



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU 650

Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med
fordjuping i norsk

Vår 2018

Skriftleg norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram

-ei lokal tåkesky i sentrale strok?

Linn Beate Haugland Ur

Føreord

Å skriva ei masteroppgåve samstundes som ein er i full jobb, har tre born, to kaninar, eit hundre år gammalt hus, ein overgrodd hage, konstant har klede som skal leggjast saman og uhorvelege mengder med einslege sokkar, er eit idiotisk prosjekt, og har gjort at eg meir enn ein gong har lurt på kva det er eg driv på med. Samstundes så er eg takksam for å ha fått høve til å fordjupa meg i eit tema eg synest er interessant, og for å ha fått nøsta opp i eit fagfelt som eg opplevde som uoversiktleg. Å jobba systematisk, og ved å gå til styringsdokument og sjå bak teoriar og idéstraumar som rådar i skulen, har gjort at eg har fått ei større forståing for skulekvardagen, og kva som ligg til grunn for arbeidet eg driv med.

Eg er heldig som får undervisa i norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram. Elevane på yrkesfag har med seg noko «ekstra» inn i norskklasserommet: ein kultur, kunnskapar og dugleikar frå programfaga, som gjer at dei møter norskfaget på ein annan måte. Norsk på yrkesfag blir noko «meir» sidan dette «ekstra» kjem i tillegg til det tradisjonelle norskfaglege pensumet. Norsk på yrkesfag blir difor kanskje spesielt viktig, og må ikkje bli nedprioritert, eller bli handsama «stemoderleg» i høve til norsk på studieførebuande.

Eg er takksam for at eg har så mange gode kollegaer, og for at eg har så mange flotte folk rundt meg som har heia meg fram i dette arbeidet. Ikkje minst har eg fått mange konstruktive og nyttige attendemeldingar frå rettleiar Ragnhild Lie Anderson. Du har sett fristar, gitt meg gode råd og har hjelpt meg til å sjå løysingar undervegs. Takk.

Dei seier at lediggong er rota til alt vondt, så no er eg klar for å finna på noko «hekkkan». Poda frukttre, hekla pulsvarmarar, laga lefser, plukka brunsniglar, alfabetisera innhaldet i frysaren, delta i triatlon, starta blogg, vaska golvlister, læra å gå i spagat, bona bilen, samla på pinnedyr eller kva det no er folk gjer når dei har fritid.

No er det mi tid.

Samandrag

Denne oppgåva undersøker skriftleg norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram.

Skriftleg norskeksamen på yrkesfag er ein lokalt gitt eksamen, noko som betyr at det er dei ulike fylkeskommunane i landet som har ansvaret for utforminga og gjennomføringa av eksamen. Det har vore ulik praksis i dei ulike fylka, der somme skular har laga eksamensoppgåvene sjølve, og andre skular har nytta eit fellessett utforma av ei eksamensnemnd frå fylket. Våren 2016 kom det i tillegg inn eit «sentralt» laga eksamenssett som skulane kunne nytta.

Det er ingen som har visst korleis praksisen har vore i landet, og i dette prosjektet ynskte eg å undersøka korleis eksamenspraksisen var i Noreg våren 2016. Eg ville kartleggja denne praksisen og undersøka korleis skriveoppgåvene såg ut. For å gjera dette, jobba eg ut frå problemstillinga:

Korleis er eksamenspraksisen i dei ulike fylka, og er det nokon skilnader mellom eksamensoppgåvene som er laga «sentralt» og dei som er laga på fylkes- og skulenivå?

For å svara på problemstillinga, nytta eg eit blandingsdesign der eg jobba kvantitativt med å henta inn informasjon ved hjelp av spørjeskjema og eksamenssett, og kvalitativt gjennom analyse av skriveoppgåvene i eksamenssetta.

Eg undersøkte eksamenspraksisen gjennom eit spørjeskjema der eg fann ut kva sett som var i bruk, kven som laga oppgåvene, og om dei gjennomførte eksamen i PAS eller ikkje. I tillegg nytta eg eksamenssetta til å kartleggja kor mange oppgåver det var i dei ulike setta, tal på vedlegg og tilgjengeleg tid på eksamen. For å undersøka skriveoppgåvene i eksamenssetta, analyserte eg oppgåvene ut frå eit analyseeskjema eg laga meg, basert på skrivehandlingane i Skrivehjulet. Eg undersøkte kva typar skriveoppgåver som var i dei ulike setta, kva skrivehandlingar oppgåvene la opp til, om det var variasjon i oppgåvene og om oppgåvene var yrkesretta eller ikkje.

Det teoretiske bakteppet for oppgåva var tidlegare forskning på feltet, skriveteori, -med spesielt fokus på Skrivehjulet, og ulike styringsdokument.

Undersøkingane mine viser at praksisen med lokalt gitt skriftleg eksamen fører til store ulikskapar. Elevane har ikkje same organisatoriske rammer, og blir prøvd i ulike kunnskapar, og eksamenen vert såleis ikkje eit gyldig måleinstrument. Det bør vera likskap i dei organisatoriske elementa som til dømes tilgjengeleg tid, tal på oppgåver, tal på vedlegg og tillatne hjelpemiddel, og elevane bør få oppgåver som gir dei høve til å visa brei norskfagleg kompetanse, og at dei får nytta kunnskapar og dugleikar frå programfaga sine for å visa denne kompetansen.

Abstract

This study investigates the written exam in Norwegian on vocational study programmes.

The written exam in Norwegian on vocational study programmes is an exam designed and administered by the various county administrations in Norway. The exams have been implemented differently in the various counties, where some schools have designed their own exam sets, and others have used a reciprocal exam set designed by an exam committee appointed by the county. In the spring of 2016, a new exam set, made by a committee on behalf of all the counties in Norway, was introduced. A survey of how the exams were implemented in the different Norwegian counties did not exist, and in this project, I wished to investigate how the exams were administered and how the exam sets looked like in the different counties in Norway in the spring of 2016.

I wanted to create a survey of this implementation and examine how the written assignments looked like. In order to do so, I posed the purpose statement *How is the implementation of the exam administered in the various counties, and are there any differences between the exam sets made by the “official” exam committee and the exam sets made by exam committees in the counties or made by the schools themselves?*

I used a mixed methods design where I worked quantitatively by using a questionnaire and the different exam sets to obtain information about the implementation of the exams, and qualitatively by analysing the written assignments in the exam sets.

I examined the administration and implementation of the exams by using a questionnaire where I inquired about which exam sets that had been used, who made the assignments and whether they carried the exam out in PAS or not. I also used the exam papers to make a survey of how many tasks there were in the different exam sets, how many attachments that followed the assignments and how long the exams lasted. In order to examine the written tasks in the exam sets, I analysed the assignments by using a scoring sheet based on the Wheel of Writing. I examined what types of texts the students were supposed to write, and which writing acts the assignments asked for. I also examined if the assignments were set up for the students to show a broad spectrum of their competence, and whether the assignments were vocationally oriented or not.

The theoretical backdrop of this study is former research on the field, writing theory with a particular focus on the Wheel of Writing, and different official steering documents.

My investigations show that a practice of having exams designed and administered by the various counties results in considerable inequalities. The students who sit for the same exam do not have

the same organizational framework, and are tested in different knowledge. The exam is therefore not a valid instrument of measurement. The organizational framework ought to be equal, e.g. how much time the students have, how many tasks and attachments there are, and which resources the students are permitted to use. The students should be given written assignments that allow them to show a broad spectrum of knowledge in Norwegian subject matters, and that they get to use knowledge from their vocational study programmes in order to do so.

Innhald

1 Innleiing	1
1.1 Introduksjon og fagleg føremål	1
1.2 Problemformulering	2
1.3 Tidlegare forskning	4
1.3.1 Ensrud.....	5
1.3.2 Nilsen.....	5
1.4 Kva ligg til grunn for prosjektet?	7
1.5 Fagfornyninga	8
1.6 Revisjonen av læreplanen og oppgåvetypar etter revisjonen	10
2 Styringsdokument og vurdering i skulen.....	13
2.1 Læreplanen som styringsdokument.....	13
2.2 Vurdering i skulen og eksamen som vurderingsform.....	14
2.3 Vurdering for læring.....	17
2.4 Norskeksamen på yrkesfag og FYR.....	18
2.5 Sentralt gitt vs. lokalt gitt eksamen i engelsk og norsk	21
2.5.1 Sensur av lokalt gitt og sentralt gitt eksamen	23
2.5.2 Kva med sentralt gitt eksamen i norsk på yrkesfag?	24
3 Skriveoppgåver teori	26
3.1 Skrivning og skriveoppgåver.....	26
3.2 Grunnleggjande dugleikar	26
3.3 Sosiokulturell læringsteori	28
3.4 Skrivetrekanten og funksjonell læringsteori.....	28
3.5 Literacy.....	29
3.6 Skriveoppgåver.....	30
3.7 Kategorisering av skriveoppgåver.....	30
3.8 Danning og funksjonell skrivning	32
3.9 Skrivehjulet og Normprosjektet	33
3.9.1 Normprosjektet.....	34
3.9.2 Historia bak Skrivehjulet.....	34
3.9.3 Skrivehjulet	35
4 Metode.....	37
4.1 Korleis er eksamenspraksisen i dei ulike fylka?.....	39
4.1.1 Utval av respondentar.....	39
4.1.2 Identifisering av skulane.....	40
4.1.3 Feilkjelder.....	42
4.1.4 Val av program for spørjeskjema	43

4.1.5 Validitet og reliabilitet.....	44
4.1.6 Spørsmåla i spørjeskjemaet	46
4.1.7 Formulering av informasjonsskriv til respondentane	47
4.1.8 Utsending av spørjeskjemaet.....	48
4.1.9 Spørjeundersøkinga	50
4.1.9.1 Utval	50
4.1.9.2 Svarprosent.....	50
4.2 Skriveoppgåvene	51
4.2.1 Dokumentanalyse og innhaldsanalyse.....	52
4.2.2 Presentasjon av dokumenta som ligg til grunn for analysen, og vurdering av desse	53
4.2.3 Kartlegging av skriveoppgåvene	54
5 Resultat.....	60
5.1 Resultat spørjeundersøking	60
5.1.1 Kva eksamenssett nytta dei ulike fylka?.....	60
5.1.1.1 Fellessettet frå Vigo.....	61
5.1.1.2 Felles sett fylke.....	62
5.1.1.3 «Blandingsfylke».....	63
5.1.2 Kven laga eksamensoppgåvene?	66
5.1.3 Kven gjennomførte skriftleg eksamen i PAS?	67
5.1.3.1 Bruk av PAS i dei andre eksamenssetta	69
5.2 Resultat kartlegging eksamenspraksisen frå eksamenssetta	69
5.2.1 Tilgjengeleg tid på eksamen	70
5.2.2 Talet på oppgåver	72
5.2.3 Tal på vedlegg	73
5.2.3.1 Merknader vedlegg	73
5.2.4 Anna som ikkje kjem fram av spørjeundersøkinga og kartlegginga	74
5.3 Resultat kartlegging skriveoppgåver	75
5.3.1 Framgangsmåten i kartleggingsarbeidet	75
5.3.2 Døme på kategorisering.....	76
5.3.3 Type skriveoppgåve.....	77
5.3.4 Skrivehandlingar	78
5.3.5 Utfordringar med kartleggingsarbeidet av skrivehandling og type skriveoppgåve	81
5.3.6 Variasjon i oppgåvene	83
5.3.7 Yrkesretting	85
5.4 Oppsummering av dei viktigaste resultata og funna	86
6 Drøfting og konklusjon	88
6.1 Eksamenspraksisen.....	89

6.1.1 Kva sett var i bruk, kven laga eksamensoppgåvene og kva med FYR?	89
6.1.1.1 FYR	90
6.1.2 PAS.....	91
6.1.3 Tilgjengeleg tid, tal på oppgåver og tal på vedlegg.....	92
6.2 Skriveoppgåvene	94
6.2.1 Type skriveoppgåve og skrivehandling.....	95
6.2.2 Yrkesretting	98
6.3 Var val av metode hensiktsmessig for prosjektet?	99
6.4 Kva har skjedd sidan våren 2016?.....	100
6.4.1 Frå lokalt gitt til sentralt gitt eksamen?	102
6.4.1.1 Ynske om sentralt gitt eksamen i norsk på yrkesfag	106
6.5 Relevans	107
6.6 Konklusjon	108
Siterte verk	111

Figurliste

Figur 1: Visualisering av elementa i eksamensoppgåvene som vart undersøkt	7
Figur 2: Visualisering av elementa i eksamenspraksisen som vart undersøkt.....	8
Figur 3: Visuelt oversiktsbilete over teoretisk og empirisk tilnærming til problemstillinga.....	12
Figur 4: Skrivetrekanten, Jon Smith (2010)	28
Figur 5: Skrivehjulet.....	33
Figur 6: Metodisk hovudstruktur for prosjektet	37
Figur 7: Framsida av spørjeskjemaet.....	45
Figur 8: Grafisk framstilling av spørsmåla i spørjeskjemaet.....	46
Figur 9: Oppgåve 1 del A, Troms fylkeskommune. 2016.....	57
Figur 10: Oppgåve 1, del A, Vigo-settet, våren 2016.....	58
Figur 11: Totaloversyn eksamenssett våren 2016	60
Figur 12: Totaloversyn heile utvalet eksamenssett våren 2016.....	61
Figur 13: Eksamenssett Akershus, våren 2016.....	62
Figur 14: Eksamenssett Rogaland, våren 2016	62
Figur 15: Eksamenssett Telemark, våren 2016	63
Figur 16: Eksamenssett Aust- Agder, våren 2016.....	63
Figur 17: Eksamenssett Møre og Romsdal, våren 2016.....	64
Figur 18: Eksamenssett Troms, våren 2016	64
Figur 19: Eksamenssett Nord-Trøndelag, våren 2016.....	65
Figur 20: Totaloversyn kven som laga eksamensoppgåvene	66
Figur 21: Oversyn over kor mange som gjennomførte eksamen i PAS våren 2016	67
Figur 22: Bruk av Vigo-settet og gjennomføring i PAS.....	67
Figur 23: Oversyn over blandingsfylke og gjennomføring i PAS.....	68
Figur 24: Oversyn over alle skulane i fylka (ikkje Vigo), og gjennomføring i PAS eller ikkje.....	69
Figur 25: Oversyn over tilgjengeleg tid på eksamen.....	70
Figur 26: Totaloversyn i prosent «tilgjengelig tid»	71

Figur 27: Oversyn over tal på skriveoppgåver i dei ulike eksamenssetta.....	72
Figur 28: Oversyn tal på vedlegg i dei ulike eksamenssetta.....	73
Figur 29: Oversyn tal på vedlegg, 4 timars eksamen	74
Figur 30: Oversyn tal på vedlegg, 5 timars eksamen	74
Figur 31: Totaloversyn type skriveoppgåve på tvers av oppgavesetta	77
Figur 32: Skriveoppgåvene i Vigo-settet.....	78
Figur 33: Totaloversyn hovudskrivehandling på tvers av oppgavesetta	78
Figur 34: Totaloversyn skrivehandlingar på tvers av oppgavesetta	79
Figur 35: Skrivehandlingar i Vigo-settet.....	80
Figur 36: Skrivehandlingane i eksamenssetta til Nord-Trøndelag	81
Figur 37: Oppgåve 3, del B. Rogaland fylkeskommune, våren 2016	81
Figur 38: oppgåve 5, del B. Østfold fylkeskommune, våren 2016.....	82
Figur 39: Oppgåve 1, del A. Aust-Agder fylkeskommune, våren 2016.....	83
Figur 40: Totaloversyn yrkesretting i oppgavesetta	85

Tabelliste

Tabell 1: Tabell for kartlegging av organisatoriske element.....	49
Tabell 2: Tabell for kartlegging av skriveoppgåver	59
Tabell 3: Variasjon i oppgåvene.....	83

Oversyn over vedlegg

Vedlegg 1: Læreplan i norsk.....	I
Vedlegg 2: Tabell kartlegging eksamenspraksisen og organisatoriske element.....	II
Vedlegg 3: Populasjonsliste.....	III
Vedlegg 4: Spørsmåla i spørjeundersøkinga.....	IV
Vedlegg 5: E-post til skulane.....	V
Vedlegg 6: Analysetabellen til Nilsen (2015).....	VI
Vedlegg 7: Analysetabell skrivehandlingar.....	VII
Vedlegg 8: Tabell kartlegging skriveoppgåvene.....	VIII
Vedlegg 9: Statistikk skrivehandlingar i oppgavesetta.....	IX
Vedlegg 10: Statistikk type skriveoppgåver i oppgavesetta.....	X
Vedlegg 11: Fylkesoversyn over oppgavesett nytta til eksamen våren 2016.....	XI
Vedlegg 12: E-postkorrespondanse spørsmål ang. Skoleporten.....	XII
Vedlegg 13: Oppgåvene i del A, Nord- Trøndelag våren 2016.....	XIII

1 Innleiing

1.1 Introduksjon og fagleg føremål

Kvar vår i eksamenstidene er mange eksamensoppgåver oppe til diskusjon i media, i sosiale media, i fagnettverka og på skulane. Anten det er noko positivt eller noko negativt, er det mange som meiner noko om desse eksamensoppgåvene. Tre av eksamensoppgåvene som ofte blir kommentert, er norskeksamen 10. trinn, norskeksamen vg3 studieførebuande utdanningsprogram og engelskeksamen vg1 studieførebuande/ vg2 yrkesfag¹. Det er mogleg å diskutera desse oppgåvene i nasjonale forum, sidan eksamensoppgåvene er felles for heile landet. Dei er såkalla sentralt gitte eksamensoppgåver, der ei eksamensnemnd i Utdanningsdirektoratet har formulert oppgåvene, og dei elevane som kjem opp i faga, har den same eksamen på den same eksamensdatoen. Det går føre seg ein felles sensur, der sensorane er på sensormøte og får felles informasjon om korleis sensuren skal gå føre seg, og kva for felles vurderingskriterium som ligg til grunn for sensuren.

Skriftleg eksamen i norsk på vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram har ein nokså annleis, og meir «einsam» prosess. For det første er norskeksamen på yrkesfag eit trekkfag², og dette betyr at elevane *kan* komma opp i norsk skriftleg, men det er ikkje noko alle *skal*, slik det er i norsk på 10. trinn og vg3 studieførebuande. For det andre er han lokalt gitt, noko som betyr at det er fylket som har ansvaret for eksamen, og såleis vil eksamensoppgåvene og eksamensdatoane vera forskjellige frå fylke til fylke. Når det gjeld sensuren, er faglærar ofte den eine sensoren, medan den andre er ein ekstern sensor frå regionen.

Tidlegare har eg ikkje reflektert noko særleg kring skriftleg eksamen. Som norsklærar på yrkesfaglege utdanningsprogram i Hordaland fylkeskommune (HFK), var praksisen at me fekk tilsendt eit eksamenssett nokre veker før eksamen. Me hadde då høve til å endra ei oppgåve dersom me ynskte å gi ho eit meir ”lokalt” innhald, men elles var det eit eksamenssett som kom tilsendt «utanfrå». Eg begynte ikkje å stilla spørsmål kring denne praksisen, før eg snakka med ein kollega frå Finnmark, som kunne fortelja at der laga dei eksamenssetta sjølve, og dei tilpassa oppgavesetta til dei utdanningsprogramma dei hadde.

¹ Elevane på studieførebuande vg1 og yrkesfag vg2 har same eksamen i engelsk. Skilnaden er at elevane på studieførebuande har 140 timar engelsk i løpet av vg1, medan engelskfaget på yrkesfag går over to år med høvesvis 84 og 56 timar i året. Elevane på studieførebuande har eksamen (ENG1002) etter vg1, medan elevane på yrkesfag har eksamen (ENG1003) etter vg2.

² ENG1002/1003 er og trekkfag.

Den første tanken som slo meg, var at dette måtte vera problematisk, og kanskje også urettferdig. Ein ”sløv” lærar kunne ”teach to test”: undervisa i det han ville spørja om til eksamen, terpa på dette gjennom heile skuleåret og elles gi blaffen i læreplanen. Var praksisen slik, kunne elevane då gjera det veldig godt på eksamen, men eigentleg ha manglande kunnskapar i dei kompetansemåla frå læreplanen dei ikkje hadde jobba med. På den andre sida kunne dette kanskje vera ein bra ting. Med ein eksamen meir retta mot det programområdet elevane gjekk på, ville dei kanskje lettare sjå verdien av det dei heldt på med, og at dette måtte vera direkte i tråd med det auka fokuset på yrkesretting av fellesfaga?

1.2 Problemformulering

Når ein skriftleg eksamen kunne vera så forskjellig frå eit fylke til eit anna, vart eg nysgjerrig på korleis praksisen eigentleg var rundt om i landet. Kven var det som laga eksamensoppgåvene, og kva slags kompetansar var det elevane skulle visa på eksamen? Kvifor var det slik at nokre eksamenar opna opp for lokale tilpassingar, medan andre kom ferdig levert, og sensurert, frå øvste hald? På bakgrunn av desse spørsmåla, formulerte eg problemstillinga: *Korleis er eksamenspraksisen i dei ulike fylka, og er det nokon skilnader mellom eksamensoppgåver laga på fylkesnivå og dei som er laga på skulenivå?*

Eg var nyfiken på korleis eksamensoppgåvene såg ut, og korleis praksisen rundt produksjonen av eksamensoppgåver var. Eg vona arbeidet med dette kunne gi meg ein peikepinn på korleis eg låg an i mi undervising, korleis eg tolka læreplanen og korleis eg førebudde elevane mine på skriftleg eksamen i norsk. Ville eg få ei stadfesting på at eigen praksis var bra og at eg gjorde ein god jobb med å førebu elevane godt til ein eventuell skriftleg eksamen, eller var det motsett? Kanskje ville eg få nokre svar på korleis eg i tilfelle *burde* gjera det?

Ein annan grunn til at eg ville undersøkje dette, var for å kartleggja eksamenspraksisen. Det eksisterte ikkje noko oversyn over korleis praksisen var, og slik det var, kunne det potensielt vera store skilnader frå fylke til fylke og innan i eit fylke. Til dømes kunne det vera skilnader i tal på oppgåver, kor lang tid elevane hadde på seg, kva type skriveoppgåver som vart gitt og i kva grad eksamensoppgåvene var yrkesretta.

Eg tenkte å undersøkje eksamenspraksisen med utgangspunkt i skriftleg norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram våren 2016, men denne våren skjedde det ei endring i

eksamenspraksisen for mange av dei skriftlege lokalt gitte eksamenane, og skriftleg norskeksamen på vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram var ein av desse.

Fylkesutdanningssjefane i landet gjekk saman om å fordela arbeidet med å laga eksamensoppgåvene for dei lokalt gitte skriftlege eksamenane, og ei eksamensnemnd i Hedmark fekk ansvaret for å laga eksamenssettet for norsk på vg2 yrkesfag (Rønningen, 2016, s. 98). Dette oppgavesettet vert vidare i oppgåva referert til som Vigo-settet. Vigo er eit interkommunalt selskap og i utgangspunktet ein administrativ portal til bruk for fylkeskommunane. På www.vigoiks.no ligg gamle eksamensoppgåver og anna informasjon kring eksamenane med lokalt gitt sensur. Høyrande til Vigo ligg www.vilbli.no som er ei informasjonsteneste for søkjarar til vidaregåande opplæring. Fylkeskommunane, KS og Utdanningsdirektoratet står bak denne informasjonsportalen, og www.vigo.no er søknadsportalen for vidaregåande opplæring. Sjølv om det er ei eksamensnemnd frå Hedmark som har laga oppgavesettet, reknar eg Vigo som eigar av settet.

Vigo har ein samarbeidsavtale med Kunnskapsdepartementet/ Utdanningsdirektoratet om eksamensadministrasjon i den digitale plattformen PAS til lokalt gitt skriftleg eksamen (Vigo IKS).

PAS er Utdanningsdirektoratet sitt system for gjennomføring av sentralt utarbeidde prøvar og eksamenar for grunnskule og vidaregåande skule (Feide), og våren 2016 var første gong PAS vart tatt i bruk også til lokalt gitt skriftleg eksamen. Då PAS skulle nyttast til lokalt gitte skriftlege eksamenar våren 2016, vart det i informasjonsskrivet lista opp fleire føremoner med å gjennomføra eksamen i PAS. Mellom anna vart det nemnt lik gjennomføring, sikrere distribusjon av eksamensoppgåver, sensorane får svara raskare, og såleis betre tid til sensurering og det vert ei likare vurdering. I tillegg var det fleire økonomiske gevinstar, mellom anna reduserte utgifter til porto, reduserte utgifter til oppgåvelaging og reduserte utgifter til sensorar. Det skulle og bli sikrere å henta inn karakterar, større tilgjengelegheit på sensorar og ei kvalitetsheving på oppgåveproduksjon, sensur og klagesensur (Bøen (Vigo IKS) & Olsen (PAS), 2015).

Vigo-settet var valfritt å bruka, og dei ulike fylka og skulane kunne velja om dei ville nytta heile settet, berre nytta delar av settet, eller ikkje nytta det i det heile teke. Då fylkesutdanningssjefane ein gong på våren i 2016 bestemte dette, vart grunnlaget lagt for ein type «sentralt gitte» eksamensoppgåver i lokalt gitt eksamen. Etter at det sentralt laga eksamenssettet kom susande inn til eksamen våren 2016, endra eg problemstillinga til

Korleis er eksamenspraksisen i dei ulike fylka, og er det nokon skilnader mellom eksamensoppgåvene som er laga «sentralt» og dei som er laga på fylkes- og skulenivå?

1.3 Tidlegare forskning

Temaet for denne oppgåva er skriftleg norskeksamen på vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram. Norsk på yrkesfag er ikkje eit felt det har blitt forska mykje på, men det har dei siste åra kome nokre masteroppgåver som har undersøkt yrkesretting av norskfaget, og som har undersøkt skriftleg norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram. Trude Amundsen (2015) har i si masteroppgåve *Norsk på yrkesfag. Å ri to hestar* (Amundsen, 2015) undersøkt korleis læreplanen i norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram står i forhold til ei yrkesretting av faget. Ho har sett på kva læreplanen seier om yrkesretting, og korleis norsklærarar forstår og oppfattar at opplæringa i faget skal vera tilpassa utdanningsprogrammet.

Sjølv om Amundsen ikkje ser på eksamen, så heng læreplan, undervisning og eksamen tett saman. Fleire skular og fylke har dei siste åra gjennomført FYR³-eksamenar, noko Julie Nilsen (2015) undersøkte i masteroppgåva *"Forklar arbeidsoppgavene til maskinførerne" - En analyse av norskfaglige skriveoppgaver i yrkesfaglige utdanningsprogram* (Nilsen, 2015). Ho såg på kva skrivekompetanse som vert etterspurt ved skriftleg eksamen norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram. Nilsen sitt arbeid består av analysar for å undersøkje kva skrivekompetanse elevar på yrkesfag treng, og kva skrivekompetanse dei blir spurt etter å visa til eksamen. Analysen undersøker og i kva grad FYR-eksamen klarer å etterspørja yrkesretta skrivekompetanse. Datamaterialet til Julie Nilsen var tre eksamenssett i norsk frå Nord-Trøndelag fylkeskommune våren 2014. To av eksamenssetta var såkalla FYR-eksamenar, som skulle etterspørja yrkesretta og relevant skrivekompetanse innafør utdanningsprogramma klima-, energi- og miljøteknikk, og skogbruk.

Medan Nilsen har gått i djupna på tre eksamenssett, har Mattias Benjamin Ensrud (2016), i masteroppgåva *Norskeksamen på yrkesfag. En undersøkelse av fylkenes lokalgitte eksamener i norsk på yrkesfaglige utdanningsprogram* (Ensrud, 2016), analysert eksamenssett frå alle dei nitten fylka i landet. Hovudproblemstillinga hans var «Hvilke likheter og forskjeller finnes det

³ Fellesfag, yrkesretting og relevans. Sjå kap. 2.4.

på tvers av oppgavesettene i lokalt gitt skriftlig eksamen i NOR1206 fra våren 2015?» (Ensrud, 2016, s. 3). Han har gjennomført ein dokumentanalyse av dei nitten oppgavesetta, i tillegg til at han har utført ein djupare analyse av eksamenane i Oslo, Troms og Buskerud.

Sidan Mattias Benjamin Ensrud (2016) og Julie Nilsen (2015) allereie hadde forska på eksamensoppgåver i norsk på yrkesfag, ynskte eg å byggja vidare på forskinga deira. I det fylgjande vil eg presentera arbeidet dei har gjort, og seinare i metodekapitlet vil eg visa kva eg har tatt med meg vidare i arbeidet mitt.

1.3.1 Ensrud

Mattias Benjamin Ensrud gjennomførte ein komparativ dokumentanalyse av dei nitten⁴ eksamenssetta, eit frå kvar fylkeskommune, og tok utgangspunkt i læreplanen og i Skrivehjulet sine skrivehandlingar då han skulle kategorisera skriveoppgåvene.

Ensrud delte dokumentanalysen inn i to hovudnivå: det første nivået viste generelle tendensar på tvers av oppgavesetta, og det andre nivået var ein meir omfattande analyse av tre eksamenar frå tre ulike fylke. Ensrud gjennomførte første delen av analysen ved å vurdere dokumenta ut frå deskriptive kategoriar, som så vart fortolka. Han gjennomførte andre delen av analysen med grunnlag i dei same kategoriane, men med tydelegare fokus på å analysere oppgåvene (Ensrud, 2016, s. 28). Han kartla oppgåvetypane, formelle krav som vart stilt til elevane og mengda og kvaliteten på informasjon som var relatert til vurderinga (Ensrud, 2016, s. 37).

1.3.2 Nilsen

Julie Nilsen (2015) undersøkte kva skrivekompetanse som vart etterspurt ved eksamen i norsk for yrkesfaglege utdanningsprogram. Ho hadde tre oppgavesett frå Nord- Trøndelag i utvalet sitt: to av setta var såkalla FYR-eksamenssett, medan det tredje var eit ordinært eksamenssett for alle programområde på yrkesfag. Det var totalt 33 skriveoppgåver i materialet hennar. Problemstillinga til Nilsen var «hvilken skrivekompetanse etterspør et utvalg eksamensoppgaver i norsk for yrkesfag? Og på hvilken måte er disse oppgavene konstruktvalide?» Nilsen hadde fokus på yrkesretta skriving i norskfaget, og på validiteten til skriveoppgåvene i dei oppgavesetta ho analyserte.

⁴ Undersøkinga til Ensrud, og undersøkinga mi, vart gjort før Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag vart slått saman til eitt fylke, 01.01.18. I dette prosjektet opererer eg difor med nitten fylke.

Når Nilsen skulle seia noko om kva skrivekompetanse eksamensoppgåvene i materialet hennar spurde etter, laga ho seg, ut frå læreplanen i norsk, eit konstrukt på seks punkt som fortel kva skrivekompetanse læreplanen seier at elevane på yrkesfag skal ha til eksamen i norsk (Nilsen, 2015, s. 2). Dei seks punkta Nilsen kom fram til var:

1. Skrive tekster som er tilpassa ulike situasjoner i skole, samfunn og yrke
2. Beherske formelle språkkonvensjoner
3. Bruke skriving som metode for å tenke og lære
4. Bearbeide egne tekster i en skriveprosess
5. Skrive norskfaglige tekster: argumenterende, kreative og sammensatte
6. Skrive med innhold fra samtidstekster, egne tanker, faglige tema og kulturarv

(Nilsen, 2015, s. 11)

Sidan Nilsen har fokus på yrkesretta skriving i norskfaget, er det punkt nr 1 frå konstruktet ho konsentrerer seg mest om. Som analysekategori nyttar ho skrivediskurs og undersøker kva diskursar skriveoppgåvene på eksamen set skrivinga og eleven i. På denne måten kan ho seia om skriveoppgåvene spør etter kompetanse i å skriva for yrkeslivet, skulen, privatlivet eller samfunn (Nilsen, 2015, s. 23). I mitt prosjekt ynskte eg å ta med meg Nilsen sitt arbeid om diskurs, spesielt for å identifisera yrkesretta skriveoppgåver i oppgåvesetta. Eg skulle ikkje gå i djupna på same måte som Nilsen, men ved å nytta konstruktet og skrivediskursane Nilsen hadde identifisert, vart eg meir bevisst på korleis eg kunne vurdere om ei skriveoppgåve var yrkesretta eller ikkje.

Ein annan analysekategori Nilsen nyttar for å undersøka kva eksamensoppgåvene legg opp til at skrivinga skal nyttast til er *skriveføremål*, altså kva føremål skrivinga til elevane har (Nilsen, 2015, s. 17). Denne analysekategorien om skriveføremål tek utgangspunkt i Skrivehjulet, og Nilsen plukkar ut ulike skriveføremål frå modellen som ho analyserer eksamensoppgåvene ut frå.

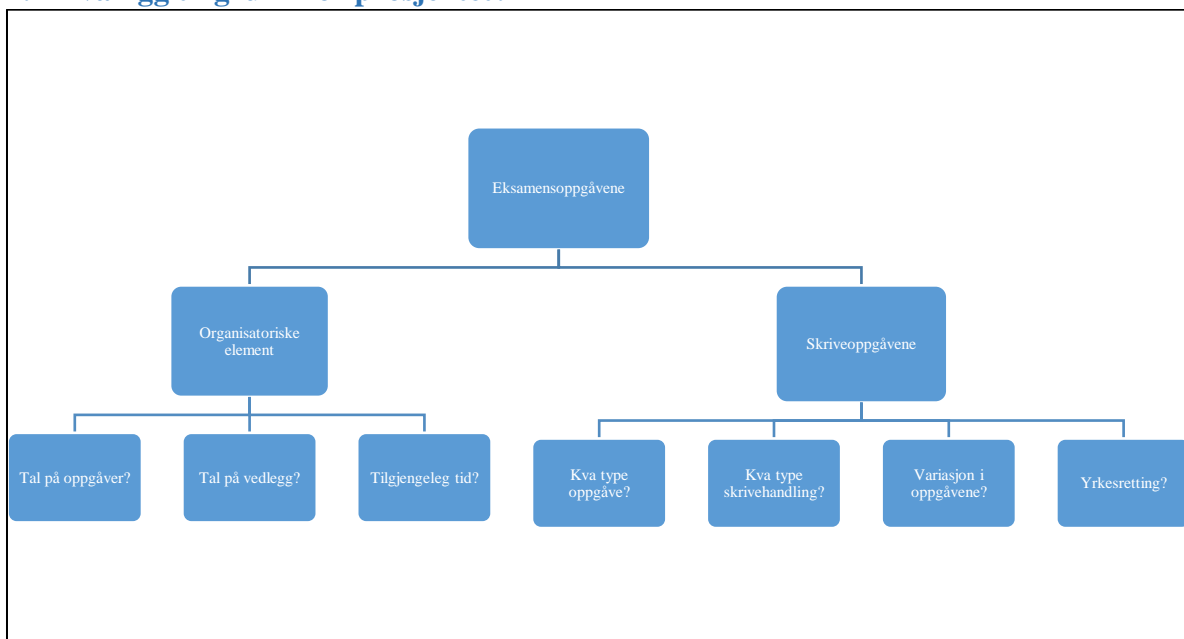
Amundsen har sett på aspektet av yrkesretting, som er eit tema eg ikkje kan unngå å komma inn på i ei oppgåve som handlar om norsk på yrkesfag. Nilsen si oppgåve vil vera interessant å bruka, spesielt i høve til analyse av eksamensoppgåver og teori om skrivekompetanse.

Ensrud har analysert eksamenssett frå heile landet, noko eg og har tenkt å gjera i mitt masterarbeid. Eg vil ta utgangspunkt i arbeidet til alle desse, men spesielt Ensrud, og byggja vidare på det arbeidet han har gjort. Han har analysert eksamensoppgåver, og han har kartlagt nokre organisatoriske element ved eksamenspraksisen, basert på informasjon han har funne i dei ulike eksamenssetta. Ensrud har ikkje problematisert det faktumet at det er fleire

eksamensoppgåver i omløp enn fellessettet frå fylka, som er dei han har undersøkt, og det er her eg vil gjera noko som ikkje har blitt gjort før: å undersøkje kva eksamenssett som vart brukt, og kven som laga desse eksamenssetta. Eg ynskjer i tillegg å undersøkje det nye fellessettet frå Vigo, og kva det har å seia for eksamenspraksisen. Eg vil sjå på skriveoppgåvene i eksamenssetta og undersøkje om det er skilnader mellom eksamensoppgåvene som er laga sentralt og dei som er laga på fylkes- og skulenivå.

Med dette arbeidet ynskjer eg å få norskeksamen på yrkesfag fram i lyset slik at det endeleg finst eit oversyn over korleis eksamenspraksisen var våren 2016. Eg har samla ein del trådar og laga eit oversyn over endringane som har skjedd dei siste åra, og vonleg kan oppgåva mi både bidra til debatt og synleggjera for både lærarar, skuleleiarar, skuleeigarar og skulefolk sentralt, at skriftleg norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram må handsamast seriøst og med respekt. Dessutan kan eg gjera greie for korleis eksamensoppgåvene såg ut, og korleis eksamenspraksisen var i Noreg våren 2016, og det er ikkje blitt gjort før.

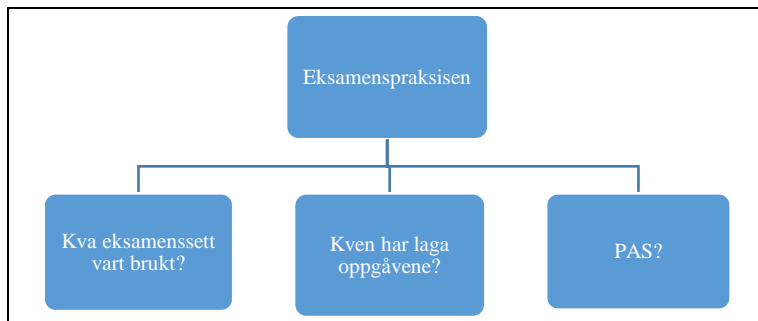
1.4 Kva ligg til grunn for prosjektet?



Figur 1: Visualisering av elementa i eksamensoppgåvene som vart undersøkt

I dette prosjektet skal eg undersøkje eksamensoppgåvene som vart gitt til skriftleg norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram våren 2016. Med eksamensoppgåvene meiner eg både *organisatorisk informasjon* ein finn i oppgåvesetta, som til dømes kor mange oppgåver som var i dei ulike setta, kor mange vedlegg og kor lenge eksamen varte, og

skriveoppgåvene i oppgavesetta. Figur 1 viser dei ulike elementa i eksamensoppgåvene som vart undersøkt i prosjektet, der dei organisatoriske elementa er til venstre i figuren, og skriveoppgåvene er illustrert til høgre. Dei organisatoriske elementa i eksamensoppgåvene høyrer til hovudområdet *eksamenspraksisen* som eg skal undersøkje i prosjektet.



Figur 2: Visualisering av elementa i eksamenspraksisen som vart undersøkt

I tillegg til dei organisatoriske elementa ved eksamenspraksisen frå eksamensoppgåvene, hadde eg tre andre element ved eksamenspraksisen eg ville undersøkje: kva eksamenssett som vart nytta, kven som hadde laga eksamensoppgåvene og om eksamen vart gjennomført i PAS eller ikkje (figur 2). Ved å sjå på skriveoppgåvene og organisatoriske element kring eksamenspraksisen, vil eg gi eit oversyn over norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram våren 2016.

Når eg undersøker eksamensoppgåvene, vil eg ha eit spesielt komparativt fokus på eksamensoppgåvene som er laga lokalt og på fylkesnivå, og det nye sentrale fellessettet frå Vigo. Vigo-settet kom inn i eksamenspraksisen våren 2016, og i løpet av skuleåret 2017/2018 har det skjedd fleire endringar med statusen til Vigo-settet, noko eg vil koma attende til i drøftingskapitlet. I det fylgjande vil eg presentera praksisen slik han var våren 2016, ut frå føringane og den kunnskapen eg hadde våren 2017 då eg gjennomførte undersøkingane mine. Likevel vil eg no innleiingsvis nemna at det frå 2017 og framover mot 2020 går føre seg ei fagfornyng av læreplanen i norsk skule. Eg vil seia litt om fagfornyng, og i drøftingskapitlet vil eg komma attende til denne, og diskutera prosjektet mitt opp mot det som skjer.

1.5 Fagfornyng

Den generelle delen av den gjeldande læreplanen i Kunnskapsløftet (LK06), er ei vidareføring av den generelle delen av læreplanverket frå R-94 og L97, men 1. september 2017 vart ein ny overordna del av læreplanverket fastsett (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Den nye delen er

ikkje gjeldande ennå, og dato for kva tid han trer i kraft er ikkje annonsert⁵. Den nye delen kom i samband med fornyinga av faga i skulen som går føre seg frå 2017 og fram mot 2020, og han er ei oppdatering av LK06. Målet med fornyinga er å gjera læreplanane meir relevante for framtida, og med dette meiner Utdanningsdirektoratet at faga skal få meir relevant innhald, tydelegare prioriteringar, og at samanhengen mellom faga skal bli betre (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

I arbeidet med den nye læreplanen, er det utforminga av nye kjerneelement som er på agendaen, og 17. april 2018 var siste frist for innspel for å uttala seg om kjerneelementa i fagfornyinga. Kjerneelementa vil visa kva som skal vera det viktigaste innhaldet i faget, og dei består av sentrale omgrep, metodar, tenkjemåtar, kunnskapsområde og uttrykksformer i faget (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Med utgangspunkt i kjerneelementa vil læreplanane bli utforma og klare for elevane hausten 2020. For spesifikke endringar knytt til norsk på yrkesfag, var det ei høyring med høyringsfrist 20. februar i år (2018). Høyringa hadde tittelen «Forslag til endringer i fellesfagene norsk og engelsk for yrkesfaglige utdanningsprogram», og det var spesielt to punkt avdelinga for læreplanutvikling i Utdanningsdirektoratet ynskte kommentarar på:

- hver av læreplanene i norsk og engelsk på yrkesfaglige utdanningsprogram bør få en yrkesfagsspesifikk del
- opplæringen i norsk og engelsk bør legges over ett år

(Utdanningsdirektoratet, 2017c)

Bakgrunnen for desse forslaga var innføringa av FYR, og attendemeldingar⁶ om at det var krevjande å yrkesretta fellesfaga på grunn av for få timar undervisning i veka. Høyringa legg til grunn at den yrkesfagsspesifikke delen av læreplanen skal ha eit omfang på omtrent ein fjerdedel av faget, og at han har ei generell yrkesfagleg innretning (Utdanningsdirektoratet, 2017c). Eg går ikkje meir inn på fagfornyinga her, men kjem attende til han i drøftingskapitlet. Slik det er no, yrkesrettar norsklærarane innanfor dei rammene som ligg i læreplanen.

⁵ Per 27. mars 2018

⁶ Utdanningsdirektoratet gjennomførte i 2015 ei spørjeundersøking av fellesfaglærarar på yrkesfag om trong for å yrkesretta læreplanane i fellesfaga (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

1.6 Revisjonen av læreplanen og oppgåvetypar etter revisjonen

Etter innføringa av LK06, skjedde det i 2013 ein revisjon av læreplanen. Med denne revisjonen kom omgrepet «teksttypar» inn i læreplanen, og dei erstatta såleis sjangeromgrepet i norskfaget. I revisjonen av læreplanen vart det gjort markante endringar i kompetansemåla for norsk skriftleg, og i utforminga av eksamensoppgåvene. Sjangernemningar vart erstatta av omgrepet *teksttypar* som elevane skulle uttrykkja seg i:

I engelsk og norsk er endringene til eksamen hovedsakelig knyttet til endret tekstbegrep i læreplanen. Der den tidlige læreplanen omtalte ulike sjangere, omtaler den reviderte læreplanen ulike tekster eller ulike typer tekster. Eksamen er basert på læreplanen, og oppgavene vil derfor ikke be om andre typer tekster enn de som er nevnt i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2014a, s. 12).

Elevane skulle skriva teksttypar som var relevante for faget (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 4), noko Utdanningsdirektoratet forklarar nærmare i informasjon om eksamen 2014: «Fordi sjangrer endrer seg over tid og kan variere mye, har læreplanen mer overordnede begreper for ulike typer tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 2)⁷. Vidare vert det forklart at «Informative, argumenterende og resonnerende tekster er teksttyper som viser til hva som er formålet med teksten» (ibid), og presisert at kreative tekstar ikkje er «...én teksttype, men et samlebegrep» (ibid). I same dokument står det at «I andre oppgaver blir elevene bedt om å tolke eller analysere tekster, og deretter sammenligne to tekster eller ta stilling til verdier eller spørsmål i tekstene» (ibid).

