

Audhild Norendal

Høgskolelektor ved Institutt for lærerutdanningsfag, Høgskolen i Sørøst-Norge

## Danningsperspektiver i grunnskolens eksamensoppgaver i norsk

### **Sammendrag**

Artikkelen er en analyse av grunnskolens eksamen i norsk. I analysen sammenlignes oppgavesettene gitt under L97 og LK06. Eksamensoppgavene blir drøftet i lys av dannelsbegrepet og spesielt Wolfgang Klafkis teorier. Analysen viser at eksamen etter innføringen av Kunnskapsløftet representerer både kontinuitet og brudd når det kommer til dannelsperspektiver. En del bærende temaer gjelder for begge læreplanperiodene. Disse temaene er uavhengige av læreplanmålene og utgjør et standardrepertoar til eksamen. Valgfriheten har blitt mindre etter innføringen av Kunnskapsløftet, og oppgavene etterspør i økende grad norskfaglige kunnskaper. Det materiale dannelsaspektet er dermed blitt styrket på bekostning av det formale. Dette er en utvikling som går i motsatt retning av danningssynet i de to læreplanene. Eksamensskrivningen har gått fra primært å bli forstått som et individuelt prosjekt i L97 til å bli definert som et kollektivt prosjekt i Kunnskapsløftet. Skriveoppdragene har gradvis blitt mer styrende og krever større grad av tilpasning. Avslutningsvis blir forholdet mellom danning og nytte diskutert. Om eksamen først og fremst blir et måleinstrument for å teste grunnleggende ferdigheter og kompetansemål, kan nytteperspektivene komme til å fortrenge dannelsperspektivene.

*Nøkkelord: danning, norskfaget, grunnskolens, eksamen, L97, Kunnskapsløftet*

### **Abstract**

*In this article, the examination in Norwegian language in lower secondary school is analysed. The examinations during the period of the two curriculums L97 (1997–2006) and LK06 (2006), are compared. The written tasks in the examinations are discussed with reference to the concept of Bildung and the theories of Wolfgang Klafki. The analysis shows that the examinations introduced after the introduction of Kunnskapsløftet represent both continuity and change when looking from the perspectives of Bildung. Furthermore, some of the major themes are represented in both curriculum periods. These themes are independent of the curricula and constitute a standard repertoire for the examination. However, the possibilities for individual choices are fewer after the introduction of Kunnskapsløftet, and the exam requires more knowledge of*

*the Norwegian language. Because of this, we can see that the material aspect of Bildung has been strengthened at the expense of the formal aspect. This development is contrary to the perspectives of Bildung represented in the curriculum. The written tasks in the exam have changed from primarily being perceived as an individual project in L97, to be defined as a collective project in Kunnskapsløftet. The written tasks have gradually become dominant and have demanded stronger requirements for adaptation. Finally, the article discusses the relation between Bildung and utility. If the exam primarily is used as a measuring tool to test basic skills and competences, this focus on utility might possibly replace the perspectives of Bildung.*

*Keywords: bildung, lower secondary school, exam, curricula*

## Innledning

Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) stiller ikke de samme kravene til organisering av fagstoffet eller bruk av bestemte metoder som tidligere læreplaner. I 2000 falt dessuten den statlige godkjenningsordningen for lærebøker bort, en ordning som siden 1889 har regulert mye av innholdet i skolen (Bratholm, 2001). Med lokal autonomi på viktige områder som læringsmål, metode og læreverk, er det nå først og fremst gjennom eksamensordningen det blir uttrykt hvordan sentrale utdanningsmyndigheter forstår skolens dannelsoppdrag. I denne artikkelen skal jeg se nærmere på dannelsperspektiver ved den skriftlige eksamenen i norsk i grunnskolen (jfr. Opplæringslova § 3-28). Eksamen gjenspeiler dannelsintensjoner og dannelsmål. Oppgavene er et uttrykk for politiske og pedagogiske forventninger til opplæringen, mens besvarelsene viser hva eleven har fått ut av skolegangen. I tillegg virker eksamenen inn på undervisningen ved at tidligere oppgaver blir brukt som skriveoppdrag underveis. Berge og Hertzberg skriver om ungdomsskolens skriveopplæring:

Vi har altså gode grunner til å regne med at de normene vi ser avspeilet gjennom avgangsprøva, også gjelder i klasserommet. Dermed blir ikke avgangsprøva bare et mål på hvor elevene har nådd etter endt grunnskole, men også et bilde på hva slags skriveundervisning som gis (Berge & Hertzberg, 2005, s. 388).

Det er forsket relativt lite på skriveoppgaver. Interessen har i stor grad dreid seg om hvordan lærebokas oppgaver bidrar til elevenes forståelse av fagene (Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2013 og Skjelbred, 2012). Nylig har antologien *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* blitt publisert (Otnes, 2015). Når det gjelder norskeksamen, har forskningen helst vært rettet mot besvarelsene, og lite mot skriveoppdragene elevene får. Avhandlingene til Egil Børre Johnsen og Sigmund Ongstad er to større

forskningsprosjekter. Johnsen drøfter dannelsingsperspektiver i oppgavene gitt til examen artium i årene fra 1889 til 1993 (Johnsen, 1997). Ongstad tar for seg sjangerbegrepet i møte med ulike oppgaveideologier i den videregående skolen (Ongstad, 1997). Kjell Lars Berges analyse av stilskrivningen i gymnaset i *Skolestilen som genre: Med påtvungen penn* (Berge, 1988) berører også selve oppgavene.

I forbindelse med avgangsprøven i grunnskolen tar forskningen for seg perioden før innføringen av Kunnskapsløftet. Bjarne Øygarden har skrevet om skriftlige sjangere i eksamenssettene fra 1962 til 1999 (Øygarden, 2001). Her kartlegger han om sjangertilbudet i oppgavesettene samsvarer med fagsynet i læreplanene i den aktuelle perioden. En hovedfagsoppgave tar også for seg sjangerutviklingen i eksamensoppgaver på ungdomstrinnet fra 1969 til 1996 (Jakobsen, 1997). En delstudie innenfor Prosjektet *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (KAL) handler om oppgavene i årene 1997–2001. Studien tar for seg blant annet tema, sjanger, valgfrihet, kjønn og prestasjonsnivå. Hovedfunnene er at de fleste elevene valgte oppgaver med eksistensielle og mellompersonlige temaer og fritt sjangervalg, eller med valg mellom sjangerne fortelling, essay og brev. Oppgaver med sakpregede temaer og sjangere appellerte til relativt få elever (Vagle & Evensen, 2005).

## Teoretisk grunnlag

De siste tiårene har det kommet flere antologier som omhandler teorier om danning: *Dannelse. Tenkning – modning – refleksjon* av Hagtvedt og Ognjenovic (2011), *Dannelsens forvandlinger* av Slagstad, Korsgaard og Løvlie (2003) og *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* av Steinsholdt og Dobson (2011). Begrepet knyttes til ulike tenkemåter og tradisjoner, og betydningen kan derfor bli mangetydig og med uklar avgrensning. Forsøkene på å definere begrepets innhold har da også blitt kritisert for å være både utflytende og diskutabile (Steinsholdt & Dobson, 2011, s. 9). Ifølge Korsgaard og Løvlie har det, til tross for at begrepet vanskelig lar seg avgrense, vært tre grunnleggende komponenter i det moderne dannelsingsprosjektet fra opplysningstida og fram til i dag. Det er menneskets forhold til seg selv, samfunnet og verden. Danning er en prosess som oppstår i møtet mellom individets subjektive forutsetninger og erfaringer og en kulturelt formidlet omverden:

Oplysning og dannelse ses ikke kun i relation til et individ, men også til et kulturelt, sosialt og/eller politisk fællesskap og til menneskeheden i sin helhet. Ser man bort fra én af disse komponenter, ser man ikke på verden ud fra den moderne opplysnings- og dannelsesteoris synsvinkel (Korsgaard og Løvlie, 2003, s. 11).

Sveinung Nordstoga tar i bruk begrepet “den moglege sjølvoverskridinga” (etter litteraturdidaktikeren Klaus P. Mortensen) for å beskrive dette møtet (Nordstoga, 2014). Den som blir dannet, må tre ut av seg selv og se på det fremmede og nye med både et distansert og et nært blikk. I den første fasen fremmedgjøres individet, i den andre fasen prøver individet å bli fortrolig med det fremmede: “Sjølvoverskriding vil altså seia å “gå over i noko anna”, med eit nytt perspektiv, ei ny innsikt og med ei djupare forståing” (Nordstoga, 2014, s. 12). Nordstoga refererer vidare til filosofen Jon Hellesnes og hans “kritiske posisjon” innenfor danningstenkingen. Hellesnes framholder tilpasningen som motsetningen til danningen. Selvoverskridelsen innebærer ikke bare å forstå, men også å inngå i en kritisk dialog: “Danning høyrer til i ein omgrepsfamilie med emansipasjon, kritisk fornuft og individuell autonomi” (Hellesnes, 2005, s. 28).

Wolfgang Klafki har forsøkt å gjøre innholdet i skolens danningssoppdrag mer tydelig med sin *kritisk-konstruktive didaktikk* (Klafki, 1983). Han setter opp et skille mellom materiale og formale danningsteorier. I følge de materiale teoriene er innholdet og den innvirkningen det har på elevene dannende. Dette innbefatter kunnskap i form av vitenskapelig innsikt, kulturelle verdier, litterær kanon og kompetanser av ulikt slag. De formale danningsteorier gir ikke innholdet egenverdi, men framholder de subjektive utfoldelsesmulighetene, de ulike ferdighetene som elevene lærer å anvende i og på tvers av fagene, som dannende. Det kan eksempelvis dreie seg om evnen til å skaffe seg informasjon, analytisk og kritisk tenkning, estetisk sans eller moralsk vurdering (Klafki, 1983).

Gjennom skolehistorien har danningssynet pendlet mellom det materiale og det formale ytterpunktet, uten at de dermed kan gjenfinnes i rendyrkede former (Hohr, 2011, s. 165). Klafki finner både de materiale og formale teoriene mangelfulle og kritiserer dem for å undervurdere enten den individuelle eller den kollektive siden ved danningen. Det gir liten mening hvis de formale ferdighetene ikke blir knyttet til et materielt innhold, eller omvendt. Klafki understreker det dialektiske forholdet som må være mellom kulturformene og de mentale prosessene hos den enkelte:

Dannelse kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve [i] enheten mellom et objektivt (materielt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse [av] eller i forståelsen av andre mennesker (Klafki, 1996, s.192).

