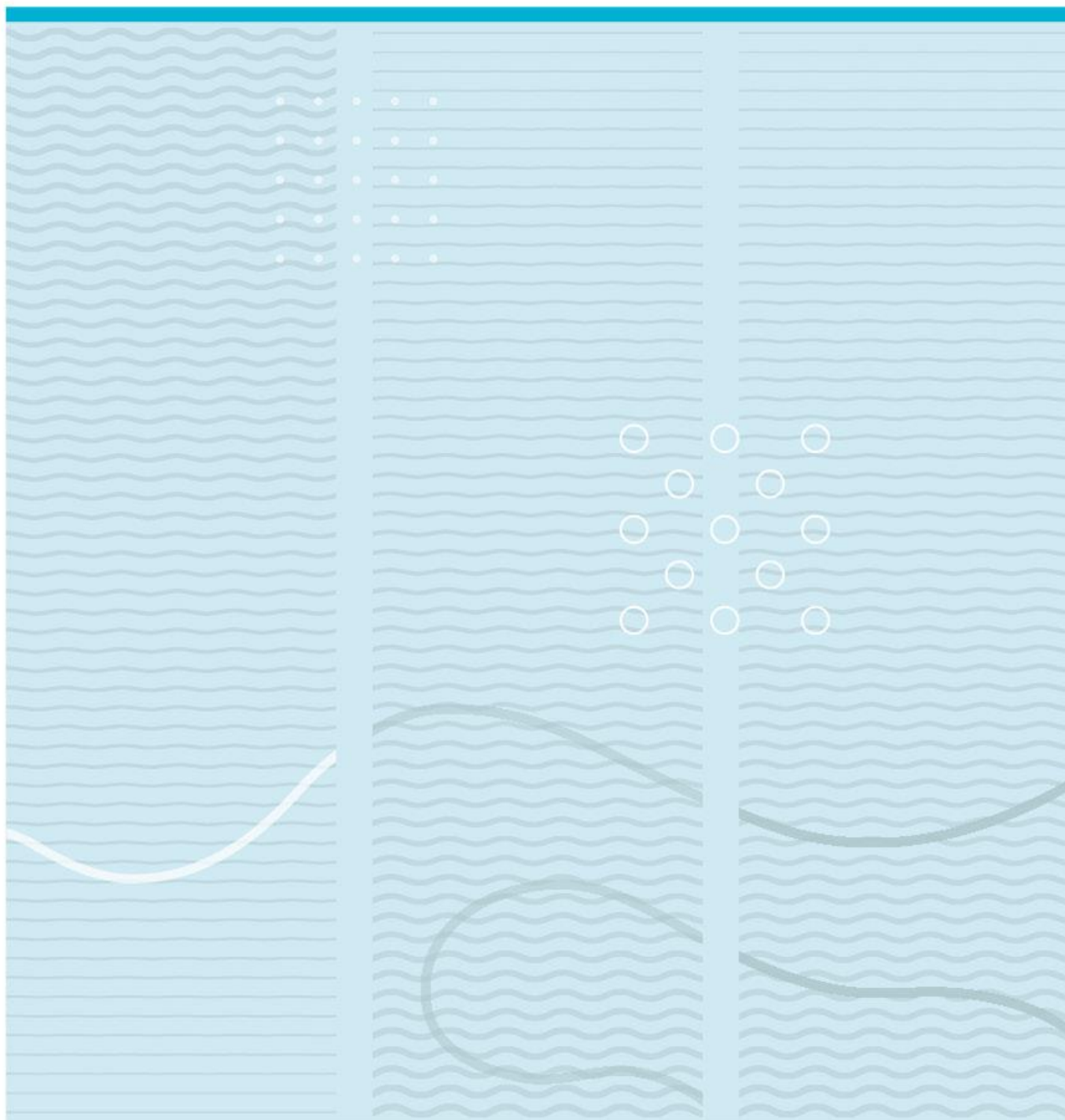


Annette Amundrød Gudmundsen

Hva mener du selv om hvordan vi kan ta imot og inkludere andre på en god måte?

En studie av en eksamen for språklige minoriteter med kort botid i Norge



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Masterprogram i norskdidaktikk

<http://www.usn.no>

© 2023 Gudmundsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan mening blir skapt i et eksamenssett i *Norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge*. Gjennom å bruke kritisk diskursanalyse og med et sosialsemiotisk syn på språk og kommunikasjon vil jeg vise hvordan mening skapes gjennom ulike språkhandlinger og i en kontekst. I denne oppgaven er eksamenssituasjonen og forberedelsesheftet situasjonskonteksten, som danner et grunnlag for eksamensoppgavene.

En eksamen er en viktig begivenhet i alle elevers liv, og når du i tillegg kommer med en annen kulturell bakgrunn og eksamenskontekst kan dette være utfordrende. Derfor har jeg valgt å analysere dette eksamenssettet med følgende problemstilling:

Hvordan blir mening skapt i eksamenssettet Norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge høsten 2022?

Denne problemstillingen blir besvart ved hjelp av en kvalitativ metode, som bygger på M.A.K. Hallidays sosialsemiotiske språkmodell. Gjennom de tre forskningsspørsmålene har jeg analysert hvilken virkelighet som blir presentert gjennom de verbalspråklige virkemidlene, hvilke relasjoner som kommer til uttrykk og hvordan sammenheng og struktur kommer fram i eksamenssettet. Jeg har løftet fram tre funn som viser hvordan mening konstrueres i tekstene. Det første funnet er at eksamen for språklige minoriteter er utfordrende på mange plan, både i forhold til eksamenskonteksten og til de *egnede* tekstene som er valgt ut til eksamen og valg av oppgaver. Valg av tekster vil påvirke elevenes eksamenssituasjon. Det andre funnet er at det er et asymmetrisk forhold mellom deltakerne i kommunikasjonen og dette kommer til uttrykk gjennom de ulike ordvalgene i oppgaveheftet. Det siste funnet viser en sammenheng mellom konteksten, tekstene og språkvalgene som utgjør dette eksamenssettet.

Forord

Etter 34 år i bank begynte jeg som lærer høsten 2015 og fikk jobb som lærer for voksne i videregående skole. Det var en ny verden som åpnet seg for meg, dette synes jeg var moro og givende. Gjennom årene har elevene det blitt flere elever med annen kulturell bakgrunn og med en annen skolebakgrunn enn vi har i Norge. Dette har vært en interessant reise, som også har skapt en del frustrasjon, ikke minst på vegne av elevene. Fra første gang jeg hadde elever oppe til eksamen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge har jeg undret meg over tekster og oppgaver disse elevene får til eksamen. Gjennom undervisning av elevene blir jeg overrasket over alt de kan og har lært seg, samtidig som jeg blir forundret over de ordene ikke kan og som gjør at teksten betyr noe helt annet – som at «kuer» hos Inger Hagerup ikke betyr kyr, men undertrykke. Gjennom fire år på masterstudiet har jeg tenkt at det er tekster og oppgaver i eksamenssammenheng jeg skal skrive om og nå har jeg gjort det. Etter å ha lest Abid Rajas selvbiografi *Min skyld* ble jeg ekstra motivert til å undersøke dette nærmere. Han skriver at han, selv om fikk gode karakterer i skolen ble plassert i en innvandrerklasse og at rådgiverne derfor ville ha ham inn på yrkesfag. Han sier videre «Jeg har aldri hatt behov for ekstra norskopplæring, skulle slippe nynorsk og tunge analyser av Ibsen og Hamsun» (Raja, 2021, s. 34). Dette fikk meg til å undre meg over skolehverdagen språklige minoriteter møter i Norge.

Gjennom skriveprosessen jeg fått hjelp og støtte av mange. Takk til Anders Eilertsen for god veiledning, gode råd og ikke minst en tro på både prosjektet og meg. Jeg er takknemlig for at mine to gode kollegaer Sølvi og Elisabeth har brukt av sin tid for å hjelpe meg og andre kollegaer som har heiet underveis. Takk til mine tre voksne barn og svigerbarn, som har sett noe mindre til meg dette året enn vanlig og mitt glade barnebarn Philip som ikke er opptatt av hva Mim skriver om i det hele tatt. En stor takk til Tore, mannen min, som har funnet seg i en hel regnskog av papirer og bøker i huset og mye «alenetid» de siste månedene. Til slutt vil jeg takke mine to våpendragere, Anne Marie og Åshild. Vi startet samtidig for fire år siden og vi har støttet hverandre på alle måter fram til levering i dag.

Føyland, 31.5.2023

Annette Amundrød Gudmundsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord	3
Innholdsfortegnelse	4
1 Innledning	7
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.2 Avgrensninger.....	8
1.3 Språklige minoriteter med kort botid i Norge.....	9
1.4 Flerspråklighet og andrespråksopplæring i Norge.....	9
1.5 Læreplan for språklige minoriteter i Norge	10
1.6 Eksamen for språklige minoriteter i Norge.....	11
1.7 Tidligere forskning.....	11
2 Teoretisk rammeverk	13
2.1 Sosialkonstruktivisme	13
2.2 Sosiosemiotikk	13
2.3 Hermeneutikk.....	14
2.4 Diskursanalyse	15
2.5 Krittisk diskursanalyse.....	16
2.5.1 Kontekst	17
2.5.2 Metafunksjoner	18
2.5.3 Ideasjonell metafunksjon	18
2.5.4 Mellompersonlig metafunksjon	19
2.5.5 Tekstuell metafunksjon.....	22
3 Metode	24
3.1 Forskningsdesign og metode.....	24
3.2 Krittisk diskursanalyse som metode	25
3.3 Valg av datamateriale	25
3.4 Analysemodell	26
3.4.1 Kontekst	27
3.4.2 Ideasjonell metafunksjon	27
3.4.3 Mellompersonlige metafunksjon	28
3.4.4 Tekstuell metafunksjon.....	28
3.5 Validitet.....	29

4	Kritisk diskursanalyse av eksamen for språklige minoriteter med kort botid i Norge høst 2022	31
4.1	Analyse av kontekst	31
4.1.1	Situasjonskontekst	31
4.1.2	Kulturkontekst	38
4.2	Ideasjonell metafunksjon	39
4.2.1	Ord med verdiladning	39
4.2.2	Presupposisjoner	43
4.2.3	Deltakere i kommunikasjonen	45
4.3	Mellompersonlig metafunksjon	45
4.3.1	Språkhandlinger	45
4.3.2	Modalitet	47
4.3.3	Pronomen	48
4.4	Tekstuell metafunksjon	49
4.4.1	Globalt nivå	49
4.4.2	Lokalt nivå	50
5	Drøfting og konklusjoner	52
5.1	Hvilken virkelighet blir skapt i eksamenssettet?	52
5.2	Hvilken relasjon kommer til uttrykk i eksamenssettet?	54
5.3	Hvordan skapes sammenheng i eksamenssettet?	56
5.4	Konklusjon	57
5.5	Refleksjoner	58
	Litteraturliste	60
	Oversikt over tabeller og figurer	63
	Vedlegg	63
	Vedlegg 1 - Forberedelsesheftet	64
	Vedlegg 2 - Oppgaveheftet	78

1 Innledning

I dagene før innlevering av denne oppgaven har eksamen i norsk blitt gjennomført over hele landet. Dette er første gang eksamenen er heldigital og etter den nye læreplanen LK20. Den heldigitale eksamenen skapte store utfordringer, for Utdanningsdirektoratet som skulle gjennomføre eksamenen og ikke minst de frustrerte elevene som ikke kom inn på nettet før etter flere timer. Det hele har kulminert med at elevene får et valg om å annullere sin eksamen. Dette gjaldt også for elevgruppen denne oppgaven handler om.

Innvandrere og flyktninger har reist til land i Europa og bosatt seg der, blant annet til Norge. Mars 2023 er det ca. 875 000 innvandrere og ca. 210 000 norskfødte med innvandrerforeldre som bor her i landet (SSB, 2023). Dette har skapt en situasjon hvor mange ulike språklige minoriteter skal gjennomføre skolegangen i Norge. Skolen skal ta imot elever som har kommet til landet og disse er både unge og voksne. Av de som gikk på videregående skole, i perioden 2014-2020, fullførte 63,4% av innvandrere studiespesialiserende løp innenfor normert tid, mens det blant etnisk norske var 82,7% som gjorde det samme. Når det gjelder yrkesfaglige retninger er tallene mye lavere, både blant innvandrere og etnisk norske (SSB, 2021).

Læreplan for språklige minoriteter med kort botid i Norge (LK06) har som overordnet mål å innlemme elevene i det norske samfunnet.

Et hovedmål for opplæringen i norsk for elever med kort botid i Norge er språklig selvtilit, kulturforståelse og respekt for andre mennesker og kulturer. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv og i lys av egen erfaringsbakgrunn kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av. Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Utdraget er hentet fra læreplanen og er et av formålene med dette norskfaget i skolen. Hovedmålet er at elevene skal lære norsk språk og kultur med bakgrunn i den erfaringen de har med seg fra sitt opprinnelige hjemland. Elevene skal tilegne seg kunnskap om og forståelse for det norske samfunnet, samtidig som de skal kunne påvirke det norske samfunnet og den norske kulturen med sin egen erfaringsbakgrunn. Norskfaget i vg3, studiespesialiserende fag, avsluttes med en femtimers skriftlig eksamen, med bakgrunn i et teksthefte utlevert dagen før, og en eventuell muntlig eksamen hvis de blir trukket ut.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne studien undersøker jeg et eksamenssett for elever som følger læreplanen for språklige minoriteter med kort botid i Norge. Eksamenssettet er fra høsten 2022 og jeg vil ta for meg både forberedelsesheftet med tekster og selve oppgaveheftet gitt på eksamensdagen. De ulike tekstene i forberedelsesheftet, med overordnede tema, danner grunnlaget for eksamensoppgavene gitt på eksamensdagen. Jeg vil undersøke hvilke tekster og hvilke tema denne elevgruppen får til eksamen og hvilke relasjoner som skapes i oppgaveformuleringene, med et sosialsemiotisk og sosiokulturelt perspektiv. Med dette som utgangspunkt har denne oppgaven følgende problemstilling:

Hvordan blir mening skapt i eksamenssettet Norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge høsten 2022?

For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt å gjøre en kritisk diskursanalyse av hele eksamenssettet, med forberedelsesheftet som kontekst til oppgaveheftet på selve eksamensdagen. Jeg avgrensner studien ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- 1) *Hva slags virkelighet blir presentert gjennom de verbalspråklige virkemidlene tekstene?*
- 2) *Hvilke relasjoner kommer til uttrykk gjennom de verbalspråklige ressursene i teksten?*
- 3) *Hvordan konstrueres sammenheng og struktur i eksamenssettet?*

1.2 Avgrensninger

I undersøkelsen ligger eksamenssettet i Norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge høsten 2022. Dette settet består av et forberedelseshefte (vedlegg 1) og et oppgavehefte (vedlegg 2). Jeg har valgt å analysere forberedelsesheftet som kontekst, med vekt på tema i tekstene og eksamenssituasjonen. I forberedelsesheftet er det en del fotografier og disse har jeg valgt å analysere som del av konteksten i forberedelsesheftet. I oppgaveheftet har jeg analysert de verbalspråklige virkemidlene i informasjonsdelen og oppgavetekstene. I oppgaveheftet er det en del A, en ukjent tekst med oppgaver til. Denne har jeg valgt å ikke analysere i forhold til verbalspråklige virkemidler, kun som en tekst som understreker temaet i konteksten, det vil si forberedelsesheftet. Denne begrensningen har jeg gjort fordi denne oppgaven skal måle leseferdigheten hos elevene og det er litt på siden av det denne oppgaven skal handle om.

1.3 Språklige minoriteter med kort botid i Norge

Elever med annet morsmål enn norsk og samisk, og som har bodd kortere enn seks år i Norge, kan ta eksamen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge. Elevene må ha et enkeltvedtak fastsatt i opplæringslovens §3-12 (Opplæringslova, 1998). Dette enkeltvedtaket må presisere at elevene trenger språklig tilpassing. Voksne elever som har fullført videregående i et annet land, men ikke fått det godkjent i Norge, har rett til videregående opplæring når de kommer hit. Disse elevene har krav på tilpasset opplæring, på lik linje som de unge. Denne retten gjelder, for de voksne elevene, uansett hvor lenge de har vært i landet og er fastsatt i opplæringslovens §4A-3 med gjeldende forskrifter (Opplæringslova, 1998).

1.4 Flerspråklighet og andrespråksopplæring i Norge

I dagens Norge er det bosatt mennesker fra mange ulike kultur- og språksamfunn. Dette gjør at Norge blir et flerspråklig samfunn. Det betyr ikke at etnisk norske lærer seg flere språk, eller at enkeltindividene nødvendigvis blir mer flerspråklige, men at samfunnet som helhet er flerspråklig (Monsen & Randen, 2022, s. 12). Alle som er en del av det flerspråklige samfunnet må forholde seg til nettopp dette mangfoldet av språkbakgrunner. Dette får følger for oss som jobber i skolen og har ansvar for elever med annen kulturell bakgrunn og andre språk enn oss selv. Hvordan vi utformer tekster og oppgaver for minoritetsspråklige elever, må påvirkes av kunnskap vi har om disse elevene. James Cummins har utarbeidet en modell kalt isfjellmodellen. Hovedinnholdet i modellen er at elever som allerede har en kompetanse innenfor et språk tar med seg den kompetansen inn i et andrespråk. Verdien av å ha et godt utviklet førstespråk påvirker andrespråksopplæringen positivt (James Cummins i Monsen & Randen, 2022, s. 37-38). Dette betyr at elever som allerede har utdanning fra sitt hjemland kan ha lettere for å lære på det nye språket.

Termen andrespråk brukes ofte om det språket som læres når man allerede har et førstespråk. I en kontekst der en som er minoritetsspråklig må forholde seg til at ens andrespråk er språket til majoritetsbefolkningen, må en benytte andrespråket både på skolen og i samfunnet ellers. En elev med minoritetsspråklig bakgrunn må derfor tilegne seg kunnskap på andrespråket samtidig som eleven skal lære dette språket (Monsen & Randen, 2022, s. 13). Monsen og Randen understreker at den kompetansen man har i et språk er en kompetanse som kan overføres til det nye språket. Kunnskap fra tidligere lærte språk kan tas med inn i et andrespråk, både språklig kompetanse og faglig kompetanse (Monsen & Randen, 2022, s. 39). For voksne elever i videregående skole er dette spesielt viktig. Disse elevene har ikke bare en språklig kunnskap med seg, men har i tillegg kunnskap innenfor fag og i livet generelt fra et annet språk (Monsen & Randen, 2022, s. 39).

