

# Kapittel 10

## Avgangseksamen i norsk – på kva måtar gir oppgåvene mogelegheit til kreativ akademisk skrivning?

AUDHILD NORENDAL

**SAMANDRAG** I teksten forsøker eg å finne ut av korleis studentane er førebudde på den akademiske skrivinga i høgare utdanning. Det sentrale spørsmålet er kor vidt skriveoppgåvene i skulen opnar opp for at elevane kan komme med sjølvstendige og kreative svar. For å komme nærmare eit svar på spørsmålet analyserer eg emna og formuleringane i oppgåvene som er gitt til avgangseksamen i norsk hovudmål i vidaregåande under den noverande læreplanen. Analysen viser at oppgåvene i stor grad opnar for dei autonome svara. Til slutt drøftar eg kva som da kan vere grunnene til at mange studentar likevel slit med skrivinga.

**NØKKEWORD** Skriveoppgåver | vidaregåande skule | eksamen | autonomi

**ABSTRACT** In the text I am trying to find out to which degree students are prepared for academic writing in higher education. The main question is how much the writing tasks given in school open up for the pupils to give independent and creative answers. To get closer to an answer to this question, I analyse the themes and formulations in the written tasks for the examination in Norwegian language in upper secondary school during the period of the current curriculum. The analysis shows that the written tasks do to a large degree open up for autonomous answers. Finally, I discuss different reasons why many students are still struggling with writing.

**KEYWORDS** Writing tasks | upper secondary school | exam | autonomy

## Stor Allegori

Å dø

er som en eksamensdag  
forestiller jeg meg – en har forberedt seg lenge,  
vet hva som er pensum, har fått lest det meste (men kanskje  
ikke alt, kommer på skolen, forlest  
eller uthvilt, finner sin plass, har pennal  
med spissede blyanter, viskelær (vanlig og blekk-), fyllepenn,  
kulepenn, kanskje lommekniv (eller barberblad),  
blyantspisser, fargeblyanter (rød, blå), linjal

(Diktet «Stor Allegori» er henta frå samlinga *Mor Godhjertas glade versjon. Ja* av Jan Erik Vold, 1969)

## INNLEIING

Avgangseksamenen i norsk i den vidaregåande skulen har fylgt meg som ein gamal ven over halvparten av livet, heilt frå eg som russ tilbake i 1993 sat ved eksamensbordet og bala med ei novelleanalyse av «Spikeren i kirsebærtreet» av Kjell Askildsen. For meg markerte denne eksamenen sjølve porten inn til høgare utdanning og representerte oppbrot og steget over i vaksenlivet. Mange har med meg gjort som Fjord i Dag Solstads *Roman 1987*: «Jeg forlot min fødeby Sandefjord etter examen artium.»<sup>1</sup> Etter nokre studieår i hovudstaden var eg igjen tilbake i klasserommet, men da som norsklærer. Da erfarte eg den sentrale plassen avgangseksamenen har i opplæringa. Vi lærarar måtte tidleg starte med å førebu elevane på dei skriveoppgåvene dei kunne møte på i denne avgjerande sluttprøva. Eg vil hevde at eksamen fungerte som eit gravitasjonsfelt gjennom alle dei tre åra elevane gjekk på vidaregåande.

No jobbar eg som lærarutdannar og møter dermed dei tidlegare elevane mine på den andre sida av porten. Skrivning er ein nøkkelkompetanse i høgare utdanning, og tekstkyndigheita til dei nyskodde studentane er i stor grad forma av den skriveopplæringa dei har fått i skulen. Som studentar blir dei bedne om å skrive *akademiske tekstar*, eit omgrep dei opplever har noko mystisk og framandt ved seg. Og det er ei stor utfordring å få denne akademiske skrivinga til på skikkeleg vis. Studentar som greier å skrive tekstar som positivt skil seg ut, tekstar som blir vurdert som *kreative*, får løn for det i form av gode karakterar. Men for mange studentar er det vanskeleg å få til dei kreative tekstane, tekstar som krev at dei skal

---

1. Solstad, 1987, s. 8

både vise fagkunnskap og tenkje sjølvstendig. Eg har derfor stilt meg spørsmålet om sluttprøva i den vidaregåande skulen faktisk førebur studentane på den skrivinga som blir kravd i høgare utdanning. Hypotesen min er at dette kanskje ikkje er tilfelle. Ut frå denne hypotesen har eg lyst til å kome nærare eit svar på fylgjande problemstilling: «På kva måtar legg eksamensoppgåvene i vidaregåande skule til rette for kreative løysingsforslag i dei tekstane elevane skal skrive?»

Analysen min er retta mot to aspekt ved eksamensoppgåvene som eg meiner kan seie noko vesentleg om moglegheiter for kreativitet, nemleg emna og formuleringane. *Emnet* dreier seg om kva elevane blir bedne om å tematisere i teksten sin, medan *formuleringa* er instruksjonen om måten eleven må skrive på. Det kreative potensialet i oppgåvene vil eg drøfte som ein dannelsingsproblematikk. Avslutningsvis vil eg vurdere om hypotesen min faktisk held vatn, og kva som eventuelt kan gjerast for å hjelpe dei komande studentane til å bli betre skrivarar.

hva mer? brusopptrekker – og kladdearkene  
deles ut, innføringsarkene,  
matpakken og Soloflasken  
ligger i veska ved foten av pulten

## BAKTEPPE

I avhandlingsa si skriv skuleforskaren Egil Børre Johnsen om historia til *Examen artium*.<sup>2</sup> Johnsen legg vekt på at dette er ein institusjon med lange tradisjonar i norsk utdanningshistorie. Omgrepet tyder direkte omsett «examen i kunstene», og vi må heilt tilbake til 1630 for å spore dei opphavlege røtene til ordninga. I lang tid blei opptaksprøva gjennomført ved universiteta, i Kristiania frå opninga i 1811 og fram til 1883. I 1884 blei prøva flytt til latinskulane, og etter kvart til gymnasa.<sup>3</sup> I dag må alle som ynskjer seg studiekompetanse, opp til minst tre skriftlege eksamenar. Den avsluttande eksamenen i norsk har ei særstilling i kvalifiseringa. Denne eksamenen er nemleg den einaste som er, og har vore, obligatorisk for alle elevar heilt frå 1884 og fram til i dag, uavhengig av linjer i gymnaset og studieretningar i den vidaregåande skulen. I drygt hundre år, frå 1907 til 2009, var hovudmål og sidemål likestilte delar, etter dette har sidemål blitt eit trekkfag. Medan artiumsstilen var for eit lite mindretal, er det i dag rundt 50 000 kandidatar årleg, omkring 80 % av årskulla, som er oppe til avgangsek-

---

2. Johnsen, 1997

3. Johnsen, 1997

samenen i norsk hovudmål.<sup>4</sup> Sidan nettopp denne eksamenen famnar så mange, får oppgåvene ein viktig funksjon som oppsedar og verdiformidlar. Oppgåvene, tenkt ut og formulert av sentrale styresmakter, avspeglar sosiale, politiske og kulturelle straumdrag i tida, kunnskapssyn, pedagogiske trendar og ikkje minst elevsyn. Og skrifta på pulten syner på si side fram det eleven har fått med seg av kunnskap, ferdigheiter og haldningar gjennom skuleløpet sitt.

Oppgåvene vekker òg interesse utanfor eksamenslokala, og med ujamne mellomrom blir dei gjenstand for offentleg ordskifte. I 2001 strauk heile 2300 kandidatar til hovudmålseksamen. Det var tre gonger fleire enn vanleg, og 1750 av desse hadde valt å skrive ein analyse av kronikken *Ikkje Amerika, men Amerika* av Kjartan Fløgstad.<sup>5</sup> Her ironiserer han over Oslo-skulen sitt forslag om fritak frå skriftleg sidemål for vidaregåandelevnar ved å samanlikne tilhøvet mellom målformene med tilhøvet mellom Nord- og Sør-Amerika.<sup>6</sup> Problemet var at elevane ikkje skjønnte ironien og faktisk skreiv om den urettferdige stillinga til Sør-Amerika, og ikkje om det truga sidemålet. I 2014 blussa debatten opp igjen. Denne gongen blei elevane bedne om å ta for seg verkemiddel og føremål i SMS-en som lege Mats Gilbert sende heim etter bombeangrepet i Gaza i 2008.<sup>7</sup> Debatten dreidde seg om oppgåver skal kunne legge opp til at elevane må flagge politisk ståstad. Fleire elevnar, politikarar og organisasjonar hevda at oppgåva var for politisk lada, og at ho la opp til at elevane skulle kome med ei pro-palestinsk støtte for å svare rett og godt.<sup>8</sup> Begge desse døma aktualiserer utfordringa med å lage skriveoppgåver som skal rettleie eleven og samstundes utfordre til sjølvstendig tenking.

og konvolutten  
med årets oppgaver, forseglet, sprettes  
av eksamensformannen og gis  
til de halvgamle damer og herrer som slike dager  
tjener en ekstra penge ved siden av pensjonen (tenker  
en seg), det er de som deler ut oppgavene