Klafki presenterer et tredje alternativ, *den kategoriale danningen*. I den kategoriale danningsteorien integreres det materiale og formale slik at de blir stående i et gjensidig avhengighetsforhold. Med røtter i den historisk-hermeneutiske tradisjonen henger begrepet kategorial danning nært sammen med forståelse og fortolkning. I møtet mellom ulike kunnskapsformer og kulturformer og egne erfaringer og opplevelser, utvikler elevene stadig sin viten

om verden. Læring av faktakunnskap og innøving av enkeltferdigheter er ikke nok; ting må bli satt i sammenheng på en stadig mer innsiktsfull måte. Det avgjørende er at det skjer en kategorisering av allmenngyldige kunnskaper med en overføringsverdi til andre lærings situasjoner. Klafki kaller dette for *eksemplarisk undervisning og læring* (Klafki, 2001).

Laila Aase, som Klafki, understreker i artikkelen "*Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag?*" at dannelsesprosessen er avhengig av et møte mellom fagstoffet og eleven slik at eleven både blir berørt og utfordret (Aase, 2005, s. 69). Aase legger vekt på at skriving ikke bare må handle om det å utvikle og uttrykke egne tanker og følelser. Skrivningen må i like stor grad betraktes som et kollektivt fenomen. Skriveopplæring er språkopplæring og handler om sosialisering. Om elevene skal bli fullverdige medlemmer av fellesskapet, må de beherske de reglene og retningslinjene som gjelder, som for eksempel å skrive i de sjangerne som har verdi og status. Samtidig støtter Aase den kritiske posisjonen og understreker at gjennom å beherske reglene gis det frihet til å bevisst kunne bryte med dem. I *Stilskrivning og danning* framhever hun at

[d]anning må dreie seg om å bli sosialisert inn i en tenkemåte og en kultur som vårt samfunn regner som verdifull. Og danning må også dreie seg om at den enkelte ikke bare er et produkt av denne kulturen, men til en viss grad står fritt i forhold til den (Aase, 1988, s. 23).

## Metode og materiale

Denne artikkelen er en analyse og diskusjon av samtlige eksamenssett i hovedmål og sidemål i perioden fra 2000 til 2015 under de to læreplanene "*Læreplanen for den 10-årige grunnskolen (L97)*" og "*Læreplanen Kunnskapsløftet (LK06)*". Dette utgjør til sammen 31 sett, siden det i 2008 bare ble avholdt én skrive dag og at eksamen i norsk ellers har blitt avholdt over to dager. Eksamenssettene fra årene 2000 til 2007 er hentet fra Utdanningsdirektoratets arkiv. Settene fra 2008 til 2015 er tilgjengelige med passordinnlogging på Utdanningsdirektoratets nettsider. Målet har vært å sammenligne de to læreplanperiodene for å finne ut av hvorvidt eksamen etter innføringen av Kunnskapsløftet representerer et endret danningssyn. De overnevnte perspektivene på danning vil bli trukket inn i analysen og diskusjonen. Ut fra de teoretiske innfallsvinklene realiseres danningen i et selvoverskridende møte mellom individet og omverdenen. Ifølge Klafki er det foreningen av material kunnskap og formale ferdigheter som realiserer den kategoriale danningen. I norskfaget innebærer det, som Aase framhever, at skrivingen både skal bidra til personlig vekst og føre eleven inn i kulturelle sammenhenger. Den kritiske posisjonen til Hellesnes forhindrer den blinde tilpasningen til det bestående.

Det er oppgaveordlydene i eksamenssettene som er gjenstand for analyse og diskusjon. Disse blir forstått som avgrensede tekster med sitt eget innhold, sin egen form og sitt eget definerte formål. Oppgaveordlydene kan selvsagt bare delvis si noe om hvordan sentrale myndigheter definerer danningsperspektivene for norskfaget. Eksamensordningen som helhet utgjør en mangfoldig tekstkultur. Diverse instruksjer, tekstvedlegg, vurderingsskjemaer, sensorveiledninger og rapporter er nødvendige supplementer i en fullstendig analyse av danningsperspektiver ved ordningen. Et sentralt spørsmål er selvfølgelig også hvilke oppgaver elevene besvarer. Kvaliteten på skriveoppgavene kan ikke vurderes før elevbesvarelsene er lest. Det er disse som gir svaret på om danningsperspektivene er realisert. Alle disse aspektene er imidlertid for omfattende til å ta med.

Først blir danningsperspektivene i de to læreplanene analysert. Læreplananalysen danner grunnlaget for å videre kunne diskutere om eksamen samsvarer med fagsynet i opplæringsforskriften. Deretter blir eksamenssettene analysert. Her legges det vekt på den kunnskapen og de ferdighetene som blir etterspurt. De temaene elevene blir bedt å skrive om, er systematisert i to tabeller (s. 17–22). Temaene under L97 er presentert i tabell 1, “Eksamenstemaene under L97”, og temaene under Kunnskapsløftet kommer fram av tabell 3, “Oppgaveformuleringene under Kunnskapsløftet”. I denne delen studeres også de teksttypene og sjangerne elevene får velge mellom gjennom perioden. Disse kan leses ut av tabell 2, “Eksamenssjangerne under L97”, og tabell 3 (s. 18–22). I tillegg blir også selve oppgaveformuleringene analysert. I diskusjonsdelen forsøker jeg å svare på spørsmålene om hvorvidt eksamensoppgavene er operasjonaliseringer av de aktuelle læreplanene, og om oppgavene har gjennomgått endringer når det kommer til danningsperspektiver. Diskusjonen er todelt. Først sees læreplaner og eksamensoppgaver i sammenheng med Klafkis begreper, og deretter i lys av skriveingen som individuelt og kollektivt prosjekt.

## Analyse

### **L97 og Kunnskapsløftet**

Både L97 og Kunnskapsløftet skiller seg fra tidligere læreplaner ved at de legger målstyring til grunn. Denne dreiningen kan forklares i lys av internasjonal politisk utdanningsdebatt på 1980- og 1990-tallet. I et samfunn med økonomi i ulage, økt arbeidsledighet og krav til større konkurransevne blir staten også mer avhengig av kunnskapsproduksjonen i skolen. En underliggende frykt i Norge var også at elevenes faglige kvalifikasjoner ikke var på internasjonalt nivå. Dette ble senere bekreftet i de første PISA-testene (Roe, 2009, s. 196).

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) var en reaksjon på reformpedagogikken og elevsentringene som hadde rådd i det meste av

etterkrigstida. Dette gjaldt også i stor grad for de to forutgående læreplanene, *Mønsterplan for grunnskolen* (1974 og 1987). Begge var først og fremst formaldannende ved at de la vekt på læringsprosessene (Telhaug, 2011). Elevene skulle være delaktige i valg av lærestoff og i organiseringen av undervisningen. Med innføringen av L97 dreier danningssynet i en material retning. Sammenlignet med tilegnelsen av den faglige substansen er det formale ferdighetsaspektet nedprioritert (Telhaug, 2003, s. 284). Den materiale danningstenkningen gjør seg gjeldende både i den generelle delen og i fagplanene. I forbindelse med omtalen av “det allmenndannende mennesket” uttrykkes det at alle elever må få del i den samme skolefaglige kunnskapen og de samme referanserammene (L97, 1997, s. 38). Retningslinjene for de enkelte fagenes innhold er detaljerte, og planene er utstyrt med bindende mål for de enkelte klassetrinnene. Den nasjonale kulturarven fikk stor plass i norskplanen. Dette blir tydelig i oppstillingen av kanoniserte norske forfattere som elevene skal lese tekster av (L97, 1997, s. 125–128).

*Læreplanverket for Kunnskapsløftet* erstattet L97 i 2006. Målstyringsprinsippet fra forrige læreplan er forsterket, men det faglige innholdet er mer uklart. Det elevene skal arbeide med eller ha kunnskap om, er vagt angitt, sammenlignet med L97. For litteraturvalget er det i læreplanen etter tiende trinn kun anført at “mål for opplæringen er at eleven skal kunne presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur” (LK06, 2013). I Kunnskapsløftet er oppmerksomheten rettet mot det elevene skal gjøre og mestre. I retningslinjene for planarbeidet heter det:

Målene skal ikke lenger inneholde formuleringer som eleven skal ha kjennskap til, ha innsikt i, etc., men skal være formulert på en slik måte at det går klart fram at de dreier seg om noe eleven/lærlingen skal kunne gjøre eller mestre i tilknytning til de kunnskaper og ferdigheter de har utviklet gjennom arbeidet med faget. (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 19).

Målene i de to læreplanene er formulert forskjellig. I L97 er standardformuleringen “I opplæringa skal elevane”, i Kunnskapsløftet er formuleringen endret til “Mål for opplæringen er at eleven skal kunne”. Formuleringer som “lære om, arbeide med og undersøke” i L97 er i Kunnskapsløftet avløst med formuleringer som “kunne gjøre, kunne gjøre rede for, kunne beskrive, kunne forklare”. Dette viser et markert skifte fra ikke-observerbar mental adferd til observerbar, ytre adferd (Karseth & Ulstrup Engelsen, 2007, s. 408–409). Ved å vektlegge fagenes innhold og den innvirkning det har på elevene, blir målene hovedsakelig materiale i L97. I Kunnskapsløftet er målene først og fremst formale ved at de legger vekt på elevenes utføringskompetanse (Foros, 2012).

## **Eksamensoppgavene under L97**

Framhevingen av felles referanserammer, fagkunnskap og nasjonal kulturarv i L97 er med få unntak ikke å gjenfinne som temaer i eksamensoppgavene. Temaene spenner vidt, men kan deles i tre hovedkategorier: individorienterte, samfunnsrelaterte og globale utfordringer. I tillegg inneholder de fleste settene en eller flere åpne oppgaver der elevene skal skrive en tekst med utgangspunkt i et bilde, et ordtak eller et dikt. De individorienterte oppgavene tar opp eksistensielle spørsmål, som identitet, valg, det gode liv, sjalusi, savn, angst, om å være annerledes og et vendepunkt i livet, men også jegets relasjon til det andre kjønn, foreldre, søsken, venner og dyr. Oppgavene som retter oppmerksomhet mot samfunnet, tar for seg spørsmålsstillinger som forholdet mellom by og bygd, forbruk, kriminalitet, kroppsfiksering, røyking og underholdning. De globale oppgavene tematiserer den teknologiske utviklingen og utfordringer relatert til fattigdom og natur og miljø. Enkelte av oppgavene lar seg ikke så lett sortere, siden de har berøringspunkter med flere av kategoriene. Fordelingen mellom kategoriene er ulik fra år til år, og ikke alle kategoriene er representert hvert år. Det er en hovedvekt av de individorienterte oppgavene i hvert av settene (tabell 1).