1.5 Læreplan for språklige minoriteter i Norge

Utdanningsdirektoratet er underlagt Kunnskapsdepartementet og er et statlig forvaltningsorgan som skal sikre at «norsk utdanningspolitikk iverksettes slik at barn, unge og voksnes rettigheter til likeverdig tilbud i barnehage, skole og opplæring blir ivaretatt» (Regjeringen, 2023). Direktoratet har blant annet ansvar for å utarbeide læreplaner, kunnskap om skolesektoren i tillegg til eksamen.

LK06 Kunnskapsløftet omfatter læreplaner for ulike fag innenfor studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogram, gjeldende fra 2006. Fra 2020 har LK20, Kunnskapsløftet 2020 blitt gradvis innført og for *Norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge, Vg3*, gjennomføres første eksamen etter den nye læreplanen våren 2023. Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge, NOR9-03, ble undervist i fram til våren 2022, men det er mulig å ta eksamen etter denne læreplanen i en overgangsfase.

I læreplanen jeg viser til over, er formålet at norskfaget skal være «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Elevene skal utvikle språkkompetanse, både muntlig og skriftlig, samt leseferdigheter på norsk. Dette er for å danne grunnlaget for deltakelse i arbeidsliv og i det norske demokratiet, og kunne bruke norsk til å formidle egne ord, tanker og meninger. Erfaringsbakgrunn, evner, behov og språklige og kulturelle forutsetninger den enkelte elev har med, danner grunnlaget for hvordan norskfaget skal utvikle elevenes språkkompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2006). Læreplanen har som formål å ivareta begge deler, både tilegnelse av et nytt språk samtidig som den skal sørge for at den kunnskap og kompetanse eleven allerede har blir videreutviklet. Læreplanen i norsk for språklige minoriteter avviker fra læreplanen i norsk innenfor skriftlig språkkompetanse. Her synes kravene å være noe lavere enn for elever med norsk som førstespråk. Dette kommer til uttrykk blant annet gjennom at det i hele læreplanen brukes ordet «egnete» om de ulike tekstene. Elevene skal blant annet lese «egnete tekster på bokmål og nynorsk», «egnete tekster i ulike sjangre», «egnete tekster av ulik kompleksitet» og «egnete samtidstekster». Det kan være vanskelig å vite hva som menes med uttrykket «egnete tekster». Dette kan muligens tolkes på ulike måter, noe som igjen kan føre til at elevene med denne læreplanen får ulik opplæring avhengig av lærerens tolking av uttrykket. Ved å bruke «egnete» tekster kreves det noe mindre krav til lesekompetanse i denne læreplanen, i tillegg til noe mindre krav til rettskrivning og grammatiske ferdigheter. Det legges også vekt på at elevene kan bruke egen erfaringsbakgrunn med utgangspunkt i norskfaglige tekster. Dette viser tilbake på læreplanens overordnede mål om at elevene kan bruke egen erfaring for lettere å forstå det norske samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2006).

1.6 Eksamen for språklige minoriteter i Norge

Sluttvurdering for elever etter læreplanen for språklige minoriteter med kort botid i Norge (NOR9-03) gjennomføres med en skriftlig eksamen i norsk, som utarbeides og sensureres sentralt.

Utdanningsdirektoratet har det overordnede ansvaret for utvikling og gjennomføring av sentralt gitt eksamen, inkludert informasjon og veiledning. Det er ulike fagnemnder som har ansvar for at oppgavene er i tråd med læreplanverket for det enkelte fag. I fagnemndene sitter det to til seks fagpersoner, som er valgt ut av Utdanningsdirektoratet. Personene i fagnemnda skal ha undervisningserfaring fra faget eller solid fagkompetanse på annen måte. Samtidig er det krav om at medlemmene skal utfylle hverandre når det gjelder bakgrunn og kompetanse, i noen tilfeller er det relevant at de representerer ulike deler av landet. Eksterne konsulenter skal kvalitetssikre eksamensoppgavene (Utdanningsdirektoratet, 2017).

De som gjennomfører eksamen regnes som kandidater, men i denne oppgaven vil jeg heretter omtale dem som elever. I denne oppgaven er det den skriftlige eksamen NOR1405-NOR1410, Norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge, som er utgangspunkt for oppgaven. Dette er en eksamen etter Vg3 studieforbereende utdanningsprogram og Vg3 påbygging til generell studiekompetanse, høsten 2022. Elevene fikk utlevert et forberedelseshefte med tekster den 14.11.22 og gjennomførte eksamen den 15.11.2022.

Eksamen for språklige minoriteter med kort botid i Norge har vært gjennomført tilknyttet samme læreplan siden 2015. Siste ordinære eksamen skulle vært holdt våren 2022, men på grunn av Covid ble eksamenene i 2020-2022 avlyst. Det ble allikevel laget eksamensoppgaver og disse er tilgjengelige på Utdanningsdirektoratet (UDIR) for elevene, på lik linje med andre tidligere eksamensoppgaver. Ved å gjennomgå tidligere eksamensoppgaver kan lærere og elever, som skal opp til eksamen, danne seg en mening om hva slags type tekster fagnemnda legger til grunn og hvordan eksamensoppgavene utformes, med utgangspunkt i læreplanen.

1.7 Tidligere forskning

Utdanningsdirektoratet nedsatte en arbeidsgruppe, med et mandat som ble avsluttet i januar 2020, som skulle se på eksamenssystemet i lys av fagfornyelsen og den teknologiske utviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2020). En av konklusjonene var at det er manglende forskning på eksamen i Norge, både på gjennomføring av eksamen i praksis og konsekvenser på kort og lang sikt. Noe forskning er gjort innenfor fagene norsk og matematikk, da innenfor skriftlig eksamen. Hvordan elevene oppfatter eksamensformer og oppgaver er det lite forskning på.

Konklusjon til eksamensgruppa er at forskning på eksamen bør prioriteres av sentrale myndigheter. Eksamenens innhold og prosesser, de kortsiktige og langsiktige virkninger og endringer bør forskes på over tid for å kunne gi nyttig kunnskap rundt eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

En masteroppgave rettet mot eksamen er Rachel Songe-Møller sin oppgave fra 2016. Gjennom å analysere et eksamenssett for norsk hovedmål Vg3 og 12 besvarelser fra elever vil Songe-Møller finne ut i hvilken grad elevene utfordres av eksamensoppgavene når det gjelder kritisk literacy. Samtidig bruker hun kritisk diskursanalyse for å analysere sakprosa teksten «Kvinnene knuser oss», en av tekstene i eksamenssettet (Songe-Møller, 2016, s. 1). Gjennom analysen av teksten fant hun ut at ved å dekontekstualisere tekstvedlegg, og fjerne vesentlig kontekstuelle opplysninger til eksamen, må eleven gjennomføre en analyse av teksten uten å kunne knytte den til den kulturelle konteksten (Songe-Møller, 2016, s. 123).

Sølvi Aspen Solvang skrev i 2020 en masteroppgave som fokuserte på to multimodale tekster gitt til eksamen for språklige minoriteter med kort botid i Norge. Solvang bruker kritisk diskursanalyse for å analysere de multimodale tekstene og formålet med analysen er å se hvordan norsk virkelighet konstrueres i de to tekstene (Solvang, 2020, s. 4). Konklusjonen er at det brukes humor og stereotype forstillinger om nordmannen, som kan tilsløre et skjult maktforhold mellom «oss» og «de andre». Samtidig krever tekstene kunnskap om norsk historie og kultur, slik at mottakerne forstår referansene det siktes til i tekstene. Til slutt viser Solvang til at en mulig samfunnseffekt kan være, siden skolen er en maktinstitusjon i samfunnet, at denne motsetningen kan bli styrket gjennom eksamenstekstene. I tillegg kan elever ikke lykkes på eksamen fordi modelleseren, konstruert i teksten, ikke samsvarer med elevene som besvarer eksamenen for språklige minoriteter med kort botid i Norge (Solvang, 2020, s. 106f). Begge oppgavene er interessante for mitt prosjekt, både med tanke på dekontekstualiserte tekster og de ulike tekstene i eksamenssettet sett opp mot elevenes kulturelle kontekst.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet gjør jeg greie for begrepene sosiosemiotikk, sosialkonstruktivisme, hermeneutikk, diskursanalyse og kritisk diskursanalyse. I tillegg presenteres teori knyttet til analysekategoriene kontekst og de tre metafunksjonene, den ideasjonelle, den mellompersonlige og den tekstuelle metafunksjonen.

2.1 Sosialkonstruktivisme

Forholdet mellom språk og virkelighet står sentralt innenfor sosialkonstruktivismen, hvor språket blir brukt som en sosial handling for å skape mening og sannhet om vår verden. Læring i skolen er et område hvor språket, både som undervisning og meningsutveksling, brukes som en sosial handling. Skrede (2017, s. 76f) skriver at et sosialkonstruktivistisk syn er fravær av den ultimate sannhet om verden, med et mål om å analysere tekster som opprettholder maktforhold i samfunnet. Et sosialkonstruktivistisk syn på forholdet mellom språk og virkelighet avgjør hvordan vi forstår oss selv og verden rundt oss. Menneskers bruk av språk virkeliggjør verden og gjennom analyse av språket kan sosiale virkeligheter avdekkes (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011, s. 31f). Et sosialkonstruktivistisk syn på språk forutsetter at språket former samfunnet, samtidig som språket formes av samfunnet og at dette skjer i sosiale sammenhenger (Machin & Mayr, 2012, s. 4). Mennesker tar ikke bare passivt i mot informasjon eller læring, men konstruerer sin egen forståelse av omverdenen gjennom sin egen medvirkning og aktivitet (Säljö, 2001, s. 57). Dette er relevant for minoritetsspråklige elever i skolesituasjonen, som gjennom språket og den sosiale samhandlingen i skolen blir påvirket av det nye samfunnet. Samtidig vil samfunnet også påvirkes av disse elevenes forforståelse, språk og gjennom meningsutvekslingen skapes ny forståelse.

2.2 Sosiosemiotikk

Menneskene har mulighet til å samhandle og skape mening gjennom språket, noe som gjør dem til et sosialt vesen (Maagerø, 2005, s. 20). Tekster blir meningsfulle gjennom kunnskap om det språklige systemet, i tillegg til den kulturelle, situasjonsbetingede og verbale situasjonen teksten oppstår eller mottas i (Halliday, 1978, s. 61). Ved å analysere tekster og språk kan vi finne hva som gjør at folk innenfor ulike kulturer kan forstå hverandre. I tillegg kan vi finne ut hvilke sjanger og kontekst teksten tilhører, og vi kan forstå den systematiske sammenhengen mellom de to sidene. Halliday mener at det er mange former for meningsskaping i tillegg til språk, men at språket er den mest omfattende måten å skape mening på (Halliday, 1998b, s. 68).

Halliday legger stor vekt på forholdet mellom den sosiale strukturen i språket, da særlig i undervisningssituasjoner:

Kunnskap blir overført i sosiale kontekster, gjennom forhold mellom mennesker, slik som foreldre og barn, lærer og elev, mellom klassekamerater, og disse er definert inn i verdisystemene og ideologien i kulturen (Halliday, 1998b, s. 69).

I alle kulturer skapes mening gjennom språk, men ulike kulturer har egne koder. Språket utvikler seg ut i fra behovene for kommunikasjon i samfunnet, og vil derfor alltid være i utvikling (Maagerø, 2005, s. 25). Siden læring i skolen foregår som en sosial prosess, vil denne prosessen påvirkes av kulturen i samfunnet og den sosiale sammenhengen språket oppstår i (Halliday, 1998, s. 69). For minoritetsspråklige elever kan dette være en utfordring siden skolekulturer i ulike land kan være svært forskjellig. Elevene må, i tillegg til å lære språket og kulturen i Norge, lære hvordan den norske skolen gjennomfører undervisning i skolen og hva som legges vekt på i vurderingene.

2.3 Hermeneutikk

Grunntanken i hermeneutikken er at vi alltid forstår og tolker tekster i lys av vår egen forståelseshorisont. Hans-Georg Gadamer kaller forståelseshorisonen forforståelse. Denne er nødvendig å ha med inn i tekster for å vite hva vi skal se etter i teksten vi skal tolke (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). En forsker går inn i et forskningsprosjekt med sin forståelse og forforståelse, og må være det bevisst i forskningsprosjektet. «Hermeneutikk er et redskap for å forstå og fortolke det vi ser, leser og hører» (Brottveit, 2018, s. 32). Formålet for analysen av teksten er forståelse og den kan ikke oppnås uten at forforståelsen blir utfordret, fordi forståelse og forforståelse er gjensidig avhengig av hverandre (Koch et al., 2011, ss. 160f).

Den opprinnelige teksten tolkes og det formuleres en ny tekst på dette grunnlaget. Resultatet vil være ny kunnskap eller innsikt som har praktisk eller teoretisk relevans innenfor området (Brottveit, 2018, s. 34-35). Det er konteksten til teksten som gir teksten en bestemt mening, det er ut i fra denne sammenhengen teksten må leses og forstås (Gilje & Grimen, 1995, s. 152). Gjennom å gå i dialog med teksten, hvor stadig nye spørsmål dukker opp, og med en åpenhet for tekstens innhold kan ny innsikt i teksten oppstå. Samtidig må forskeren være villig til å se sin forforståelse og mening om teksten på en ny måte etter å lest teksten. På den måten er forståelsen, som prosess, i stadig endring og i en dialogisk prosess med teksten (Lægneid & Skorgen, 2006, s. 37).

Den hermeneutiske sirkel er viktig i hermeneutikken. Den viser til at fortolkning kun kan skje ved å forstå tekstens enkelte deler i sammenheng med helheten. Samtidig må helheten forstås

ut i fra de enkelte delene av teksten, som til sammen utgjør helheten. Videre må teksten også ses i sammenheng med konteksten (Koch et al., 2011, s. 159). Heidegger og Gadamers hermeneutiske sirkel bygger på at forskeren ikke kan stå utenfor det objekt som forskes på, men at både objektet og forskeren er integrert i sirkelen.

2.4 Diskursanalyse

Jan Grue forklarer begrepet diskurs som «å forstå verden på en bestemt måte» (2015, s. 48). Dette er også nært knyttet til språk og de ulike måtene vi bruker språket på. Som vi har sett, forutsetter en sosialkonstruktivistisk tankegang at språket kan brukes til å utføre sosiale handlinger. Å bruke språket i en sosial prosess og i sammenheng med andre sosiale prosesser gir et relasjonelt syn på språk (Fairclough, 2015, s. 7). Institusjoner og kulturer i samfunnet danner ulike diskurser gjennom måten de tenker på og de ulike ord og uttrykk som brukes (Veum & Skovholt, 2022, s. 36). Det vil si at det er grunntanken om at et språk er relasjonelt som er utgangspunktet for de ulike diskursene. Diskursen er med på å skape sammenheng mellom språket og de ulike tekstnormene innenfor de ulike fagene. Slik vil det også være i en eksamenskontekst (Gee, 2014, s. 20). Eksamen blir laget av en institusjon og blir ofte utformet på samme måte fra gang til gang, avhengig av faget som er utgangspunktet for eksamenen. Dette gjelder både typen tekster som blir valgt ut og formuleringen av ulike oppgaver, og på denne måten oppleves en eksamen som en diskurs i den norske kulturen. Diskursanalyse er studiet av språk i bruk, både de strukturelle funksjonene og temaene som tas opp i den aktuelle konteksten (Gee, 2014, s. 8).

Norman Fairclough hevder at språket er en del av samfunnet, samtidig som det er en sosial prosess og en sosialt betinget prosess (Fairclough, 2015, s. 56). Fairclough understreker at forholdet mellom språk og samfunn er dialektisk, det vil si at språket oppstår i dialog, med argumenter og motargumenter. Tekstene, som produkt, er bare en del av selve tekstprosessen, der de som lager teksten og de som tolker teksten i tillegg er inkludert i analysen av selve teksten (Fairclough, 2015, s. 57-58). På en annen side er konteksten, det som er rundt teksten, like viktig. Den sosiale settingen teksten oppstår i, omgivelsene teksten blir mottatt og tolket i og samfunnet som helhet, påvirker studiet av tekster. Fairclough bruker begrepene tekst, samhandling og kontekst (Fairclough, 2015, s. 58), også kalt tekst i kontekst.

Språket, både muntlig og skriftlig, endrer seg ut ifra den konteksten språket oppstår i. Både kulturen og samfunnet påvirker språket. I sammenliknbare kommunikasjonssituasjoner vil det derfor utvikles tekster som likner på hverandre, i tråd med det som er typisk i vår kultur (Maagerø, 2005, s. 59). Her kommer sjangerbegrepet inn som et godt eksempel på tekster som får samme

språklige uttrykk i gitte kontekster. Den kulturelle bakgrunnen påvirker tekstene, så hvordan tekster produseres og hvilke tekster som blir valgt er ikke tilfeldig (Maagerø, 2005, s. 61).

Fotografiets bakgrunn viser i hvor stor grad personene er kontekstualisert. Mennesker kan bli fremstilt som et typisk eksempel i en situasjon, som et individuelt menneske eller i forhold til en gitt tid og sted (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 161).

2.5 Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse, som forskningsmetode, analyserer språk i bruk kritisk for å se ulike mulige perspektiv teksten formidler. Kritisk diskursanalyse er ikke én retning, men flere retninger som ser på sosialt språk som noe som former og blir formet av samfunnet (Grue, 2011, s. 112).

Utgangspunktet for kritisk diskursanalyse er et mål om å kunne endre samfunnet til det bedre og gjøre det gjennom et kritisk lys på diskursen og ved å avsløre maktrelasjoner, ideologier og sosiale institusjoner (Fairclough, 2015, s. 7). Machin og Mayr (2012, s. 5) skiver at gjennom å være kritisk til hvordan og hvorfor de ulike tekstene og språket i tekstene utvikles vil ideologien i tekstene komme tydeligere fram.

Teksters mening påvirkes av konteksten som teksten befinner seg i, det som er *med teksten* og påvirker tekstens innhold og mening. Et eksempel som illustrerer dette finner vi hos sosialantropologen Bronislaw Malinowskij, som forsket på språket på Trobiandøyene. Han oppdaget at han etter en tid trengte et begrep som uttrykte den totale omgivelsen rundt ytringen som ble uttalt, fordi ytringen ikke kunne forstås på annen måte (Halliday, 1998, s. 70). Dette er fordi det var vanskelig å kunne forstå meningen når teksten ble satt inn i en annen kontekst enn den opprinnelige. Han fant og ut at det ikke var nok å forklare den opprinnelige konteksten for å kunne forstå språket, i tillegg påvirket den kulturelle bakgrunnen til deltakerne en stor del av språket i situasjonen (Maagerø, 2005, s. 60f).