4. Utdanningsdirektoratet, 2018a; Utdanningsdirektoratet, 2018b

5. NRK, 2001

6. Eksamen, 2001

7. Eksamen, 2014

8. Bremnes, 2014

## KVA ER EI SKRIVEOPPGÅVE?

Det er naudsynt å presisere omgrepet skriveoppgåve. Som norskdidaktikar Hildegunn Otnes skriv i boka *Å invitere elevene til skrivning*, er det få som direkte har definert kva ei skriveoppgåve faktisk er. Otnes påpeikar det tvtydige ved at vi kan bruke omgrepet både om oppgåveordlyden og om den teksten elevene skal skrive.<sup>9</sup> Sjølv nyttar eg omgrepet om det skriftlege formulerte oppdraget elevene får utdelt ved eksamensbordet. Ein annan norskdidaktikar, Sigmund Ongstad, framhevar skriveoppgåvene si sentrale rolle i skulesystemet. Det er desse elevene skriv for og på bakgrunn av: «Oppgaver blir brukt gjennom skoletiden, både som stimulus og igangsetter i starten og som sluttkontroll av endelig oppnådd kompetanse. Oppgaver kan langt på vei sies å utgjøre selve drivverket i skole og utdanning.»<sup>10</sup>

Otnes hevdar at skriveoppdraga fungerer som tekstar fordi dei presenterer eit eige innhald, ei eiga form og eit definert føremål, og at «[...] en skriveoppgave er et fenomen som på et eller annet vis igangsetter skrivning av en tekst».<sup>11</sup> Oppgåvene oppfordrar til ein tankeprosess og ei handling hos eleven. Mikhail Bakhtins bruk av omgrepa setning og ytring i *Spørsmålet om talegenrane* kan vere relevant å trekkje inn for å forstå denne funksjonen til ein oppgåvetekst. Bakhtin definerer skilnaden på ei setning og ei ytring med at ytringa forventar eit svar: «Men ytringa vert frå første stund bygt opp med tanke på moglege svarande reaksjonar, og det er også i det vesentlege for deira skuld ho vert skapt [...] Det essensielle (konstitutive) kjennemerket til ytringa er at ho er *retta til nokon*, – ytringas *adressivitet*».<sup>12</sup> Ei skriveoppgåve kan seiast å vere ei ytring ved at ho ytrar noko til eleven og forventar eit svar tilbake. Ongstad diskuterer på si side oppgåveteksten som ein eigen sjanger i skulen, og han meiner at dei er «komplekse, dynamiske, uforutsigelige og uberegnlige, mangfoldige og fasetterte».<sup>13</sup>

Det er forska relativt lite på skriveoppgåver.<sup>14</sup> Når det gjeld avgangseksamen i vidaregåande skule, har forskinga helst vore retta mot vurderinga av elevtekstane og lite mot sjølve skriveoppdraga.<sup>15</sup> Tre større forskingsprosjekt frå 1990-talet må nemnast: avhandlinga til Egil Børre Johnsen, der han drøftar emna og formuleringane i oppgåvene gitt til eksamen artium i åra frå 1889 til 1991,<sup>16</sup> og avhandlin-

9. Otnes, 2015, s. 11 ff.

10. Ongstad, 2009, s. 74

11. Otnes, 2015, s. 14

12. Bakhtin og Slaattelid, 2005, s. 39

13. Ongstad, 1997, s. 279

14. Otnes, 2015

15. Eriksen, 2017; Greek og Jonsmoen, 2016; Gaare, 2009

16. Johnsen, 1997

gane til Kjell Lars Berge og Sigmund Ongstad. Berges analyse av stilskrivinga i gymnaset i *Skolestilen som genre: Med påtvungen penn* tar i nokon grad føre seg sjølvne oppgåvetekstene.<sup>17</sup> Ongstad tar føre seg sjangeromgrepet i møte med ulike oppgåveideologiar i den vidaregåande skulen.<sup>18</sup>

arket lander også på din pult. Fort,  
var oppgavene fine eller ei? – og du har dagen for deg,  
6 timer, 9 timer, 12 timer, du tygger på blyanten  
og tenker, velger oppgave og setter opp punkter,  
disponerer stoffet og lager en kladd,

### KVA ER KREATIVITET?

Omgrepet kreativitet må òg forklarast nærare før eg kan gå i gang med analysen. Kreativitet omfattar fantasi og førestillingsevne, leik og nysgjerrigheit og forandring og fornying. Kreativitet er avgjerande for å kunne møte utfordringar og løyse problem. I boka *Annerledestenkerne* skriv geolog og forskar i Statoil, Per Arne Bjørkum, at fellestrekket til dei menneska som har hatt mot til å utfordre etablerte oppfatningar, og som står bak dei store vitskapelege framstega gjennom historia, er evna til å tenkje annleis.<sup>19</sup> Men kreativiteten må ha ei retning og handlar såleis både om prosess og produkt. Den britiske intelligensforskarer Margaret A. Boden definerer i «Creativity and art» kreativitet som: «the ability to come up with ideas or artifacts that are new, surprising and valuable».<sup>20</sup> I kreativitetsomgrepet ligg altså det å kunne bruke kunnskap og erfaringar i nye samanhengar for å skape noko nytt og relevant.

Lars Geer Hammersøy er ein dansk sosiolog som har forska mykje på kreativiteten sin plass i utdanningssystemet. I boka *Kreativitet – et spørsmål om dannelse* diskuterer Hammersøy det nære slektskapet som er mellom kreativitet og danning.<sup>21</sup> Slektskapet ligg i den sjølvoverskridinga og den smaksavgjersla som begge desse prosessane krev. Hammersøy skriv at danning handlar om ei overskriding i det sosiale, det vil seie ei overskriding av si eiga verd i kraft av ei involvering med ei større og framand verd der det blir gjort erfaringar som dannar personlegdomen. Samstundes med denne sjølvoverskridinga skjer det ei danning av

17. Berge, 1988

18. Ongstad, 1997

19. Bjørkum, 2016

20. Boden, 2010, s. 29

21. Hammersøy, 2012

smaken, forstått som evna vår til å skilje mellom godt og dårleg. Det er fordi danning ikkje berre handlar om å endre personlegdomen, men òg om å endre han til noko *betre* på ein eller annan måte. Likskapen mellom dannelsingsprosessen og den kreative prosessen gir seg til kjenne i det som den kreative prosessen leier fram til og resulterer i, nemleg det nye og relevante produktet. Det er i kraft av å bryte med eksisterande tenkjemåtar og praksisformer at produktet står fram som originalt, på same måte som at det er i kraft av skilnaden mellom relevante og ikkje-relevante brot at produktet får verdi. Det fyrste lar seg altså forstå som ei overskriding, det andre som ei smaksavgjersle.<sup>22</sup>

Hammersøj konkluderer med at kreativitet kan bli forstått som ein dannelsingsproblematikk ettersom både den kreative prosessen og dannelsingsprosessen blir konstituert av ei sjølvoverskriding og ei smaksavgjersle.<sup>23</sup> Denne sjølvrefleksive praksisen krev at eleven evnar å tenkje annleis og samstundes held seg til forventningane som ligg i dei sosiale systema. Når elevane skriv, handlar det fyrste om ei sjølvoverskriding og det andre om ei smaksavgjersle. Begge delar er naudsynt for å få til ein kreativ tekst. *Stilskrivning og danning*, boka til norskdidaktikaren Laila Aase, er ein klassikar når det gjeld å forstå denne balansen mellom fridom og tilpassing i skriveopplæringa. Aase legg vekt på at skrivning handlar om det å utvikle og uttrykke eigne tankar og kjensler, samstundes som dette er å betrakte som eit kollektivt fenomen. Om elevane skal bli fullverdige medlemmer av fellesskapet, må dei kunne reglane og retningslinjene som gjeld. Og gjennom å meistre reglane kan dei kjenne seg frie til å medvite bryte med dei. Slik kan elevane tileigne seg eit autonomt, reflektert og kritisk tilhøve til skriftkulturen.<sup>24</sup>

Morgenen gått. Du tar en skive og en slurk Solo  
mens du ser gjennom det du har skrevet, føyer til et par nye  
punkter med kulepenn – er du fornøyd?

## MATERIALE OG AVGRENSINGAR

Ut frå dei nemnde teoretiske perspektiva handlar kreativ akademisk skrivning om uventa brot og nye kombinasjonar som blir nedfelt i ein original og relevant tekst. Føremålet mitt er ikkje å vurdere kva som i denne samanhengen blir vurdert som eit godt elevsvar av sensorane. Den kreative prosessen som går føre seg i hovudet

---

22. Hammersøj, 2012

23. Hammersøj, 2012, s. 14–15

24. Aase, 1988

på eleven som skriv, skal heller ikkje bli forsøkt forklart. Føremålet mitt er derimot å finne ut av korleis oppgåvetekstane fungerer som rammer for at skrivaren skal kunne kome med kreative løysingsforslag. Oppgåvene vil eg drøfte i lys av tesen om kreativitet som ein dannelsingsproblematikk der sjølvoverskridinga og smaksavgjersla utgjer dei to naudsynte komponentane.<sup>25</sup>

Når det gjeld den eksisterande eksamensordninga, må omgrepet *kreativ tekst* presiserast. Frå og med 2014 utarbeidde Utdanningsdirektoratet nye eksamensoppgåver for grunnskulen og den vidaregåande skulen. I dei nye eksamensoppgåvene blir elevane bedne om å skrive «argumenterende, resonnerende og informerende tekster, tolkingar og analyser og *kreative tekster*».<sup>26</sup> Kommentaren til desse oppgåvene fortel eleven at kreativiteten kan visast gjennom innfallsvinkel, valde perspektiv og bruken av språklege verkemiddel.<sup>27</sup>

Norskdidaktikaren Jon Smidt set spørsmålsteikn ved kva omgrepet kreativ tekst eigentleg inneber og problematiserer framstillinga av fenomenet. Han viser til det tvitydige ved at kreative tekstar ikkje er ein teksttype på linje med dei andre, men er eit samleomgrep som kan innebere å fortelje og dikte, eller å reflektere og å prøve ut tankar.<sup>28</sup> Utdanningsforskar Marte Blikstad-Balas diskuterer korleis ein skal skilje dei kreative tekstane frå «dei andre», sidan kreativitet kan vere ein vesentleg del av skriveprosessen innanfor alle teksttypane. Er det ikkje eit grunnleggjande premiss for all skriving at det er kreativt?<sup>29</sup> Eg støttar desse innvendingane og vil ikkje sjå på denne oppgåvetyten isolert, men vurdere korleis oppgåvetypane samla sett førebur elevane på den kreative akademiske skrivinga.