De fleste oppgavene har føringer for sjanger. Samtidig gir en del av oppgavene flere alternative sjangervalg (f.eks. "Skriv et essay, kåseri, novelle eller ei fortelling") eller de lar valget stå helt åpent ("Skriv en tekst"). De sjangerspesifikke oppgavene ber elevene skrive både i personlige sjangere tilhørende den private sfæren og saksorienterte sjangere tilhørende den offentlige sfæren. Det er mulig å se mønsteret av et hovedrepertoar og et tilleggsrepertoar. Sjangerne i grunnrepertoaret er artikkelen, debatt- og leserinnlegget, fortellingen, novellen, essayet og kåseriet. Tilleggsrepertoaret består av sjangerne tale, skildring, eventyr, brev, dagbok og scene fra skuespill eller hørespill. I 2005 innføres en ny oppgavetype, kalt elevens eget skriveprosjekt. Elevene får selv velge innfallsvinkel, sjanger, tittel og mottaker ut fra det de opplever som interessant og viktig innenfor et oppgitt tema (tabell 2).

Temabredden og sjangermangfoldet viser at den overordnede målsetningen er at elevene skal få skrive om noe som kan relateres til eget liv ut fra egne individuelle forutsetninger (tabell 1 og 2). Temaene må karakteriseres som gjennomgående relevante for ungdommer, og svært få er spesifikt norskfaglige. En del oppgaver er personlige, som "Lag ditt eget selvportrett. Lag tittel selv" (2007). Andre krever et videre samfunnsengasjement, som "Skriv en artikkel eller et innlegg der du legger fram ditt syn på hvordan unge lovbrytere bør gjøre opp for seg. Begrunn synspunktene dine" (2004). Felles for oppgavene er at de inviterer elevene til å reflektere over sine holdninger og verdier knyttet til egen identitet og nære relasjoner, det samfunnet de lever i, samt mer verdensomspennende spørsmål (tabell 1).



Formuleringene er åpne og inviterende, med vekt på de tankene eleven selv gjør seg. Oppgaveordlydene er gjennomgående korte, de er aldri lengre enn én til to setninger, gjerne med en åpen innledning etterfulgt av selve skriveoppdraget: “Mange unge opplever at tiden ikke strekker til på grunn av press fra for eksempel hjem, skole eller fritidsaktiviteter. Skriv en tekst der du gir uttrykk for hva det er som skaper tidspress for deg, og hva du eventuelt kunne ønske annerledes” (2000). Bortsett fra sjangerforslag, legges det ingen føringer for hvordan oppgaven skal besvares eller teksten skal utformes. Instruksjonsverbet er “skriv”, standarden er denne: “Skriv et essay, et kåseri, en fortelling eller en novelle der temaet er forholdet mellom tenåringer og foreldre. Lag tittel selv” (2003).

### **Eksamensoppgavene under Kunnskapsløftet**

I eksamenssettene etter innføringen av Kunnskapsløftet er det oppgitt et overordnet tema for begge skivedagene (tabell 3). I oppgavesettene er det nå en annen fordeling mellom de individorienterte, de samfunnsrelaterte og de mer verdensomspennende temaene. De individorienterte oppgavene med eksistensielle spørsmålsstillinger er det få av, selv om enkelte oppgaver fortsatt spør om “meningen med livet” (2010), “livsløgner” (2012), “hva det vil si å lykkes i livet” (2014) og “valg” (2015). Elevenes tanker og meninger om globale utfordringer blir også i mindre grad etterspurt, bortsett fra i oppgaven fra 2010, som spør om “hva menneskers livsførsel har å si for livet på jorda”. Hovedvekten ligger på de oppgavene som tar for seg sosiale, politiske og kulturelle sider ved samfunnet, som for eksempel underholdning, trafikksikkerhet, teknologisk utvikling, media, ytringsfrihet og sosiale medier (tabell 3).

Norskfaglige emner er i større grad tematisert, særlig knyttet til kommunikasjon, men også mer tradisjonelle temaer innenfor språk og litteratur. En del oppgaver retter oppmerksomheten mot muntlig språkbruk og retorikk. I 2009 blir lek med språk og sjanger tematisert i forbindelse med begrepet “humor”. I 2011 dreier alle oppgavene seg om “ord”, ord brukt til å uttrykke meninger, det å streve med ord, ord som maktmiddel, språkets betydning for identitet og selvfølelse, det å si fra når noe er galt, gode og dårlige diskusjoner og hvordan språket kommer til å utvikle seg i framtida (tabell 3). Elevene må vise at de behersker lesing som grunnleggende ferdighet ved at de fleste oppgavene fra og med 2012 krever at elevene har lest og forstått innholdet i forberedelsesmateriellet. I 2012 og 2013 er de overordnede temaene “løgn og sannhet” og “helt og antihelt”, som er hentet direkte fra kompetansemålet under hovedområdet “språk og kultur” (LK06, 2010), før revideringen i 2013. Temaet “*Ein smak av Noreg*” i 2014 retter oppmerksomheten mot nasjonalfølelse, sidemålsopplæring og den norske kulturen sett fra utsiden. I 2015 er samisk språk og kultur et tema, og *Sult* av Hamsun er en intertekstuell referanse (tabell 3).

Eksamensordningens funksjon som prøving av de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene er blitt spesielt tydelig etter revisjonen av læreplanen i 2013. I redegjørelsen for den nye eksamensordningen fra 2014 gjør Utdanningsdirektoratet det klart at elevene bør besvare flere oppgaver på sluttprøven siden norskfaget er det eneste med kun én oppgave. Etter ny eksamensordning har det derfor blitt gitt én eller to obligatoriske oppgaver i tillegg til de valgfrie. En av oppgavene skal alltid være knyttet til en vedlagt tekst for å koble skrivekompetansen tettere opp mot lesekompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2013). I de obligatoriske oppgavene blir det krevet at elevene skal vise norskfaglige kunnskaper, bruke faglige begreper og vise at de kan analysere, sammenligne og vurdere ulike teksttyper (tabell 3).

Med innføringen av Kunnskapsløftet er sjangerbegrepet nedtonet, og de fleste oppgavene ber elevene bare om å skrive en tekst. I de sjangerspesifikke oppgavene er valgmulighetene færre. Av sakpregede sjangere er det artikkelen og kåseriet som utgjør hovedrepertoaret, mens leserinnlegg nevnes bare i én av oppgavene. Av skjønnlitterære sjangere er det novellen og fortellingen som elevene får å velge mellom, et par ganger er drama og hørespill nevnt (tabell 3). Den reviderte læreplanen fra 2013 legger et funksjonelt skrivesyn til grunn, med vekt på tekstens formål, mottaker og publiseringskanal (Smidt, 2010). Elevene skal vise at de mestrer ulike skrivehandlinger, og teksttypebegrepet har til en viss grad erstattet sjangerbegrepet i skriveopplæringen (LK06, 2013). I tråd med revideringen er sjangerbenevnelsene fjernet i eksamensoppgavene fra og med 2014. Fra nå av får elevene oppgitt hvilke skrivehandlinger de skal ta i bruk, avhengig av hvilket formål teksten har. Ut fra disse opplysningene skal elevene velge en hensiktsmessig teksttype, og det er valgfritt om de vil skrive i etablerte sjangere (tabell 3).

Oppgaveformuleringene har gradvis endret seg. Fra oppgaveordlyder på én til to setninger med svært åpne skriveoppdrag og vekt på det eleven selv tenker og mener, er disse blitt stadig mer omfattende og førende for skriveoppdraget. Etter eksamensreformen i 2014 instruerer oppgavene elevene om hvilke tekster i forberedelsesmateriellet de må ha lest og tatt stilling til, hvilke skrivehandlinger de skal ta i bruk, hvem mottakeren er og hvilket formål teksten skal realisere. Instruksen “skriv” er blitt erstattet med mer spesifikke handlinger som “drøft”, “argumenter”, “reflekter” osv. Oftere blir også publiseringskanal for teksten oppgitt, og fra å “lage tittel selv” har oppdraget de siste årene vært “å lage en tittel som passer til teksten din” (tabell 3). I 2014 ble også ordningen med en skjønnlitterær og en sakpreget dag opphevet. Dette åpner for å legge enda mer vekt på den saklige, faglige og upersonlige skrivingen ved eksamen framover.

## Diskusjon

### Læreplaner og eksamensoppgaver i lys av Klafkis begreper

Ifølge Klafki er forutsetningen for danning et møte med en *dobbelttidig åpning*, der eleven åpner seg for verden og verden åpner seg for eleven. Dette stiller særskilte krav til utvelgelse av et innhold som skal avspeile en større helhet:

Denne dobbeltsidige åpning skjer på den objektive siden ved at innhold av allmenn, kategorial avklarende art blir synlig, på subjekt siden gjennom at det åpner seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer (Klafki, 1996, s. 193).

Med denne tenkningen får fagene både en indre side forstått som fagets egenart, og en ytre side forstått som fagene anvendt på aktuelle samfunnsproblemer (Karseth & Engelsen, 2007, s. 413). Ifølge Klafki er det vesentlig at skolen retter oppmerksomheten mot kunnskaper og holdninger som unge mennesker har behov for når de skal mestre framtidens utfordringer. Skolen bør derfor ikke bare formidle fagenes innhold i et faginternt lys, men må samtidig være åpen for grunnleggende erfaringsprinsipper som elevene kan anvende for å forstå seg selv og omverdenen. Elevene må møte kategorier av kunnskap og erfaring som deretter setter dem i stand til å orientere seg i sin egen samtid. Kategoriene skal bidra til å utvikle elevenes “selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevner” (Klafki, 2001, s. 141–165). Klafki presenterer i den forbindelse en forpliktende felles kjerne som han konkretiserer i form av *tidstypiske nøkkelproblemer*.

Nøkkelproblemene er kjennetegnet ved at de strekker seg ut over det faglige og kunnskapsbaserte og fanger opp vesentlige spørsmål i tida. De tidstypiske nøkkelproblemene er noe alle elever skal kunne samle seg om (Klafki, 2001, s. 74 ff.). Som eksempler på nøkkelproblemer nevner Klafki spesielt krig og fred, samfunnsskapt ulikhet, miljøspørsmål, nye styrings-, informasjons- og kommunikasjonsformer og menneskers subjektivitet i spenningsfeltet mellom individuelle krav, medmenneskelighet og anerkjennelse av den andre (Klafki, 2001, s.74 ff). Felles for eksamen under L97 og Kunnskapsløftet er at oppgaver hvert år etterspør elevenes kunnskaper om og holdninger til aktuelle spørsmål som samsvarer med tidstypiske nøkkelproblemer. Denne oppgavetypen er uavhengig av læreplanmålene for faget og utgjør et standardrepertoar og et sammenbindende element på tvers av læreplanene (tabell 1 og 3).