En viktig del av Hallidays *funksjonelle språkmodell* er at « [...] all mening oppstår i en kontekst, en kulturkontekst og en situasjonskontekst» (Maagerø, 1998, s. 37). Kulturkonteksten og situasjonskonteksten, samt de tre metafunksjonene, den ideasjonelle, den mellompersonlige og den tekstuelle er en del av det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven. Den ideasjonelle metafunksjonen viser til språket som representasjon av virkeligheten. I den mellompersonlige metafunksjonen brukes språket som meningsutveksling, en kommunikativ handling, mens i den tekstuelle metafunksjonen er det språket som budskap, det å skape sammenheng i teksten som er meningen. Selv om de ulike metafunksjonene analyseres hver for seg, må det understrekes at de tre funksjonene alle er til stede samtidig i en ytring (Maagerø, 2005, s. 98).

2.5.1 Kontekst

Språket som meningsskapning er utgangspunktet for Hallidays funksjonelle grammatikk, i samhandling med andre, og endres for å tilfredsstille menneskenes behov. Samtidig må vi kunne beskrive rammen rundt der språket er i bruk, siden mening blir skapt av språk i bruk (Maagerø, 1998, s. 34f). Siden en tekst alltid oppstår i forbindelse med og i et forhold til noe, blir samspillet mellom teksten og rammen rundt den av stor betydning for hvordan teksten oppfattes (Maagerø, 2005, s. 39). Situasjonsteksten er den umiddelbare situasjonen og omgivelsen der teksten oppstår eller blir mottatt og hvor teksten er med på å legge en forutsetning for det som skal komme. Kulturkonteksten er en helhet av alle faktorene som hører sammen i en kultur og som vi knytter meninger og verdier til (Halliday, 1998c, s. 114f). Ruqaiya Hasan uttrykker at det er språket i bruk som opprettholder, endrer og skaper samfunnet og at det er i situasjonstekstene at kulturen blir skapt, opprettholdt og forandret. Videre hevder hun at «Kulturer aktualiseres av situasjonstekster; du kjenner en kultur gjennom dens situasjonstekster» (Hasan i Maagerø & Seip Tønnessen, 2001, s. 55). I situasjonstekster er derfor alltid det kulturelle aspektet til stede. Tekster blir skapt og lest i situasjonen, men det kulturelle grunnlaget vil påvirke meningskapningen. Ulike kulturelle bakgrunner kan gi ulik meningskapning til tekstene, men gjennom den sosiale prosessen i en skolesammenheng kan det legges et grunnlag for å forstå teksten i en eksamenssituasjon og med bakgrunn i norsk kultur. Samtidig vil de ulike kulturelle kontekstene påvirke tekstskapningen i eksamenssituasjonen.

Halliday deler situasjonsteksten opp i tre underkategorier *felt*, *relasjon* og *mediering*. Disse begrepene danner grunnlag for å tolke den sosiale konteksten, de omgivelsene hvor språket blir brukt som meningsutveksling. *Felt* refererer til hvilken sosial handling som skjer med og rundt deltakerne og som språket er en viktig del av. *Relasjon* viser til de ulike deltakerne, status og roller, samt forholdet mellom de ulike deltakerne i situasjonen. Den siste kategorien er *mediering* tar for seg språkets rolle i situasjonen, tekstens rolle, status og funksjon i den gitte konteksten og om formidlingen er muntlig eller skriftlig (Halliday, 1998b, s. 76). Eksamenssituasjonen er en situasjonstekst hvor *felt* er selve eksamenssituasjonen og tema i tekstene, *relasjon* viser til relasjonen mellom de som har laget eksamenen og de som skal besvare denne. *Mediering* vil i eksamenssituasjonen være skriftlig, mens språk og tekst spiller en vesentlig rolle i situasjonen.

Visuelle framstillinger

Roland Barthes innførte, gjennom artikkelen «Bildets retorikk» fra 1964, begrepene det denotative og det konnotative nivået for å se de to meningsnivåene i et bilde. Det denotative nivået er en beskrivelse av selve fotografiet, mens det konnotative nivået er hvordan mottakeren av fotografiet

leser og tolker innholdet og meningen (Barthes, 1977, s. 17). Det er en forutsetning for å kunne gi ytterligere mening til fortografiet ved at de «skjulte» referansene er kulturellt kjent (Barthes, 1977, s. 34) og må tolkes i sammenheng med konteksten og avsenderens interesser (Veum & Skovholt, 2022, s. 31). Så mottakere med ulike kulturelle kontekster vil tolke bildenes konnotative nivå ulikt fordi mening er kulturelt betinget (Veum & Skovholt, 2022, s. 33). Derfor vil fotografier med ulike kulturelle referanser ikke alltid bli tolket slik avsender har intendert.

2.5.2 Metafunksjoner

Halliday uttaler at: «Vi studerer språk delvis for å forstå språket og hvordan det fungerer, og delvis for å forstå hva folk gjør med det» (Halliday, 1998a, s. 112). Situasjonsteksten sammen med de tre metafunksjonene, den ideasjonelle eller erfaringsbaserte, den mellompersonlige og den tekstuelle metafunksjonen danner Hallidays rammeverk for å beskrive språk (Maagerø, 1998, s. 98). Den ideasjonelle metafunksjonen handler om å forstå virkeligheten, mens den mellompersonlige metafunksjonen ser på hvordan vi handler selv eller samhandler med andre i disse omgivelsene, mens den tekstuelle metafunksjonen skaper sammenheng mellom de to andre og konteksten. De tre metafunksjoner er til stede i alle ytringer og analyseres ut fra disse samtidig. Gjennom dette blir språket til et budskap (Maagerø, 2005, s. 97-98).

2.5.3 Ideasjonell metafunksjon

Den ideasjonelle metafunksjonen viser til språket som konstruksjon, det vil si på hvilken måte verden fremstilles gjennom språket. Dette gjør at vi kan kommunisere med hverandre, uansett om vi har lik oppfatning av verden eller ikke. Halliday kaller dette en erfaringsbasert funksjon og mener at den enkelte setning «representerer den virkelige verden slik vi oppfatter den ut ifra våre erfaringer» (Halliday, 1998c, s. 84). Språket er viktig for at mennesker skal kunne dele erfaringer og den virkelighet som oppleves for hver enkelt. Gjennom språket blir vi kjent med de prosessene som foregår, hvilke deltakere som er med, hvilke omstendigheter prosessen oppstår i og gjennom dette kan vi uttrykke våre erfaringer (Maagerø, 2005, s. 102).

Ord med verdiladning

Ord og uttrykksmåter som blir brukt i en tekst er et produkt av ulike språklige valg, tatt av tekstskaper. Valgene uttrykker tekstskapers mening og er med på å kategorisere mennesker, gjennom bruk av positive eller negative konnotasjoner (Machin & Mayr, 2012, s. 32). Det er makt i måten tekstskaper kan identifisere personer på ulike måter, gjennom de språklige valgene som blir gjort. Holdningen til personer kommer til uttrykk gjennom positivt eller negativt ladde adjektiv,

adverb, substantiv eller verb. På den måten kan tekstskaper gi eller ta fra personer prestisje og makt (Veum & Skovholt, 2022, s. 64). Implisitte eller indirekte meninger er en underliggende del av teksten, gjennom språket, men kommer ikke direkte til uttrykk i teksten (Van Dijk i Machin & Mayr, 2012, s. 30).

Presupposisjoner

Det meste av kommunikasjonen mellom mennesker er bygget på ulike forutinntatte meninger om ord og uttrykk i tekster, disse kalles presupposisjoner og er ofte underforstått i teksten (Machin & Mayr, 2012, s. 153). Her legges det til grunn at avsender og mottaker har det samme utgangspunktet, at de vet om og aksepterer de underliggende påstandene i tekstene. Proposisjoner er påstander som er klart uttrykt i teksten, i motsetning til presupposisjonene, som er skjult i teksten. Dette er meninger som er gitt i samfunnet og som ikke trenger videre forklaring. Det er dette som gjør kommunikasjonen mellom mennesker mulig, siden de har felles betydning for de fleste (Veum & Skovholt, 2022, s. 63) Dette forutsetter at de om leser teksten har det samme referansgrunnlaget som den som er tekstskaper. Gjennom å bruke språket til å fremheve deler av en tekst eller holde tilbake annen informasjon kan tekster brukes i ideologiske sammenhenger. Det er tekstskaperen, som gjennom språket, har makt til å bestemme tolkningen av presupposisjonen og pålegge andre den samme meningen (Fairclough, 2015, s. 164). Derfor vil en kritisk analyse av det som blir tatt for gitt i teksten være relevant (Machin & Mayr, 2012, s. 153).

Deltakere i kommunikasjonen

Virkeligheten kan, ifølge Maagerø (2005, s. 102) fremstilles gjennom tre ulike kategorier, nemlig *omstendigheter, prosesser og deltakere*. I enhver semiotisk handling, som for eksempel en tekst, er det to typer deltakere til stede. Dette er de som kalles *interactive participants* og *represented participants*. De første er på utsiden av teksten, det vil si tekstskaper og mottaker av teksten, mens de andre er de som blir representert i teksten, deltakerne i teksten som vi snakker om. De representerte deltakerne er både mennesker og objekter, som kan være konkrete eller abstrakte, (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 48).

2.5.4 Mellompersonlig metafunksjon

Den mellompersonlige metafunksjonen uttrykker «meninger om å handle i et forhold til og med andre i et sosialt samspill» (Maagerø, 1998, s. 48). Ytringer representerer en måte å kommunisere med andre på, hvor holdninger og forholdet mellom personene som er med i kommunikasjon

kommer til uttrykk (Maagerø, 2005, s. 135). Språket i ulike tekster sier noe om relasjonen mellom personene i kommunikasjonen og på hvilken måte de står i et forhold til hverandre, om relasjonene er symmetrisk eller asymmetrisk (Veum & Skovholt, 2022, s. 95).

«Clause as exchange», setning som utveksling, er uttrykket Halliday bruker om den mellompersonlige metafunksjonen. Det dreier seg, med andre ord, om en utveksling av mening mellom deltakerne i kommunikasjonen. Det er på to ulike måter denne meningsutvekslingen mellom avsender og mottaker kan foregå, det er gjennom å *gi* noe og å *kreve* noe. Gjennom samtale eller tekst kan avsender, gjennom språklig utveksling, velge å invitere mottaker til dialog. Dette kan skje gjennom å gi *informasjon*, som mottaker kan velge å godta eller motsi. Den andre måten kan være gjennom å kreve informasjon fra mottaker, og her kan mottaker velge å utføre ordren eller nekte å gjøre det. I tillegg regnes det å ikke reagere på ytringen også som et svar (Maagerø, 2005, s. 135f). I analysen av den mellompersonlige metafunksjonen vil jeg gjennomgå språkhandlinger, modalitet og pronomen.

Språkhandlinger

Språk blir, som jeg har vært inne på, brukt til kommunikasjon, og kommunikasjon kan også være språkhandlinger. Det vil si at en utfører sosiale handlinger ved hjelp av språket. Begrepet *språkhandling* stammer fra J. L. Austin, en britisk språkfilosof, som viser til at språket i ytringer kan endre virkeligheten. Austin kalte disse *performativer*, det vil si verb som påstår noe, ber om noe eller spør om noe (Veum & Skovholt, 2022, s. 96f). John Searle videreutviklet teorien til Austin og delte språkhandlingene inn i fem grupper; *direktiv*, *ekspresisiv*, *konstativ*, *kommisiv* og *kvalifisering*. *Konstativer* er ytringer som er avhengig av om utsagnet er sant eller ikke, og om mottaker aksepterer at det er en sann påstand. En konstativ språkhandling er slår dermed noe fast, som for eksempel setningen: «Jeg bor i Vestfold». *Direktiver* er språkhandlinger som skal få mottaker til å gjøre noe fram i tid, og disse realiseres av spørresetninger eller imperativsetninger. En språkhandling som er et direktiv kan være: «Flytt til Vestfold». De tre andre språkhandlingene har ulike meningsuttrykk. *Kommisiver* uttrykker forpliktelser, noe taleren har til hensikt å gjøre fram i tid. En kommisiv språkhandling kan være: «Jeg lover å flytte til Vestfold». *Ekspresiver* er en språkhandling som uttrykker følelser, som for eksempel: «Så fint det er i Vestfold». En *kvalifisering* er en språkhandling som skaper en ny virkelighet, som for eksempel domsavsigelser og offisielle erklæringer (Svennevig, 2020, s. 84f). Gjennom å analysere de ulike språkhandlingene vil formålet med teksten komme tydelig fram. Videre i oppgaven vil jeg konsentrere meg om de to første språkhandlingene, nemlig konstativer og direktiver. Searle viser til tre ulike krav som må være oppfylt for at en vellykket språkhandling skal være tilstede. Det første er krav til *oppriktighet*,

avsender må mene det han sier. Det neste kravet er krav til *sannhet*. Skal mottaker tro på utsagnet, må det framstå som sant. Det siste kravet er et krav om legitimitet til språkhandlingen som utføres, det vil si at det kreves en autorisert person til å gjennomføre språkhandlingen (Veum & Skovholt, 2022, s. 98).

Imperativ blir brukt når avsender er i posisjon til å kreve noe av mottakeren, samtidig som det er forenlig med det mottakeren kan svare på (Fairclough, 2015, s. 142). Ved bruk av imperativ er et underforstått *du* til stede i setningene. Uttrykksmåten er en direkte henvendelse og blir ofte forbundet med ordre. Det er avhengig av situasjonskonteksten og forholdet mellom tekstskaper og mottakeren av teksten på hvilken måte setningen skal produseres og tolkes. I setninger der imperativ blir brukt er det ofte en asymmetrisk relasjon mellom avsender og mottaker. Dersom den ene har mer formell makt, eller høyere i et sosialt hierarki, kan slike setninger oppfattes som ordrer (Maagerø, 2005, s. 142f).

Modalitet

Språklig modalitet uttrykker hvilke holdninger tekstskaper har til innholdet i setningene.

Språkvitenskapen skiller mellom to typer modalitet, den *deontiske* og den *epistemiske*. Epistemisk modalitet uttrykker hvor mulig, sannsynlig eller sikker en påstand er. Dette uttrykkes gjennom å bruke modalitet for å vise med hvor stor sannsynlighet det er at noe skjer. Et eksempel på en språkhandling med epistemisk modalitet kan være: «Solkrem kan hindre solbrenthet». Den deontiske modaliteten uttrykker hvor ønskelig eller nødvendig en anmodning eller et løfte er, her viser høy deontisk modalitet til tvang eller plikt, mens lav viser til et ønske. Et eksempel på en setning med både høy og lav deontisk modalitet kan være: «Du skal gå på skolen, men du kan ha 10% fravær». Her er *skal* et eksempel på høy, mens *kan* viser til lav deontisk modalitet. I oppgaven videre vil jeg bare bruke jeg deontisk modalitet, fordi dette viser hvilken relasjon tekstskaper har til leseren. Jeg vil kalle det bare modalitet videre (Veum & Skovholt, 2022, s. 101f).

Gjennom modalitet uttrykkes relasjonelle forhold i tekster, hvilken autoritet mellom avsender og mottaker som kommer til uttrykk. Det er ofte et implisitt maktforhold i relasjonen, og gjennom analyse av teksten vil maktforhold og autoritet i teksten komme til syne (Fairclough, 2015, s. 142f). Modalitet uttrykkes gjennom verbene *bør*, *kan*, *må*, *skal* og *vil*. De ulike verbene uttrykker dermed *tvang*, *plikt*, *råd*, *påbud*, *forventning*, *tillatelse* og *ønske*. De ulike uttrykksmåtene er avhengig av hvor stor asymmetri det er mellom avsender og mottaker, det vil si hvor stor makt tekstskaper har. Maktforholdet mellom tekstskaper og mottaker er avhengig av situasjonskonteksten teksten oppstår i (Veum & Skovholt, 2022, s. 103f). En eksamen er en slik situasjonskontekst der asymmetrien kan komme til syne gjennom de ulike språkhandlingene.

Pronomen

Mottakeren av teksten kan tiltales på ulike måter. Ved å bruke pronomen, som *du*, *De* eller *vi* viser tekstskaper grad av nærhet til mottakeren eller hvilke roller de har i forhold til hverandre. Ved å bruke et inkluderende *vi* er både avsender og mottaker inkludert, mens et ekskluderende *vi* utelater mottakeren. Et inkluderende *vi* kan være «vi skal løse dette», mens et ekskluderende *vi* kan være «Vi løser det for dere». Det personlig pronomenet *du* blir ofte brukt i tekster som skal nå mange, ukjente mottakere. Gjennom å bruke *du* gir teksten en følelse av nærhet til hver enkelt, samtidig som den retter seg til alle som er mottakere av teksten (Fairclough, 2015, s. 143). Brukes dette i tekster, som i utgangspunktet legger til rette for et asymmetrisk forhold mellom avsender og mottaker og hvor avsenderen har mest makt, er virkningen en mer personlig og symmetrisk relasjon (Veum & Skovholt, 2022, s. 107). Med andre ord, legger man demper på den asymmetriske maktrelasjonen gjennom et bevisst valg av pronomen.

2.5.5 Tekstuell metafunksjon

Den tekstuelle metafunksjonen skal være en kobling mellom den ideasjonelle og den mellompersonlige metafunksjonen, den skal være «... en ressurs for å forsikre om at det som sies er relevant og står i forhold til konteksten» (Halliday, 1998a, s. 113). For å beskrive den tekstuelle meningen og hvordan språket er med på å realisere denne ser Halliday på det som at hver ytring har et budskap. Alle ytringene forholder seg altså til andre ytringer, i tillegg til konteksten (Maagerø, 2005, s. 160). De språklige ressursene i en verbalspråklig tekst er med på å realisere den tekstuelle meningen og skape sammenheng i teksten for å beholde «den røde tråden» (Veum & Skovholt, 2022, s. 133).

Globalt nivå

Tekstens globale nivå ser på den overordnede strukturen i teksten og på hvilke måter det blir skapt sammenheng i teksten. Tekster har ulike mønstre, både når det gjelder språk og oppbygging, som gjør at vi kjenner tekster igjen som ulike sjangre. En sjanger er «en målrettet sosial aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av en kultur» (Maagerø, 2005, s. 63). Sjangre er preget av kulturen i samfunnet. Hensikten med sjangre er at ulike tekster skal være lett gjenkjennelige for både mottaker og avsender. Sjangrene organiseres og kommuniseres innenfor konvensjoner vi kan forholde oss til. Eksamensbesvarelser er del av en skolesjanger, som det forventes at lærere og elever skal kjenne til og beherske (Maagerø, 2005, s. 65).