Som praktiserande norsklærer, både før og etter revisjonen av læreplanen, var fråfallet av sjangernemningar, og innkomsten av teksttypar, ei endring eg, og mange kollegaer, ikkje var heilt førebudde på. Magnus Loe Sparboe (2014) meiner at bruk av teksttypar i staden for sjangrar på hovudmåleksamen gjer det vanskeleg for både elevar og sensorar å vita kva som eigentleg krevst av teksten (Sparboe, 2014, s. 46), og Kjersti Rongen Breivega og Sunniva Petersen Johansen seier seg einige med han i at «...endringa kom brått, og at diskusjonen i forkant har vore lite transparent overfor lærarar og andre skulefolk» (Breivega & Johansen, 2016, s. 51). Våren 2014 publiserte Utdanningsdirektoratet ei ny rettleiing til eksamen, der dei

⁷ Dokumentet «Informasjon om eksamen i norsk våren 2014» eksisterer ikkje lenger på Utdanningsdirektoratet sine nettsider, men har blitt erstatta av nyare informasjonsskriv der desse sitata ikkje er med. Som kjelde har eg nytta ein skjermdump frå originaldokumentet funne på bloggen til Leif Harboe <http://norskboke.blogspot.no/2014/05/4-dager-igjen-til-eksamen.html>, og kjeldeinformasjon frå litteraturlista til artikkelen «Frå Sjanger til teksttype i skriveopplæringa?» av Kjersti Rongen Breivega og Sunniva Petersen Johansen (Breivega & Johansen, 2016, s. 61) i *Norsklæraren 2-2016*.

kom med ei nærare forklaring av teksttypene. Dei «informative, resonnerande og argumenterande tekstane» vart definert med at elevane kunne få oppgåver som ber dei om

Å informera ved å presentera, forklara eller gjera greie for eit emne

Å argumentera ved å grunngi og forsvara synspunkt og meiningar

Å resonnera ved å drøfta ulike sider ved ei sak for å kunna ta stilling til ho, eller reflektera over eit emne eller ei problemstilling (Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 3).

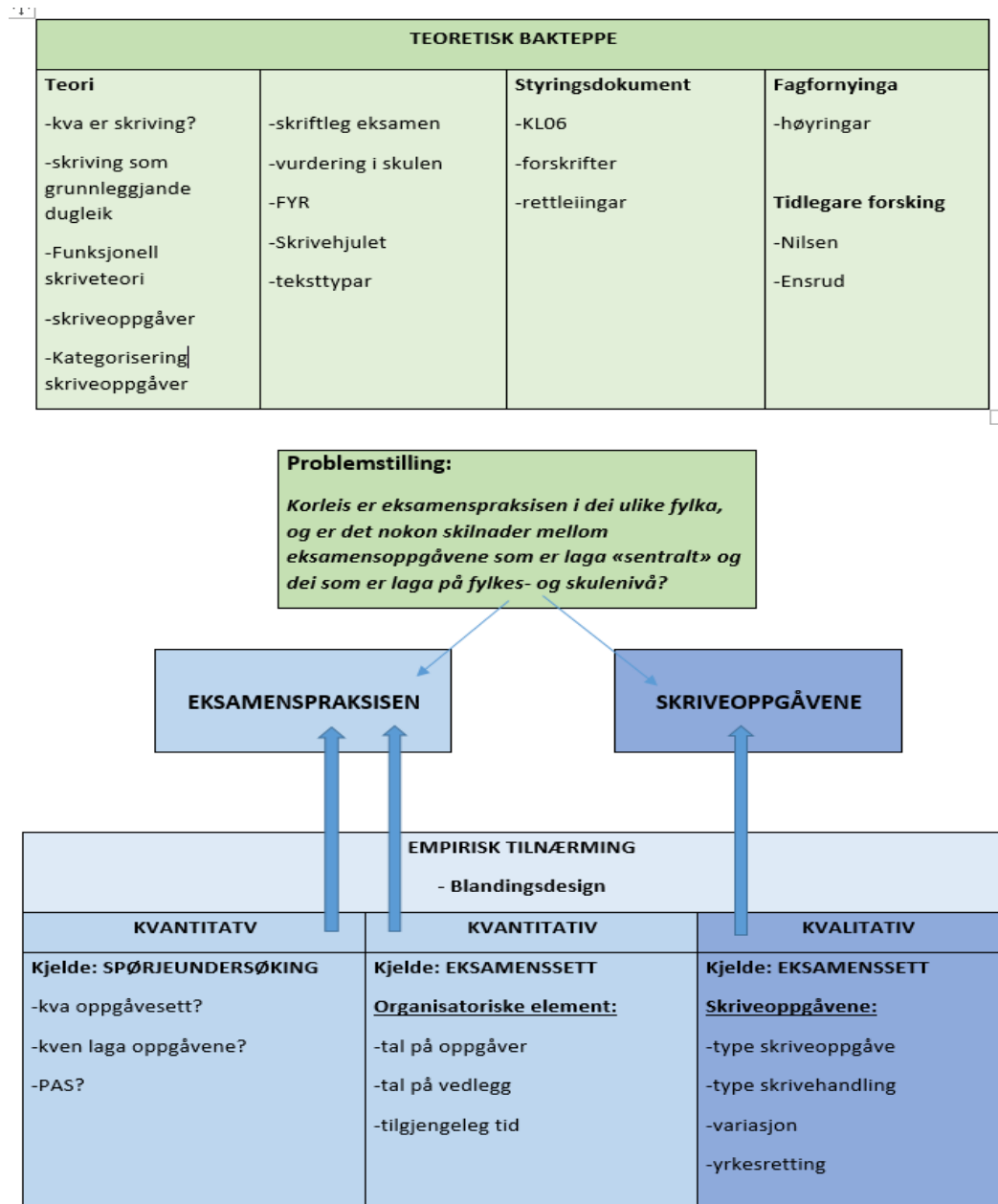
«Tolkingar og analysar» var oppgåvetypar der elevane skulle *gjera greie for* form og innhald i tekstar ved hjelp av fagspråk og *reflektera* over tekstane, medan samleomgrepet «kreative tekstar» kunne gå ut på å *fortelja* og *dikta*, eller å *reflektera* og *prøva ut* tankar (Utdanningsdirektoratet, 2014b, ss. 3-4). Rettleiinga nyttar fleire instruksjonsverb me kjenner att frå Skrivehjulet⁸, men seier ikkje noko om sjanger. Teksttypene heng saman med føremålet til teksten, og elevane skal velja kva type tekst som er føremålstenleg for skriveoppdraget.

Eksamensrettleiinga eg viser til er for vg3 studieførebuande utdanningsprogram. Norsk på vg3 studieførebuande er to utdanningstrinn over norsk på vg2 yrkesfag, og i utgangspunktet er det kanskje urimeleg å forventa at elevane på yrkesfag skal kunna skriva same teksttypar som på studieførebuande, og oppfylle dei same krava for kva som ligg i dei ulike teksttypene. Likevel er det rettleiingar for studieførebuande eg må nytta, sidan det ikkje finst tilsvarende for yrkesfaglege utdanningsprogram. Med revisjonen av læreplanen, kom omgrepet «teksttypar» også inn i læreplanen i norsk på yrkesfag, og det er eit paradoks at ein må gå til styringsdokument for studieførebuande, for å få avklaring i problemstillingar som gjeld på yrkesfag, sidan det ikkje finst liknande dokument som er spesifisert for læreplanen for norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram.

Faga i skulen er i endring, og har ikkje vore på staden kvil sidan innføringa av Kunnskapsløftet hausten 2006. Det har vore fleire store og små revisjonar av læreplanen, og den reviderte utgåva av læreplanen som kom i 2013 har hatt mykje å seie for norskfaget, og ikkje minst for skriveoppgåvene som vert undersøkt i dette prosjektet. I tillegg til revisjonen i 2013, er arbeidet med fagfornyninga frå 2017 og framover mot 2020 med kjerneelementa og nye læreplanar, interessante med tanke på temaet for dette prosjektet: skriftleg norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram. Norskfaget, og eksamen, er i endring, og eg vil med dette prosjektet kasta lys over endringane som skjedde med det nye settet frå Vigo, og eg vil sjå desse endringane opp mot fagfornyninga og ny læreplan i 2020.

⁸ Skrivehjulet vert presentert kapittel 3.9.

I dette prosjektet undersøker eg eksamenspraksisen og skriveoppgåvene på norskeksamen vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram våren 2016. Før eg kan gå inn på metode og framgangsmåte for arbeidet, vil eg plassera prosjektet inn i ein fagleg og teoretisk samanheng, og presentera kva som ligg til grunn for arbeidet i dette prosjektet, og setja skrivning inn i ei erfaringsbasert ramme frå skulekvardagen.



Figur 3: Visuelt oversiktsbilete over teoretisk og empirisk tilnærming til problemstillinga

Figur 3 viser eit oversiktsbilete over den teoretiske og empiriske tilnærminga til problemstillinga. Det teoretiske bakteppet går ut på korleis ein ser på skrivning og kva som kjenneteiknar skrivning i skulen og på eksamen. Den empiriske tilnærminga er både kvantitativ og kvalitativ, og figuren viser dei ulike variablane som har blitt undersøkt i prosjektet.

2 Styringsdokument og vurdering i skulen

2.1 Læreplanen som styringsdokument

Læreplanen har forskriftsstatus for undervisninga i Noreg og inneheld ei punktvis liste med kompetansemål som listar opp kva kunnskapar og dugleikar eleven skal ha på slutten av skuleåret. Kompetansemåla er fagspesifikke og kvart fag har, i tillegg til kapitlet med kompetansemåla, fem andre kapittel som seier noko om *føremålet* med faget, dei *faglege hovudområda*, *timetalet* i faget, *føresegnar for vurdering*, og korleis dei *grunnleggjande dugleikane* vert dekte i faget. Dei grunnleggjande dugleikane i den gjeldande læreplanen LK06 er *lesing, rekning, skrivning, digitale dugleikar og munnlege dugleikar*, og dei går på tvers av alle fag. I følgje Utdanningsdirektoratet er dei grunnleggjande dugleikane føresetnader for læring og utvikling i skule, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, a), og for kvart fag spesifiserer læreplanen korleis ein ut frå faget skal forstå dei grunnleggjande dugleikane. Læreplanen har òg ein generell del som utdjupar formålsparagrafen i opplæringslova, angir overordna mål for opplæringa og inneheld det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskulen og vidaregåande opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Læreplanen legg føringane for undervisninga, og fungerer som både oppskrift og sjekklister for læraren. Kompetansemåla i norsk etter vg1 studieførebuande utdanningsprogram og vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram, er fordelt i tre hovudområde i læreplanen: *munntleg kommunikasjon, skriftleg kommunikasjon og språk, litteratur og kultur*⁹. For dette prosjektet som handlar om skriftleg eksamen i norsk, er det hovudområdet *skriftleg kommunikasjon* som er mest interessant, men hovudområda heng saman med kvarandre, spesielt gjeld det området *språk, litteratur og kultur* som føreset dei to føregåande hovudområda.

Eit kompetansemål frå hovudområdet *skriftleg kommunikasjon* er at eleven skal kunna «...gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål¹⁰» (Utdanningsdirektoratet, 2013c, s. 10). Det er tydeleg for læraren og elevane kva elevane skal kunna på slutten av skuleåret, og læraren sin jobb er å leggja til rette for at elevane når kompetansemålet. Eit erfaringsbasert døme på korleis ein kan jobba med dette kompetansemålet, er å lesa ulike argumenterande tekstar og diskutera og vurdere argumentasjonen og retorikken i desse. På denne måten kan elevane bli meir bevisste på

⁹ Sjå vedlegg 1.

¹⁰ Elevar på yrkesfag skal ikkje skriva på sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2013c, s. 2).

retoriske appellformer, korleis ein argumenterer ved å bruka påstandar, og korleis ein kan grunngi desse. Elevane blir, ved å lesa tekstane, kjende med teksttypen argumenterande tekstar, og forskning viser at elevar skriv betre med modelltekstar (Haaland, 2013, s. 273). Når elevane skal skriva eigne argumenterande tekstar, kan dei øva på dette gjennom skuleåret og få attendemeldingar og framovermeldingar av både medelevar og lærar. Dei ulike kompetansemåla ligg til grunn når læraren til slutt skal setja standpunktkarakter i faget, og han kan då vurdere i kva grad eleven meistrar kompetansemålet, og ta dette med i grunngjevinga for karakteren.

I tillegg til læreplanen, vil eksamensoppgåvene vera eit dokument som læraren nyttar i undervisninga. Elevane kan jobba med tidlegare gitte eksamensoppgåver for å førebu seg til eigen eksamen, og tidlegare gitte eksamensoppgåver gir ein peikepinn kva slags type oppgåver som vanlegvis vert gitt til eksamen. Eksamen er «...en styrende fortolkning av læreplanen [og]...fungerer som en viktig konkretisering av læreplanen» (Bach, 2015, s. 31). I eksamensoppgåvene får ein sjå kompetansemåla i praksis.

2.2 Vurdering i skulen og eksamen som vurderingsform

Eksamen er ein viktig del av norskfaget, han er styrande for undervisninga, samstundes som han vert brukt til å vurdere kompetanse. På skriftleg eksamen i norsk, skal elevane visa den skriftlege kompetansen sin i faget. Ein eksamen er ei summativ vurdering og står på vitnemålet som eigen karakter. Summativ vurdering er ei bedømming ved avsluttinga av eit studieløp, og føremålet er å avgjera i kva grad noko er haldbart eller ikkje. Siktemålet med summativ vurdering er kontroll og ikkje læring (Helle, 2017), så når eleven gjennomfører skriftleg eksamen i norsk, vil sensor, ut frå eksamensoppgåvene, vurderingsskjema og kompetansemåla i læreplanen, kontrollere i kva grad eleven oppfyller kompetansemåla. Standpunktkarakteren i norsk er òg eit døme på summativ vurdering, der faglærar, ut frå kompetansemåla i læreplanen, på slutten av skuleåret føreteik ei samla vurdering av den faglege kompetansen til eleven.

I tillegg til ei avsluttande bedømming som summativ vurdering er, har vi formativ vurdering, som er den vurderinga eleven får resten av skuleåret. Nøkkelen i formativ vurdering er attendemeldingane og framovermeldingane eleven får på arbeidet sitt, etter at læraren har undersøkt og identifisert kva eleven har forstått, eller misforstått. I attende- og framovermeldingane vert merksemda retta mot det eleven bør arbeida meir med for å heva

kompetansen i faget. Fokuset er på forbedringspotensialet til eleven, og formativ vurdering er ei vurderingsform som skal fremja læring. Føremålet ved vurderingsforma er læring og den vidare læringsprosessen eleven er i (Burner & Helle, 2018).

Formativ vurdering kan skje i både stor og liten grad i skulekvardagen, og ho kan vera både munnleg og skriftleg. Dersom me går tilbake til det føregåande underkapitlet om læreplanen, og til det erfaringsbaserte dømet om kompetansemålet som omhandla argumenterande tekstar, kan me sjå føre oss at elevane jobbar med å skriva eigne argumenterande tekstar, til dømes lesarbrev. I ei slik skriveøkt kan læraren gå rundt i klasserommet og lesa gjennom tekstane eller tekstutdrag og komma med skrivetips eller andre framovermeldingar på kva eleven kan gjera for å forbetra teksten sin. Ei meir strukturert og oppsummerande formativ vurdering kan gå føre seg etter at elevane har skriva tekstane, og har levert dei til lærar for vurdering. Etter at lærar har lese tekstane, kan han gi ei skriftleg attendemelding på kva som er bra i teksten, og framovermelding på kva eleven bør arbeida meir med for å heva kompetansen ytterlegare. Attendemeldingane bør skje på alle delar av teksten (innhald, struktur og språk), men ein bør avgrensa kva ein fokuserer framovermeldinga på, gjerne i form av eit fokusområde eleven skal vera ekstra merksam på fram mot neste skriveoppgåve.

Eit elevarbeid blir i skulen ofte vurdert både formativt og summativt. Når eleven leverer inn ein tekst, til dømes den argumenterande teksten lesarbrevet, vil han få ei summativ vurdering på arbeidet, der teksten blir vurdert ut frå kriteria frå oppgåveteksten og kompetansemåla i læreplanen. I tillegg vil han få ei formativ vurdering i form av attendemelding og framovermelding på arbeidet. Dette dømet viser at summativ og formativ vurdering ikkje naudsynt er motsetnader av kvarandre. Randy Bennett (2011), her attgjeven av Lars Helle og Tony Burner (2018), har kritisert skiljet mellom summativ og formativ vurdering for å vera for unyansert (Burner & Helle, 2018). Bennett hevdar at formativ og summativ vurdering ikkje er motsetnader, men heng nøye saman. «I enhver vurdering er det ønskelig å først fastsette hvor en elev eller student er i sin læring (summativ) før tilbakemeldinger for videre læring kan gis (formativ)» (Burner & Helle, 2018).

I skulekvardagen føregår det både reine formative vurderingar, og vurderingar som er ei blanding av både summativ og formativ vurdering, noko det føregåande erfaringsbaserte dømet illustrerer. Likevel er det viktig å skilja mellom formativ vurdering som peikar mot framtidig læring, og summativ vurdering som vurdering av ein allereie avslutta prestasjon ved avslutta læringsløp. Sluttvurderinga, altså standpunktkarakteren i norsk, er ei summativ

vurdering, og det same er vurderinga av eksamen som endar i ein eksamenskarakter som vert ståande på vitnemålet til eleven.

Når ei vurdering er så omfattande som eksamen er, er det ynskjeleg at han måler så mykje som mogleg, slik at elevane får høve til å visa mest mogleg kompetanse i faget. Elevane bør få høve til å visa både brei og mangfaldig skrivekompetanse, noko Bach (2015) hevdar er umogleg å få til. Ho meiner det er umogleg å få prøvd breidda i kompetansemåla i læreplanen, ikkje berre fordi læreplanen er omfattande, men fordi den mangfaldige skrivekompetansen er ei utfordring i sjølve vurderingssituasjonen (Bach, 2015, s. 31).

Ensrud (2016) har undersøkt i kva grad eksamen kan seiast å leggja til rette for at eleven kan visa breidda i tekstkompetansen sin. Han kallar denne breidda «spredning i oppgåvene»¹¹, og med dette meiner han både variasjon i kva slags tekstar elevane blir bedne om å skriva, til kor mange kompetansemål oppgåvesettet kan seiast å dekkja (Ensrud, 2016, s. 44). Ensrud hevdar at ein føresetnad for ein god eksamen, er at oppgåvene «...legger til rette for at elevene kan vise bredden av sin akkumulerte tekstkompetanse i faget» (Ensrud, 2016, s. 44). Funna hans viser at det er store skilnader mellom eksamenssetta han har undersøkt, og han peikar på at ein eksamen med stor spreing i oppgåvene, kan resultera i at svara blir vanskelegare å vurdera, dersom oppgåvene gir elevane større tolkingsrom. Med andre ord kan eksamenar med mindre grad av spreing i oppgåvene opplevast som tydelegare målretta for summativ vurdering (Ensrud, 2016, s. 45).

Ensrud støttar opp om Hoel (1994) som meiner at tronge oppgåveformuleringar og streng handheving av sjangerkrav kan gjera vurdering enklare (Hoel, 1994, s. 148), medan Bach legg til at dette ikkje gir eleven høve til å visa ein meir kompleks og mangfaldig skrivekompetanse (Bach, 2015, s. 31). Eit anna interessant tema er «bortfallet» av sjangerkrav etter revisjonen av læreplanen i 2013, og innføringa av teksttypar. Når Hoel og Ensrud meiner at tronge oppgåveformuleringar og sjangerkrav kan gjera vurdering enklare, sidan det gir eleven eit mindre tolkingsrom, så kan det såleis gjera vurderinga vanskelegare når elevane sjølv skal velja form og skrivehandlingar ut frå korleis dei tolkar føremålet med oppgåvene. Det er utfordrande å vurdera kvaliteten på skriveoppgåvene utan å ha lese elevane sine tekstar som svar på oppgåvene, og først då kan ein sjå om oppgåvene var til å forstå, eller om dei kunne tolkast i ulike retningar (Otnes, 2015a, s. 23). Utforminga av skriveoppgåver, korleis elevane

¹¹ Ensrud si operasjonalisering.

tolkar skriveoppgåvene og korleis sensor vurderer elevtekstane, er ein prosess som heng saman.

Ein annan faktor som er viktig når det er snakk om eksamen, er kor påliteleg han er, om han måler det han er meint å måla. Det er viktig at både elevane og sensorane har ei felles forståing for kva kompetansar og dugleikar eksamen prøver elevane i, og korleis eksamen blir vurdert. Bach meiner eksamen er ein balansekunst mellom det ideelle mangfaldet og eit ynske om reliabel vurdering (Bach, 2015, s. 31), og Kjell Lars Berge hevdar det er

...helt avgjørende for troverdigheten til en skriveprøve at lærerne som vurderer, og elevene som skriver, er enige seg imellom om hvilken skrivekompetanse som skal vurderes, hvordan elevene forventes å kunne skrive tekster på grunnlag av en slik skrivekompetanse, og hva i tekstene det er lærerne skal vurdere (Berge, 2009, s. 47).

2.3 Vurdering for læring

Vurdering for læring er ei nasjonal satsing som vart starta av Utdanningsdirektoratet i 2010 for at skuleeigarar, skular og lærebedrifter skulle vidareutvikla ein læringskultur og vurderingspraksis med læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Nøkkelord i *vurdering for læring* er «god undervegsvurdering», «læreplan, mål, kjenneteikn og kriterium», «gode faglege attendemeldingar», «læringsmiljø med rom for å prøva og feila», «eigenvurdering og involvering», «følg med på læringa undervegs» og «samarbeid og tolkingsfellesskap» (Utdanningsdirektoratet, b). Kort summert handlar *vurdering for læring* om å tydeleggjera for eleven kva kompetansemål han blir målt i, og kva kriterium arbeidet blir vurdert ut frå. Eleven skal få grundige framovermeldingar, han skal vurdere både eige og andre sitt arbeid og vurdere eiga læring. Alt i alt skal eleven vera meir bevisst på eiga læring, og læraren skal vera tydeleg på kva kompetansemål som ligg til grunn for dei faglege aktivitetane.

Sidan starten i 2010, er *vurdering for læring* no godt implementert i skulekvardagen og sett i system, og det har òg fått konsekvensar for korleis eksamensoppgåvene er utforma og blir vurdert. Mellom anna blir kompetansemåla som oftast oppgitt i eksamenssettet, og nokre eksamenssett har gjerne eit vedlegg med kjenneteikn på måloppnåing som elevane kan nytta som sjekklister. Eksamensrettleiingane for sensor er solide dokument som gjerne inneheld omgrepsavklaringar og grundige kjenneteikn på måloppnåing.

2.4 Norskeksamen på yrkesfag og FYR

Norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram er eit 112 timars fag som går over to år, der elevane har 56 timar norskundervisning på vg1 og 56 timar undervisning på vg2. Læreplanen strekkjer seg over desse to åra, og etter vg2 skal elevane ha ein standpunktkarakter, samstundes som dei kan bli trekt ut til skriftleg eller munnleg eksamen i faget.

Kompetansemåla i læreplanen er dei same som for vg1 elevane på studieførebuande utdanningsprogram. Skilnaden er at vg1 elevane på studieførebuande har 113 timar i løpet av eitt år, og elevane får nye kompetansemål i norsk på vg2 og vg3. Først på vg3 får dei standpunktkarakter i faget, og då skal dei òg ha ein obligatorisk skriftleg norskeksamen i hovudmål, samstundes som dei kan bli trekt ut i skriftleg eksamen i sidemål og/eller munnleg eksamen i faget. Totalt har elevane på studieførebuande 393 timar norsk i løpet av utdanningsløpet på vidaregåande skule, mot 112 timar for elevar på yrkesfaglege utdanningsprogram.

Dersom elevane på yrkesfag kjem opp i skriftleg norskeksamen, er han lokalt gitt. Dette betyr at det er fylkeskommunane i landet som har ansvaret for eksamen. Det motsette av lokalt gitt eksamen er sentralt gitt, noko eg kjem nærare inn på i neste underkapittel. Før eg kjem så langt, vil eg sjå på fylkeskommunale retningslinjer for lokalt gitt eksamen, og knyta desse til FYR.

Fylkeskommunane i Noreg har utarbeidd retningslinjer for gjennomføring av lokalt gitt eksamen på bakgrunn av forskrift til opplæringslova og andre retningslinjer frå Utdanningsdirektoratet. §3-30 i forskrifta om lokalt gitt eksamen i vidaregåande opplæring, slår fast at fylkeskommunen har ansvaret for gjennomføringa av alle lokalt gitte eksamenar. Sidan eg er tilsett i HFK vil eg nytta HFK sine retningslinjer som døme i avhandlinga mi¹². Retningslinjene er utarbeidde av opplæringsavdelinga i fylket, og dei gir informasjon om ansvarsfordeling og gjennomføring av lokalt gitt eksamen. I innleiinga til dokumentet har opplæringsavdelinga ei grunngjeving for kvifor dei har utarbeidd retningslinjene. Hovudmålet er å få «...ei betre og meir eins gjennomføring av lokalt gitt eksamen i Hordaland» (Hordaland fylkeskommune, 2016, s. 3). Fylket har fem mål for retningslinjene og gjennomføring av lokalt gitt eksamen. Dei ynskjer at dei skal bidra til:

¹² Hordaland fylkeskommune sine retningslinjer ligg ope ute på nettet, så det er ikkje eit konfidensielt dokument eg har fått tilgang til i yrkessamanheng. <https://www.hordaland.no/globalassets/for-skulane/voss-gymnas/filer/dokumenter/retningslinjer-for-lokalt-gitt-eksamen-i-hordaland-2016.pdf>

- Å sikre at eksamen blir avvikla i samsvar med vurderingsforskrifta (eventuelt andre overordna styringsdokument)
- At elevane får vist kompetansen sin i faget
- At det er samsvar mellom elevane sine arbeidsmåtar gjennom året og korleis elevane blir prøvde til eksamen
- At elevane blir sikra mest mogleg kjende og likeverdige forhold ved eksamen
- At elever [*sic*], føresette, arbeidsgjevarar og utdanningsinstitusjonar skal få påliteleg og gyldig informasjon om elevane sin kompetanse (Hordaland fylkeskommune, 2016, s. 3).

I retningslinjene blir det mellom anna lagt vekt på at det skal vera samsvar mellom elevane sine arbeidsmåtar gjennom året og korleis elevane blir prøvde til eksamen. § 1-3 i Opplæringslova slår fast at fellesfaga¹³ skal tilpassast det enkelte utdanningsprogrammet, og Kunnskapsdepartementet har, i Utdanningsdirektoratet sin regi, satsa høgt på fellesfag, yrkesretting og relevans (FYR). FYR handlar om å yrkesretta fellesfaga slik at elevane opplever undervisninga som meir relevant, og med dette auka gjennomføringa i vidaregåande opplæring. Utdanningsdirektoratet hadde som mål då prosjektet starta i 2010, at alle vidaregåande skular ved utgangen av 2016 skulle jobba aktivt og systematisk med yrkesretting av fellesfaga (Utdanningsdirektoratet, 2014c, s. 4). Målet for FYR var å

...forbedre yrkesrettingen av fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram for å øke elevenes motivasjon og for at elevene lettere skal se nytteverdien av fellesfagene. Satsingen skal sikre at elever i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene får en opplæring i fellesfagene matematikk, norsk, engelsk og naturfag som oppleves som relevant for deres hverdag og er yrkesrettet mot fremtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 3).

Sluttrapporten for FYR-prosjektet slår fast at yrkesrettinga av fellesfaga på dei yrkesfaglege utdanningsprogramma er forbetra. Dette ser dei ut frå at det er eit auka medvit om temaet blant lærarane, og at det vert gjennomført større og mindre tverrfaglege og yrkesretta undervisningsprosjekt på skulane (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 3).

Utdanningsdirektoratet nyttar i rapporten ord som «økt bevissthet» (s. 3), «motivasjonskilde» (s. 4), «entusiasme» (s. 3), «suksess» (s. 3) og «suksessfaktor» (s. 7), men samstundes ser dei at fleire fellesfaglærarar opplever at dei ikkje kan fokusera for mykje på yrkesretting i sitt fag,

¹³ Fellesfaga på yrkesfaglege utdanningsprogram er norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og kroppsøving, men det er berre norsk, engelsk, matematikk og naturfag som er med i FYR-satsinga.

eller ha for mange tverrfaglege opplegg. Grunngevingane er ofte at dei opplever presset med å komma gjennom læreplanen, og at elevane skal opp til ein eksamen som ikkje er yrkesretta eller tverrfagleg (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 3). Ei anna utfordring ligg hjå skuleleiar med å finna felles lærings- og planleggingsarenaer, tilrettelegging for kontinuitet og samanheng i bruken av fellesfaglærarar på same utdanningsprogram over tid, og eit aktivt engasjement for å koordinera FYR-satsinga med andre skuleutviklingstiltak (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 11). Skuleleiar sine utfordringar med å leggja timeplanen på ein slik måte at det er tid for samarbeid, og at fellesfaglærarar over tid underviser på same programområde, kjem eg ikkje til å koma meir inn på i denne samanheng, men dei andre utfordringane vil vera eit bakteppe når eg kartlegg eksamensoppgåvene, når eg diskuterer eksamenspraksisen, og når eg presenterer skilnaden mellom sentralt gitt og lokalt gitt eksamen og endringane kring skriftleg norskeksamen vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram dei siste åra.

Som praktiserande norsklærer på yrkesfaglege utdanningsprogram kan eg stadfesta at FYR er på plass i den vidaregåande skulen. For meg har det ført til eit meir fagleg og didaktisk medvit, og eg har funne fleire «møtestader» mellom norskfaget og yrkesfaga. Likevel kan ein ikkje sjå bort frå at det auka fokuset på FYR òg kan vera problematisk og ikkje like lett å gjennomføra i praksis. Trøndelag Forsking og Utvikling og NTNU Samfunnsforskning gjorde ei utgreiing og ein analyse av korleis yrkesretting vart praktisert i norske vidaregåande skular i perioden 2012-2014, og då Utdanningsdirektoratet presenterte utfordringane med FYR, var det denne forskinga dei viste til. To av forskarane: Anne Sigrid Haugset og Morten Stene (2016), presenterer forskinga i artikkelen «Hvordan yrkesretting og relevans praktiseres i fellesfagene». Dei finn at dei fleste lærarar møter fellesfagklassar på yrkesfag med eit anna repertoar av arbeidsmetodar enn dei tek i bruk i studiespesialiserande klassar. Yrkesretting av fellesfag vert praktisert på mange ulike måtar, men den vanlegaste praksisen er at det er ei viss tilpassing av fellesfaga gjennom demonstrasjon av yrkesrelevans. Forskarane avdekte fleire problematiske tilhøve med FYR. Mellom anna opplever fleire fellesfaglærarar å vera i klemme mellom krava frå læreplanar og eksamen, og krava om yrkesretting, og at det er eit slags motsetnadstilhøve mellom å sikra eit best mogleg utgangspunkt for påbygg og vidare studiar, og å styrka framtidens handverkarar eller å få så mange som mogleg gjennom utdanninga (Haugset & Stene, 2016, s. 31).

FYR-prosjektet vart avslutta av Utdanningsdirektoratet i 2016, men arbeidet med oppfølginga skal utførast av Fylkeskommunane i samarbeid med Utdanningsdirektoratet. Oppfølginga fokuserer i hovudsak på kompetanseutvikling for mellomleiarar og å vidareutvikle skulane sin innsats for samarbeid om betre, meir heilskapleg, relevant og yrkesretta undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 2).

Attende til HFK sine retningslinjer for lokalt gitt eksamen, så er mål tre at det er *samsvar mellom elevane sine arbeidsmåtar gjennom året og korleis elevane blir prøvde til eksamen*. Dersom ein knyter dette til FYR, og går ut frå at FYR er implementert i norsksundervisninga på yrkesfaglege utdanningsprogram, og at elevane arbeider aktivt med yrkesretting i løpet av skuleåret, så bør FYR også visa att på eksamen. Engelskeksamen på vg2 yrkesfag og vg1 studieførebuande har allereie vore oppe til debatt når det gjeld den problematikken, og dette er noko eg kjem nærare inn på i neste underkapittel «sentralt gitt vs. lokalt gitt eksamen». Vidare i teksten vil eg presentera spenningsfeltet mellom yrkesretting og eksamen.

I dei to siste måla i HFK sine retningslinjer for lokalt gitt eksamen er *likskap* eit sentralt omgrep. Elevane skal ha mest mogleg likeverdige forhold ved eksamen, og eksamensresultatet skal vera påliteleg og gyldig. Det er derfor viktig at det er mest mogleg lik praksis både når det gjeld omfanget av eksamen, oppgåvene og sensureringa.

2.5 Sentralt gitt vs. lokalt gitt eksamen i engelsk og norsk

Norskeksamen på 10. trinn og vg3 studieførebuande utdanningsprogram er heilt lik, uansett kor i landet ein bur. Desse er begge døme på sentralt gitte eksamenar. Ein sentralt gitt eksamen vert utarbeidd og sensurert sentralt frå Utdanningsdirektoratet, medan i lokalt gitt eksamen er det fylkeskommunane som har ansvaret.

OECD publiserte i 2011, før revisjonen av læreplanen, ein rapport med tittelen «OECD Review of Evaluation and Assessment of Education: Norway 2011» (OECD, 2011). Rapporten var ein del av OECD sin gjennomgang av evaluering og vurdering for forbetring av skuleutbytte. Føremålet med gjennomgangen var å undersøkje korleis system for evaluering og vurdering kunne nyttast til å heva kvalitet, likeverd og effektivitet i utdanning og opplæring. Gjennomgangen såg på ulike element i vurderings- og evalueringssystema som forskjellige land nyttar for å betra elevutbytte, og omfatta elevvurdering, lærarvurdering og lærarevaluering, skulevurdering og systemevaluering (OECD, 2011, s. 3). Kort samanfatta har

OECD eit mål om mest mogleg lik praksis, og dei meiner at eksamen på eit nasjonalt nivå er viktig for kvaliteten av utdanninga. Dei hevdar og at det er eit behov for tydelege nasjonale mål og kriterium for kvalitet, og på å byggja vurderings- og evalueringskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Noko eg finn særdeles interessant i rapporten, er at det ikkje verkar som om forskarane har fått med seg at me har lokalt gitt skriftleg eksamen i Noreg. I rapporten står det: «Mot slutten av obligatorisk skolegang og i videregående opplæring trekkes elevene ut til et begrenset antall sentralt gitte skriftlige eksamener og lokalt gitte muntlige eksamener» (OECD, 2011, s. 28). Når dei i utgangspunktet er så tydelege på ein «nasjonal kvalitetsstandard», skulle ein nesten tru dei ville ha kommentert praksisen med lokalt gitt skriftleg eksamen i norsk på yrkesfag.

Eksamen i engelsk skriftleg vg1 studieførebuande/vg2 yrkesfag er ein sentralt gitt eksamen som er lik anten ein går på studieførebuande eller yrkesfaglege utdanningsprogram. Hanne Christina Kvisle Mürer har i masteroppgåva «Valid and Reliable? A Critical Analysis of the Final Written Exam in English in the Upper Secondary School» (Mürer, 2015) analysert eksamensoppgåvene i skriftleg engelskeksamen. Ho har undersøkt seks eksamenssett frå vår 2010 til haust 2013¹⁴ og konkluderer med at engelskeksamen måler for få kompetansemål i høve til det han burde gjera. Kompetansemåla er komplekse og vanskelege å måla, tekstane i førebuingssheftet er ikkje like interessante og nyttige for alle elevar, ordlyden i oppgåvene er lite presis, og oppgåvetekstane er lite konkrete. Mürer meiner eksamen er lite valid og reliabel (Mürer, 2015, s. 2), og undersøkingane hennar viser at eksamen på nasjonalt nivå ikkje naudsynt har høg kvalitet.

Med den auka satsinga på FYR, er det mange som synest det er vanskeleg å fylla kravet om yrkesretting i engelskfaget så lenge engelskeksamen er felles for studieførebuande og yrkesfaglege utdanningsprogram. Oddbjørn Jensen og Pål Hemminghyth saknar oppgåver som går til kjernen i programfaga, og som gir yrkesfagelevane høve til å visa kompetansen sin (Jensen & Hemminghyth, 2016). Problemstillingane rundt felles sentralt gitt eksamen i engelsk har blitt tatt opp i Stortinget. Innstilling 192 S 2009-2010, viser til Stortingsmelding 44 (2008-2009) der felles sentralt gitt eksamen i engelsk tykkjest å vera til hinder for yrkesretting av engelsk. I innstilling 192 S 2009-2010, ber Stortinget regjeringa om å leggja opp til ei ny eksamensordning for engelsk. 11.12.2015 spør stortingsrepresentant Marianne

¹⁴ I 2013 kom det ein revisjon av læreplanane. Mürer sine undersøkingar vart gjort før revisjonen.

Aasen (AP) kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen kvifor det ikkje har blitt innført ulik engelskeksamen på studieførebuande og yrkesfaglege studieretningar i den vidaregåande skulen (Stortinget, 2016). Dette viser at problematikken har blitt diskutert, og vedteke, på øvste hald hjå dei lovgivande, men har stoppa hjå den utøvande makta. OECD ynskjer meir sentral styring, og har sine grunngevingar for det, men sentralt gitt eksamen i engelsk kan vera eit døme på at sentral styring òg byr på utfordringar når det gjeld sentralt gitt eksamen.

Det som har skjedd med skriftleg norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram dei siste åra, er interessant å sjå i samband med OECD si tilråding om eksamen på nasjonalt nivå, debatten kring engelskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram, eksamenspraksisen kring sentralt gitt eksamen og satsinga på FYR.

Cecilie Bach (2015) har forska på dei sentralt gitte skriftlege eksamenane i norsk etter 10. trinn og vg3, og meiner det er viktig at eksamensoppgåvene gir mest mogleg grad av rettferdig vurdering. Vurderinga av eksamensoppgåvene er det som skjer etter at elevane har skrive eksamenstekstane sine, og det er ikkje hovudfokuset i prosjektet mitt. Likevel er det ein viktig del av eksamenspraksisen, og skilnadene i vurderingspraksisen på sentralt og lokalt gitt eksamen er så store, at det er viktig for meg å få dei med her.

2.5.1 Sensur av lokalt gitt og sentralt gitt eksamen

Sentralt gitt eksamen i norsk etter 10. trinn og studieførebuande vg3 har eit eige «sensorkorps» som vurderer eksamenssvara. Sensorkorpset består av erfarne sensorar som har blitt kursa på førehand og som deltek på eigne sensorsamlingar både i forkant og i etterkant av eksamen. I følge Bach (2015), hadde heile 81,7% av sensorane som leverte inn sensorrapporten etter sentralt gitt norskeksamen på vg3 studieførebuande i 2014, vore sensor før, eit tal som har halde seg stabilt (81,5% i 2012) (Bach, 2015, s. 32). Sensorarbeidet kring norskeksamen på studieførebuande utdanningsprogram er eit omfattande arbeid, ein prosess Bach skildrar s. 32-33 i artikkelen sin¹⁵. Kort summert er det ein systematisk prosess med samlingar i forkant av sensureringa, samlingar for fellessensur, og etter sensureringa leverer sensorane inn eit eige rapportskjema. Rapporteringa er rett nok frivillig, men det betyr at det går føre seg ei vurdering i etterkant av sensuren, ei slags kvalitetssikring med tilbakemeldingar frå sensorane som eksamensnemnda i Utdanningsdirektoratet kan ta med seg vidare til utforminga av neste års eksamensoppgåver.

¹⁵ Prosessen med sensur

Norskeksamen vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram har ikkje lik praksis med sensur som etter 10. trinn eller vg3 studieførebuande. Sidan norskeksamen på yrkesfag er lokalt gitt, har han lokal sensur. Lokal sensur betyr at faglærar sjølv er ein av sensorane, medan den andre sensoren er ein norsklærar frå ein annan skule i regionen (Hordaland fylkeskommune, 2016, s. 3). Det skjer inga systematisk opplæring av sensorane, og medan «sensorkorpset» på studieførebuande består av erfarne sensorar som har undervist i faget i fleire år, og som har erfaring og kursing som sensor, kan ein på yrkesfag som heilt nyutdanna og fersk norsklærar oppleve å verta sensor, utan å ha fått noko rettleiing eller opplæring.

Ein er likevel ikkje heilt aleine som norsklærar på yrkesfag slik eg legg det fram her. I HFK er det mellom anna fagutval for dei ulike faga i vidaregåande skule. Fagutvala arrangerer samlingar med ulike tema som er relevante for faga, og på ei slik samling i fagutvalet for norsk, vil det vera aktuelt å diskutera problemstillingar knytt til norskeksamen på yrkesfag. Slike samlingar er likevel frivillige, og ein kan ikkje garantera at alle som skal vera sensor har høve til å møta på ei slik samling. Fram til våren 2016 var det eit slikt fagutval i HFK, men same vår la Fylkesdirektøren for opplæring ned systemet for fagutval (FAU), og erstatta det med nye fagnettverk i dei ulike faga. Dei nye fagnettverka skulle starta opp hausten skuleåret 2016/2017, men på grunn av utfordringar med å finna norsklærarar som ynskte å drifta den nye fagnemnda, mangla Hordaland Fylkeskommune eit fagforum for norsklærarar heilt fram til skuleåret 2017/2018. Dette året fylket var utan fagnettverk, fall saman med same periode eg byrja på dette prosjektet, og det skjedde samtidig som det nye fellesettet frå Vigo kom inn i eksamenspraksisen.

Mangelen på eit fagfellesskap der slike endringar gjerne blir presentert og diskutert, forsterka nok kjensla mi av at endringane som skjedde kom brått og utan forvarsel, og auka behovet mitt om å få eit oversyn over eksamenspraksisen og korleis oppgåvene såg ut rundt om i landet.

2.5.2 Kva med sentralt gitt eksamen i norsk på yrkesfag?

Sentralt gitt eksamen i engelsk på yrkesfag har blitt kritisert for å vera for lite yrkesretta. I 2015, midt i FYR- satsinga til Utdanningsdirektoratet, og før Vigo-settet vart innført, var det nokon som talte for sentralt gitt eksamen i norsk på yrkesfag, og dei såg ikkje på FYR som eit hinder for sentralt gitt eksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram. Ingrid Metliaas (2015) meinte at eksamensoppgåvene frå ulike fylke var av varierende kvalitet, og at sentralt gitte eksamensoppgåver i norsk på yrkesfag kunne heva kvaliteten på oppgåvene. Andre føremoner med sentralt gitte eksamensoppgåver var at det var ressursparande, og at tilgjengelege

eksempeloppgåver og eksamensrettleiingar kunne gi ei tydeleg retning til opplæringa, og såleis gjera eksamen til ein gyldig prøve av elevane sin kompetanse (Metliaas, 2015, s. 22). Metliaas foreslo ein kombinert eksamen med ein sentralt gitt skriftleg del, og ein munnleg del som var yrkesretta og tilpassa den enkelte klasse. I tillegg lufta ho ideen om obligatorisk eksamen i norsk på yrkesfag (Metliaas, 2015, s. 22).

Lillian Anderssen (2015) skreiv om vellukka FYR-eksamenar i artikkelen *Yrkesforankring av eksamen i norsk skriftlig*. Ho presenterte korleis Troms fylke hadde laga ein eigen «bank» av yrkesforankra oppgåver som hadde blitt utarbeida av norsklærarar saman med programfaglærarar. Utgangspunktet for desse oppgåvene var i læreplanen i programfaget, og oppgåvene skulle vera i kortsvarsdelen (del A) av eksamenssettet. Del B skulle ha tre alternativ: ein argumenterande, ein analyserande og ein kreativ tekst (Anderssen, 2015, s. 51). Eit anna argument Anderssen hadde for sentralt gitt eksamen på yrkesfag var at ho meinte det var uholdbart at kvart fylke skulle ha ansvaret for å laga eksamenssett, når det er så få elevar som kjem opp til eksamen. Ho meinte tida var inne for å laga nasjonal eksamen i norsk på yrkesfag, gjerne med utgangspunkt i modellen frå Troms (Anderssen, 2015, s. 53). Anderssen sin modell liknar på eksamenen Metliaas skisserer, men der Metliaas ynskjer ein munnleg yrkesretta del, har Anderssen løyst yrkesrettinga med å ha ein yrkesretta del A og dei tradisjonelle norskfaglege tekstoppgåvene i del B.

Vigo-settet kom inn etter at Metliaas og Anderssen lufta desse tankane om sentralt gitt eksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram. Vidare vil eg sjå Vigo-settet opp mot dei andre setta frå våren 2016, og i drøftingskapitlet vil eg komma attende til Metliaas og Anderssen sine forslag om sentralt gitt eksamen i norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram.

Skriving i skulen vert nytta for å visa kompetanse i faget, og det er ulike styringsdokument som ligg til grunn for kva skriving som vert gjort, og korleis det vert gjennomført. I det neste kapitlet vil eg gi eit riss av skriving i skulen med eit fokus på skriveoppgåver og skriveoppgåver på eksamen. Eg vil sjå på kva som ligg til grunn for skriving i skulesamanheng, og kva ulike fagpersonar og teoretikarar har sagt om emnet. Eg vil ha eit særleg fokus på korleis fagfolk har kategorisert skriveoppgåver, sidan dette er ein stor del av arbeidet eg har gjort for å svara på problemstillinga i prosjektet. Til slutt i kapitlet vil eg presentera Skrivehjulet og forklara korleis eg har nytta dette som ein reiskap i arbeidet mitt.