Tematiseringen av tidstypiske nøkkelproblemer realiserer sider ved den kategoriale danningstanken. Eksamensmennene før innføringen av Kunnskapsløftet legger særlig vekt på individet i spenningen mellom individuelle krav, medmenneskelighet og anerkjennelse av den andre, eksempelvis om det å ta utfordringer, om å være annerledes og gruppepress. Oppgavesettene tar også opp en del globale utfordringer relatert til krig og fred og klima og miljø (tabell 1). Etter Kunnskapsløftet er emnene først og fremst

rettet inn mot samfunnsskapt ulikhet og nye styrings-, informasjons- og kommunikasjonsformer. Tematikken i eksamenssettene er yringsfrihet, like muligheter for å lykkes i samfunnet, kvinnelige og mannlige helter, bruk av sms og sosiale medier og medias makt (tabell 3). Samtidig er det viktig å understreke at det i begge periodene er en del oppgaveemner som tilhører fagets ytre side som ikke kan sies å reise de vesentlige spørsmålene i tida, men som tar opp mer trivielle temaer. Disse lar seg vanskeligere vurdere ut fra kategoriale dannelsingsperspektiver (tabell 1 og 3).

Når eksamen skal vurderes med henblikk på fagets indre side, er det under L97 en påfallende svak sammenheng mellom læreplan og de emnene elevene blir bedt om å skrive om. Oppgavene spenner svært vidt tematisk, med åpne oppgaver hvor oppdraget er å skrive en tekst til et bilde, dikt eller ordtak. Elevene kan derfor skrive om nesten hva som helst på avgangsprøven (tabell 1). De materiale dannelsingsperspektivene er dermed nedprioritert. Det er først og fremst den formale siden ved danningen som blir vektlagt. Respekten for elevenes utfoldelse, særegne behov og selvrealisering er styrende. Danning som “personlig vekst”, “individuell autonomi” og “emansipasjon” er de grunnleggende prinsippene (Hellesnes, 2005, s. 28).

Etter innføringen av Kunnskapsløftet er det materiale innholdet tydeligere definert ved at oppgaveemner blir knyttet opp mot læreplanen. Tendensen er at oppgavene i mindre grad etterspør subjektivitet gjennom eksistensielle og relasjonsbaserte temaer og i større grad krever at elevene skriver funksjonell sakprosa. Elevene må framvise fagkunnskap, særlig innen språkbruk, kommunikasjon og retorikk. De helt åpne oppgavene, de såkalte “plankene”, er tatt bort, mens obligatoriske fagspesifikke oppgaver er lagt til. De obligatoriske oppgavene er krevende og stiller krav både til gode lese- og skriveferdigheter, spesifikke norskfaglige kunnskaper og analytisk kompetanse. Oppgavene etter Kunnskapsløftet er samtidig smalere når det gjelder emner, både fordi ett overordnet tema gjelder for hvert år, og fordi flere oppgaver er relativt likt formulert (tabell 3). Dette fører til at sider ved den formale danningen, som valgfrihet, elevorientering og personlig utfoldelse, får lavere prioritet.

Eksamenssettene har, vurdert i lys av Klafkis begreper, lagt ulik vekt på den materiale og formale danningen. Bevegelsen har gått fra individorienterte temaer til mer fagorienterte temaer. Formaldanningen, med vekt på personlig utfoldelse og frihet, er et grunnprinsipp for eksamensoppgavene under L97 (tabell 1 og 2). Den materiale fagspesifikke danningen er blitt viktigere under Kunnskapsløftet (tabell 3). Læreplanene og avgangsprøven gir dermed motstridende signaler når det gjelder dannelsingsperspektiver. Den innholdsorienterte læreplanen L97 tar i liten grad utgangspunkt i det omfangsrike lærestoffet til eksamen, mens Kunnskapsløftet, med få føringer for hva elevene skal arbeide med og ha kunnskap om, tematiserer den faglige substansen som er å hente ut av kompetansemålene (tabell 1 og 3).

### **Skriving som individuelt og kollektivt prosjekt**

I L97 er sjangerkunnskap en sentral del av skriveopplæringen. Både personlige og saksorienterte sjangere er bredt representert. Skrivningen blir likevel i stor grad forstått som en personlig uttrykksform (Ongstad, 1996, s. 9–17). Dette skrivesynet gjenspeiles i eksamensoppgavene ved at alle settene inneholder et bredt spekter av sjangere, samt muligheten for å skrive en tekst. Årene med elevens eget skriveprosjekt tydeliggjør at det er vesentlig at eleven får muligheten til å skrive i en selvvalgt sjanger. Den individuelle valgfriheten og subjektiviteten blir noe innskrenket med innføringen av en sakpreget og en skjønnlitterær dag i 2006 (tabell 2). Endringen kom etter at KAL-prosjektet hadde avdekket at flertallet av elevene, mellom 65 og 75 %, skrev fortellende tekster om de fikk muligheten til å velge det (Vagle & Evensen, 2005, s. 175). Denne nye vektleggingen av sakprosaskrivningen peker fram mot skrivningens dannelsingsmål i Kunnskapsløftet.

Formkravene endrer seg mye med Kunnskapsløftet. Det gjenspeiles i eksamensoppgavene, spesielt etter revisjonen i 2013 (tabell 3). Skoleskrivningen skal nå i større grad samsvare med skrivningen i samfunnet for øvrig ved å tilby autentiske skrivesituasjoner. Skrivningens hensikt er presisert i de seks grunnleggende skrivehandlingene (å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å forestille seg og å argumentere). Skrivehandlingene ligger til grunn for opplæringen i alle fag, og er fundert i en teoretisk modell, “Skrivehjulet”, utarbeidet av R. Thygesen, L. S. Evensen, K. L. Berge, W. Vagle og R. Fasting (Berge, 2005). Skrivehjulet er forankret i sosialsemiotisk teori: “Det innebærer at vi er opptatt av hva vi kan gjøre med skrift, og hva vi kan oppnå gjennom skrivning” (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Skriveopplæringen har altså som mål å innvie elevene i en demokratisk medborgerlig ytringskultur som skal forberede til senere samfunns- og arbeidsliv (Aase, 1988, s. 26–29).

Med det funksjonelle skrivesynet har også oppgaveformuleringene endret seg. Før revideringen av Kunnskapsløftet er formuleringene i hovedsak åpne og korte, og de fungerer som invitasjoner og igangsettere. De seneste årene er de både lengre og mer spesialiserte ved å detaljert instruere om skrivehandling, mottaker, formål og gjerne publiseringskanal (tabell 3). I artikkelen “Rhetorical 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). Oppgaver med lav informasjonsmengde presenterer kort emnet og overlater til skriveren å ta avgjørelsen om mottaker, formål, medium og annet. Oppgaver med moderat informasjonsmengde omfatter en påstand om et emne og ber om et personlig svar og synspunkt fra skriveren, uten å instruere om mottaker, formål etc. I oppgaver med mye informasjon er det beskrevet en hypotetisk situasjon, “a full, though fictional theoretical context”, som skriveren skal inngå i (Brossel, 1983, s.166). Oppgavene under L97 hører til i den første og til dels den andre kategorien til Brossel, slik som “Skriv en tekst med tid som tema. Velg sjanger

selv” (2000). I eksamensoppgavene etter innføringen av Kunnskapsløftet finner vi ofte eksempler på den andre kategorien, som “Noen komikere i Norge gjør narr av alt fra kongehus til utsatte grupper i samfunnet. Skriv en artikkel eller et kåseri der du redegjør for ditt syn på denne type underholdning. Velg tittel selv” (2009). Etter eksamensreformen i 2014 samstemmer oppgaveformuleringene med den siste kategorien til Brossel (tabell 3).

Brossel utførte en kvantitativ undersøkelse der han testet oppgaver i de ulike kategoriene på studenter. Konklusjonen var at oppgaver med moderat informasjon egnet seg best til eksamen. Oppgavene med lav informasjon ga for få føringer, og skriveren måtte bruke store deler av teksten på å tolke oppgaven og snevre inn emnet, mens oppgavene med høy informasjonsmengde ga for mange føringer, og mange følte det som et hinder å bli tvunget inn i en hypotetisk situasjon med mange retoriske spesifiseringer (Brossel, 1983, s. 171–172). Undersøkelsen kan ha en viss overføringsverdi til eksamenen i grunnskolen. Nyere skriveforskning understreker samtidig at det er avgjørende med kontekstuelle beskrivelser for at skrivingen skal oppleves meningsfull. Det viktigste er at formålet er klart for eleven (Smidt, 2010). Likevel kan nok altfor detaljerte føringer om skriverrolle, mottaker, publikasjonskanal og situasjon virke hemmende. Da blir det mange hensyn å ta i skriveprosessen. I lys av Brossels funn er det mulig å konkludere med at utviklingen fra innføringen av L97 og fram til revideringen av Kunnskapsløftet har gått fra formuleringer som har vært for vide og åpne til formuleringer som er for smale og førende.

## Konklusjon

Når det gjelder danningsperspektivene i eksamensoppgavene, representerer Kunnskapsløftet både kontinuitet og brudd. En del bærende temaer i form av tidstypiske nøkkelproblemer utgjør et sammenbindende element. Valgfriheten har blitt mindre etter reformen, og oppgavene etterspør i økende grad norskfaglige kunnskaper (tabell 1 og 3). Ved eksamen er dermed det materiale danningsaspektet styrket på bekostning av det formale. Dette er en utvikling som går i motsatt retning av læreplanene. Endringene i formkravene til elevbesvarelsene viser at skrivingen går fra primært å bli forstått som et individuelt prosjekt der sjangerfriheten gir mulighet for subjektiv og ekspressiv skriving i L97, til gradvis å bli definert som et kollektivt prosjekt i Kunnskapsløftet – i form av funksjonelle skrivehandlinger tilpasset formål og mottaker (tabell 2 og 3). Danningsperspektivene har altså dreid fra det individuelle og eksistensielle mot det kollektive og kulturorienterte (Aase, 1988).

Det er ingen ny diskusjon om norskfaget skal være et fag med hovedvekt på personlig vekst og identitetsutvikling eller et praktisk kommunikasjons- og ferdighetsfag (Moslet, 2009, s. 26–28). *Den moglege sjølvoverskridinga* blir

ikke realisert om faget kun blir definert som enten det ene eller det andre. Det å tre ut av seg selv betyr å nærme seg det fremmede med både et nært og et distansert blikk (Nordstoga, 2014). Eksamens åpne formuleringer under L97 gir elevene for stor mulighet til å bli værende i sitt eget, både når det gjelder emnevalg og skrivemåte. Den selvrefleksive praksisen som selvoverskridelsen krever, det å bryte ut av det partikulære og bevege seg mot det generelle, utfordres i liten grad i flere av oppgavene. Danningen krever at en forstår de begrensningene som ligger i de sosiale systemene (Aase, 2005, s. 73).

