

Audhild Norendahl er førstelektor ved Institutt for språk og litteratur ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i norsk ved grunnskoleutdanninga og i videreutdanningskurs innenfor satsninga Kompetanse for kvalitet.

Agnete Bueie er førsteamanuensis ved Institutt for språk og litteratur ved Universitetet i Sørøst-Norge. På ulike måter har både Audhild Norendal og Agnete Bueie vært opptatt av skriftlig eksamen i norskfaget i grunnskolen, noe denne vitenskapelige artikkelen er et resultat av.

Dette er en vitenskapelig artikkel publisert etter fagfellevurdering i regi av Norsk lærerens vitenskapelige redaksjon.

Sammendrag

Med fagfornyelsen som skal gjelde fra 2020, diskuteres eksamensordningen. En ekspertgruppe som har fått i oppgave å se på eksamensordningene i skolen, har pekt på at det er gjort lite forskning på eksamen, og at vi har få studier der elevstemmene kommer til uttrykk. I denne artikkelen presenteres en studie der vi undersøker hvordan elever på 10. trinn opplever det å være oppe til eksamen i norsk skriftlig[1]. Studien bygger på data fra et fokusgruppeintervju (N = 14) og en spørreundersøkelse (N = 129). Funnene drøftes i lys av fagfornyelsen og diskursen om norskfaget som et dannings- og redskapsfag. Resultatene av studien viser at elevene er fornøyde med flere sider ved nåværende eksamensordning, som forberedelsestiden, både fagspesifikke og fagovergripende oppgaver og at de blir forberedt på å skrive teksttyper[2] de mener de har bruk for videre. Men elevene mener at de bare delvis får vist norskfaglig kompetanse på eksamen, og de ønsker seg oppgaveemner som de i større grad kan relatere til sin egen livsverden.

Innledning

Eksamensordningen i skolen avspeiler sosiale, politiske og kulturelle strømdrag i tiden, kunnskapssyn, pedagogiske trender og også elevsyn. Med den fornyede læreplanen som skal tre i kraft fra 2020, kan eksamensordningen i skolen komme til å se annerledes ut enn det den gjør i dag. I arbeidet med fagfornyelsen ønsket Ludvigsen-utvalget at «det nedsettes et ekspertutvalg som skal vurdere dagens eksamenssystem» (Meld.St.nr 28 (2015–2016), s. 88). Utvalget mener at skolens eksamens- og vurderingssystem må samsvare bedre med læreplanrevisjonens vekt på dybdelæring og kjerneelementer i fagene. Nylig kom den eksterne eksamensgruppen, nedsatt av Kunnskapsdepartementet, sin første rapport (Utdanningsdirektoratet, 2019a), der gruppen mener nå at det er store forskningshull når det gjelder eksamen og at det er behov

gruppen peker på at det er store forskjellingar på tallet eksamen, og at det er behov for mer systematisk og langsiktig forskning på ordningen. Når det gjelder elevperspektivet på eksamen, skriver gruppen: «Forskning tyder på at det å lytte til elevene, for eksempel om de oppfatter oppgaver eller instruksjoner som klare eller uklare, kan bidra til økt validitet i utviklingen av eksamensoppgaver.» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 51).

Våren 2018 pågikk det en forholdsvis bred debatt om svakhetene ved nåværende eksamensordning i de store riksavisene. Det ble satt spørsmålsteget ved om elevene fikk vist kompetansen sin gjennom en femtimers skoleeksamen, og det ble hevdet at eksamen tok for mye av undervisningstiden (Skjeggestad, 2018). Videre ble det kritisert at ordningen er for dyr og krever mye ressurser (Randen, Lian, Sehl & Brendskag, 2018). Norskfaget fikk den skarpeste kritikken. Denne var først og fremst rettet mot at vurderingen av elevbesvarelsene er for tilfeldig (Fladberg, 2018; Krogh, 2018). Men tidligere har også eksamenstemaene og oppgaveformuleringene blitt satt under lupen. Innvendingene har handlet om at det er for stor avstand mellom fagets innhold og det elevene blir bedt om å vise fram av kunnskaper og ferdigheter i sluttprøven (Mellingsæter & Olsen, 2016).

I denne artikkelen skal vi ta for oss hvordan avgangselever i ungdomsskolen erfarer den nåværende skriftlige eksamenen i norsk for grunnskolen (jf. opplæringslova § 3-28). I forbindelse med diskusjonene om eksamen og eventuelle framtidige endringer ved ordningen kan nettopp elevenes tilbakemeldinger gi et interessant bidrag til samtalen om hva norskfaget er, og hva en eksamen i faget skal måle. Den overordnede spørsmålsstillingen er følgende: *Hvordan opplever elevene at eksamensoppgavene realiserer norskfagets innhold og formål?* For å få en utdypet forståelse for dette spørsmålet har vi spurt elever om ulike sider ved det å skulle opp til skriftlig avgangseksamen i norsk. Den teoretiske innfallsvinkelen vår er didaktiske perspektiver på norsk som både et redskaps- og dannelsesfag. Funnene vil vi drøfte opp mot utkastet til fornyet læreplan. Vi vil i den forbindelse diskutere på hvilke måter den fornyede læreplanen åpner opp for at elevstemmene kan bli tatt hensyn til når det gjelder sluttvurdering og eksamen. Avslutningsvis vil vi komme med noen didaktiske implikasjoner for eksamensordningens plass i fagfornyelsen.

Teoretisk innfallsvinkel

En måte å forstå det mangfoldige norskfaget på er ut fra de to overordnede perspektivene *redskap* og *danning*. Faget er et praktisk kommunikasjons- og ferdighetsfag samtidig som det skal legge vekt på personlig vekst og danning (Kunnskapsdepartementet, 2006). Norsk som redskapsfag handler om å gi elevene den praktiske kunnskapen og kompetansen som de trenger for videre skolegang og studier og for deltakelse i arbeidsliv og samfunnsliv. Denne siden ved faget ble styrket med literacy-bevegelsen og innføringen av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet i 2006. I møte med et stadig mer tekstbasert og digitalisert arbeidsliv og samfunn representerer norskfaget vesentlige redskaper for at elevene skal kunne delta, forstå og ytre seg (Aasen & Nome, 2005). Norsk som dannelsesfag representerer et mer

overordnet perspektiv og innbefatter kulturelle, samfunnsmessige, historiske, etiske og estetiske komponenter (Nordstoga, 2014). Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki er i denne sammenheng opptatt av innholdssiden ved opplæringen og mener at forutsetningen for danning er et møte med en dobbeltsidig åpning der eleven åpner seg for verden og verden åpner seg for eleven (Klafki, 1996). Møtet kan forklares som en selvoverskridelse der den som blir dannet, må åpne seg for det nye og fremmede og se seg selv som en del av en større sammenheng (Mortensen, 1998).