3 Skriveoppgåver teori

Skrijving er eit omgrep som ligg til grunn for store deler av arbeidet mitt. I det fylgjande vil eg sjå på kva skrijving er, spesielt skrijving i skulesamanheng og skrijving som vurderingsform, og kva som ligg til grunn for skrijvinga i skulen.

3.1 Skrijving og skriveoppgåver

Ein tradisjonell måte å definera skrijving på, er å rekna opp skrifta sine ressursar av teikn, dei semiotiske delane, som til dømes handskrift, ortografi, teiknsetjing, ordforråd, grammatikk og tekststruktur (Evensen, 2012, s. 14). Ut frå den definisjonen kan ein definera eleven sin skrivekompetanse som dugleiken eleven har til å nytta desse delane som uttrykksverktøy på ein kulturelt akseptabel måte (Evensen, 2012, s. 14). Nyttar ein denne definisjonen, får ein ikkje sagt noko om kva elevane skal med skrivekompetansen, altså føremålet og den kommunikative dimensjonen ved skrijving, noko Berge, Evensen og Thygesen (2016) tek omsyn til når dei definerer skrijving som «a culturally and individually intentional act of semiotic mediation» (Berge, Evensen, & Thygesen, 2016, s. 172). Denne definisjonen meiner eg skildrar skrijving i skulen i dag, og det er denne som ligg til grunn når eg omtalar skrijving vidare i teksten. Eg vil komma tilbake til det sosiokulturelle og funksjonelle perspektivet på skrijving som ligg til grunn for denne definisjonen, og ikkje minst skrivemodellen Skrivehjulet, som er utleia av definisjonen.

3.2 Grunnleggjande dugleikar

I underkapitlet om «læreplanen som styringsdokument», nemner eg dei grunnleggjande dugleikane i læreplanen, og korleis dei ligg til grunn i alle fag. Eg vil her ta føre meg litt av bakgrunnen for desse, og korleis dei grunnleggjande dugleikane og tankane bak dei heng saman med dei to teoriane som ligg til grunn for skrijving i skulen i dag: sosiokulturell og funksjonell skriveteori.

Bakgrunnen til dei grunnleggjande dugleikane i LK06 ligg hjå OECD sitt arbeid på slutten av 1990-talet med å definera nøkkelkompetansar som er viktige for personleg og sosial utvikling hjå menneske i det moderne utviklingssamfunnet, gjennom programmet Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo). Prosjektet spesifiserer at omgrepet *kompetansar* dekkjer meir enn berre kunnskapar og dugleikar,¹⁶ sidan det involverer strategiar og rutinar ein treng for å nyttiggjera seg av kunnskapane og dugleikane, i tillegg til kjensler og

¹⁶ Knowledge and skills (Rychen & Salganik, 2000, s. 8).

haldningar, og det å effektivt klara å administrera desse komponentane (Rychen & Salganik, 2000, s. 8). Med ei slik forståing, får omgrepet kompetansar ikkje berre eit kognitivt innhald, men «...motivational, ethical, social, and behavioral components... [and]... combines stable traits, learning outcomes (e.g., knowledge and skills), belief-value systems, habits, and other psychological features» (Rychen & Salganik, 2000, s. 8). DeSeCo- prosjektet identifiserte tre kategoriar av nøkkelkompetansar¹⁷:

Å handla sjølvstendig og reflekterande (acting autonomously and reflectively) handlar om å forsvara og hevda eigne rettar og interesser, å tenkja sjølv og innleia interaksjonar med dei fysiske og sosiale omgjevnadene, planleggja og utføra prosjekt og å utvikla strategiar får å oppnå eigne mål. Å handla reflekterande handlar om å ha medvit og forståing av samfunnet rundt ein, korleis det fungerer, og kva plass ein har i det. Det handlar òg om å undersøkje og reflektera kring normene i samfunnet, og dette er ein del av individuell vekst og modning som menneske.

Å bruka verktøy interaktivt (using tools interactively) handlar om å bruka språk, symbol og tekst i samhandling med andre. «Verktøy» handlar i denne samanhengen om fysiske einingar, språk og kunnskap, lovar og liknande ein treng for å møte utfordringane i kvardags- og yrkeslivet. Verktøya er instrument ein treng for å ha ein aktiv dialog mellom individ og omgjevnadene sine. Å bruka verktøy interaktivt handlar i tillegg om digital kompetanse, og å kunna nytta dei digitale verktøya ein treng i informasjonssamfunnet.

Å bli med i, og å fungera i, sosialt heterogene grupper (joining and functioning in socially heterogeneous groups) handlar om korleis menneske er avhengige av andre for materielle og psykologiske behov. Det handlar om samhandling med andre, å handsama og løysa konflikhtar, å fungera demokratisk i grupper og å finna løysingar på tvers av kulturelle skilnader (Rychen & Salganik, 2000, ss. 11-12).

Når elevane møter skriveoppgåvene til eksamen, kan kompetansane frå OECD liggja til grunn for korleis dei løysar oppgåvene og korleis skriving er eit kommunikativt samspel mellom sendar og mottakar. Dei tre nøkkelkompetansane frå OECD (DeSeCo), og dei fem grunnleggjande dugleikane i LK06, set læring inn i ein sosial samheng, noko som ligg til grunn i sosiokulturell læringsteori.

¹⁷ I framstillinga mi av nøkkelkompetansane til DeSeCo, har eg nytta ein artikkel av Rychen og Salganik som vart publisert i samband med ein INES-konferanse i Tokyo 2000. Eg har omsett omgrepa og forklaringane frå engelsk, og legg det fram og kommenterer innhaldet slik eg har forstått det.

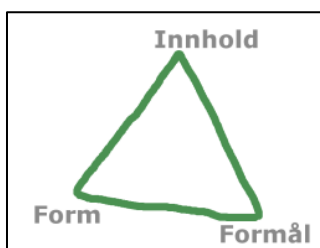
3.3 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori tek utgangspunkt i Vygotsky sin teori som handlar om at læring skjer i samspelet mellom menneske. Vygotsky meinte at læring er eit resultat av mennesket sin samhandling med omgjevnadane sine. Kunnskapar, idear, haldningar og verdiar utviklar seg i samspelet med andre menneske, og læring skjer i samhandling og kommunikasjon med desse. Den viktigaste reiskapen for kommunikasjon er språket, og tenkinga vert utvikla gjennom språkleg samhandling (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 61). Kommunikasjon og språkleg samhandling kan skje både munnleg og skriftleg, og i dette prosjektet er det den skriftlege kommunikasjonen som er i fokus.

3.4 Skrivetrekanten og funksjonell læringsteori

I følgje nøkkelkompetansane frå OECD, grunnleggjande dugleikar frå LK06 og sosiokulturell læringsteori, er det å vera skriverekunnskig avgjerande for individuell og kulturell utvikling. I boka «Skrive for å lære» definerer forfattarane Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg og Torlaug Løkensgard Hoel (2000) to typar skriving: tenkeskriving og presentasjonsskriving.

Tenkeskrivinga er ei meir uformell og utforskande form for skriving, medan presentasjonsskrivinga er ei meir formell form der føremålet er å kommunisera og presentera eit gitt tema for ein lesar (Skrivesenteret, 2015). Presentasjonsskriving er den type skriving som vert utført på skriftleg eksamen, og når elevane skal skriva ulike typar tekstar med ulikt innhald, skal dei og ta omsyn til mottakaren av teksten, og dei skal ha eit føremål med han. Dette tilhøvet mellom innhald, mottakar og føremål, har dei siste åra blitt illustrert med Skrivetrekanten i figur 4:



Figur 4: Skrivetrekanten, Jon Smith (2010)¹⁸

Skrivetrekanten viser kommunikasjonssituasjonen i skriving, at det skal vera eit føremål med skrivinga og at skrivinga har ein funksjon. Funksjonell skriving inneber at ein legg vekt på kva ein kan gjera med skrift og kva ein kan oppnå med skriving. Skrivehandlingar og føremål blir dermed sentrale omgrep, saman med semiotiske ressursar som realiserer relasjonen mellom handling og formål i ulike tekstar (Skrivesenteret, 2014). Føremålet, forma og

¹⁸ Her henta frå Skrivesenteret <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriving-i-norsk-1/> (henta 12.04.18)

innhaldet i skriving ser vi att i Skrivehjulet som eg vil presentera nærare i kap. 3.9. Før eg kjem så langt, vil eg ta føre meg «literacy»-omgrepet, som ligg til grunn for tankane bak Skrivehjulet. Eg vil og sjå på korleis fagfolk har kategorisert skriveoppgåver, før eg går nærare inn på Skrivehjulet og korleis eg har nytta det som analysekategori.

3.5 Literacy

Lesing og skriving er ikkje lenger øyremerkt språkfag, men inngår i kvart fag og er ein viktig del for læring i faga. Når ein snakkar om skriving i skulen og dei grunnleggjande dugleikane, kjem ein ikkje unna literacy-omgrepet. På bakgrunn av dette, har den gjeldande læreplanen LK06 blitt kalla for ein literacy-reform (Berge, 2005, s. 164). Når literacy vert definert i faglitteraturen, viser forfattarane ofte til definisjonen som vart formulert på ei internasjonal Unesco-samling i 2003:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (Unesco, 2004, s. 13).

I skulen, og helst knytt til engelskfaget i didaktisk samanheng, vert *literacy* gjerne brukt om å kunna lesa og skriva, og å kunna uttrykkja seg skriftleg, men Unesco sin definisjon famnar om meir enn det. Omgrepet har i nokre høve blitt omsett til norsk som *skriftkyndighet*¹⁹ (Berge, 2005, s. 163), eller *skriftkunne* på nynorsk, og Kjell Lars Berge forklarar omgrepet meir i Unesco si ånd, med at «literacy» fokuserer spesielt på skriftspråket og andre skriftlege semiotiske ressursar som grunnlag for danninga til mennesket, i tillegg til utviklings- og læringsprosessar som føreset og tek i bruk alle moglege meiningsskapingsressursar. Han meiner området for «literacy» inkluderer alle dei meiningsskapande aktivitetane der me skapar mening med og i tekstar, og at området dekkjer den innverknaden skriftkunna har for vår måte å tenkja på (Berge, 2005, ss. 163-164). Å lesa og skriva handlar om å forstå, uttrykkja seg, tolka og kommunisera, og dess høgare kompetanse ein har på desse områda, dess lettare er det å orientera seg i faga, og dess meir lærer ein. Om ein ser LK06 i lys av «literacy», meiner eg skulen har fått eit meir heilskapleg og tverrfagleg syn på kommunikasjon og refleksjon, og korleis elevane skal visa og utvikla kunnskap gjennom språket, noko som heng saman med korleis eg forstår og tolkar literacy-omgrepet. Med

¹⁹ Berge nemner Lise Iversen Kulbrandstad som den første han veit nytta *skriftkyndighet* om *literacy* i 2004 (Berge, 2005, s. 163).

«literacy» og å utvikla seg, å læra og å skapa meining gjennom skriving, kjem det inn ein funksjonell dimensjon i skrivinga.

3.6 Skriveoppgåver

Skriveoppgåvene på eksamen er oppgåvene elevane skal svara på, og det er elevsvara som ligg til grunn for vurderinga av eksamen. Ein eksamen varer i 4 timar²⁰, og på dei timane skal elevane produsera to til tre tekstar. Ei skriveoppgåve er eit fenomen som på eit eller anna vis set i gang skriving av ein tekst (Otnes, 2015a, s. 14), og det er skriveoppgåvene som legg føringane for kva kompetanse elevane skal visa, og kva type tekst dei skal skriva.

Det er viktig å skilja mellom den skrivinga og dei skriveoppgåvene som skjer i norskfaget i løpet av skuleåret, og skriveoppgåvene elevane møter på eksamen, jf. kap. 2.2. Når elevane skriv i løpet av skuleåret, er det for å læra å skriva ulike teksttypar, ulike skrivestrategiar og tekststruktur. Vurderingane er formative der elevane får framovermeldingar på arbeida sine for å bli betre skrivarar, medan på eksamen skal elevane visa sluttkompetansen sin i faget, og vurderinga er ei summativ vurdering i form av ein eksamenskarakter. Når eg vidare i oppgåva tek føre meg skriveoppgåver, vil det vera av typen skriveoppgåver på eksamen.

I prosjektet mitt har eg kategorisert skriveoppgåvene som vart gitt til norskeksamen vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram våren 2016. Før eg kunne kategorisera skriveoppgåvene, var eg nøydd til å sjå på korleis andre har kategorisert skriveoppgåver før meg, og eg vil i det følgjande gi eit riss av desse og visa korleis eg kom fram til dei analysekategoriane eg har kartlagt eksamensoppgåvene ut frå.

3.7 Kategorisering av skriveoppgåver

Den amerikanske skriveforskarer Gordon Brossel gjennomførte i 1983 ein studie der han undersøkte om skriveoppgåver som var følgt av ein retorisk spesifisering (rhetorical specification) gjorde elevtekstane betre enn dei oppgåvene som ikkje hadde det. Brossel definerte retorisk spesifisering som «...naturalistic writing problems by giving writers information about the purpose of a composition, its audience, its speaker and its subject» (Brossel, 1983, s. 165), og han kategoriserte eksamensoppgåvene inn i grad av informasjonsmengd og ut frå kor mykje skriveoppgåva spesifiserte den retoriske konteksten. Han nytta tre grader; «low», «moderate» eller «high information load» (Brossel, 1983, s. 165). Brossel sin studie er interessant med tanke på å setja skriving inn i ein kontekst, både med tanke på form og føremål, noko eg meiner kjenneteiknar skriving i skulen i dag.

²⁰ Sidan eksamen på vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram er lokalt gitt, er det også her skilnader frå fylke til fylke. Nokre stader er eksamen på 4 timar, andre stader 5 timar. Sjå figur 25 for eit landsoversyn frå våren 2016.

Hildegunn Otnes (2015) viser til Brossel i «Skriveoppgaver under lupen», og kommenterer at Brossel ikkje legg vekt på *korleis* det skal skrivast, og at han ikkje nemner sjanger eller skrivehandling (Otnes, 2015a, s. 21). Sjølv om Brossel ikkje nyttar termane «sjanger» eller «skrivehandling», meiner eg han definerer sjanger og skrivehandling når han i skriveoppgåvene med high information load spesifiserer at dei skal skriva «...a statement to the local school council [...] expressing your own personal views...» (Brossel, 1983, ss. 166-167). Oppgåva Brossel nyttar som døme liknar på skriveoppgåvene me ser i skulen i dag, og det er interessant å sjå på skriveoppgåvene i skulen i dag i lys av Brossel sine undersøkingar av retoriske spesifikasjonar frå byrjinga av 1980-talet. Eg skal ikkje gå meir inn på studien til Brossel, men kort summert fann han at oppgåvene med «moderate» informasjonsmengd var dei som ga elevtekstane med best karakter.

Otnes (2015) viser til dei amerikanske ESL²¹-forskarane Barbara Kroll og Joy Reid (1994) som på same måte som Brossel deler skriveoppgåver inn i tre, og dei har delt oppgåvene inn i forskjellige gradar av «innpakking» av informasjon: «bare, framed and textbased prompts». Otnes har omsett termane til «nakne», «innramma» og «tekstbaserte» oppgåver (Otnes, 2015a, s. 20), og inndelinga kan minna om Brossel. «Nakne» oppgåver har eit skriveoppdrag som vert presentert i korte og enkle ordlag ved å antyda tema og skrivehandling eller stilla eit spørsmål elevane skal svara på. «Innramma» oppgåver presenterer ein situasjonskontekst før skriveoppdraget vert gitt. Eit tema eller ein situasjon vert presentert ganske grundig før elevane skal diskutera og ta stilling til temaet eller situasjonen. «Tekstbaserte» oppgåver er skriveoppgåver, der oppgåva vert følgd av autentisk eller tilrettelagt materiell, som elevane må lesa for å kunna svara på oppgåva (Otnes, 2015a, s. 20).

Ein annan som deler skriveoppgåvene inn i ulike kategoriar er Egil Børre Johnsen (1997), som deler skriveoppgåver inn i to typar: skriveoppgåver med, og skriveoppgåver utan eksplisitt instruks. Med instruks meiner han at oppgåva gir informasjon om kva slags skriving eleven skal gjera, og at det må vera «...en formell angivelse av skrivehandlingen» (Johnsen, 1997, s. 138) for at oppgåva skal klassifiserast som «med instruks». Han har ei liste med åtte instruksar han meiner angir skrivehandling: I) gjer greie for, II) drøft, III) for og i mot, IV) vurder/ kommenter/ ta stilling til, V) samanlikn, VI) vis korleis/ gi døme/ karakteriser, VII) tolk og VIII) analyser (Johnsen, 1997, ss. 139-140). Det er interessant å sjå at fleire av

²¹ English as a Second Language

skrivehandlingane som Johnsen angir i 1997, finn vi i dag att i Skrivehjulet, og ikkje minst i oppgåveformuleringane i skriveoppgåvene i skulen og på eksamen.

Skriveoppgåvene i skulen i dag er følgde av ein retorisk spesifisering (Brossel), dei har ein eksplisitt instruks (Johnsen), og oftast er oppgåvene innramma og/eller tekstbaserte (Kroll & Reid). Den retoriske spesifiseringen set skriveoppgåva i ei ramme, ein kontekst, og inneheld instruksar med handlingsverb som legg føringar for kva skrivehandling og kva type tekst elevane skal skriva. Desse elementa illustrerer ein funksjonell dimensjon av skriving, noko fleire meiner har eit for stort fokus i skrivinga i skulen i dag, og dei meiner det går utover danninga i faget.

3.8 Danning og funksjonell skriving

Audhild Norendal (2016) diskuterer danningperspektivet i eksamensoppgåvene i norsk i grunnskulen i artikkelen *Danningperspektiver i grunnskolen eksamensoppgaver i norsk* og samanliknar i artikkelen eksamensoppgåvene i LK06 med eksamensoppgåvene frå L97²². Norendal ser at skrivehandlingane etter LK06 har blitt meir funksjonelle og meir tilpassa formål og mottakar, og at oppgåveformuleringane har mange retoriske spesifiseringar som blir førande for skriveoppdraget (Norendal, 2016, s. 15). Ho summerer skriveoppgåvene etter revisjonen av LK06 med at no får elevane oppgitt kva skrivehandlingar dei skal ta i bruk, avhengig av kva slags formål teksten har. Ut frå desse opplysningane skal elevane velja ein hensiktsmessig teksttype, og det er valfritt om dei vil skriva i etablerte sjangrar (Norendal, 2016, s. 10). Ho konkluderer med at med LK06

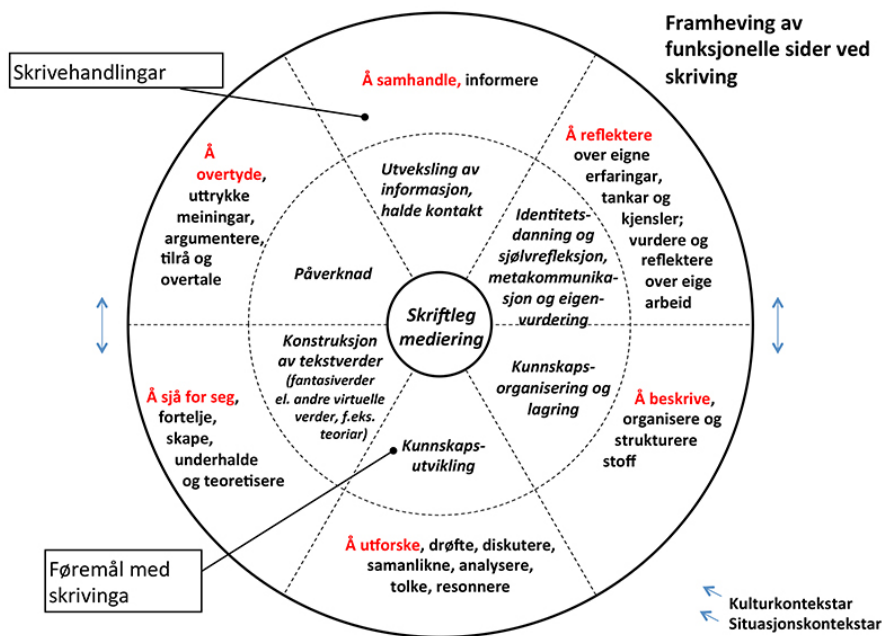
[...] har eksamen i norsk blitt et viktig måleinstrument for å vurdere om elevene behersker grunnleggende ferdigheter, og om de har nådd kompetansemålene. Med denne utviklingen har vurderingskriterier blitt mer styrende for forståelsen av faget. Dersom hensikten først og fremst er å lære elevene å skrive tekster som i størst mulig grad oppfyller vurderingskriterier for å oppnå gode eksamensresultater, er det fare for at nyttehensyn fortrenger danningperspektiver i skriveopplæringen. Den faren bør bli tatt med i diskusjonen om framtidens norskfag og under utarbeidelsen av neste læreplanrevisjon (Norendal, 2016, s. 15).

Eg skal ikkje gå nærare inn på danningssomgrepet og debatten om norsk skal vera eit danningfag eller eit reiskapsfag, då dette går utanfor rammene for dette prosjektet. Likevel er det ein viktig debatt no når ein ny læreplan er i emning. I tillegg viser diskusjonen til Norendal at funksjonell skriving har ein stor plass i skulen i dag, og sidan eg skal undersøkje

²² Norendal har fokus på skriveoppgåver i grunnskulen, men diskusjonen hennar er like gyldig i vidaregåande opplæring, sidan skriving på vidaregåande er ei vidareføring av skriving i grunnskulen.

skriveoppgåver i skulen, vil funksjonell skriveteori vera eit utgangspunkt for korleis eg kategoriserer skriveoppgåvene i arbeidet mitt.

3.9 Skrivehjulet og Normprosjektet



Figur 5: Skrivehjulet²³

Figur 5 viser Skrivehjulet, og i denne modellen finn vi funksjonelle skrivehandlingar som er tilpassa føremål. Skrivehjulet er ein forskingsbasert læringsmodell for skrivning som synleggjer sentrale dimensjonar ved skrivning, og er ein modell som har blitt basis for skriveopplæringa i store delar av norsk skule (Thorsen, 2016). Modellen visualiserer skrivninga sin funksjon som eit samspel mellom handlingar og formåla deira (Skrivesenteret, 2013), og han vart utarbeidd av ei forskargruppe som stod bak utviklinga av nasjonale skriveprøvar i Noreg: Ragnar Thygesen, Lars Sigfred Evensen, Kjell Lars Berge, Wenche Vagle og Rolf Fasting. Då gruppa skulle definera kva skrivning og skriveugeleik er, var det skrivninga sin funksjon dei la til grunn (Skrivesenteret, 2013). I tillegg var dei opptekne av føremålet med skrivning ved at me handlar på ulike måtar og ved hjelp av ulike semiotiske ressursar for å oppnå bestemte føremål (Smemo & Solem, 2015, ss. 64-65). Med dette som grunnlag utvikla dei den teoretiske modellen Skrivehjulet, som seinare vart vidareutvikla gjennom

²³ <http://norm.skrivesenteret.no/skrivehjulet/>

Skrivesenteret sitt arbeid med læringsstøttande prøvar i skrivning og i Normprosjektet (Skrivesenteret, 2013).

3.9.1 Normprosjektet

Normprosjektet (2012-2016) var eit landsomfattande forskingsprosjekt om skrivning og vurdering i alle fag. Prosjektet retta seg mot grunnskulen, men sidan ein sentral del av Normprosjektet handlar om oppgåvedesign, meiner eg det er viktig å ta det med når eg undersøker skriveoppgåver i prosjektet mitt.

Den fulle tittelen på Normprosjektet var «Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning». Målet til prosjektet var å utvikla eksplisitte forventningsnormer for skrivning og å prøva desse ut som grunnlag for skriveopplæring og vurdering. Prosjektet hadde fokus på både utvikling av elevane sin skrivekompetanse og lærarane sin vurderingskompetanse (Skrivesenteret, 2014). I Normprosjektet vart elevtekstane vurdert på sju ulike vurderingsområde: *kommunikasjon, innhald, tekstopbygging, språkbruk, rettskriving, teiknsetting* og *bruk av skriftmediet*, og det var desse vurderingsområda som har blitt til forventningsnormene som uttrykkjer kva ein kan forventa at elevane kan etter 4. og 7. trinn (Skrivesenteret, u.d.). Lærarane som deltok i Normprosjektet vart presentert for Skrivehjulet og forventningsnormene (norms of expectation of writing proficiency), og dei nytta skrivekonstruktet og normene som ein basis for skriveinstruksjonar og skrivevurdering (Berge, et al., 2017, s. 1). Skrivehjulet kan hjelpa oss med å sjå ulike sider ved skrivning og kva skrivning kan brukast til i samfunnet og i opplæringa (Skrivesenteret, 2013), og er ein modell som visualiserer kva skrivehandlingar me kan nytta for å oppnå føremålet med teksten, og såleis gjera oss til meir medvitne skrivarar.

3.9.2 Historia bak Skrivehjulet

Då forskargruppa utvikla Skrivehjulet, definerte dei skrivning som «a culturally and individually intentional act of semiotic meditation (Berge, Evensen, & Thygesen, 2016, s. 172) av di dei meinte at tradisjonelle definisjonar av «skrivning» ikkje dekte føremål med skrivning og kommunikative sider ved skrivning, dimensjonar som er sentrale i Skrivehjulet og funksjonell og sosiokulturell skriveteori. Dei gjekk tilbake i historia for å finna belegg for at desse dimensjonane ikkje var nye fenomen, men at dei har vore sentrale sider av skrivning i mange år. Evensen (2012) viser til fleire studiar som viser at kommunikasjon og dokumentasjon er grunnleggjande føremål som skrivning har teke vare på gjennom fleire tusen år (Bazerman (2002), Scribner og Coles (1981), Goody og Watt, (1963), i tillegg til at han nyttar runeskriving og hieroglyfar som døme på korleis skrivning har blitt brukt til refleksjon

og identitetsarbeid (Evensen, 2012, ss. 14-15). På bakgrunn av dette, og ved å ha fokus på kommunikative sider av skriving, skrivefunksjonar, skriveføremål, og skriving som refleksjon og identitetsutvikling, vart Skrivehjulet utvikla, og med dette fekk me eit meir funksjonelt syn på skriving. Ut frå skriveomgrepet, slik eg ser det er i skulen i dag, og det synet eg legg til grunn når eg undersøker skriveoppgåver her, er skriving ein aktivitet me kan bruka for å ytra oss gjennom ulike skrivehandlingar, som har eit føremål. Når ein skriv, skapar ein meining ved å bruka ulike semiotiske verktøy (Berge, Evensen, & Thygesen, 2016, s. 186), og det å ha semiotisk forståing gir skrivinga eit sosiokulturelt og funksjonelt fokus.

Då forskargruppa skulle utvikla modellen, tok dei utgangspunkt i fleire ulike perspektiv: semiotikk, anvendt lingvistikk, tekststudiar, litteratursøk, didaktikk, skriveforskning og pedagogikk (Berge, Evensen, & Thygesen, 2016, s. 172). Målet var å utvikla eit verktøy for å konseptualisera kompleksiteten av å skriva i forskjellige kulturelle og situasjonelle kontekstar for skriving i samfunnet og skriving i ulike fag på skulen, og for å ha eit verktøy for undervisning og vurdering av skriving (Berge, Evensen, & Thygesen, 2016, s. 172). Dei ville ha ein modell som kunne nyttast for å laga skriveoppgåver og til vurdering av elevtekstar, og for å kontrollera innhaldsvaliditeten i skriveoppgåvene.

3.9.3 Skrivehjulet

Skrivehjulet er bygt opp rundt dimensjonane *skrivehandlingar*, *skriveføremål* og *skriftleg mediering* (figur 5). Heilt inst i sirkelen har vi *skriftleg mediering* som er navet i hjulet, den sentrale kjernen i skrivinga. Den ytste sirkelen illustrerer dei seks skrivehandlingane *a) å samhandle*, *b) å reflektere*, *c) å beskrive*, *d) å utforske*, *e) å sjå for seg* og *f) å overtyde*, medan den midtre sirkelen viser dei seks føremåla med skriving: *1) utveksling av informasjon, halde kontakt*, *2) identitetsdanning og sjølvrefleksjon, metakommunikasjon og eigenvurdering*, *3) kunnskapsorganisering og lagring*, *4) kunnskapsutvikling*, *5) konstruksjon av tekstverder* og *6) påverknad*. Som modellen viser, med pilene og dei stipla linjene, kan Skrivehjulet dreiaast. Det er ein dynamisk modell som viser at ulike handlingar og føremål kan kombinerast etter behov, og på den måten få mindre vanlege og opplagde koplingar mellom skrivehandlingar og føremål (Skrivesenteret, 2013). Modellen i figur 5 viser Skrivehjulet i utgangsposisjonen og dei føremåla handlingane vanlegvis blir knytte til.

I prosjektet mitt nytta eg skrivehandlingane frå Skrivehjulet som analysekategori då eg skulle kartleggja skriveoppgåvene i eksamenssetta. I metodekapitlet om skriveoppgåvene vil eg gå nærare inn på korleis eg nytta Skrivehjulet som analysekategori, og kva andre hjelpemiddel eg nytta for å kartleggja skriveoppgåvene.

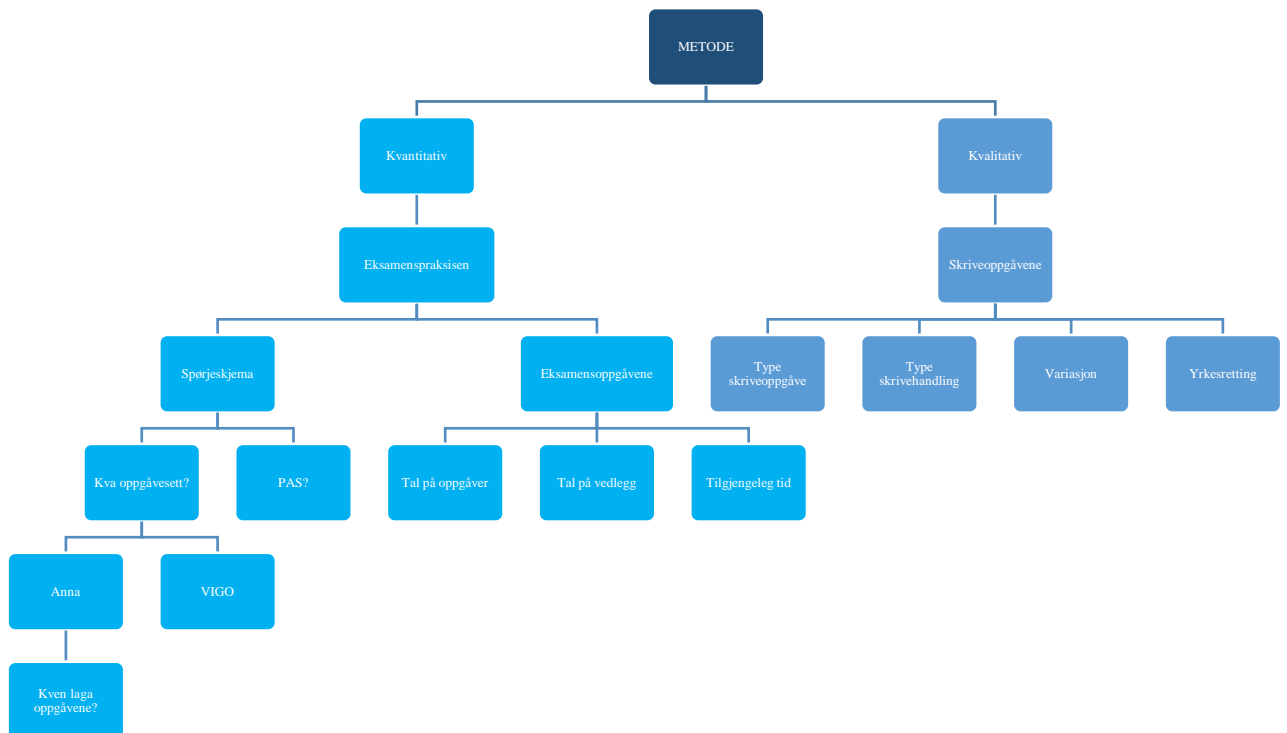
Med nyare skriveforskning, utvikling av nasjonale skriveprøvar i Noreg, utforminga av Skrivehjulet og funksjonell skriveteori, som seier at all skrivning har ei hensikt og går føre seg i ein kontekst, som bakteppe, gjennomførte Utdanningsdirektoratet ein revisjon av læreplanen i 2013. Då dei tok bort sjangeromgrepet og la vekt på ulike teksttypar alt etter funksjon og formål, sende dei eit signal om kva som er viktig for skrivning i norskfaget, samstundes som dei skapte ein debatt om sjanger eller ikkje sjanger i norskfaget²⁴. Ikkje minst fekk det konsekvensar for utforminga av eksamensoppgåvene etter revisjonen, og desse endringane har vore avgjerande for korleis eg i dette prosjektet har kategorisert skriveoppgåvene frå norskeksamen vg2 yrkesfagelge utdanningsprogram våren 2016.

²⁴ Sigrid Ørevik (2015) meiner «...sjangrar og skrivekontekstar som er kjende for elevane, [vil] kunna gi tryggleik i skrivesituasjonen», og hevdar dei ulike sjangerskulane kan gi lærarane støtte til å utvikla sjangermedvit hjå elevane (Ørevik, 2015, s. 59, her i Bach, 2015, s. 41). Blikstad- Balas, Jensen og Roe (2018) diskuterer om endringane i læreplanen, der sjanger vart erstatta med teksttypar, har påverka praksis i klasserommet, og om sjangeromgrepet er i ferd med å forsvinna, i artikkelen «Hvor ble det av sjangrene?» i Norskklæaren #1 2018 (Blikstad- Balas, Jensen, & Roe, Hvor ble det av sjangrene?, 2018) .

4 Metode

Problemstillinga for prosjektet var «**korleis er eksamenspraksisen i dei ulike fylka, og er det nokon skilnader mellom eksamensoppgåvene som er laga «sentralt» og dei som er laga på fylkes- og skulenivå?»** For å få svar på desse spørsmåla tok eg i bruk ulike metodar og nytta forskjellige verktøy. Den todelte problemstillinga opna for både kvantitativ og kvalitativ metode, der eg jobba kvantitativt med å henta inn informasjon ved hjelp av spørjeskjema og eksamenssett, og kvalitativt gjennom analyse av skriveoppgåvene i eksamenssetta.

Eg ynskte både å kartleggja og talfesta eksamenspraksisen og å få eit oversyn over kva slags typar skriveoppgåver som vart gitt til skriftleg norskeksamen vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram våren 2016. For å få eit bilete av skriveoppgåvene, måtte eg kartleggja desse ved å analysa oppgåvene i dei ulike eksamenssetta. For å få overblikk over eksamenspraksisen, nytta eg spørjeskjema for å få ut ei statistisk oversikt over eksamenspraksisen ved skriftleg norskeksamen vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram våren 2016. Eg nytta òg eksamenssetta som kjelde for å kartleggja sider av eksamenspraksisen som ikkje kom fram i spørjeskjemaet.



Figur 6: Metodisk hovudstruktur for prosjektet

Figur 6 viser den metodiske hovudstrukturen for prosjektet. Venstre side viser det kvantitative arbeidet med å kartleggja eksamenspraksisen som vart undersøkt ut frå to hovudkjelder: spørjeskjema og eksamenssetta. Dei ulike variablane som vart undersøkt er illustrert i hierarkiet i trestrukturen. Til høgre i figur 6 er den kvalitative delen av prosjektet, der skriveoppgåvene i eksamenssetta er hovudkjelda, og variablane er plassert nedst i strukturen.

Prosjektet mitt vart eit blandingsdesign²⁵, eit mixed methods forskingsdesign som Creswell (2014) definerer som prosedyre for innsamling og analyse der ein nyttar både kvantitative og kvalitative metodar for å forstå eit forskingsproblem eller forskingsspørsmål (Creswell, 2014, s. 565). Ein type blandingsdesign er konvergerande blandingsdesign²⁶, der ein samtidig driv innsamling av både kvalitative og kvantitative data, for så å slå saman data og nytta resultatata for betre å forstå eit forskingsspørsmål (Creswell, 2014, s. 570). Creswell meiner at mixed methods ikkje berre handlar om «...collecting two distinct «strands» of research...» (Creswell, 2014, s. 565), men det består av «...merging, integrating, linking, or embedding the two «strands» (Creswell, 2014, s. 565). I mitt prosjekt undersøkte eg same kjelde, eksamenssetta, både kvalitativt og kvantitativt, samstundes som delar av prosjektet var reint kvalitative og kvantitative. Sidan eg ville kartleggja eksamenspraksisen på landsbasis, meinte eg ei kvantitativ tilnærming var det som passa prosjektet mitt best. Når det gjaldt å undersøkje skriveoppgåvene til eksamen, måtte eg analysere og fortolke desse, eit arbeid som krev ei kvalitativ tilnærming til arbeidet.

I det fylgjande vil eg ta føre meg korleis eg gjekk fram metodisk. Eg vil presentera korleis eg har gått fram i arbeidet med å samla inn data, og grunngje dei metodiske vala mine. Først vil eg gå gjennom arbeidet med å kartleggja eksamenspraksisen, deretter vil eg ta føre meg skriveoppgåvene og arbeidet med å analysere og kategorisere desse. Sidan eg metodisk nytta to forskjellige forskingsdesign, har eg delt metodekapitlet i to. I del 4.1 gjer eg greie for korleis eg gjekk fram metodisk for å kartleggja eksamenspraksisen i dei ulike fylka, og i del 4.2 presenterer eg metoden, litteraturen og kjeldene eg nytta for å kartleggja kva oppgåvetypar og skrivehandlingar skriveoppgåvene spurde etter.

²⁵ Anne Grete Danielsen (2013) nyttar termen “metodetriangulering” om å nytta både kvantitative og kvalitative metodar i same forskingsprosjekt (Danielsen, 2013, s. 139).

²⁶ «convergent mixed methods design» Creswell (2014)

4.1 Korleis er eksamenspraksisen i dei ulike fylka?

Første del av problemstillinga mi var «**korleis er eksamenspraksisen i dei ulike fylka?**»

Med «eksamenspraksis» meiner eg kva oppgåvesett dei ulike skulane nytta (I), kven som hadde laga eksamensoppgåvene (II), om dei gjennomførte eksamen i PAS eller ikkje (III), kor mange timar eksamen var på (IV), kor mange oppgåver som var i eksamenssetta (V), og kor mange vedlegg kvart sett hadde (VI). For å kartleggja dei tre første elementa av eksamenspraksisen i dei ulike fylka i Noreg, nytta eg spørjeundersøking som metode. Her jobba eg med kvantitative data, og eg ville nytta spørjeskjema for å samla systematisk inn observasjonar i form av tal, for å analysera taldata og få eit statistisk oversyn over eksamenspraksisen. Eg skulle ikkje nytta data for å testa ei hypotese eller føreseia eit utfall, men ynskte å avgrensa analysen til ein grunnleggjande deskriptiv statistikk. Dette er ein måte å organisera data nøye på, presentera resultata og gi visse grunnleggjande analysar av data (Denscombe, 1998, s. 327). Denscombe (1998) presenterer enkel deskriptiv statistikk som ein måte forskaren kan organisera data på ein konsis og nøyaktig måte. Forskaren kan summera funna, visa belegg, skildra profilen til funna som til dømes korleis data er fordelte, og utforska koplingar mellom delar i data (Denscombe, 1998, s. 327), og det var ein metode som passa til prosjektet mitt.

Før eg kunne analysera data, måtte eg først henta dei inn. Nedanfor vil eg presentera prosessen med å velja ut respondentane, arbeidet med å finna skulane som hadde hatt elevar oppe til eksamen, utforminga av spørjeskjemaet og informasjonsskrivet til respondentane, og utsendinga av spørjeskjemaet. Til slutt i første del av metodekapitlet, vil eg ta føre meg metodiske utfordringar med spørjeundersøkinga.

4.1.1 Utval av respondentar

Då eg først byrja å arbeida med skriftleg norskeksamen på yrkesfag, var eg mest nysgjerrig på kven som laga oppgåvene. Eg var og interessert i korleis dei ulike eksamensoppgåvene såg ut, men det var eksamenspraksisen eg ynskte å kartleggja først. Eg ville nytta dei som var eksamensansvarlege i fylkeskommunane i Noreg som kjelder, og ynskte å senda ut eit spørjeskjema med to hovudspørsmål: *kven lagar eksamensoppgåvene? og får sensor ei sensorretteiing?* Etter kvart som eg jobba med spørjeskjemaet, skjønnte eg at eg berre ville få informasjon om kven som laga fellessettet frå fylka. Dersom det var fleire eksamenssett i omløp, var ikkje dette noko eg kunne få svar på gjennom eit slikt spørjeskjema. Sjølv om eg la til eit spørsmål om det, var det ikkje sikkert at eksamensansvarleg hadde oversyn over kva eksamenssett som vart nytta på dei ulike skulane.

Eg måtte heilt ned på skulenivå dersom eg skulle klara å kartleggja om det vart nytta ulike eksamenssett i same fylke. Første tanken var å kontakta eksamensansvarleg i fylka og be om å få ei liste over skulane som hadde hatt elevar oppe til eksamen i norsk, og deretter kontakta eksamensansvarleg på skulane for å få informasjon om kva eksamenssett dei nytta. Eg såg føre meg at eg måtte gjera eit utval, og kanskje ta føre meg tre eller fire fylke, og kartleggja eksamenspraksisen der. Eg ville ikkje få eit komplett landsoversyn, men eg kunne kanskje generalisera resultatata og seia noko om tendensane i landet. Så kom eg over Skoleporten, som gjorde at prosjektet mitt tok ei ny vending.

Skoleporten²⁷ er ein nettportal frå Utdanningsdirektoratet der skular og skuleeigarar kan finna relevante og pålitelege data om grunnopplæringa. Han er eit verktøy for vurdering av kvalitet i grunnopplæringa og inneheld data innanfor områda læringsutbytte, læringsmiljø, gjennomføring i vidaregåande opplæring, ressursar og skulefakta (Utdanningsdirektoratet, c). I Skoleporten vert standpunktkarakterar og eksamensresultat publiserte, og ved å sjå på eksamenskarakterane til eksamen våren 2016, kunne eg sjå kva skular som hadde hatt elevar oppe til eksamen. Plutselig hadde eg høve til å finna namna på alle skulane som hadde hatt elevar oppe til eksamen, og då utvida eg prosjektet til å gjelda heile Noreg. Då eg hadde namnet på skulane, kunne eg kontakta kvar skule og kartleggja kva eksamenssett dei hadde nytta, og kven som hadde laga oppgåvene. Utvalet i prosjektet mitt vart difor alle vidaregåande skular i Noreg som hadde hatt elevar oppe i skriftleg norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram våren 2016.

4.1.2 Identifisering av skulane

For å identifisera alle skulane som gjennomførte skriftleg eksamen i norsk vg2 yrkesfag våren 2016, jobba eg systematisk gjennom tre trinn for å sikra at eg hadde fått med meg alle skulane.

Først gjekk eg inn på «vidaregåande skule» og «eksamen fellesfag». Her finst eit oversyn over eksamenskarakterane til eit utval fellesfag, både på yrkesfagleg og studieførebuande utdanningsprogram. Lista syner eksamenskarakterane for dei siste fem skuleåra, og til venstre er ei liste med alle fylka i Noreg. Her er det mogleg å klikka inn på fylka og få eit alfabetisk oversyn over dei vidaregåande skulane. I det første trinnet av prosessessen med å identifisera skulane som hadde hatt elevar oppe til skriftleg norskeksamen vg2 yrkesfag, klikka eg meg inn på kvar skule, og såg i lista om dei var registrert med eksamenskarakter i norsk skuleåret

²⁷ <https://skoleporten.udir.no/>

2015-16. Eg registrerte desse skulane i eit eige skjema (vedlegg 3) som til slutt skulle bli oversynet over alle skulane som hadde hatt norskeksamen vg2 yrkesfag våren 2016. Jacobsen (2015) nyttar termen «populasjonslister» om lister over alle dei me er interessert i å vita noko om (Jacobsen, 2015, s. 293), og dette skjemaet vart mi populasjonsliste med den informasjonen eg klarte å samla om populasjonen min ut frå data i Skoleporten, både når det gjaldt namn på skule og e-postadresser til skulane.

I trinn 1 identifiserte eg 97 skular, men for å dobbeltsjekka, og trippelsjekka resultata, gjekk eg gjennom listene to gonger til. I trinn 2 gjorde eg eit utval med eksamensresultat for fellesfag og norsk yrkesfag våren 2016 og lasta ned ein rapport i excelformat. Her fekk eg ei lang og detaljert liste med fylke, skular, utdanningsprogram og kjønn på elevane som hadde hatt eksamen. Eksamenskarakterane var ikkje viktige for prosjektet mitt, men det var ein måte å undersøkje data gjennom eit anna utval og andre lister enn det første. Ved å kryssjekka data frå trinn 1 av identifiseringsprosessen med data i trinn 2, kunne eg stadfesta dei skulane eg allereie hadde identifisert, og leggja til nye skular som ikkje hadde blitt fanga opp i det første trinnet av kartlegginga.