Materialet mitt er dei ti eksamenssetta som er gitt til hovudmålseksamen under den noverande læreplanen, *Læreplanen Kunnskapsløftet*.<sup>30</sup> Eg vil analysere oppgåvetekstane frå denne perioden fordi dei kan fortelje noko om skrivekompetansen til studentane i høgare utdanning i dag. Eksamenssetta har hatt eit fast oppsett dei siste ti åra. Variasjonen ligg i at nokre år er det éin eller to obligatoriske kortsvarsoppgåver i tillegg til langsvarsoppgåvene. Elevane får velje mellom fire til seks langsvarsoppgåver. Langsvaret representerer den tradisjonelle artiumstilen, og eg vil ta for meg desse i analysen. Dette tekstkorpuset består av 45 oppgåver.<sup>31</sup> Dette er eit stort materiale, men eg vil likevel forsøke å spore nokre tendensar.

25. Hammersøy, 2012

26. Utdanningsdirektoratet, 2013, mi utheving

27. Eksamen, 2014–2018

28. Smidt, 2015, s. 19

29. Blikstad-Balas, 2015, s. 30

30. Eksamen, 2009–2018

31. Vedlegg 1



En luftetur nå,  
 litt corny preik med han som følger deg ut, og du har  
 timer igjen å føre inn. En slurk til  
 av Soloen, en titt rundt i rommet for å se  
 hvordan det står til, og så med lettleselig skrift, oppgaven  
 føres inn

## ANALYSE

### EMNA

Ein mogleg kategorisering av eksamensemna er å definere dei som anten fagspesifikke eller fagovergripande. Dei to omgrepa «disciplinary literacy» og «content area literacy» beskriv dei to kategoriane.<sup>32</sup> Disciplinary literacy er skriving på faget sine eigne premisser med emne henta frå kompetansemåla i fagplanen. Eit døme på dette er: «Samanlikn dei to tekstutdraga (frå *Et dukkehjem* og *Garman & Worse*), og vis korleis tekstane er typiske for den realistiske litteraturen på slutten av 1800-talet.»<sup>33</sup> Content area literacy er skriving om skulerelevante, men ikkje-faglige, emne, gjerne relatert til føremålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen. Døme på ei slik oppgåve er: «Bruk to eller fleire av vedlegga, skriv eit essay der du reflekterer over tankane om kjærleik som kjem til uttrykk i teksten. Lag overskrift sjølv.»<sup>34</sup> Ut frå ei slik todeling av emna, sjølv om fleire er i skjeringspunktet, kan 29 av oppgåvene i materialet definerast som fagovergripande og 16 som fagspesifikke.<sup>35</sup>

Når det gjeld dei fagspesifikke oppgåvene, går det eit klart skilje mellom dei litterære og dei språklege emna. I dei skjønnerlitterære oppgåvene er dei litterære periodane romantikken og realismen einerådande.<sup>36</sup> Det er to språkhistoriske oppgåver, éi om Ivar Aasen og Knud Knudsen og éi om språkdebatten på midten av 1900-talet.<sup>37</sup> Setta innhald òg fagspesifikke oppgåver som meir overordna etter spør elevens tankar om leselyst, leseglede og språkbruk, som til dømes: «Bruk tekstutdraga, og skriv eit essay eller ein artikkel med tittelen «Kva skal vi med skjønnerlitteratur?»<sup>38</sup> Dei fagovergripande oppgåvene kan på si side delast inn i

32. Shanahan og Shanahan, 2012

33. Eksamen, 2013

34. Eksamen, 2012

35. Eksamen 2010–2018

36. Eksamen 2009; 2011; 2012; 2013; 2014; 2016; 2017; 2018

37. Eksamen 2009; 2015

38. Eksamen, 2013

eksistensiell-filosofiske oppgåver, samfunnsproblematiserande oppgåver og oppgåver som tar opp globale utfordringar. Døme på emne frå den fyrste kategorien er «kjærleik», «fridom», «likesæle», «einsemd» og «identitet», frå den andre kategorien er blant anna «mannsideal», «kvinnesak», «barns plass i vaksenverda», «trykkefridom» og «kunnskap og læring» tematisert, og i den siste er «flyktningkrisa» og «barnebruder» aktualisert.<sup>39</sup>

Dette forsøket på ei inndeling i fagspesifikke og fagovergripande oppgåver er likevel ikkje heilt enkelt. Disciplinary literacy dreier seg ikkje berre om innhald, men òg om ein måte å nærme seg ulike fagområde sin måte å jobbe på. Norsk er eit tekstfag som femnar over eit breitt spekter av tekstlege uttrykk. Elevane skal utvikle ein tekstkompetanse som gjer dei i stand til å vere deltakarar i denne vide tekstkulturen, både ved å forstå andre sine tekstar og sjølv kunne vere deltakarar i mange ulike tekstlege samanhengar. Alle skriveoppgåver som er knytte til arbeid med tekstar, må derfor reknast som fagspesifikke i ein norskfagleg samanheng. Fellestrekket for alle eksamensoppgåvene er nettopp at elevane blir bedne om ulike former for tekstarbeid. Eksamenssetta inneheld ei mangfaldig samling med tekstar. Desse tekstane spenner over eit vidt felt både tematisk og i sjangrar. Til saman dreier det seg om 71 tekstar i materialet: 33 skjønnlitterære, 25 sakprega og 11 samansette. I tillegg er det to kunstverk.<sup>40</sup> Tekstane blir alltid presentert fyrst i skriveoppgåva. Det viser kor sentrale dei er når elevane skal i gang med å løyse oppgåvene.

Dei skjønnlitterære tekstane er fordelt på noveller, romanutdrag, dikt og drama-utdrag. Dei spenner frå sogelitteraturen til samtidslitteraturen. Både kjende og ukjende forfattarar frå inn- og utland er representerte. Poenget ser ut til å vere at elevane skal få velje mellom eit stort og variert utval tekstar frå fortid og notid. Sakprosa-tekstane fordeler seg mellom lesarinnlegg, artiklar, kronikkar, kampanjemagasin og utdrag frå fagbøker. Dei representerer eit variert utval av forfattarar innanfor ulike fagfelt. Dei samansette tekstane er teikneseriestriper, reklameannonser og valkampanjar. Her har eg forsøkt å sette breidda i emne og tekstar opp i ein tabell:

---

39. Eksamen, 2009–2018

40. Eksamen, 2009–2018

TABELL 10.1

| Fagspesifikke emne (16)  |               | Fagovergripande emne (29)      |                                     |                             |
|--------------------------|---------------|--------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------|
| Litterære (12)           | Språklege (4) | Eksistens-<br>filosofiske (13) | Samfunns-<br>problematiserande (13) | Globale<br>utfordringar (3) |
| <b>Tekstvedlegg (71)</b> |               |                                |                                     |                             |
| Skjønnlitterære (33)     | Sakprosa (25) | Samansette (11)                | Visuelle (2)                        |                             |

Om ein ser oppgåveordlyden og innhaldet i tekstane samla, må konklusjonen vere at eksamenssetta representerer eit vidt spenn av emne som elevane kan velje mellom når dei skal skrive. Breidda peikar mot eit ynske om at elevane skal få skrive om noko som dei kan relatere til eige liv ut frå eigne føresetnader. Elevane får høve til å skrive om eksistensielle og filosofiske spørsmål, samfunnsrelaterte problemstillingar og globale utfordringar. Dei fagspesifikke litterære og språklege oppgåvene innbyr òg til å skrive om både allmenmenneskelege og samfunnsorienterte tematikkar.

Du har god eller dårlig tid, du har mye eller lite  
 å skrive, dette går bra eller mindre bra, du føler det – og tiden  
 er blitt knapp, skriften hurtigere nå, stoff  
 som ikke kom på i kladden skal også med,

## FORMULERINGANE

Ein oppgåveordlyd er ut frå språkfilosof John L. Austins terminologi ei direktiv språkhandling med det kommunikative siktemålet å få mottakaren til å utføre noko.<sup>41</sup> Det varierer kor opne eller lukka desse direktiva er uttrykt. Eksamensoppgåvene har eit smalt repertoar av instruksjonsverb. Dei tre instruksjonane som utgjer standardrepertoaret, er *analyser*, *tolk* og *samanlikn*. *Analyser* er nemnt i sju, *tolk* i ti og *samanlikn* i tolv av oppgåvene. Ei vanleg oppgåve er at elevane blir bedne om å anten analysere eller tolke, og samstundes samanlikne, to eller tre av tekstvedlegga. Dette er gjerne kombinert med eit tilleggsoppdrag, som til dømes: «Tolk og samanlikn «For trykkefriheten» og «Lagnad sa vi». Vurder om desse tekstane er aktuelle i dag.»<sup>42</sup> Fire oppgåver bed elevane *gjere greie for*, men da fylgjer alltid ein av dei andre meir opne instruksjonane med i det andre leddet av opp-

41. Otnes, 2015, s. 12

42. Eksamen, 2014

gåveteksten. *Vurder* og *reflekter* blir nemnt fire gonger kvar, medan *drøft* er ein instruks som er med i tre oppgåver.<sup>43</sup> Oppgåveformuleringane er gjennomgåande korte tekstar. Dei lar skrivaren sjølv avgjere kven mottakaren av teksten er, og kva føremålet med skrivinga skal vere. Fyrste leddet er alltid presentasjonen av tekstvedlegga med tittel og forfattarnamn. Sjølve skriveoppdraget er berre éi til to setningar med eitt til to, sjeldan tre, instruksjonsverb. Subjektet er som regel utelate, det er oppdraget som er framheva. To typiske døme er: «Analyser talen. Bruk omgrep frå retorikken» og «Tolk og samanlikn dei to tekstane, og gjer greie for romantiske trekk i dei»<sup>44</sup>.

