i økt grad etter læreplanrevideringen i 2013. Premisset for en valid og reliabel vurdering er oppgaver som gir noenlunde forventede og målbare svar, og smale formuleringer er en ramme som gjør en slik vurdering enklere (Hoel 1995, s. 148). Men når hensikten er at elevene skal skrive tekster som samsvarer med oppgitte vurderingskriterier, opplever majoriteten av sensorene at nytten fortrenger viktige sider ved danningen som autonomi og kritisk fornuft. Det resulterer i at muligheten for å vise sine selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevner blir innskrenket.

Fornyelsen av Kunnskapsløftet

Stortingsmelding 28, *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* sine tilrådinger til de fornyede fagplanene er relativt åpne, men meldingen legger likevel enkelte føringer for eksamensordningen og norskfaget (Meld. St. 28 (2015–2016)). Et viktig moment er at departementet ønsker å gå bort fra den nåværende trekkordningen og heller innføre obligatorisk eksamen i fagene norsk, matematikk og engelsk (ibid, s. 64). Det kan bety at eksamensoppgavene vil få en enda mer framtrædende plass i opplæringen framover.

Stortingsmeldingen bereder også grunnen for aktuelle eksamensemner. Den er svært eksplisitt på hvilke tidstypiske nøkkelproblemer fagene skal befatte seg med. *Klima, miljø og bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmestring* er definert som de tre prioriterte tverrfaglige temaene opplæringen skal orientere seg mot (ibid, s. 38 ff). Det kan innebære at emnene hentet fra fagets ytre side blir tydeligere definert i oppgavene enn det de hittil har vært.

Når det gjelder fagets indre side, ønsker departementet at det skal utvikles kjerneelementer som presiserer det viktigste elevene skal lære seg. Samtidig vil departementet at det skal bli en bedre balanse mellom innholdsorienteringen og kompetanseorienteringen i fagene (ibid, s. 44–46). Målene skal dermed mer presist angi hvilke kunnskaper elevene skal utvikle. Det kan medføre at emnene hentet fra fagets indre side får et tydeligere materialt innhold enn i nåværende LK06. Samtidig presiserer Stortingsmeldingen at målstyringsprinsippet skal videreføres, og at målene skal inneholde hva det er forventet at elevene skal mestre (ibid, s. 28). Det fører sannsynligvis til styrende og spissede oppgavebestillinger som skal sikre en valid og reliabel vurdering i framtidens skole.

Litteratur:

Brossel, Gordon (1983). Rhetorical specification in essay examination topics. *College English*, 45 (2), s.165–173. DOI: [10.2307/377224](https://doi.org/10.2307/377224).

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

Foros, Per Bjørn (2016). Skolens etos. Nivå eller retning? Lydighet eller motstand? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2 (3), s. 33–46. DOI: [10.17585/ntpk.v2.281](https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.281).

Grepstad, Ottar (2013). Dei blanke sidene i norskfaget. *Norsklæreren*, (2) s. 16–24.

Hoel, Torlaug Løkensgard (1995). *Elevsamtalar om skrivning i vidaregåande skole: responsgrupper i teori og praksis*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Trondheim, Trondheim.

Hellesnes, Jon (2005). Om å motverke destruksjonen av danninga. I Arne Johannes Aasen & Sture Nome (red.). *Det nye norskfaget*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Johnsen, Egil Børre (1997). *Oppgavetekst og dannelses: artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.

Karseth, Berit & Ulstrup Engelsen, Britt (2007). Læreplanen for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (5), s. 404–415.

Klafki, Wolfgang (1996). Kategorial dannelses. I Erling Lars Dale (red.). *Om utdanning: klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Klafki, Wolfgang (2001). *Dannelsessteori og didaktikk. Nye studier*. København: Klim.

Korsgaard, Ove & Løvlie, Rune (2003). Indledning. I Rune Slagstad, Ove Korsgaard & Lars Løvlie (red.). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax forlag.

Krogh, Ellen (2012). Literacy og stemme – et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning. I Sigmund Ongstad (red.). *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*. Oslo: Novus forlag.

L97 (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

LK06 (2013). *Læreplan i norsk: NOR1-05: Kompetansemål – kompetansemål etter 10. årstrinn*. Hentet fra <http://www.udir.no>.

Meld. St. 28 (2015-16). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Mortensen, Klaus P. (1998). Litteratur og dannelses. I Niels Egelund, Klaus P. Mortensen, Ellen Nørgaard & Ole Skovmose (red.). *Skolefag, læring & dannelses i det 21. århundre*. København: Danmarks lærerhøjskole.

Moslet, Inge (2009). Norsklærer. I Jon Smidt (red.). *Norskdidaktikk – en grunnbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordstoga, Sveinung (2014). Den moglege sjølvoverskridinga. I Sveinung Nordstoga & Kirsten Linnea Kruse (red.). *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som danningfag*. Oslo: Abstrakt forlag.

Norendal, Audhild (2016). *Danningsperspektiver i grunnskolens eksamensoppgaver i norsk. Acta didactica, 10* (3).

Ongstad, Sigmund (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

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

Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.

Otnes, Hildegunn (2015). Skriveoppgaver under lupen. I Hildegunn Otnes (red.). *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2012). What Is Disiplinary Literacy and Why Does it Matter? *Top Lan Disorders, 32* (1), s. 7–18.

Smidt, Jon (red.) (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk.

Solheim, Randi & Matre, Synnøve (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om Læsning, (15)*, s. 76–89.

Steinsholt, Kjetil & Dobson, Stephen (red.). (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir forlag.

Tønnessen, Liv Kari Bondevik (2011). *Norsk utdanningshistorie*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2013). *Erfaringer og vurderinger av eksamen 2013. Endrede eksamensordninger*. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Utdanningsdirektoratet/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/5-----Endrede-eksamensordninger/#a6.4>.

Wagle, Wenche & Evensen, Lars Sigfred (2005). Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. I Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg & Wenche Vagle (red.). *Ungdommers skrivekompetanse. Norskeksamen som tekst. Bind 1*. Oslo: Universitetsforlaget.

Werler, Tobias (2010). Danning og/eller literacy? Et spørsmål om framtidens utdanning. I Jorunn Midtsundstad, Ilmi Willberg & Nils Rune Birkeland (red.). *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Aase, Laila (1988). *Stilskrivning og danning. Om skriveopplæring i videregående skole*. Oslo: LNU/Cappelen.

Aase, Laila (2005). Norskfaget – skolens fremste danningfag? I Kjetil Bjørghaug, Anne-Brit Fenner & Laila Aase. *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Empirisk materiale:

Læringscenteret, Oslo:

Eksamenssett. *Avgangsprøve i grunnskolen våren 2000 – våren 2008*

Utdanningsdirektoratet, Oslo:

Eksamensrapporten. *Eksamensrapporten for NOR0214 og NOR0215 våren 2016*

Eksamenssett. *Sentralt gitt eksamen etter 10 trinn for elever/elever og for voksne/voksne deltakere/deltakere og privatistar/privatister (NOR0214) og (NOR0215) våren 2009- våren 2016*

Oppmannsrapporter. *NOR0214 og NOR0215 våren 2016*

Sensorspørreskjema. *NOR0214 og NOR215 våren 2016*