I det andre trinnet dukka det opp litt fleire skular, og etter dette trinnet hadde eg 105 skulenamn på lista mi. Nokre skular var merkt med **tall er unntatt offentlighet*, i tillegg var ikkje Telemark registrert med nokon skulenamn for skriftleg norskeksamen vg2 yrkesfag våren 2016. Eg syntest det var merkeleg at ingen elevar hadde blitt trekt ut til skriftleg eksamen i norsk på vg2 yrkesfag i dette fylket, noko som gjorde at eg ville ha ein tredje sjekk for å undersøkje dette nærare.

I trinn 3 av kryssjekkinga, bladde eg gjennom listene, fylke for fylke, og huka av for skulane etter kvart som eg fann dei i listene mine. Eg huka av etter skulenamn, karakterar og studieprogram og la til nye skular eg ikkje hadde identifisert tidlegare. Dette var det mest omfattande arbeidet i identifiseringsprosessen, då eg hadde lange lister å forholde meg til. I dette trinnet fann eg mange fleire skular eg ikkje hadde registrert i dei to første trinna, mellom anna fire skular frå Telemark, og eg enda opp med 146 skular som vart det endelege utvalet i undersøkinga.

Å gå frå eit utval på 97 til eit utval på 146, viser kor viktig det er å sjekka fleire gonger, og ikkje ta til takke med dei første dataa ein får, eller dei dataa som er mest tilgjengelege. Ved å nytta forskjellige sjekkpunkt, er sjansen større for å få identifisert alle skulane som gjennomførte eksamen våren 2016.

4.1.3 Feilkjelder

Det kan vera fleire grunnar til at alle skulane ikkje vart plukka opp i den første identifiseringsprosessen, og eg vil no ta føre meg ulike feilkjelder. Eg vil diskutera fire potensielle feilkjelder: forskaren sjølv, feil i rapportering, mangel på rapportering og feil i databasen.

I eit slikt arbeid der ein hentar ut informasjon frå ulike databasar eller lister, kan feilkjelda vera forskaren sjølv. Han kan oversjå data eller skriva av feil og såleis få feil i datagrunnlaget. Ei anna feilkjelde kan vera rapporteringsfeil frå skulane. Kan hende har dei oppgitt feil inndata, noko som gjer at rapportane i Skoleporten ikkje blir korrekte. I arbeidet mitt fekk eg attendemelding frå ein skule som ikkje hadde hatt elevar oppe i skriftleg eksamen i norsk, men i munnleg eksamen i norsk. Dersom det viste seg at dataa i Skoleporten gjaldt både munnleg og skriftleg eksamen, hadde datamaterialet mitt vore ugyldig, og dessutan hadde eg forstyrra mange skular med ei spørjeundersøking som ikkje gjaldt dei.

Det er ingenting i Skoleporten som tilseier at dataa gjeld munnlege eksamenar. Alle dei andre resultata gjeld skriftlege fag, og eg gjekk ut frå at det same gjaldt i kategorien «fellesfag: norsk yrkesfaglig eksamen». For å oppklara dette, sende eg ein e-post til Utdanningsdirektoratet den 08.05.17²⁸. Eg fekk til svar at det berre var resultat frå skriftleg eksamen som var registrert i Skoleporten, og at det ikkje var registrert eksamensresultat for munnleg eksamen i det heile dei siste to skuleåra. Når eg likevel hadde funne i alle fall ein skule som var registrert feil i Skoleporten, så er det sjanse for at det kan ha skjedd med fleire. Feilen kan anten vera feilrapportering frå skulen sin del, eller det kan vera feilregistrering eller feil i databasen i Skoleporten.

Feil i datamaterialet kan forplanta seg i svarresponsen og resultatdelen. Kan henda kan skular som ikkje har hatt elevar oppe til eksamen ha fått spørjeundersøkinga, men har unnlata å svara på denne sidan dei ikkje er i målgruppa? Dette diskuterer eg meir i kap. 4.1.9.

Eit rett utval er viktig for reliabiliteten til undersøkinga. Når eg vil seia noko om eksamenspraksisen i heile landet, er det viktig at alle skulane som gjennomførte skriftleg norskeksamen våren 2016, er med i utvalet. Dersom eg ikkje har klart å identifisera alle skulane, vil undersøkinga ha låg reliabilitet. I arbeidet med å identifisera desse skulane, har det såleis dukka opp fleire feilkjelder som kan trua reliabiliteten til prosjektet, men eg meiner

²⁸ Sjå vedlegg 12 for e-postkorrespondansen.

at kryssjekkinga av utvalet har styrkt denne, og at eg har tatt høgde for moglege feilkjelder i prosessen.

Tabellen i vedlegg 3, populasjonslista mi, viser det endelege oversynet over skular som hadde elevar oppe til eksamen våren 2016, og han vart eit viktig sjekklistedokument både når det gjaldt å sjekka responsen på spørjeskjemaet, og kva eksamenssett skulane hadde nytta til eksamen.

4.1.4 Val av program for spørjeskjema

For å kartleggja eksamenspraksisen i dei ulike fylka fann eg ut at eit spørjeskjema var det som passa best til prosjektet mitt. Eg ynskte å nå mange på ein gong, eg ville kartleggja kva eksamenssett skulane nytta til norskeksamen våren 2016, kven som hadde laga eksamenssetta, og om dei gjennomførte eksamen i PAS. I tillegg ville eg samla inn eksamenssetta som hadde vore i bruk til eksamen våren 2016, for å henta ut praktisk informasjon om eksamen, og for å analysere skriveoppgåvene i setta.

Eg hadde spørsmåla klare, og den opphavlege planen var å nytta Google sheets som verktøy for å laga spørjeundersøkinga. Google sheets er gratis, enkelt å bruka, lett å distribuera og det er i ettertid lett å henta ut statistikk frå undersøkinga. I tillegg til å få svar på spørsmåla mine, ville eg samla inn eksamenssetta som vart nytta til eksamen våren 2016. Respondentane skulle få ein e-post med spørjeskjemaet, og så skulle dei, etter planen, lasta opp eksamenssettet og senda det til meg på e-post.

Spørsmåla i undersøkinga var ikkje av personleg art, men av omsyn til personvern, ynskte eg at spørjeundersøkinga skulle vera anonym. Kva eksamensform og kva eksamenssett skulane hadde nytta, måtte eg kunna spora tilbake til skulane, men personen som hadde gitt meg den informasjonen, skulle vera anonym. Med det digitale spørjeskjemaet meinte eg å sikra anonymiteten til informantane, men dersom dei skulle senda meg eksamensoppgåvene på e-post, vart dei ikkje anonyme lenger.

Valet fall difor på Typeform²⁹, eit nettverktøy der ein kan produsere og gjennomføre nettbaserte spørjeundersøkingar. Typeform er i utgangspunktet gratis, men ved å betala og oppgradera til ein pro-versjon, kan ein få tilgang til fleire funksjonar i spørjeskjemaet. Ein av dei funksjonane er høve til å lasta opp fil i spørjeskjemaet, noko eg var ute etter. Når

²⁹ www.typeform.com

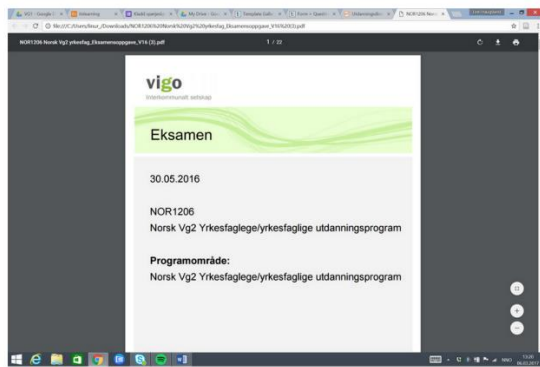
respondentane kunne lasta opp eksamensoppgåvene direkte i spørjeskjemaet, var det ikkje mogleg å spora kven respondenten var, og kravet om anonymitet var dekt.

Sidan eg skulle nytta informantar i prosjektet, måtte eg ta stilling til om eg måtte melda prosjektet inn til Personvernombudet for forskning (NSD). Eit prosjekt er meldepliktig til NSD dersom ein skal samla inn, registrera, handsama og lagra personopplysningar (Danielsen, 2013, s. 144). NSD skil mellom direkte og indirekte personidentifiserande opplysningar, der direkte opplysningar kan vera namn, personnummer eller andre personeintydige kjenneteikn. Indirekte personopplysningar er bakgrunnsopplysningar som til dømes bustadkommune, alder, kjønn, arbeidsstad, yrke, og ein kombinasjon av desse bakgrunnsopplysningane kan føra til at ein person kan bli identifisert. I mitt prosjekt skulle eg ikkje samla inn, og handsama, personidentifiserande opplysningar. Spørsmåla i spørjeundersøkinga var ikkje av privat art, men handla om ein praksis på arbeidsplassen, og eg skulle ikkje handsama personopplysningar.

Sidan spørjeundersøkinga var nettbasert, kunne det ha vore mogleg å spora opp respondenten gjennom IP-adressa. Dette har Typeform tatt høgde for, så det er ikkje mogleg å spora IP-adressene, med mindre dette er huka av for under utforminga av spørjeskjemaet. Eg meiner difor eg har sikra anonymiteten til informantane mine i dette prosjektet, og at prosjektet ikkje var meldepliktig.

4.1.5 Validitet og reliabilitet

Eg ynskte å kartleggja ein eksamenspraksis og få ut eit statistisk oversyn over denne. Eg ville difor nytta lukka spørsmål med faste svaralternativ for å letta analysearbeidet og for å unngå feiltolkingar av spørsmåla. Lukka spørsmål krev nøye planlegging, og det er viktig at spørsmåla ikkje er tvitydige. Ei undersøking bør vera både reliabel og valid. Validitet handlar om gyldigheit; om dataa som har blitt samla inn bidreg til å svara på problemstillinga, og om spørsmåla i spørjeskjemaet er gyldige indikatorar for dei omgrepa eller fenomena ein ynskjer å måla (Danielsen, 2013, s. 147). Dersom spørsmåla er tvitydige, kan det vera ein ikkje måler det ein ynskjer å måla. Sidan eg i spørsmåla mine refererte til eit eksamenssett frå Vigo, var det viktig at respondentane visste kva slags eksamenssett det var snakk om. Eg valde difor å ta med eit bilete på første sida av spørjeundersøkinga for å avklara kva eksamenssett det var snakk om, slik at det ikkje skulle oppstå misforståingar eller feiltolkingar, sjå figur 7.



I spørjeskjemaet vert det referert til eit felles eksamenssett frå Vigo. Dette biletet viser korleis eksamenssettet såg ut.

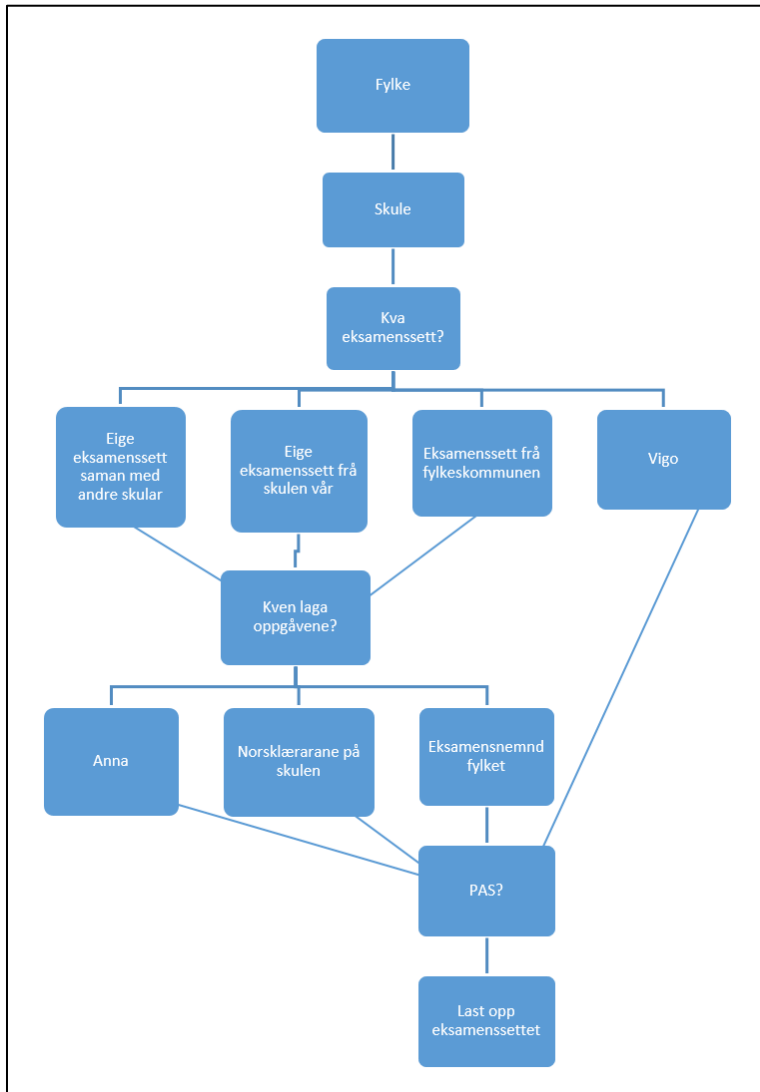
start Tryk ENTER

Figur 7: Framsida av spørjeskjemaet

For å unngå feiltolkningar av spørsmål bør ein mellom anna ikkje bruka for komplisert språk, og eg prøvde å formulera spørsmål så korte og presise som mogleg. Spørsmåla mine inneheld ein del fagspråk knytt til skriftleg eksamen i norsk, som til dømes «PAS», «vg2», «YF» og «Vigo». Respondentane mine var dei på skulen som hadde hatt mest å gjera med norskeksamen på vg2 yrkesfag våren 2016. Sidan dette er terminologi som er vanleg i eksamenssamheng i vidaregåande skule, forklarte eg ikkje desse termene nærare, då eg rekna med at respondentane visste kva desse tydde.

Reliabilitet handlar om at me kan stola på at undersøkinga er presis, og at det ikkje skjer feil undervegs (Danielsen, 2013, s. 147). Til dømes kan det vera snakk om feil ved registrering av data eller feilkoding i datamatriser. Sidan eg nytta ei nettundersøking, har programmet kategorisert og summert resultatata for meg. På denne måten har eg unngått reknefeil og kunne ha gjort sjølv i prosessen.

4.1.6 Spørsmåla i spørjeskjemaet



Figur 8: Grafisk framstilling av spørsmåla i spørjeskjemaet

Figur 8 viser eit grafisk oversyn over spørsmåla i spørjeskjemaet. Eg hadde to variablar eg ynskte å undersøkje: kva eksamenssett skulen nytta til eksamen, og om dei gjennomførte eksamen i PAS. I tillegg hadde eg ein tredje variabel eg ville undersøkje, men denne var det berre dei som ikkje hadde nytta fellessettet frå Vigo, som kunne svara på. Den tredje variabelen var kven som hadde laga eksamenssettet i dei tilfella skulane ikkje hadde nytta fellessettet frå Vigo. Spørsmåla mine var kategoriske variablar, der svaralternativa i spørjeskjemaet hadde to eller fleire svaralternativ, og det var inga rangering mellom svarkategoriane. Variablane var på nominalnivå der rekkefølga på svara ikkje betydde noko.

Den eine variabelen, om skulen hadde gjennomført eksamen i det digitale prøveadministrasjonssystemet PAS eller ikkje, var ein dikotom variabel, der det berre var to

svaralternativ, anten «ja» eller «nei». Dette siste spørsmålet var i utgangspunktet ikkje naudsynt for prosjektet mitt, men når eg likevel skulle ta kontakt med alle skulane som hadde elevar oppe til eksamen våren 2016, ynskte eg å undersøkje om det var mogleg å sjå om det var nokon samanheng mellom bruken av eksamenssettet som var utforma sentralt (Vigo), og gjennomføring av eksamen i PAS.

Då spørjeskjemaet var ferdig utforma, gjennomførte eg ei pilottesting på eigen arbeidsplass. Sidan undersøkinga skulle sendast ut til eit stort tal respondentar, ville eg sjekka at spørsmåla var lette å forstå, og at spørjeskjemaet var brukarvennleg. Eg ynskte å stadfesta at lenkja til spørjeskjemaet fungerte, at det datatekniske i undersøkinga verka slik det skulle, og at eg sjølv fekk ein peikepinn på korleis svardataa kom til å sjå ut for meg. Spørjeskjemaet, slik det såg ut for respondentane, ligg i vedlegg 4.

4.1.7 Formulering av informasjonsskriv til respondentane

Spørjeskjemaet skulle distribuerast til dei ulike skulane som ei lenkje i ein e-post (vedlegg 5). I e-posten var det viktig at eg presenterte prosjektet på ein ryddig måte og fekk gitt naudsynt praktisk informasjon. Mellom anna var det viktig at respondentane hadde eksamensoppgåvene klare, slik at dei kunne lasta dei opp i spørjeundersøkinga.

Det første eg måtte ta omsyn til, var at e-posten kom fram til rett mottakar. Sidan det er forskjellig frå skule til skule kven som har med eksamen å gjere, og sidan eksamensansvarleg sjeldan ligg med den tittelen på heimesidene til skulane, sende eg e-posten til postmottaket på skulane. I første setninga bad eg om at postmottaket kunne vidaresenda e-posten til den på skulen som hadde hatt mest med norskeksamen på vg2 yrkesfag å gjera.

Eg fortsette med å presentera meg sjølv og prosjektet mitt. For å setja respondentane inn i temaet for prosjektet, gav eg kort informasjon om endringane som hadde skjedd knytt til eksamensspraksisen dei siste åra. Eg lista opp spørsmåla dei kom til å treffa på i undersøkinga og minna om at det var ei kort undersøking. Av erfaring veit eg at skular får mange liknande førespurnader, så heilt til slutt hadde eg ei setning der eg skreiv at eg visste ei undersøking som dette var mykje å be om i ein travel skulekvardag, samstundes som eg oppmoda respondentane om å delta i undersøkinga. Eg minna om at undersøkinga var anonym, og at dei svarte som representantar for skulane sine. Heilt til slutt la eg ved kontaktinformasjon og ein invitasjon til å ta kontakt, dersom dei ynskte meir informasjon om studien.

Lenkja til sjølve undersøkinga la eg inn i ei hyperlenkje eg plasserte til slutt mellom «på førehand takk» og «med venleg helsing». Lenkja var plassert i midten, litt mot høgre der ho

viste godt. Hyperlenkja «[LENKJE TIL SPØRJEUNDERSØKINGA](#)» var skriven med blokkbokstavar, og var i ein annan farge enn resten av skrifta i e-posten. Eg ville at lenkja skulle vera godt synleg og ikkje forsvinna i resten av e-posten.

Eg hadde eit håp om å få informasjonseposten så kort som mogleg, men då eg hadde tatt med den informasjonen eg meinte var naudsynt i ein slik e-post, så var han allereie på ei A4-side. Eg vurderte å kutta noko av informasjonen, men meinte likevel alt var naudsynt for å gi informantane eit oversyn over kva undersøkinga gjekk ut på, og få dei til å sjå verdien i å svara på spørjeskjemaet.

4.1.8 Utsending av spørjeskjemaet

I underkapitlet 4.1.2, gjorde eg greie for korleis eg fann dei ulike skulane som hadde hatt elevar oppe til skriftleg eksamen i norsk på vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram. Då eg skulle senda e-postane til postmottaka på skulane, gjekk eg inn på www.vilbli.no. På desse nettsidene ligg alle vidaregåande skular i landet sortert etter fylke. Då kunne eg nytta populasjonslista over skulane eg hadde identifisert ut frå data frå Skoleporten, og søkja desse opp på www.vilbli.no. Der fann eg e-postadressene eg skulle senda spørjeundersøkinga til, og alle skulane i utvalet mitt fekk ein e-post med informasjonsskrivet i tekstfeltet. Lenkja til undersøkinga var tydeleg merkt, og for å visa temaet for e-posten skreiv eg i emnefeltet «Norskeksamen vg2 yrkesfag, våren 2016».

Dataa eg fekk samla inn gjennom spørjeundersøkinga, nytta eg til å kartleggja eksamenspraksisen til skriftleg norskeksamen vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram våren 2016.

I undersøkinga samla eg inn eksamenssetta som vart nytta til eksamen våren 2016. I tillegg til sjølve skriveoppgåvene, inneheld eksamenssetta ein del praktisk informasjon, som til dømes kor lang tid som er sett av til eksamen, og kva hjelpemiddel eleven kan nytta. Anna organisatorisk informasjon ein finn i eksamenssetta, er kor mange oppgåver det er og kor mange vedlegg settet har. Eg ville ta med denne praktiske informasjonen i kartlegginga, og i dette arbeidet tok eg utgangspunkt i arbeidet Ensrud (2016) hadde gjort tidlegare.

Ensrud analyserte eksamensoppgåvene etter fylgjande kriterium: «tilgjengelig vurderingsinformasjon», «antall oppgaver», «tilgjengelig tid på eksamensdagen», «lesemengde», «spredning i oppgåvene» og «grad av yrkesretting» (Ensrud, 2016, s. 42). Eg ville byggja vidare på arbeidet hans, og ynskte å kartleggja eksamensoppgåvene ut frå kriteria «tal på oppgåver», «tilgjengeleg tid på eksamensdagen», «lesemengd» og «spreiing i

oppgåvene» frå Ensrud sine kriterium. Kategorien «lesemengd» endra eg til «tal på vedlegg» sidan eg meinte det var ein meir tydeleg kategoritittel, og kategorien «spreiing i oppgåvene» endra eg til «variasjon i oppgåvene». Ensrud vurderer grad av yrkesretting ut frå kategoriane «ingen», «lite», «noe» og «mye» (Ensrud, 2016, s. 50). Eg ynskte å seia noko om yrkesretting, men gjekk litt grovare til verks enn Ensrud, og nytta kategoriane «ja» eller «nei» for å seia om oppgåvene var yrkesretta eller ikkje. Kategoriane «variasjon i oppgåvene» og «yrkesretting», undersøker eg i del to av metodelen, sidan desse høyrer til skriveoppgåvene i oppgåvesetta.

Tabell 1: Tabell for kartlegging av organisatoriske element

Kartlegging av eksamensoppgåvene								
I Organisatoriske element								
Eksamenssett	Tal på oppgaver		Tal på vedlegg	Tilgjengeleg tid	Kven som har laga oppgåvene	PAS		Anna?
	Del A					JA	NEI	
	Del B							

Tabell 1 viser dei organisatoriske elementa eg undersøkte. Desse var «tal på oppgaver», «tal på vedlegg», «tilgjengeleg tid», «kven som har laga oppgåvene» og «PAS». Dei tre første analysekategoriane kunne eg finna data til i eksamenssetta, medan dei to siste elementa fekk eg svar på i spørjeskjemaet mitt.

«Tallet på vedlegg» og «tal på oppgåvene» i settet kunne eg telja meg fram til, og resultatata frå dette, samla eg i ein tabell som eg kalla «organisatoriske element». Denne tabellen laga eg for å få eit meir systematisk oversyn over resultatata, og for å ha eit talmateriale eg kunne nytta i arbeidet mitt. I tillegg til informasjonen eg henta ut frå eksamenssetta, innlemma eg i tabellen spørsmåla frå spørjeundersøkinga, slik at eg kunne sortera informasjonen enklare. Tabellen med resultat ligg i sin heilskap i vedlegg 2, men i tabell 1 ovanfor viser eg korleis han såg ut før eg byrja å plotta inn data.

Eg analyserte skriveoppgåvene i eksamenssetta for å kartleggja kva type skriveoppgåver som vart gitt til eksamen, kva skrivehandlingar oppgåvene la opp til, om det var variasjon i oppgåvene og om oppgåvene var yrkesretta eller ikkje. I neste underkapittel gjer eg greie for korleis eg kom fram til analysekategoriane eg nytta i kartleggingsarbeidet, og korleis eg gjekk

fram metodisk i arbeidet med skriveoppgåvene, men først vil eg presentera og diskutera nokre av utfordringane eg støytte på i samband med spørjeundersøkinga.

4.1.9 Spørjeundersøkinga

4.1.9.1 Utval

Spørjeundersøkinga vart send til dei 146 skulane eg hadde registrert i populasjonslista mi (vedlegg 3) basert på data frå Skoleporten.no. I første del av metodekapitlet diskuterte eg moglege feilkjelder, der ei av feilkjeldene eg identifiserte var *feil i databasen*. Av dei 146 skulane eg sende spørjeskjema til, fekk eg e-post frå to av skulane med beskjed om at dei ikkje hadde hatt elevar oppe til skriftleg eksamen i norsk. Dette viser at feil i databasen finst. I tillegg fekk eg e-post frå ein skule med tilbakemelding om at dei ikkje ynskte å delta i undersøkinga. I utrekingane mine, trekkjer eg frå desse tre skulane, og opererer med eit utval på 143 skular.

4.1.9.2 Svarprosent

I spørjeundersøkinga fekk eg svar frå 85 av dei 143 skulane. Dette utgjer ein svarprosent på 59,44%. Kor mange av deltakarane som svarer i ei undersøking, har mykje å seia for reliabiliteten til undersøkinga. Dess høgare svarprosent, dess meir kan svara seia noko om røyndomen. I mitt prosjekt var det sjølv sagt ynskjeleg med 100% deltaking. Eg hadde von om høg svarprosent sidan dette ikkje var eit tilfeldig utval av ein større populasjon, men det var *heile* populasjonen. Når skulane vart kontakta for å delta i undersøkinga, var det fordi dei hadde hatt elevar oppe til norskeksamen våren året før undersøkinga vart gjort. Eg veit av erfaring at norske skular får mange førespurnader om å delta i forskjellige undersøkingar, men sidan førespurnaden min gjaldt ei konkret hending, og undersøkinga var såpass spissa mot gjennomføringa av denne hendinga, så hadde eg ei von om at skulane ville prioritera å svara på undersøkinga mi, og at svarprosenten skulle bli høg. Jacobsen (2015) viser til Kreuter (2013) når han listar opp dei fire vanlegaste grunnane til at respondentane ikkje svarer på spørjeundersøkingar: «a) vi får ikke tak i de personene som står på utvalgslisten, b) vi får tak i personene, men de gidder ikke å svare, c) vi får tak i personene, men de nekter å svare, d) vi får tak i personene, men de kan ikke svare» (Jacobsen, 2015, ss. 307-308). I undersøkinga mi, trur eg at grunn b) er den største årsaka til at 58 av 143 ikkje svarte på undersøkinga. Dette momentet tok eg høgde for då eg utforma og sende ut spørjeskjemaet og informasjonsskrivet, men eg veit at det i ein travel skulekvardag er fort gjort å oversjå slike e-postar, eller prioritera dei vekk.

Eg gjennomførte ein purrerunde ein liten månad etter eg sende ut spørjeundersøkinga for første gong. Målet var å få inn fleire svar. Eg sende ei vennleg påminning og same e-post med lenkje til undersøkinga i e-posten, slik at dei ikkje måtte leita tilbake til den opphævelege e-posten dei fekk frå meg. Det er eit etisk aspekt med purrerundar (Jacobsen, 2015, s. 309), då mottakarane kan oppleve det som mas. Eg passa på å be respondentane høfleg om å svara på undersøkinga, og eg purra berre ein gong. Eg fekk inn 14 nye svar etter purrerunden. Dette betyr at eg etter første runde hadde ein svarprosent på 49,65%, men etter purrerunden sat att med 59,44% svar. Jacobsen skriv at svarprosenten kan auka med 3-10% gjennom ein purrerunde, men at svarraten vil gå ned for kvar purrerunde (Jacobsen, 2015, s. 309). Då eg fekk ei auke på nesten 10%, må eg seia meg nøgd med purrerunden eg gjennomførte.

Kor høg bør så svarprosenten vera for at eg skal vera nøgd? Eg hadde eit høgt mål om 100% deltaking av di eg meinte at spørjeskjemaet og temaet for undersøkinga var relevant for respondentane i utvalet. Jacobsen (2015) viser til Baruch (1999), og Richardson (2005) og følgjande tommelfingerreglar for svarprosent:

Over 50% = tilfredsstillende

Over 60% = godt

Over 70%= meget godt

(Jacobsen, 2015, s. 310)

Med ein *tilfredsstillande* svarprosent på 49,65% i første runde, og ein *god* svarprosent på 59,44% totalt, kan eg konkludera med at eg må vera nøgd, og at dei dataa eg har samla inn i spørjeundersøkinga, kan fortelja noko om korleis eksamenspraksisen var i landet, våren 2016.

4.2 Skriveoppgåvene

Den andre delen av problemstillinga for prosjektet var: «**er det nokon skilnader mellom eksamensoppgåvene som er laga «sentralt» og dei som er laga på fylkes- og skulenivå?»**»

For å kunna seia noko om skilnader mellom eksamensoppgåvene, var eg først nøydd til å seia noko om kva slags eksamensoppgåver det var snakk om. I kapittel 1.4 gjer eg greie for kva eg legg i omgrepet «eksamensoppgåver», og i det følgjande er det *skriveoppgåvene* i oppgåvesetta eg tek føre meg. Eg hadde ei kvalitativ tilnærming til dette arbeidet der eg nytta dokumentanalyse og fortolking for å analysera og kartleggja skriveoppgåvene. Då eg hadde kartlagt eksamensoppgåvene, kunne eg samanlikna dei, og prøva å seia om det var nokon skilnader eller ikkje, jamfør problemstillinga ovanfor. I kartleggingsarbeidet nytta eg òg

kvantitative element i arbeidet med å talfesta kva type skriveoppgåver som var i dei ulike eksamenssetta, og kva skrivehandlingar oppgåvene la opp til.

4.2.1 Dokumentanalyse og innhaldsanalyse

Dokumentanalyse er ein metode der ein nyttar dokument som empirisk materiale. Omgrepet dokument har ei vid tyding og dokumentanalyse kan nyttast innanfor eit breitt spekter av undersøkingsområde (Lynggaard, 2012, s. 153). For å skilja studiar av tekstar frå analyse av tekstar som er eit resultat av feltarbeid, spesifiserer Thagaard (2013) omgrepet *dokument* som «...tekster som er etablert uten forskerens medvirkning» (Thagaard, 2013, s. 59). Det som skil studiar av dokument frå studiar av data forskaren har samla inn i felten, er at dokumenta er skrivne for eit anna føremål enn det forskaren skal bruka dei til. I datamaterialet i mitt prosjekt er det eksamenssetta i norsk vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram frå våren 2016 eg nyttar som hovuddokument, medan læreplanen i norsk, Skrivehjulet og eksamensrettleiinga vg3 òg er viktige dokument i arbeidet. Det er ikkje eg som har skrive desse dokumenta, og dei er alle laga med eit anna føremål enn det eg brukar dei til. Eksamensoppgåvene er laga for å testa den skriftlege sluttkompetansen til elevane i faget, læreplanen i norsk er eit styringsdokument, utforma av staten, som har som føremål å leggja føringar for korleis undervisninga i faget skal gå føre seg, og kva kompetanse elevane skal ha når skuleåret er slutt. Skrivehjulet er ein modell som visualiserer skriveføremål og skrivehandlingar, som er laga for å hjelpa elevar, lærarar, og skrivarar generelt, å sjå ulike sider ved skiving, og kva skiving kan brukast til i samfunnet og i opplæringa (Skrivesenteret, 2013).

Eksamensrettleiinga vg3 er ei rettleiing frå Utdanningsdirektoratet som fortel korleis vurderinga av eksamenstekstane skal vurderast. Ho er eit dokument sensorane skal nytta i vurderingsarbeidet, og eit dokument faglærarar og elevar kan nytta for å få oversyn over kva skrivekompetanse som blir forventa av elevane til eksamen.

Studiet av dokument vert også kalla innhaldsanalyse. Innhaldsanalyse er ein systematisk analyse av dokument og tekstar som kan vera både kvalitative og kvantitative (Ringdal, 2001, s. 122). Innhaldsanalyse vert òg nytta i studiar av tekstar som er basert på intervju- og observasjonsdata, og difor argumenterer Thagaard for at det er føremålstenleg å reservera nemninga *dokumentanalyse* for studiar som er basert på tekstar som er skrivne for eit anna føremål enn det som vert omfatta av eit forskingsprosjekt (Thagaard, 2013, s. 59). Eg tek med meg avgrensinga til Thagaard og nyttar *dokumentanalyse* som nemning for metoden eg nyttar i arbeidet mitt, sidan dokumenta eg nyttar stort sett er dokument som er skrivne for andre føremål enn forskning.

4.2.2 Presentasjon av dokumenta som ligg til grunn for analysen, og vurdering av desse

Når ein skal analysere dokument, er det viktig å stilla seg kritisk til kva dokument ein nyttar.

John Scott (1990) nemner fire kriterium som er viktige for vurdering av dokument som skal nyttast i ei undersøking. Det første er *autentisitet*, det vil seia om opphavet til dokumentet er utvilsamt og uforfalska, om ein kan fastslå kven som har produsert det, og om det kan ha blitt tukla med (Scott, 1990, ss. 6-8) (Østbye, Helland, Knapskog, & Larsen, 2002, ss. 47-48)³⁰.

Det andre kriteriet er *truverde*, som går ut på om dokumentet er intakt og utan manglar, og om det er produsert for det føremålet det gir seg ut for å vera (Scott, 1990, ss. 6-8)³¹ (Østbye, Helland, Knapskog, & Larsen, 2002, s. 48). Kriterium nummer tre er *representativitet*. Det er viktig å vita kor representativ dokumenta er. Dette heng saman med utval av kjelder, der ein gjerne har eit stort og einskapleg materiale, og gjennom representativ utveljing freistar å sikra representativiteten gjennom eit utval (Scott, 1990, ss. 6-8) (Østbye, Helland, Knapskog, & Larsen, 2002, s. 49). Det siste kriteriet er *tolking/tyding*. All tekst føreset ei tolking, og ei tolking kan vera meir eller mindre problematisk, og kriteriet handlar om dokumentet er klart og forståeleg (Scott, 1990, ss. 6-8) (Østbye, Helland, Knapskog, & Larsen, 2002, s. 48).

I mine tilfelle, er det eine dokumentet ein læreplan som er utforma av Utdanningsdirektoratet. Det same gjeld for eksamensrettleiinga som er utarbeidd av same direktorat. Det er eit offisielt dokument som ligg tilgjengeleg på Utdanningsdirektoratet sine nettsider. Med offisielle dokument kan det vera uklårt kven som har skrive dokumentet, men her er det eit statleg direktorat som er underlagt Kunnskaps- og integreringsdepartementet, og som har det overordna faglege ansvaret for tilsyn med opplæringa og forvaltinga av lover og forskrifter (Store norske leksikon, 2018) som står fram som sendar, og som står ansvarleg for innhaldet i dokumentet. Med digitale kjelder kan det vera ekstra utfordrande å fastslå autentisiteten og truverdet til dokumenta, men når det gjeld læreplanen og eksamensrettleiinga, vurderer eg dokumenta til å vera autentiske og truverdige.

Andre dokument i utvalet mitt er eksamensoppgåvene. Når det gjeld sentralt gitte eksamensoppgåver, er det Utdanningsdirektoratet som har ansvaret for desse, men

³⁰ Østbye, Helland, Knapskog & Larsen (2002) viser til Scott (1990) når dei tek føre seg kriterium for vurdering av dokument, men dei byter ut termen *dokument* med «*beretninger*». I framstillinga mi om kriterium for vurdering av dokument, har eg nytta boka til Scott som kjelde, og nyttar termen *dokument*, samstundes som eg har teke med nokre av forklaringane til Østbye, Helland, Knapskog & Larsen. Difor oppgjev eg begge bøkene som kjelder.

³¹ Boka til Scott ligg i sin heilskap open ute på nettet i skrivebeskytta form: https://books.google.no/books?id=dDLKAwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=A+matter+of+record&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjKxP-c_IHZAhVPEVAKHS9aB3AQ6AEIKTAA#v=onepage&q=A%20matter%20of%20record&f=false. På nettet ligg boka utan sidetal, difor har eg henta sidetilvisingane til Scott frå Østbye, Helland, Knapskog & Larsen.

eksamensoppgåvene i mitt utval er lokalt gitte eksamensoppgåver, der kvar fylkeskommune står som ansvarleg. Sjølv om det ikkje er fylkeskommunane sjølv som har utforma alle eksamenssetta³², er det likevel fylkeskommunen som har det overordna ansvaret for dei lokalt gitte eksamensoppgåvene. Desse dokumenta ligg ikkje ope ute på nettet, men eg har samla dei inn gjennom eit spørjeskjema. Informantane som har sendt inn eksamensoppgåvene, er tilsette på vidaregåande skular som har hatt ansvaret for norskeksamen. Alle eksamenssetta eg har samla inn, ser ut til å vera eksamenssett som verkeleg har blitt nytta til skriftleg eksamen på vg2 i dei ulike fylka, og eg vil bli sær overraska dersom nokon av informantane har tukla med oppgåvesetta, og såleis skada autentisiteten og truverdet deira. Eksamenssetta eg skulle undersøkje var frå våren 2016. Menneskelege feil kan skje, og dersom nokon av informantane har levert inn anna eksamenssett enn det eg har bede om, vil det skada representativiteten til dokumentet, og såleis gjera resultata meir ugyldige. For å hindra dette, har eg dobbeltsjekka datoane på alle eksamenssetta før eg har analysert dei, slik at eg er sikker på at eksamensoppgåvene er representative for våren 2016.

Det siste dokumentet i utvalet: Skrivehjulet, reknar eg òg som eit offisielt dokument der det ikkje er vanskeleg å påvisa autentisitet eller truverde. Skrivehjulet er ein anerkjend modell som har blitt utvikla av skriveforskarar, og som vert nytta av både skriveforskarar og i skulesamanheng elles.

4.2.3 Kartlegging av skriveoppgåvene

For å kunna diskutera om det er nokon skilnader mellom skriveoppgåvene, måtte eg først kartleggja oppgåvene. Eg ynskte å få eit oversyn over kva typar skriveoppgåver som vart gitt til eksamen, kva skrivehandlingar oppgåvene spurte etter, og undersøkje om det var skilnader mellom dei ulike eksamenssetta som vart nytta til eksamen våren 2016. For å vera i stand til å seia noko om eventuelle skilnader i skriveoppgåvene, var eg først nøydd til å finna ut kva type oppgåver som var i dei ulike eksamenssetta. Eg måtte laga eit oversyn der eg kunne kategorisera skriveoppgåvene etter oppgåvetype og skrivehandling, og formulerte spørsmålet: ***kva slags skrivekompetanse skal elevane visa på skriftleg eksamen?*** I dette spørsmålet ligg kva type oppgåver elevane skal skriva, og kva skrivehandlingar dei skal nytta i tekstane sine på skriftleg norskeksamen vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram.

Når det gjeld skriveoppgåvene på eksamen, undersøker Ensrud dei ut frå utvalde kompetansemål i læreplanen og ut frå skrivehandlingane i Skrivehjulet. Han nyttar

³² Sjøå kap. 5.1.2 og figur 20.

skrivehandlingane og kompetansemåla for å seia noko om spreining i oppgåvene, det vil seia om elevane får vist breidde i tekstkompetansen sin i norskfaget (Ensrud, 2016, s. 44).

Ensrud går ikkje i detalj i dei enkelte eksamenssetta når han undersøker skrivehandlingar i eksamensoppgåvene. Han samanfattar derimot resultata i ein tabell der han tek føre seg alle eksamenssetta under eitt. Denne tabellen gir eit oversyn over kva skrivehandlingar som blir mest etterspurt i eksamensoppgåvene (Ensrud, 2016, s. 45).

Ensrud meiner ein føresetnad for ein god eksamen er at eksamensoppgåvene legg til rette for at elevane kan visa breidde av tekstkompetansen sin i faget. «Spreidning i oppgåvene» er

[...] ment å reflektere i hvilken grad eksamenen kan sies å legge til rette for at eleven kan vise denne kompetansen. Under dette menes både variasjon i hva slags tekster elevene blir bedt om å skrive, til hvor mange kompetansemål oppgavesettet i sin helhet kan sies å dekke (Ensrud, 2016, s. 44).

Ensrud har målt «spreidning i oppgåvene» ut frå tre nivå; liten, noko eller stor spreining, og han nyttar resultata frå kategorien «spreidning i oppgåvene» til å seia noko om kvaliteten på eksamensoppgåvene. Eg ynskjer òg å kartleggja variasjon i oppgåvene, men skal ikkje nytta resultata til å seia noko om kvaliteten på oppgåvene, men for å seia noko om eventuelle skilnader i oppgåvesetta. Likevel vil spørsmålet om kvalitet liggja som eit bakteppe når eg undersøker variasjonen i oppgåvene. Då eg skulle vurdere variasjon i oppgåvene, tok eg utgangspunkt i kartlegginga av skrivehandlingane i oppgåvene og kva type skriveoppgåve oppgåva bad om. Dersom skriveoppgåvene i del A og del B bad om same type skrivehandling og same teksttype, ville det vera lite variasjon i oppgåvene, og motsett, dersom skriveoppgåvene opna for fleire skrivehandlingar og fleire teksttypar, ville oppgåvesettet bli vurdert til å ha stor variasjon.

Både Ensrud og Nilsen nyttar Skrivehjulet i arbeidet sitt, men der Nilsen undersøker *føremålet* med skivinga, har Ensrud fokus på *skrivehandlingar*. Ensrud kommenterer skriveføremål i nokre av skriveoppgåvene når han gjer eit djupdykk i tre eksamenssett, men han nyttar det ikkje når han tek føre seg eksamensoppgåvene under eitt.

Nilsen har utforma ein tabell for å synleggjera kategoriane for skriveføremål (vedlegg 6). Ho tek føre seg dei seks ulike skriveføremåla frå Skrivehjulet, og illustrerer dei med kjenneteikn for føremålet. Kolonne 2 har ho laga ved å ta utgangspunkt i ein artikkel av Evensen om historiske intensjonar bak Skrivehjulet, medan kolonne 3 er frå ein artikkel av Otnes om skrivekontekst i skriveoppgåver (Nilsen, 2015, s. 20). Tabellen til Nilsen har eg nytta for å

synleggjera tolkinga mine. Nilsen har skriveføremålet i fokus, medan fokuset mitt er på skrivehandlingar, men ved å sjå på skriveføremål, er det og råd å knyta dette til skrivehandling. Skrivehjulet illustrerer nettopp dette samspelet, og Skrivehjulet sin utgangsposisjon viser dei mest vanlege kombinasjonane med skrivehandling og skriveføremål. Ved å sjå på kjenneteikna for skriveføremål i Nilsen sin tabell, vart det i nokre høve enklare å vurdere skrivehandlingane i oppgåvene. Når eg har kategorisert skriveoppgåvene ut frå skrivehandlingar, har eg nytta døma i kolonne 3 i tabellen til Nilsen (vedlegg 6) og forklaringane på skriveføremål i kolonne 2 frå same tabell.

Nilsen hadde laga seg seks konstruktspunkt for å seia noko om kva skrivekompetanse oppgåvene i materialet hennar spurde etter (jf. kap. 1.3.2) I tillegg til konstruktspunkt nr 1 om skriva tekstar som er tilpassa ulike situasjonar i skule, samfunn og yrke, var punkt 5 «skrive norskfaglige tekster: argumenterende, kreative og sammensatte» aktuelt for mitt arbeid. Dette punktet kan sjåast i samanheng med inndelinga av overordna teksttypar etter revisjonen av læreplanen i 2013, og i eksamensrettleiingane til skriftleg eksamen i norsk, der det i vurderingsskjemaet vart gjort ei inndeling i tre overordna teksttypar for kommunikasjon: informative, argumenterande og resonnerande tekstar, tolkingar og analysar og kreative tekstar. Eksamensrettleiinga for vg3 studieførebuande frå 2017 deler langsvarsoppgåvene inn i tre hovudgrupper; saklege tekstar, tolkingar og analysar og kreative tekstar (Utdanningsdirektoratet, 2017d, s. 3), og presiserer at elevane i saklege tekstoppgåver kan bli bedne om å informera, argumentera eller resonnera. I tolkingar og analysar skal eleven gjera greie for form og innhald i tekstar ved hjelp av fagspråk og reflektera over tekstane, medan dei i kreative tekstar skal skriva forteljande, reflekterande og underholdande tekstar (ibid). Innleiingsvis skriv eg at eg i kartleggingsarbeidet tok utgangspunkt i den kunnskapen eg hadde våren 2017 då eg gjennomførte undersøkingane mine, og dei føringane som låg til grunn for skriftleg norskeksamen på vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram våren 2016. Når eg no har nytta eksamensrettleiinga for vg3 studieførebuande utdanningsprogram frå våren 2017, er det fordi eg likte den «nye» nemninga «saklege tekstar» som samleomgrep for informative, argumenterande og resonnerande tekstar. Innhaldet i teksttypene er det same som før, det er berre den nye nemninga «saklege tekstar» eg tek med meg frå eksamensrettleiinga frå 2017, og nyttar det som analysekategori når eg skal kartleggja kva type skriveoppgåver som vart gitt til eksamen våren 2016.