Fram til og med eksamensåret 2013 inneheld dei fleste av oppgåvene føringar om kva for sjanger elevane skal skrive i. Sjangrane som er representerte, er artikkel, kåseri og essay. I nokre oppgåver får elevane velje mellom artikkel og essay, og i andre mellom essay og kåseri.<sup>45</sup> Artikkelen og essayet er nemnt i seks av oppgåvene, og kåseriet i to. Frå og med 2014 er sjangeromgrepet bytt ut med skrivehandlingar og teksttypar. I setta mellom 2014 og 2018 er omgrepet resonnerande tekst nytta i tre av oppgåvene og omgrepet kreativ tekst i fire av dei. Dei andre nemner skrivehandlingane som skal utførast. I tillegg er det to særigne eksamenssjangrar som er representerte i alle setta gjennom heile perioden: den retoriske analysen og den litterære tolkinga. I den fyrste skal elevane bruke omgrep frå retorikken til å analysere tekstar, for det meste samansette. I den andre er det dikt, noveller eller romanutdrag som skal tolkast.<sup>46</sup> Her er ein tabell som syner særtrekka ved formuleringane:

**TABELL 10.2**

| Instruksjonar        |           |            |                      |                      |                        |                    |                      |                      |
|----------------------|-----------|------------|----------------------|----------------------|------------------------|--------------------|----------------------|----------------------|
| Analysar (7)         | Tolk (10) |            | Samanlikn (12)       | Vurder (4)           | Reflekter (4)          | Gjer greie for (4) |                      | Drøft (3)            |
| Sjangrar (2009–2013) |           |            |                      |                      | Teksttypar (2014–2018) |                    |                      |                      |
| Artikkel (6)         | Essay (6) | Kåseri (2) | Litterær tolking (5) | Retorisk analyse (3) | Resonnerande tekst (3) | Kreativ tekst (4)  | Litterær tolking (5) | Retorisk analyse (4) |

Summert opp er det rett å hevde at oppgåveordlydane er korte tekstar med få retoriske spesifikasjonar. Dei gjennomgåande instruksjonane er analyser, tolk og

43. Eksamen, 2009–2018

44. Eksamen, 2017; 2018

45. Eksamen, 2009–2013

46. Eksamen, 2009–2018

samanlikn. Dei fleste oppgåvene gir elevane beskjed om eit skrivemønster som dei skal fylgje. Dei fyrste åra er desse skrivemønstra oppgjevne som sjangrar, og som teksttypar frå 2014.

«en time igjen» var lenge siden, armbåndsuret ligger  
på pultløkket stilt etter tidssignalet i morges, bordflaten  
overstrødd med papir, det er enda mye til du skal ha med,

## DRØFTING

### EMNA

Det kreative potensialet som ligg i oppgåveemna, vil eg drøfte i lys av kravet danninga har til sjølvoverskriding. Danninga er grunnfest i møtet mellom enkeltindividet og det allmenne, og ei utvida forståing skjer gjennom erfaringar av meiningar som ikkje er eins eigne. For hermeneutikaren Hans-Georg Gadamer handlar danninga derfor om å erkjenne det eigne i «det framande» og å bli fortrulig i det framande.<sup>47</sup> Danningsprosessen er avhengig av eit møte mellom fagstoffet og eleven slik at eleven blir rørt ved – og gjerne utfordra.<sup>48</sup> Ifylgje den tyske pedagogen og didaktikaren Wolfgang Klafki er utgangspunktet for denne sjølvoverskridinga eit møte med ei dobbeltsidig opning: Eleven får opne seg for verda, og verda får opne seg for eleven. Klafki understrekar i denne samanhengen det dialektiske tilhøvet som må vere mellom det faglege innhaldet og dei mentale prosesane hos den enkelte. Han beskriv danning då som «... det fenomen som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker».<sup>49</sup>

Klafki nøyer seg ikkje med å drøfte kva danning er, men uttalar seg òg om kva ein bør vektlegge i undervisninga. Det er avgjerande at skulen rettar merksemda mot kunnskap og haldningar som unge menneske har bruk for. Skulen kan derfor ikkje berre formidle innhald i eit faginternt lys, men må samstundes vere open for grunnleggjande erfaringsprinsipp som elevane treng for å forstå seg sjølve og omverda. Såleis har faga både ei indre side forstått som eigenarten sin, og ei ytre side der faget blir nytta på aktuelle samfunnsprospørsmål.<sup>50</sup> Elevane må få møte kate-

47. Gadamer, 2010, s. 40

48. Aase, 2005, s. 69

49. Klafki, 1996, s. 192

50. Karseth og Ulstrup Engelsens, 2007, s. 413

goriar av kunnskap og erfaring som set dei i stand til å orientere seg i samtida si. Kategoriane skal bidra til å utvikle «selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevner». <sup>51</sup> For at eit lærestoff skal kunne krevje plassen sin i faget, må det derfor representere grunnleggjande saksforhold og problem. Klafki kallar prinsippet som skal realisere den kategoriale danninga for eksemplarisk undervisning og læring. <sup>52</sup>

Elevane har stor fridom i val av emne som dei kan skrive om til avgangseksamen. Oppgåvene opnar for både fagspesifikke og fagovergripande emne som alle peikar ut over livsverda deira. Samla sett fremjar altså oppgåveemna selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevnene til elevane. Dei fagovergripande emna relaterer seg til enkeltindividet, samfunnet og også meir verdsvide problemstillingar. Dei fagspesifikke emna representerer òg grunnleggjande saksforhold og problem knytte til individet og samfunnet. Tekstar, tankar og idear frå romantikken og realismen er i denne samanhengen to hovudkategoriar som mange oppgåver spring ut frå. Romantikken løftar fram dei eksistensielle emna og realismen dei meir samfunnsrelaterte. <sup>53</sup>

Norskfaget handlar, som nemnt, overordna om analyse og tolking av ulike tekstlege uttrykk. Avgangseksamen speglar denne eigenarten til faget. Tekstvedlegga representerer litteratur frå fortid og notid som innbyr til møter med andre tankar, tider og meiningar samt større sjenerøsitet for «den andre» og «det framande». <sup>54</sup> Tekstarbeidet som skal utførast ved eksamensbordet, legg spesielt til rette for den dobbeltsidige opninga ved at elevane kan få høve til å drøfte, forklare, beundre eller forkaste. <sup>55</sup> Tekstane elevane blir bedne om å skrive om, er kjende og ukjende, frå fortid og notid, dei tar opp grunnleggjande saksforhold og problem, og dei er skrivne i eit breitt utval sjangrar.

Møte med den litterære arven kan likevel resultere i rein material danning. Faren for at elevane berre får vist kva dei har lært *om* og ikkje *av* eller *gjennom*, er særleg stor når ein arbeider med litteraturhistorie og eldre tekstar. <sup>56</sup> For å realisere den kategoriale danninga må tekstane derfor kunne etterprøvast, endrast og bli bestemt på nytt for elevane. I denne samanhengen understrekar pedagogen og didaktikaren Erling Lars Dale at tekstarbeidet alltid må vere i samsvar med den historiske forandringa av røyndomen: «Spørsmål som gjelder hvilke historisk-

---

51. Klafki, 2001, s. 141–165

52. Klafki, 2001

53. Eksamen 2009–2018

54. Aase, 2012, s. 48

55. Aase, 2005, s. 77

56. Aase, 2005, s. 77

samfunnsmessige sammenhenger barn og unge lever i, må trekkes inn som forutsetning for at undervisningen, for eksempel Ibsens skuespill, skal få dannende betydning for eleven.»<sup>57</sup> I eksamensoppgåvene blir forsøka på å sameine det materiale og formale gjort på ulike måtar.