Konteksten er avgjørende for hvordan deltakerne skal møte ulike tekster. Både den sosiale situasjonen tekstene presenteres i og den kulturelle bakgrunnen påvirker tolkningen av teksten (Fairclough, 2015, s. 152). Ulike kulturer har ulike sjangre, og det å møte ukjente sjangre i andre kulturer kan være krevende. Gjennom skolen skal elever kunne oppleve og ta del i de ulike sjangrene som er viktige i det samfunnet og den kulturen de lever i. Sjangre endres over tid etter hvert som det kulturelle samfunnet endres (Maagerø, 2005, s. 63f). For elever som kommer til et nytt samfunn med ny kultur preget av nye sjangre, vil dette kunne oppleves fremmed og utfordrende.

Lokalt nivå

Kohesjonsressurser, det vil si å skape sammenheng mellom setningene og knytte det opp mot konteksten, kan være avgjørende for å oppfatte teksten som en helhet. Ord som blir gjentatt eller ord som likner på hverandre er med på å skape sammenheng i tekst. Gjennom analyse av disse ordene kan denne sammenhengen, både innad i teksten og med konteksten, komme tydelig fram. Samtidig vil det også komme fram hvordan dette påvirker hele teksten (Veum & Skovholt, 2022, s. 135). Referentkobling er elementer i setningene som blir gjentatt og på den måten skaper en sammenheng mellom setningene. Samtidig kommer funksjonene til referentene fram i teksten vi analyser (Veum & Skovholt, 2022, s. 134f).

3 Metode

I de følgende kapitlene skal jeg presentere datamateriale og metode som jeg har valgt for å nærme meg problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven:

Hvordan blir mening skapt i eksamenssettet Norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge høsten 2022?

For å finne svar på problemstillingen tar jeg utgangspunkt i tre forskningsspørsmål:

- 1) *Hva slags virkelighet blir presentert gjennom de verbalspråklige ressursene i tekstene?*
- 2) *Hvilke relasjoner kommer til uttrykk gjennom de verbalspråklige ressursene i teksten?*
- 3) *Hvordan konstrueres sammenheng og struktur i eksamenssettet?*

Først vil jeg redegjøre for datamaterialet og hvorfor jeg har valgt dette som oppgavens analytiske grunnlag. Deretter vil jeg redegjøre for forskningsmetode og analysemodell jeg har brukt i analysen av forberedelsesheftet og oppgaveheftet i eksamenssettet utgitt høst 2022.

3.1 Forskningsdesign og metode

I mitt forskningsarbeid vil jeg benytte meg av en kvalitativ analyse. Johannessen, Tuft og Christoffersen skriver at: «All informasjon skapt av mennesker eksisterer som data i en eller annen form, og derfor også som forskningsressurser som kan evalueres og analyseres» (2021, s. 235). Mitt forskningsmateriale er et eksamens-sett fra 2022 og jeg skal, gjennom å analysere verbalspråklige ressurser i teksten og hvordan disse ressursene konstruerer virkelighet, relasjoner og sammenheng. Siden utgangspunktet for analysen er skriftlig materiale kan vi snakke om en *dokumentanalyse*, hvor jeg, gjennom grundig lesing og tolkning, vil belyse problemstillingen (Johannessen et al., 2021, s. 236). Gjennom analysen av dokumentene er det meningsskapingen i teksten og forholdet til konteksten som skal undersøkes, og gjennom dette kunne si noe om hvordan tekstene fungerer i den virkeligheten de mottas (Johannessen et al., 2021, s. 237). Det kreves en kritisk og grundig analyse av dokumentene for å kunne avdekke «[...] bakenforliggende og ideer og holdninger» (Befring, 2015, s. 89).

3.2 Kritisk diskursanalyse som metode

Samfunnsvitenskapelig diskursanalyse ser på forholdet mellom språk og virkelighet, i tillegg til en analyse av språket i tekster og ytringer (Johannessen et al., 2005, s. 190). Dette er for å øke bevisstheten om hvordan språk er med på å forme vår oppfatning av virkeligheten, samtidig som samfunnet er med på å forme vårt språk (Johannessen et al., 2005, s. 192).

Ved å gjennomføre en kritisk diskursanalyse av forberedelsesheftet og oppgaveheftet til dette eksamenssettet kan jeg undersøke sammenhengen mellom språk, virkelighet og tekst. Gjennom diskursanalysen kan vi se teksten i den samfunnsmessige sammenhengen den hører til (Fairclough, 2015, s. 58). Jan Grue skriver om kritisk diskursanalyse at den skal «beskrive, forklare og kritisere språkbruk som tilslører eller dekker over problematiske samfunnsforhold» og hvordan språkbruk er politisk, historisk og kulturelt betinget (Grue, 2011, s. 112). Fairclough legger vekt på makt når han omtaler diskurs, både makt i diskursen og makt bak diskursen. Spesielt er han opptatt av makt som er gjemt i språk og den ensidige kommunikasjonen mellom avsender og mottaker i skriftlig mediering (2015, s. 78). Jeg mener derfor at kritisk diskursanalyse vil være et godt redskap for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven.

Jeg vil se på de enkelte tekstene i sammenheng med helheten og se på helheten ved å forstå de enkelte tekstene, sett opp mot konteksten og gjennom dette utfordre min forforståelse.

3.3 Valg av datamateriale

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan vi skal analysere informasjon om virkeligheten og hvordan denne informasjonen kan gi oss ny innsikt i samfunnsmessige forhold (Johannessen et al., 2005, s. 32). Johannessen & al. hevder at data er avhengig av forforståelse (2005, s. 44).

Forskeren kan ha mer eller mindre forforståelse av fagfeltet som skal undersøkes, gjennom egne erfaringer og oppfatninger eller gjennom forskningsbasert kunnskap. Jeg må være bevisst at denne forforståelsen kan påvirke meg som forsker og mine forventninger til resultatene (Johannessen et al., 2005, s. 45).

Eksamenssettet høst 2022, er bygget på gammel læreplan (LK06). Første eksamen etter den nye læreplanen, LK20, er våren 2023. Da har hele den nye læreplanen blitt gjennomført, helt opp til vg3 på videregående skole. Siden denne masteroppgaven skal leveres våren 2023 var det ikke mulig å bruke den nye eksamenen som grunnlag. Det er laget et eksempelsett for eksamenen etter ny læreplan, men dette var ikke et adekvat grunnlag for en oppgave. Derfor har jeg valgt å bruke den nyeste eksamenen for denne elevgruppen og det var høst 2022, selv om den er gitt med grunnlag i gammel læreplan. Den største endringen fra gammel til ny eksamensform er at eksamen blir

heldigital. Samtidig må eksamensoppgavene ta utgangspunkt i de nye læreplanmålene for elevgruppen i LK20. Siden det ikke er selve eksamensformen jeg skal undersøke, men de språklige ressursene som brukes i tekstene og i oppgavene mener jeg eksamenen fra 2022 er et godt utgangspunkt for dette.

Eksamenssettet består av en forberedelsesdel og en oppgavedel. Elevene får utdelt et forberedelseshefte 24 timer før selve eksamen begynner. Dette forberedelseshefte danner grunnlaget for eksamen og består av ulike typer tekster. Her er det tekster innenfor sakprosa, lyrikk og prosa. Elevene kan ha med det de forbereder på eksamenen og har mulighet til å bruke alle hjelpemidler i forberedelsestiden. Selve eksamen er fem timer, med begrenset bruk av hjelpemidler.

Oppgaveheftet på eksamensdagen er delt i tre. Del A er en oppgave hvor elevene får en ukjent tekst. I dette eksamenshefte er den ukjente teksten «Det er jo en litt snål hobby». Dette er en artikkel fra NRK Vestfold og Telemark, skrevet av Karin Grønn Madshus. Det er spørsmål knyttet til denne teksten og denne oppgaven må alle elevene svare på.

Del B består av to oppgaver og elevene skal velge en av de to. Her er det satt en begrensning på antall ord, ca 250. Begge oppgavene tar utgangspunkt i tekster i forberedelsesheftet og elevene skal velge en av oppgavene. Oppgavene tar utgangspunkt i «Toget vi møter» av Halldis Moren Vesaas og «Verdensrommet – en lekeklass for milliardærer?» av Lamiya Pothiwala.

I del C skal elevene skrive en langsvarsoppgave. Her har de fire oppgaver de kan velge mellom, med utgangspunkt i fire ulike tekster i forberedelseshefte. De fire tekstene er utdrag fra «Parissyndromet» av Heidi Furre, «Norsk språk i dagens Amerika» av Janne Bondi Johannesen, utdrag fra *Håvamål*, «Ett er nødvendig» av Hans Børli og «Fin frokost» av Lillebjørn Nilsen, i tillegg til utdrag fra «Journey» av Aaron Becker. Her er det ikke satt noen begrensninger når det gjelder antall ord. Tekstene blir nærmere beskrevet i situasjonskonteksten.

3.4 Analysemodell

Utgangspunktet for denne kritiske diskursanalysen er Hallidays sosialsemiotikk, som bygger på språket som et meningsskapende system. Analysekategoriene er valgt ut med utgangspunkt i Hallidays tre metafunksjoner, den ideasjonelle, den mellompersonlige og den tekstuelle, som jeg tidligere har beskrevet. For å kunne analysere teksten er den kontekstuelle sammenhengen rundt teksten viktig, så jeg starter med å se nærmere på tekstens situasjonskontekst og på den mer generelle kulturkonteksten.

3.4.1 Kontekst

Eksamenssettet jeg har valgt å analysere består av to deler; et forberedelseshefte og et oppgavehefte. Jeg har valgt å analysere forberedelsesheftet som konteksten rundt selve eksamensdagen fordi det er disse tekstene som danner grunnlaget for besvarelsene til elevene. Uten tekstene, og forberedelsestiden, vil oppgavene ikke kunne besvares.

Jeg har valgt å legge stor vekt på temaet i forberedelsesheftet, hvilke tekster som er valgt ut til denne eksamenen og hvilket meningspotensiale tekstene uttrykker og hvordan makt kommer til syne gjennom dette uttrykket. I forberedelsesheftet er det også noen fotografier, så jeg vil analysere det denotative og konnotative nivået i bildene og se dette opp mot tekstenes innhold.

I kulturkonteksten legger jeg vekt på elevenes bakgrunn og forhold til den norske skolen og rollen eksamen spiller i samfunnet.

3.4.2 Ideasjonell metafunksjon

Ideasjonell metafunksjon er knyttet til språket som representasjon for virkeligheten og gir menneskene mulighet til å få erfaringer og bygge videre på disse for å skape nye erfaringer. De ulike språklige valgene sier noe om hvilket meningsuttrykk teksten formidler. Halliday snakker her om *setningen som representasjon*. Jeg har derfor valgt å analysere teksten gjennom *ord med verdiladning, presupposisjoner og deltakere i kommunikasjonen*.

Den første kategorien jeg har valgt å undersøke er *ordvalg med verdiladning*. Ord og uttrykk er aldri nøytrale, for gjennom ord kommer holdningene til tema, kategorisering av mennesker og holdningene til tekstskaper frem. Jeg undersøker både ordvalgene i informasjonsdelen og i selve oppgavetekstene, for å vise hvilket forhold dette konstruerer mellom avsender av eksamenssettet og mottakerne i eksamenssituasjonen.

Den neste kategorien i min analyse er *presupposisjoner* i oppgaveheftet og hvordan de ulike presupposisjonene understreker emner knyttet til elevene som besvarer denne type eksamen, språklige minoriteter med kort botid i Norge og på hvilken måte de konstruerer virkelighet i teksten.

Den siste kategorien er *deltakere i kommunikasjonen*. I denne kategorien har jeg sett på hvilke deltakere som handler i oppgavetekstene og hvilke som er passivt til stede. Det dreier seg for eksempel om forfatterne til tekstene i forberedelsesheftet som blir passive deltakere i elevenes tekster.

3.4.3 Mellompersonlige metafunksjon

Mellompersonlig metafunksjon er knyttet til språket som meningsutveksling, gjennom samhandling med andre mennesker. Halliday snakker om *setningen som utveksling* når han snakker om denne metafunksjonen. Jeg har valgt å analysere *språkhandlinger, modalitet og pronomener* for å finne ut noe om relasjonen mellom tekstskaper og mottaker i eksamenssituasjonen.

Jeg konsentrerer meg om språkhandlingene direktiv og konstativ i oppgaven. Jeg vil identifisere direktiver ved å se etter imperativsetninger og konstativer ved å se etter påstander som kan være sanne eller ikke sanne. En oversikt over slike språkhandlinger vil si noe om relasjonen mellom tekstskaper og mottaker.

Gjennom *modalitet* signaliseres holdningen til det som blir uttrykt i setningen og viser ulike språklige nyanser rundt hva som skal gjøres, eventuelt hva som kan gjøres. Jeg vil se etter bruk av modale verb som uttrykker høy og lav deontisk modalitet i oppgaveheftet.

Den tredje kategorien knyttet til mellompersonlig metafunksjon er bruk av *pronomener*. Teksten analyseres ut ifra hvordan den kommuniserer med leseren, hva slags relasjoner teksten konstruerer og hvor nær tekstskaperen kommer eleven gjennom bruk av personlig pronomener i teksten. Jeg vil derfor undersøke hvilke pronomener tekstskaper har valgt å bruke i oppgaveheftet.

3.4.4 Tekstuell metafunksjon

Tekstuell metafunksjon er knyttet til språket som budskap. En analyse av *tekstens globale nivå og lokale nivå* kan derfor si noe om hvordan teksten skaper en sammenheng, både innad i teksten og med konteksten. Gjennom det globale nivået skal jeg undersøke eksamenssettets oppbygging, og den overordnede strukturen i eksamenssettet. Hvor gjenkjennelig eksamenssettet er som sjanger vil kunne påvirke elevenes forståelse av oppgavene.

På det lokale nivået vil jeg se på ordvalgene i oppgaveheftet og om de skaper sammenheng mellom oppgavetekstene og med konteksten. Den tekstuelle metafunksjonen er noe overgripende og kobler sammen den ideasjonelle og den mellompersonlige metafunksjonen. På det lokale nivået i teksten kobles disse to sammen gjennom språkbruken i oppgaveheftet, både gjennom bruk av den norskfaglige diskursen, bruk av verb i imperativ, ulike typer pronomener og modalitet.

Tabell 3.1 er en modell som viser analysekategorier, både analytiske hovedkategorier og underkategorier i oppgaveheftet og forberedelsesheftet. Denne modellen er utgangspunktet for den kritiske diskursanalysen av eksamenssettet.

Analytiske hovedkategorier	Analytiske underkategorier Oppgaveheftet	Analytiske underkategorier Forberedelseshftet
Situasjonskontekst		Felt: Situasjon, tema Relasjon: Forhold mellom tekstskaper og adressat Mediering: språk og medium
Kulturkontekst		Sosiale ressurser Geografiske ressurser Eksamenens rolle i utdanning og i samfunnet
Ideasjonell metafunksjon	Ordvalg med verdiladning Presupposisjoner Deltakere i kommunikasjonen	
Mellompersonlig metafunksjon	Språkhandlinger Modalitet Pronomen	
Tekstuell Metafunksjon	Globalt nivå Lokalt nivå	

Tabell 3.1 Analysemodell med analysekategorier

3.5 Validitet

Befring (2015) skriver at validitet i kvalitative metoder i stor grad henger sammen med forskerens forforståelse av det som forskes på, om «[...] forventninger og forutinntatte oppfatninger som kan forstyrre persepsjonen og redusere validiteten av data» (s. 55). Det er viktig at forskeren er klar over at den forventningen hun går inn i prosessen med kan påvirke objektiviteten til forskningsprosjektet. Forskeren må være en kritisk leser og understreke at det som kommer fram er forskerens egne tolkninger og at forskeren har selvkritiske refleksjoner rundt arbeidet (Befring, 2015, s. 55). En kvalitativ forskningsmetode er relevant for nåtidsorienterte undersøkelser (Befring, 2015, s. 38) og siden dette er en eksamenssituasjon i den norske skolen i det nåtidsorienterte perspektivet mener jeg dette gjør undersøkelsen valid. Gjennom å gi en detaljert fremstilling av analysens ulike fremgangsmåter og funn kan dataenes troverdighet ivaretas (Johannessen et al., 2021, s. 256). Gjennom å velge det nyeste eksamenssettet for denne læreplanen har jeg ikke påvirket valget av tekst, med det formål at det skal passe en allerede etablert teori. Som lærer er jeg kjent med de ulike normene innenfor skolen. Jeg har også erfaring med språklige minoriteter med

kort botid som norsklærer. Dette kan være en fordel, samtidig som det kan gi meg for liten distanse til det jeg skal forske på. Ved å gjøre forskningen gjennomiktig og tydelig og beskrive funn presist, kan andre etterprøve og forstå analysene og resultatene jeg kommer frem til (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011, s. 20).

4 Kritisk diskursanalyse av eksamen for språklige minoriteter med kort botid i Norge høst 2022

For å svare på problemstillingen vil jeg gjennomføre en kritisk diskursanalyse av eksamenssettet fra høst 2022 med vekt på oppgavesettet på eksamensdagen. Forberedelseshefte vil jeg bare analysere i forbindelse med tema i konteksten. Jeg vil først ta for meg situasjonskonteksten og kulturkonteksten før jeg analyserer teksten ut ifra de tre metafunksjonene, den ideasjonelle, den mellompersonlige og den tekstuelle.

4.1 Analyse av kontekst

Tekster står aldri alene, men oppstår alltid i en kontekst. Jeg vil først ta for meg kommunikasjonen i denne konkrete eksamenssituasjonen, før jeg ser på de overordnede kulturelle rammene som påvirker meningen i teksten. Navnet på læreplanen og eksamenen *Norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge* gjør at elevene blir kategorisert ut fra to forhold, nemlig *språklige minoriteter og kort botid*. Her understrekes to ulike sider ved elevene, de har et annet førstespråk enn flertallet i Norge og de skal samtidig ha bodd kort tid i Norge. Ulikheter innad i denne gruppen tas det ikke hensyn til. Elever som tar denne eksamen, har bakgrunn fra forskjellige land, ulike konflikter, de kan være ungdom eller voksne og har ulike grunner for opphold i landet. Ordvalgene er med på å understreke forskjellen mellom disse elevene, som tar denne eksamenen og elevene som tar den ordinære norske eksamen.

4.1.1 Situasjonskontekst

4.1.1.1 Felt

Eksamen for språklige minoriteter med kort botid i Norge, høst 2022, er en formell situasjon som har stor betydning for elevene og elevenes videre utdanning. Eksamenen består av to separate tekster, forberedelsesheftet og selve eksamensheftet. Eksamenssituasjonen for elevene er todelt. De får utdelt et forberedelseshefte 14.11.22 og får eksamensoppgavene 15.11.22. Oppgavene i eksamenshefte bygger på tekstene elevene har fått utlevert i forberedelsesheftet. I tillegg får de en ukjent tekst, «Det er jo en litt snål hobby», med tilhørende oppgaver på eksamensdagen.