De senere års eksamensoppgaver vanskeliggjør selvoverskridelsen motsatt vei ved at eleven styres i sin oppfatning av det fremmede. Oppgaveformuleringene har mange retoriske spesifiseringer som blir førende for skriveoppdraget (tabell 3). Dette krever tilpasning og gir mindre mulighet for autonomi og individuelle løsningsforslag. Det nære blikket, involveringen, går lettere tapt om skrivingen først og fremst blir forstått som funksjonelle handlinger tilpasset formål, mottaker og medium. For mange presiseringer av dette slaget kan fremme tilpasningen framfor danningen. Hellesnes skriver:

Tilpassinga går ut på at menneska blir sosialiserte på plass i samfunnet; dei blir øvde opp til å godta – utan spørsmål – dei rammene dei heile tida eksisterer og arbeider innanfor (Hellesnes, 2005, s. 28).

Et aktuelt tema i dagens utdanningsdebatt er forholdet mellom nytte og danning, om disse to hensyn kan leve side om side, eller om de gjensidig utelukker hverandre. Kunnskapsløftet, med sin målstyringsstankegang, er blitt kritisert for å betone nyttehensynet på bekostning av danningen (Werler, 2010). Økende bruk av testing for å kartlegge læringsutbyttet er et uttrykk for dette. Dannelsesperspektiver kan verken kvantifiseres eller standardiseres ved måling eller resultatstyring. Oppnådd faglig kompetanse sier lite om den betydningen dette har fått for den enkeltes danningsprosess. Danning innebærer “bruken av kunnskap som et transformativt verktøy for å utfolde elevenes individualitet og sosiale evner, kort sagt danning av elevene gjennom læring” (Hopman, 2010, s. 29).

I et dannelsesperspektiv er eksamenens plass i skriveopplæringen et viktig spørsmål. På hvilken måte påvirker nytteperspektivet og resultatstyringen den skriveopplæringen som faktisk drives? Med Kunnskapsløftet har eksamen i norsk blitt et viktig måleinstrument for å vurdere om elevene behersker grunnleggende ferdigheter, og om de har nådd kompetansemålene. Med denne utviklingen har vurderingskriterier blitt mer styrende for forståelsen av faget. Dersom hensikten først og fremst er å lære elevene å skrive tekster som i størst mulig grad oppfyller vurderingskriterier for å oppnå gode eksamensresultater, er det fare for at nyttehensyn fortrenger dannelsesperspektiver i skriveopplæringen. Den faren bør bli tatt med i diskusjonen om framtidens norskfag og under utarbeidelsen av neste læreplanrevisjon.

## Referanser

- Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (Red.). (2013). *Læreboka: studier av ulike læreboktekster*. Oslo: Akademika.
- Berge, K. L. & Hertzberg, F. (2005). Etertanker om framtidens utfordringer. I *Ungdommers skrivekompetanse, Bind 2: Norskeksamen som tekst* (s. 387-394). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Bratholm, B. (2001). *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang*. Høgskolen i Vestfold, Biblioteket, skriftserien, Notat 5/2001.
- Brossel, G. (1983). Rhetorical specification in essay examination topics. *College English*, 45, (s.165-173).
- Foros, P. B. (2012). Dannelsens dialektikk. I C. F. Dons, A. Grude Eikseth & N. Garm (Red.), *Utdanning mellom styring og danning. Et nordisk panorama* (s. 31-46). Oslo: Akademika.
- Hagtvedt, B. & Ognjenovic, G. (Red.). (2011). *Dannelse. Tenkning – modning – refleksjon*. Oslo: Dreyers forlag.
- Hellesnes, J. (2005). Om å motverke destruksjonen av danninga. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 27-35). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. Den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-176). Trondheim: Tapir forlag.
- Hopman, S.T. (2010). Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. I J. Midtsundstad & I. Willberg (Red.), *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning*, (s. 19-43). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Jakobsen, I. (1997). *Hva med oppgavetekstene? Sjangerutvikling i eksamensoppgaven i norsk på ungdomstrinnet 1969-1996*. (Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo). I. Jakobsen, Oslo.
- Johnsen, E. B. (1997). *Oppgavetekst og dannelse: artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991*. (Doktorgradsavhandling), Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo. Acta humaniora (6). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, B. & Ulstrup Engelsen, B. Læreplanen for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn?. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 05/2007, hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2007/05/lerreplan\\_for\\_kunnskapsloftet\\_-\\_et\\_endret\\_kunnskapssyn](https://www.idunn.no/npt/2007/05/lerreplan_for_kunnskapsloftet_-_et_endret_kunnskapssyn)
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- 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.
- L97. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- LK06. (2010). *Læreplan i norsk: NOR1-04: Kompetansemål – kompetansemål etter 10. årstrinn*. Hentet 20.4.2016, fra <http://www.udir.no>
- LK06. (2013). *Læreplan i norsk: NOR1-05: Kompetansemål – kompetansemål etter 10. årstrinn*. Hentet 20.4.2016, fra <http://www.udir.no>
- M87. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Nordstoga, S. (2014). Den moglege sjølvoverskridinga. I S. Nordstoga & K. L. Kruse (Red.), *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som danningsslag* (side 9-36). Oslo: Abstrakt forlag.



- Ongstad, S. (1996). Det utvidete sjangerbegrep og vår norskpraksis. I S. Ongstad (Red.), *Hva gjør vi med sjangerne – og de med oss?* (s. 9-41). Oslo: LNU/Cappelen.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. (Doktorgradsavhandling), Det historisk-filosofiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Otnes, H. (Red.). (2015). *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2009). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2012). Elevaktivitetens prinsippl. I S. Matre, D. Kibsgaard Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 175-186). Oslo: Universitetsforlaget.
- Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (Red.). (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Smidt, J. (Red.). (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i “Normprosjektet”. *Viden om Læsning*, (15), 76-89. Hentet fra [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)
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.). (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Telhaug, A. O. (2003). Haarder og Hernes som skolereformatorer. I R. Slagstad, O. Korsgaard, & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 273-289). Oslo: Pax.
- Telhaug, A. O. (2011). Dannelsesbegrepet i grunnskolenes læreplaner – fra 1939 til 2006. I K. Steinsholt, & S. Dobson (Red.). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 211-254). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- 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, W. & Evensen, L. S. (2005). Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Norskeksamen som tekst. Bind 1* (s. 161-204). Oslo: Universitetsforlaget.
- Werler, T. (2010). Danning og/eller literacy? Et spørsmål om framtidens utdanning. I J. Midtsundstad, I. Willberg & N. R. Birkeland (Red.). *Didaktikk: nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s. 76-96). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Øygarden, B. (2001). Kvar vart det av stilen? Om skriftlege sjangrar ved avgangsprøva i grunnskolen 1962 til 1999. I I. L. Kulbrandstad & G. Sjølie (Red.), *På Hamar med norsk. Rapport frå konferansen «Norsk på mellomtrinnet», 18.-19. januar 2001. Del 1: Skriving og lesing*. (Høgskolen i Hedmark-rapport, (11), (s. 52-72)). Hentet fra [http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys\\_brage\\_26050](http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys_brage_26050)
- Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning. Om skriveopplæring i videregående skole*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Aase, L. (2005a). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I K. Bjørghaug, A.-B. Fenner & L. Aase, *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv* (s. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.

Aase, L. (2005b). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Bjørghaug, A.-B. Fenner & L. Aase, *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv* (s. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget.

Empirisk materiale:

Læringscenteret, Oslo:

Avgangsprøve i norsk for grunnskolen 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 og 2008

Utdanningsdirektoratet, Oslo:

Eksamen i norsk 2008 (NOR0017)

Eksamen norsk hovedmål (NOR0214) 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 og 2015

Eksamen norsk sidemål (NOR0215) 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 og 2015

Tabell 1: Eksamenstemaene under L97<sup>1</sup>

	Individet og nære relasjoner	Samfunnet	Verden og menneskeheten	Åpne oppgaver
2000	Tid Vendepunkt i livet Ungdomsskoletida Hvem er jeg?	Kroppsfiksering Trening	Natur og miljø Tekst til et bilde av et brudepar i krigsruiner i Midtøsten	Skrive tekst til et bilde En time av et døgn år 2050
2001	Hva musikk betyr i livet mitt Den første gangen du gjør eller opplever noe Savn Marerittet Utfordringen Konflikt i nære relasjoner Å slå opp med kjæresten Kommunikasjonsmåter uten ord Et familieportrett	Forbud mot mobiltelefon Endringer i måten å kommunisere på Reklame Kjøpegalskap		
2002	Det gode liv Angst og uvisshet En spesiell morgen Skoletid Ta valg og møte utfordringer Sjalu	Dessertgenerasjonen By og land Kjønnssdelte klasser Drittsekk-TV Et opprør	Skrive en tekst til bildet <i>World Wildlife Fund</i> med motivet teknologi i møte med uberørt natur	En god opplevelse
2003	“Det er mer mellom himmel og jord” Mennesker og dyr Tenåringer og foreldre	Doping Kjendiser Røyking	Under samme himmel – om globalisering Skrive en tekst til maleriene <i>Brudeferd i Hardanger</i> av Tidemann og Gude og <i>Brudeferden</i> av Rolf Groven – om miljøforurensing.	Skrive tekst til et bilde
2004	Hva lesing betyr for meg Ungdomstida di Hjemstedet mitt Jeg har en drøm Om å være annerledes Hevn Forholdet mellom tenåringer og foreldre Søsken Om å være gutt eller jente i dag Tanker om innholdet i en skjønnlitterær tekst	Hvordan unge lovbrytere skal gjøre opp for seg Kantine på skolen	Skrive tekst med utgangspunkt i diktene <i>Fattig ynskje</i> av Tor Jonson, <i>I natt jag drömde</i> av Cornelius Vreeswijk, <i>Jeg har en drøm</i> (elevtekst) og <i>Ellinors vise</i> av Klaus Hagerup, som alle tematiserer drømmen om en fredeligere verden.	Skrive tekst med utgangspunkt i norske ordtak
2005	En opplevelse som skiller seg ut Å komme styrket ut av motgang Tegneserie du liker Knuter – om konflikter i mellommenneskelige relasjoner Forbildet mitt	Mobil(mis)bruk Historisk hendelse som har gjort inntrykk	Skrive en tekst til diktet <i>1980</i> av Marie Takvam som tematiserer det urettferdige forholdet mellom den rike og fattige delen av verden	Skrive første kapittel av en kriminalroman
2006	Hvem er jeg? Ungdom og foreldre Å konkurrere Meningen med livet “Klassens klovn”	Nærmiljøet	“Det er håpløst og vi gir oss ikke” - om ulike globale utfordringer	Skrive tekst til et fotografi
2007	Skoleavslutningen Min årstid Selvportrett Kjærlighet Å slåss uten å slå	Farer ved å legge ut private bilder og personlige opplysninger på nett	Framtida i mine hender – om ulike muligheter og utfordringer knyttet til den teknologiske utviklingen	Skrive tekst til bilde Skrive en fantasytekst
2008	Å være under press Gruppepress Å la seg påvirke av forbildet sitt Den nye læreren Positive endringer i livet	Reklame		

<sup>1</sup> Tabellen angir de ulike temaene som elevene får velge mellom på hovedmål og sidemål hvert av eksamensårene under L97. Selve oppgaveformuleringene er ikke tatt med her, flere av årene skal elevene dessuten selv formulere “sitt eget skriveprosjekt”.