På same måte som Nilsen og Ensrud var eg nøydd til å laga meg konstrukt, analysekategoriar, for å måla det eg ynskte å måla i skriveoppgåvene. Innan psykologisk metode nyttar ein ofte

omgrepet latent variabel, som er noko, eit konstrukt, som ikkje kan observerast direkte, men som blir målt via ulike konkrete uttrykk (Svartdal, 2016). Dei organisatoriske elementa i eksamenssetta, som til dømes «tal på oppgåver», «tal på vedlegg» og «tilgjengeleg tid», er enkle å finna i eksamenssetta, og treng ikkje å fortolkast når dei skal kartleggjast. Då eg i prosjektet skulle kartleggja «type skriveoppgåve» og «type skrivehandling», var eg nøydd til å gjera ei fortolking, og utforma analysekategoriar for å undersøkje elementa i oppgåvene som ikkje kunne observerast direkte.

Med utgangspunkt i dokumenta eg har tatt føre meg ovanfor og ved å byggja vidare på arbeidet til Ensrud og Nilsen, laga eg meg fire ulike analysekategoriar for å kartleggja skriveoppgåvene i eksamenssetta for norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram våren 2016. Den første kategorien var «type skriveoppgåve» som inneheldt dei tre variablane sakleg (I), tolking og analyse (II) og kreativ tekst (III) eg hadde henta frå eksamensrettleggningane etter revisjonen av læreplanen i 2013. Den andre analysekategorien var «skrivehandling» der eg hadde dei seks skrivehandlingane frå Skrivehjulet som variablar. «Skrivehandling» er den kategorien som krev mest fortolking. For å avgjera kva skrivehandling oppgåva spurde etter, laga eg meg ein tabell (vedlegg 7) basert på Otnes (2015) sine framstillingar av skriveroller i Normprosjektet sine skriveoppgåver (Otnes, 2015b, ss. 249-254), ein power point frå Berge (2012) der han gir døme på dei ulike skrivehandlingane i Skrivehjulet (Berge, 2012) og eit informasjonshefte frå Normprosjektet (2013) om skrivehandlingar og skriveoppgåver (Normprosjektet, 2013). Den tredje analysekategorien var «variasjon i oppgåvene» med variablane *lite*, *noko* og *stor*, basert på Ensrud sitt arbeid. Den siste, og fjerde, analysekategorien for å kartleggja skriveoppgåvene var «yrkesretting», og variablane her var anten *ja* eller *nei*. For at ei skriveoppgåve skulle bli vurdert som yrkesretta i kartleggingsarbeidet mitt, måtte skriveoppgåva leggja til rette for at eleven fekk vist kompetanse frå programområdet sitt. Eit døme på ei skriveoppgåve eg vurderer som yrkesretta, er følgjande oppgåve for Ambulansefag frå Troms fylke:

Kortvarsoppgave

Skriv en tekst på ca. 200 ord der du gjør rede for hvilke egenskaper en person som skal jobbe i helseserviseyrkene bør ha.

Figur 9: Oppgåve 1 del A, Ambulansefag, Troms fylkeskommune. 2016

Oppgåva i figur 9 er tydeleg retta mot utdanningsprogrammet Helse- og oppvekstfag, og elevane må nytta det dei har lært i programfaga sine om mellom anna yrkesutøving, grunnleggjande helsefag og frå Ambulansefag: ambulanseoperative emne.

Eit døme på ei oppgåve eg ikkje vil rekna som yrkesretta, er følgjande oppgåve frå Vigo-settet:

KORTSVAR

Vel ei av oppgåvene i del A

Skriv ein samanhengande tekst på ca. 250 ord.

Hugs å skrive nummeret på oppgåva du vel.

Lag overskrift sjølv.

Oppgåve 1

Vedlegg 1: Reklameannonse frå Ford.

Kva er føremålet med den samansette teksten frå Ford? Peik på verkemidla og forklar korleis dei fungerer.

***Kommentar:** Formuler føremålet kort og presist. Når du ser på verkemidla, må du sjå på både tekst og bilete og samspelet mellom dei. Du kan trekkje inn omgrep frå retorikken.*

Figur 10: Oppgåve 1, del A, Vigo-settet, våren 2016

Oppgåva i figur 10 er ei klassisk tolking- og analyseoppgåve (II) av ein reklame. Annonsen er frå Ford, så kvifor vert ikkje reklameannonsen rekna som yrkesretting på t.d. programområda Køyretøy og Anleggsmaskinførar? Her må ein sjå på føremålet med teksten. Dei fleste yrkesretta oppgåvene der ein skal visa kompetanse frå programområdet er saklege tekstar der ei viktig skrivehandling er *d) å beskrive*, som handlar om å organisera, sortera og strukturera informasjon og etablert kunnskap og der eleven tek ei «ekspertrolle» for å beskriva noko dei har lært om, og på den måten dokumenterer fagkunnskap (Berge, 2012, s. 5), (Otnes, 2015b, s. 251).

I reklameanalyseoppgåva, som er ei tolkings- og analyseoppgåve, skal eleven gjera greie for form og innhald ved hjelp av fagspråk, noko som tyder at det er reklamen elevane skal kommentera: samspelet mellom tekst og bilete, kva verkemiddel som er brukt og korleis brødteksten framstiller produktet i reklamen. Ein elev på Køyretøy eller Anleggsmaskinførar vil nok vera meir i stand til å vurdere om spesifikasjonane til bilen i annonsen er gode, men eg vurderer det ikkje til å vera nok til å kalla eksamensoppgåva yrkesretta. Det heng og saman med at eksamensoppgåva er frå fellessettet frå Vigo, som skal femna om alle programområde, ikkje berre spesifikt programområda Køyretøy eller Anleggsmaskinførar. Likevel meiner eg at

elevane på dei to nemnde programområda kanskje kan ha ein føremon i denne oppgåva, då dei i utgangspunktet kan vera meir bilinteresserte og ha meir kunnskap om bil enn elevar på andre programområde.

Med utgangspunkt i dei tre overordna teksttypene frå Utdanningsdirektoratet, skrivehandlingane frå Skrivehjulet (figur 5), Nilsen sin tabell for skriveføremål (vedlegg 6) og min analysetabell basert på Otnes, Berge og Normprosjektet (vedlegg 7), analyserte eg skriveoppgåvene og kartla desse ved å plotta inn resultatata i tabellen i tabell 2. Vedlegg 8 viser resultatata frå kartlegginga, og i det neste kapitlet vil eg presentera resultatata frå kartleggingsarbeidet, både kartlegginga av skriveoppgåvene og eksamenspraksisen.

Tabell 2: Tabell for kartlegging av skriveoppgåver

II Skriveoppgåver						
Eksamenssett	Type skriveoppgåve	Skrivehandling	Variasjon i oppgåvene	Yrkesretting	Anna?	
	I Sakleg (informativ, argumenterande, resonnerande) II Tolking og analyse III Kreativ tekst	a) Å overtude b) Å samhandle c) Å reflektere d) Å beskrive e) Å utforske f) Å sjå for seg				
	Del A	Del A		Del A	JA	NEI
	1	1		Del B	JA	NEI
	2	2				
	3	3				
	Del B	Del B				
	1	1				
	2	2				
	3	3				
	4	4				
	5	5				
	6	6				

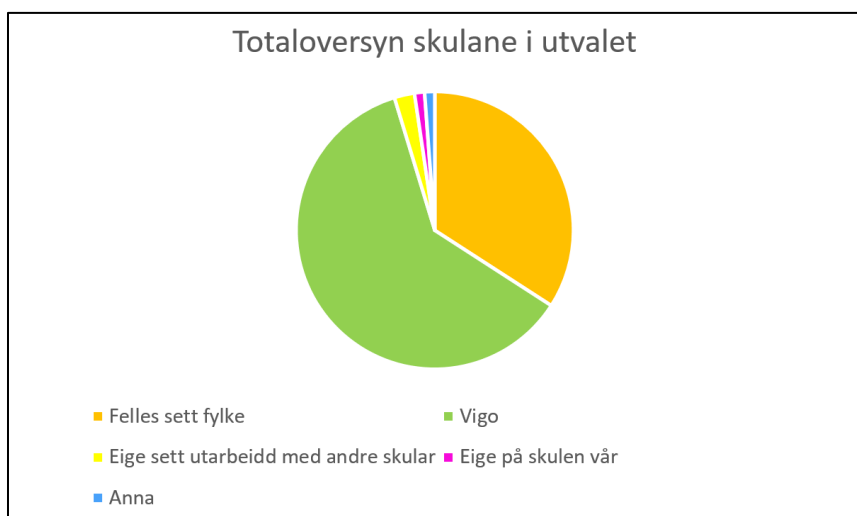
5 Resultat

I dette kapitlet vil eg presentera resultatata frå undersøkingane eg har gjort i arbeidet. Ynsket mitt var å *kartleggja* eksamenspraksisen. Ei kartlegging er å få eit oversyn over noko, eller å teikna eit kart. Det beste hadde vore å få eit så detaljert kart som mogleg, men berre det å seia noko om tendensane i landet er meir enn kva nokon andre har gjort før meg. I første omgang av prosjektet hadde eg tenkt å ta eit utval på tre eller fire fylke, men då eg kom over all statistikken i Skoleporten, vart det plutsleg mogleg å freista å få eit landsoversyn, noko eg vil presentera i det fylgjande.

5.1 Resultat spørjeundersøking

5.1.1 Kva eksamenssett nytta dei ulike fylka?

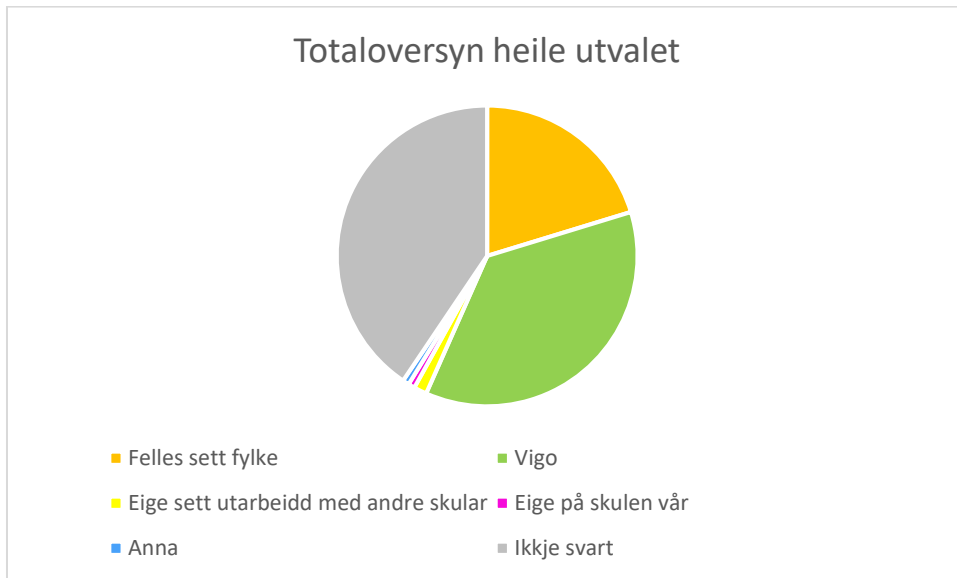
Det første spørsmålet mitt var: kva eksamenssett nytta dei ulike fylka til skriftleg norskeksamen vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram våren 2016?



Figur 11: Totaloversyn eksamenssett våren 2016

Figur 11 viser eit totaloversyn over kva eksamenssett som vart nytta til eksamen våren 2016. Av dei 85 skulane som svarte på spørjeundersøkinga, nytta 52 skular fellessettet frå Vigo (61,18%), 29 skular nytta eit felles sett frå fylket (34,12%), 2 skular nytta eit eige eksamenssett dei hadde laga saman med andre (2,35%), 1 skule nytta eit eige sett dei hadde laga sjølv på skulen (1,18%), medan 1 skule hadde huka av for «anna». I vedlegg 11 er det eit totaloversyn over eksamenspraksisen i alle fylka, men i det fylgjande tek eg ut nokre fylke og nyttar dei som døme for å visa ulike eksamenspraksisar. Eg har valt å ta med i statistikken dei

skulane som ikkje svarte på undersøkinga. Dette gjer eg for å synleggjera at eg for fleire fylke ikkje har nok data til å slå fast korleis eksamenspraksisen var, men eg kan i diagramma visa tendensane av korleis eksamenspraksisen var i dei ulike fylka våren 2016.



Figur 12: Totaloversyn heile utvalet eksamenssett våren 2016

Figur 12 viser eit totaloversyn over kva eksamenssett som vart nytta våren 2016. Denne figuren viser òg kor mange i utvalet som ikkje svarte på spørjeundersøkinga (40%). I det fylgjande vil eg presentera kva eksamenssett som vart nytta i dei ulike fylka, og eg vil ha med eit døme frå kvar kategori.

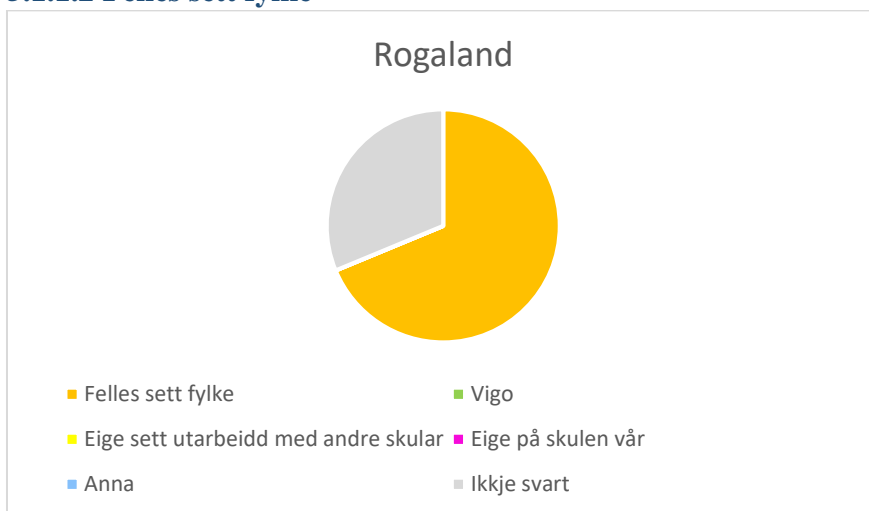
5.1.1.1 Fellessettet frå Vigo

Ni fylke nytta fellessettet frå Vigo. Desse fylka var Akershus, Hedmark, Oppland, Vestfold, Vest- Agder, Hordaland, Sogn og Fjordane, Sør- Trøndelag og Nordland. Figur 13 viser eit døme frå Akershus og korleis Vigo-settet vart nytta i det fylket.



Figur 13: Eksamenssett Akershus, våren 2016

5.1.1.2 Felles sett fylke

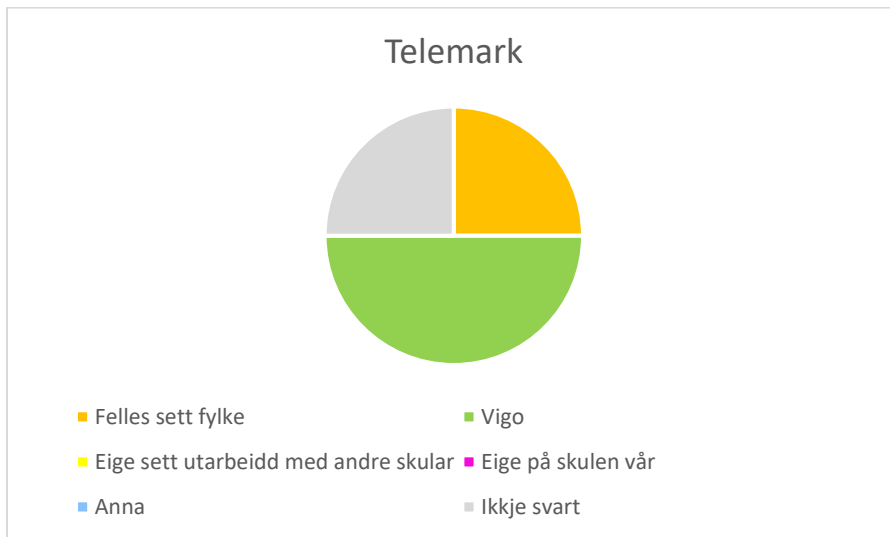


Figur 14: Eksamenssett Rogaland, våren 2016

Fem fylke nytta eit eige sett utarbeidd av fylket, desse var Østfold, Oslo, Buskerud, Rogaland og Finnmark. Frå Oslo svarte berre to av sju skular på undersøkinga, frå Buskerud og Finnmark svarte ein av tre skular. I Østfold svarte eksamensansvarleg i fylket på vegne av alle skulane, noko som gjer at eg fekk full svarprosent frå dette fylket. Figur 14 viser eit døme frå Rogaland der elleve skular svarte at dei hadde nytta eit felles sett frå fylket, medan fem skular ikkje svarte på undersøkinga.

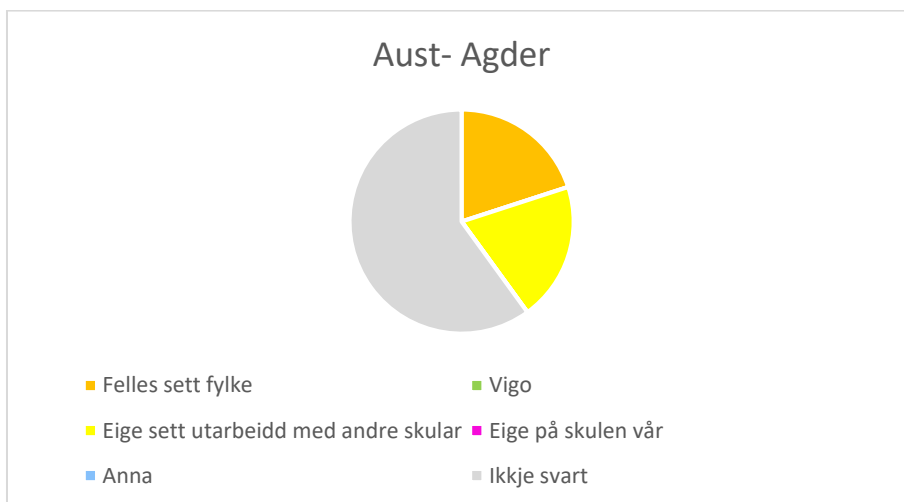
5.1.1.3 «Blandingsfylke»

Dei siste fem fylka er såkalla «blandingsfylke» der ulike skular har nytta ulike sett. I det følgjande vil eg kort presentera kva eksamenssett som vart nytta i blandingsfylka.



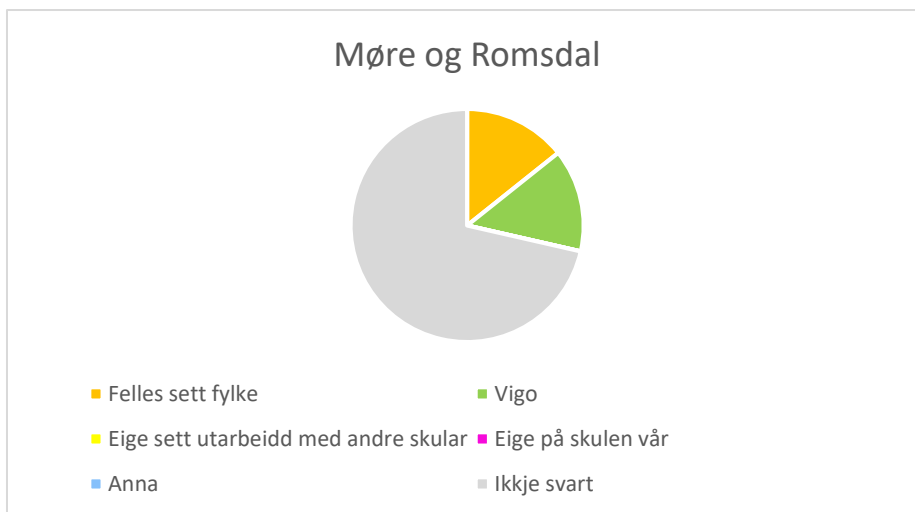
Figur 15: Eksamenssett Telemark, våren 2016

Figur 15 viser Telemark der to av fire skular nytta fellessettet frå Vigo, ein skule har nytta eit felles sett laga av fylket, medan ein skule ikkje har svart på undersøkinga.



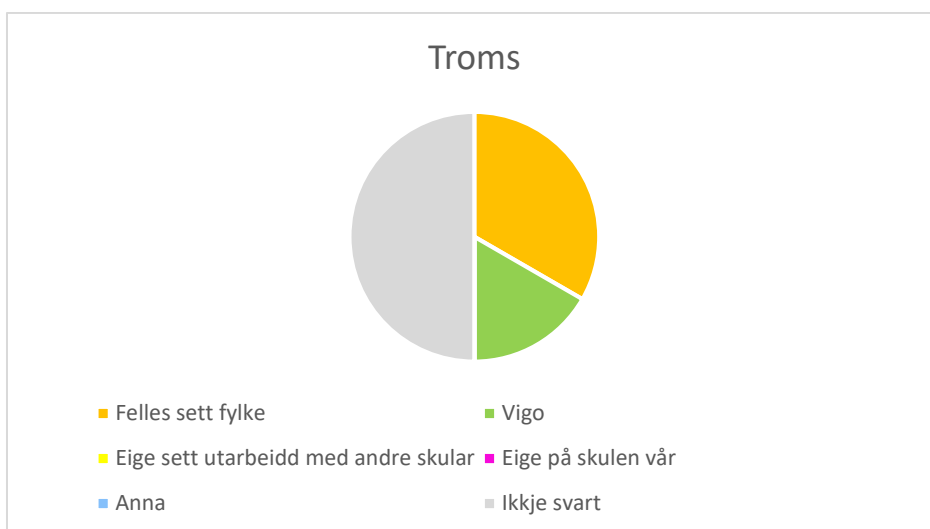
Figur 16: Eksamenssett Aust- Agder, våren 2016

I Aust-Agder, figur 16, har éin skule nytta eit felles sett for fylket, og ein annan skule har nytta eit sett dei har laga på skulen i samarbeid med andre skular i fylket. Tre skular i fylket svarte ikkje på undersøkinga.



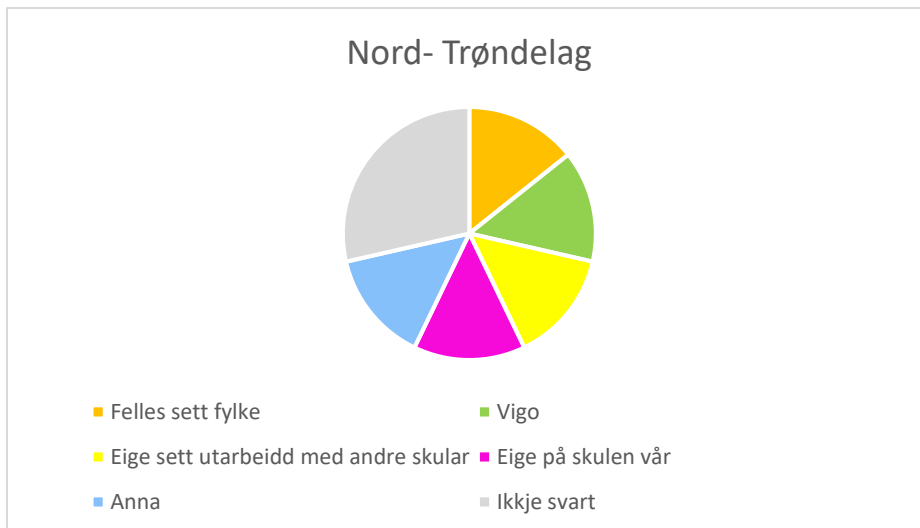
Figur 17: Eksamenssett Møre og Romsdal, våren 2016

Figur 17 viser Møre og Romsdal der éin skule nytta fellessettet frå Vigo og éin skule nytta eit felles sett laga i fylket. Heile fem skular svarte ikkje på undersøkinga, så frå dette fylket har eg lite data, men undersøkinga viser at både fellessettet frå Vigo og eit fellessett frå fylket var i bruk.



Figur 18: Eksamenssett Troms, våren 2016

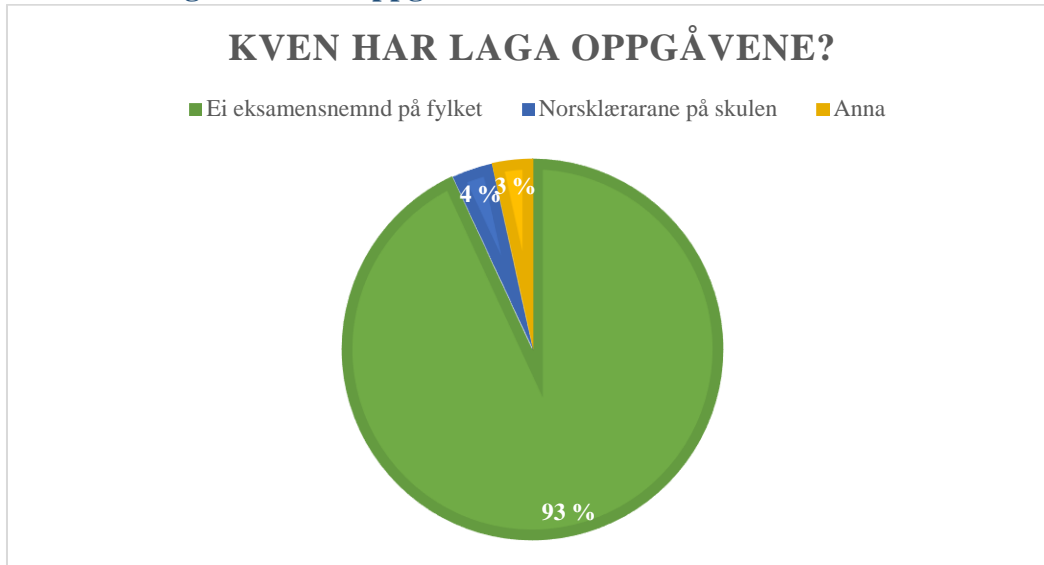
I Troms, figur 18, hadde to skular nytta eit felles sett frå fylket, medan éin skule nytta fellessettet frå Vigo. Tre skular svarte ikkje på undersøkinga.



Figur 19: Eksamenssett Nord-Trøndelag, våren 2016

Figur 19 viser Nord- Trøndelag, som er fylket med størst variasjon. Her har éin skule nytta fellessettet frå Vigo, éin skule eit felles sett frå fylket, éin skule har nytta eit eige sett laga saman med andre, éin skule nytta eit sett dei laga sjølv på skulen og éin skule hadde huka av på «anna». Diagrammet i figur 19 er utforma på bakgrunn av data frå spørjeskjemaet. Når eg undersøker eksamenssetta, viser det seg at «felles sett fylke», «laga på skulen» og «anna» er same sett. I desse oppgåvene er del B eit felles sett frå fylket, medan oppgåvene i del A er laga på skulen, anten av norsklæraren eller norsklæraren saman med programfaglæraren. Når respondentane har svart på spørjeskjemaet, er det eit tolkingsspørsmål kva dei skal svara, sidan setta dei nyttar er ei blanding av dei tre kategoriane i svaralternativa. Eg kjem attende til eksamenssetta frå Nord- Trøndelag i kap. 6.

5.1.2 Kven laga eksamensoppgåvene?



Figur 20: Totaloversyn kven som laga eksamensoppgåvene

Dei skulane som ikkje hadde nytta Vigo-settet, fekk eit oppfylgningsspørsmål om kven som hadde laga eksamensoppgåvene, der svaralternativa var «ei eksamensnemnd på fylket», «norsklærarane på skulen» eller «anna». Figur 20 viser at det i all hovudsak var ei eksamensnemnd på fylket som hadde laga eksamenssetta, noko som er naturleg sidan det var eit felles sett frå fylket som var mest nytta, nest etter Vigo-settet. 93% av eksamensoppgåvene var laga av ei eksamensnemnd på fylket, medan 4% var laga av norsklærarane på skulen og 3% av «anna». Dei tre prosent som huka av på «anna» er eit av oppgåvesetta frå Nord-Trøndelag, der oppgåva i del A er laga av norsklæraren og programfaglæraren.

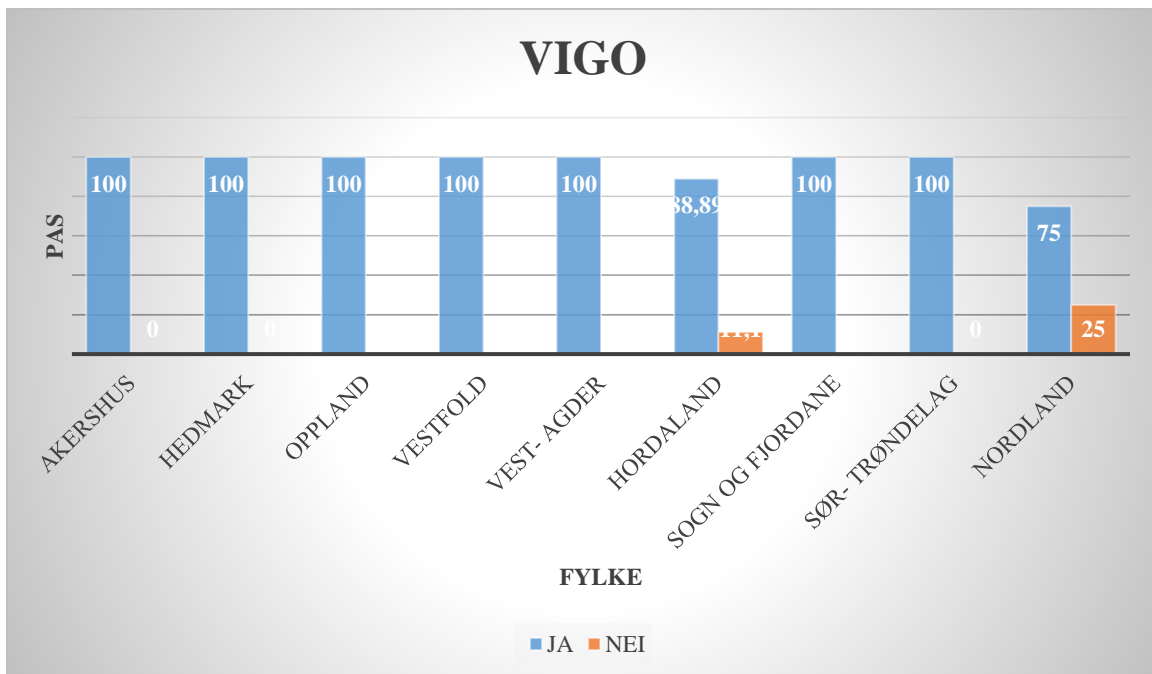
Vigo-settet vart nytta av 52 skular i totalt 13 fylke. Som nemnt ovanfor var 9 fylke reine «Vigo-fylke», medan 5 fylke var reine «felles sett fylke» der det var ei eksamensnemnd på fylket som hadde laga oppgåvene. 29 skular nytta eit sett utarbeidd av fylkeskommunen, og 4 skular hadde andre sett. Hovudvekta av eksamenssetta som vart nytta til skriftleg norskeksamen vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram våren 2016 var settet frå Vigo, følgt av eit fellesett i dei ulike fylkeskommunane.

5.1.3 Kven gjennomførte skriftleg eksamen i PAS?



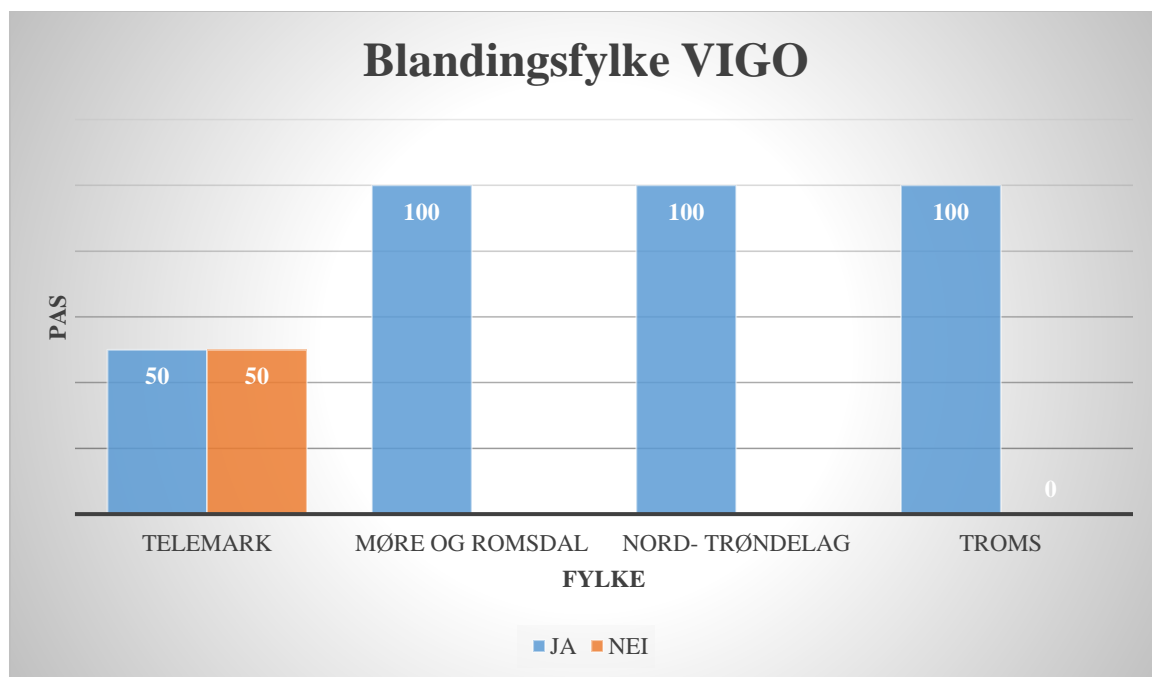
Figur 21: Oversyn over kor mange som gjennomførte eksamen i PAS våren 2016

Det siste spørsmålet i spørjeundersøkinga var om skulane hadde gjennomført eksamen i PAS eller ikkje. Figur 21 viser at av dei 85 skulane som responderte på undersøkinga, gjennomførte 59 skular, 69,41%, eksamen i PAS, medan 26, 30,59%, gjorde det ikkje. Eg var interessert i å sjå om det var nokon samanheng mellom gjennomføring i PAS og bruk av Vigo-settet.



Figur 22: Bruk av Vigo-settet og gjennomføring i PAS

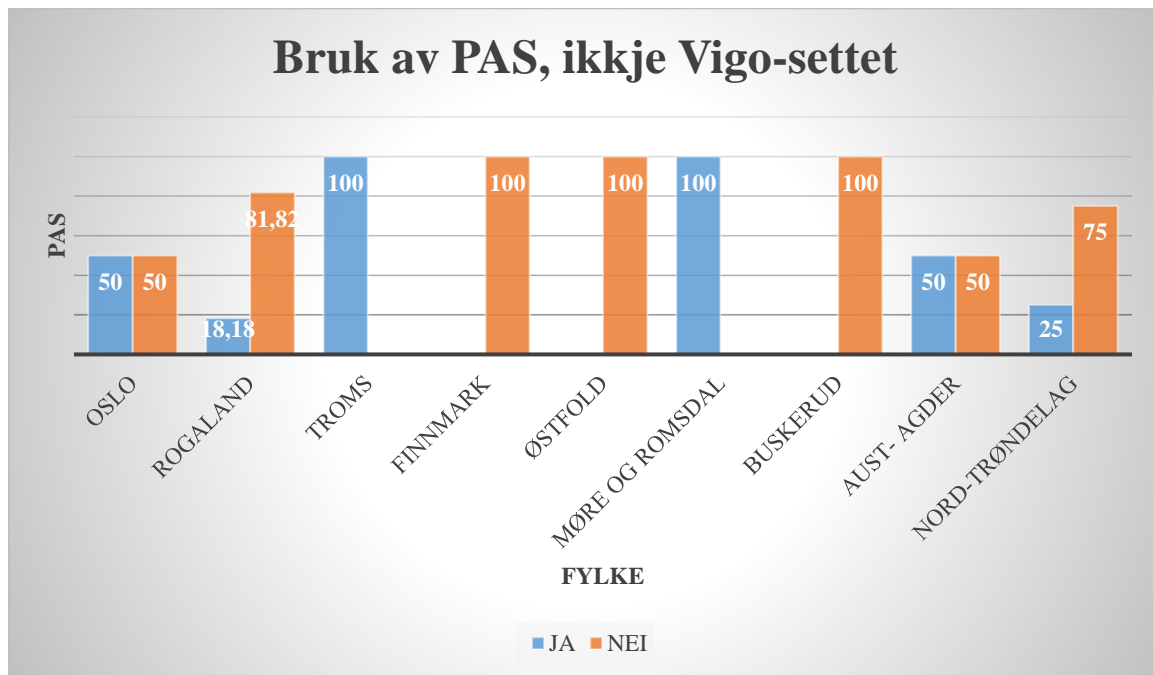
Figur 22 viser bruk av PAS i dei fylka som nytta Vigo-settet. Av dei ni fylka som nytta Vigo-settet, gjennomførte sju av fylka i PAS i 100% av tilfella, medan dei to siste fylka, Hordaland og Nordland, hadde 89% og 75% gjennomføring i PAS.



Figur 23: Oversyn over blandingsfylke og gjennomføring i PAS

Nokon fylke var blandingsfylke der nokon skular nytta Vigo-settet og andre skular nytta andre sett. Figur 23 viser skulane i blandingsfylka som nytta Vigo-settet, og om dei gjennomførte eksamen i PAS eller ikkje. Tre av blandingsfylka som nytta Vigo-settet gjennomførte i PAS, medan det fjerde, Telemark, hadde ei 50% gjennomføring i PAS. Totalt gjennomførte 93% av dei som nytta Vigo-settet i PAS.

5.1.3.1 Bruk av PAS i dei andre eksamenssetta



Figur 24: Oversyn over alle skulane i fylka (ikkje Vigo), og gjennomføring i PAS eller ikkje

Figur 24 viser alle dei andre setta som var i bruk til eksamen våren 2016 og om dei nytta PAS eller ikkje. Av dei ni fylka som hadde skular som ikkje nytta Vigo-settet, gjennomførte to av fylka: Troms og Møre og Romsdal, 100% i PAS. Fire fylke: Oslo, Rogaland, Aust-Agder og Nord-Trøndelag gjennomførte delvis i PAS, med høvesvis 50%, 18%, 50% og 25%. Dei tre siste fylka som ikkje nytta Vigo-settet: Finnmark, Østfold og Buskerud, gjennomførte ikkje i PAS i det heile. 38% av dei som ikkje nytta Vigo-settet gjennomførte eksamen i PAS.

Med 93% gjennomføring i PAS av Vigo-settet, og 38% bruk av PAS av dei som nytta andre eksamenssett enn det frå Vigo, ser vi ein tydeleg samanheng mellom eksamenssettet frå Vigo og gjennomføring av eksamen i PAS.

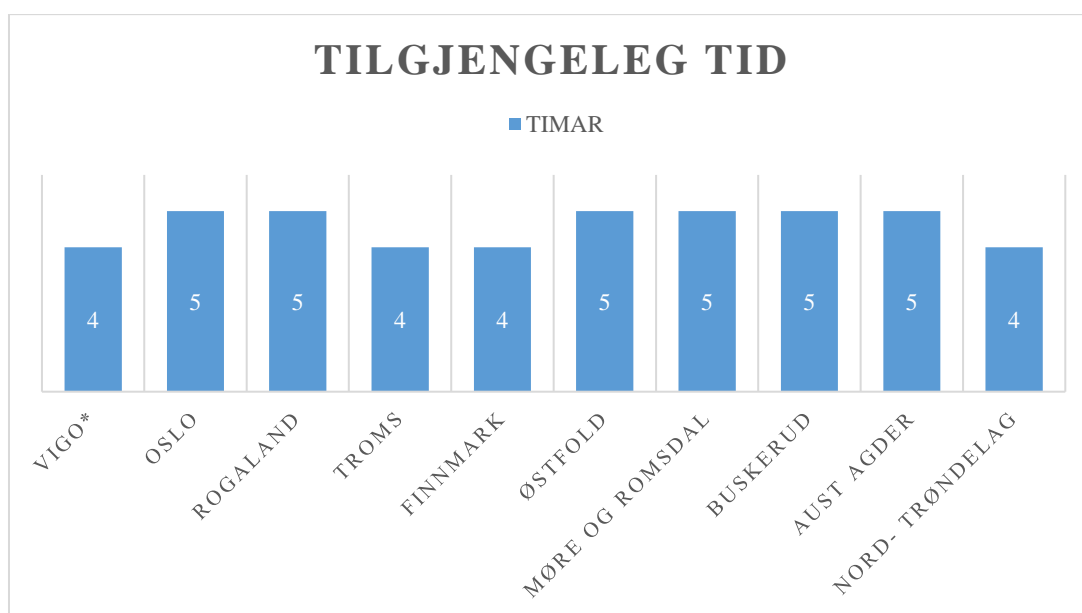
5.2 Resultat kartlegging eksamenspraksisen frå eksamenssetta

I det førre underkapitlet, kap. 5.1, legg eg fram resultat frå spørsmåla *kva eksamenssett nytta dei ulike fylka til skriftleg norskeksamen vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram våren 2016? kven laga eksamensoppgåvene? Og gjennomførte dei eksamen i PAS eller ikkje?* Dataa for kartlegginga samla eg inn gjennom spørjeskjemaet eg sende til skulane som hadde hatt elevar oppe til skriftleg norskeksamen vg2 yrkesfag våren 2016. I det fylgjande vil eg presentera dei tre siste kategoriane med eksamenspraksisen som eg undersøkte: *tilgjengeleg tid* på eksamen,

talet på oppgåver og talet på vedlegg. Dataa for denne kartlegginga fann eg i eksamenssetta eg samla inn. Eg har hatt 14³³ ulike eksamenssett i utvalet mitt, og eg har laga eit skjematisk oversyn over dei organisatoriske elementa i eksamenspraksisen i ein tabell som i sin heilskap ligg i vedlegg 2. Eg kjem ikkje til å gå detaljert gjennom alle resultatata, men vil trekkja fram dei resultatata eg meiner er mest interessante for problemstillinga mi.

5.2.1 Tilgjengeleg tid på eksamen

Sidan norskeksamen på vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram er ein lokalt gitt eksamen, er det opp til fylket å bestemma kor lang tid kandidatane har på eksamen. Nokre fylke opererer med 4 timar, andre med 5.

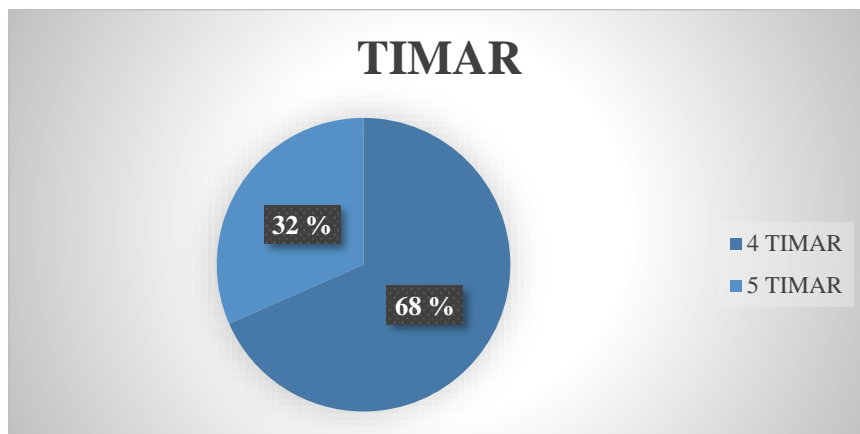


Figur 25: Oversyn over tilgjengeleg tid på eksamen

Ut frå figur 25 kan me sjå at det er ei jamn fordeling av kor mange timar eksamenen var på. Alle fylka er ikkje med i dette statistiske oversynet, og grunnen til det er at heile 9 fylke fell inn i Vigo- søyla, sidan dei i kartleggingsarbeidet vart kartlagt som reine Vigo-fylke. Telemark er heller ikkje med i oversynet, sidan eg manglar det felles settet frå fylkeskommunen. Likevel hamnar 2/3 av skulane i Telemark i Vigo-søyla, sidan dei nytta Vigo-settet til eksamen. Når me i vurderinga tek med alle dei 9 fylka i Vigo-søyla

³³ Eg skulle egentleg hatt 15 eksamenssett i utvalet mitt. Telemark er eit blandingsfylke der ein skule nytta eit fellessett frå fylket medan dei to andre skulane nytta fellessett frå Vigo. Alle skulane har svart på spørsmåla i spørjeundersøkinga, men den skulen som nytta eit fellessett frå fylket, har ikkje lasta opp eksamenssettet. Telemark er derfor med i all anna statistikk i prosjektet mitt, men når det gjeld analysekategoriane «tal på oppgåver», «tal på vedlegg» og «tilgjengeleg tid», har eg ikkje data frå dette fylket.