For å oppnå denne dobbeltsidige åpningen må skolen rette oppmerksomheten mot kunnskaper, verdier og holdninger som unge mennesker trenger for å mestre samtidas og framtidens utfordringer. Skolen kan derfor ikke bare formidle fagenes innhold i et faginternt lys, men samtidig være åpen for grunnleggende erfaringsprinsipper, en forpliktende felles kjerne, som elevene kan anvende for å forstå seg selv og omverdenen ut ifra. Klafki presenterer i denne forbindelse noen tidstypiske nøkkelproblemer som strekker seg utover det rent faglige og fanger opp vesentlige spørsmål i tiden (Klafki, 2001, s. 74 ff). For at elevene skal rustes til møtet med disse nøkkelproblemene, må skolen framfor alt bidra til å utvikle elevenes selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevner (ibid., s. 141–165).

Birgitte Fondevik og Pål Hamre formulerer forholdet mellom redskaps- og danningssiden av faget på følgende måte: «Elevane må bli rusta med norskfaglege reiskapar for å kunne delta i det tekstbaserte samfunnet. Samtidig representerer dei overordna danningmåla i faget mykje av det vi arbeider mot i skulen på lengre sikt, det som gir faget meining og legitimering» (Fondevik & Hamre, 2017, s. 8). De grunnleggende ferdighetene koples således til redskapssiden av faget, og de forstås som en forutsetning i arbeidet med danningssiden. Og videre gir arbeidet med redskapssiden først mening når man knytter dette til en overordnet legitimering. Laila Aase framhever i denne sammenhengen at norskfaget har en særegen posisjon fordi det er et språkfag, og det å utvikle språk er å utvikle tenkeevnen. I skriveopplæringa skal elevene selv få utvikle seg som tekstskapere. Dette handler om språkopplæring og sosialisering, men også om å utvikle personlige tanker og følelser (Aase, 1988, s. 23).

Jon Smidt viser i *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet* hvordan literacy- tenkningen i nåværende læreplan legger til rette for å ivareta både redskapssiden og danningssiden. De grunnleggende ferdighetene er tett forbundet med hva slags kompetanse unge mennesker trenger for å klare seg i framtida, og handler ikke bare om «å lese tekster og kommunisere med andre, men å kunne bruke tekster til å forstå, tenke og handle kritisk og selvstendig, altså i tråd med et klassisk syn på danning» (Smidt, 2018, s. 95–96). Skrivning som grunnleggende ferdighet ble spesielt løftet fram med den reviderte versjonen av Kunnskapsløftet fra 2013. Her legges et funksjonelt skrivesyn til grunn. Dette skrivesynet er forankret i sosialsemiotisk teori og «innebærer at vi er opptatt av hva vi kan gjøre med skrift, og hva vi kan oppnå gjennom skrivning» (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Det fordrer en skriveopplæring som både ivaretar redskapssiden og danningssiden.

I kompetansemålene er oppmerksomheten likevel i stor grad rettet mot det elevene

skal gjøre og mestre. Denne dreiningen viser et tydelig skifte av vektlegging av ikke-observerbar, mental adferd til observerbar, ytre adferd (Karseth & Ulstrup Engelsen, 2007, s. 408–409). Innføringen av kompetansemål, og den økte testingen av elevene i kjølvannet av dette har ført til at flere stemmer i debatten mener at redskapssiden nå blir prioritert på bekostning av dannelsiden (Grepstad, 2013; Krogh, 2012; Nordstoga, 2014). I læreplanfornyelsen ønsker man å løfte dannelsperspektivet tydeligere fram igjen. Fornyelsen er blitt kalt for et «verdiløft» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Overordnede og lite målbare dannelsmål gjenspeiles tydelig i overordnet del, kjerneelementene og i de fagovergripende temaene. I kompetansemålene er også mange av instruksene som under nåværende plan måler ytre adferd, byttet ut med formuleringer som vektlegger indre, ikke-målbare prosesser, som for eksempel det å «oppleve», «erfare», «undre seg» og «eksperimentere» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det blir spennende å følge med på hvordan dette vil la seg realisere i undervisningen, i læremidler og ikke minst i vår sammenheng: i forbindelse med sluttvurdering og eksamensordning.

Tidligere forskning

Det er forsket relativt lite på skriveoppgaver og møtet mellom dem og elevene (Otnes, 2015). Interessen innenfor fagfeltet *oppgavedidaktikk* har først og fremst vært rettet mot hvordan oppgavene i lærebøker bidrar til elevenes forståelse av fagene (Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2013; Skjelbred, 2012). Antologien *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* har gitt et viktig bidrag til feltet (Otnes, 2015). Når det gjelder norskeksamen, har forskningen helst vært rettet mot besvarelsene og mindre mot skriveoppdragene. Bjarne Øygarden (2001) har undersøkt sjangeraspektet i eksamensoppgavene for avgangsprøven i lys av de gjeldende læreplanene i perioden 1962–1999. Et viktig funn fra denne studien er at det fagsynet som finnes i læreplanen, ofte forsterkes gjennom eksamensoppgavene. Innenfor videregående opplæring drøfter Egil Børre Johnsen (1997) dannelsperspektiver i emner og formuleringer i oppgavene gitt til examen artium i årene fra 1889 til 1993 (Johnsen, 1997), og Sigmund Ongstad (1997) tar for seg sjangerbegrepet i møte med ulike oppgaveideologier i den videregående skolen.

Prosjektet Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL) er det eneste store forskningsprosjektet om norskeksamen i grunnskolen. En delstudie her handler om oppgaveformuleringene til eksamen i årene 1997–2001 (Vagle & Evensen, 2005). Materialet i KAL-prosjektet er likevel først og fremst elevbesvarelsene, og målet var å vurdere elevenes skrivekompetanse på ungdomstrinnet. Anne Løvland har nylig analysert avgangsprøven i norsk i grunnskolen i perioden 1967–2017 med vekt på hvordan prinsippet om at eleven skal få opplæring tilpasset sine egne forutsetninger, kommer til uttrykk i eksamensoppgavene (Løvland, 2018).

Skriftlig norskeksamen er en omfattende ordning, og diverse instruksjer, sensorveiledninger, evalueringer og rapporter utgjør et interessant materiale for framtidig forskning. Ikke minst kan vurderingsskjemaene som både elever og sensorer

forholder seg til, være interessante å drøfte i lys av diskursen om morsmålsfaget som redskaps- og dannelsesfag. Vi ønsker imidlertid med vår studie å fylle det gapet i forskningsfeltet som eksamensutvalget påpeker ved å lytte til elevstemmen. Elevenes erfaringer med eksamen er ikke blitt undersøkt tidligere.

Design og metodiske valg

Studien har et *sequential mixed design* (Teddlie & Tashakkori, 2009). Det empiriske materialet består av både kvalitative og kvantitative data, og de to sekvensene er avhengige av hverandre samtidig som de utvider hverandre: *sequential dependent and expanding* (Creswell & Plano Clark, 2007; Greene, Caracelli, & Graham, 1989). Studiens første fase består av intervjudata etter eksamen våren 2017. Resultatene her danner grunnlag for studiens andre fase, som består av spørreundersøkellesdata, innsamlet etter eksamen våren 2018. Det samme fenomenet, elevs opplevelse og erfaringer med skriftlig eksamen i norsk, studeres gjennom to ulike datasett for å få mer utfyllende innsikt enn det ett datasett ville ha gitt.