Både forberedelsesheftet og eksamensheftet starter med informasjon fra Utdanningsdirektoratet. Informasjonen i forberedelsesheftet viser til forberedelsestid, hjelpemidler, bruk av kilder og informasjon om vurderingen. Det blir opplyst om hvor elevene kan finne eksamensveiledningen med kjennetegn på måloppnåelse og det er lagt ved en nettside. I tillegg

er det en oversikt over tekstene i heftet, med kilder og nettadresser. I oppgaveheftet er informasjonen om hjelpemidler og bruk av kilder gjentatt. I tillegg opplyses det om fem timers eksamenstid, informasjon om oppgaven og informasjon om vurderinger samt den ukjente teksten som vil komme som vedlegg på eksamensdagen.

Et overordnet tema i tekstene i forberedelsesheftet er å reise eller forflytte seg i ordets videste forstand. Tekstene spenner fra å handle om å reise innover i seg selv til å reise ut i verdensrommet, reise alene eller reise sammen med andre, reise i virkeligheten, reise i fantasien eller reise i møte med andre mennesker. Ved å skape tematisk kobling mellom tekstene vil elevene ha mulighet til å bruke flere av tekstene når de svarer på eksamensoppgavene. I tillegg vil teksten «Befriende å leve ut en fantasi», som er i forberedelsesheftet, men uten oppgave i eksamensheftet kunne hjelpe elevene når de får den ukjente teksten i oppgaveheftet, «Det er jo en litt snål hobby», som handler om vikinger. Gjestfrihet og vennskap er et annet tema i tekstene. Her handler tekstene om møter mellom mennesker, hvordan de skal møtes og hvordan vi skal være mot hverandre.

Det er elleve tekster i forberedelsesheftet. Tekstene er tatt ut av sine opprinnelige tekstuelle kontekster og satt inn i en ny tekstuell kontekst. I tillegg til blir tekstene mottatt og lest i en ny situasjonskontekst, en eksamen i norsk. Tekstene er fra flere ulike sjangre, både skjønnlitterære tekster og artikler fra ulike kilder. De skjønnlitterære tekstene er både dikt, sangtekst og del av en roman. Tidsrommet for når de ulike tekstene er laget spenner fra «Håvamål», nedskrevet på 1200-tallet til «Parissyndromet» av Heidi Furre, skrevet i 2014. Disse tekstene snakker om møter mellom mennesker, både det å møte seg selv, korte møter og varig vennskap. Det er tre artikler og et utdrag fra en blogg i forberedelsesheftet. Hovedinnholdet i disse tekstene er å reise, både oppdiktete reiser i tid og rom, og konkrete reiser, også her i tid og rom.

I tabell 4.1 har jeg systematisert tekstene i forberedelsesheftet i henhold til forfatter, sjanger, kilde, språk, tema i tekst, læreplanmål og hvilken eksamensoppgave som er knyttet til teksten. Det en legger merke til er at to av tekstene i forberedelsesheftet ikke har en eksamensoppgave knyttet til seg. I tillegg er teksten «Å lese seg rundt i verden» ikke med i kildevedlegget til tekstene i forberedelsesheftet.

Forfatter	Tekstvedlegg	Språk	Tema i tekst	Eksamens- oppgave/læreplanmål
Vesaas, Halldis Moren	Toget vi møter I ein annan skog 1955 Dikt	Nynorsk, ordforklaringer	Kort møte før reisen er slutt	Kortsvar Skjønnlitterær analyse skrive enkle litterære tolkninger og resonnerende tekster
Pothiwala, Lamiya	Verdensrommet – en lekeplass for milliardærer? Si;D Aftenposten 2022 Leserinnelegg	Bokmål, språklig tilrettelagt	Reise i rommet Klima	Kortsvar Retorisk analyse gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på
Furre, Heidi	Parissyndromet 2014 Utdrag av bok	Nynorsk	Reise til et annet land Vennskap	Langsvar Tolke Egne tanker skrive litterære tolkninger, kreative og resonnerende tekster med utgangspunkt i norskfaglige tekster og egen erfaringsbakgrunn
Johannessen Janne Bondi	Norsk språk i dagens Amerika Språkrådet Språknytt 3 2015 Artikkel	Bokmål, ordforklaringer	Reise til et nytt land, språk	Langsvar Drøfte Egne tanker skrive litterære tolkninger, kreative og resonnerende tekster med utgangspunkt i norskfaglige tekster og egen erfaringsbakgrunn
Børli, Hans	«Ett er nødvendig» Vindharpe 1974 Dikt	Bokmål	Reise inn i seg selv Gjestfrihet	Langsvar Sammenligne Egne tanker skrive litterære tolkninger, kreative og resonnerende tekster med utgangspunkt i norskfaglige tekster og egen erfaringsbakgrunn
	Håvamål Gudedikt/ visdomsdikt 1200-tallet	Nynorsk	På reise Gjestfrihet	Langsvar Sammenligne Egne tanker skrive litterære tolkninger, kreative og resonnerende tekster med utgangspunkt i norskfaglige tekster og egen erfaringsbakgrunn

Nilsen, Lillebjørn	Fin frokost Original Nilsen 1982 Dikt/sang	Bokmål	Vennskap Gjestfrihet	Langsvar Sammenligne Egne tanker skrive litterære tolkninger, kreative og resonnerende tekster med utgangspunkt i norskfaglige tekster og egen erfaringsbakgrunn
Becker, Aaron	Tegninger fra boken <i>Journey</i> Candlewick Press – Catalog 2014 Billedbok	Tegninger	Reise i fantasi	Langsvar Kreativ tekst bruke kunnskap om tekst, sjanger og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster
Lehne, Elisabeth	«-Befriende å leve ut en fantasi» Aftensposten 2009 Artikkel Fakta om Laiv Wikipedia	Bokmål	Reise i tid, fantasi	Ingen oppgave knyttet til teksten
Fjeldheim, Mette Solberg	«Å lese seg rundt i verden» Reiselykke 2017 Blogg	Bokmål	Reise i fantasi	Ingen oppgave knyttet til teksten
Madshus, Karin Grønn	Det er jo en litt snål hobby NRK Vestfold og Telemark 2015 Utdrag fra reportasje	Bokmål, språklig tilrettelagt	Reise i tid, reise i fantasi	Ukjent tekst Spørsmål til teksten Leseforståelse

Tabell 4.1 Oversikt over tekstene i forberedelsesheftet

4.1.1.2 Relasjon

Forholdet mellom tekstskaperne, fagnemnda utpekt av Utdanningsdirektoratet og adressatene, elevene, kan sies å være asymmetrisk. Denne eksamenssituasjonen er en formell situasjon og hvor samhandlingen mellom avsender av teksten og de elevene som skal lese og tolke den, er upersonlig og institusjonell. Dette kommer tydelig til uttrykk gjennom språket i informasjonsdelen fra fagnemnda og den situasjonen elevene befinner seg i. Språket i er formelt og det er ingen dialog mellom fagnemnda og elevene, verken muntlig eller skriftlig. Sikkerhet og taushet er understreket i

rammeverk for eksamen, hvor eksamensoppgaver er sensitive dokumenter og strengt fortrolig. I tillegg understrekes det at alt arbeid skal foregå på lukkede systemer, ingenting skal sendes eller kopieres slik at ingen kan få tilgang til materialet før forberedelses- og eksamensdagen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Informasjonen fra fagnemnda opplyser elevene om hva de kan og ikke kan gjøre, på forberedelsesdagen og eksamensdagen, og på hvilket grunnlag sensor vil vurdere oppgavene.

Elevene vet at oppgavene blir sensurert av to sensorer, i hovedsak faglærere med undervisningskompetanse i fagene. I tillegg har sensorene vært gjennom sensorskolering for å oppnå et tolkningsfellesskap rundt eksamensoppgaven, læreplanen og besvarelsene (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette vil sikre en rettferdig vurdering for elevene, som er en viktig forutsetning i eksamenssituasjonen.

Informasjonen til forberedelsesdagen informerer elevene om forberedelsestid, hjelpemidler, bruk av kilder, informasjon om vurderingen og kildehenvisninger til de vedlagte tekstene. Informasjonen til forberedelsestid er som følger: «Forberedelsestiden varer én dag. Forberedelsesdagen er obligatorisk skoledag. Du kan samarbeide med andre, finne informasjon og få veiledning» (vedlegg 1). Her fremsettes kun informasjon som gjelder forberedelsen til denne eksamenen, og det brukes et kort og konsist språk som skaper distanse til elevene. Under informasjon om vurderingen er det lagt ved en lenke til eksamensveiledningen. Her kan eleven finne kjennetegn på måloppnåelsen for en sentralt gitt skriftlig eksamen, som kontekstualiseres gjennom forberedelsesheftet. Ved å gå inn på lenken får eleven informasjon med samme type korte og konsise språk.

De ulike tekstene i forberedelseshefte er valgt ut og satt sammen av fagnemnda. Tekstskaperne har, i kraft av sin myndighet, makt til å velge egnede tekster elevene skal lese og eksamensoppgaver de skal besvare. Begrensningen ligger i læreplanen for faget, som vil virke inn på de ulike tekstene fagnemnda kan velge og oppgaveformuleringene knyttet til disse. Elevene er kjent med læreplanmålene for sin studieretning og skal være forberedt på disse. Usikkerheten for elevene ligger i hvilke mål det blir lagt vekt på, og dette understreker maktforholdet mellom partene. Tekstene er valgt ut og satt sammen til et forberedelseshefte som skal brukes i en eksamenskontekst. De ulike tekstene er tatt ut av sin opprinnelige kontekst, noe som kan påvirke meningsinnholdet i tekstene. Det vil igjen kunne påvirke elevenes mulighet til å forstå og analysere tekstene. Samtidig kan det påvirke den kontekstuelle sammenhengen mellom tekstene, det overordnede temaet, som også vil kunne påvirke elevene og deres forståelse av den enkelte tekst.

Når det gjelder artiklene i forberedelsesheftet er de fleste mer eller mindre forkortet og de er språklig tilrettelagt. De fleste endringene er gjort for å tydeliggjøre innholdet og gjøre språket

enklere å forstå. Samtidig bør ikke tekstene endres så mye at den opprinnelige meningen med tekstene endres. I den originale teksten til «Verdensrommet – en lekeplass for milliardærer?» er overskriften på teksten «Verdensrommet må ikke bli en lekeplass for milliardærer» og i tillegg er det tatt bort følgende setning: «Milliardærer burde bruke ressurser på å redde verden, ikke leke astronauter». Her synes jeg den nye overskriften og den manglende setningen gjør at teksten virker mindre kritisk og kan bidra til en litt annen mening enn det artikkelforfatteren har ment i utgangspunktet. Resten av teksten er lik den opprinnelige, men det kan allikevel ha endret meningspotensialet gjennom å bruke et spørsmålstegn. Bildene i forberedelsesheftet er med på å understreke innholdet i tekstene. Noen av bildene er endret fra den opprinnelige teksten, mens andre bilder er satt inn for å understreke tekstens innhold.

Utdanningsdirektoratet skal, gjennom fagnemnda, bruke tekster og oppgaver som gir elevene mulighet til å vise sin kunnskap innenfor læreplanens mål. Elevene får ulike oppgaver innenfor forskjellige sjangre og både faglige spørsmål og resonnerende eller drøftende spørsmål hvor eleven kan bruke egne erfaringer, noe som gir et godt grunnlag for å nå det målet. Valg av tekster til eksamen for språklige minoriteter er avhengig av fagnemndas forståelse for hva det vil si å være en minoritetsspråklig i Norge. Samtidig skal de knytte tekstene opp mot læreplanens mål om «egne» tekster i en norskfaglig kontekst. Det vil si at det er fagnemndas tolkning av hva som er «egne» tekster som legges til grunn for tekstutvalget i eksamenssettet.

4.1.1.3 Mediering

Forberedelsesheftet er et 14-siders hefte, utlevert i papirform, som består av en informasjonsdel og elleve ulike tekster. I heftet er teksten i svart, men med blå tekst der innholdet er tatt fra internett. Ved noen av tekstene er det ekstra informasjon, som blir understreket med uthevet skrift. Heftet har en forside og en bakside, med bølger i blått og grønt. På forsiden står Utdanningsdirektoratet som utgiver og at dette er et forberedelseshefte for *NOR1405-NOR1410 Norsk for språklige minoriteter med kort botid* og dato 14.11.2022.

Forberedelsesdelens tekster er vesentlig del av konteksten. Tekstene spenner over ulike sjangre, fra dikt, utdrag fra en roman og en billedbok til artikler, leserinnlegg og en blogg. Meningen i forberedelseshefte formidles i de ulike tekstene gjennom verbalspråk og visuelle framstillinger. Illustrasjonene fra boken «Journey» er kun visuelt framstilt, mens «Å lese seg rundt i verden», «Ett er nødvendig» og «Fin frokost» kun er verbalspråklige. De resterende tekstene har både implisitte visuelle framstillinger i tekstene og eksplisitte, det vil si at de visuelle framstillingene kun er illustrasjoner uten opprinnelig tilhørighet til teksten. Bildene brukes for å

understreke det verbalspråklige i tekstene og sammenhengen mellom tekst og bilde er med på å understreke temaet i forberedelseshefte.

I læreplanen for minoritetsspråklige elever understrekes det at elevene skal kunne skrive tekster med utgangspunkt i norskfaglige tekster (Utdanningsdirektoratet, 2006). Gjennom hele forberedelsesheftet er tekstene enten skrevet av norske forfattere eller av artikkelforfattere i norske aviser. Bildene i de ulike tekstene understreker det norskfaglige ved at personene i bildene har et utseende vi ser på som «norsk». Det samme gjelder den ukjente teksten i oppgaveheftet, som handler om vikinger, og hvor bildene viser det samme. Gjennom denne ukjente teksten skapes også en tekstuell sammenheng mellom temaene i forberedelsesheftet og oppgaveheftet.

4.1.1.4 Visuelle virkemidler i forberedelsesheftet

Jeg vil dele analysen av de visuelle virkemidlene i to; bilder som står i sakprosa tekstene og bilder som står som illustrasjoner til de litterære tekstene. Dette fordi de ulike typene tekster blir påvirket forskjellig av bildene. En av tekstene er kun illustrasjoner i en billedbok, hvor illustrasjonene viser overgang fra et sted til et annet og hvor ulike typer lykter kan illustrere ulike kulturuttrykk.

I de tre ulike artiklene understreker bildene temaet i verbalspråket i teksten. Noen av bildene er byttet ut fra den opprinnelige artikkelen, men det endrer ikke meningspotensialet i teksten. I tekstene «Befriende å leve ut en fantasi» har deltakerne et tilsynelatende etnisk norsk utseende, samtidig som det verbalspråklige understrekes at man kan leve seg inn i ulike tider, kulturer og rollefigurer. I «Norsk språk i dagens Amerika» er det bilde av to kvinner med etnisk norsk utseende, hvorav den ene er ansatt ved Universitetet i Oslo. Den andre er tredjegenasjons norskamerikaner som er kledd i en norsk bunad, som understreker det norske i den *multimodale teksten*. Den tredje artikkelen «Verdensrommet – en lekeplass formilliardærer?» har bilde av Jeff Bezos og Richard Branson, en amerikansk og en engelsk milliardær, som er svært delaktig i denne type reise. Gjennom bildene understrekes etnisitet og hvilket forhold de har til reise. Bildene står i skarp kontrast til meningsinnholdet i artikkelen, som understreker at disse reisene er dårlig for klimaet og skaper klasseskille. I alle artiklene er bildene med på å understreke det som kommer fram i tekstene, men å forstå de ulike sammenhengene er avhengig av den kulturelle konteksten mottakeren her. Ulik kulturell bakgrunnskunnskap kan skape avstand mellom det tekstsaker vil med teksten og det mottakeren forstår av teksten.

Utdraget fra romanen «Parissyndromet» som har fått et fotografi med en etnisk hvit person. Dette er med på å understreke det som står i teksten at hovedpersonene i utdraget er fra Norge. De siste illustrasjonene er et mørkt bilde av en person på et tog. Dette understreker det korte møtet

mellom to tog. Den siste illustrasjonen er en lykt som skal konnotere gjestfriheten i vikingtiden. Den ukjente teksten i oppgaveheftet, «Det er jo en litt snål hobby», har det samme uttrykket, gjennom fotografier av etnisk hvite mennesker utkledd som vikinger.

4.1.2 Kulturkontekst

Elevene som skal ta eksamen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge har det til felles at de ikke er født og oppvokst i Norge. Elevene som tar studiespesialisering på videregående skole i Norge, som voksne, har ofte det til felles at de har gått på videregående skole i hjemlandet. Mange har i tillegg høyere utdanning fra sitt hjemland. Dette betyr at de allerede har en studieteknikk de kan bygge videre på, både når det gjelder språkinnlæring og fagkunnskap.

Skolen er en viktig kulturell institusjon, og elever, som er født og oppvokst i Norge, har et langt forhold til den norske skolen og kan forholde seg til kravene som stilles. Voksne elever, som ikke har vokst opp i Norge, har med sin egen skolekultur fra sitt hjemland og de kravene som stilles til eksamenssituasjonen der. I tillegg til å skulle forholde seg til en eksamen på et fremmed språk, må elevene forholde seg den til norske formen for eksamen og de kravene til besvarelse som er implisitt i den norske kulturelle konteksten.

Alle eksamenstekster er unike og er avhengig av situasjonskonteksten rundt akkurat denne eksamenen. Det er allikevel sånn at eksamenstekster og eksamensoppgaver har en tradisjonell utforming og på den måten har flere felles trekk når det gjelder innhold og utforming. Læreplanene legger grunnlaget for hva slags type tekster og oppgaver elevene skal prøves i, i tillegg til at tekstkulturen og eksamenskulturen legger et grunnlag for hvordan oppgavene skal besvares.

Allikevel er dette en annen eksamen enn den etnisk norske elever får. Ved å sammenlikne læreplanen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge og læreplanen i norsk på vg3 ser vi at det er lagt til rette for at elevene har et annet førstespråk og at de har bodd kort tid i Norge. Det er andre krav til minoritetsspråklige elever enn de norske, dette gjelder både formkrav og innholdet i tekstene. Det legges vekt på at språklige minoriteter skal ha *egnete* tekster, det vil si tekster som er tilpasset elevenes språknivå og evne til å lese komplekse tekster på et nytt språk. I tillegg er det lavere språkkrav, både når det gjelder ordforråd og grammatikk. Dette påvirker den skriftlige eksamenen, der forskjellene påvirker både tekster som blir valgt ut og det sensorene skal legge vekt på under sensureringen. Tabell 4.2 viser noen av forskjellene mellom de to læreplanene i norsk på vg3.