Éi type oppgåve bed elevane samanlikne eldre tekstar med samtidstekstar, til dømes denne: «Halldis Moren Vesaas skreiv «Tung tids tale» under den andre verdskrigen, og den danske forfattern Henrik Nordbrandt skreiv «Vuggeviser» som ein kommentar til flyktningkrisa i dag. Tolk og samanlikn dei to dikta».<sup>58</sup> Andre oppgåver gir elevane i oppdrag å aktualisere tekstane: «Tolk dikta og vurder om dei er aktuelle i dag («I min barndom» og «Kva kan eg seie deg barn» av Marie Takvam)».<sup>59</sup> Ein tredje type kombinerer dei to: «Samanlikn framstillinga av menn i dei to tekstane. (Soga om Gunnlaug Ormstunge 1200-talet og «Generasjon Kane» av Ingebrigt Steen Jensen 2009). Kva for mannsideal gjeld for unge i dag?». Det finst òg unnatak som primært legg vekt på det materiale: «Kva for forestillingar om «det norske» finn vi i teksten og måleriet, og korleis kjem dei til uttrykk? («Seterpiken og jegeren» av Bernhard Herre 1849 og Bestemors brudekrone av Adolph Tiedemann 1869)».<sup>60</sup> I denne oppgåvetypen blir det ut frå den kategoriale danningstenkinga vanskelegare for eleven å erfare seg sjølv i det framande.

du skriver og skriver, «ett kvarter igjen», å legge ved denne rotete kladden nytter ikke, nå går det så det spruter, mange har levert og andre holder på, du er skjelven i skrittet men skriver på,

## FORMULERINGSANE

Oppgåveformuleringane si tilrettelegging for kreative løysingsforslag vil eg drøfte i lys av danninga sitt krav på smaksavgjersla. Kreativ skriving handlar om fridom til å velje mellom ulike innfallsvinklar, perspektiv og språklege verkemiddel. Men for at teksten skal stå fram som både original og verdifull, er det avgjerande å greie å skilje mellom dei relevante og dei ikkje-relevante brota. For Aase dreier smaksavgjersla i skriveprosessen seg derfor om å «håndtere språket i samhandling med andre på en slik måte at andres verdier, tenkemåter og perspektiver

57. Dale, 1996, s. 17

58. Eksamen 2017

59. Eksamen, 2010

60. Eksamen, 2012

tenkes inn i egne uttrykk». Dette inneber ei subjektivering gjennom å gjere samfunnsmessige praksisar og diskursar til sine egne, og kan bli sett i samanheng med å finne si «eiga stemme». <sup>61</sup>

Skriveoppgåver må derfor legge til rette for at elevane vågar å bryte med konvensjonane innanfor etablerte praksisar. Smidt løftar fram det poetiske som ein vesentleg dimensjon i dette, og ser det i samanheng med den svenske litteraturvitaren Jan Thavenius' omgrep om radikal estetikk. På same måte som kunsten må skriveopplæringa representere eit frirom, ein stad der det er mogeleg å prøve ut ulike tankar og uttrykksformer på dialogisk vis. Ein radikal estetikk opnar opp for kritiske perspektiv, nye tankar og uttrykksformer og vektlegg det aktive, spørjande, svarande og skapande. <sup>62</sup> Eksamensoppgåvene har opne instruksar som alle gir rom for slike autonome løysingsforslag.

Dei tre mest brukte instruksane, *analyser*, *tolk* og *samanlikn*, legg alle opp til den aktive, spørjande, svarande og skapande tilnærminga. *Samanlikn* er den instruksjonen som er gitt flest gonger av alle. Ei samanlikning legg til rette for at eleven kan kople ting på nye måtar ved å finne fram til relevante likskapar og skilnader. Det finst ingen førehandsdefinerte svar, samanlikninga er dermed eit godt grep for å opne opp for kreative løysingsforslag. Men da er det sjølvstøtt ein premisse at dei to storleikane som skal samanliknast, kan koplast til kvarandre anten ved innhald, form eller føremål. Eit mykje nytta grep for å realisere det materiale og formale er derfor å be elevane samanlikne eldre tekstar med nyare som dei kan ha eit forhold til frå før. Eit døme på det er når elevane blir bedne om å samanlikne Nora i *Et dukkehjem* med Noora i ungdomsserien *Skam* i NRK. <sup>63</sup>

Dei instruksjonane som ikkje er nemnt like mange gonger, er *vurder*, *drøft* og *reflekter*. Elevane får dermed avgrensa høve til fritt å uttrykkje egne tankar og kjensler i det dei skriv ved eksamensbordet. Ei sentral side ved danninga er òg det å kunne gå inn i ein kritisk dialog med omverda. Filosof Jon Hellesens formulerer det slik: «Danning høyrer til i ein omgrepsfamilie med emansipasjon, kritisk fornuft og individuell autonomi.» <sup>64</sup> Ut frå tanken om den radikale estetikken er det difor ei innvending mot oppgåvesetta at dei instruksjonane som bed om elevane si personlege meining og kritiske synspunkt, er relativt få samanlikna med dei andre.

Lengda på oppgåveordlyden kan òg seie noko om i kva grad det blir opna for det aktive, spørjande, svarande og skapande tilsvaret. I artikkelen «Rhetorical specification in essay examination topics» deler den amerikanske skriveforskararen

61. Aase, 2012, s. 52

62. Smidt, 2016

63. Eksamen, 2017

64. Hellesnes, 2005, s. 28



Gordon Brossel eksamensoppgåver inn etter om dei har «low», «moderate» eller «high information load».<sup>65</sup> Oppgåver med låg informasjonsmengd presenterer emnet kort, og det er skrivaren sjølv som avgjer blant anna mottakar, føremål og medium. Oppgåver med moderat informasjonsmengd omfattar eitt emne og bed om svar og synspunkt frå skrivaren utan å instruere om mottakar, føremål eller medium. Oppgåver med mykje informasjon er ramma inn av ein hypotetisk situasjon, «a full, though fictional theoretical context», som skrivaren skal inngå i.<sup>66</sup>

Konklusjonen til Brossel er at oppgåver med moderat informasjon eignar seg best når det gjeld smaksavgjersla. Oppgåvene med låg informasjonsmengd gir nemleg så få føringar at skrivaren må bruke store delar av teksten på å tolke oppgåva og snevre inn emnet. Slike oppgåvetekstar vanskeleggjer smaksavgjersla sidan skrivaren ikkje får nok hjelp til dei avgrensingane som ligg i dei sosiale systema. Og oppgåver med høg informasjonsmengd gir på si side for mange føringar. Å bli tvinga inn i ein hypotetisk situasjon med for mange retoriske spesifiseringar kan vere eit hinder for smaksavgjersla.<sup>67</sup> Oppgåvetekstane med mykje informasjon kan difor fremje tilpassing framfor danning.<sup>68</sup> Materialet mitt viser at alle eksamensoppgåvene høyrer til i den midtre av kategoriane til Brossel. Innanfor denne kategorien instruerer oppgåveteksten skrivaren i tilstrekkeleg grad og legg slik godt til rette for ei smaksavgjersle.

Dreiinga frå sjanger til teksttypar er òg verdt å diskutere i samband med dei relevante og ikkje-relevante brota i tekstane elevene skal skrive. Grunngevinga for dreiinga frå sjangrar til teksttypar i 2014 er henta frå nyare skriveforskning og ein skriveideologi som set fokus på det grunnleggjande siktemålet med kommunikasjon.<sup>69</sup> Dette synet på skriving er funksjonelt og er opptatt av føremålet og korleis tekstane skal tilpassast mottakar og medium. Men denne dreiinga har hatt små konsekvensar for skriveoppgåvene til avgangseksamen. Sjangernivået er reelt sett ikkje blitt borte. Når det gjeld den litterære tolkinga, den retoriske analysen og dei resonnerande tekstane, synest den mest rimelege tekstteoretiske situeringa å vere sjangernivået.<sup>70</sup> Dei nemnde informerande og argumenterande teksttypene er ikkje representerte i materialet, og den siste, den allereie omtala kreative teksttypen, skal eg straks kome tilbake til.

---

65. Brossel, 1983

66. Brossel, 1983, s. 166

67. Brossel, 1983, s. 171–172

68. Hellesnes, 2005

69. Solheim og Matre, 2014

70. Rongen Breivega og Petersen Johansen, 2016, s. 53

Marte Blikstad-Balas og norskdidaktikar Frøydis Hertzberg argumenterer for at det nettopp er oppgåver med eit fast skrivemønster i form av sjangrar som legg best til rette for ei smaksavgjersle: «Det handler om å synleggjøre hvordan man kan lykkes med en tekst, og få fram de valgene man som skriver alltid har.»<sup>71</sup> Dette er heilt i tråd med det Bakhtin skriv i *Spørsmål om talegenrane*: «Di betre vi meistrar genrane, di friare kan vi bruke dei og meir fullstendig viser vi vår individualitet i dei [...] – kort sagt, di meir fullkome manifisterer vi den frie taleplanen vår.»<sup>72</sup> I dette perspektivet blir det faktisk dei kreative tekstane i materialet som i minst grad viser fram dei vala skrivaren har for å lykkast. Dei kreative tekstane representerer ikkje ein bestemt sjanger eller teksttype, men er, som vi har sett, eit samleomgrep. Dei skil seg dermed ut ved at dei ikkje synleggjer dei retningslinjene som smaksavgjersla må byggje på. Dei kreative tekstene har også vist seg krevjande å vurdere, og sensorane har ofte stort sprik i vurderinga si.<sup>73</sup>

damene sender de skottende blick, du er het  
i ansiktet, eksamensformannen har sett klokken, «tiden  
er ute, alle må levere».

## KONKLUSJON

Kunnskapsløftet representerer eit endra kunnskapssyn samanlikna med tidlegare læreplanar i norsk skulehistorie ved at merksemda no fyrst og fremst er retta mot det elevane skal gjere og meistre. Læreplanen markerer eit skifte frå vektlegging av ikkje-observerbar mental åtferd til observerbar, ytre åtferd.<sup>74</sup> Med dette kunnskapssynet har naturlegvis vurderingskriterium blitt meir styrande for opplæringa. Ein premiss for ein valid og reliabel vurdering er oppgåveordlydar som gir nokså forventa og målbare svar.<sup>75</sup> Dersom konsekvensen skulle vise seg å vere at elevane berre blir lært opp til å skrive tekstar av typen «oppgåvesvar» som i størst mogleg grad oppfyller førehandsdefinerte vurderingskriterium, er det fare for at instrumentalismen ville fortrenge kreativiteten.