Fase 1: Fokusgruppeintervju

I første fase ønsket vi å få tilgang til elevenes erfaringsverden gjennom fokusgruppeintervju.

Intervjuene ble gjennomført noen få dager etter at elevene hadde vært oppe til eksamen, våren 2017. Ved en skole deltok en gruppe på fem elever, ved en annen skole deltok fire elever på det ene intervjuet og fem elever på det andre. Fokusgruppeintervju er «en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer (Brandt, 1996, s. 145). Data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt på forhånd (Morgan, 1997, s. 2). De to forutsetningene for at samtalen mellom forsker og deltakere kan defineres som et fokusgruppeintervju, er altså både et *forskerstyrt emnefokus* og en *gruppesamhandling*. Intervjuene var semistrukturerte og hadde en varighet på 40–50 minutter. Det var utarbeidet en intervjuguide med følgende tre hovedtemaer: *forberedelser til eksamen, eksamensoppgavenes innhold og form og eksamensordningens hensikt*.

Fase 2: Spørreundersøkelse

I fase 2 utarbeidet vi en spørreundersøkelse der intervjuene fra fase 1 bidro til relevante spørsmål og svarkategorier som best mulig skulle samsvare med elevenes kontekst og slik følge opp og utvide perspektiver fra gruppeintervjuene i fase 1. Denne undersøkelsen ble gjennomført våren 2018. Spørreskjemaet bestod av 26 spørsmål, der 10 var åpne og 16 lukkede, med en forhåndsdefinert skala. Fire av disse hadde flere påstander elevene skulle ta stilling til på en gradert skala (totalt 22 påstander).

Det er en utfordring å rekruttere deltakere til en slik studie. Datainnsamling foregår i en eksamensperiode der det kan være vanskelig å samle elevene. Videre trekkes elevene

ut til skriftlig eksamen i ett av tre fag: norsk, engelsk eller matematikk. Da vi gjorde avtaler om deltakelse i studien, var ikke eksamenstrekket offentlig.

Rekrutteringsprosessen var styrt av muligheten for å få gjennomført undersøkelsen framfor å sikre representativt utvalg siden vi anså utfordringene beskrevet over som et mulig hinder for å få deltakere dersom vi rekrutterte bredt.

Forespørsel om deltakelse ble derfor sendt ut til ti praksisskoler i vår region. Deltakerne i studien er elever fra sju av disse skolene, fordelt på ulike kommuner i to fylker. Ved noen av skolene ble alle elevene i en klasse trukket ut, ved andre skoler ble en tredjedel av elevene i en klasse trukket ut. Ved noen skoler var det vanskelig å samle elevene etter eksamen, og dermed fikk ikke alle klassene gjennomført undersøkelsen. Totalt har 129 elever besvart undersøkelsen. For begge faser er deltakelse basert på frivillighet. Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata, og deltakelse er basert på informert samtykke fra elever og foresatte.

Dataanalyse

Analysen av intervjuene startet med grundig gjennomgang av de transkriberte intervjuene for å se etter mønstre og kategorier knyttet til elevenes erfaringer, refleksjoner og strategier innenfor hovedtemaene for intervjuet: forberedelser til eksamen, oppgavens innhold og form og hensikten med eksamen. Disse hovedtemaene strukturerer framstillingen av resultatene. Spørreundersøkelsen ble gjennomført digitalt. De lukkede spørsmålene oppsummeres i deskriptive analyser. De åpne spørsmålene er kodet og kategorisert med kategorier som vi har funnet i materialet.

I fortsettelsen presenterer vi studiens resultater. Av omfangshensyn har vi valgt å gi størst plass til resultatene fra spørreundersøkelsen for deretter å trekke inn funn fra intervjuene der de kan kaste ytterligere lys over spørreundersøkelsesdataene. Der vi gjengir elevsvar, er svarene skrevet slik elevene selv formulerte dem, og eventuelle skrivefeil er ikke rettet opp.

Det å bli trukket ut til skriftlig eksamen på slutten av ungdomstrinnet kan være noe elevene har blandede følelser for. Det er vår erfaring at elevene har tatt deltakelsen i studien seriøst. Samtidig må vi ha en forståelse for at det å måtte avlegge eksamen er noe enkelte elever gjerne ville ha sluppet, og noen elever kunne kanskje ønske seg å komme opp til eksamen i et annet fag. Disse forholdene kan påvirke hvordan de besvarer undersøkelsen.

Analyse/resultater

Eksamensforberedelsene

Elevenes forberedelsesstrategier fram mot eksamen

Til norskeksamen er det en obligatorisk forberedelsesdag. På denne dagen får elevene tilgang til et forberedelsesmateriale med tekster som på ulike måter belyser et overordnet tema for årets eksamen. Selve oppgaveordlydene får ikke elevene tilgang til før eksamensdagen. Av spørreundersøkelsen kan det se ut til at forberedelsesdagen forløper nokså likt på skolene. Å lese tekstene, forklare vanskelige ord, reflektere rundt hvordan teksten forholder seg til temaet for forberedelsesmaterialet og å forestille seg mulige oppgaver ser ut til å være aktiviteter som går igjen på forberedelsesdagen. Noen gjorde også internettsøk knyttet til temaet i forberedelsesmaterialet.

Når det gjelder elevenes egne forberedelser, i tillegg til det som foregikk på skolen, er det noe større variasjon. Tabell 1 viser hva elevene rapporterer at de gjorde i egne forberedelser.

Av de elevene som har krysset av for «annet», er det fire elever som svarer at de ikke gjorde noe. De øvrige oppgir at de øvde på tidligere eksamensoppgaver, leste tekster på sidemålet sitt, øvde på å lage innledning og avslutning, øvde på hovedmålsgrammatikk eller lagde seg en søk-og-erstatt-liste for ord eleven pleide å skrive feil. Elevene har altså ulike strategier for den individuelle forberedelsen, fra å ikke gjøre noe til å øve nokså målrettet.

Det å ta i bruk tidligere eksamensoppgaver i skriveopplæringen synes å være en utbredt praksis på skolene. 80 % av elevene sier at de har jobbet med tidligere eksamensoppgaver gjennom årene på ungdomsskolen, 14 % er usikre, og 6 % svarer at de ikke har jobbet med tidligere eksamensoppgaver. Tabell 2 viser hvorvidt det å jobbe med tidligere eksamensoppgaver har vært god forberedelse til årets eksamen.

Som tabell 2 viser, er det varierende hvordan det å løse tidligere eksamensoppgaver fungerer som eksamensforberedelse. Vi har ikke stilt spørsmål om hvordan disse tidligere eksamensoppgavene har blitt brukt. Dersom oppgavene brukes som eksamenstrening i eksamenslignende situasjoner, som heldagsprøver/skrivedager, uten at det knyttes opplæring og veiledning til skriveoppdraget, kan det forklare hvorfor arbeid med tidligere oppgaver av flertallet av elevene oppleves å være til middels hjelp.