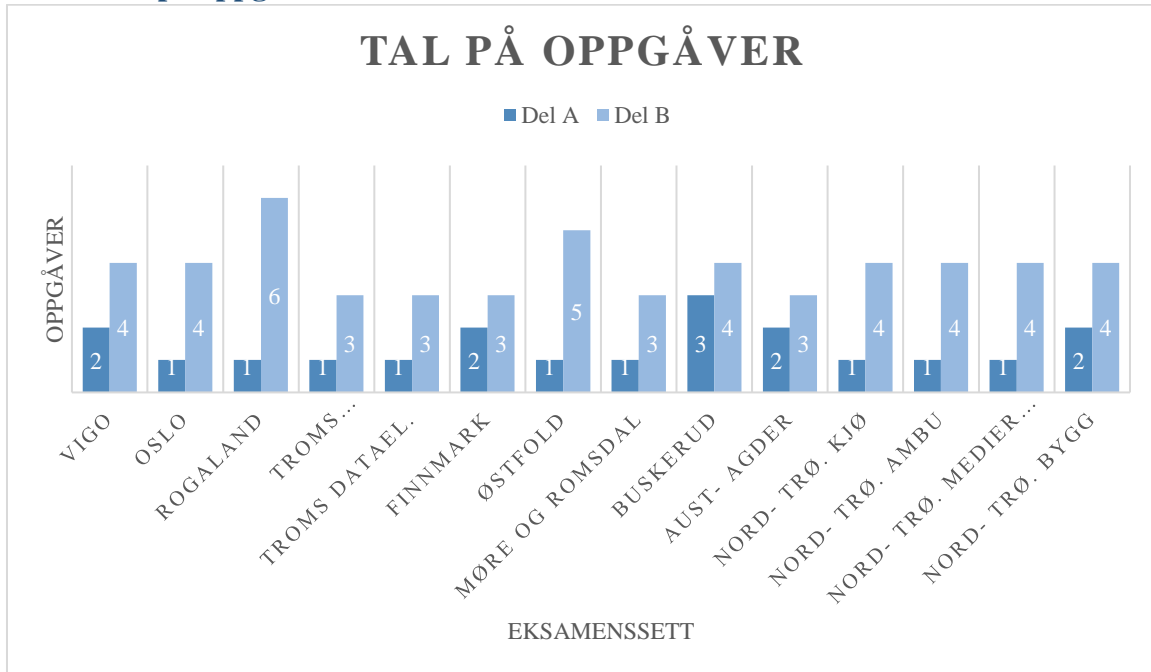
(+Telemark), hadde 68,41% av fylka eksamen som varte i 4 timar, medan 31,58% hadde eksamen som varte i 5 timar, sjå figur 26.



Figur 26: Totaloversyn i prosent «tilgjengelig tid»

Fire av fylka i statistikken i figur 25 er såkalla «blandingsfylke»: Troms, Møre og Romsdal, Aust- Agder og Nord- Trøndelag. I desse fylka har nokre skular nytta Vigo-settet, medan andre skular har nytta eit eige sett frå fylkeskommunen. Det som er interessant å merka seg her, er Møre og Romsdal og Aust- Agder som er registrert med eit fylkessett på 5 timar, men som òg i fylket har skular som har nytta Vigo-settet som varer i 4 timar. Dette betyr at det i **to** av fylka i Noreg våren 2016 var nokre elevar som hadde norskeksamen vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram som varte i 5 timar, medan andre elevar, som hadde eksamen med same fagkode som dei andre, i det same fylket, hadde eksamen som varte i 4 timar. Dersom me ser dette funnet i samanheng med retningslinjer for lokalt gitt eksamen, der eitt av måla er at elevane blir sikra mest mogleg kjende og likeverdige forhold ved eksamen (Hordaland fylkeskommune, 2016, s. 3), så er ikkje dette eit døme på «likeverdige forhold», og er difor eit ganske interessant funn eg vil komma attende til i drøftingskapitlet.

5.2.2 Talet på oppgåver

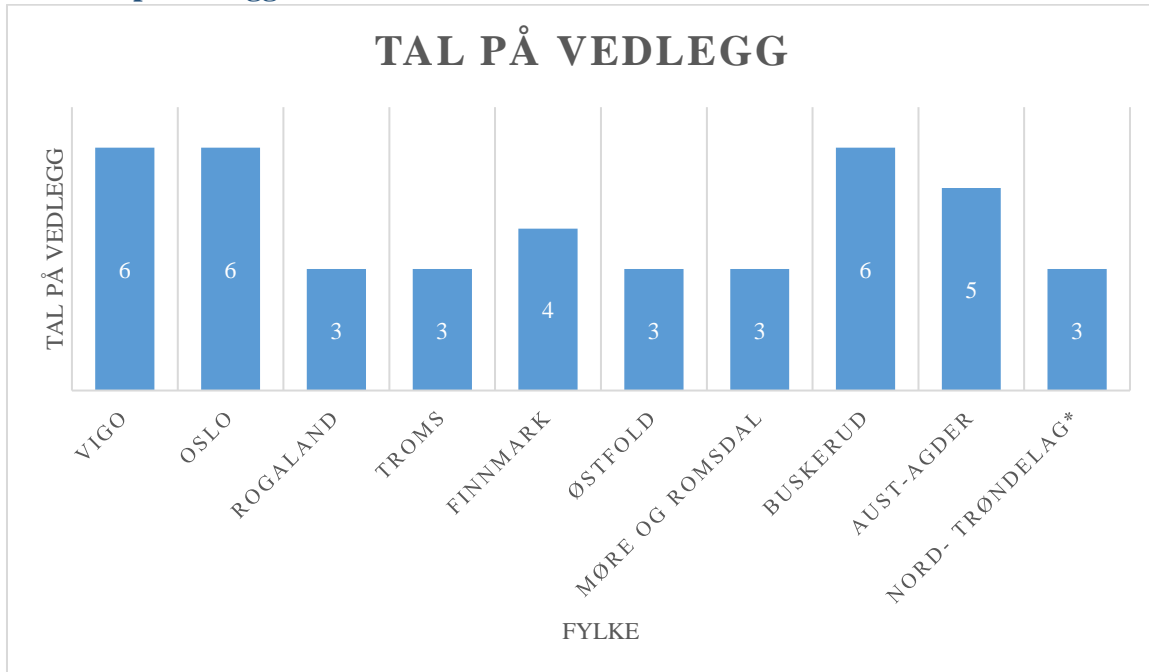


Figur 27: Oversyn over tal på skriveoppgåver i dei ulike eksamenssetta

Figur 27 viser kor mange skriveoppgåver det var i dei ulike delane av eksamenssetta. Vigo-settet hadde to valfrie skriveoppgåver i del A og fire valfrie oppgåver i del B. Elevane skulle skriva éin tekst frå del A og éin tekst frå del B. I alle setta skal elevane skriva to tekstar, bortsett frå Aust-Agder der elevane skal skriva tre tekstar. Dei skal skriva to tekstar i del A og ein tekst i del B. Dei to tekstane i del A er to forholdsvis korte tekstar, der den første teksten skal vera på omlag 100 ord, og den andre på om lag 250 ord. Sjølv om alle setta, utanom eitt, legg opp til at elevane skal skriva ein tekst i del A, er det skilnader på kor mange oppgåver elevane kan velja mellom. I del A av Vigo-settet kan elevane velja mellom to oppgåver. To andre fylke: Finnmark og Nord-Trøndelag byggteknikk, har same modell som Vigo med to valfrie oppgåver i del A. Buskerud har tre oppgåver å velja mellom i del A, medan fleirtalet av setta i utvalet har éi obligatorisk oppgåve i denne delen.

I del B har Vigo-settet fire alternative skriveoppgåver, og det same har seks av dei andre setta i utvalet. Fem av setta har tre alternativ, medan Rogaland og Østfold skil seg ut med fem og seks alternative oppgåver.

5.2.3 Tal på vedlegg



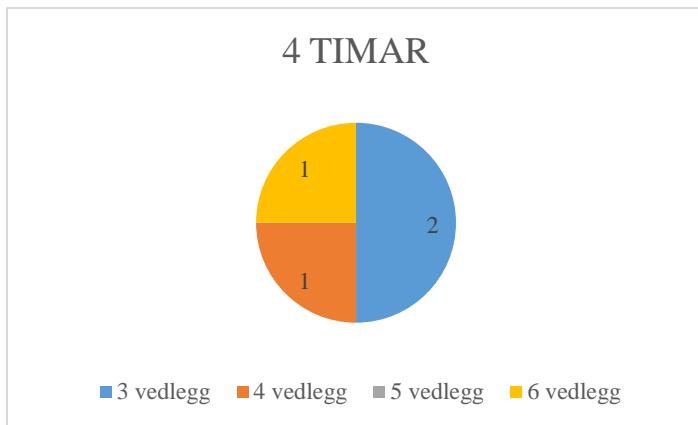
Figur 28: Oversyn tal på vedlegg i dei ulike eksamenssetta

Figur 28 viser kor mange vedlegg dei ulike eksamenssetta hadde. Vigo-settet har seks vedlegg, det same har to andre fylke: Oslo og Buskerud. Aust-Agder er einaste fylke med fem vedlegg, og Finnmark er einaste settet med fire vedlegg. Dei fem resterande fylka Rogaland, Troms, Østfold, Møre og Romsdal og Nord-Trøndelag³⁴ har tre vedlegg som følgjer eksamensoppgåvene.

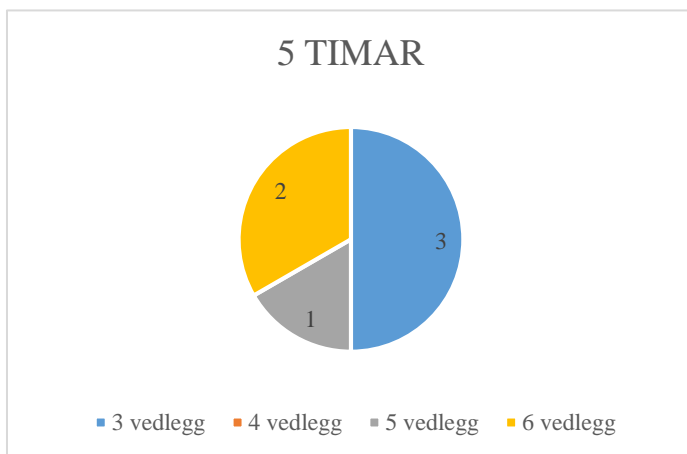
5.2.3.1 Merknader vedlegg

Troms har tre vedlegg som alle er veldig korte. Vedlegg 1 er ein artikkel på 180 ord, vedlegg 2 er to bilete og vedlegg 3 er ein songtekst med fire vers. Buskerud har mange vedlegg, heile seks stykk, og fleire av vedlegga har mykje tekst. Til dømes er fire heile sider med vedlegg knytt til oppgåve 1 i del B. Nord-Trøndelag har fire eksamenssett for fire programområde der del B er lik, men del A er tilpassa programfaga. I oppgåva i del A for Medier og kommunikasjon, har dei eit vedlegg som følgjer oppgåva, noko som gjer at deira sett har eit vedlegg meir (fire vedlegg) enn dei andre setta i fylket (tre vedlegg). Dess fleire vedlegg som føl oppgåvesetta, dess meir tekst må eleven lesa for å svara på oppgåva. Når oppgåva er følgt av vedlegg, vert lesekompetanse òg ein del av eksamen, og kor mykje tekst elevane må lesa, har mykje å seia for kor mykje tid dei har til å skriva.

³⁴ Nord- Trøndelag har fire forskjellige eksamenssett, der eitt av dei har 4 vedlegg. Dei tre andre setta har 3 vedlegg.



Figur 29: Oversyn tal på vedlegg, 4 timars eksamen



Figur 30: Oversyn tal på vedlegg, 5 timars eksamen

Figur 29 og figur 30 viser figur 28: tal på vedlegg sett opp mot figur 25: tilgjengelig tid. Disse diagramma viser at halvparten av både eksamenane som varte i fire timar og dei som varte i fem timar, hadde 3 vedlegg som følgde oppgåvene. Elles har femtimars eksamenane gjennomsnittleg litt fleire vedlegg enn firetimars eksamenane, men kartlegginga viser at eksamenar på både fire og fem timar har 6 vedlegg som følgjer oppgåvene.

5.2.4 Anna som ikkje kjem fram av spørjeundersøkinga og kartlegginga

Organisatoriske element som «tal på oppgåver», «tal på vedlegg» og «tilgjengeleg tid» ligg som informasjon i eksamenssetta. I tillegg til denne informasjonen, er det nokre sett som har annan informasjon som og har med eksamenspraksisen å gjera. Til dømes gjeld det kva hjelpemiddel elevane kan nytta til eksamen. På skriftleg eksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram har elevane stort sett lov til å nytta alle tilgjengelege hjelpemiddel, bortsett frå internett og annan kommunikasjon. I kartleggingsarbeidet mitt kom eg over to fylke der elevane hadde lov til å bruka nettkjelder på eksamen. Dette var Nord- Trøndelag

som hadde seks nettstader³⁵ dei kunne nytta under eksamen, og Østfold som hadde 36 tilgjengelege nettstader³⁶.

5.3 Resultat kartlegging skriveoppgåver

Eg undersøkte skriveoppgåvene ut frå fire kategoriar: 1) *type skriveoppgåve*, 2) *skrivehandling*, 3) *variasjon i oppgåvene* og 4) *yrkesretting*. Eg hadde 14 eksamenssett i utvalet, og i materialet var det totalt 58 unike skriveoppgåver eg skulle kategorisera³⁷. Det mest omfattande kartleggingsarbeidet var dei to første kategoriane, og i det fylgjande er det arbeidet med desse kategoriane eg fokuserer mest på. I den tredje kategorien, *variasjon i oppgåvene*, måtte eg gjera ei vurdering etter at eg hadde kartlagt *skrivehandling* og *variasjon i oppgåvene*, og på bakgrunn av dei resultatane, kunne eg avgjera om det var variasjon eller ikkje. I den siste kategorien, *yrkesretting*, vurderte eg om oppgåvene var yrkesretta eller ikkje ut frå om skriveoppgåva la til rette for at eleven fekk vist kompetanse frå programområdet sitt.

5.3.1 Framgangsmåten i kartleggingsarbeidet

I analysearbeidet gjekk eg gjennom eksamensoppgåvene to gonger. Årsaka til at eg ville gå gjennom skriveoppgåvene to gonger, var for å sjekka at eg ikkje hadde oversett noko, og fordi eg fekk betre trening undervegs til å identifisera kva type skriveoppgåve det var snakk om, og kva skrivehandlingar oppgåvene spurde etter. Første analyserunde vart som ei slags pilotering, der eg gjorde meg kjend med analyseverktøya eg nytta, og fekk jobba meg opp ein systematikk i kartleggingsarbeidet. Eg byrja på nytt kartleggingskjema i begge analyserundane, slik at eg sat att med to skjema som eg kunne samanlikna. I dei høva eg hadde registrert ulike resultat, gjekk eg tilbake til skriveoppgåva og tok føre meg ei tredje vurdering før eg konkluderte med «type skriveoppgåve» eller «skrivehandling». Likevel er det viktig å hugsa på at eit slikt analysearbeid handlar om tolkingar. Trass analyseverktøya, er det utfordrande å konkludera med type skriveoppgåve og skrivehandling.

Med utgangspunkt i dei tre overordna teksttypane frå Utdanningsdirektoratet (kap. 1.6), Skrivehjulet (figur 5), Nilsen sin tabell for skriveføremål (vedlegg 6) og min eigen analysetabell basert på Otnes, Berge og Normprosjektet (vedlegg 7), analyserte eg

³⁵ NDLA, It's Learning, Dokker, Ordbøker frå UiO, Ordbøker frå Lexin og Lovdata.no

³⁶ s. 2 i eksamenssettet til Østfold viste til fylket sin utdanningsportal

(<https://www.ostfoldfk.no/opplaring/eksamen/elev/nettbaserte-hjelpemidler-pa-eksamen.82271.aspx>) som listar opp kva nettressursar som er tilgjengelege for bruk til skriftleg eksamen.

³⁷ Totalt var det 74 skriveoppgåver i utvalet, men i dei fylka der dei hadde sett for ulike programområde, var oppgåvene i del B dei same på tvers av setta, medan oppgåvene i del A var ulike.

skriveoppgåvene i dei ulike eksamenssetta, og kategoriserte desse ved å plotta resultatane inn i tabellen i vedlegg 8.

Eg fortolka skriveoppgåvene ved hjelp av analyseverktøya nemnt ovanfor. Såleis kunne eg kategorisera kva oppgåvetype det var snakk om, og kva skrivehandling oppgåva la opp til. Sjølv om eg hadde desse hjelpemidla, opnar skriveoppgåvene for ulike tolkingar. Det er ulike måtar dei kan løysast på, og det er ikkje alltid instruksane er så tydelege. Ut frå hjelpeverba i oppgåveteksten måtte eg tolka kva oppgåva bad om. Skrivehandlingane overlappar, og det er mogleg å nytta fleire skrivehandlingar i same oppgåve. I kartlegginga, der eg listar opp skrivehandlingane i dei ulike skriveoppgåvene, har eg rangert dei etter kva skrivehandling som står mest fram, og såleis vert det ei slags rangering av kva skrivehandlingar som er mest dominante i dei ulike skriveoppgåvene (vedlegg 8).

5.3.2 Døme på kategorisering

For å illustrera korleis eg har jobba med å kategorisera skriveoppgåvene, vil eg med utgangspunkt i oppgåve 1 i del A av Vigo-settet visa korleis eg har gått fram. Skriveoppgåva er gitt att i figur 10 i kap. 4.2.3. I oppgåva skal eleven, med utgangspunkt i ein reklameannonse, formulera føremålet med teksten og peika på verkemidla. Dette er ei klassisk tolkings- og analyseoppgåve (II), der hovudskrivehandlinga er e) *å utforske*. Eg kom fram til den konklusjonen ved først å sjå på teksten dei skulle kommentera: ein reklameannonse. Deretter såg eg på nøkkelorda i hovudinstruksen i oppgåva: «formuler føremålet», «sjå på verkemidla», «samspelet mellom tekst og bilete» og «omgrep frå retorikken». Utdanningsdirektoratet si rettleiing til eksamen 2014 presiserer at i tolkingar og analysar (II) skal elevane gjera greie for form og innhald, og reflektera over innhaldet (Utdanningsdirektoratet, 2014a, ss. 3-4), og på bakgrunn av dette, registrerte eg i kategori 1) *type skriveoppgåve* oppgåva som variabel II tolking og analyse.

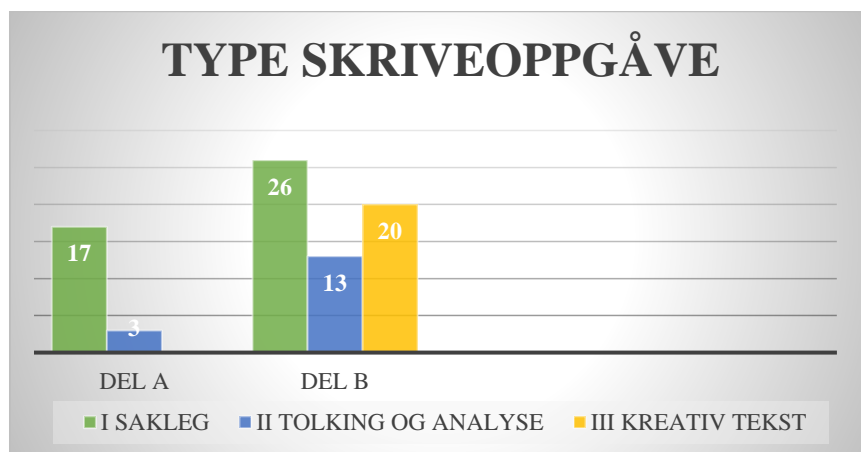
I kategori 2) *skrivehandling*, registrerte eg skrivehandlinga som e) *å utforske*. I Skrivehjulet (figur 5) vert denne variabelen eksemplifisert med orda «drøfte, diskutere, samanlikne, analysere, tolke, resonnerer». I tillegg hadde eg tabellen i vedlegg 7 med Otnes, Berge og Normprosjektet sine eksemplifiseringar av skrivehandlingane som hjelpemiddel, i tillegg til Nilsen sin tabell om skriveføremål (vedlegg 6). I Skrivehjulet er det skriveføremålet *kunnskapsutvikling* som ligg i same eikeområde³⁸ i hjulet som skrivehandlinga *å utforske*, og i Nilsen sine kjenneteikn står det mellom anna «tenke i alternative baner», «se nye

³⁸ Jf. Skrivehjulet og hjulmetafor der *eikene* bind navet saman med felgen i hjulet.

sammenhenger», «tenke vidare», «oppnå ny innsikt» og «skriver for å lære» (Vedlegg 6 rad 5, 2. kolonne).

Saman med desse kjenneteikna, og nøkkelorda som går att i Skrivehjulet og analysetabellane, vurderer eg at *e) å utforske*, er hovudskrivehandlinga som er venta i oppgåve 1 del A av Vigosettet, og at oppgåva er ei tolkings- og analyseoppgåve (II).

5.3.3 Type skriveoppgåve

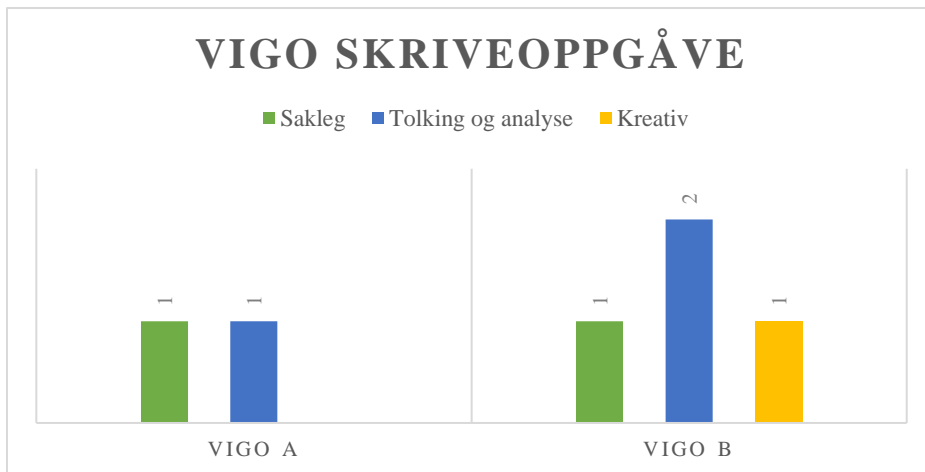


Figur 31: Totaloversyn type skriveoppgåve på tvers av oppgåvesetta

Figur 31 viser eit oversyn over kva typar skriveoppgåver som vart gitt til eksamen våren 2016. I oppgåvesetta var det totalt 74 skriveoppgåver. Nokon av oppgåvene opna for høvet til å skriva ulike teksttypar og ei oppgåve (Aust- Agder), opplyste om at eleven kunne velja mellom to spesifiserte teksttypar: «argumenterande» eller «kreativ». I dei høva det var mogleg å skriva to ulike teksttypar, registrerte eg oppgåva som to typar skriveoppgåve, og difor har eg i figur 31 registrert 79³⁹ ulike teksttypar på tvers av oppgåvesetta.

Totaloversynet over type skriveoppgåver i figur 31 i del A og del B viser at det i del A er eit stort overtal av saklege oppgåver med 17 mot 3 tolkings- og analyseoppgåver (II). Det var ikkje gitt nokon kreative tekstoppgåver (III) i del A. I del B er det framleis eit overtal av saklege tekstoppgåver (I), 26 stk, men tett følgt av kreative tekstar (III) med 20 skriveoppgåver. 13 oppgåver la opp til tolkings- og analysetekstar (II).

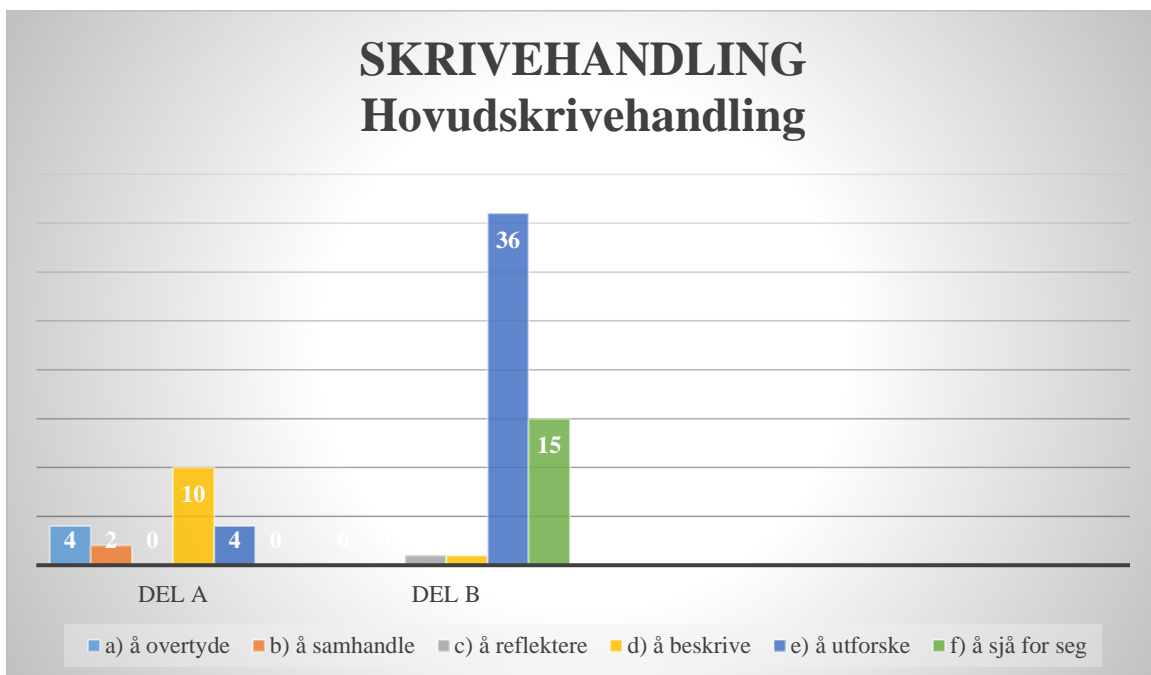
³⁹ Oppgåve 3 del B frå Rogaland (figur 37) var utfordrande å kartleggja og er ikkje med i statistikken. Grunninginga for dette valet presenterer eg i kap. 5.3.5.



Figur 32: Skriveoppgåvene i Vigo-settet

Figur 32 viser eit oversyn over type skriveoppgåver i Vigo-settet. I del A kan elevane velja mellom to oppgåver: sakleg (I) eller tolking og analyse (II). I del B er det éi sakleg (I) oppgåve, to tolking og analyse (II) og ein kreativ tekst (III). Om ein ser dette opp mot totaloversynet i figur 31, ser me at Vigo-settet skil seg frå gjennomsnittet elles med eit overtal av tolking og analyse (II)-oppgåver.

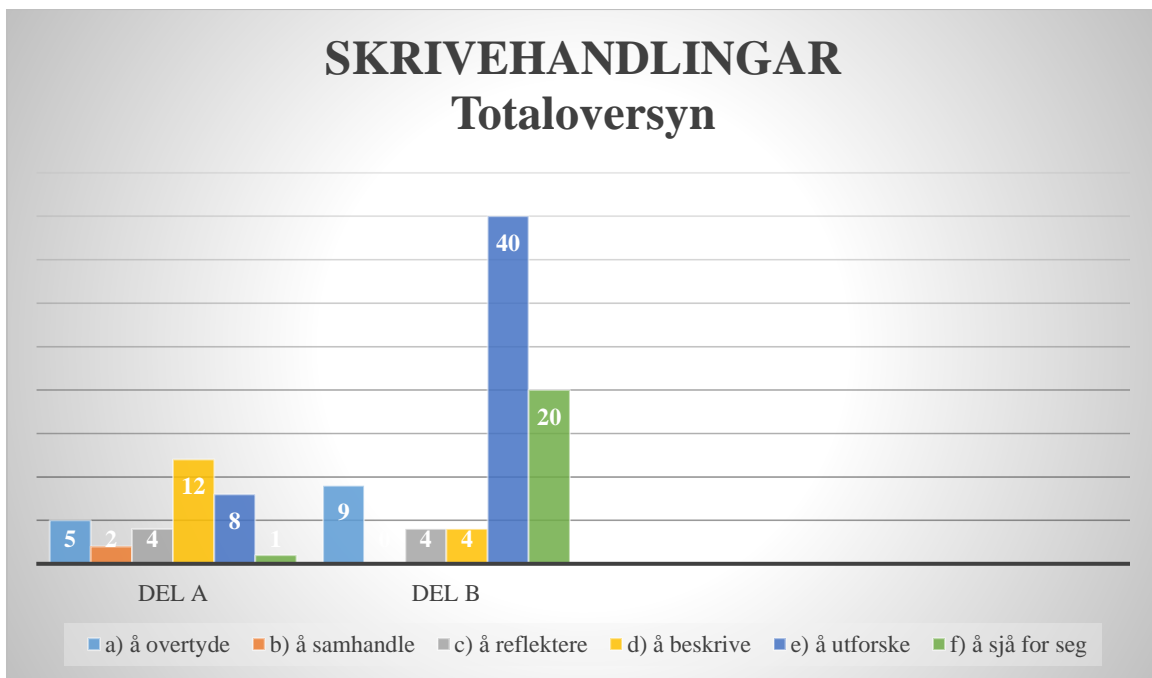
5.3.4 Skrivehandlingar



Figur 33: Totaloversyn hovudskrivehandling på tvers av oppgåvesetta

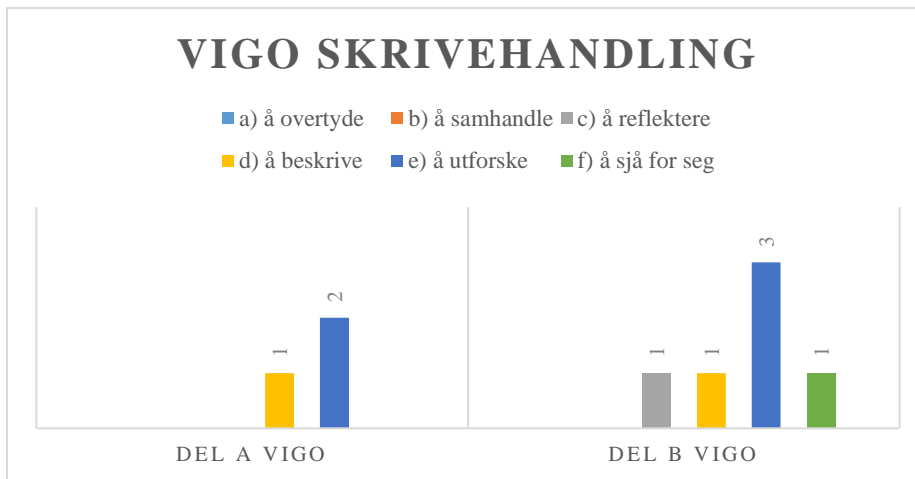
Figur 33 viser eit oversyn over hovudskrivehandling på tvers av alle eksamenssetta. Dataa i figuren tek utgangspunkt i berre éi skrivehandling per oppgåve. Ofte er det fleire skrivehandlingar i bruk når ein skriv ein tekst, men i kartleggingsarbeidet mitt har eg vore sparsam med å registrera skrivehandlingar, og hatt fokus på hovudskrivehandling i oppgåvene. Likevel har eg registrert fleire skrivehandlingar når det er tydeleg at skriveoppgåva opnar for det, eller når oppgåva avheng av det. I figur 33 er det berre tatt med den skrivehandlinga som blir vurdert som hovudskrivehandling, den skrivehandlinga som er registrert først i skjemaet i vedlegg 8.

For å gi eit meir nyansert bilete av skrivehandlingar i oppgåvesetta, har eg i figur 34 teke med alle skrivehandlingar, i dei tilfella eg har registrert fleire skrivehandlingar enn ei. Figuren viser eit totaloversyn på tvers av eksamenssetta.



Figur 34: Totaloversyn skrivehandlingar på tvers av oppgåvesetta

I del A er det skrivehandlinga *d) å beskrive* som trer mest fram, med *e) å utforske* på ein andre plass. Dette heng saman med kva typar tekst som går att i del A, nemleg saklege tekstar (I). I del B er det *e) å utforske* som er hovudskrivehandlinga, følgt av *f) å sjå for seg* som skrivehandling nummer to. Dette heng på same måte som i del A saman med kva typar tekstar skriveoppgåvene legg opp til, der det er fleire kreative tekstar (III) og tolking og analyse (II) i del B. Saklege tekstar (I) går og att, det same gjer skrivehandlinga *e) å utforske*.



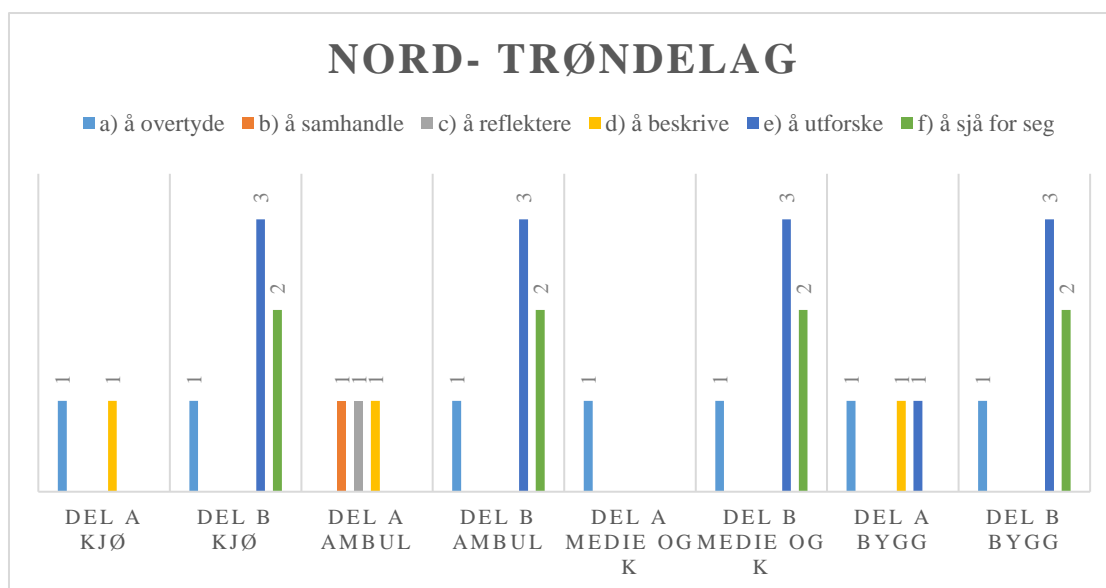
Figur 35: Skrivehandlingar i Vigo-settet

Figur 35 viser korleis skrivehandlingane er fordelte i Vigo-settet. I del A er begge dei vanlegaste skrivehandlingane i del A representerte, *d) å beskrive* og *e) å utforske*, men der det er flest av *d) å beskrive* i landsgjennomsnittet i del A, er det flest *e) å utforske* i del A av Vigo-settet. Skrivehandlingane i del B er likt som i landsoversynet med eit fleirtal av *e) å utforske*, følgt av skrivehandlingane *c) å reflektere*, *d) å beskrive* og *f) å sjå for seg*.

Vedlegg 9 viser skrivehandlingane i dei ulike eksamenssetta. I det fylgjande vil eg sjå Vigo-settet opp mot totaloversynet i figur 34, og eg vil trekkja fram nokre eksamenssett som eg vil kommentera nærare.

Dersom ein ser skrivehandlingane i Vigosettet i figur 35 opp mot totaloversynet av skrivehandlingar i figur 34, ser vi at alle seks skrivehandlingane er representert i totaloversynet, mot fire i Vigo-settet. Gjennomsnittet totalt i oppgåvene i utvalet er fire skrivehandlingar per oppgåvesett, noko som plasserer Vigo-settet rett i gjennomsnittet. Talet på skrivehandlingar per oppgåvesett i utvalet varierer frå to til seks, der Møre og Romsdal (sjå vedlegg 9) har færrest skrivehandlingar, medan Nord- Trøndelag sitt sett for Ambulansefagarbeidarar har alle seks skrivehandlingane representert. Nord- Trøndelag har fire forskjellige eksamenssett som er tilpassa fire ulike programområde. Del B i oppgåvesetta er like, men Del A er tilpassa dei ulike programområda.

Figur 36 nedanfor, viser fordelinga av skrivehandlingane i setta til Nord-Trøndelag. Det som er interessant å merka seg her, er at med same del B, men ulik A- del, varierer det mellom 3-5 typar skrivehandling mellom setta. Eg vil komma attende til konsekvensane av fordelinga av skrivehandlingar i drøftingskapitlet.



Figur 36: Skrivehandlingane i eksamenssetta til Nord-Trøndelag

5.3.5 Utfordringar med kartleggingsarbeidet av skrivehandling og type skriveoppgåve

Registreringsarbeidet gjekk stort sett greitt då eg hadde dei ulike analyseverktøya tilgjengeleg, men det var nokre skriveoppgåver som var meir utfordrande å kartleggja enn andre. Éi av desse var oppgåve 3 frå del B i eksamenssettet frå Rogaland. Oppgåva var:

3) Skriv en tekst med tittelen «En uke uten mobil og internett». Til slutt skal du skrive om hvilke virkemidler du har brukt og argumentere for hvorfor du valgte nettopp disse.

Kommentar: Denne oppgaven er todelt, men du skal legge mest vekt på den første delen. I den siste delen skal du vise at du har et bevisst forhold til de virkemidlene du har brukt.

Figur 37: Oppgåve 3, del B. Rogaland fylkeskommune, våren 2016

Skriveoppgåva i figur 37 opnar for alle typar skriveoppgåver, sjølv om det kanskje implisitt er forventa ein kreativ tekst (III). Det som er interessant her, er at elevane skal ha eit metatilhøve til teksten sin. Først skal dei vera skrivarar, deretter skal dei vurdera eige arbeid. På den måten er skrivehandling c) å reflektere ei viktig skrivehandling, saman med andre skrivehandlingar, alt etter kva type tekst elevane vel å skriva. Eit av kompetansemåla i læreplanen er at elevane skal kunna vurdera og revidera eigne tekstar ut frå faglege kriterium (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Dette er eit kompetansemål som ligg implisitt bak all skriving, og som er eit kompetansemål som passar til eigenvurdering og –evaluering. Det er spesielt å sjå eit slikt kompetansemål i ei eksamensoppgåve i retorisk kontekst der eleven skal vera ein autentisk skrivar, samstundes som han skal vera sin eigen «sensor». Sidan denne oppgåva var så

vanskeleg å kartleggja, har eg valt å ikkje ta ho med i statistikken når eg registrerer «type oppgåve».

Ei anna oppgåve som var vanskeleg å kartleggja var oppgåve 5 i del B frå Østfold:

5) Les vedlegg 3: Utdrag fra *Alle utlendinger har lukka gardiner* av Maria Navarro Skaranger.

Finn eksempler på og gjør greie for kulturmøter og kulturkonflikter som kommer til uttrykk i kapitlene i tekstutdraget. Hva mener du om språket som er brukt i denne romanen?

Kommentar: Du skal tolke og kommentere eksempler på kulturmøter og kulturkonflikter i tekstutdragene, både i handlingen og i språket. Du skal også mene noe om språket. Det er en fordel å bruke kunnskap du har om språkutvikling og flerspråklighet når du begrunner synspunktene dine.

Figur 38: oppgåve 5, del B. Østfold fylkeskommune, våren 2016

I oppgåveteksten i oppgåva i figur 38 står det «tolke», men han opnar for meir enn ei tradisjonell tolkings- og analyseoppgåve (II). Her vert det spesifisert at det er kulturmøte og kulturkonfliktar i tekstutdraga som skal tolkast, og for å kunna svara på oppgåva, må elevane visa kunnskap frå kompetansemålet «drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster» frå hovudområdet «Språk, litteratur og kultur i læreplanen» (vedlegg 1). Hovudskrivehandlinga i oppgåva er *d) å beskrive*, som passar best til ei sakleg oppgåve, likevel skal ikkje elevane berre beskriva og dokumentera kunnskapen dei har om emnet, men dei må nytta tekstutdraget og gjera ei vurdering gjennom tolking, noko som passar betre til skrivehandling *e) å utforske*. I kartlegginga av denne skriveoppgåva, har eg vurdert skriveoppgåva til å vera både sakleg (I) og tolking og analyse (II), og skrivehandlingane d) og e).

1) Nordiske språk

Vedlegg 1 inneholder tre forskjellige beskrivelser av Colgate Max White på dansk, svensk og norsk.

Finn forskjeller og likheter mellom de tre språkene i vedlegget.

Skriv ca. 100 ord.

Kommentar: Her skal du sammenligne de tre nordiske språkene dansk, svensk og norsk. Bruk faguttrykk når du skriver. Husk å svare med fullstendige setninger, ikke bruk stikkord. Språket skal være presist og tydelig.

Figur 39: Oppgave 1, del A. Aust-Agder fylkeskommune, våren 2016

Same problematikk dukkar opp i oppgave 1, del A, i settet frå Aust- Agder i figur 39. Her skal elevane visa kompetanse frå læreplanmålet «beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk» frå same hovudområde som i oppgåva frå Østfold. Elevane skal i oppgåva finna skilnader og likskapar mellom språka dansk, svensk og norsk i eit tekstutdrag. Oppgåva frå Aust- Agder får nokolunde same kategorisering som Østfold, men *type skriveoppgåve* frå Aust-Agder vert ikkje vurdert som tolking og analyse (II), sidan dei ikkje skal reflektera kring innhaldet i teksten, men halda seg til det språklege. Det er likevel mogleg å kategorisera denne oppgåva som tolking og analyse (II), fordi ein må tolka for å seia noko om det språklege. Oppgåvene frå Østfold og Aust- Agder viser såleis at det er utfordrande å kategorisera type skriveoppgåve, og at det er eit tolkingsspørsmål for den som kategoriserer.

5.3.6 Variasjon i oppgåvene

Tabell 3: Variasjon i oppgåvene

Variasjon i oppgåvene		
Stor	Noko	Lite
Oslo	Vigo	Rogaland
Troms Datael.	Finnmark	Møre og Romsdal
Buskerud	Østfold	Aust-Agder
Nord- Trøndelag (ambulanséfag)	Nord- Trøndelag	

Tabell 3 viser variasjonen i oppgåvene. Dette er ein subjektiv analysekategori der ein må ta ei vurdering på bakgrunn av ulike andre faktorar i undersøkinga. Faktorane eg har vurdert grad av variasjon i oppgåvene ut frå, er type tekst og skrivehandling.

I utgangspunktet vil ein kanskje tru at dess fleire typar oppgåver og fleire ulike skrivehandlingar, dess meir variert er oppgåvesettet. Dette er tilsynelatande rett, men berre dersom skrivehandlingane er jamt fordelt i del A og del B i settet. Dersom det er dei same teksttypane og skrivehandlingane som går att i del A og del B, kan ein risikera at eleven skriv same type tekst med same skrivehandling i begge tekstane sine, og difor ikkje får vist breidde i tekstkompetansen.

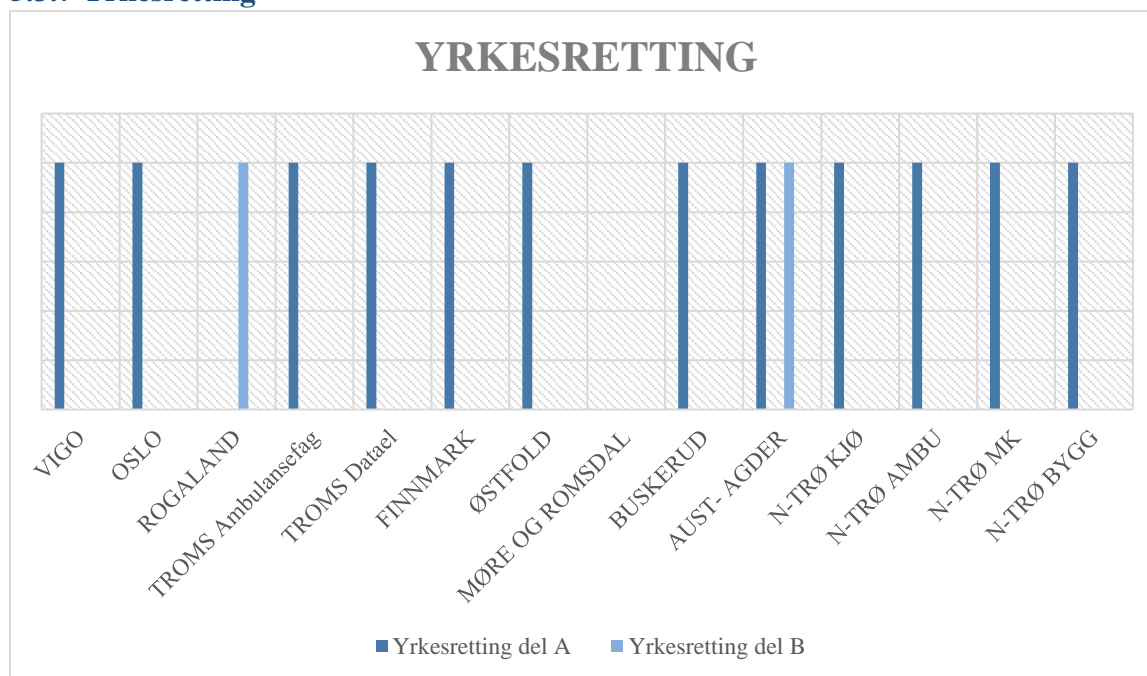
Vedlegg 9 viser type tekst i alle oppgåvesetta i materialet, medan vedlegg 10 viser skrivehandlingane i dei ulike setta. Setta frå Oslo, Troms og Nord- Trøndelag ambulanséfagarbeidar, har ulike skrivehandlingar i del A og del B, noko som gjer at dei vert vurdert til å ha stor variasjon i skrivehandlingar. Resten av setta i materialet har skrivehandlingar som går att i både del A og del B.