Men dette kan ikkje seiast å vere tilfellet når det gjeld skriveoppgåvene gitt til avgangseksamen. Oppgåveemna legg tydeleg til rette for sjølvoverskridinga som kan leie til dei kreative tilsvara. Elevane får velje mellom ulike emne som tar opp

71. Blikstad-Balaas og Hertzberg, 2015, 47-51

72. Bakhtin og Slaattelid, 2005, s. 23

73. Krogh, 2016

74. Karseth og Ulstrup Engelsen, 2007

75. Hoel, 1995, s. 148

grunnleggjande saksforhold og problemstillingar som både er fagspesifikke og fagovergripande. Dei famnar eit vidt spekter av tankar, kjensler og verdiar knytte til enkeltindividet, samfunnet og verda som elevane kan spegle fordomane sine i.<sup>76</sup> Og tekstutvalet består av representative døme som opnar opp for grunnleggjande kategoriar frå både den ytre og indre sida til faget.<sup>77</sup> Oppgåveformuleringane opnar på si side i stor grad opp for smaksavgjersla som kan resultere i dei kreative tekstane ved eksamensbordet. Oppgåveordlydane er relativt opne og korte og fell under den kategorien som skulle legge best til rette for balansen mellom rammer og fridom.<sup>78</sup> Sjangrane og teksttypane fungerer som naudsynte mønstre for å kunne skilje mellom dei relevante og ikkje-relevante brota.<sup>79</sup>

To innvendingar kan likevel bli retta mot oppgåvene. Den fyrste gjeld den kreative teksttypen. I desse oppgåvene blir det vanskeleg for elevane å greie å halde balansen mellom fridom og retningslinjer sidan dei manglar eit skrivemønster. Eit slikt underliggjande skrivemønster er naudsynt for at elevane skal få vise at dei meistrar skrivenormene, samstundes som dei medvite kan velje å bryte med dei. Den andre innvendinga kan rettast mot variasjonen i bruken av instruksjonsverba. Elevane får få høve til å posisjonere seg kritisk i det dei skriv, sidan instruksjonane sjeldnare inviterer til å drøfte og reflektere enn til å analysere, tolke og samanlikne.

– Damene

går rundt og samler inn besvarelser men det tar ennå  
litt tid, vet du, eksamensformalia, du kan ennå tøye det ut  
etpar minutter, noen napper i arket, du blir sint, må se gjennom  
må se gjennom.

## UTSYN

Hypotesen min om eksamensoppgåvene viser seg altså ikkje å halde vatn. Som lærarutdannar i høgare utdanning kan eg ikkje skulde på sluttprøva når eg sukkar over skrivekompetansen til fyrstesemesterstudentane. Elevane har i det store og heile mange gode høve til å øve seg i balansen mellom retningslinjer og fridom som kan resultere i ein kreativ tekst. Men kva er da grunnane til at mange studentar likevel ikkje er godt nok førebudde på den kreative akademiske skrivinga, og kor-

76. Jf. Gadamer's bruk av dette omgrepet, sjå Gadamer, 2010

77. Klafki, 2001

78. Brossel, 1983

79. Bakhtin og Slaattelid, 2005; Blikstad-Balas og Hertzberg, 2015

leis kan dei bli betre rusta gjennom skulegangen sin? Eg vil heilt mot slutten driste meg til å kome med tre innspel.

For det fyrste trur eg elevane må skrive meir gjennom heile skulegangen sin for å greie å møte dei stadig høgare krava til skrivekompetanse oppover i utdannings-systemet. Skrivning er det mest komplekse elevane skal lære seg, og det krev svært mykje trening for å bli god. Når elevane skal lære seg noko nytt, som det å skrive, blir dei tatt opp i eit fellesskap som er styrt av bestemte normer. Å lære seg å skrive dreier seg i stor grad om å lære seg desse normene og slik utvikle vanar og bestemte perspektiv på omverda. Dei må lære seg det grunnleggjande fyrst, slik at dei etablerte vanane kan frigjere kapasitet for kreativiteten. Men mange elevar kjem dessverre seg aldri dit i skriveutviklinga si. For å få til ei god utvikling for flest mogeleg, må skrivning derfor inn med større tyngde i læringsprosessane, i alle fag og på alle alderssteg.

For det andre meiner eg at det omfattande karaktersystemet på høgare skulesteg er eit hinder for at elevane får utvikla seg tilstrekkeleg som skrivarar. I vidaregå- ande skule skal elevane ha to skriftlege og ein munnleg standpunktarakter i norsk. Den summative vurderinga tar derfor stor plass i undervisninga. Læraren må heile vegen sørge for å hente inn nok dokumentasjon for å sikre eit tilstrekkeleg vurde- ringsgrunnlag. Dette er eit dårleg utgangspunkt for å kunne drive med lærings- fremjande respons. Tida strekk rett og slett ikkje til. Det er synd at elevane ikkje i større grad får høve til å revidere tekstane sine på bakgrunn av ei grundig under- vegsvurdering. For å få tilstrekkeleg øving i balansen mellom tilpassing og fridom i det dei skriv, er nemleg dette elementet i skriveopplæringa heilt avgjerande.

For det tredje trur eg at målstyringa og karakterpresset i skulesystemet må ta på seg noko av skulda. Når det å trene fram mot eksamen får så stor plass i opplæ- ringa, og nyleg brukte eksamensoppgåver gjerne er dei mest nytta skriveoppdraga, er det ein fare for at elevane tidleg spesialiserer seg på bestemte oppgåvetypar. Nokre elevar går for retorisk analyse, andre for den litterære tolkinga. Resultatet blir såleis lite variasjon i kva for tekstar den einskilde eleven skriv. Skriveopplæ- ringa i dagens skule er dessutan sterkt inspirert av den australske sjangerskulen med vekt på eksplisitt sjangerundervisning og bruk av modelltekstar. Det er mykje bra med denne sjangerpedagogikken, men faren er at strategisk val av oppgåve kombinert med modellar for korleis oppgåvetypane kan løysast, kan resultere i oppskriftsorienterte og lite sjølvstendige elevsvar.

Dette får meg til å tenkje tilbake på min eigen norskeksamen for 25 år sidan og analysen av «Spikeren i kirsebærtreet». Kanskje ikkje så mykje har endra seg på desse åra? Sjølv hadde eg spesialisert meg på litterær analyse. Problemet var berre at denne novella var så vanskeleg å forstå. Likevel var det uråd for meg å byte til

ei anna oppgåve, for det var dette eg meinte eg kunne. Derfor vil eg med bakgrunn i mine egne erfaringar både som elev og lærar runde av ved å løfte fram kanskje det viktigaste oppdraget vi som skriveleiarar har, uansett kor i utdanningssystemet vi høyrer til: Vi må få elevane og studentane til å skrive mange nok tekstar med variert innhald og ulik form slik at dei får eit breiast mogeleg repertoar å spele på. Berre slik kan dei verkeleg få øve seg i sjølvoverskridinga og smaksavgjersla.

Og du gir fra deg alt, lettet  
tross alt, det meste kom med, glad  
for at det er over, det kunne  
gått bedre, det kunne  
gått verre, det meste  
kom med. Ja.

(Vold, 1969)

## REFERANSAR

- Bakhtin, M. og Slaattelid, R. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Berge, K.L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Blikstad-Balas, M. (2015). Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skrivning? *Norsklaereren* (2), s. 30–36. [https://issuu.com/norsklaereren/docs/norskl\\_\\_reren\\_2-15\\_lr](https://issuu.com/norsklaereren/docs/norskl__reren_2-15_lr)
- Blikstad-Balas, M. og Hertzberg, F. (2015). Frå sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklaereren* (1), s. 47–51. [https://issuu.com/norsklaereren/docs/norskl\\_\\_reren\\_1.2015\\_lr](https://issuu.com/norsklaereren/docs/norskl__reren_1.2015_lr)
- Bjørkum, P.A. (2016). *Annerledestenkerne. Kreativitet i vitenskapens historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Boden, M.A. (2010). *Creativity and Art: Three Roads to Surprise*. Oxford University Press
- Bremnes, J. (2014, 11. juni). En konfliktfylt eksamensoppgave. *Aftenposten*. Henta 3.5.2019 frå <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/ng2W5/En-konfliktfylt-eksamensoppgave>
- Brossel, G. (1983). Rhetorical specification in essay examination topics. *College English*, 45(2), 165–173.
- Dale, E.F. (1996). Introduksjon til grunnlagsproblemer i didaktikk. I E. F. Dale (red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling – klassiske tekster* (s. 9–22). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eriksen, H. (2017). Vurdering for læring i norskfaget: Hva kjennetegner norsklaerernes skriftlige tilbakemeldinger til egne elever? *Acta didactica Norge*, 11(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4078>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, overs.). Oslo: Pax forlag.
- Greek, M. og Jonsmoen, K.M. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studentene med seg fra videregående skole? *Uniped* 39(3). [https://www.idunn.no/uniped/2016/03/hvilken\\_tekstkyndighet\\_har\\_studenter\\_med\\_seg\\_fra\\_videregaaen](https://www.idunn.no/uniped/2016/03/hvilken_tekstkyndighet_har_studenter_med_seg_fra_videregaaen)