I intervjuene fortalte elevene at heftet ble gjennomgått i klasserommet som en lærerstyrt samtale. Elevene noterte stikkord underveis i samtalen. I etterkant leste de fleste gjennom heftet selv og tok gjerne flere notater. Slik fikk de samlet ideer både i fellesskap og individuelt: «Læreren snakket om tekstene, og jeg noterte ned det jeg kunne få med meg. (...) Og så når jeg kom hjem, så kikka jeg over tekstene». Alle elevene som var med på intervjuene, hadde løst tidligere eksamensoppgaver som en del av skriveopplæringen. Elevene var delt i synet på i hvilken grad dette gjorde dem forberedt til eksamen. Når det gjelder andre måter å forberede seg på, var det noen som nevnte at de brukte internett i tillegg til forberedelsesheftet.

Elevenes vurdering av forberedelsesmaterialet

På spørsmål om i hvilken grad elevene likte temaet og tekstene for

forberedelsesmaterialet (temaet i 2018 var «sammenheng mellom natur og menneske»)

forberedelsesmaterialet (temaet i 2018 var «engasjement»), svarer elevene som vist i tabell 3.

Vi ser av tabellen at nesten halvparten av elevene i middels grad liker temaet og tekstene i forberedelsesheftet, og av de resterende er det litt større andel som er positive enn som er negative. Tabell 4 viser en mer nyansert vurdering av tekstene i forberedelsesmaterialet. Her ser vi at flertallet av elevene svarer enten verken enig eller uenig eller ganske enig på spørsmålene om tekstene har interessante emner, om det er stor variasjon i teksttyper og hvordan disse belyser temaet, og om det er passe omfang og vanskegrad. For flertallet av elevene gir forberedelsesheftet emnehjelp til eksamen. Det er derimot noe mindre enighet rundt hvordan tekstene gir inspirasjon til eksamen og hvorvidt de gir noe å skrive om. Her fordeler elevsvarene seg mer ut på alle svaralternativene. 61 % av elevene sier forberedelsesheftet er nødvendig for å kunne besvare eksamensoppgavene, mens 22 % er helt eller ganske uenig, de mener oppgaven kan besvares uten heftet.

Når det gjelder det åpne spørsmålet om elevene har råd å gi til dem som lager eksamensoppgavene, er det mange som svarer at temaene i større grad må handle om noe ungdommer er interessert i.

Elevene i intervjuene mente også at det var både styrker og svakheter med forberedelsesmaterialet. Styrken var først og fremst at de opplevde å bli «mentalt forberedt», og at det å ha notater med seg på eksamen opplevdes som en trygghet i skrivesituasjonen. Flertallet opplevde at de fikk bruk for notatene når oppgavene skulle besvares, men det var også elever som var tydelig på at heftet ikke var til noen hjelp. Noe som i alle intervjuene ble løftet fram som en svakhet, var at heftet var for omfattende, og at det var flere av tekstene som det ikke var direkte bruk for under eksamen. Flere ønsket at oppgavene skulle være mer rettet mot forberedelsesheftet: «Jeg brukte det (heftet) ikke under eksamen i det hele tatt, egentlig. Men når jeg skulle forberede meg, leste jeg gjennom hele greia og prøvde å skrive notater.» Flere syntes heller ikke at alle tekstene i heftet passet like godt til det overordnede temaet (som i 2017 var «kommunikasjon»). Dessuten kunne det være vanskelig å forstå hva det overordnede temaet egentlig var ment å skulle være ut fra de mange tekstene i forberedelsesmaterialet: «Det var liksom ikke bare ett tema (...). Så når jeg skulle forberede meg, så leste vi mye om disse tingene og brukte lang tid på å skrive ned og vite hva vi skulle gjøre, men så fikk vi jo ikke bruk for det.»

Elevenes vurdering av oppgavesettet som helhet

Eksamensoppgavene i norsk er todelt: en A-del som er obligatorisk å svare på, og en B-del der elevene skal velge å svare på én av fire oppgaver. I intervjuene er elevene positive til dette, men det blir nevnt at det blir for mye om de må svare på to obligatoriske oppgaver i tillegg til den valgfrie. I spørreundersøkelsen er dette er en ordning flertallet av elevene synes er bra. 12 elever ønsker bare valgfrie oppgaver. 13 elever synes ordningen fungerer, men at det ble mye med to oppgaver i A-delen. Noen få elever synes det bør være et skille mellom eksamen i hovedmål og sidemål, med en

obligatorisk oppgave i hovedmål, men bare valgfrie oppgaver i sidemål.

Når det gjelder de elevene som sier de liker ordningen med én obligatorisk og én valgfri del, finner vi begrunnelser som «Jeg synes det er bra fordi i del A må du sikkert jobbe med noe du helst ikke ville valgt, mens i B får du lov til å bestemme hvilken oppgave du mener er egnet til deg», men også «Jeg liker bedre del A enn del B, ettersom jeg opplever det som stressende å velge oppgave hvis det ikke er noe jeg er helt formidabel på». Og en elev skriver «Jeg synes at dette er en god ordning fordi elever i det minste får velge en oppgave selv. På den andre siden så er det derfor lurt at de som lager eksamen passer på at oppgavene de lager i del B ikke knuser all motivasjonen elever har etter at de har kommet seg gjennom del A.»

Til den obligatoriske A-delen er det et nytt tekstvedlegg. Mens elevene i hovedsak er positive til kombinasjonen obligatorisk og valgfri del, er de mer delt i vurderingen av ordningen med ny, ukjent tekst på eksamensdagen. Om lag halvparten av elevene mener dette er en god ordning, med begrunnelser som: «Fin ordning, vist kompetanse om at du klarer å jobbe med ukjente tekster» og «Jeg synes det er helt greit. På denne måten får vi vist leseforståelse.» Av den andre halvparten er det 20 % (altså av halvparten) som er delt i meningene rundt dette: De sier at hvis det skal være nye tekster, er det viktig at de ikke er for lange og for kompliserte. De øvrige elevene rapporterer at de ikke liker ordningen. Begrunnelsene for dette er at «det er en stressende ordning» og «det kan hende man bruker lang tid på å forstå teksten, og da kan det bli liten tid til å jobbe med og skrive selve oppgaven». Flere av elevene sier også at de ikke forstår hensikten med forberedelsesheftet når det kommer nye tekster på eksamensdagen. Som en elev skriver: «Det var ikke for lang tekst, men jeg tenker at hvis man sitter og leser flere lange tekster dagen før som man ikke får bruk for, så kunne heller det vært en av tekstene i forberedelsesheftet som var vedlegg.» En annen skriver: «Litt blandede meninger. Hvis vi får tekstene før eksamen, så kan man diskutere temaet med andre og kanskje få litt innspill, noe man ikke får når tekstvedlegget først kommer på eksamen.»