Når det gjeld type skriveoppgåve, er det ingen sett som har oppgåver som legg opp til ulik teksttype i del A og del B, men om ein ser eksamenssetta som har ulike skrivehandlingar (vedlegg 9) i del A og B saman med type skriveoppgåver (vedlegg 10), ser vi at Oslo, Troms, Buskerud og Nord- Trøndelag Ambulansefag har oppgåvesett der elevane potensielt kan visa breidde i tekstkompetansen sin, og som difor kan reknast som sett med stor variasjon.

Det er tre sett, Rogaland, Møre og Romsdal og Aust- Agder, som berre har to typar skriveoppgåve å velja frå, og som såleis har lite variasjon i type skriveoppgåve. Rogaland har eit overtal av saklege tekstar, med heile fem saklege tekstar (I) og berre éi tolking og analyse (II). Møre og Romsdal og Aust- Agder har i likskap med Rogaland eit overtal av saklege tekstar, med høvesvis tre saklege tekstar mot éin kreativ tekst, og fire saklege tekstar mot to kreative tekstar. Ser ein desse setta opp mot skrivehandling, er det spesielt Møre og Romsdal som skil seg ut med lite variasjon i teksttype og berre to skrivehandlingar å velja mellom. Med same type oppgåve i del A og B, og same skrivehandlingar som går att, er elevane nøydd til å velja oppgåve 3 i del B for å visa breidde. I setta frå Aust-Agder og Rogaland har eg registrert fire ulike skrivehandlingar i begge setta, noko som plasserer dei i gjennomsnittet når det gjeld tal på skrivehandlingar. Settet for Dataelektronikk i Troms har berre tre skrivehandlingar i settet, men skrivehandlingane er forskjellige i del A og del B.

Ambulansefag i Troms har til samanlikning fire forskjellige skrivehandlingar i eksamenssettet, men skrivehandlinga e) å *utforske* går att i begge delane.

5.3.7 Yrkesretting



Figur 40: Totaloversyn yrkesretting i oppgavesetta

Eg har vurdert ei oppgåve til å vera yrkesretta dersom ho legg opp til at eleven kan nytta kompetanse frå eige programområde i teksten sin. Dette er ein svært vid definisjon av yrkesretting, noko som gjer at dei fleste oppgavesetta i utvalet stort sett i alle fall har éi oppgåve som vert rekna som yrkesretta. Figur 40 viser yrkesretting i oppgavesetta der yrkesretting i del A er markert med mørkeblå farge, og yrkesretting i del B er markert med lyseblå. Der det ikkje er yrkesretting, er det ikkje søyle i det heile teke. Den yrkesretta oppgåva er som oftast i del A, kortsvarsoppgåva, medan det er «vanlege» skriveoppgåver i langsvarsdelen del B. Vigo-settet fell inn i gjennomsnittet når det gjeld å yrkesretta ei oppgåve i del A. Det er to unntak, og det er Rogaland og Aust- Agder, som har den yrkesretta oppgåva i del B, elles skil Aust-Agder seg ut med yrkesretting i både del A og B. Totalt er det berre eit oppgavesett som ikkje har nokon oppgåver som er yrkesretta, og det er settet frå Møre og Romsdal, og som figur 40 viser, er det ingen søyler i ruta til Møre og Romsdal.

Når det gjeld Vigo-settet, har eg vurdert oppgåve 2 i del A som ei yrkesretta oppgåve. I oppgåva skal elevane diskutera på kva måtar språkproblem kan påverke arbeidsmiljøet og

tryggleiken på arbeidsplassen. I kommentaren til oppgåveteksten står det at elevane *kan* bruka døme frå eiga erfaring, noko som gjer at eg vurderer oppgåva til å vera yrkesretta.

Figur 40 viser at dei fleste oppgåvesetta vert vurdert til å vera yrkesretta. Likevel, det er ulik grad av yrkesretting, og som nemnt i kap. 4.2, skal det ikkje så mykje til for ei oppgåve å bli kategorisert som yrkesretta. Sjølv om eg i prosjektet i utgangspunktet ikkje skulle vurderer grad av yrkesretting, så vil eg likevel trekkja fram nokre oppgåver som er vurdert som meir yrkesretta enn andre. Oppgåve 2 del B i Rogaland, del A i Troms, oppgåve 2 del A i Finnmark og del A i oppgåvesetta frå Nord-Trøndelag, skil seg ut med spesielt yrkesretta oppgåver, og oppgåvene frå del A i dei ulike setta frå Nord-Trøndelag vert gitt att i vedlegg 13. Desse oppgåvene vil eg komma attende til i drøftingskapitlet.

5.4 Oppsummering av dei viktigaste resultatata og funna

I det føregåande har eg lagt fram resultat frå eit omfattande datamateriale, og framstillinga kan vera delvis uoversiktleg. Her vil eg summere dei viktigaste resultatata, før eg tek dei vidare til drøftingskapitlet for diskusjon og vurdering.

Når det gjeld eksamenspraksisen på vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram i landet våren 2016, var Vigo-settet mest brukt, følgt av eit felles fylkessett i dei ulike fylka. Undersøkinga viser at nokre fylke har ein eins praksis med å nytta same eksamenssett, anten settet frå Vigo, eller eitt dei har laga sjølve, medan andre fylke har ulik praksis innanfor fylkesgrensene med bruk av ulike sett på forskjellige skular. Våren 2016 var det eit mindretal av skulane som laga eigne oppgåver. Størsteparten av eksamenane vart gjennomført i PAS, og det var ein samanheng mellom bruk av fellessettet frå Vigo og gjennomføring i PAS. Tilgjengeleg tid på eksamen varierte mellom 4 og 5 timar, der dei fleste hadde eksamen som varte i 4 timar. Det mest interessante funnet var at det i to av fylka vart gjennomført eksamenar på både 4 og 5 timar.

Elevane skreiv to ulike tekstar til eksamen, unntaket var Aust-Agder der elevane skulle skriva tre tekstar. Del A har i mange av setta éi obligatorisk skriveoppgåve, medan det i del B alltid er fleire oppgåver å velja mellom. Gjennomsnittet er fire valfrie oppgåver i del B. Når det kjem til vedlegga i eksamenssetta eg har undersøkt, er gjennomsnittet fire vedlegg per oppgåvesett, og det varierer frå tre til seks vedlegg. Det er òg skilnader på kor lange vedlegga er. Til eksamen har elevane i landet lov til å bruka alle hjelpemiddel, unntatt internett. To fylke tillèt bruk av namngitte nettsider.

Når det gjeld type skriveoppgåve og skrivehandling, er det mest vanleg med ei sakleg (I) skriveoppgåve i del A, og sakleg (I) eller kreativ (III) tekst i del B. Skrivehandlinga som går mest att i del A er *d) å beskrive*, medan det i del B er *e) å utforske* som er den mest vanlege skrivehandlinga, følgt av *f) å sjå for seg*. Det er ulik grad av variasjon i oppgåvene, og alle oppgåvesetta, bortsett frå eitt, vert rekna som å vera yrkesretta. Den yrkesretta oppgåva er stort sett i del A, medan eitt sett opna for yrkesretting i både del A og del B.

6 Drøfting og konklusjon

Norskeksamen på vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram er ein lokalt gitt eksamen der fylkeskommunen har ansvaret for utforminga og sensureringa av eksamen. Fram til våren 2016 var praksisen at eksamensoppgåvene vart laga av eksamensnemnder i dei ulike fylka, i tillegg til at skulane sjølve kunne laga eigne oppgåver. Det har ikkje tidlegare blitt undersøkt korleis praksisen har vore i heile landet, og kor vanleg, eller uvanleg, det har vore at skulane har laga eksamensoppgåvene sjølve. Det har i det heile vore lite forska på norskeksamen på yrkesfag, og ein av grunnane kan vera at det angår så få. Norsk på yrkesfag er eit trekkfag, noko som betyr at elevane *kan* bli trekt ut til norskeksamen, men det er ikkje slik at dei *skal* ha eksamen i norsk etter avslutta utdanningsløp, slik det er for norskfaget på vg3 studieførebuande utdanningsprogram. I løpet av ein periode på to år, skal om lag 20% av elevar på yrkesfag bli trekt ut til eksamen i fellesfag (Utdanningsdirektoratet, 2018b), der norsk er eitt av dei fem fellesfaga. Når elevane så sjeldan vert trekt ut til eksamen, kan ein som norsklærer på yrkesfag oppleve at det går fleire år mellom kvar gong ein har elevar oppe til eksamen. Sjølv om ein i løpet av skuleåret jobbar fram mot ein eventuell eksamen, er det noko anna å faktisk gjennomføra ein eksamen og hausta erfaringar med korleis oppgåvene ser ut, og korleis elevane opplever eksamen i høve til opplæringa elles i året. Dersom ein ikkje har eksamen, vert det i tillegg lite snakk om eksamensoppgåvene, og kanskje lite bevisstheit kring dette. Når eksamen angår så få, er det heller ikkje mange nok stemmar i ein eventuell debatt til å stilla spørsmål kring eksamensoppgåvene og eksamenspraksisen. Kanskje er norsklærarar på yrkesfag late og for lite reflekterte til å starta debatt, eller så vert det for lite kontinuitet i erfaring med å gjennomføra eksamen, og eksamen vert eit stunt som vert utført ein sjeldan gong. Sidan 100% av elevane på vg3 studieførebuande utdanningsprogram har skriftleg eksamen i norsk hovudmål, er det naturleg at det er denne eksamenen som tek mest spalteplass, og som angår flest norsklærarar, skulefolk og ikkje minst elevar.

Dette prosjektet har undersøkt eksamenspraksisen i Noreg våren 2016. Den våren kom det nye fellessettet frå Vigo inn i eksamenspraksisen, og dette settet vart såleis eit sentralt element i arbeidet mitt. I utgangspunktet skulle eg undersøkje korleis eksamenspraksisen var i dei ulike fylka: om skulane laga eksamensoppgåvene sjølve, eller om dei nytta eit fellessett som vart utforma av opplæringsavdelinga i fylka. Då Vigo-settet kom inn i biletet, var det interessant å sjå kor raskt dette fekk innpass i eksamenspraksisen i landet. Lite visste eg då at dette var byrjinga på slutten av eksamenspraksisen slik eg undersøkte han i prosjektet, og at

dette settet markerte starten på ein heilt ny praksis i gjennomføringa av norskeksamen på vg2 yrkesfaglege utdanningsprogram.

Problemstillinga for prosjektet var **korleis er eksamenspraksisen i dei ulike fylka, og er det nokon skilnader mellom eksamensoppgåvene som er laga «sentralt» og dei som er laga på fylkes- og skulenivå?** I det fylgjande vil eg svara på problemstillinga ved å drøfta funna i prosjektet. I tillegg vil eg presentera kva som har skjedd på feltet dei to siste åra sidan våren 2016, og eg vil gi eit riss av korleis eksamenspraksisen ser ut til å vera i dag. Eg vil gå tilbake til undersøkingane eg gjorde av eksamenspraksisen og eksamensoppgåvene frå våren 2016, drøfta resultatata og sjå dei opp mot endringane som har skjedd, og opp mot endringane som er i ferd med å skje fram mot ny læreplan i 2020.

6.1 Eksamenspraksisen

Når det gjeld spørjeundersøkinga eg nytta for å kartleggja eksamenspraksisen, hadde eg ein svarprosent på 60%. Dette betyr at eg i prosjektet ikkje har fått ei fullstendig kartlegging av eksamenspraksisen våren 2016, men eg kan seia noko om tendensane i landet⁴⁰.

6.1.1 Kva sett var i bruk, kven laga eksamensoppgåvene og kva med FYR?

Første våren Vigo-settet vart tatt i bruk, nytta heile 61% av dei som svarte på spørjeundersøkinga dette settet. 34% av skulane i landet nytta eit felles sett frå fylket sitt, medan i underkant av 5% laga egne eksamensoppgåver sjølve, eller saman med andre skular i regionen. Det er kanskje dei fem prosentane som ikkje nytta eit eller anna fellessett som er mest interessante i denne undersøkinga, og det hadde vore spennande å undersøkje *kvifor* dei valde å laga egne sett, når dei allereie hadde to ferdige eksamenssett å velja mellom. Å laga eksamensoppgåver er tidkrevjande arbeid, og i ein travel skulekvardag er eit ferdig laga eksamenssett sikkert kjærkome for mange.

I retningslinjene for lokalt gitt skriftleg eksamen står det at faglærar har ei plikt til å utforma forslag til eksamensoppgåver (Hordaland fylkeskommune, 2016, s. 7). Det er stor skilnad mellom *plikt* og *ynske*, og å laga eksamensoppgåver når ein har det travelt og fordi ein *må*, enn å laga eksamenssett fordi ein sjølv *ynskjer* det. Dersom ein til dømes sit i ei eksamensnemnd, gjer ein det av eigen vilje, og kan hende er ein i tillegg kjøpt fri nokre prosent for å gjera jobben. Dette kan føra til at kvaliteten er betre når arbeidet med å laga

⁴⁰ Ei hundre prosent kartlegging er kanskje ikkje så viktig lenger heller, sidan praksisen med å laga egne oppgåver ser ut til å vera heilt borte, og praksisen slik han var i 2016, og åra før det, er eit ferdig skrive kapittel.

oppgåver er meir strukturert, enn dersom det er eit hastverkarbeid prega av noko ein *må* gjera. Lagar ein eksamensoppgåver sjølv lokalt på skulen av eige ynske, er det kan hende fordi ein har eit klårt ynske om kva kompetansar ein vil måla på eksamen, og kanskje har ein agenda om å yrkesretta oppgåvene, i tråd med opplæringa elles i året.

6.1.1.1 FYR

Skulane som høyrer til dei fem prosentane som laga eigne oppgåver våren 2016, er skulane i Nord-Trøndelag. Oppgåvesetta frå Nord-Trøndelag skil seg frå dei fleste andre setta med at skriveoppgåva i del A var laga av norsklæraren, eller norsklæraren *saman* med programfaglæraren. Når norsklæraren og programfaglæraren lagar skriveoppgåver til norskeksamen saman, er det nærliggjande å tru at det har med FYR og yrkesretting å gjera, og at lærarane meiner det er så viktig, at dei brukar tid på å yrkesretta oppgåvene til programområda til elevane.

Å laga gode skriveoppgåver som prøver elevane i ulike kompetansemål og som sikrar innhaldsvaliditeten (jf. *Skrivehjulet* og Berge, Evensen & Thygesen, 2016 s. 172), er ei utfordrande oppgåve. Nilsen (2015) undersøkte kva skrivekompetanse elevar på yrkesfag treng, og kva skrivekompetanse dei skal visa på skriftleg eksamen i norsk. Eksamenssetta Nilsen undersøkte var nettopp frå Nord-Trøndelag våren 2014, noko som viser at dette fylket har ein tradisjon for å yrkesretta eksamensoppgåvene i fellesfaget norsk. Nilsen sine undersøkingar viser at FYR-oppgåvene etterspør skrivekompetanse innanfor ein yrkesdiskurs i større grad enn kva eksamensoppgåvene for dei andre yrkesfaga gjer, og at dei derfor er meir konstruktvalide. Ho meiner at ein stor del av dei yrkesretta oppgåvene verkar som hybrid mellom yrkesfagleg og norskfagleg skriving, og at ein ved å anerkjenna skriving og tekstar på premissane til yrkesfaga, er nøydd til å gå vekk frå nokre sentrale sider ved det tradisjonelle norskfaget (Nilsen, 2015, s. XXXVI). Her er Nilsen inne på viktige sider ved debatten om FYR og norskfaget, og kor mykje yrkesretting norsklæraren skal driva med, utan at det går på kostnad av det som tradisjonelt vert rekna for «norskfagleg». Dette er eit spørsmål som går attende til debatten om norsk skal vera eit reiskapsfag etter literacytenkinga, eller eit danningfag gjennom litteratur⁴¹, noko eg vil seia meir om i kap. 6.4. Ikkje minst kan ein trekkja direkte parallellar til engelskeksamen og korleis ein i engelskfaget har diskutert spenninga mellom yrkesretting og sentralt gitt eksamen. Allereie i 2010, fire år etter innføringa av KL06, bad Stortinget Regjeringa om å leggja opp ei ny eksamensordning for

⁴¹ 10.11.17 var det arrangert ein paneldebatt i regi av fagnettverket for norsk i HFK der Kjell Lars Berge, Bjørn Kvalsvik Nicolaysen, Knut Hoem, Jørgen Magnus Sejersted og Laila Aase var debattantar, og der dette temaet vart diskutert.

engelsk i vidaregåande opplæring som ikkje hindra naudsynt yrkesretting av fellesfaga. Då ingenting skjedde, vart spørsmålet på nytt tatt opp mot slutten av 2015 (jf. kap. 2.5), men no i 2018 har det framleis ikkje skjedd noko. I høyringa om forslag til endringar i fellesfaga norsk og engelsk for yrkesfaglege utdanningsprogram, med høyringsfrist 20.02.18, skreiv Avdeling for læreplanutvikling i Utdanningsdirektoratet:

Siden det er problematisk å høre spørsmål rundt eksamensordningen før endelig forslag til læreplan i engelsk foreligger, venter vi med høring av eksamensordning til høringen av endelig forslag til læreplan foreligger våren 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2017c).

I forhold til engelskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram, har utfordringane med yrkesretting og sentralt gitt eksamen vore kjend lenge. Når ein eksamen er felles for studieførebuande og yrkesfaglege utdanningsprogram, vil det vera vanskeleg å yrkesretta til dei ulike programområda på yrkesfag.

Forhåpentlegvis vil eksamensordninga i norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram også bli lagt ut på høyring. Dersom det kjem ei slik høyring av eksamensordninga i norsk, kjem ho mest sannsynleg samstundes som engelsk: når endeleg forslag til læreplan er klar, våren 2019. Fram til då, vil nok eksamen i norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram framleis vera i ein slags limbotilstand med offisiell status som lokalt gitt eksamen, men i praksis ha eit felles sentralt gitt eksamenssett. Med fagfornyinga vert forhåpentlegvis norskeksamen på yrkesfag sett i system.

6.1.2 PAS

Av skulane som svarte på spørjeundersøkinga, rapporterte nesten 70% at dei hadde gjennomført eksamen i PAS våren 2016. Av dei som nytta Vigo-settet, gjennomførte over 93% i PAS, mot 38% av dei som nytta andre eksamenssett, noko som viser at det var ein tydeleg samanheng mellom bruk av Vigo-settet og gjennomføring i PAS.

Elevane skriv på PC på eksamen, og eit digitalt system for gjennomføring av skriftleg eksamen høyrer til i utviklinga i den digitale skulen. Då PAS vart innført for lokalt gitte skriftlege eksamenar i 2016, kunne fylka berre nytta eit eksamenssett per eksamenskode (Eksamenskontoret, HFK, 2015). Dersom nokon skulle nytta eit anna eksamenssett, ville det utelukka gjennomføring i PAS, og undersøkinga mi viser at det var stor samanheng mellom bruk av Vigo-settet og gjennomføring i PAS. Vigo-settet vart laga nettopp i samband med dette landssamarbeidet, og eit interessant spørsmål er om digitale løysingar har skvisa ut

lokalt gitte eksamenssett, og om det er praktiske nytteomsyn som er årsaka til at eksamensoppgåver ikkje vert laga lokalt på skulane og i fylka lenger?

Då PAS skulle seljast inn til fylka og skulane, vart fordelar som «lik gjennomføring» og «sikrere distribusjon av eksamensoppgåver» nemnt, i tillegg til at sensorane fekk svara raskare, og såleis betre tid til sensurering, ei likare vurdering og større tilgjengelegheit på sensorar. I tillegg skulle det bli ei kvalitetsheving på oppgaveproduksjon og sensur (Bøen (Vigo IKS) & Olsen (PAS), 2015) jf. kap. 1.2. Den ulike eksamenspraksisen i landet var nettopp årsaka til at eg ville undersøkje og kartleggja denne, og fellessettet og PAS er med på å fjerna den ulike eksamenspraksisen.

I forlenging av dette, vil det store spørsmålet dukka opp: er ulik eksamenspraksis det same som dårlegare eksamenspraksis? OSCD meiner eksamen på nasjonalt nivå er viktig for kvaliteten av utdanninga, og det er mange fordelar med lik praksis. Likevel har engelskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram vist at dette ikkje alltid stemmer (Mürer, 2015, s. 22). Dessutan har eksamensoppgåvene som har blitt undersøkt i dette prosjektet, vist at det finst fleire kvalitetar ved dei lokalt gitte eksamensoppgåvene, spesielt med tanke på yrkesretting og FYR.

Det er fascinerande å samanlikna sentralt gitt engelskeksamen på studieførebuande/yrkesfag, der det ikkje har skjedd nokon endringar, sjølv nesten ti år etter at Stortinget bad Regjeringa om å leggja opp til ny eksamensordning for engelsk (innstilling 192 S 2009-2010), og norskeksamen på yrkesfag, der det har skjedd store endringar, nesten over natta, der det er uklårt kven som står bak desse endringane, og kvifor dei har skjedd. Dette viser at sentralt gitte eksamenar er seige å endra, sidan det må handsamast på fleire nivå, men forhåpentlegvis går det seint fordi det skal kvalitetssikrast. På den andre sida kan endringar i lokalt gitte eksamenar kanskje skje for raskt, og utan den naudsynte transparensen og kvalitetssikringa eg gjerne ville hatt.

6.1.3 Tilgjengeleg tid, tal på oppgåver og tal på vedlegg

Dei siste organisatoriske elementa ved eksamenspraksisen eg undersøkte, var kor lang tid elevane hadde på eksamen, kor mange oppgåver som var i oppgavesetta, og kor mange vedlegg som følgde oppgåvene. Det var skilnad i landet på kor lang tid eksamen varte, men fleirtalet hadde eksamen som varte i fire timar. Likevel hadde over 30% eksamen som varte i fem timar, noko som gjer at det var store skilnader i landet med tanke på tilgjengeleg tid på eksamen. Eg har ikkje spesifikt fått gått så mykje i djupna for å få undersøkt om det var store

skilnader i omfanget i eksamenssetta, om det var slik at eksamenane som varte i fem timar forventa meir av kandidatane enn ved eksamen som varte i fire timar. Likevel har eg sett talet på vedlegg opp mot kor mange timar eksamenane varte.

Når det gjeld vedlegg som følgjer oppgavesetta, varierer det mellom tre og seks vedlegg, der Vigo-settet er eitt av dei tre setta med flest vedlegg. Dei andre setta som har like mange vedlegg som Vigo-settet, høyrer til eksamenar som varer i fem timar, og det neste settet på fire timar som har meir enn tre vedlegg, er Finnmark med fire vedlegg. Dei fleste setta har tre vedlegg uavhengig om eksamen varer i fire eller fem timar.

Det mest interessante er kanskje ikkje kor mange vedlegg setta har, men kor omfattande nokon av dei er. Dess meir tekst elevane må lesa for å svara på oppgåvene, dess mindre tid får dei til å skriva. På skriftleg eksamen er det skrivekompetansen til elevane som skal bli målt, men når det er vedlegg som følgjer oppgåvene, vert dei òg prøvd i lesekompetanse. Troms var eit sett som skilde seg ut med få og veldig korte vedlegg, medan Buskerud hadde heile seks vedlegg og fleire av vedlegga hadde mykje tekst, jf. kap. 5.2.3.1. Lesesvake elevar vil i oppgåvene med omfattande vedlegg vera ekskludert frå å svara på desse oppgåvene.

Skriveoppgåvene som vert følgt av vedlegg er oftast i del B, der elevane har fleire oppgåver å velja mellom, og lesesvake elevar har høve til å velja andre oppgåver som krev mindre tekst dei må lesa for å svara på oppgåva. Likevel kan det vera at temaet og type tekst er oppgåver dei meistrar, men at vedlegga hindrar dei i å få vist den kompetansen. Dersom ein eksamen skal visa brei kompetanse, og skal leggja opp til at både elevar som meistrar på eit lågt nivå, og dei som meistrar på høgt nivå, skal få visa kompetansen sin, må ein gjerne har tekstbaserte oppgåver, men det er viktig at vedlegga har ein funksjon i oppgåvene for kva kompetanse elevane skal visa, og at det er ulike oppgåver både med og utan vedlegg, slik at alle får vist kompetansen sin, anten dei viser høg eller låg måloppnåing.

I problemstillinga mi lurar eg på om det er nokon skilnader mellom eksamensoppgåvene som er laga sentralt og dei som er laga på fylkes- og skulenivå. Når det gjeld Vigo-settet, så skil ikkje det seg noko særleg ut når det er snakk om dei organisatoriske elementa i oppgåvene, men det mest spennande, og uventa, funnet i prosjektet var i høve til tilgjengeleg tid der det var skilnader innan to av fylka, der det i same fylke vart gjennomført eksamenar som varte i både fire og fem timar. Dette betyr at når elevane søker på læreplass, så har dei ein karakter frå norskeksamen på vitnemålet, men det viser ikkje på vitnemålet om nokon har hatt eksamen i fem timar og andre i fire timar. Når praksisen er slik, så er det ikkje eit resultat av

ei lik vurdering, og det er heller ikkje likeverdige forhold for dei vidaregåande elevane på yrkesfaglege utdanningsprogram i fylka.

Vigo-settet er rimeleg gjennomsnittleg når det gjeld tilgjengeleg tid og tal på oppgåver, men har fleire vedlegg enn dei andre eksamenane som varer i fire timar. Elles var det to fylke som skilde seg ut med at dei tillèt nokre nettkjelder til eksamen. Sidan 2016 har Vigo-settet og opna for dette, men det er fylkeskommunane som avgjer kva nettkjelder som er tilgjengelege, og dette er forskjellig frå fylke til fylke.

6.2 Skriveoppgåvene

Det er interessant å sjå korleis teksttypane etter revisjonen av læreplanen i 2013 har fått fotfeste i eksamensoppgåvene frå 2016. Det er kompetansemåla i læreplanen elevane skal bli prøvd i til eksamen, og då er det viktig at eksamensoppgåvene speglar læreplanen. Likevel, som Sparboe (2014) og Breivega og Johansen (2016) diskuterer, kom desse endringane brått, og sjølv om dei er nytta i eksamensoppgåvene, er det ikkje sikkert elevane var like førebudde på dei. Det er også tydeleg at ikkje alle som laga eksamensoppgåvene hadde gått heilt bort frå sjangernemningane. I somme av oppgåveformuleringane vart nokre sjangrar presisert: *rapport* (Buskerud og Aust-Agder), *resonnerande tekst* (Oslo) og *tale* (Buskerud), i tillegg spesifiserte nokre oppgåvesett kva dei la i dei ulike teksttypane. Til dømes presiserte Oslo at ein kreativ tekst kan vera *ei forteljing, novelle* eller *eit brev*, medan Troms slo fast at ein kreativ tekst kan vera *ei forteljing, novelle, kåseri, brev* eller *dagbok*. Møre og Romsdal opplyste om at elevane skal skriva ein kreativ tekst, men avgrensar kreativ tekst til anten eit *kåseri* eller eit *essay*, og dei skriv at elevane skal bruka verkemiddel frå *kåseri*-eller *essaysjangeren*. Buskerud gir døme på kva ein kreativ tekst kan vera: *novelle* eller *forteljing, eventyr, songtekst* eller ein *rap*. Aust-Agder forklarar at elevane mellom anna kan skriva ei *novelle* eller eit *kåseri* som ein kreativ tekst, men presiserer at andre kreative *sjangrar* også er lov. Nord-Trøndelag si oppgåve om kreativ tekst opplyser i oppgåvekommentaren at elevane kan velja *sjanger* sjølv, men kjem med døme som *forteljing, novelle, kåseri* eller *lesarbrev*. Konsekvensane av dette kan vera at elevane ikkje sjølv vel type tekst, men vert overstyrt av eksamensnemndene. Poenget med funksjonell skrivning og teksttypar er at elevane skal velja type tekst og skrivehandlingar etter kva som er føremålstenleg for teksten, og når oppgåveteksten allereie har definert teksttype, vert det eit slags «krasj» mellom å fylla sjangerkrav og å skriva tekstar ut frå føremål. Det viser òg at teksttypeomgrepet kanskje

framleis er «ullent», og at det er trong for ei tydelegare avklaring av teksttypeomgrepa, i alle fall ut frå eksamensoppgåvene frå våren 2016.

Formuleringane i skriveoppgåvene frå våren 2016 viser at det er forskjellig korleis dei ulike eksamensnemndene forstår teksttypene. Sparboe (2014) og Breivega og Johansen (2016) kommenterte at innkomsten av teksttypar i læreplanen kom brått og med ein lite transparent diskusjon i forkant (Breivega & Johansen, 2016, s. 51). Teksttypene har blitt nærmare forklart i rettleiingar til eksamen på studieførebuande etter revisjonen av læreplanen i 2013, og dei har blitt meir diskutert i norskfaglege forum. Sjølv om dei framleis kan opplevast som uklåre, verkar det som teksttypene har fått meir innpass i skulekvardagen dei siste åra. I artikkelen *Hvor ble det av sjangrene?* spør Blikstad- Balas, Jensen og Roe (2018) om elevane no berre lærer om ulike teksttypar og om sjangeromgrepet er i ferd med å forsvinna? Dei tek utgangspunkt i Jensen si masteravhandling frå 2016 som undersøkte kva omgrepet *sjanger* inneber og kva teoretiske perspektiv om sjangeromgrepet som finst i skriveforskinga, og korleis opplæring i og medvit rundt omgrepa sjanger og tekstar sin funksjon vert vektlagt i undervisninga (Blikstad- Balas, Jensen, & Roe, 2018, s. 19). I artikkelen saknar dei framleis ei avklaring av teksttypeomgrepet, og dei ynskjer tydelege og skriftlege rettleiingar for korleis heilskapleg skriveundervisning og vurderingssituasjonar som både femner om formsida og funksjonssida av teksten kan gå føre seg (Blikstad- Balas, Jensen, & Roe, 2018, s. 22), noko oppgåveformuleringane i materialet mitt også viser det er trong for, jf. dei ulike spesifiseringane av «kreativ tekst» ovanfor. Blikstad- Balas, Jensen og Roe argumenterer for at samhengane mellom sjanger og teksttype må bli gjort meir tydelege, og at sjangeromgrepet, på same linje som teksttypeomgrepet, bør tydeleggjerast. Elevane er meir avhengige av sjangerkompetanse, sidan dei no sjølve må vurdere kva sjangrar som er best eigna til å nå det føremålet som vert presentert, innanfor dei teksttypene som er angitt (Blikstad- Balas, Jensen, & Roe, 2018, s. 22), og dette er viktige innspel fram mot ny læreplan i 2020.

6.2.1 Type skriveoppgåve og skrivehandling

Då eg analyserte eksamenssetta, nytta eg oppgåveteksten og kommentarane til oppgåvene for å avgjera kva type skriveoppgåve og skrivehandlingar oppgåvene spurde etter. Alle skriveoppgåvene i oppgåvesetta var med instruks (Johnsen, 1997), og dei var anten «innramma» eller «tekstbaserte» (Kroll & Reid, 1994). Dette betyr at dei blir følgde av ein retorisk spesifisering (Brossel, 1983), og det er desse som angir kva type tekst elevane skal skriva og legg opp til kva skrivehandlingar dei skal nytta (sjå kap. 3.6).

Det var eit overtal av saklege tekstar (I) både i del A og del B av oppgåvesetta frå våren 2016. Dette vil kanskje vera naturleg med tanke på eventuell yrkesretting, der elevane skal gjera greie for tema som er knytt til programfaga sine. Ser ein type skriveoppgåve opp mot skrivehandlingar, er det skrivehandlinga *d) å beskrive* som er den vanlegaste skrivehandlinga i del A. Del A er den delen som er yrkesretta i dei fleste oppgåvesetta, og i Skrivehjulet vert skrivehandlinga *d) å beskrive* forklart med å organisera og strukturera stoff. Føremålet som følgjer denne skrivehandlinga er *kunnskapsorganisering* og *lagring*. I del B er det *e) å utforske* som er den vanlegaste skrivehandlinga, følgt av *f) å sjå for seg*. Desse skrivehandlingane kan henga saman med tolking og analyse (II) og kreativ tekst (III), der ein i tolking og analyse (II) nyttar skrivehandlinga *e) å utforske*, som går ut på å analysera, forklara, tolka, drøfta og undra seg over, og *f) å sjå for seg* i kreativ tekst (III), der ein kan fortelja, underhalda, spekulera, teoretisera og skapa, og der føremålet er å konstruera tekstverder, gjerne fantasiverder (jf. vedlegg 7).

Undersøkingane til Ensrud (2016) viste at det var skrivehandlingane *d) å beskrive* og *c) å reflektere* som gjekk mest att i oppgåvene frå 2015. Til samanlikning er det skrivehandlingane *e) å utforske* og *f) å sjå for seg* som er dei vanlegaste skrivehandlingane i setta frå 2016. Årsaka til at Ensrud og eg har ulike resultat kjem nok ikkje av at oppgåvene var så ulike dei to åra, men at me nytta ulike analyseverktøy, eller hadde ulik forståing av kva som ligg i dei ulike skrivehandlingane i Skrivehjulet. Ensrud peikar på at det i oppgåvene ofte er ein kombinasjon av *c) å reflektera* og *d) å beskriva*, og at oppgåver der desse skrivehandlingane vert kombinert, gjerne er tolkings- og analyseoppgåver (II). I mitt arbeid har eg registrert *e) å utforske* som skrivehandlinga som passar best til tolkings- og analysetekstar (II), ei skrivehandling Ensrud ikkje fann i sitt materiale frå våren 2015 (Ensrud, 2016, s. 46). På den andre sida har eg registrert at denne skrivehandlinga er ei av dei mest brukte skrivehandlingane i oppgåvene eg har analysert.

Når ein tolkar skriveoppgåver, gjer ein det ut frå dei konstrukta ein har laga seg, samstundes som ein må ta ei personleg vurdering. Då eg byrja med kartleggingsarbeidet, registrerte eg, på same måte som Ensrud, mange av tolkings- og analyseoppgåvene som *c) å reflektere*, men etter kvart som eg vart meir kjend med Skrivehjulet og analyseskjemaet eg hadde laga meg, vart mange av desse endra til *e) å utforske* i kartlegginga mi. Årsaka til dette er at eg tolkar *c) å reflektere* som ei meir metakognitiv handling, der elevane skal reflektera over eigne erfaringar, tankar og kjensler og vurderer og reflektera eige arbeid, noko dei til dømes gjer i eit refleksjonsnotat eller eigenvurderingsskjema. I følgje Skrivehjulet, er føremålet med

reflekterande skrivehandling identitetsdanning og sjølvrefleksjon, metakommunikasjon og eigenvurdering. I oppgåveinstruksane vert gjerne elevane bedne om å reflektera, og sjølv om instruksjonsverbet er *å reflektera*, treng det ikkje nødvendigvis vera skrivehandlinga *c) å reflektera* som skal nyttast. *Å reflektera* kan lika mykje handla om å utforska, drøfta, diskutera, samanlikna, analysera, tolka og resonnera, noko som kjenneteiknar skrivehandlinga *e) å utforske*, og at elevane skal gjera dette for å utvikla og visa kunnskap, noko som passar godt i eksamenssamanheng.

Samanlikna med dei andre oppgåvene i materialet mitt, har Vigo-settet eit overtal av tolkings- og analyseoppgåver (II), men har alle typar skriveoppgåver representert i oppgåvesettet. Dette gjeld ikkje for alle oppgåvesetta i utvalet. Rogaland manglar kreativ tekst (III), og Møre og Romsdal og Aust- Agder har ikkje tolkings- og analyseoppgåve (II).

Når det gjeld skrivehandlingar, er det skrivehandling *e) å utforske* som går mest att i oppgåvene frå 2016, følgt av *f) å sjå for seg*. *e) å utforske* handlar om å drøfta, diskutera, samanlikna, analysera, tolka og resonnera, medan *f) å sjå for seg* er å fortelja, skapa, underhalda og teoretisera. Sett opp mot føremålet, er føremålet med *e) å utforske* «kunnskapsutvikling», noko eg meiner heng saman med tolkings- og analyseoppgåvene (II). «Konstruksjon av tekstverder» er føremålet med *f) å sjå for seg*, som heng saman med skrivehandlingar som passar kreative tekstar (III).

I kap. 5.3.4 kommenterer eg at det varierer frå sett til sett kva skrivehandlingar oppgåvene spør etter, og at det varierer frå to til seks skrivehandlingar per oppgåvesett. Vigo-settet er ganske gjennomsnittleg med fire skrivehandlingar representert i oppgåvene. Eg trekkjer spesielt fram settet frå Møre og Romsdal som «berre» har to skrivehandlingar. Det at settet har så få skrivehandlingar, heng nok saman med at settet heller ikkje har alle typar skriveoppgåver representert, men har tre saklege (I) tekstoppgåver og ein kreativ tekst (III), noko som gjer at det vert litt inflasjon i type skriveoppgåver og skrivehandlingar som følgjer desse.

Setta frå Nord- Trøndelag, figur 36, er av spesiell interesse og presenterer interessante funn i prosjektet. Desse setta har blitt nemnde fleire gonger i oppgåva, og dei skil seg ut på fleire område. Nord-Trøndelag hadde fire forskjellige eksamenssett som var tilpassa programområda til elevane. Del B i oppgåvesetta er lik, men oppgåvene i del A er dei yrkesretta skriveoppgåvene, og såleis forskjellige i dei ulike programområda. Det som er interessant, er at med ulik oppgåve i del A, varierer det mellom tre til fem skrivehandlingar i

oppgåvesetta. Type oppgåve er lik på tvers av oppgåvesetta, der dei alle har ei sakleg oppgåve i del A,⁴² men dei saklege oppgåvene er formulert på slike måtar at dei opnar opp for ulike typar skrivehandlingar. Konsekvensane av dette er at oppgåvesettet for Medier og Kommunikasjon har tre skrivehandlingar: *a) å overtyde, e) å utforske og f) å sjå for seg*, medan Ambulansefag har alle dei seks skrivehandlingane representert, noko som er rekord i setta eg har undersøkt i prosjektet. Dei to andre setta for Kjøretøy og Byggingteknikk frå Nord-Trøndelag, har begge fire skrivehandlingar, noko som er gjennomsnittet for oppgåvene i prosjektet. Settet for Ambulansefag skil seg ut på endå eit område, og dette er fordelinga av skrivehandlingar i dei ulike delane. I del A har eg registrert tre ulike skrivehandlingar: *b) å samhandle, c) å reflektere og d) å beskrive*, medan eg i del B har registrert skrivehandlingane *a) å overtyde, e) å utforske og f) å sjå for seg*. Dette betyr at elevane blir prøvd i ulike skrivehandlingar i dei to delane, noko som gjer at dei kan få vist stor breidde i skrivekompetansen sin. Sjølv om same type oppgåve: sakleg (I) går att i begge delane, så opnar dei for ulike skrivehandlingar.

Når ein utformar skriveoppgåver, er det viktig å vera bevisst på kva type oppgåver ein lagar og korleis ein formulerer oppgåveteksten. Med tanke på eksamen må ein ha klart føre seg kva det er meint at eksamen skal måla, og korleis ein skal få målt breidde. For elevane er det viktig at dei får vist mykje kompetanse på eksamen, sidan ein eksamen skal måla sluttkompetansen i faget. Det er urettferdig overfor elevane dersom eksamen ikkje legg opp til at dei får vist mest mogleg av kva dei kan, og det er urettferdig dersom det er forskjellige krav alt etter kva fylke ein bur i, eller kva skule ein går på. Det verkar som mange av dei som har laga eksamensoppgåvene for våren 2016 meiner at det er viktig at elevane får vist breidde, og ut frå eksamensoppgåvene, ser det ut som at fleirtalet av dei meiner at alle dei tre teksttypane bør vera representert i eksamensoppgåvene. Det er likevel viktig at fokuset ikkje berre må vera på teksttype, men at dei som lagar oppgåvene er bevisste på skrivehandlingane, og passar på at det vert variasjon av desse.

6.2.2 Yrkesretting

I kap. 6.1.1.1 og 6.2.1 drøftar eg kvifor nokon yrkesrettar, og eg trekkjer spesielt fram Nord-Trøndelag og legg fram praksisen frå det fylket. «Yrkesretting» var ein av fire kategoriar eg undersøkte i prosjektet mitt, og eg såg på yrkesretting ut frå type skriveoppgåve og skrivehandlingar. Nilsen (2015) har undersøkt yrkesretta skriveoppgåver på eksamen, og ho har gått mykje grundigare til verks enn kva eg har gjort. Variablane mine var berre «ja» og

⁴² Byggingteknikk har to valfrie oppgåver i del A, men begge er saklege skriveoppgåver.

«nei», slik at eg fekk ikkje gått så mykje i djupna på korleis skriveoppgåvene var yrkesretta eller ikkje. Likevel har temaet om yrkesretting vore eit viktig bakteppe for heile prosjektet, og sjølv om eg i utgangspunktet ikkje skulle gradera yrkesrettinga, vart det til at eg likevel gjorde det. Årsaka til at eg gjorde ei uformell graderinga av yrkesrettinga i oppgåvene, var at eg såg kva konsekvensar yrkesrettinga hadde i dei ulike oppgåvene.

Nokre eksamenssett er meir yrkesretta enn andre, og nokre sett er spesialsydd til programområdet. Nokre er «liksomyrkesretta» der dei *kan* nytta kompetanse frå programområdet sitt, men dei treng det ikkje for å svara på oppgåva. Desse oppgåvene har blitt vurdert som yrkesretta, men det er då snakk om svært låg grad av yrkesretting. Den vide forståinga eg har nytta for kva som tel som yrkesretta oppgåve eller ikkje, kan oppfattast som ein svakheit ved prosjektet, og med ein strengare definisjon hadde det vore interessant å undersøkje kva som skal til for at ei oppgåve skal reknast som yrkesretta, og kva som kjenneteiknar gode yrkesretta oppgåver. Nilsen (2015) er godt i gang med det når ho nyttar diskurs som analysekategori, og ho påpeiker at mange yrkesretta oppgåver vert hybridoppgåver. Fram mot ny læreplan, og ein eventuell ny eksamen, bør dette vera eit arbeid som bør prioriterast, slik at me får gode skriveoppgåver, både yrkesretta og ikkje, til norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram.

6.3 Var val av metode hensiktsmessig for prosjektet?

Eg hadde ei metodisk todeling av prosjektet, eit blandingsdesign, der eg jobba både kvantitativt og kvalitativt med å få svar på problemstillinga. Todelinga gjorde at eg fekk eit heilskapleg bilete av eksamenspraksisen og oppgåvene, men det gjorde og at prosjektet vart svært arbeidskrevjande. Sidan eg skulle undersøkje både eksamenspraksisen og skriveoppgåvene, var det mykje teori å setja seg inn i, og eg hadde eit omfattande datamateriale som måtte handsamast. Dette har ført til at eg ikkje har fått gått så mykje i djupna i resultata, og at eg sit på materiale som kan arbeidast endå meir med. Likevel har eg fått eit breitt oversyn over eksamenspraksisen og skriveoppgåvene, eg har fått kartlagt fleire sider ved både eksamenspraksisen og skriveoppgåvene, og eg har nøsta opp i fleire lause trådar.

Deskriptiv statistikk gjorde at eg fekk organisert data eg samla inn systematisk i kategoriseringsskjema og laga meg, og at eg kunne laga statistiske oversyn der eg kunne sjå variablane opp mot kvarandre og diskutera desse, og såleis kan eg svara på spørsmåla eg stilte i problemstillinga.