NOR1-05 Norsk	NOR9-03 Norsk for språklige minoriteter
uttrykke seg med et varierte ordforråd og mestre språklige formkrav	uttrykke seg med et funksjonelt ordforråd og mestre sentrale regler i formverk og ortografi.
bruke begrepsapparatet fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosa tekster.	forklare argumentasjonen i egnete sakprosa tekster ved å bruke kunnskap fra retorikken.
gjøre rede for noen sentrale likheter og forskjeller mellom norront og moderne norsk språk	gjøre rede for likheter og forskjeller mellom moderne norsk språk og egget morsmål
orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon	orientere seg i egnete tekster av ulik kompleksitet og velge, sammenfatte og vurdere informasjon
skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster	skrive litterære tolkninger, kreative og resonnerende tekster med utgangspunkt i norskfaglige tekster og egen erfaringsbakgrunn

Tabell 4.2 Utdrag fra læreplan i norsk (ordinær) og norsk for språklige minoriteter. Egne uthevinger.

Mens elevene som følger ordinær læreplan altså må ha et variert ordforråd og orientere seg i store mengder tekst, må de språklige minoritetene ha et funksjonelt ordforråd og orientere seg i egnete tekster. Elevgruppen skal ta utgangspunkt i norskfaglige tekster i tillegg til egen erfaringsbakgrunn. Det stilles altså ulike krav til elevene for å tilrettelegge og tilpasse for elevene med en annen kulturbakgrunn enn den norske.

4.2 Ideasjonell metafunksjon

Ved å analysere den ideasjonelle metafunksjonen i eksamensteksten fra høsten 2022 vil jeg se på hvordan virkeligheten blir konstruert gjennom å se på ord med verdiladning, presupposisjoner og deltakere.

4.2.1 Ord med verdiladning

Det ligger mye makt i det å velge ord i tekster, det blir ofte sagt at *språk er makt*. Jeg vil først snakke om informasjonsdelen, deretter om ordvalg i oppgavene.

Informasjonen fra Utdanningsdirektoratet, i oppgaveheftet (vedlegg 2), understreker språklig hva som ikke er lov til å gjøre. Det brukes ord som *ikke*, for eksempel «Det er ikke lov til å

kommunisere med andre eller bruke samskriving, chat eller andre måter å utveksle informasjon med andre på». I tillegg brukes ord som *bortsett fra*, i sammenhengen «Alle hjelpemidler er tillatt, bortsett fra [...]». Dette gir teksten en alvorlig undertone og skaper avstand. Ordet «skal» blir brukt gjennom hele informasjonsteksten. Du skal oppgi kilder, forfatter, tittel, nøyaktig nettsadresse og nedlastingsdato. Her brukes et krevende språk, som også skaper avstand. Som helhet er språket i informasjonsdelen preget av ordvalg som gir tydelige instruksjoner og med lite rom for misforståelser.

Både oppgavetekstene og kommentarene bruker ord som kommer fra en norskfaglig diskurs. Det er allikevel forskjellige formuleringer i de to ulike oppgavetyperne, kortsvar og langsvar. I kortsvarsoppgavene har elevene en ramme på ca. 250 ord, som gjør at de må kunne trekke ut det viktigste i teksten og kun svare på det oppgaven spør om. I langsvarsoppgavene er det ikke satt begrensning til antall ord, verken en øvre eller nedre grense. Med et norskfaglig spørsmål som utgangspunkt skal elevene ha mer subjektive meninger om temaet i oppgavene. Siden oppgavene tar utgangspunkt i forberedelseshefte, vil temaet der være utgangspunkt for de ulike emnene i oppgavene. Kommentarene til oppgavetekstene understreker at det skal brukes relevant fagspråk når oppgavene besvares. I tillegg understrekes det at det skal vises til eksempler fra tekstene eleven bruker eller at det skal tas utgangspunkt i tekstene oppgaven handler om. Dette er og del av en norskfaglig eksamensdiskurs.

Tabell 4.3 er tredelt. Kolonne en viser hvilken oppgavetype i oppgaveheftet som begrepene er hentet fra, kolonne to tar for seg ulike norskfaglige begrep som ble funnet i oppgaveheftet og kolonnen til høyre viser begrepene satt inn i oppgavetekstene.

Type oppgave	Norskfaglige begrep i oppgaveheftet	Eksempler fra oppgaveheftet
Kort svar	Modernistiske trekk Form og innhold Diktet	<i>Gjør rede for <u>modernistiske trekk i diktet</u>. Skriv om både <u>form og innhold</u>, og vis til eksempler i <u>diktet</u>.</i>
Kort svar	Hovedsynet Retoriske appellformer	<i>Gjør rede for <u>hovedsynet</u> [...] Bruk kunnskap om <u>retoriske appellformer</u> [...]</i>
Lang svar	Tekstutdraget	<i>Tolk <u>tekstutdraget</u> med vekt på [...]</i>
Lang svar	Amerikanorsk	<i>Forklar kort hvordan <u>amerikanorsk</u> har oppstått [...]</i>
Lang svar	Sentrale virkemidler	<i>[...] gjør greie for noen <u>sentrale virkemidler</u> [...]</i>
Lang svar	Kreativ tekst Synsvinkelen	<i>Ta utgangspunkt i bildene på side 3 og skriv en <u>kreativ tekst</u>. <u>Synsvinkelen</u> skal ligge hos <u>jenta på bildet</u> [...]</i>
Lang svar	Et eventyr En dagbok Et brev	<i>Du kan forme teksten din på ulike måter, for eksempel som <u>et eventyr, en dagbok eller et brev</u>.</i>
Kommentar	Relevant fagspråk Formulere hovedsynet Vise til eksempler	<i>Du skal bruke <u>relevant fagspråk</u>. Du skal <u>formulere hovedsynet</u> på en <u>presis og selvstendig måte</u>. [...] <u>vis til eksempler i tekstene</u>.</i>

Tabell 4.3 Norskfaglige begrep i oppgaveheftet

Kortvarsoppgavene har kun et faglig innhold og elevene kan velge mellom to oppgaver. Det faglige innholdet understrekes ved ordlyden *Gjør rede for* i oppgaveformuleringene og i kommentarene under, hvor det kun blir etterspurt relevant fagspråk.

Langvarsoppgavene i eksamensheftet har to ulike spørsmålsformuleringer i hver oppgave. I den første delen av spørsmålet skal elevene vise faglig innsikt og svare på spørsmål rettet mot dette. Oppgaveformuleringene gir allikevel et mer nyansert bilde. Det brukes ord som *tolk* og *forklar*, norskfaglige begrep som gir elevene litt mer rom for ulike tolkninger enn i kortsvarene. Det vises også til bruk av relevant fagspråk og å vise til eksempler i tekstene, så besvarelsene må kunne forstås med utgangspunktene i tekstene.

I andre del av spørsmålsformuleringen til langvarsoppgavene endrer språket seg. Fra å være teknisk og opptatt av det norskfaglige endres språket ved å bruke ord som har et mer følelsesmessig uttrykk. Temaet å reise i forberedelsesheftet, som er situasjonskonteksten til disse oppgavene, understrekes gjennom ord som *å møte* og *å inkludere* i oppgaveformuleringene. I tillegg brukes

andre ord og uttrykk som understreker det samme, som språk og tradisjoner, gjestfrihet og hjemlandet.

Tabell 4.4 viser ord med verdiladning, eksempler fra oppgaveheftet og det som kan tolkes som tema for oppgaven.

Ord med verdiladning	Eksempel fra teksten	Tema
Å flytte til Møtet med	<i>Tolk tekstutdraget med vekt på hvordan hovedpersonen opplever <u>å flytte til</u> Paris, og forklar hva <u>møtet med</u> Anna betyr for hovedpersonen</i>	Reise til et annet land Vennskap
Å trives	<i>Reflekter deretter over hva som er viktig å gjøre for å <u>trives</u> på et nytt sted.</i>	Reise til et annet land
Å bevare språk Tradisjoner Hjemlandet	<i>Drøft om det er viktig å <u>bevare språk og tradisjoner</u> fra <u>hjemlandet</u> når man kommer til et annet land.</i>	Språk, kultur Reise til et annet land
Gjestfrihet	<i>De tre diktene handler på ulike måter om <u>gjestfrihet</u>.</i>	Integrering, gjestfrihet
Møte andre	<i>Forklar hva diktene sier om hvordan man bør <u>møte andre</u> ...</i>	Integrering, gjestfrihet
Du selv Inkludere God	<i>Hva mener <u>du selv</u> om hvordan vi kan ta imot og <u>inkludere andre</u> på en <u>god</u> måte?</i>	Integrering, gjestfrihet
Utfordringer	<i>... og hun skal møte tre <u>utfordringer</u>.</i>	Reise i fantasi
Egne tanker, ideer og erfaringer	<i>I den andre delen kan du bruke <u>egne tanker, ideer</u> og <u>erfaringer</u>.</i>	Egen erfaring om tema

Tabell 4.4 Ord med verdiladning og eksempler fra oppgaveheftet

Bruken av ord med denne typen verdiladning peker tilbake på situasjonen for elevene som er kvalifisert for denne typen eksamen. Gjennom språket kommer holdningen til denne elevgruppen fram ved å bruke deres samfunnsmessige bakgrunn i eksamensoppgavene, noe som allerede er understreket i forberedelsesheftet og temaene der. Dette understrekes videre i oppgaveformuleringer gjennom uttrykk som *hva som er viktig å gjøre for å trives på et nytt sted og om det er viktig å bevare språk og tradisjoner fra hjemlandet når man kommer til et annet land*. I kommentarene under oppgaveteksten blir det enda en gang understreket at elevene kan bruke egen bakgrunn inn i svaret på oppgavene. Her står det, i tre av oppgavene, at eleven i den andre delen av oppgaven kan

bruke *egne tanker, ideer og erfaringer* når de svarer. Dette understreker den underliggende meningen om at elevgruppen har ulike felles erfaringer med temaet i tekstene.

Det siste uttrykket jeg vil trekke fram er *du selv* i setningen: «Hva mener du selv om hvordan vi kan ta imot og inkludere andre på en god måte?». Bruken av *du selv* gjør ordlyden i oppgaven personlig og mer direkte enn i de andre oppgavene, og gir samtidig et mer muntlig preg enn resten av eksamenssettet. Samtidig trekkes *vi* inn i den andre delen av spørsmålet: om hvordan *vi kan ta imot og inkludere andre på en god måte*. Dette er ikke et inkluderende *vi*, men et *vi* som er en annen gruppering enn *du selv*, og som kan bidra til bedre inkludering i samfunnet.

4.2.2 Presupposisjoner

Når man fremsetter presupposisjoner i en tekst, legger man til grunn at noe er allment kjent om et tema, og viser til holdninger som blir tatt for gitt. Forberedelseshefte viser de ulike tekstenes felles tema. Gjennom oppgavens spørsmålsstilling understrekes de ulike temaene og presupposisjonene ligger underforstått i oppgavetekstene. Siden oppgavene er formet som spørsmål har de ulike elevene mulighet til å avvise eller korrigere presupposisjonen.

Det overordnede temaet i eksamenssettets tekster er knyttet til ulike presupponerte emner som knyttes til innvandring og som innvandrere til Norge skal ha løsningen på, som å trives på et nytt sted, hvordan de kan inkluderes og kunne løse ulike utfordringer de møter underveis. Det er presupposisjoner i alle de fire langsvarsoppgavene i oppgaveheftet. Tabell 4.5 viser de ulike presupposisjoner, og hvilke skjulte holdninger de kan vise til.

Langsvar	Sitat fra oppgaveheftet	Presupposisjoner
Oppgave 1	<i>Reflekter deretter over hva som er viktig å gjøre for å trives på et nytt sted</i>	Det er den som kommer til et nytt sted som må gjøre noe for å trives
Oppgave 2	<i>Drøft om det er viktig å bevare språk og tradisjoner fra hjemlandet når en kommer til et annet land.</i>	Det er andre tradisjoner i elevenes hjemland enn i landet de kommer til. Det er mulig å bevare tradisjoner fra hjemlandet selv om man flytter til et annet land. Det er mulig å bevare språk fra hjemlandet i et annet land
Oppgave 3	<i>De tre tekstene handler på ulike måter om gjestfrihet. Hva mener du selv om hvordan vi kan ta imot og inkludere andre på en god måte?</i>	Gjestfrihet kan forstås på ulike måter. Det er den som skal inkluderes som skal ha en mening om hvordan det kan skje
Oppgave 4	<i>Synsvinkelen skal ligge hos jenta og hun skal møte tre utfordringer.</i>	Det er den som opplever utfordringer som må løse dem

Tabell 4.5 Oversikt over presupposisjoner i oppgaveheftet

De siste presupposisjonene er knyttet til innvandreres språk og tradisjoner fra hjemlandet, for eksempel gjestfrihet og at det er en viss enighet i samfunnet om at de er opptatt av å ta vare på disse. Elevene kan, ved å drøfte disse påstandene, bekrefte presupposisjonen eller avkrefte den. Det er allikevel presupposisjonen som legger premissene og som er utgangspunktet for diskusjonen. Et eksempel er: «Hva mener du selv om hvordan vi kan ta imot og inkludere andre på en god måte?» Presupposisjonen er at «Det er den som skal inkluderes som skal ha en mening om hvordan det kan skje». Her kan eleven avvise denne påstanden ved å si at det er samfunnets ansvar å vite hvordan vi skal inkludere andre.

4.2.3 Deltakere i kommunikasjonen

Gjennom å analysere setningsstrukturene i oppgavene i oppgaveheftet vil de ulike deltakerne i kommunikasjonen tre fram. Deltakere i prosessene kan være både handlende, underforstått i prosessen, innlemmes i prosessen underveis eller som et utgangspunkt for oppgavene.

Alle oppgavene i oppgaveheftet starter med et verb i imperativ. Dette gjør at den som skal besvare oppgaven ikke er eksplisitt til stede i teksten, men er til stede som et underliggende *du*. Dette er typisk for tekster hvor det blir gitt instruksjoner som ikke kan velges bort. Det er allikevel aktive setninger hvor noe skal utføres med utgangspunkt i setningene. Et eksempel er kortsvarsoppgaven B1: «Gjør rede for modernistiske trekk i diktet. Skriv om både form og innhold, og vis til eksempler i diktet». Diktet oppgaven viser tilbake på er «Toget vi møter» av Halldis Moren Vesaas.

Forfatterne av de ulike tekstene i forberedelsesheftet er med i prosessen som passive deltakere. Det er tekstene deres som er utgangspunkt for besvarelsene og oppgaveteksten har disse tekstene som utgangspunkt. Et eksempel er langsvarsoppgave 3, der det står: «Forklar hva diktene sier om hvordan man bør møte andre [...]», er underforstått hva de tre ulike forfatterne mener om dette.

I en av oppgavene oppleves karakterene i den litterære teksten som deltaker ved at det er hovedpersonens opplevelser og møte med Anna som skal tolkes, som om dette er virkelige personer og ikke fiktive personer i en roman.

Kommentarene under oppgavene er formulert annerledes. Her er det brukt det personlige pronomenet *du*, en direkte henvendelse til mottakeren om hva som skal gjøres og på den måten blir mottaker ansvarlig for å svare på oppgavene.

4.3 Mellompersonlig metafunksjon

4.3.1 Språkhandlinger

Å ytre seg språklig er å bruke språket som et middel til å utføre handlinger. Språkhandlinger kan deles inn i fem overordnede grupper hvor av en av gruppene er *direktiv*. Direktiv er ytringer som skal ende i en handling. I denne teksten er de fleste språkhandlingene direktiver.

Informasjonen i oppgaveheftet har et upersonlig og formelt språk. Teksten gjentar deler av det som stod i forberedelsesheftet, men mer direkte rettet mot eksamensdagen. Her understrekes det som ikke er tillatt på eksamensdagen, som kommunikasjon med andre, oversettelsesprogrammer og bruk av kilder uten kildehenvisning. Her er formen på teksten, i tillegg til innholdet, med på å understreke et asymmetrisk maktforhold.

I oppgavetekstene brukes mange ulike verb i imperativ, såkalte instruksjonsverb. Gjennom verbene kreves svar fra elevene på de ulike oppgavene, eller en oppfordring om å svare. Gjennom å bruke imperativ blir oppgaveformuleringene direkte og med stor autoritet i spørsmålsstillingen. Dette er med på å og underbygge alvoret i teksten. I tabell 4.6 har jeg satt opp de ulike verbene i imperativ som brukes i oppgavene, med eksempler fra oppgaveheftet. Oppgavene har mange ulike instruksjonsverb.

Instruksjonsverb	Antall	Eksempel
Bruk	4	<i><u>Bruk</u> kunnskap om retoriske appellformer i svaret ditt.</i>
Gjør rede for	2	<i><u>Gjør rede for</u> modernistiske trekk i diktet.</i>
Skriv	2	<i><u>Skriv</u> om både form og innhold</i>
Vis til	3	<i><u>Vis til</u> eksempler i diktet.</i>
Gi	1	<i><u>Gi</u> eksempler på hvordan forfatteren prøver å overbevise leseren.</i>
Tolk	1	<i><u>Tolk</u> tekstutdraget med vekt på hvordan ...</i>
Forklar	2	<i><u>Forklar</u> kort ...</i>
Reflekter	3	<i><u>Reflekter</u> deretter ...</i>
Drøft	1	<i><u>Drøft</u> om det er viktig å bevare språk og tradisjoner fra hjemlandet ...</i>
Gjør greie for	1	<i>... <u>gjør greie for</u> noen sentrale virkemidler i de tre diktene.</i>
Ta utgangspunkt i	1	<i><u>Ta utgangspunkt i</u> bildene på side 3 og <u>skriv</u> en kreativ tekst.</i>

Tabell 4.6 Instruksjonsverb med eksempler og antall ganger brukt

I hele oppgaveheftet er det kun en oppgave hvor formuleringene er annerledes. I stedet for å starte med et direktiv starter teksten med et konstativ, en påstand som kan være eller ikke være sann. Oppgaven starter med: «De tre diktene handler på ulike måter om gjestfrihet». Dette er en påstand, men det er usikkert om teksten betyr det samme for alle. Samme oppgave avsluttes med følgende setning: «Hva mener du selv om hvordan vi kan ta imot og inkludere andre på en god måte?». Dette

er en indirekte måte å formulere seg på, som skaper et mindre formelt inntrykk og mindre autoritet i oppgaveformuleringen. Det oppfattes mindre autoritativt, men den indirekte språkhandlingen er krevende, oppgaveformuleringen har en forventning om et svar. Dette er i motsetning til de resterende oppgaveformuleringene som er direkte og krevende.