Det er ulike oppfatninger av hva forskjellen på A-delen og B-delen egentlig består av. Et svar som går igjen hos et flertall av elevene, er at A-delen er obligatorisk og mer styrt, mens B-delen har valgfrihet, og oppgavene er også friere. Noen elever svarer at A-delen er kortsvarsoppgaver, mens B-delen er langsvarsoppgaver. Dette er en føring som ikke står i eksamensoppgaven. Videre svarer noen at A-delen er lettere enn B-delen, mens andre elever opplever det motsatt. Noen skriver at A-delen har tekstvedlegg, og at det handler om leseforståelse, mens B-delen i større grad handler om skriveferdigheter. En elev skriver at «A-delen ofte er analysering og sammenlikning, mens B-delen er artikler og historier.» En annen skriver at «B-delen er mer åpen, og det er rom til å gjøre litt mer selvstendige oppgaver, men del A kan være mer utfordrende fordi det er mye å huske på liten plass.» Flere elever påpeker at A-delen krever mer spesifikk norskkompetanse: «I del A så må du vise norsk kompetanse på akkurat det oppgaven spør etter. Noe som kan være utfordrende hvis du ikke kan dette så godt. På del B kan du selv velge hva slags type oppgave du vil vise kompetanse i.»

Hvordan vurderer så elevene selve eksamensoppgavene? Som tabell 5 viser, er det få elever som er helt enige i påstandene om at eksamensoppgavene er interessante (ca. 5 %), morsomme (ca. 2 %) eller motiverende (ca. 2 %), mens det er flere som er helt enige i at oppgavene er vanskelige (12 %), utfordrende (13 %) eller kjedelige (ca. 25 %). Disse svarene må ses i sammenheng med eksamenssituasjonen, som ikke nødvendigvis oppleves som inspirerende eller interessant for tiendeklassingene. Det er også rimelig å forvente at eksamensoppgavene oppleves som utfordrende, da de skal måle oppnådd kompetanse etter ti års opplæring.

Tabell 6 viser at 48 % av elevene vurderer at oppgavene har en tydelig bestilling, 32 % mener at det er lett å forstå både hvilken skrivehandling de skal bruke, og 45 % synes det er lett å forstå hvilken teksttype de skal skrive. Elevene er mer delt i oppfatningen av hvorvidt oppgaven skulle løses på en bestemt måte, 31 % er ganske eller helt enig, mens 26 % er ganske eller helt uenig, og 42 % er verken enig eller uenig. Dette kan forklares med at det er variasjon i nettopp dette ved at noen oppgaver har en strammere ramme enn andre.

Valg av oppgave

I B-delen av eksamen skal elevene velge og besvare én av fire oppgaver. I spørreundersøkelsen ble elevene bedt om å svare på hvilken oppgave de valgte, og begrunne valget i et åpent kommentarfelt. Det er en andel elever (26,8 og 23,1 %) som ikke husker hvilken oppgave de valgte. Når vi kategoriserer svarene, er det tre begrunnelser som er viktige for elevenes oppgavevalg. Først, som flest har svart (40 %), er at de valgte den oppgaven som de syntes passet best for dem. De to neste begrunnelsene har omtrent like mange svar og er at det var den oppgaven de oppfattet som lettest å besvare (15 %) eller den oppgaven de fant mest interessant (16,4 %). Svarene er nokså like for både hovedmåls- og sidemåls-eksamen, med en tendens til at ved sidemåls-eksamen oppgir flere å velge den oppgaven som virket lettest (40 %). Noen få elever (ca. 2 %) svarer at de valgte en oppgave som kunne løses uavhengig av forberedelsesheftet.

For hovedmåls-eksamen er det én oppgave som utmerker seg som den flest av elevene oppgir å ha valgt (42 %). Dette er oppgave B4, der eleven leser et utdrag fra romanen *Gamer* og så skal skrive en tekst der hovedpersonen venter på noe han/hun er veldig opptatt av. Begrunnelsen for valg av denne oppgaven er at den var mest interessant, den passet for eleven, og det var lett å komme i gang. Motsatt er det bare ca. 5 % av elevene som har valgt oppgave B1, som ber elevene skrive en kreativ tekst der formålet er å få fram et engasjement for språk. Sidemålsoppgavene har en jevnere fordeling for valg av oppgave, med unntak av oppgave B1, om å skrive videre på et tekstutdrag, som bare rundt 4 % av elevene oppgir å ha valgt.

Elevene oppga i intervjuene ulike motiver for valg av oppgave. Noen hadde spesialisert seg på en bestemt oppgavetype og valgte automatisk ut fra dette. Andre valgte ut fra tema. Noen av disse var avhengig av å skrive om et tema som «engasjerte dem personlig», mens andre ønsket å skrive om noe som ikke var relatert til dem personlig.

Enkelte valgte ut fra hva de oppfattet som «letttest» og «morsomst» å skrive, og noe som ikke var avhengig av at de brukte forberedelsesmateriellet. Elevene i intervjuene var tydelige på at de oppfattet at noen oppgaver var ute etter et standardsvar, mens andre var mer åpne. Samtlige av elevene ønsket seg oppgaver som ga rom for selvstendige svar – uten fasit. Styrende og lange oppgaveordlyder ble oppfattet negativt. Flere ønsket seg oppgaver som åpnet for kreative løsningsforslag, og som appellerte til følelsene. Oppgaver som åpnet opp for samfunnsengasjement, ble også fremmet som positivt blant flere. Elevene likte best oppgaver som ga åpning for å skrive ulike teksttyper. Denne valgfriheten ble løftet fram som en positiv del av skriveprosessen.

Eksamensordningens hensikt

Eksamensoppgavene og norskfaglig kompetanse

På to eksamensdager, hver på fem timer, skal elevene dokumentere oppnådd kompetanse i faget etter ti års norskopplæring. Som tabell 8 viser, opplever 47 % av elevene i spørreundersøkelsen at de i middels grad får vist sin norskfaglige kompetanse gjennom eksamen. Ca. 27 % synes de i liten eller svært liten grad får vist sin kompetanse, og ca. 27 % synes de i ganske stor og svært stor grad får vist kompetansen.

Eksamensoppgavene tar utgangspunkt i et overordnet tema, og tekstene i forberedelsesheftet handler på ulike måter om dette temaet. Selve skriveoppgavene kan være fagspesifikke, det vil si at de henter emner fra fagets indre side, eller de kan være mer fagovergripende, at de henter emner fra fagets ytre side, gjerne relatert til formålsparagrafen og den generelle delen av læreplanen. Begrepene «disciplinary literacy» og «content area literacy» til Shanahan og Shanahan kan bidra til å forklare disse oppgavetyperne nærmere. Ifølge deres terminologi er disciplinary literacy skrivning på fagets egne premisser med emner hentet fra kompetansemålene i fagplanen, mens skrivning om skolerelevante, men ikke-faglige, emner, kan betegnes som content area literacy (Shanahan & Shanahan, 2012). Av tabell 9 ser vi at en litt større andel av elevene er ganske eller helt enig i at de foretrekker oppgaver som åpner for å bruke kunnskaper fra andre fagområder, enn som foretrekker oppgaver som krever spesifikke norskkunnskaper. Rundt 40 % av elevene synes de får vist norskfaglig kompetanse gjennom å skrive om emner hentet fra andre fagområder, ca. 17 % av elevene er ganske eller helt uenig i at det å skrive om emner fra andre fagområder også fungerer for å dokumentere norskfaglig kompetanse. Ca. 30 % av elevene mener norskeksamen bør kreve spesifikk norskfaglig kunnskap, mens 26 % er ganske eller helt uenig i at det er nødvendig.