**Tabell 2: Eksamenssjangerne under L97**

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Artikkel	X	X		X	X	X			
Debutt/leserinlegg	X	X	X	X	X	X			X
Essay	X	X	X	X	X				
Kåseri		X	X	X	X				
Tale								X	
Skildring	X		X					X	
Portrett		X						X	
Fortelling	X	X	X	X	X	X		X	X
Novelle	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Eventyr		X					X		
Brev	X								
Scene fra et skuespill		X					X		
Dagbok	X						X		
Åpen: Skriv en tekst	X	X	X	X	X	X	X	X	
Elevens eget skriveprosjekt						X	X	X	

**Tabell 3: Oppgaveformuleringene under LK06**

Tema	Hovedmål	Sidemål
2009: "Skulle bare være morsom"	<p>1. Hvor går grensen mellom spøk og alvor? På forberedelsesdagen har du lest noen tekster hvor denne problemstillingen kommer fram. Skriv en artikkel eller et kåseri hvor du reflekterer over dette spørsmålet. Argumenter for dine synspunkter og bruk eksempler. Velg tittel selv.</p> <p>2. Humor kan være forskjellig mellom bygd og by, gammel og ung, nord og sør, før og nå, gutt og jente og mellom ulike miljøer. Ta utgangspunkt i en eller flere av kontrastene ovenfor. Skriv en sakpreget tekst om hva din humor blir påvirket av, og hva som gjør den forskjellig fra andres humor. Velg tittel selv.</p> <p>3. Lek med språk og sjanger kan gi leseren morsomme overraskelser og opplevelser. Språk kan også føre til komiske misforståelser. Det kan være en rar dialekt, en bevisst orddelingsfeil, et vridd ordtak, et ord eller komma som mangler. Skriv en artikkel eller kåseri om språk og humor. Velg tittel selv.</p> <p>4. "Pappa hadde ledd av meg da jeg stod og ordnet meg foran speilet i dag tidlig. Han trodde jeg var forelsket. Lite visste han om hvordan det var å føle seg utenfor, bli hvisket om og ledd av." Ta utgangspunkt i det som står over her, og skriv en sakpreget tekst om temaet. Tittel: Å le av er noe helt annet enn å le med.</p> <p>5. Trenger vi egentlig underholdning? Kan underholdning være skadelig? Hva er god underholdning for deg? Skriv en sakpreget tekst der din personlige mening om underholdning kommer fram. Tittel: Min holdning til underholdning</p> <p>6. Noen komikere i Norge gjør narr av alt fra kongehus til utsatte grupper i samfunnet. Skriv en artikkel eller et kåseri der du redegjør for ditt syn på denne type underholdning. Velg tittel selv.</p>	<p>1. Skriv en skjønnlitterær tekst der du skildrer noe du misliker sterkt. Dette kan være deltakelse i et familieselskap, et besøk på rektors kontor, en tannlegetime, en eksamen eller lignende. Få fram humoren i situasjonen. Velg tittel selv.</p> <p>2. Skriv en framtidfortelling eller dramatekst som skal inneholde disse elementene; latter på resept, spesifikk tidsangivelse, en oppfinnelse som kan tenkes produsert en gang i framtida. Velg tittel selv.</p> <p>3. Bare tanken på latter forlenger livet. Skriv en fortelling eller en novelle der hovedpersonen bruker humor eller latter for å takle et problem. Velg tittel selv.</p> <p>4. Noen ganger hender det at latteren kommer på feil tidspunkt. Den kan presse seg fram i situasjoner der det ikke passer seg å le, eller den kan komme som en reaksjon på en tragisk hendelse i stedet for gråt. Skriv en novelle der du skildrer et upassende latterutbrudd. Velg tittel selv.</p> <p>5. Sett fra en annen vinkel kan din hverdag virke temmelig merkelig. Se for deg at enten kjøledyret ditt, en avdød slektning, et utenomjordisk vesen, speilet ditt, mobiltelefonen din eller noe annet er fortelleren i din tekst. Skriv en skjønnlitterær tekst med dette som utgangspunkt. Velg tittel selv.</p> <p>6. En spøk kan føre til noe du ikke hadde sett for deg. Skriv en fortelling eller novelle der en spøk får uventede konsekvenser. Du skal starte midt i handlingen (in medias res). Tittel: Skulle bare være morsom.</p>
2010 "Liv"	<p>1. Velg en tidsepoke, en verden eller en kultur, og skriv en fortelling som handler om det å leve der. Lag tittel selv.</p> <p>2. Skriv en skjønnlitterær tekst der du får fram at en hobby eller en fritidsaktivitet kan gi gode opplevelser. Lag tittel selv.</p>	<p>1. Med datamaskiner og mobiltelefoner kan vi være pålogget og tilgjengelige hele tiden. Hva har dette å si for det livet vi lever? Skriv en sakpreget tekst. Lag tittel selv.</p> <p>2. "Lykke kan ikke kjøpes for penger", heter det. Ta utgangspunkt i påstanden og skriv en artikkel eller et leserinlegg. Lag tittel selv.</p>

	<p>3. Naturopplevelser kan være både gode og ubehagelige. Skriv en skjønnlitterær tekst der en naturopplevelse gjør inntrykk på hovedpersonen. Lag tittel selv.</p> <p>4. Skriv en skjønnlitterær tekst om et vendepunkt i livet. Lag tittel selv.</p> <p>5. Foreningen <i>Sikker trafikk</i> har lyst ut en novellekonkurranse. Vinnernovellen skal inngå i den neste kampanjen for bruk av bilbelte. Skriv novellen. Lag tittel selv.</p> <p>6. La deg inspirere av bildet og skriv en skjønnlitterær tekst om de mulighetene livet gir. Lag tittel selv.</p>	<p>3. "Hvorfor er mennesket egentlig til, og hva skal det her nede på jorden?" skrev den norske forfatteren Gabriel Scott. La deg inspirere av sitatet og skriv en sakpreget tekst der du får fram dine tanker om meningen med livet. Lag tittel selv.</p> <p>4. Skriv en sakpreget tekst om hva menneskers livsførsel kan ha å si for livet på jorda. Lag tittel selv.</p> <p>5. En del av oss søker mer spenning i livet enn andre. Skriv et leserinnlegg eller kåseri der du får fram dine tanker om dette. Lag tittel selv.</p>
<p>2011 "ORD, ord, ord"</p>	<p>1. Ord kan både glede og såre. Noen ord kan man huske lenge etter at de glapp ut av munnen eller krøp inn i øret. Kanskje de varmet, irriterte eller såret? Kanskje de gjorde noen stolt? Kanskje noen angret seg? De satte spor. Skriv en fortelling eller en novelle om ord som satte spor hos hovedpersonen. Lag en passende tittel.</p> <p>2. Skriv en skjønnlitterær tekst der hovedpersonen opplever hvordan det er å ikke kunne uttrykke meningene sine. Lag en passende tittel.</p> <p>3. Det finnes mange måter å kommunisere på. Å kommunisere uten ord kan ha sterkere virkning enn å kommunisere med ord. Skriv en skjønnlitterær tekst der dette er tema. Lag en passende tittel.</p> <p>4. Språket vårt endres med tiden. Blant annet har roller og miljø betydning for hvilke ord vi velger å bruke. Skriv en novelle eller første akt i et skuespill der hovedpersonen strever med språket sitt. Lag en passende tittel.</p> <p>5. I Ibsens <i>Et dukkehjem</i> kaller Helmer sin kone for <i>lerkefugl</i> og <i>ekorn</i>. Ord kan undertrykke ved å ta fra en person respekt og verdighet. Utsagn som "Lille venn, nå vet du ikke helt hva du snakker om", er et annet eksempel på hersketeknikk. Skriv en skjønnlitterær tekst der hovedpersonen opplever hvordan ord kan brukes som maktmiddel for å undertrykke. Lag en passende tittel.</p>	<p>1. Ofte kan det være vanskelig å være den som sier ifra når noe er galt. Det krever mot og styrke, og man frykter kanskje konsekvensene. Likevel er det viktig at noen tar på seg dette ansvaret. Skriv en sakprega tekst om ulike sider ved det å si ifra når noe er galt. Lag en passende tittel.</p> <p>2. Ytringsfrihet er ingen selvfølge. Skriv en artikkel eller et kåseri der du får fram hvor viktig det er å kunne uttrykke egne meninger. Lag en passende tittel.</p> <p>3. Skriv en sakprega tekst om hva språket har å si for identitet og selvfølelse hos oss mennesker. Lag en passende tittel.</p> <p>4. I teksten "Ta eit ord og la det vandre" blir det sagt at ingenting er mer irriterende enn å diskutere med noen som ikke kan diskutere. Skriv en sakprega tekst der du drøfter eller reflekterer over forskjellen mellom en god og en dårlig diskusjon. Lag en passende tittel.</p> <p>5. Bruken av sms og sosiale medier har tatt over for brevskrivning og samtaler. Noen mener dette vil påvirke vår evne til å uttrykke oss på "korrekt norsk". Skriv et kåseri der du reflekterer over hvordan det norske språket kan utvikle seg i framtida. Lag en passende tittel.</p>
<p>2012 "Løgn og sannhet"</p>	<p>1. <i>Alt eg seier er sant, De andres sannhet og Medias makt</i> i forberedelsesdelen er eksempler på tekster som handler om hvordan media presenterer «sannheten». Skriv en sakprega tekst om hvilken makt media har i forhold til hva som er løgn og sannhet. Oppgi sjanger og lag en passende tittel.</p> <p>2. I diktet <i>Ti bud til en ung mann som vil frem i verden</i> i forberedelsesdelen blir det påstått at du kan komme deg lettere fram i verden ved å lyve. Skriv et kåseri der du reflekterer over sannheten i Jens Bjørneboes <i>Ti bud til en ung mann som vil frem i verden</i>. Lag en passende tittel.</p> <p>3. I teksten <i>Joda, du lyver litt du også!</i> i forberedelsesdelen, hevder Svein Magnussen at "Noen ganger kan en hvit løgn gjøre situasjoner enklere og bedre for andre. Vi må jo ikke på død og liv hamre inn alle svakheter og mangler folk har, og få fram nøyaktig hva vi mener hele tiden". Skriv en sakprega tekst hvor du tar stilling til påstanden og argumenterer for ditt syn. Ta gjerne utgangspunkt i egne erfaringer og opplevelser når du svarer på oppgaven. Oppgi sjanger og lag en passende tittel.</p> <p>4. At enkelte barn er mer talentfulle enn andre, at multitasking er hjernetrim og at bilder aldri lyver, er eksempler på vedtatte sannheter. Skriv en sakprega tekst</p>	<p>1. Ta utgangspunkt i novellen <i>Fantomtegning</i> i forberedelsesdelen og skriv en skjønnlitterær tekst der historien fortelles fra konas synsvinkel. Oppgi sjanger og lag en passende tittel.</p> <p>2. Skriv en novelle der en konspirasjonsteori er viktig for hovedpersonen. Vendepunktet skal handle om at hovedpersonen innser at han har tatt feil. Lag en passende tittel.</p> <p>3. I <i>Den trettende fortellingen</i> og <i>Natt på Frognerbadet</i> i forberedelsesdelen fortelles det løgner for å dekke over sannheten. Skriv en skjønnlitterær tekst der noen forsøker å holde en brutal sannhet skjult. Oppgi sjanger og lag passende tittel.</p> <p>4. I <i>Peer Gynt</i>, <i>Saras nøkler</i> og <i>Fasader og løgn</i> i forberedelsesdelen leser vi om mennesker som velger å dikte opp en virkelighet de ønsker å leve i. Skriv en skjønnlitterær tekst der hovedpersonen lever bak en fasade av løgn. Oppgi sjanger og lag en passende tittel.</p> <p>5. Skriv en novelle eller dramatekst der et bilde som lyver, spiller en avgjørende rolle. Det kan være et manipulert bilde eller et bilde som er tatt ut av sin sammenheng, og som får en helt annen mening. Oppgi sjanger og lag en passende tittel.</p> <p>6. I forberedelsesdelen oppfordrer Erik og Kriss til ærlighet i <i>Si det som det er</i>. Dette rådet er en motsetning til teksten <i>Joda, du</i></p>