4.3.2 Modalitet

Språklig modalitet sier noe om hvilken holdning vi har til det som uttrykkes i setningene. Gjennom modalitet nyanseres utsagnene i teksten.

I kapittel 4.3.1 var det selve oppgavetekstene som ble analysert, hvor det ble brukt verb i imperativ. I dette kapitlet er det kommentarene til oppgavetekstene og eksamensinformasjonen som blir analysert. I disse delene av teksten er det modalitet som blir brukt. Avhengig av hvilket verb som brukes uttrykkes hvor ønskelig eller nødvendig det er at eleven skal gjøre det som blir uttrykt i teksten. Tabell 4.7 viser en oversikt over modalverb i oppgaveheftet og hvilken deontisk modalitet de viser til.

Modalverb	Eksempel	Deontisk modalitet
Kan	<i>I den andre delen <u>kan</u> du bruke egne tanker, ideer og erfaringer, ...</i>	Tillatelse
Skal	<i>Du <u>skal</u> bruke relevant fagspråk.</i> <i>Synsvinkelen <u>skal</u> ligge hos jenta på bildet, og hun <u>skal</u> møte tre utfordringer.</i> <i>Du <u>skal</u> ha med eksempler fra teksten.</i>	Tvang Tvang Tvang
Bør	<i>Svaret <u>bør</u> ikke være på mer enn cirka 250 ord.</i>	Råd
Må	<i>... og du <u>må</u> begrunne svaret ditt.</i>	Påbud
Vil	<i>Hvis du i tillegg <u>vil</u> bruke andre kilder i besvarelsen din,</i>	Forventning

Tabell 4.7 Modalverb fra oppgaveheftet, med eksempler og deontisk modalitet

Alle kommentarene har «du skal» med i teksten. På den måten legges det til grunn høy grad av nødvendighet for å besvare oppgavene. Eleven kan velge hvilken av oppgavene som skal besvares, men når det er gjort er det nødvendig å svare på spørsmålsstillingen.

De fire langsvarsoppgavene har med «du kan» i den andre delen av kommentaren, i betydningen «du kan bruke egne tanker, ideer og meninger», eller at «du kan forme teksten din på ulike måter». Her gis det tillatelse, men det er ikke tvang, plikt eller påbud. Til slutt, i kommentaren, kommer det på nytt et påbud: «du må begrunne svaret ditt». Dette begrenser tillatelsen, gjennom ordet *kan*, fordi du samtidig får et påbud, gjennom ordet *må*.

4.3.3 Pronomen

Tekster kommuniserer med leserne sine gjennom bruk av pronomen og tiltaleformer. På den måten posisjonerer avsender seg til mottakeren. I eksamensteksten er det naturlig å skille mellom oppgaveformuleringene og kommentarene som kommer under selve oppgaven. Dette er fordi tiltaleformene i de to delene skaper ulik relasjon mellom deltakerne i kommunikasjonen.

I formuleringen av de fleste oppgavene i oppgaveheftet er ikke elevene, som mottaker av teksten, til stede i kommunikasjonen. Ved å bruke verb i imperativ gjennomgående er det underforstått at det er et underliggende *du* eller en annen tiltaleform skjult i tekstens kommunikasjon. I langsvarsoppgave fire er oppgavelyden: «Ta utgangspunkt i bildene på side 3 og skriv en kreativ tekst. Synsvinkelen skal ligge på bildet, og hun skal møte tre utfordringer». Her er det manglende tiltaleform, og gjennom dette skapes det avstand mellom oppgaveteksten og leseren.

Noen få steder i oppgavene brukes det andre tiltaleformer. I oppgave 3 brukes tiltaleformen *man*, som fortsatt er en upersonlig tiltaleform i betydningen *ingen spesiell*. Videre i samme oppgave brukes uttrykket *du selv*. Her er det en direkte henvendelse til leseren av teksten og relasjonen blir mer personlig. Til slutt, i samme oppgave, brukes pronomenet *vi*, i frasen «Hva mener du selv om hvordan vi kan ta imot og inkludere andre på en god måte?»

I kommentarene til oppgavene er bruken av pronomen annerledes. I alle kommentarene brukes konsekvent pronomenet *du*. Ved å bruke en direkte tiltaleform blir kommunikasjonen med teksten mer personlig og får et mer preg av nærhet. Der oppgaveteksten skaper krav og avstand til mottaker, skaper kommentartekstene nærhet og en personlig relasjon. Kommentaren til oppgave fire lyder: «Det skal komme tydelig fram at du tar utgangspunkt i bildet. Du kan forme teksten din på ulike måter, for eksempel som et eventyr, en dagbok eller et brev». Her henvender teksten seg direkte til leseren og det kommer tydelig fram at det er den enkelte elev teksten henvender seg til og at eleven får en viss frihet i besvarelsen, både gjennom bruk av *du* og ved å bruke *teksten din*. I de andre langsvarsoppgavene brukes adjektivet *egne*, i sammenheng med «egne tanker, ideer og erfaringer». Her understrekes at elevene kan bruke sine opplevelser inn i oppgavebesvarelsene. I tabell 4.8 vises det til de ulike pronomenene i teksten og eksempler fra teksten.

Tekst	Eksempel	Pronomen
Alle oppgavetekster	<i>Gjør rede for modernistiske trekk i diktet.</i>	Skjult pronomen – underliggende du eller annen tiltaleform
Kort svar B2	<i>Bruk kunnskap om retoriske appellformer i svaret <u>ditt</u>.</i>	Eiendomspronomen
Lang svar 2	<i>Drøft om det er viktig å bevare språk og tradisjoner fra hjemlandet når <u>man</u> kommer til et annet land</i>	Ubestemt pronomen
Lang svar 3	<i>Forklar hva diktene sier om hvordan <u>man</u> bør møte andre, [...]</i> <i>Hva mener <u>du selv</u> om hvordan <u>vi</u> kan ta imot og inkludere andre på en god</i>	Ubestemt pronomen Personlig pronomen – forsterket av <i>selv</i> Personlig pronomen
Lang svar 4	<i>Synsvinkelen skal ligge hos jenta på bildet, og <u>hun</u> skal møte tre utfordringer</i>	Personlig pronomen
Alle kommentarer	<i>Oppgaven har to deler, og <u>du</u> skal svare på begge delene. I den første delen skal <u>du</u> bruke relevant fagspråk og vise til eksempler i teksten. I den andre delen kan du bruke egne tanker, ideer og erfaringer, og <u>du</u> må begrunne svaret <u>ditt</u>.</i>	Personlig pronomen Eiendomspronomen
Kommentar lang svar 4	<i>Du kan forme teksten <u>din</u> på ulike måter.</i>	Eiendomspronomen

Tabell 4.8 Pronomen med eksempler fra oppgaveheftet

4.4 Tekstuell metafunksjon

4.4.1 Globalt nivå

Den overordnede strukturen i eksamenssituasjonen følger en lineær struktur. Elevene må tilegne seg informasjonen fra tekstene i forberedelseshefte for å ha noe å bygge svarene sine på eksamensdagen. Da må de svare på oppgavene til den ukjente teksten, mens de har valgmuligheter i de andre oppgavedelene. Informasjonen er fortsatt lineær, selv om elevene kan velge hvilke oppgaver de vil svare på og i hvilken rekkefølge de vil besvare oppgavene.

Tekstens globale nivå, den overordnede strukturen i dette eksamenssettet følger et gitt mønster. Forberedelsesheftet er satt sammen av tekster, skrevet av norske forfattere, diktere eller artikkelforfattere. Tekstene skaper sammenheng, på det globale nivået, ved å ha ulike temaer som retter seg mot språklige minoriteter. Et av målene i læreplan NOR9-03 er «– å skrive litterære tolkninger, kreative og resonnerende tekster med utgangspunkt i norskfaglige tekster og egen erfaringsbakgrunn». Tre av langsvarene i oppgaveheftet er knyttet opp mot dette læreplanmålet. Et eksempel er langsvarsoppgave en. Teksten, som oppgaven bygger på er: Utdrag fra «Parissyndromet» av Heidi Furre. Dette er en norskfaglig tekst, som elevene fikk utlevert i forberedelsesheftet. I oppgaven skal elevene tolke tekstutdraget med vekt på hvordan hovedpersonen opplever å flytte til et nytt sted. Samtidig skal elevene reflektere over hva som er viktig for å trives på et nytt sted, og i dette svaret kan de bruke «egne tanker, ideer og erfaringer». Her er alle delene i læreplanmålet oppfylt, både en norskfaglig tekst, en tolkning og bruk av egen erfaringsbakgrunn.

4.4.2 Lokalt nivå

Det tekstuelle temaet i oppgaveheftet skal vise på hvilken måte teksten forholder seg til situasjonskonteksten, som i dette tilfellet er forberedelsesheftet. Kortsvarsoppgavene og langsvarsoppgavene er direkte avhengig av forberedelsesheftet, siden alle oppgavene bygger på tekstene som finnes her. Oppgavene er bygget opp på samme måte:

Oppgave B1

Tekst:

«Toget vi møter» av Halldis Moren Vesaas, side 3 i forberedelsesheftet.

Gjør rede for modernistisk trekk i diktet. Skriv om både form og innhold, og vis til eksempler i diktet.

Oppgaven starter med *Gjør rede for*, deretter følger *skriv om* og *vis til*, alle verb i imperativ med et krav om handling fra elevene. Resten av setningen viser til ny informasjonen om hvilken tekst det er elevene skal tolke. I tillegg skaper del to i setningen en verbal sammenheng mellom forberedelsesheftet og oppgaveheftet, siden oppgavene bygger på den informasjonen eleven har fått utlevert og kunnet forberede på forhånd. Verbene i imperativ er med på å skape sammenheng i teksten. Selv om verbene er ulike, blir uttrykket i setningene det samme, det skaper et slektskap mellom de ulike setningene og viser til setningenes funksjon i teksten.

Sammenhengen i oppgaveheftet blir enda tydeligere i kommentarene under selve oppgaven:

Kommentar: Du skal bruke relevant fagspråk.

Kommentarene er bygget opp på samme måte gjennom alle oppgavene og det er særlig uttrykket *du skal* som underbygger oppgavetekstens direktiv og gjennom denne referentkoblingen bindes oppgavene sammen. *Du skal* skaper sammenheng i teksten og understreker det sentrale i teksten, at dette er en tekst som eleven må reagere og respondere på. Samtidig understreker det det asymmetriske forholdet mellom deltakerne, fagnemnda og elevene.

I informasjon til elevene handler en del av teksten om *hjelpemidler*. Her brukes ulike ord og begreper for å vise hva som ikke er lov på eksamen. Begrepet *bortsett fra* i sammenhengen «Alle hjelpemidler er tillatt, bortsett fra ...» er en måte å si at noe ikke er lov. I neste setning står det at oversettelsesprogrammer er *heller ikke tillatt*, samtidig som du *ikke har lov til* å kommunisere med andre. Til slutt er «Samskriving, chat og andre måter å utveksle informasjon med andre på *er ikke tillatt*» (min utheving). De ulike begrepene bygger på meningslikhet, og er med på å knytte sammenheng i dette avsnittet. Avsnittet står i kontrast til resten av teksten hvor språket uttrykker hva du skal gjøre, i motsetning til her hvor det understrekes hva du ikke skal gjøre.

5 Drøfting og konklusjoner

I dette kapitlet vil jeg drøfte analysens funn i tilknytning til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Først vil jeg presentere resultatene ut ifra de tre forskningsspørsmålene, for deretter å trekke konklusjoner i forhold til problemstillingen.

5.1 Hvilken virkelighet blir skapt i eksamenssettet?

I den første delen av analysen er målet å svare på forskningsspørsmål 1: *Hva slags virkelighet blir skapt gjennom de verbalspråklige ressursene i teksten?* For å kunne svare på dette spørsmålet må jeg starte med situasjonskonteksten og kulturkonteksten oppgaveheftets tekst står i forhold til. Som jeg har nevnt tidligere er Halliday opptatt av den sosiale strukturen i språket i undervisningssituasjonen og at den situasjonen og kulturen vil påvirke læringen som skjer (Halliday, 1998b, s. 69). Skolen som institusjon har mange ulike diskurser og eksamen er en av disse. En eksamen har avgjørende betydning for alle elever i skolen, men kanskje spesielt for elever som kommer fra et annet land og skal skape en fremtid i Norge. Som nevnt tidligere er det flere av disse elevene som er voksne og som allerede har en utdanning eller et yrke fra sitt hjemland. For dem er det ekstra viktig å lære hvordan den norske eksamenskonteksten og oppgavestrukturen er bygget opp, siden de kan komme fra en helt annen eksamenskultur.

Strukturen i oppgavene til eksamen, i tillegg til språket i oppgavene og i kommentarene, har fulgt samme mal og samme oppbygging siden 2015. Disse gjentakende trekkene er avhengig av konteksten rundt teksten, selve eksamenssituasjonen og den norske kulturen rundt en eksamen i norsk. Samtidig gir denne strukturen signal om hva slags type tekst dette er, selv utenfor eksamenssituasjonen og derfor kan en kanskje si at en eksamenstekst i norsk har strukturell likhet med en sjanger. For etnisk norske elever er dette en type tekst elevene vil gjenkjenne og beherske fordi det er en gjentakende aktivitet gjennom skoleårene. Elever som har en læreplan og tar en eksamen hvor *språklige minoriteter* og *kort botid* er del av navnet vil kunne ha en kulturell kontekst knyttet til eksamenssituasjonen i sitt hjemland, som kan være ulik den norske eksamenssituasjonen. Dette kan være både en faglig forskjell, men også en helt annen kulturell tilnærming til en eksamenssituasjon. Ordvalget er med på å understreke forskjellen mellom elevene, som tar denne eksamenen og elevene som tar den ordinære eksamen i norsk.

Jeg har valgt å bruke temaet i forberedelsesheftet som situasjonskontekst fordi det er med på å påvirke teksten i oppgaveheftet og er et utgangspunkt for oppgavene elevene skal svare på.

Temaene i forberedelsesheftet, som jeg har nevnt tidligere, handler om å reise i fantasien og i virkeligheten, om språk og ulike møter mellom mennesker. Fagnemnda, som utarbeider

eksamenssettet, har valgt tekster ut ifra hva slags elever som deltar i denne eksamenssituasjonen. De ulike tekstene i forberedelsesheftet er valgt med utgangspunkt i læreplanen for elevgruppen. I læreplanen legges det vekt på at det skal velges *egne* tekster i undervisningen. Jeg har understreket tidligere at dette kan gi ulik opplæring basert på hvilke tekster den enkelte lærer mener er *egnet* og bruker i undervisningen. Det samme kan skje til eksamen, avhengig av hvilke personer som sitter i fagnemnda og hvilket forhold de har til hva som er en *egnet* tekst for elevene. Utformingen av tekster og oppgaver er derfor avhengig av kompetansen medlemmene i fagnemnda har om elevene. Dette er en sammensatt elevgruppe med varierende erfaringer og fra mange ulike kulturer, i tillegg til at dette kan være både ungdom og voksne elever. Selv om læreplanen legger vekt på at de skal kunne bruke egen erfaring som grunnlag ved lesing av norske tekster, kan lav forforståelse skape for stor avstand mellom elevenes erfaringer og de tekstene som skal leses. Dette kan føre til at elevene misforstår tekstenes innhold eller oppgaveformuleringene og på den måten kan de oppnå et dårligere resultat.

Bildene i forberedelsesheftet er med på å understreke temaene i tekstene. Dette kan hjelpe elevene til å få en bedre forståelse av hva tekstene handler om. Samtidig kan det skape avstand til elevene siden de fleste tekstene omhandler en norsk virkelighet, og dette understrekes gjennom bildenes uttrykk.

Oppgaveheftet er preget av norskfaglige begreper, både i oppgaveformuleringene og i kommentarene til oppgavene. Dette er i samsvar med situasjonskonteksten, en eksamen i norsk. Tabell 4.3 viser de ulike norskfaglige begrepene som understreker hvordan elevene skal svare på oppgavene. Her er det samsvar mellom læreplanen og de norskfaglige begrepene det er en forventning til at elevene skal kunne. Samtidig blir det i spørsmålsformuleringen brukt ord med verdiladning som kategoriserer elevene gjennom de språklige valgene. Tabell 4.4 viser ord som legger vekt på at elevene er innvandrere, her brukes ord som *å flytte, språk og tradisjoner fra hjemlandet*. Gjennom disse ordvalgene ligger det implisitt en mening om bakgrunnen til elevene, samtidig som det viser til temaene i forberedelsesheftet. Gjennom de ulike språkvalgene kan elevene, på den ene siden svare faglig ut ifra en norsk diskurs, mens de på den andre siden kan besvare ut fra egen bakgrunn eller mening. Dette kommer enda tydeligere fram ved at det understrekes i oppgavene at elevene kan bruke *egne tanker, ideer og erfaringer* i svaret. Elevene har, på den annen side, med erfaringer og kunnskap fra hjemlandet som kan være en ressurs inn i den norske skolekonteksten.

Presupposisjoner er, som nevnt tidligere, noe som er underforstått i teksten. Spørsmålene i oppgaveheftet bruker ord og begrep som samfunnet knytter til elevgruppen, som *bevaring av kultur og språk, inkludering og gjestfrihet*. Presupposisjonene blir forstått ut fra en norsk kulturbakgrunn

og fagnemnda er avhengig av at elevene har samme referanseramme for å kunne forstå den implisitte betydningen. Gjennom presupposisjonene blir elevene tildelt en rolle hvor de må være den handlende, de skal for eksempel ha en formening om hva vi andre skal gjøre for å inkludere dem.

I oppgaveheftet er det ulike deltakere til stede, både aktive og passive. Elevene skal utføre handlinger med utgangspunkt i oppgavene og regnes som aktive deltakere. De passive deltakerne er til stede, gjennom sine tekster, som forfattere eller som en karakter i en tekst. Utgangspunktet for elevenes besvarelser ligger nemlig i forberedelsesheftet som danner grunnlaget for oppgavene i oppgaveheftet. På den måten er forfatterne av de ulike tekstene med i oppgaveheftet som passive deltakere, for deres tekster og meninger skaper grunnlaget for det elevene skal svare på. Et eksempel er langsvarsoppgave 3 hvor elevene skal forklare hva diktene sier om hvordan man bør møte andre, underforstått betyr det: hva mener forfatterne av diktene om dette.

Forberedelsesheftets tekster bygger på en kulturell norsk kontekst, hvor de fleste tekstene bygger på en norsk virkelighet, kultur og historie. Elevene har mulighet til å forberede seg på de ulike tekstene i 24 timer og på den måten kan de finne eventuell bakgrunnskunnskap om det som kommer fram i tekstene. Samtidig er det naturlig å anta at elever med kort botid i Norge ikke har inngående kjennskap til norsk historie og hva slags kultur nordmenn er opptatt av. I tillegg kan tekster som understreker norske verdier virke fremmed for denne elevgruppen, spesielt når det blir understreket gjennom bildene knyttet til tekstene.