I intervjuene var elevene opptatt av at de ikke fikk vist hva de kunne, i løpet av fem timer, det ble nødvendigvis mange feil i en slik prøvesituasjon. De mente eksamensoppgavene var laget for å «skille» elevene. På spørsmål om hva norskfaglig kompetanse er, svarte elevene at det først og fremst dreide seg om å skrive rett og

godt: «Det handler om å skrive bra og sånt da. Jeg vet ikke hva mer jeg skal si». Dette blir presisert gjennom at elevene framhevet at det å beherske ulike teksttyper, ha et bredt ordforråd og det å kunne drøfte ting og kommentere ting er ferdigheter det blir lagt stor vekt på i faget. I tillegg er det litteraturhistorie og grammatikk som blir framhevet som spesifikk norskfaglig kompetanse. Det er særlig 1800-talls litteraturen og «gamle tekster» som blir nevnt. Grammatikk mener elevene de lærer gjennom å skrive for så å «bli retta på». Elevene i intervjuene er enige om at det ikke er samsvar mellom det de har lært i timene, og det de har blitt bedt om å skrive om på eksamen: «Nei, ikke i nærheten! For å si det sånn så er oppgavene noe helt annet enn det vi lærer om. Det er helt forskjellige ting.»

Eksamensordningen og forberedelse til videre studie- og arbeidsliv

Elevene i intervjuene opplevde eksamenssituasjonen først og fremst som en test som skulle skille svake og sterke prestasjoner. De var ikke så opptatt av å bruke vurderingskriterier mens de skrev, men fortalte at de brukte mye tid på å reflektere over hvem som skulle lese teksten, nemlig sensorene: «Hva slags person der er som leser teksten har mye å si for meg.» Flere hevdet at sensorene først og fremst er ute etter å finne ut hva elevene ikke kan: «Ikke noe sånt der at nå skal vi (sensorene) hjelpe dere (...). Det er mere sånn: nå skal vi se hvor dårlige dere er.» Slik ble denne skrivesituasjonen oppfattet skremmende. Grunnskoleeksamen ble likevel ikke oppfattet som en avgjørende hendelse. Alle visste at en skoleplass i videregående ventet uavhengig av resultatet. Flere nevnte at grunnskoleeksamen var en førtest som skulle gjøre dem bedre rustet til viktigere eksamener de skulle opp i senere i skole- og studieliv: «Det er på en måte en øvingsprosess til senere i livet, tenker jeg.» Derfor var elevene tydelige på at eksamen ikke burde ta for mye plass i undervisningen.

I intervjuene mente elevene at eksamen først og fremst var en test på at man hadde lært å skrive ulike typer tekster som man kan få bruk for i videre studie- og arbeidsliv. Noen nevnte at noen av tekstene de ble bedt om å skrive, ligner på det foreldrene skriver i jobbsammenheng, og det ble oppfattet som positivt at det ga muligheter for å diskutere tekster hjemme. Andre teksttyper, som «fortellinger» og «historier», så ikke elevene at de hadde bruk for. Enkelte av elevene var opptatt av oppgavens emner. I denne sammenhengen ble det løftet fram at det var viktig å ha gjort seg opp egne meninger om samfunnet og verden på forhånd: «Det er satt mye fokus på det å være politisk aktiv og ha en mening når det kommer til forskjellige ting som er aktuelt i dag.» Norskeksamen og samfunnsengasjement ble altså tydelig koblet sammen. Enkelte knyttet også skrivning i norskfaget til personlig utfoldelse: «Det handler om å kjøre tankene og være kreativ. (...) Rett og slett sette preg på en tekst, legge følelser i en tekst og gjøre noe ut av dem, ikke bare skrive for å skrive.» En elev uttalte: «Det hjelper oss til å bli bedre kjent med oss selv, vi vet mere hva vi mener, og vi kan skrive tekster i tillegg.»

Drøfting av elevstemmene i lys av fagfornyelsen

Eksamensforberedelsene

Før vi drøfter funnene i denne studien, minner vi om at datamaterialet i studien ikke er representativt i statistisk forstand. Undersøkelsen viser at de fleste elevene bruker forberedelsestiden godt og på varierte måter. Organisert forberedelsestid på skolen sikrer at alle får ta del i en felles forberedelse. Elevene oppgir at den viktigste hensikten med forberedelsesdagen er å mentalt forberede dem på temaet for eksamensoppgavene. Samtidig mener noen elever at forberedelsesheftet kan bli for omfattende, og at det kan være vanskelig å se hvordan tekstene henger sammen med en del av emnene for oppgavene. Elevene er også delt i vurderingen av at det introduseres nytt tekstgrunnlag for oppgavene på eksamensdagen. Noen synes dette er bra, mens andre synes det blir mye tekst å forholde seg til, at det blir et ekstra stressmoment, men også at forberedelsesheftet mister noe av sin funksjon når det likevel tilføres nye tekster på selve eksamensdagen.

Det er variasjoner i hvordan elevene vurderer innholdet i heftet, men et flertall mener det gir dem noe å skrive om, at det er passe vanskegrad, og at det er god variasjon i teksttyper. Det er en femdel av elevene som ikke opplever at heftet er nødvendig i det hele tatt for å besvare oppgavene, og som heller ikke blir inspirerte av heftet. Elevene signaliserer at tekstene må knyttes tydeligere til deres livsverden, og at temaene i større grad må handle om noe elevene selv er interessert i. Elevene etterspør her en side ved forberedelsesordningen som tydelig samsvarer med Klafkis kategoriale danningsteorien sin fordring på rette oppmerksomheten mot de kunnskapene, verdiene og holdningene som eleven selv opplever at de har bruk for (Klafki, 1996, s. 193).

Ordningen med forberedelsestid og forberedelseshefte er altså samlet sett en ordning som ifølge elevene bør beholdes, selv om den har et forbedringspotensial. Det å få mulighet til å forberede seg i fellesskap på det man skal skrive om, svarer godt til det sosialkonstruktivistiske læringssynet i fornyet plan. Stortingsmelding 28, *Fag - fordypning - forståelse*, løfter fram at dybdelæringen kjennetegnes ved at elevene får fordype seg, at de får reflektere over sin egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger (Meld.St. 28 (2015–2016), s. 33). En god bruk av forberedelsestiden muliggjør dette, selv om den tiden som i dag er satt av, nok er for knapp til å få til de langsomme dyplæringsprosessene. Færre kompetansemål og større vekt på fagovergripende temaer gir rom for forberedelsesmateriell som knytter tydeligere an til elevenes livsverden. Forutsetningen må være at tekstene faktisk lykkes med å etablere den dobbeltsidige åpningen. Mens forberedelsesheftet muliggjør å gå i dybden av temaet før eksamen, bryter kanskje det å introdusere nytt tekstmateriale på selve eksamensdagen med dybdelæringsprinsippet. Da blir det mange oppdrag som skal utføres i løpet av en kort eksamensdag. Dette berører også spørsmålet om hvorvidt, og på hvilke måter, eksamenen skal teste både lese- og skriveferdigheter.