	<p>der du reflekterer over hvordan vedtatte sannheter påvirker holdningene våre. Oppgi sjanger og lag en passende tittel.</p> <p>5. <i>Hjalmar, Saras nøkkel og Fasader og løgn</i> i forberedelsesdelen er eksempler på tekster som handler om hvilken sannhet vi forteller oss selv. Forteller vi vår egen historie slik vi ønsker at den skal være, kalles dette en livsløgn. Skriv en sakprega tekst hvor du reflekterer over hvorfor mennesker kan ha behov for å lage seg en livsløgn. Oppgi sjanger og lag en passende tittel.</p>	<p><i>lyver litt du også!</i> Skriv en skjønnlitterær tekst hvor vendepunktet kommer når hovedpersonen endelig sier det som det er. Oppgi sjanger og lag en passende tittel.</p>
<p>2013 "Helt helt?"</p>	<p>1. I tekstene <i>Suarez slår tilbake mot kritikken</i> og <i>Om hundre år er allting glemt</i> kan du lese om helter som har usympatiske trekk. Bringsværd skriver: "Etter min mening er det viktig å velge seg helter som er Virkelige Helter, og ikke bare banditter og brøleaper." Skriv en sakprega tekst der du tar stilling til Bringsværd's påstand og reflekterer over årsakene til at vi dyrker helter som har usympatiske trekk. Lag en passende overskrift.</p> <p>2. I forberedelsesmateriellet kan du lese om mange historiske helter. I våre dager vil mange påstå at de gamle bragdene hører fortida til. Skriv et kåseri om framtidens helter. Hvilke heltebragder må de utføre sett opp imot heltebragdene fortidas helter utførte? Lag en passende overskrift.</p> <p>3. I diktet <i>Til Kongen</i> kan du lese om hvordan Arnulf Øverland hyller kong Haakon som en nasjonal helt: "Du hørte ingen klasse/men hele folket til!" Skriv en sakprega tekst der du reflekterer over hvilken rolle nasjonale helter spiller i dag. Gi eksempler på slike helter, og beskriv egenskapene som gir heltestatus. Lag en passende overskrift.</p> <p>4. I teksten <i>Vakker og ventande</i> blir det hevdet at jenter fremdeles blir lært opp til at "ein perfekt utsjånad er det viktigaste dei kan og bør prestere i livet". Skriv en sakprega tekst der du tar stilling til påstanden og drøfter om det er forskjeller mellom kvinnelige og mannlige helter. Lag en passende overskrift.</p> <p>5. I <i>Salomonsens konversationsleksikon</i> fra 1915 defineres en helt slik: "Ved en Helt forstaar man den, der med ophøiet Energi og Mod sætter sit Liv ind i Kampen for en stor Sag (...) der kommer Menneskeheden til gode." Skriv en artikkel der du reflekterer over helter før og nå i lys av denne definisjonen. Bruk minst to kilder i argumentasjonen din. Lag en passende overskrift.</p> <p>6. I <i>Folkets helter</i> kan du lese at mange ikke har helter i dag. (Teksten er vedlagt.) Skriv en sakprega tekst der du reflekterer over ulike helteplasseringer på 10 på topp-lista, i hvilken grad trenger vi helter, og hva skal til for at noen skal være helt for deg. Lag en passende overskrift.</p>	<p>1. Leif i novella <i>Ørneredet</i> og Maximilian Kolbe har ulike historier, men begge mister livet. Aung San Suu Kyi og Julian Assange har på hver sin måte ofra store deler av livene sine for demokratiet. Skriv en skjønnlitterær tekst der helten har ofra mye for det han/hun tror på. Lag en passende overskrift.</p> <p>2. Superhelter som Batman, Superman og Spiderman eldes i utgangspunktet ikke. Skriv en skjønnlitterær tekst der en superhelt har blitt 70 år. Teksten må fokusere på kontrastene mellom superheltlivet og livet som gammel.</p> <p>3. I novella <i>Soldaten som ikke skjøt</i> blir soldaten helt ved å ofre seg selv. Dina i <i>Skammarens dotter</i> blir helt på grunn av sine overnaturlige evner. Andre blir helter ved en tilfældighet eller mot sin vilje. Skriv en skjønnlitterær tekst om en helt eller ei heltinne som opplever heltedyrking, men selv mener det er uførtjent og ikke ønsker heltestatus. Lag en passende overskrift.</p> <p>4. I juli 1969 landet Apollo 11 på månen, og Neil Armstrong og Edwin "Buzz" Aldrin var de første menneskene som gikk på månens overflate. I 21,5 time oppholdt Collins seg alene i hovedfartøyet som gikk i bane rundt månen. Ta utgangspunkt i at Aldrin, Collins og Armstrong selv skulle bestemme hvem som skulle ta de første stegene på månen, og hvem som skulle bli igjen i hovedfartøyet. Skriv ei novelle eller et utdrag fra et skuespill fra timene før og under månelandinga. Du trenger ikke å holde deg til historiske fakta. Lag en passende overskrift.</p> <p>5. I Odd Nordstogas sang <i>Ein farfar i livet</i> møter vi et barn og en farfar. (Teksten er vedlagt.) Skriv ei novelle fra barnets synsvinkel. Lag en passende overskrift.</p> <p>6. Etter ekspedisjoner er det som oftest en person som blir husket som helt, for eksempel Amundsen i Kappløpet om Sydpolen, mens det kanskje står en hel gruppe bak heltegjerningen. Skriv en skjønnlitterær tekst om en heltegjerning der helten er avhengig av flere medhjelpere, men selv ikke er hovedpersonen.</p> <p>7. Askeladden var en fattig husmannsgutt og den yngste av tre brødre. De to eldste brødrene mente han var dum og feig, men til slutt viste det seg at Askeladden var både den modigste og den klokeste av de tre. Skriv en skjønnlitterær tekst der en moderne askeladd er hovedpersonen. Lag en passende overskrift.</p>
<p>2014 "Ein smak av Noreg"</p>	<p>Del A har én obligatorisk oppgave, A1. Du skal bruke vedlegg 1: reklame for Freia Kvikk Lunsj og vedlegg 2: tre strofer fra <i>Ja, vi elsker</i> når du svarer på oppgaven i A1.</p> <p>Oppgave A1: Skolen din skal ha et arrangement i forbindelse med grunnlovsjubileet. Klassen din skal bidra med ulike innslag til temaet "En smak av Norge". Skriv en sammenhengende tekst der du sammenlikner hvordan naturen blir framstilt i reklamen for Freia Kvikk Lunsj og i nasjonalsangen <i>Ja, vi elsker</i>. Hvorfor tror du naturen er så viktig for nasjonalfølelsen, for det å være norsk? Begrunn synspunktene dine.</p> <p>Del B har fire oppgaver; du skal velge én av oppgavene.</p>	<p>Del A har to oppgaver, og du skal svare på både A1 og A2. Du skal bruke første strofe og refrenget i sangen <i>Sommerfuggel i vinterland</i> (vedlegg 1) når du svarer på oppgave A1 og A2.</p> <p>Oppgave 1A: Bruk utdraget fra sangen <i>Sommerfuggel i vinterland</i> og skriv en tekst der du forklarer medelevene dine noen språklige forskjeller som du finner i de tre versjonene. Bruk faglige begreper og kunnskap om bokmål, nynorsk og dialekt. Vis til eksempler fra de tre versjonene av strofen.</p> <p>A2: Fortell historien i sangutdraget ut fra morens, barnets eller fortellerens synsvinkel, og dikt eventuelt videre. Du skal bruke både tankereferat, skildring og replikker i teksten din.</p> <p>Del B har oppgaver til valg. Du skal svare på én av oppgavene.</p>