Hva slags virkelighet blir skapt gjennom de verbalspråklige ressursene i teksten? Gjennom dette forskningsspørsmålet har jeg ønsket å vise hvordan virkelighet blir konstruert i oppgaveheftet gjennom språklige virkemidler. Samtidig har jeg vist hvordan ulike kulturelle kontekster kan påvirke den virkeligheten som blir presentert til elevene gjennom tekst og oppgaver.

5.2 Hvilken relasjon kommer til uttrykk i eksamenssettet?

«Språk er makt» er et uttrykk som brukes i det norske samfunn og gjennom å analysere oppgavesettet vil jeg ønske å svare på forskningsspørsmål 2: *Hvilken relasjon kommer til uttrykk gjennom de verbalspråklige ressursene i teksten?*

Utdanningsdirektoratet utøver Kunnskapsdepartementets og dermed regjeringens politiske målsettinger. Gjennom både læreplaner og eksamen kan man si at makt blir utøvet. Fagnemnda, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, har derfor makt i relasjonen gjennom situasjonskonteksten, som er en eksamenssituasjon. Makten kommer til uttrykk både gjennom hvilke tekster som er valgt ut, og gjennom språkvalget i oppgaveheftet.

Kommunikasjon mellom mennesker er avhengig av den konteksten språket oppstår i, og relasjonen mellom de ulike deltakerne i den sosiale sammenhengen teksten leses. I denne eksamenskonteksten er tekstskaper en fagnemnd, mens mottakerne av tekstene er elever som er språklige minoriteter, i den videregående skole. Som nevnt tidligere utarbeides denne eksamen sentralt, det vil si at det er samme eksamen for alle videregående elever i hele landet, også de voksne som går på egne videregående skoler for voksne. Gjennom analysen av tre ulike språkhandlinger i oppgaveteksten ønsker jeg å vise hva slags kommunikasjon som foregår mellom deltakerne.

Oppgavetekstene i oppgaveheftet bruker mange ulike verb i imperativ, og verbene gir elevene instruksjoner om hvordan oppgavene skal besvares. Dette gir teksten en direkte og autorativ tone og oppgaveformuleringene er formet som ytringer som skal ende i handling fra elevenes side, et direktiv. Tabell 4.6 viser de ulike instruksjonsverbene som blir brukt i oppgavene og her ser vi at det er 11 ulike instruksjonsverb som blir brukt i oppgavene. Fordelen med instruksjonsverb i imperativ er at elevene vet nøyaktig hva de skal svare på. Siden elevene er språklige minoriteter, kan dette være med på å tydeliggjøre hvordan svaret skal formes og gi mindre rom for misforståelser. Læreplanen bruker de samme verbene i læreplanmålene, så gjennom denne skal verbene være godt kjent for elevene. Ifølge Fairclough brukes imperativ når avsender kan kreve noe fra mottaker, men samtidig må kravet være innenfor det mottakeren kan gi (2015, s. 142). I en eksamenskontekst er dette en reel problemstilling.

Relasjonen mellom fagnemnda og elevene kommer til uttrykk i teksten gjennom modalitet. Tabell 4.7 viser de ulike modale verbene som blir brukt i oppgavene. I oppgaveheftet er det høy grad av deontisk modalitet knyttet til første del av kommentarene under oppgavene, gjennom verbet *skal*. Her kommer det asymmetriske forholdet mellom deltakerne til syne, *skal* uttrykker i denne sammenhengen tvang, det vil si at elevene må svare. I del 2 av kommentarene til langsvarene endres modaliteten først til tillatelse gjennom bruk av ordet *kan*, for deretter å bruke *må* som igjen gir elevene et påbud: «I den andre delen kan du bruke egne tanker, ideer og erfaringer, og du må begrunne svaret ditt».

Den siste språkhandlingen er bruk av pronomen i oppgaveheftet. Her er det stor forskjell mellom oppgaveteksten og kommentarene under. I oppgaveteksten brukes verb i imperativ og der er eleven til stede gjennom et underliggende *du*. Dette skaper avstand i relasjonen. I kommentarene er eleven til stede gjennom det personlige pronomenet *du*. Her blir kommunikasjonen mer personlig og det er mer nærhet i relasjonen.

Fagnemnda bruker i kommentarene til oppgavene modaliteten *skal* og pronomenet *du*. Pronomenet brukes for å skape nærhet mellom fagnemnda og eleven og er en direkte henvendelse

til den enkelte elev. Samtidig brukes *skal* som viser til en plikt eller tvang og på den måten skapes det igjen avstand. Denne tosidigheten viser et underliggende maktforhold, som igjen understrekes av situasjonskonteksten, eksamen. En eksamenssituasjon i norsk kultur kan avvike fra eksamenskulturene til de ulike språklige minoriteter i Norge, så det er viktig at elevene får på plass en forståelse for sammenhengen mellom eksamen som kontekst, både kulturkonteksten og situasjonskonteksten, og språket i eksamenssettet.

Hvilken relasjon kommer til uttrykk gjennom de verbalspråklige ressursene i teksten?

Gjennom dette forskningsspørsmålet har jeg ønsket å finne hvilke relasjoner som kommer til uttrykk i teksten gjennom ulike språkhandlinger.

5.3 Hvordan skapes sammenheng i eksamenssettet?

«Den røde tråden» er et uttrykk som passer til den funksjonen i eksamenssettet som skal skape sammenheng og mening, både mellom oppgavetekstene og mellom oppgaveheftet og konteksten, som er forberedelsesheftet og selve eksamenssituasjonen (Veum & Skovholt, 2022, s. 133).

Gjennom å se på de teksten i forhold til konteksten ønsker jeg å svare på forskningsspørsmål 3: *Hvordan konstrueres sammenheng og struktur i eksamenssettet?*

En eksamenssituasjon for språklige minoriteter med kort botid i Norge følger en lineær struktur. Forberedelsesheftet blir utlevert 24 timer før eksamen og oppgavene lages på bakgrunn av tekstene i oppgaveheftet. Gjennom tekstens globale nivå skapes sammenheng mellom oppgaveheftet og forberedelsesheftet, i tillegg til læreplanen og eksamenen som en norskfaglig sjanger. Forberedelsesheftet er utgangspunktet for oppgavene og oppgavene bygger på læreplanens mål. Ved å ha en kjent struktur på eksamenssettet, i tillegg til de ulike språklige virkemidlene er det lett for elevene å kunne gjenkjenne teksten som en eksamen og se sammenhengen i teksten ut fra dette. Den ukjente teksten i oppgaveheftet har samme tema som tekstene i forberedelsesheftet.

På det lokale planet er det de språklige virkemidlene, som imperativ, pronomen og modalitet som skaper sammenheng på setningsnivå i tekstheftet. Oppgaveteksten viser til tekstene og på den måten forholder seg til konteksten, det vil si forberedelsesheftet.

Informasjonen fra Utdanningsdirektoratet er med på å binde forberedelsesheftet og oppgaveheftet sammen til et eksamenssett. I begge heftene er det informasjon som informerer om hva som er lov i forbindelse med forberedelse og eksamen og det som ikke er lov. Språket i informasjonsdelen bruker de samme språklige virkemidlene som i resten av oppgaveheftet. Både pronomenet *du* og modaliteten *skal* er grunntrekk i eksamensinformasjonen. Samtidig brukes en del ord tilknyttet eksamenskonteksten, som *obligatorisk*, *eksamensveiledning*, *bruk av kilder*,

hjelpemidler og kommunikasjon. Den største forskjellen mellom informasjonsdelen og oppgavedelen er bruk av *ikke*, hvor det understrekes hva elevene ikke skal gjøre.

På aller siste side i oppgaveheftet, på baksiden, endres kommunikasjonen noe fra Utdanningsdirektoratet. Her gis det noen tips til eleven i eksamenssituasjonen, som for eksempel at det er lurt å lese oppgaveinstruksen godt, bruke tiden godt og lese gjennom før innlevering, samt at det er lurt å spise og drikke underveis. I tillegg ønskes elevene «Lykke til!». På denne siste siden i oppgaveheftet er relasjonen preget av mer nærhet enn ellers i eksamenssettet.

Hvordan konstrueres sammenheng og struktur i eksamenssettet? Gjennom å svare på dette forskningsspørsmålet har jeg ønsket å finne sammenhengen mellom tekst og kontekst gjennom struktur og språklige sammenhenger.

5.4 Konklusjon

I mine avsluttende konklusjoner til analysen som er gjennomført i denne oppgaven vil jeg presentere funnene presentert ovenfor i tilknytning til oppgavens problemstilling: *Hvordan skapes mening i eksamenssettet for språklige minoriteter med kort botid i Norge høsten 2022?*

Den første konklusjonen er at det å ta en eksamen i norsk på vg3 for språklige minoriteter med kort botid kan være utfordrende på flere nivåer. For det første vil de elevenes ulike kulturelle kontekster påvirke hvordan denne eksamenen forstås. Den norske eksamenskonteksten kan læres gjennom å se på tidligere eksamener, men både form og innhold kan være utfordrende for elevene. Læreplanen viser til at elevene skal kunne lese og forstå *egnede* tekster, og det er opp til fagnemnda å avgjøre hva som er *egnede* tekster for en så sammensatt elevgruppe. Her kan en utfordring være tekster som krever kulturell kunnskap og forforståelse som elevgruppen ikke har og som gjør det vanskelig å forstå tekstene og besvare oppgavene. Hele forberedelsesheftet er satt sammen av tekster med temaer som understreker at elevene er språklige minoriteter og at de har bodd kort tid i Norge. Tekstene er norskfaglige, og tekstene og bildene til tekstene har et «norsk budskap». Samtidig viser temaene i tekstene og ikke minst oppgaveformuleringene tilbake på at elevene har kort botid i Norge. Det ligger en forventning om at elevene skal kunne svare på hva som er viktig for å trives på et nytt sted, om det er viktig å bevare språk og tradisjoner fra hjemlandet i tillegg til «hvordan vi kan ta imot og inkludere andre på en god måte».

Den andre konklusjonen er at det er et asymmetrisk forhold mellom tekstskaper og elever i eksamenssituasjonen. Dette kommer til syne gjennom ulike språklige virkemidler, som understreker makten i relasjonen mellom fagnemnda og eleven. Dette understrekes gjennom hele eksamenssettet, fra informasjon i forberedelsesheftet til siste side i oppgaveheftet. Dette er helt naturlig i en situasjonskontekst som en eksamen og gjør det lett for elevene å vite hva de skal forholde seg til og

hvordan det er forventet at de skal svare. Gjennom å skille på språkbruken i oppgavene og kommentarene under blir det noe mer nærhet i kommentarene, som skal være en ekstra hjelp til elevene. Læreplanen for elevgruppen har som overordnet mål at elevene skal kunne bruke eget erfaringsgrunnlag for å forstå det norske samfunnet bedre og det er i varetatt gjennom kommentarene til langsvarene og viser også noe mer nærhet i relasjonen.

Den siste konklusjonen er at struktur og tekstlig innhold i eksamenssettet er som forventet med tanke på at dette er eksamenssituasjon og ut ifra læreplanen for *språklige minoriteter med kort botid i Norge*. Samtidig er det god sammenheng på det tekstlige nivået, både innad i oppgaveheftet og mellom oppgaveheftet og forberedelsesheftets temaer. Selv om dette er som forventet i norsk eksamenskultur, kan det skape problemer for elevene med deres ulike kulturkontekster og ulike eksamenserfaringer fra hjemlandet.

5.5 Refleksjoner

I denne oppgaven har jeg analysert et eksamenssett etter læreplanverket LK06. I denne uken hadde det første kullet med elever, med ny læreplan fra læreplanverket LK20, eksamen. Dette gjaldt også for elevene med læreplan for *språklige minoriteter med kort botid i Norge*. Selv om læreplanen er ny, er det ikke store endringer når det gjelder eksamenssettet fordi de fremdeles får et forberedelseshefte og oppgaver. Det er likevel en stor endring i gjennomføring fordi både forberedelsesheftet og oppgaveheftet nå er digitalt. Dette kan medføre en større utfordring for elevene, og spesielt de språklige minoritetene fordi dette kan føre til enda større avstand mellom den norske eksamenskonteksten og den fra deres hjemland. Fordi jeg er opptatt av denne problemstillingen var det ekstra interessant å se på årets eksamen.

Jeg la spesielt merke til den ukjente teksten fra årets eksamen. Dette er en reklame fra Røde Kors med ønske om å få flere til å bli besøksvenn. Bildet under (figur 1) er fra denne reklamen.



Figur 1: Bli besøksvenn til en som er full av liv (Utdanningsdirektoratet, 2023)

En av oppgavene til dette bildet er: «Forklar kort hvordan du forstår sammenhengen mellom bildet og setningen «bli besøksvenn til en som er full av liv» (Utdanningsdirektoratet, 2023). I etterkant av eksamen snakket jeg med elevene mine og det var kun to av atten voksne elever som visste at dette var en matruskadukke og visste da heller ikke at disse skal settes i hverandre og på den måten bli «full av liv». Jeg synes dette er et eksempel på hvordan den ulike kulturelle konteksten kan påvirke elevenes evne til å svare på oppgavene. En undersøkelse om hvordan ulike tekster blir forstått av elever, kan være en fremtidig studie. Dette er for å undersøke hva som regnes som *egne* tekster for en elevgruppe som er så sammensatt, både i alder og etnisitet.

En undersøkelse som inkluderer elevgruppen, hvor elevene kommer til orde, kan være nyttig i denne sammenheng. En spørreundersøkelse, intervjuer av elever eller analyse av elevtekster etter skriftlig eksamen vil kunne gi god innsikt. Dette gjelder både tema i forberedelsesheftet og oppgaver i oppgaveheftet, men også for å få innsikt i hvordan de ulike skolekulturene fra hjemlandene påvirker elevenes forventninger til eksamen i Norge. Som jeg skriver i starten av oppgaven har Utdanningsforbundet konkludert med at det mangler forskning på eksamen i Norge. Jeg mener det er viktig at dette blir gjort, for alle elever, men kanskje spesielt for de som skal ta eksamen med en annen kulturell bakgrunn. Samfunnet legger til rette for at alle elever skal lykkes, og da virker det riktig å starte et forskningsprosjekt om eksamen for *språklige minoriteter med kort botid i Norge*, for å få mer innsikt i hvordan elevene skal få vist sin kunnskap og hva slags type tekster og oppgaver som passer for elevgruppen. I tillegg viser den lave fullføringsprosenten av videregående opplæring i elevgruppen et grunnlag for forskning. Gjennom økt forskning med økt vekt på elevenes resultater og intervjuer av elevene kan det avdekkes ny kunnskap som kan lede til at flere fullfører og lykkes.

Litteraturliste

- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. New York: Hill and Wang.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (ss. 32-43). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fairclough, N. (2015). *Language and Power* (3. utg.). London and New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (Vol. 4). Abingdon and New York: Routledge.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? I T. Raddum Hitching, A. B. Nilsen, & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (ss. 112-115). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Halliday, M. (1978). *Language as a social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.
- Halliday, M. (1998). Språkets funksjoner. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (ss. 80-95). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akadaemisk Forlag as.
- Halliday, M. (1998a). Registervariasjon. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (ss. 95-119). Oslo: Landslaget for (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag as.
- Halliday, M. (1998b). Situasjonsteksten. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (ss. 67-76). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag as.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B., & Veum, A. (Red.). (2011). *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag as.

- Koch, L., Vallgård, S., Dahlager, L., & Fredslund, H. (2011). Hermeneutisk analyse - forståelse og forforståelse. I S. Vallgård, & L. Kock (Red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvitenskap* (4. utg., ss. 157-181). København: Munksgaard.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. (2. utg.). New York: Routledge.
- Læg Reid, S., & Skorgen, T. (2006). Hans-Georg Gadamer: Fordommens produktive mening og forståelsens universalitet. I S. Læg Reid, *Hermeneutikk: en innføring* (ss. 219-244). Oslo: Spartacus.
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis*. London: SAGE Publications.
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk - en presentasjon. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (ss. 33-63). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag as.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Maagerø, E., & Seip Tønnessen, E. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Raja, A. (2021). *Min skyld*. Oslo: Cappelen Damm.
- Regjeringen. (2023). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/etater-og-virksomheter/underliggende-etater/utdanningsdirektoratet/id426533/>
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Solvang, S. A. (2020). *Det er typisk norsk å vite hva som er typisk norsk*. . Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Songe-Møller, R. V. (2016). *I hvilken grad utfordrer en eksamensoppgave for Vg3 elevenes evne til kritisk literacy? Analyse av en eksamensoppgave og 12 eksamensbesvarelser*. Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- SSB. (2021). *Flere innvandrere fullfører studieforberedende på normert tid*. Hentet fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende->

utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering/artikler/flere-innvandrere-
fullfører-studieforberedende-pa-normert-tid

SSB. (2023). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet fra Statistisk sentralbyrå:

<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>

Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*.

Oslo: Cappelen Damm AS.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens forlag as.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Rammeverk for eksamen LK06*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-eksamen/4.kvalitetssikring-av-eksamen-og-sensur/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge - videregående opplæring (NOR9-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/nor9-03>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk eksamen LK20*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-eksamen/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Eksamen og prøver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/vurderinger-og-anbefalinger-fremtidens-eksamen/16-forskning-om-eksamen/>

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Eksamen i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge, vg3*.

Veum, A., & Skovholt, K. (2022). *Tekstanalyse - Ei innføring* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 3.1:	Analysemodell med analysekategorier	s. 29
Tabell 4.1:	Oversikt over tekstene i forberedelsesheftet	s. 33-34
Tabell 4.2:	Utdrag fra læreplan i norsk (ordinær) og norsk for språklige minoriteter	s. 39
Tabell 4.3:	Norskfaglige begrep i oppgaveheftet	s. 41
Tabell 4.4:	Ord med verdiladning og eksempler fra oppgaveheftet	s. 42
Tabell 4.5:	Oversikt over presupposisjoner i oppgaveheftet	s. 44
Tabell 4.6:	Instruksjonsverb med eksempler og antall ganger brukt	s. 46
Tabell 4.7:	Modalverb fra oppgaveheftet, med eksempler og deontisk modalitet	s. 47
Tabell 4.8:	Pronomen med eksempler fra oppgaveheftet	s. 49
Figur 1:	Bli besøksvenn til en som er full av liv	s. 58

Vedlegg

Vedlegg 1:	Forberedelsesheftet	s. 64
Vedlegg 2:	Oppgaveheftet	s. 78

Vedlegg 1 - Forberedelsesheftet

1

Vedlegg 2 - Oppgaveheftet

8