- Gaare, O. (2009). Bedre vurderingspraksis i norskfaget – Et innspill til mer forutsigbar, etterprøvbart og enhetlig bedømming av like prestasjoner i norskfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 93(3). <https://www.idunn.no/npt/2009/03/art05>
- Hammersøy, L.G. (2012). *Kreativitet. Et spørsmål om dannelse*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hellesnes, J. (2005). Om å motverke destruksjonen av danninga. I A.J. Aasen og S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 27–35). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Hoel, T.L. (1995). *Elevsamtaler om skriving i vidaregåande skole: responsgrupper i teori og praksis* (doktorgradsavhandling). Universitetet i Trondheim, Trondheim.
- Krogh, L.C. (2016). Kreativitet og ambivalens: En undersøkelse av variasjoner i vurdering og kjennetegn ved sprikvurderte tekster til eksamen i norsk hovedmål 2015 (mastergradsavhandling). Høgskolen i Sørøst-Norge. Henta frå: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2412785>
- Johnsen, E.B. (1997). *Oppgavetekst og dannelse: artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991* (doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo. *Acta humaniora* (6). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, B. og Ulstrup Engelsen, B. (2007). Læreplanen for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91(5). [https://www.idunn.no/npt/2007/05/lereplan\\_for\\_kunnskapsloftet\\_-\\_et\\_endret\\_kunnskapssyn](https://www.idunn.no/npt/2007/05/lereplan_for_kunnskapsloftet_-_et_endret_kunnskapssyn)
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. I E.L. Dale (red.), *Om danning. Klassiske tekster* (s. 167–204). Oslo: Gyldendal.
- Klafki, W. (2001). Dannelsesteori og didaktikk. Nye studier. København: Klim.
- NRK (2001, 25.9.). Ingen nåde for ironigenerasjonen. Henta frå <https://www.nrk.no/norge/ingen-nade-for-ironigenerasjonen-1.502229>
- Ongstad, S. (1997). Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep. (doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Ongstad, S. (2009). Kan skriveutvikling planlegges? I Haugaløkken, O.K., Evensen, L.S., Hertzberg, F. og Otnes, H. (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I Otnes, H. (red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rongen Breivega, K. og Petersen Johansen, S. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa? *Norskklæra* 40(2), s. 50–62. [http://www.norskundervisning.no/wp-content/uploads/2016/02/NL2.2016\\_Breivega\\_Johansen.pdf](http://www.norskundervisning.no/wp-content/uploads/2016/02/NL2.2016_Breivega_Johansen.pdf)
- Shahanan, T. og Shahanan C. (2012). What Is Disiplinary Literacy and Why Does It Matter? *Top Lan Disorders* 32(1).
- Solheim, R. og Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om Læsning*, (15), 76-89. Henta 3.5.2019 frå [http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom\\_15\\_8.pdf](http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf)
- Solstad, D. (1987). *Roman 1987*. Oslo: Oktober forlag.
- Smidt, J. (2015). Kreative tekster? I allfall kreative norsklærere og (kan vi håpe) kreative elever. *Norskklæra* 39(2), s. 18–28.

- Smidt, J. (2016, 29.1.). For en radikal estetikk i norskfaget. *Morgenbladet*. Henta 3.5.2019 frå <https://morgenbladet.no/ideer/2016/01/en-radikal-estetikk-i-norskfaget>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Erfaringer og vurderinger av eksamen 2013. Endrede eksamensordninger*. Henta 3.5.2019 frå <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Utdanningsdirektoratet/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/5-----Endrede-eksamensordninger/#a6.4>.
- Utdanningsdirektoratet (2018a). *Trekkordning ved eksamen for grunnskole og videregående opplæring Udir-2-2018*. Henta 3.5.2019 frå <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/oppklaring/eksamen/udir-4-2016-trekkordning-ved-eksamen>
- Utdanningsdirektoratet (2018b). *Elevtall i videregående skole – utdanningsprogram og trinn*. Henta 3.5.2019 frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-vgo-utdanningsprogram/>
- Vold, J.E. (1969). *Mor Godhjertas glade versjon. Ja*. Oslo: Gyldendal.
- Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning. Om skriveopplæring i videregående skole*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Aase, L. (2005). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I Bjørghaug, K., Fenner, A.-B. og Aase, L., *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv* (s. 69–83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I S. Matre, D.G. Sjøhelle og R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48–58). Oslo: Universitetsforlaget.

## EMPIRISK MATERIALE:

Utdanningsdirektoratet, Oslo:

Eksamen i norsk hovudmål 2001

Eksamen norsk hovudmål (NOR0215) 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 og 2018

Eksamen i hovudmål 2009–2018

### 2009

**1:** Vedlegg: «Ja, vi elsker dette landet» av Bjørnstjerne Bjørnson, 1859, og «Norge i fløtesaus» av Gro Dahle, 2002

Tekstane til Bjørnstjerne Bjørnson og Gro Dahle er skrivne med nesten 150 års mellomrom. Skriv eit essay eller ein artikkel der du samanliknar dei to tekstane.

**2:** Vedlegg: Utdrag frå «Om vort Skriftsprog» av Ivar Aasen, 1836, og *Unorsk og norsk, eller fremmedords avløsning*» av Knud Knudsen, 1881 Vis korleis tekstutdraga til Ivar Aasen og Knud Knudsen speglar ei førestelling om det norske. Drøft i kor stor grad det er mogeleg å gjennomføre tankane til Aasen og Knudsen om låneord og framandord, slik språksituasjonen har utvikla seg i dag.

**3:** Vedlegg: Utdrag frå *Nemi Julen -02* av Lise Myhre, 2002

Tolk utdraget frå den samansette teksten i *Nemi Julen -02*. Vurder den måten Lise Myhre bruker eventyrstoff på i denne teikneserien.

4: Vedlegg: «Ingenting er umulig for den som kan svare for seg», reklametekst, 2008

Analyser den samansette reklameteksten «Ingenting er umulig for den som kan svare for seg» frå Network Norway, og vurder bruken av verkemidla i teksten.

5: Vedlegg: Utdrag frå *Nemi Julen -02* av Lise Myhre, 2002, og «Ingenting er umulig for den som kan svare for seg», reklametekst, 2008

Samanlikn bruken av tradisjonsstoff i utdraget frå *Nemi* og reklameteksten frå Network Norway.

6: Vedlegg: Utdrag frå reiseskildringa *Tre i Noreg ved to av dei*, 1882. Ta utgangspunkt i tekstutdraget, og skriv ein artikkel eller eit essay om kulturmøte før og no.

## 2010

1: Vedlegg: Utdrag frå islendingssagaen *Soga om Gunnlaug Ormstunge* (skriven på 1200-talet) og «Generasjon Kane» av Ingebrigt Steen Jensen (2009). Samanlikn framstillinga av menn i dei to tekstane. Kva for mannsideal gjeld for unge i dag? Skriv ein artikkel.

2: Vedlegg: «I min barndom» og «Kva kan eg seie deg, barn?» av Marie Takvam (1980). Tolk dikta og vurder om dei er aktuelle i dag.

3: Vedlegg: *Lillelord* av Johan Borgen (1955). I denne romanen får vi høyre om 13-åringen Wilfred Sagen, som blir kalla Lillelord. Lillelord veks opp i eit borgarleg miljø på Oslos vestkant tidleg på 1900-talet. Han bur saman med mor si, faren er død. I utdraget er slekta samla til middagsselskap. Tolk tekstutdraget.

4: Ta utgangspunkt i minst to av tekstvedlegga og skriv eit essay om barn sin plass i vaksenverda. I essayet ditt skal det komme tydeleg fram kva for tekster du bruker.

5: Vedlegg: «Generasjon Kane» av Ingebrigt Steen Jensen (2009). Analyser den samansette teksten. Bruk omgrep frå retorikken.

6: Vedlegg: «Å være ung» av Gutt, 13 år (2009). Skriv eit kåseri om språk og generasjonar med utgangspunkt i lesarinnlegget.

## 2011

1: Vedlegg: «Det adelige element» (1885), «Himmelbrev til Byron» (1904), «Kvinestudentar» (1882), Forrådt (1892), valplakat for Arbeidarpartiet (1933), *Soft City* (1969-75), Ungdomstelefonen.no (2011). Fridom, fornuft og framskritt er sentrale idear i det moderne prosjektet. Dei vedlagde tekstane kan lesast som kommentarar til – eller reaksjonar på desse ideane. Vel minst tre av tekstane. Gjer greie for ulike syn på fridom, fornuft og framskritt som kjem fram i tekstutvalet ditt. Kva verdi meiner du dei sentrale ideane i det moderne prosjektet har i dag? Skriv ein artikkel.

2: Vedlegg: Utdrag frå artikkelen «Kvinestudentar» av Arne Garborg (1882) og romanen *Forrådt* av Amalie Skram (1892)

Begge desse tekstane tek opp situasjonen til kvinnene i samtida. Samanlikn innhaldet, bruken av verkemiddel og den funksjonen verkemidla har i dei to tekstane. Vurder om tekstane er aktuelle i dag.

3: Vedlegg: «By og land hand i hand, hele folket i arbeide», valplakat for Arbeidarpartiet (1933) og biletruta «Where are they going?» frå *Soft City* (1969–1975), ein teikneserieroman av den norske biletkunstnaren Pushwagner. Analyser og samanlikn dei to samansette tekstane. Korleis kan tekstane lesast som kommentarar til, eller reaksjonar på, sentrale idear i *det moderne prosjektet*?