Eksamensoppgavene ser ut til å ha en sentral plass i skriveopplæringen. Åtte av ti elever

oppgir at de har møtt på tidligere eksamensoppgaver. Hvertallet av disse sier at de opplever dette som middels nyttig eksamensforberedelse. Dette kan indikere et større potensial for bruk av eksamensoppgaver i opplæringen. Dersom det er slik at oppgavene først og fremst brukes i eksamensliknende skrivesituasjoner (tentamen/skrivedager), uten at de gjøres til gjenstand for eksplisitt opplæring, kan det gjøre at bruken av tidligere eksamensoppgaver kun blir instrumentell, og at redskapssiden ved faget skygger over dannelsingspotensialet. Gjennom arbeidet med tidligere eksamensoppgaver bør elevene få anledning til å utvikle seg som tekstskapere. Ifølge Aase handler dette om språkopppdragelse og sosialisering, samtidig med det å utvikle personlige tanker og følelser (Aase, 1988, s. 23).

For at tidligere eksamensoppgaver skal ha denne dannende funksjonen i skriveopplæringen, må de rammes inn av et opplegg som også åpner for indre og mindre målbare prosesser i skriveutviklingen enn det tentamen/skrivedagene alene representerer. Overføringskompetanse er et viktig aspekt ved dybdelæringsprinsippet som kan realiseres ved en mer bevisst bruk av eksamensmateriellet i skriveopplæringen. Dette samsvarer også med Klafkis syn på eksemplarisk læring og undervisning. Ifølge Klafki er ikke læring av faktakunnskap og innøving av enkeltferdigheter 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 læringssituasjoner (Klafki, 2001, s. 141 ff.).

Elevene er overveiende positive til at det er en A-oppgave og en B-oppgave. Det er ulikt hvilken av oppgavetyperne de opplever som vanskeligst, men samtlige opplever at A-oppgaven krever mer spesifikk norskfaglig kompetanse og er mer lukket enn B-oppgaven. Det er flere elever som synes oppgavene er vanskelige, utfordrende og kjedelige enn interessante, morsomme og motiverende. Elevene er i det hele opptatt av å skrive oppgaver som interesserer dem, som tar opp aktuelle temaer eller som er morsomme. Flere har et ønske om kreative oppgaver som appellerer til følelsene, mens andre etterlyser oppgaver som oppfordrer til et samfunnsengasjement. Elevene ønsker seg også oppgaveformuleringer som åpner for kreative vinklinger og ulike løsningsforslag. Både når det gjelder oppgavens emner og formuleringer etterlyser eleven dermed et tydeligere dannelsingsperspektiv. Klafki understreker i tråd med elevstemmene at opplæringen må være åpen for de grunnleggende erfaringsprinsippene som elevene kan forstå seg selv og omverdenen ut i fra. Opplæringen må særlig bidra til å fremme elevenes evner til selvbestemmelse, medbestemmelse, og solidaritet (Klafki, 2001, s. 141–165).

Nåværende eksamensordning ivaretar både det fagovergripende og det fagspesifikke ved at elevene må svare på to deloppgaver. Dette er noe elevene verdsetter, og det samsvarer også med fagfornyelsens vekt på både fagovergripende tenkning og fagspesifikke kompetansemål. I fagfornyelsen skal fagene i større grad gjøres relevante ved å prioritere et faglig innhold som har verdi for den personlige utviklingen til elevene og deres framtidige yrkesutøvelse og samfunnsdeltakelse. Slik legger ny læreplan mer til rette for å ta mer utgangspunkt i elevenes interesser og livsverden. De tre fagovergripende temaene har tydelige forbindelseslinjer til Klafkis tidstypiske

nøkkelproblemer. Nøkkelproblemene er kjennetegnet ved at de strekker seg utover det faglige og kunnskapsbaserte og fanger opp vesentlige spørsmål i tida. De tidstypiske nøkkelproblemene er noe alle elever skal kunne samles om (Klafki, 2001, s. 74 ff.). Imidlertid kan denne fagovergripende tenkningen kanskje virke avgrensende med tanke på den indre siden av faget. Færre kompetansemål kan medføre at det fagspesifikke kommer i bakgrunnen, og at den materiale siden ved danningen slik blir svekket.

Eksamensordningens hensikt

Det er bare en tredjedel av elevene i undersøkelsen som mener at eksamen bør kreve spesifikk norskfaglig kunnskap, og flertallet foretrekker å skrive oppgaver med emner fra andre fagområder enn norskfaget. Dette viser at elevene anser eksamen i norskfaget å være en fagovergripende skriveprøve. De mener at personlig utfoldelse og det å gjøre seg opp egne meninger om samfunnet er kvaliteter som blir verdsatt i vurderingen. Dette er også noe som vektlegges tydelig i fagfornyelsen. I denne sammenhengen opplever flertallet av elevene en avstand mellom norskundervisningen gjennom ungdomsskolen og hvilke emner de blir bedt å skrive om til avgangseksamen, men at det er godt samsvar når det gjelder form og skriving av ulike teksttyper. Det tyder på at det er den formale siden ved norskfagets danningspotensial som elevene opplever at eksamensordningen ivaretar (Klafki, 1983).

Elevene oppfatter altså norskfaglig kompetanse som det å skrive gode tekster, uavhengig av tema. De er også opptatt av at det er noen teksttyper de har mer bruk for å lære enn andre for framtidig studie- og arbeidsliv. I denne sammenhengen er det først og fremst norsk som redskapsfag som framheves. Elevene er samtidig opptatt av hvem som skal lese tekstene deres. Dette svarer til et funksjonelt skrivesyn som både ivaretar redskaps- og danningssiden ved faget. Eksamen blir samtidig oppfattet som en test som skal skille gode og dårlige prestasjoner, men selve resultatet er imidlertid ikke så viktig for elevene. Grunnskoleeksamenen blir først og fremst forstått som en forberedelse til senere og mer avgjørende eksamener i videregående og i høyere utdanning. Elevene opplever kanskje derfor ikke at eksamensordningen tydelig nok er fundert i fagets mening og overordnede legitimering (Fondevik & Hamre, 2017).

Avslutning

Høsten 2020 skal den fornyede læreplanen tre i kraft. En grunnleggende intensjon er å gjøre *formålsparagrafen* og *overordnet del* til mer levende dokumenter i skolen. Alle delene av utkastet til fornyet læreplan i norsk signaliserer også en ny vektlegging av «ikke-målbare» danningsmål. Fagfornyelsens vekt på dybdelæring, som innebærer langsomme læringsprosesser, fagovergripende tematikker og verdsetting av elevenes egen livsverden, samsvarer godt med elevstemmene i undersøkelsen vår. Det fagfornyelsen imidlertid foreløpig gir få svar på, er hvordan eksamensordningen skal greie å oppfylle fagfornyelsens intensjoner. Avgangseksamen i norsk er mye mer enn en skriveprøve i mai. Som undersøkelsen viser, påvirker denne sluttvurderingen i stor

en skriveprøve i mai. Som undersøkelsen viser, påvirker denne sluttvurderingen i stor grad elevs oppfatning av faget som helhet. Om fagfornyelsens intensjoner skal kunne realiseres, er det derfor helt avgjørende hvordan vurderingssystemet og eksamensordningen blir tilpasset disse (Berge, 2018). Flere spørsmål står foreløpig ubesvarte. Det er uavklart hvilke av delene av den fornyede læreplanen som skal ligge til grunn for eksamensoppgavene, og hvordan eventuelt elevenes «undring», «engasjement» og «eksperimentering» skal kunne vises fram. Kan og skal det vurderes, og hvordan skal dette eventuelt kunne måles i form av karakterer? Overordnet handler dette om hvordan det blir mulig å få til et godt samsvar mellom den nye vektleggingen av danningprosesser og en målbar avgangseksamen.