	<p>Oppgave B1: I teksten <i>Dette ønsker kjendisene seg til jul</i> i forberedelsesmaterialet sier Arve Tellefsen: “Jeg ønsker meg ingen ting til jul. I likhet med folk flest i Norge, har jeg det jeg trenger”. Teksten Rocky handler om hvor mye penger nordmenn har. Samtidig viser teksten <i>Ting vi liker med dette samfunnet</i> at det kanskje ikke er materielle verdier vi synes er viktigst. Hva vil det si å ha det man trenger? Skriv en tekst til et blad eller et nettmagasin der tittelen skal være <i>Det gode liv i Norge</i>. Teksten skal ha som formål å underholde leseren. (Tidligere har du kanskje blitt spurt om å skrive fortelling, novelle, kåseri eller andre mer kreative, sakpregede tekster. Oppgaven åpner opp for flere typer tekster. Det viktige er at du svarer på det oppgaven spør om.)</p> <p>Oppgave B2: Tekstene <i>Hva er typisk norsk for deg?</i> og <i>I Norge triller de gjerne barnevogn</i> i forberedelsesmaterialet handler om mennesker som har flyttet til Norge, og hvordan de har opplevd det norske samfunnet. Læreboken <i>En smak av Norge</i> skal publiseres på nett og trenger nye tekster. Du skal sende inn et bidrag. Skriv en tekst der en som er ny i Norge forteller om og reflekterer over noen av erfaringene sine i møte med det norske samfunnet. Lag en overskrift som passer til bidraget ditt. (Tidligere har du kanskje blitt spurt om å skrive fortelling, novelle, artikkel eller kåseri. Oppgaven åpner opp for flere typer tekster. Det viktige er at du svarer på det oppgaven spør om.)</p> <p>Oppgave B3: Teksten <i>Liket</i> av Tor Jonsson handler om “bygdedyret”: Et lokalsamfunn latterliggjør og fryser ut en ung gutt fordi han skiller seg ut. “Bygdedyret” kan vise seg på mange ulike måter, som fordommer, rykter, intoleranse, misunnelse og flokkmentalitet. “Bygdedyret” kan oppleves på sosiale medier, i skolehverdagen, i lokalsamfunnet, i storsamfunnet eller andre steder. Skriv en tekst som skal brukes i forbindelse med en holdningskampanje på skolen din. Budskapet skal være at vi må stå sammen i kampen mot “bygdedyret”. Teksten din skal skape engasjement hos tilhøreren eller leseren. Lag en overskrift som passer til budskapet ditt. (Tidligere har du kanskje blitt spurt om å skrive fortelling, novelle, innlegg, artikkel eller kåseri. Oppgaven åpner opp for flere typer tekster. Det viktige er at du svarer på det oppgaven spør om.)</p> <p>B4: Tekstene under overskriften <i>Bismaken av Norge</i> i forberedelsesmaterialet viser negative sider ved det norske samfunnet: barnarbeid, menneskehandel, korrupsjon og utnyttelse av billig arbeidskraft. Bruk ett av temaene som er nevnt under overskriften <i>Bismaken av Norge</i> og skriv en tekst der du forteller om to personer som har svært ulike liv. Teksten skal få fram kontrastene i hverdagene til de to. Lag en overskrift som peker på kontrastene. (Tidligere har du kanskje blitt spurt om å skrive fortelling, novelle, dramatekst, romanutdrag, artikkel eller andre skjønnlitterære eller sakpregede tekster. Oppgaven åpner opp for flere typer tekster. Det viktige er at du svarer på det oppgaven spør om.)</p>	<p>B1: Teksten <i>Ja til nynorsk</i> i forberedelsesmaterialet handler om sidemålsopplæringen i skolen. Kunnskapsministeren er på besøk på skolen din for å høre hva elevene mener om sidemålsopplæringen. Du har fått i oppgave å være representant for elevrådet. Gjør rede for og argumenter for elevrådets syn på sidemålsopplæringen i skolen i dag. I teksten din skal du bruke erfaringer fra egen skolehverdag, og i argumentasjonen skal du vise at du har kunnskap om hvorfor nynorsk og bokmål er sidestilte skriftspråk i Norge. Lag en overskrift som passer til argumentasjonen din. (Tidligere har du kanskje blitt spurt om å skrive leserinnlegg eller artikkel. Oppgaven åpner opp for flere typer tekster. Det viktige er at du svarer på det oppgaven spør om.)</p> <p>B2: I teksten <i>Ting vi liker ved dette samfunnet</i> i forberedelsesmaterialet skriver Are Kalvø at en fin ting ved Norge er “at alle har same moglegheit til å lykkast, ta utdanning og bli det ein vil, uavhengig av kjønn, økonomi og bakgrunn». Tekstene <i>Menneskehandel i Norge</i> og <i>Tjener 36 kroner timen og må vaske seg på McDonald’s</i> viser en annen norsk hverdag. Skriv en tekst der du får fram ditt syn på om alle har like muligheter for å lykkes, ta utdanning og bli det en vil i Norge. Begrunn synspunktene dine og bruk eksempler. Teksten skal kunne publiseres på nett eller i en avis og være rettet mot ungdom eller voksne. Lag en overskrift der din holdning kommer fram. (Tidligere har du kanskje blitt bedt om å skrive innlegg, artikkel eller mer kreative tekster som kåseri eller skjønnlitterære tekster. Det viktige er at du svarer på det oppgaven spør om.)</p> <p>B3: Teksten <i>Stormblåst</i> av Dimmu Borgir er en hyllest til den norske naturen og mytologien. Teksten kan skape en mytisk og mystisk stemning hos leseren. En slik stemning finner vi også i tittelbildet til eksamen, <i>Nøkken</i>. NRK har utlyst en skrivekonkurranse der overnaturlige vesener og norsk natur skal være en del av handlingen. Du skal delta med en tekst som viser at du kan bygge opp spenning og skape stemning. Lag en overskrift som skaper forventning til innholdet i teksten din. (Tidligere har du kanskje blitt spurt om å skrive fortelling, novelle, dramatekst eller romanutdrag. Oppgaven åpner for flere typer tekster. Det viktige er at du svarer på det oppgaven spør om.)</p>
2015 “Sult”	<p>Del A har to oppgaver. Du skal svare på både oppgave A1 og A2. Du må bruke vedlegget på side 9 for å svare på oppgave A1.</p> <p>Oppgave A1: Studer vedlegget, bloggen på side 9. Sara er ny blogger og ønsker råd om hva hun bør gjøre for at bloggen hennes skal bli bedre. Skriv en sammenhengende tekst der du gir henne respons på</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hvordan de estetiske virkemidlene (for eksempel layout, valg av bilder, skrifttype og farger) fungerer i bloggen hennes</li> </ul>	<p>Del A har én oppgave, og denne er obligatorisk. Du skal bruke vedlegg 1 og 2 når du svarer på oppgaven. Du finner vedleggene på bokmål på side 9, nynorsk på side 8.</p> <p>A1: Bruk vedleggene på side 9. Både leserinnlegget <i>Vindmøllepark i vårt sommerbeite ved Kalvatnet</i> og diktet som starter med <i>Hvis jeg ikke visste</i>, er skrevet ut fra et samisk miljø. Gi eksempler på hvordan samiske samfunnsforhold, verdier og tenkemåter blir fremstilt i de to tekstene. Formuler svaret ditt som en sammenhengende tekst.</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• om språket er godt og passer til det hun skriver om i bloggen</li> <li>• om det er tatt hensyn til personvern og kildehenvisninger</li> </ul> <p>A2: I forberedelsesmaterialet har du lest to veldig korte tekster (twitternoveller) av Frode Grytten. Twitternoveller forteller en historie ved å bruke maksimalt 140 tegn. Skriv en svært kort tekst som forteller en historie. Temaet skal være «sult», i konkret eller overført betydning.</p> <p>Del B har tre oppgaver. Du skal svare på én av oppgavene.</p> <p>B1: Mange unge i dag forbinder det å lykkes i dag med å bli kjent i media. <i>Vise for gjerne jinter</i> beskriver enkle gleder i livet. Liverpool-manager Brendan Rodgers peker på at kjendisstatus og høy lønn kan få deg til å miste sulten på suksess. Du er ofte innom et nettsted der det er mange oppslag om kjendiser og suksess. Du skal skrive et innlegg der formålet er å få de som leser eller besøker siden til å reflektere over hva det vil si å lykkes i livet. Lag en overskrift som passer til teksten din.</p> <p>B2: I forberedelsesmaterialet har du lest om det å være mett, på ulike måter, i ulike sammenhenger. Du har blitt bedt om å lage et innslag til avslutningsfesten for 10. trinn, der foreldre og lærere er til stede. Skriv en tekst som handler om å være stappmett, i en eller flere betydninger av ordet. Lag en overskrift som fenger.</p> <p>B3: Høsten 2015 er det 125 år siden Hamsun skrev romanen <i>Sult</i>. I denne anledningen skal Hamsun forlag gi ut en tekstsamling med tittelen Sult 2015. Forlaget har utlyst en skrivekonkurranse og vil publisere de beste tekstene som kommer inn. Skriv ditt bidrag til konkurransen. Velg selv hva slags type tekst du vil skrive, og lag en tittel som passer til bidraget ditt.</p>	<p>Del B har fire oppgaver. Du skal svare på én av oppgavene.</p> <p>B1: I forberedelsesmaterialet har du lest om og sett bilder av mennesker som kjemper for noe de tror på, eller noe de ønsker å oppnå. De er "sultne". Malala, Ghandi og Sirkus-Eliassen er eksempler på dette. Du skal skrive en tekst med tittelen "Min kamp". I teksten skal du fortelle om og skildre noe av den kampen hovedpersonen kjemper. Teksten skal få fram tankene til hovedpersonen, og det må komme fram at hun/han er sulten på noe, har en sterk tro, en overbevisning eller en sterk indre drivkraft. Teksten skal publiseres på nettsiden "Innsats nytter".</p> <p>B2: Hva ønsker du å oppnå, hva vil du bli husket for, og hvilken rolle spiller "sult" i valgene dine? Skriv en reflekterende tekst der formålet er at du selv skal bli bevisst på valgene du tar, og hvilken betydning valgene dine kan få for fremtiden din. Lag en overskrift som passer til teksten din.</p> <p>B3: <i>Metthetens nådegave</i>, <i>Skolesekken taper mot designervesker</i>, <i>Lunch</i> og <i>Nokpunktet</i> er tekster som peker på ulike sider ved det å oppfylle egne behov og egne ønsker. Hva skjer om mange ungdommer fortsetter i et spor der "meg selv, mitt og mine behov" står i sentrum – hvordan vil samfunnet da bli? Skriv en argumenterende tekst til Si;D, debattsiden for ungdom i Aftenposten. Du skal referere eller sitere fra én eller flere tekster du har lest. Lag en overskrift som fenger leserne av avissiden.</p> <p>B4: Klassen din har arbeidet med "sult" som fordypningsemne i flere fag. Som avslutning på fordypningsperioden skal dere i norsk lage en tekstsamling som dere skal dele. Du skal skrive en tekst med utgangspunkt i bildet til venstre (hentet fra forberedelsesmaterialet). I teksten skal møtet mellom to av personene i køen få fram ulike årsaker til at de står der, og at verden kan oppleves som urettferdig. Du velger selv hva slags type tekst du skal skrive. Lag en tittel som passer til teksten din.</p>
--	---