4: *Vedlegg*: «Hvem er jeg?» Annonse for Ungdomstelefonen.no, *Filmmagasinet* 1/2011  
Analyser den samansette teksten. Bruk omgrep frå retorikken.

## 2012

1: *Vedlegg*: «Seterpiken og jegeren» av Bernhard Herre, 1849 og *Bestemors brudekrone* av Adolph Tiedemann, 1869

Samanlikn form og innhald i tekstene «Seterpiken og jegeren» og måleriet Bestemors brudekrone. Kva for førestillingar om «det norske» finn vi i teksten og måleriet, og korleis kjem dei til uttrykk?

2: Skriv ein artikkel der du gjer greie for særtrekk ved det munnlege og skriftlege språket ditt i ulike situasjonar. Bruk eksempel og fagkunnskapar du har om språklig variasjon og forholdet mellom munnleg og skriftlig språk.

3: *Vedlegg*: Utdrag frå *Unge Werthers lidelser* av Johan Wolfgang von Goethe, 1774, «Seterpiken og jegeren» av Bernhard Herre, 1849 og «Det første håndtrykk» av Henrik Wergeland, 1838.

Desse tekstane kan knytast til romantikken som periode. Skriv ein artikkel der du samanliknar form og innhald i dei tre tekstene, og peikar på romantiske trekk i dei.

4: *Vedlegg*: Novella «Dansar du?» av Frode Grytten. Tolk novella.

5: Bruk to eller fleire av vedlegga, og skriv eit essay der du reflekterer over dei tankane om kjærleik som kjem til uttrykk i teksten. Lag overskrift sjølv.

## 2013

1: *Vedlegg*: «Hvorfor er det viktig å lese bøker?» av Aslak Sira Myhre, «Fantastisk litteratur» av Tor Åge Bringsværd, «Fra det ubevisste sjeleliv» av Knut Hamsun og «Å sette problemer under debatt» av Georg Brandes

Dei vedlagde tekstutdraga uttrykkjer ulike syn på kva oppgåve skjønnlitteraturen har, eller kva funksjon han kan ha for lesaren. Bruk tekstutdraga, og skriv eit essay eller ein artikkel med tittelen «Kva skal vi med skjønnlitteratur?»

2: *Vedlegg*: Utdrag frå *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen og *Garman & Worse* av Alexander Kielland

Samanlikn dei to tekstutdraga, og vis korleis tekstane er typiske for den realistiske litteraturen på slutten av 1800-talet.

3: *Vedlegg*: «Kvinnene knuser oss», kommentarartikkel av Stein Aabø

Analyser teksten. Bruk omgrep frå retorikken. Kommenter til slutt nokre av synspunkta.

4: *Vedlegg*: «Kvinnene knuser oss», kommentarartikkel av Stein Aabø og «Mot Guds ord» av Åse Camilla Skaarer og Marte Ericsson

I år er det 100 år sidan kvinner i Noreg fekk stemmerett. Bruk dei to tekstvedlegga, og skriv eit kåseri eller eit essay med tittelen «Kjønnskamp i hundre».

## 2014

1: *Vedlegg*: Alle

Dei vedlagde tekstane i oppgåvesettet uttrykkjer samfunnsengasjement på ulike måtar. Vel minst tre av tekstane, og gjer greie for korleis engasjementet kjem til uttrykk. Reflekter over kva betydning du meiner slike tekstar kan ha.

2: *Vedlegg*: «For trykkefriheten» av Henrik Wergeland, 1840 og «Lagnad sa vi» av Arnljot Eggen, 1969.

Tolk og samanlikn «For trykkefriheten» og «Lagnad sa vi». Vurder om desse tekstane er aktuelle i dag.

3: *Vedlegg*: «For trykkefriheten» av Henrik Wergeland, 1840, «Du må ikke sove» av Arnulf Øverland, 1937, «Lagnad sa vi» av Arnljot Eggen, 1969.

Skriv ein kreativ tekst der du reflekterer over tema som fridom, likegyldigheit og engasjement. Bruk eitt eller fleire av tekstvedlegga.

4: *Vedlegg*: Meld. St. 27 (2011–2012) Melding til Stortinget: *Barn på flukt* (utdrag), «Beskytt barna, Jens!» av Marianne Borgen, *Dagbladet* 15.03.2012 og «Den lange farlige reisen til Norge» av Erfan, 12 år, *Aftenposten* 08.11.2013

Desse tre tekstvedlegga handlar om barn på flukt, men budskapet kommer fram på ulike måtar. Samanlikn dei tre tekstane. Bruk omgrep frå retorikken.

## 2015

1: *Vedlegg*: Arnulf Øverland: «Fri sprogutvikling».

Arnulf Øverland hadde ein sentral posisjon i språkdebatten på midten av 1900-talet. Den vedlagde teksten er eit innlegg i debatten om samnorsk. Gjer greie for nokre av synspunkta i teksten, og forklar kort den språkhistoriske samanhengen. Drøft deretter denne påstanden frå teksten: «Sprogutviklingen er en naturlig prosess. Den lar seg hverken hindre eller påskynde.»

2: *Vedlegg*: Tarjei Vesaas: «Kvart menneske er ei øy», John Donne: «Intet menneske er en øy».

Ta utgangspunkt i dei to tekstvedlegga, og skriv ein kreativ tekst der du reflekterer over tematikken i tekstane. Lag overskrift sjølv.

3: *Vedlegg*: Erna Osland: «Mikke Mus». Tolk novella.

4: *Vedlegg*: «Barnebrud». Denne samansette teksten er dei tre første sidene av eit kampanjemagasin frå bistandsorganisasjonen Plan Norge. Magasinet blei sendt i posten til medlemmene av organisasjonen og var vedlegg i *Dagbladet* 20.09.2014. Analyser utdraget. Bruk omgrep frå retorikken. Vurder til slutt kor godt du meiner kampanjen fungerer etter formålet.

## 2016

1: *Vedlegg*: «Burning love» av Lars Mytting, 2011 og «Brevet» av Jan Magnus Bruheim, 1988.

Tolk og samanlikn dei to tekstane.

2: *Vedlegg*: «Hvis det er sant» av Jakob Arvola, 2014

Tolk novella.

3: *Vedlegg*: *Gjengangere* av Henrik Ibsen, 1881, *Mannfolk* av Arne Garborg, 1886 og *Helvetesilden* av Karin Fossum, 2014.

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

4: *Vedlegg*: «Burning love» av Lars Mytting, 2011 og «#modernekjærlighet» av Gutt (19), 2015.

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

**2017**

**1:** Vedlegg: Halldis Moren Vesaas: «Tung tids tale», 1945 og Henrik Nordbrandt: «Vuggeviser», 2015.

Halldis Moren Vesaas skreiv «Tung tids tale» under den andre verdskrigen, og den danske forfatteren Henrik Nordbrandt skreiv «Vuggeviser» som ein kommentar til flyktningkrisa i dag. Tolk og samanlikn dei to dikta.

**2:** Vedlegg: Thea Idsøe: «Takk, kjære Ivar», 2013 og «For første gang i historien blir nyttårstalen ikke holdt på samisk», 2017.

Skriv ein resonnerande tekst der du drøftar kva språket betyr for identiteten til menneska. Bruk tekstvedlegga når du skriv.

**3:** Vedlegg: Thea Idsøe: «Takk, kjære Ivar», 2013

Analysér talen. Bruk omgrep frå retorikken.

**4:** Vedlegg: Henrik Ibsen: *Et dukkehjem*, utdrag, 1879 og *Skam*, NRK, utdrag, 2016

I de to vedlagte tekstene møter vi to kvinner med same namn. Nora i *Et Dukkehjem* ønsker å forlate mannen sin, Torvald Helmer. Noora frå tv-serien *Skam* prøver å overtale kjærasten William til ikkje å reise frå ho. Samanlikn dei to tekstvedlegga, og plasser tekstene i ein kulturhistorisk samanheng.

**2018**

**1:** Vedlegg: Utdrag frå Hellemyrsfolket av Amalie Skram, 1887, utdrag frå Mor streiker av Ebba Haslund, 1981 og utdrag frå Bienes historie av Maja Lunde, 2015.

I 1871 hevda den danske litteraturforskarer Georg Brandes at den viktigaste funksjonen litteraturen hadde, var «å setje problem under debatt». Skriv ein resonnerande tekst der du reflekterer over korleis litteratur kan vere samfunnskritisk. Bruk eksempel frå dei vedlagde tekstane i svaret ditt. Du kan også bruke andre eksempel du kjenner.

**2:** Vedlegg: «Møllen som endret 100 år med kaffe», A-magasinet 15.09.2017

Formuler kort kva som er formålet med teksten, og analysér den samansette teksten. Bruk omgrep frå retorikken. Vurder til slutt korleis denne teksten fungerer som reklame.

**3:** Vedlegg: «Ung kan ikkje lære av gamal» av Arne Garborg, 1903 og «Det høgre skulevesen» av Aasmund Olavsson Vinje, 1869

Skriv ein kreativ tekst der du utforskar Garborgs og Vinjes tankar om kunnskap og læring. Bruk eksempel og idear frå dei vedlagde tekstane.

**4:** Vedlegg: «Ei raud, raud rose» av Robert Burns, 1794 og «Gressholmen» av Kristian Kristensen, 2017

«Ei raud, raud rose» frå 1794, av den skotske diktaren Robert Burns, er rekna som eit tidleg eksempel på romantisk lyrikk. «Gressholmen» er ein songtekst frå 2017. Tolk og samanlikn dei to tekstane, og gjer greie for romantiske trekk i dei.