Det er opprettet en ekspertgruppe som skal befatte seg med disse krevende spørsmålene. Men Kunnskapsdepartementet har gitt temmelig trange rammer for arbeidet. Føringsen for arbeidet er at eksamen som sluttvurdering skal bestå, den skal være individuell og faglig, omfanget av karakterer skal være det samme som i dag, og den skal gjennomføres med omtrent de samme ressursene som før (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Med disse føringene er det fare for at det er begrenset hva det er mulig å få gjort med nåværende eksamensform. Den største utfordringen er kanskje selve prøvesituasjonen. Om elevene fremdeles bare får noen få timer på seg til å vise fram gjennom individuelt arbeid hva de har fått ut av skolegangen, vil det kunne slå beina under mange av de gode intensjonene. Både det sosialkonstruktivistiske læringssynet og dybdelæringen som fornyelsen bygger på, vil kreve langsommere læringsprosesser og mindre individualistiske vurderingssituasjoner. Konsekvensen av de sterke føringene kan bli at det fortsatt bare vil være de målbare og individuelle kompetansemålene eksamen har mulighet til å etterspørre. Det vil igjen kunne videreføre en opplæring der redskapsfaget er mer framtrødende enn danningfaget.

Litteratur

Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (red.). (2013). *Læreboka: studier av ulike læreboktekster*. Oslo: Akademika.

Berge, K.L. (2018). Hvordan vurdere dybdelæring? *Morgenbladet*, 14.12.2018. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2018/12/hvordan-vurdere-dybdelaering>

Brandt, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, 145-165. Oslo: Universitetsforlaget.

Creswell, J.W. & Plano Clark, V. (2007). Choosing a mixed methods design. I J.W. Creswell & P. Clark (Ed.). *Designing and conducting mixed methods research*, 58–88. Thousand Oaks, CA: Sage.

Fladberg, Karin L. (2018). Eksamen får strykkarakter. *Dagsavisen*, 16.04.2018. Hentet fra: <https://www.dagsavisen.no/innenriks/eksamen-far-strykkarakter-1.1129405>

Fondevik, B.G. & Hamre, P. (2017). *Norsk som reiskaps- og danningfag*. Oslo: Samlaget.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255–274.

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

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. (2007). Læreplanen for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 404-415. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2007/05/lereplan_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.

Krogh, Ellen. (2012). Literacy og stemme – et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning. I S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*. (s. 260–290). Oslo: Novus forlag

Krogh, L.C. (2018). Løsningen på språk i vurdering ved eksamen er ikke å fjerne eksamen. *Utdanningsnytt*, 27.09.2018. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/september/losningen-pa-sprak-i-vurdering-ved-eksamen-er-ikke-a-fjerne-eksamen/>

Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplan for norskfaget (LK06/13) = Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig på: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet>

Løvland, A. (2018). Planken som forsvann. Ein analyse av avgangsprøva i norsk gjennom 50 år. *Sakprosa*, 10(2). Hentet fra: <https://www.journals.uio.no/index.php/sakprosa/article/view/5971/5548>

Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag-Fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartementet.

Mellingsæter, H. & Olsen, T. (2016). Lærere fortviler over årets norskeksamen: Provoserte og sinte på elevenes vegne. *Aftenposten*. 26.05.2016. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/norge/Larere-fortviler-over-arets-norskeksamen->

Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage.

Mortensen, K.P. (1998). Litteratur og dannelse. I N. Egelund, K.P. Mortensen, E. Nørgaard & O. Skovmose (red.), *Skolefag, læring & dannelse i det 21. århundre* (s. 5–40). København: Danmarks lærerhøjskole.

Nordstoga, S. (2014). Den moglege sjølvoverskridinga. I S. Nordstoga & K.L. Kruse (red.), *Den moglege sjølvoverskridinga. Norskfaget som danningfag* (s. 9–36) Oslo: Abstrakt forlag

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

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 17.1.2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11–28). Bergen: Fagbokforlaget.

Randen, A., Liang, B. H., Sehl, I., Brendskag, K.A. (2018). Skriftlig eksamen – et gufs fra fortida. *Dagbladet*, 28.04.2018. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/kultur/skriftlig-eksamen--et-gufs-fra-fortida/69750824>

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

Skjeggstad, H. (2018). Eksamensordningen er gammeldags og utdatert. *Aftenposten*, 07.05.2018. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/QlBnm4/Eksamensordningen-er-gammeldags-og-utdatert--Helene-Skjeggstad>

Skjelbred, D. (2012). Elevaktivitetens prinsipp. I S. Matre, D.K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 175–186). Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Bergen: Fagbokforlaget

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

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and aualitative annroaches in the social and behavioral sciences*. Sage

Utdanningsdirektoratet (2018). Overordnet del av læreplanverket.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2019a). Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen. Rapport, 27.02.2019. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/>

Utdanningsdirektoratet (2019b). Høring – læreplaner i norsk. Hentet fra: <https://hoering-publisering.udir.no/347>

Vagle, W. & Evensen, L.S. (2005). Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. I K.L. Berge, L.S. Evensen, F. Hertzberg, W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Norskeksamen som tekst. Bind 1* (s. 161–204). Oslo: Universitetsforlaget.

Ørevik, S. (2015). Skriveoppgåver til eksamen i engelsk sett frå eit sjangerperspektiv. I H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 45–62). Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.

Øygarden, B. (2001). Kvar vart det av stilen? Om skriftlege sjangrar ved avgangsprøva i grunnskulen 1962 til 1999. I L. Kulbrandstad & G. Sjølie (red.), *På Hamar med norsk: Rapport fra konferansen "Norsk på ungdomstrinnet", del 1* (s. 52–72). Hentet fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133972/rapp11_201.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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

Aasen, A.J. & Nome, S. (2005). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fotnoter

[1] Eksamen i norsk skriftlig innebærer en forberedelsesdag og deretter to eksamensdager. Den ene dagen skriver elevene på sitt hovedmål, den andre dagen på sidemålet. Vår studie omhandler begge eksamensdagene. Ettersom eksamen består av to eksamensdager, og det er felles kompetansemål og forberedelsesmaterieell, anså vi det hensiktsmessig å inkludere begge eksamensdagene i studien.

[2] I studien bruker vi teksttyper og skrivehandlinger, og ikke sjanger, da disse begrepene samsvarer med begrepsbruk i gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet.