6.4 Kva har skjedd sidan våren 2016?

I prosjektet har eg grave meg ned i eksamenspraksisen og eksamensoppgåvene våren 2016, men kva har skjedd på feltet sidan då? Det er vanskeleg å finna debattar, litteratur eller forskning på kva som har skjedd med norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram i perioden 2016-2018. Generelt har det blitt skriva lite om norsk på yrkesfag dei siste åra og norsk på yrkesfag har ikkje vore noko særleg heitt tema dei siste åra. Tidsskriftet til Landslaget for norskundervisning (LNU), *Norsklæraren*, hadde eit nummer (nr. 3, 2015) med norsk på yrkesfag som hovudtema, og artiklane og fagstoffet om norsk på yrkesfag i denne utgåva handla utelukkande om FYR, noko som er naturleg sidan det var midt i FYR-satsinga i skulen. Etter dette har det kome ti nummer av *Norsklæraren*. Tre av desse utgåvene har tekstar med norsk på yrkesfag som tema, elles er temaet fråverande i dei seks resterande utgåvene. I 2017 hadde LNU 40 års jubileum, og i det høvet gav dei ut eit jubileumstidsskrift (nr. 1, 2017). I denne utgåva var det heller ingen artiklar eller tekstar knytt til temaet norsk på yrkesfag. Utgåve nr. 4, 2015 hadde artikkelen *Yrkesforankring av eksamen i norsk skriftleg* av Lillian Anderssen (2015), der ho skriv om dei yrkesretta eksamensoppgåvene i Troms (jf. kap. 2.5.2). Utgåve 1, 2016, hadde to tekstar knytt til norsk på yrkesfag. Den eine teksten var ein artikkel av Elisabeth K. Aasen der ho la fram døme på FYR-opplegg på byggfag (Aasen, 2016). I same nummer hadde Terje Vindenes ei meiningstrying der han argumenterte for at eksamensordninga hindra skriveopplæring i yrkesfag. Vindenes ville ha meir fagskriving i norsk på yrkesfag for å auka skrivekompetansen til elevane, og han ville at elevane skulle bli meir prøvd i fagskriving på skriftleg eksamen. Han hadde gode erfaringar med dette då dei sjølve laga eksamensoppgåvene, men ut på 2000-talet då fylket (Hedmark) tok over og innførte eit felles fylkessett, tok dette slutt (Vindenes, 2016, ss. 66-67). Vindenes argumenterte for at fylkessettet vart for sentralt, og det hadde vore interessant og visst kva tankar han har om det sentrale settet som no er i bruk. I siste nummeret av *Norsklæraren* i 2016, skreiv Randulf Rønningen eit innlegg om innføringa av Vigo-settet som hadde skjedd våren same år. Innlegget hadde tittelen *FYR- et prosjekt som ble tatt av eksamen?* der han påpeikte at samanlikna med norskeksamen på studieførebuande, fekk norskeksamen på yrkesfag ikkje noko merksemd, og han er den som gjorde meg merksam på det nye fellessettet frå Vigo, og som gjorde at eg endra problemstillinga mi til å undersøkje dette nærare. I meiningstryinga si, fortel han om kor plutselig dette fellessettet kom inn i eksamenspraksisen, og korleis FYR-tenkinga såg ut til å vera fråverande i fellessettet, og korleis eksamen hadde

fått eit meir tekstorientert perspektiv som likna meir på eksamenane som vart gitt på studieførebuande utdanningsprogram (Rønningen, 2016, ss. 98-99).

Etter innlegget til Rønningen har det vore overraskande stilt om tema knytt til norskeksamen på yrkesfag, eller yrkesfag generelt, men det betyr ikkje at det ikkje har skjedd endringar som er verdt å diskutera. Ei av årsakene til at debatt og informasjon kring norskeksamen på yrkesfag nesten har vore fråverande, er nok fordi det er meir generelle sider ved norskfaget som har vore i fokus, og ikkje minst debatten om kva som bør kjenneteikna norskfaget, og kva det bør vera fokus på i fagfornyinga. Ytterpunktta i debatten har vore dei to ulike tilnærmingane til omgrepet danning, der ein på den eine sida har litteraturvitarar som ser på norskfaget som eit kulturbærande danningfag tufta på lesing av skjønnlitteratur, og på den andre sida har vi tekstforskarar og didaktikarar som ser på norskfaget som eit literacy-, og språk og reiskapsfag (Eyde & Skovholt, 2017, s. 11). Kjell Lars Berge og Bjørn Kvalsvik Nicolaisen er sterke røyster i literacy- leiren, og Knut Hoem og Jørgen Magnus Sejersted kjempar for skjønnlitteraturen si rolle og verdi i faget. I tillegg vert det diskutert om ein i skulen skal ha eit kvalitetsorientert litteratursyn (Sejersted), eller eit opplevingsorientert syn på litteratur (Hoem)⁴³. Desse debattane er framleis gjeldane, men dei har roa seg, og sidan slutten av 2017 og våren 2018 har det vore mest skriverseri og debattar om fagfornyinga, og meir konkret om korleis kjerneelementa skal sjå ut.

Eg opplever at tema knytt til norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram har drukna i debatten om danning og kva som skal vera «kjernen» i norskfaget. Alt dette er viktig for norsk på yrkesfag òg, men sidan ein på yrkesfag i tillegg har kravet om FYR, treng ein debatt om korleis danning og kjernen i norskfaget står i forhold til FYR og norsk på yrkesfag.

Sjølv om fagfornyinga har hatt fokus på kjerneelement i dei ulike faga, har det vore spørsmål knytt konkret til norsk på yrkesfag. Spørsmåla om læreplanen i norsk bør få ein yrkesfagspesifikk del, og om opplæringa i faget bør leggjast over eitt år, har vore på høyring, med høyringsfrist 20.02.18 (Utdanningsdirektoratet, 2017c), men spørsmåla knytt til norsk på yrkesfag er ikkje spørsmåla som har blitt mest diskutert i norskfaglege forum.

Sjølv om spørsmål knytt til norsk på yrkesfag ikkje vart så mykje diskutert i samband med fagfornyinga, var det likevel mange som hadde meiningar om norsk på yrkesfag, og som svarte på høyringa. I høyringa om «Forslag til endringer i fellesfagene norsk og engelsk for yrkesfaglige utdanningsprogram» kom det inn 479 svar innan fristen som var 20. februar 2018

⁴³ I desemberutgåvene av Dag og Tid i 2016, var det mange meningsyttringar knytt til denne debatten.

(Utdanningsdirektoratet, 2018c). I siste innspelsrunde for kjerneelementa i fagfornyinga, kom det inn 3903 svar innan fristen 17. april 2018, der heile 505 av svara gjaldt kjerneelementa i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2018d). Høyringsvara viser at ny læreplan engasjerer. Enn så lenge er me ikkje kome langt nok ut i prosessen til å diskutera eksamen, og det er framleis ute i det blå korleis det blir med norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram. Blir det eigen læreplan for norsk på yrkesfag? Kjem faget til å gå over eitt eller to år? Kva kjem til å skje med norskeksamen på yrkesfag?

6.4.1 Frå lokalt gitt til sentralt gitt eksamen?

Sidan våren 2016 har skriftleg norskeksamen på yrkesfag i *praksis* gått frå å vera lokalt gitt til å bli sentralt gitt. Rønningen (2016) kommenterte at det kom eit «sentralt» gitt eksamenssett inn i eksamenspraksisen våren 2016, og våren 2018 ser det ut som at dette sentrale settet er det einaste settet som er i bruk.

Det finst svært lite informasjon om lokalt gitte eksamenar i styringsdokument og på nettet, og eksamenspraksisen med å laga egne lokale oppgåver finst det nesten ikkje noko litteratur om. Det har difor vore vanskeleg å finna informasjon om kva som har skjedd i perioden 2016-2018, men eg har leita fram informasjon som tilseier at det no berre er Vigo-settet som er i bruk, og at praksisen med å laga egne oppgåver på fylkes- og skulenivå ikkje eksisterer lenger.

Dersom eg går til HFK sine retningslinjer for lokalt gitt eksamen, har ordlyden i retningslinjene endra seg frå 2016 og fram til 2018. Retningslinjene frå 2016 var dei same som dei føregåande åra, så sjølv om eksamenssettet frå Vigo vart tatt i bruk våren 2016, var det ikkje tatt høgde for dette ved utforminga av retningslinjene det året, noko som kan tyda på at fellessettet frå Vigo kom så seint inn i praksisen at retningslinjene allereie var skrivne. Det er to kapittel i retningslinjene som er interessante for dette prosjektet: kap. 2:

Ansvarsfordelinga og kap. 4: Skriftleg eksamen. I retningslinjene for 2016 står det under Ansvarsfordelinga at Opplæringsavdelinga har ansvaret for utarbeiding av lokalt gitt eksamen av faga Norsk, Matematikk og Treningslære 1 (Hordaland fylkeskommune, 2016, s. 5). I kapitlet om skriftleg eksamen står det at oppgåvenemnder for norsk og matematikk lagar eit fullt oppgåvesett der delar av settet er obligatorisk for heile fylket. Vidare står det at det er valfritt om skulane vil bruka heile settet, eller berre delar av det, og det er spesifisert at den valfrie delen kan yrkesrettast på den einskilde skule (Hordaland fylkeskommune, 2016, s. 7).

I retningslinjene for 2017 kom det inn endringar i begge dei nemnde kapitla. Under kap. 2: Ansvarsfordelinga, er spesifiseringa om at Opplæringsavdelinga har ansvar for norsk-, matte- og treningslærefaget borte, og det står berre at avdelinga har «Ansvar for utarbeiding av lokalt gitt skriftleg eksamen» (Hordaland fylkeskommune, 2017, s. 5). Den same formuleringa står òg i retningslinjene for 2018. I kapittel 4 om Skriftleg eksamen frå 2017, står det berre to setningar: «Lokalt gitt skriftleg eksamen blir koordinert av eksamenskontoret. Det er eleven sin faglærer som vanlegvis er sensor 1» (Hordaland fylkeskommune, 2017, s. 6). I retningslinjene for 2018 er dette kapitlet endra att. Informasjonen er framleis på to setningar, men no står det: «Alle elevar skal meldast inn i UDIR sin eksamensteneste PAS. Det er eleven sin faglærer som vanlegvis er sensor 1» (Hordaland fylkeskommune, 2018, s. 6).

I retningslinjene går eksamen frå å vera utarbeidd av oppgåvenemnder i fylket, med opning for at den einskilde skulen kan yrkesretta den eine oppgåva (2016), til å vera koordinert av eksamenskontoret (2017). I 2018 har ikkje fylkeskommunen nokon oppgåver knytt til lokalt gitt skriftleg eksamen, men skulane skal melda elevane inn i PAS. I 2017 og 2018 vert det i tillegg presisert at faglærer vanlegvis er sensor 1. Norskeksamen har framleis status som lokalt gitt eksamen, men alt som kjenneteiknar lokalt gitt skriftleg eksamen er borte frå retningslinjene, og det einaste som står att, er at faglærer er sensor. Eg veit ikkje kva grunnivingane for dette er, om det er tilsikta eller berre tilfeldig. Ei av føremonene med sentralt gitt eksamen er felles sensur og eit tolkingsfellesskap, og dersom norskeksamen skal vera sentralt gitt, bør føremonene også komma denne eksamen til gode.

Lokalt gitte oppgåver kan vera av høg kvalitet, dersom dei som har laga oppgåvene har eit bevisst tilhøve til arbeidet og veit kva dei vil måla. Då kan ein forsvara praksisen med lokal sensur og faglærer som sensor. Kombinasjonen av eit sentralt sett med lokal sensur meiner eg byr på store utfordringar. Det er ikkje kursing av sensorane til lokalt gitt eksamen, noko som betyr at kvar faglærer, i rolla som sensor, først må tolka kva oppgåvene spør etter, deretter identifisera kva kompetansar det er meininga at elevane skal visa, og til slutt må dei avgjera i kvar grad eleven fyller krava og kva måloppnåing eleven har. Uansett kor røynd ein er som lærar, og kor mykje erfaring ein har med å retta eigne oppgåver, må ein likevel ha rettleiingar med kjenneteikn for måloppnåing og vera bevisst på kva oppgåvene spør etter.

Undersøkingane mine har vist at det er ulikt korleis dei som lagar oppgåvene tolkar teksttypeomgrepa, jf. kap. 6.2, og korleis omgrepet «kreativ tekst» vert tolka ulikt av dei forskjellige oppgåvenemndene. Blikstad- Balas, Jensen og Roe (2018) ynskjer nettopp ei avklaring av teksttypeomgrepet og etterlyser tydelegare rettleiingar for korleis

vurderingssituasjonar som både femner om form- og funksjonssida av teksten kan gå føre seg (Blikstad- Balas, Jensen, & Roe, 2018, s. 22). Fram mot ny læreplan hadde det vore interessant å undersøkje korleis dei som lagar oppgåvene, sensorar og lærarar forstår og tolkar sjanger- og teksttypeomgrepet, gjerne med bakgrunn i skrivehandlingane og føremåla i Skrivehjulet.

Til oppgåvene frå Vigo finst det ingen sensorrettleiingar, slik ein har til dei sentralt gitte eksamensoppgåvene på vg3 studieførebuande utdanningsprogram. Det ligg eit vurderingsskjema på nettsidene til Vigo IKS, men dette er eit generelt vurderingsskjema for kjenneteikn på måloppnåing. Dette skjemaet er delt inn i hovudintrykk,- i kva grad eleven svarer på oppgåvene, viser forståing for dei vedlagte tekstane og korleis eleven formulerer seg. Skjemaet listar opp elementa språk, struktur, formverk og konkret ortografi og teiknsetjing, der sensor skal avgjera i kva grad eleven meistrar desse. Knytt til oppgåvene handlar det om grad av struktur, samanheng, om eleven viser fagleg kunnskap, korleis eleven kommuniserer eller argumenterer på, gjer greie for karakteristiske trekk ved tekstar, fagspråk, refleksjon og kreativitet (Vigo IKS, 2017). Desse kjenneteikna er ikkje spesifikt knytt til oppgåvene i dei ulike oppgavesetta, men gjeld generelt for all skriving. Det at det ikkje er spesifikke kjenneteikn på måloppnåing for dei ulike skriveoppgåvene, gjer at vurderinga fort kan bli at sensor vurderer etter magekjensle og erfaring, og ikkje ut frå konkrete kompetansar som dei ulike oppgåvene legg opp til at elevane skal visa.

Eit anna element som tyder på at lokalt gitt skriftleg eksamen i norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram har blitt sentralt gitt, er at elevane skal meldast inn i PAS, noko som viser at eksamen vert handsama på same måte som sentralt gitt eksamen. Då loggar elevane seg på PAS på eksamensdagen, og gjennomfører og leverer eksamen på nettet. I tillegg er det no felles eksamenstrekk og felles eksamensdato for både sentralt gitte og lokalt gitte skriftlege eksamenar. 15. mai 2018, same dato som denne oppgåva skal inn, får elevar og lærarar i heile landet vita om dei har blitt trekt ut til eksamen, og kva fag dei eventuelt skal ha eksamen i. Dersom norsk- og matematikklærarar på yrkesfaglege utdanningsprogram får opp elevar, betyr det at dei får ei ekstra rettemengde om eit par veker, sidan dei skal vera sensor for eigne elevar. For engelsklærarar på yrkesfaglege utdanningsprogram som får opp elevar til eksamen, vil mai månad gå som normalt, sidan engelskeksamen er sentralt gitt, og eksamenssvara til elevane vert difor sensurert sentralt av skulerte sensorar.

Til samanlikning hadde elevane på yrkesfaglege utdanningsprogram våren 2016 eksamen på ulike datoar, og dei var spreidd mellom 24. mai og 6. juni. Det at eksamenane var på ulike

datoar, er i utgangspunktet uproblematisk når eksamenen er lokalt gitt, og oppgåvene er forskjellige frå fylke til fylke. Dersom det er same settet som skal brukast i heile landet, er det derimot viktig at eksamen ikkje er på ulike eksamensdatoar, då det fort kan skje at eksamensoppgåvene vert spreidd til elevar som ennå ikkje har hatt eksamen.

Som nemnt tidlegare, ligg det lite informasjon på nettet om skriftleg norskeksamen på yrkesfag. Noko av informasjonen på nettet ligg hjå Skrivesenteret, som har ei side med informasjon om norskeksamen på yrkesfag. Denne informasjonen vart publisert 8. februar 2018, og her vert eksamenspraksisen presentert slik han var i 2016. Skrivesenteret skriv at det eksisterer eit fellessett, men at skular og fylka kan velja om dei vil ta «...disse «sentraltgitte» oppgåvene i bruk eller fortsette med sin lokale variant» (Skrivesenteret, 2018). Kan henda er praksisen framleis slik i nokre fylke, og dersom dette stemmer, hadde det vore interessant og gjennomført ei likande spørjeundersøking som eg gjorde i 2016, med dei skulane som får elevar opp til eksamen i norsk skriftleg på yrkesfaglege utdanningsprogram våren 2018. For mitt eige fylke, er det berre Vigo-settet som er i bruk, sidan retningslinjene til HFK ikkje opnar for lokalt laga eksamensoppgåver meir.

På Utdanningsdirektoratet sine nettsider står det også svært lite om norskeksamen på yrkesfag. I informasjon om eksamen står det at eksamen vert utarbeidd, og sensurert, lokalt (Utdanningsdirektoratet, d). Alle stader eg finn informasjon om norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram står det at det er ein lokalt gitt eksamen, men i praksis er han ikkje det, spesielt ikkje no når det ser ut som at Vigo-settet er obligatorisk (jf. retningslinjene til HFK).

Eg har halde meg til HFK sine retningslinjer, og har konkludert med at det berre er Vigo-settet som er i bruk. No i slutfasen av prosjektet, har eg vore litt på nettsidene til ulike fylkeskommunar, og leita fram fleire retningslinjer for lokalt gitte skriftlege eksamenar. I retningslinjene til Aust- Agder står det at «Fylkeskommunene samarbeider om utarbeidelse av eksamensoppgaver og sensurering i fagene, matematikk yrkesfag vg1, norsk yrkesfag vg2 og treningslære 1 på vg2 studieforbereende» (Aust-Agder fylkeskommune, 2017, s. 6), noko som tyder på at det i tillegg til samarbeidet om å laga eksamensoppgåvene, kanskje er eit sensorsamarbeid og. Dette veit eg ikkje nok om, men eg har freista å nøsta opp i om det eksisterer eit sensorsamarbeid, men så langt har eg ikkje funne informasjon som tilseier at det gjer det, i alle fall ikkje i HFK.

Dersom det eksisterer sensorsamarbeid i andre fylke i landet, liknar det endå meir på praksisen kring sentralt gitt eksamen. Dette er bra med tanke på tolkingsfellesskap og lik praksis, men korleis er det når faglærer skal vera sensor 1? Faglærer veit ikkje om han får elevar opp før offentleggjering av trekket, som gjerne er ei eller to veker før sjølve eksamen. Kva tid skal faglærer kursast i sensurering? Det er mange lause trådar, og eg har ein mistanke om at dette sensorsamarbeidet ser finare ut på papiret enn kva det er i praksis. I føremonene med PAS vert det nemnt felles sensurering, og det kan vera at ideen har blitt med i retningslinjene, men at dei ikkje er sett ut i praksis ennå.

Eg vonar nokon tek tak i spørsmålet om sensureringa av dei lokalt gitte eksamenane, og meiner at dersom det skal vera sentralt gitte eksamensoppgåver, så bør det og vera sentral sensur. Ein bør stilla spørsmål kring praksisen om å la faglærer vera sensor for eigne elevar. Det er urimeleg å gi faglærarane ekstra rettebyrde på så kort varsel, og det kan by på utfordringar å la faglærer retta eksamenane til sine eigne elevar. Sjølv om eksamenssvara er anonyme, vil ein faglærer i veldig mange høve kjenna att eigne elevar, noko som kan skada validiteten i vurderinga. På eksamen vil faglærer gjerne «heia fram» eigne elevar, og med meir offentleg måling av eksamensresultat, *kan* ein faglærer kjenna på presset om å vurdere elevane sin kompetanse høgare enn han eigentleg er. Til sjuande og sist er det den eksterne sensoren som har siste ordet, men i utgangspunktet skal dei to sensorane einast om ein karakter.

6.4.1.1 Ynske om sentralt gitt eksamen i norsk på yrkesfag

Anderssen (2015) og Metliaas (2015) talte for sentralt gitt eksamen i norsk på yrkesfag allereie før Vigo-settet vart innført i 2016. Sjølv om dei hadde mange argument for sentralt gitt eksamen på yrkesfag, er det ikkje sikkert dei er nøgde med Vigo-settet, og korleis me plutselig fekk ein sentralt gitt eksamen utan drøfting og debatt. Både Metliaas og Andersen er forkjemparar for FYR, og Vigo-settet frå 2016 vart mellom anna kritisert av Rønningen (2016) for å vera for tekstorientert og for likt eksamensoppgåvene på studieførebuande.

Sentralt gitte eksamensoppgåver hindrar kanskje ikkje yrkesretting. Ein kan gjerne ikkje få til same yrkesretting som i oppgåvene frå Nord-Trøndelag, men det er mogleg å utforma skriveoppgåver der elevane kan skriva norskfaglege tekstar, samstundes som dei får brukt kunnskap frå programområdet sitt. Dei siste Vigo- eksamensoppgåvene frå 2017 er i mykje større grad yrkesretta enn kva dei var våren 2016. Dei yrkesretta oppgåvene er ikkje spesifikt knytt til dei ulike programområda, men har tema som er felles på tvers av programområda, og elevane skriv om det programområdet dei kjenner best. Til dømes skulle elevane våren 2017 i

ein sakleg tekst presentera og argumentera for kva haldningar som krevst for å vera ein profesjonell yrkesutøvar innanfor yrket dei ynskte seg i framtida, og hausten 2017 skulle dei skriva ein saktekst der dei skulle gjera greie for korleis ny teknologi påverkar fagområdet deira.

I oppgavesetta frå 2017 har Vigo, i tillegg til den yrkesretta oppgåva i del A, lagt til ei oppgåve som ikkje er yrkesretta, og elevane skal velja éi av desse oppgåvene. Dersom dei fjernar valmoglegheita, og lèt den yrkesretta oppgåva vera obligatorisk, og ved å leggja opp til at elevane *skal* nytta kunnskap frå programområdet, og ikkje *kan*, vert det meir tydeleg for elevane kva dei skal gjera, og yrkesretting og FYR vert ivareteke. Når ein i tillegg på førehand veit at ei oppgåve kjem til å vera yrkesretta, har faglærer meir belegg for å jobba systematisk med FYR gjennom skuleåret, og elevane får opplevd relevansen med programfag og fellesfag, samstundes som det ikkje går på kostnad av det norskfaglege. I tillegg kan oppgåvene i del A og del B vera såpass ulike, at elevane får vist breidde, spesielt om ein unngår same type oppgåve i del A og del B. Dersom det likevel skal vera same type oppgåve, bør dei som lagar oppgåvene passa på at det ikkje er same type skrivehandlingar og føremål som går att, for då risikerer ein at elevane får vist lite breidde. Dei som utformar eksamensoppgåvene bør ha eit mål om å unngå «hybridoppgåver», som Julie Nilsen (2015) åtvarar mot. Dersom FYR skal vera eit ankerpunkt i fellesfaga på yrkesfaglege utdanningsprogram, må det visa att på eksamen. Dersom det ikkje gjer det, tek me frå elevane verdifull undervisning som bør gå til eksamenstrening, og me bryt forskriftene som seier at det skal vera samanheng mellom undervisninga i løpet av året, og eksamen.

6.5 Relevans

Mykje tyder på at skulane og fylka ikkje lenger har høve til å laga eigne oppgåver, så kvifor er det interessant å vita korleis eksamenspraksisen var våren 2016? Dette prosjektet er første gong nokon har undersøkt eksamenspraksisen i Noreg heilt ned på skulenivå. Eg har samla mange trådar og har sett norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram inn i ein større samanheng. Når endringar skjer, er det som oftast fordi den eksisterande praksisen ikkje er god nok. Når Vigo-settet vart innført, var det ingen som visste korleis praksisen var i landet, og kan hende vart Vigo-settet innført for å rydda opp og få «kontroll» over situasjonen, sidan det var ulik praksis frå fylke til fylke, og gjerne frå skule til skule. Dette prosjektet kan gi eit innblikk i korleis praksisen var før Vigo-settet vart innført, samstundes som det kan vera til hjelp for å evaluera innføringa av Vigo-settet. Eg har drøfta ulike sider ved

eksamenspraksisen, både slik han var i 2016 og no i 2018, og eg har belyst sider ved lokalt gitt og sentralt gitt eksamen. Fram mot ny læreplan i 2020, bør eksamensordninga evaluerast, og vonleg kan denne avhandlinga bidra i arbeidet.

Personleg har eg fått mykje kunnskap på feltet om norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram og kunnskap om eksamen generelt. Eg har fått ei større forståing for mitt eige virke i den vidaregåande skulen og som norsklærer på yrkesfaglege utdanningsprogram.

I etterpåklokskap ser eg at eg kanskje ikkje burde ha gått så breitt ut, men heller ha undersøkt berre eksamenspraksisen, eller hatt fokus på skriveoppgåvene i eksamenssetta. Då kunne eg ha gått meir i djupna, og såleis fått meir teoretisk tyngde og grundigare analyse og drøfing. Likevel har eg fått undersøkt fleire variablar enn kva eg i utgangspunktet hadde tenkt, og med tanke på kor lite det finst om norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram, har eg samla mange trådar og belyst fleire sider ved skriftleg norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram.

Skrivesenteret og Utdanningsdirektoratet opplyser framleis om at skular og fylka kan velja om dei vil nytta dei «sentraltgitte» oppgåvene eller fortsetja med sin lokale variant (Skrivesenteret, 2018), (Utdanningsdirektoratet, d). Vidare hadde det vore interessant å gjennomføra ei liknande kartlegging av eksamenspraksisen for våren 2018, og samanlikna resultatane frå våren 2016. Dersom det viser seg at skular og fylke framleis lagar eigne oppgåver, hadde det i forlenging av dette vore interessant å gjennomføra ei kvalitativ undersøking for å undersøkje kvifor somme vel å laga eigne oppgåver, når dei allereie har eit ferdig sett dei kan nytta.

6.6 Konklusjon

Då eg byrja på denne oppgåva opplevde eg eksamenspraksisen som uoversiktleg og uansett kor mykje eg leitte, fann eg ikkje noko samlande informasjon om norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram. Eg opplevde at det, heilt utan forvarsel, kom inn eit nytt felles eksamenssett, og eg sakna grunngevingar for kvifor desse endringane skjedde, og eg saknar framleis ein debatt om korleis eit fellessett står i høve til FYR-satsinga i skulen.

I arbeidet har eg funne ut at praksisen med norskeksamen på yrkesfag har vore tilfeldig og lite strukturert, og har mangla informasjon. Praksisen med eit felles sett har blitt meir lik engelskeksamen, ein eksamen som allereie før innføringa av Vigo-settet hadde hatt utfordringar med både kvaliteten på oppgåvene, og manglande samanheng mellom yrkesretting og eksamen.

Prosjektet har vist at det er lite som er skrive om skriftleg norskeksamen på yrkesfag, og då er det viktig å gjera det. Når det er så lite som er skrive, så veit folk også lite. Eg håpar studien min har vist at dette er eit stebarn som ikkje har blitt prioritert, og som heller ikkje ser ut til å bli prioritert med det aller første.

Utdanningsdirektoratet slår fast at sluttvurderinga skal vera fagleg relevant og rettferdig. Eksamenskarakterar har betydning for elevar og lærlingar sin vidare skulegang og arbeidsliv, og det er difor viktig at sluttvurderingar er fagleg relevante og så rettferdige som mogleg. Det skal ikkje ha noka betydning kva lærar, sensor eller prøvenemnd som fastset sluttkarakteren, eller kva skule eleven har gått på (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Prosjektet mitt har vist at det ikkje alle stader er like «rettferdig» og lik praksis. Når til dømes eksamenar kan ha ulikt tidsomfang på tvers av fylka, og innan eit fylke, vil nokon elevar ha fem timar på seg for å visa kompetansen sin, medan andre har fire timar til å gjera same jobben. Kanskje er ulikskapane med norskeksamen på yrkesfag eit bevis på at det er på tide med sentralt gitte eksamenar også i norsk på yrkesfaglege utdanningsprogram? Dette byr likevel på utfordringar, spesielt når det gjeld yrkesretting. Lokalt gitte eksamenar kan vera ein god måte å få yrkesretta eksamenen på spesielt, og når eksamenane skal vera i tråd med opplæringa elles i året, må dei vera yrkesretta, noko som *kan* vera utfordrande å få til frå sentralt hald. Lokalt gitte eksamenar kan vera gode, så lenge dei vert laga i eit tolkingsfellesskap og ein får kvalitetssikra oppgåvene. Skrivehjulet kan vera ein god modell å bruka når eksamensoppgåvene skal utarbeidast, mellom anna til å avgjera kva skrivehandlingar og skriveføremål ein ynskjer at elevane skal bli prøvd i, ut i frå teksttypene faget legg opp til at dei skal meistra. Anderssen (2015) og Metliaas (2015) kjem med forslag til korleis ein kan kombinera sentralt gitte eksamensoppgåver og yrkesretting, og dei to siste eksamenssetta frå Vigo viser at ein er på god veg mot å yrkesretta «sentralt» gitte eksamenssett.

Mi vurdering er at norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram bør bli sentralt gitt med både sentralt gitte oppgåver og felles sensur. Eg meiner det bør vera likskap i dei organisatoriske elementa som til dømes tilgjengeleg tid, tal på oppgåver, tal på vedlegg og tillatne hjelpemiddel, og at FYR må visa att på eksamen. Dette er viktig for at elevane skal oppleve relevans og få ei heilskapleg opplæring, og det trengs for å stetta kravet om samanheng mellom undervisninga elles i året og eksamen. Engelskeksamen har vist at dette er vanskeleg, men ein eigen sentralt gitt eksamen for elevar på yrkesfag er ikkje det same som ein felles sentralt gitt eksamen for både studieførebuande- og yrkesfaglege utdanningsprogram, som engelskeksamen er eit døme på. Ein måte å yrkesretta eksamen på,

er å ha ei yrkesretta oppgåve i del A, slik fleire sett allereie har, og slik Vigo-setta var i 2017. Eg meiner at del A bør ha éi obligatorisk oppgåve, og at denne oppgåva skal vera yrkesretta. Ein kan gjerne ha ein «bank» (jf. Anderssen kap. 2.5.2) med yrkesretta oppgaver som kan nyttast til eksamen. Del B bør innhalda såkalla «tradisjonelle» norskfaglege oppgåver, der elevane blir prøvd i kjerneelementa i faget. Det er viktig med gjennomtenkte oppgåver der elevane får vist breidde, og at oppgåvenemnda og faglærarar er bevisste i høve til skrivehandlingar og føremål. Det bør vera felles sensur med kursing av sensorane og eit tydeleg tolkings- og vurderingsfellesskap kring eksamen. Heilt til slutt meiner eg det er ynskjeleg med obligatorisk skriftleg eksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram, då dette kan vera med på å auka læringstrykket gjennom året, gi elevane høve til å visa sluttkompetansen sin i faget, og få kompetansen sin målt av eksterne sensorar som vurderer arbeidet etter nasjonale kvalitetsstandardar.

Endringane som har skjedd sidan innføringa av Vigo-settet i 2016 har vore uoversiktlege, og dei vart ikkje innført på ein systematisk og transparent måte. Fram mot ny læreplan i 2020, vil, og bør, det komma endringar knytt til norskeksamen på yrkesfaglege utdanningsprogram. Det er viktig at desse endringane ikkje vert tilfeldige, eller handsama «stemoderleg», men at dei vert grundig vurderte, at elevane får vist brei norskfagleg kompetanse, og at dei får nytta kunnskapar og dugleikar frå programfaga sine for å visa denne kompetansen. Noreg treng gode fagarbeidarar som kan kommunisera godt, både munnleg og skriftleg, tilpassa form og føremål, og som kan orientera seg i samfunnet, og vera aktive og dugande samfunnsborgarar.

Siterte verk

- Aasen, E. K. (2016). Norsk+byggfag=sant. (Fagbokforlaget, Red.) *Norsklæreren*(1), ss. 60-65.
- Amundsen, T. (2015). *Norsk på yrkesfag. Å ri to hestar*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Anderssen, L. (2015). Yrkesforankring av eksamen i norsk skriftlig. *Norsklæreren*(4), ss. 50-53.
- Aust-Agder fylkeskommune. (2017, 11). *Retningslinjer for lokalt gitt eksamen 2017*. Henta 05 10, 2018 frå www.austagderfk.no:
<https://www.austagderfk.no/contentassets/a80e132de17a42d0831b67aaa6c3002e/retningslinjer-for-eleveksamen-fra-2017-aust-agder-fylkeskommune.pdf>
- Bach, C. (2015). Eksamensoppgaver i norsk etter 13 år. Sensorstemmer fra våren 2012 og våren 2014. I H. Otnes, *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (ss. 29-43). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve- ideologi og strategier. I A. J. Aasen, & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (ss. 161-187). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2009). Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver? I L. S. Evensen, F. Hertzberg, O. K. Haugaløkken, & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (ss. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2012). Normprosjektet: utvikling av skriveoppgaver og strategier for vurdering: våren 2012. Oslo: Universitetet i Oslo. Henta 03 26, 2018 frå norm.skrivesenteret.no/wp-content/.../BergeNormprosjektetoppgaver16032012.ppt
- Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27, ss. 172-189. doi:10.1080/09585176.2015.1129980
- Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S., Otnes, H., & Thygesen, R. (2017). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. doi:10.1080/0969594X.2017.1330251
- Blikstad- Balas, M., Jensen, L. V., & Roe, A. (2018). Hvor ble det av sjangrene? *Norsklæreren*, 2018(1), ss. 18-23.
- Breivega, K. R., & Johansen, S. P. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa? *Norsklæreren*, 2016(2), ss. 50-62.
- Brossel, G. (1983). Rhetorical Specification in Essay Examination Topics. *College English*, 1983(2), ss. 165-173. Henta 06 23, 2017 frå <http://www.jstor.org/stable/377224>
- Burner, T., & Helle, L. (2018, 03 10). *Formativ vurdering*. Henta 03 28, 2018 frå Store norske leksikon: https://snl.no/formativ_vurdering
- Bøen (Vigo IKS), B., & Olsen (PAS), S. I. (2015, 10 21). *Informasjon om landssamarbeidet og den nye tjenesten for eksamensadministrasjon*. Henta 05 06, 2018 frå innsida.hfk.no:
<http://innsida.hfk.no/upload/Oplaringsavdelinga/vedlegg/2015/Informasjon%20om%20lands-samarbeidet.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. utg.). Essex: Pearson.

- Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy- statistikk og spørreskjema. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (ss. 138-154). Oslo: Universitetsforlaget.
- Denscombe, M. (1998). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (P. Larson, Omset.) Lund: Studentlitteratur.
- Eksamenskontoret, HFK. (2015, 11 09). PAS for lokalt gitt skriftleg eksamen. Henta 05 10, 2018 frå <http://innsida.hfk.no/upload/Oplaringsavdelinga/Skole/PAS%20for%20lokalt%20gitt%20skriftleg%20eksamen.pdf>
- Ensrud, M. B. (2016, 06). *Norskeksamen på yrkesfag. En undersøkelse av fylkenes lokalgitte eksamener i norsk på yrkesfaglige utdanningsprogram*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Evensen, L. S. (2012, 04 11). *Artikkel: En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse*. Henta 04 17, 2018 frå Skrivesenteret: <http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/EvensenEngyldigvurderingaveleversskrivekompetanse.pdf>
- Eyde, B., & Skovholt, K. (2017). Debatten om norskfaget- en oppsummering. *Norsklæreren*(1), ss. 10-17.
- Feide. (u.d.). *PAS/PGS*. Henta 05 09, 2018 frå www.feide.no: <https://www.feide.no/tilgjengelige-tjenester?id=108384>
- Haaland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet : Ei undersøkning av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Haugset, A. S., & Stene, M. (2016). Hvordan yrkesretting og relevans praktiseres i fellesfagene. (T. Brøyn, Red.) *Bedre Skole*, 2016(4), ss. 27-31.
- Helle, L. (2017, 06 22). *Summativ vurdering*. Henta 03 28, 2018 frå Store norske leksikon: https://snl.no/summativ_vurdering
- Hoel, T. L. (1994). *Elevsamtalar om skrivning i vidaregåande skole: responsgrupper i teori og praksis*. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Hordaland fylkeskommune. (2016, 11 10). *Retningslinjer lokalt gitt eksamen ved vidaregåande skular i Hordaland fylkeskommune 2016*. Henta 11 11, 2016 frå [hordaland.no](http://www.hordaland.no): http://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/utdanning2/privatist/instruksar/retningslinjer_lokalt-gitt-eksamen_2016.pdf
- Hordaland fylkeskommune. (2017). *Retningslinjer lokalt gitt eksamen ved vidaregåande skular i Hordaland 2017*. Henta 05 10, 2018 frå <https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/utdanning2/privatist/instruksar/retningslinjer-lokalt-gitt-eksamen-2017.pdf>
- Hordaland fylkeskommune. (2018). *Retningslinjer lokalt gitt eksamen ved vidaregåande skular i Hordaland 2018*. Henta 05 10, 2018 frå <https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/utdanning2/vg-skole/filer/retningslinjer-for-lokalt-gitt-eksamen-hfk-2018.pdf>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Jensen, O., & Hemminghyth, P. (2016, 06 22). *Tema for engelskeksamen finnes verken i kompetansemålene eller i lærebøker*. Henta 11 30, 2016 frå www.utdanningsnytt.no:

- <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/juni/tema-for-engelskeksamen-finnes-verken-i-kompetansemalene-eller-i-lareboker/>
- Johnsen, E. B. (1997). *Oppgavetekst og dannelse. Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991*. Oslo: Universitetet i Oslo. Henta 03 29, 2018 frå https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010090110010
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative Metoder : Empiri og teoriutvikling* (ss. 153-170). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Metliaas, I. (2015). Muligheter, mål og møteplasser. *Norsklæreren*(3), ss. 18-22.
- Mürer, H. C. (2015, 05 01). Valid and Reliable? A Critical Analysis of the Final Written Exam in English in the Upper Secondary School. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Nilsen, J. (2015). "*Forklar arbeidsoppgavene til maskinførerne*" - En analyse av norskfaglige skriveoppgaver i yrkesfaglige utdanningsprogram. Trondheim: NTNU.
- Norendal, A. (2016). Danningsperspektiver i grunnskolens eksamensoppgaver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 2016(3). Henta 06 19, 2017 frå <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2570>
- Normprosjektet. (2013). Normprosjektet. Skrivehandlinger og skriveoppgaver. Gyldendal. Henta 03 26, 2018 frå [:www.gyldendal.no/content/download/97759/1934071/file/Skrivehandlinger%20%20skriveoppgaver.pdf](http://www.gyldendal.no/content/download/97759/1934071/file/Skrivehandlinger%20%20skriveoppgaver.pdf) normprosjektet skrivehandlinger og skriveoppgaver
- OECD. (2011, 10 31). *OECDs gjennomgang av evaluering og vurdering innen utdanning Norge*. Henta 11 11, 2016 frå [www.oecd.org: http://www.oecd.org/edu/school/Evaluation-and-Assessment_Norwegian-version.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/Evaluation-and-Assessment_Norwegian-version.pdf)
- Otnes, H. (2015). Skrivehullet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning* (s. 268). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes , & H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (ss. 11-24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015b). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (ss. 243-258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2000). *Definition and Selection of Key Competencies*. Henta 04 12, 2018 frå <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2000%20deseco%20contributo.pdf>
- Rønningen, R. (2016). FYR- et prosjekt som ble tatt av eksamen? *Norsklæraren*, 2016(4), ss. 97-100.
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research*. Cambridge: Polity Press.
- Skrivesenteret. (2013, 04 16). *Skrivehullet*. Henta 12 06, 2017 frå Skrivesenteret: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehullet/>

- Skrivesenteret. (2014, 09 01). *Normprosjektet*. Henta 03 29, 2018 frå Skrivesenteret: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/normprosjektet/>
- Skrivesenteret. (2015, 01 01). *Skriving i norsk*. Henta 04 12, 2018 frå Skrivesenteret: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriving-i-norsk-1/>
- Skrivesenteret. (2018, 02 08). *Eksamensoppgaver i norsk på yrkesfag*. Henta 03 04, 2018 frå www.skrivesenteret.no: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/eksamensoppgaver-i-norsk-pa-yrkesfag/>
- Skrivesenteret. (u.d.). *Forventningsnormene*. Henta 03 29, 2018 frå Skrivesenteret: <http://norm.skrivesenteret.no/forventningsnormene/>
- Smemo, J., & Solem, H. (2015). Skriveoppgaver i skriveprøvene. Oppgavedesign, utfordringer og erfaringer. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (ss. 63-81). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sparboe, M. L. (2014, 09 09). Hovedmålseksamen i norsk. Overgangen fra tradisjonelle sjangre til teksttyper- et uheldig valg. *Bedre skole*(4), ss. 46-52.
- Store norske leksikon. (2018, 01 26). *Utdanningsdirektoratet*. Henta 01 30, 2018 frå Store norske leksikon: <https://snl.no/Utdanningsdirektoratet>
- Stortinget. (2016, 01 04). *www.stortinget.no*. Henta 11 30, 2016 frå <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Sporsmal/Skriftlige-sporsmal-og-svar/Skriftlig-sporsmal/?qid=64186>
- Svartdal, F. (2016, 09 23). *Latent variabel*. Henta 11 23, 2017 frå Store norske leksikon: https://snl.no/latent_variabel
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorsen, A. T. (2016, 09 21). *Impact: Kjell Lars Berge og skrivehjulet*. Henta 03 26, 2018 frå www.uio.no: <http://www.uio.no/for-ansatte/enhetssider/hf/aktuelt/saker/2016/host-2016/impact-kjell-lars-berge-og-skrivehjulet.html>
- Unesco. (2004). *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Paris: United Nations Educational. Henta 04 09, 2018 frå <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2011, 11 22). *Utdanningsdirektoratet*. Henta 11 11, 2016 frå www.udir.no: <http://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Tre-rad-til-norsk-skole-OECD-rapport/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a, 06 20). Læreplan i norsk. Henta 01 22, 2018 frå https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Informasjon om eksamen i norsk våren 2014. Henta 1 23, 2018 frå <http://norskboke.blogspot.no/2014/05/4-dager-igjen-til-eksamen.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2013c, 08 01). *Læreplan i norsk (NOR1- 05)*. Henta 03 27, 2018 frå www.udir.no: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1-%E2%80%93studieforberedende-utdanningsprogram-og-vg2-%E2%80%93yrkesfaglige-utdanningsprogram>

- Utdanningsdirektoratet. (2014a, 10 20). Reviderte læreplaner. *Erfaringer og vurderinger av eksamen 2013*. Henta 01 23, 2018 frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). Eksamensveiledning 2014- om vurdering av eksamensbesvarelser. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2014c). *Rammeverk for FYR-prosjektet (2014-2016)*. Henta 11 11, 2016 frå [www.udir.no: https://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/fyr/rammeverk-fyr.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 08 25). *Generell del av læreplanen*. Henta 03 27, 2018 frå Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 10 07). *Vurdering for læring- om satsingen*. Henta 03 28, 2018 frå [www.udir.no: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/)
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *FYR- Fellesfag, yrkesretting og relevans (2014-2016). Sluttrapport fra Utdanningsdirektoratet*. Henta 03 28, 2018 frå [www.udir.no: https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport_010917.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport_010917.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 01 05). *Samarbeid og tolkningsfellesskap*. Henta 05 06, 2018 frå [www.udir.no: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/samarbeid-om-vurdering/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/samarbeid-om-vurdering/)
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, 05 05). *Ny generell del av læreplanverket*. Henta 03 27, 2018 frå [www.udir.no: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/)
- Utdanningsdirektoratet. (2017b, 08 29). *Hva er fagfornyelsen?* Henta 03 27, 2018 frå [www.udir.no: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/)
- Utdanningsdirektoratet. (2017c, 12 19). *Høring- Forslag til endringer i fellesfagene norsk og engelsk for yrkesfaglige utdanningsprogram*. Henta 02 02, 2018 frå Udir: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/174>
- Utdanningsdirektoratet. (2017d). Eksamensveiledning. *Eksamensveiledning norsk vg3*. Henta 01 22, 2018 frå <https://dok.udir.no/DokumenterAndre/kataloger.aspx?proveType=EV&katalog=Eksamensveiledninger%20for%20videreg%C3%A5ende&periode=Alle>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 03 05). *Fagfornyelsen- siste innspillsrunde kjerneelementer*. Henta 03 27, 2018 frå www.udir.no: https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 02 16). *Trekkordning ved eksamen for grunnskole og videregående opplæring Udir- 2- 2018*. Henta 05 05, 2018 frå [www.udir.no: https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/eksamen/trekkordning-ved-eksamen-for-grunnskole-og-videregaende-opplaring-udir-2-2018/](https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/eksamen/trekkordning-ved-eksamen-for-grunnskole-og-videregaende-opplaring-udir-2-2018/)
- Utdanningsdirektoratet. (2018c). *Høyeringar*. Henta 05 07, 2018 frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/om-udir/hoyringar/#174>
- Utdanningsdirektoratet. (2018d). *Høyeringar*. Henta 05 07, 2018 frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/om-udir/hoyringar/#197>
- Utdanningsdirektoratet. (a). *Grunnleggende ferdigheter*. Henta 03 27, 2018 frå [www.udir.no: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/)

- Utdanningsdirektoratet. (b). *Vurderingspraksis- vurdering for læring*. Henta 03 28, 2018 frå www.udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (c). *Skoleporten*. Henta 01 20, 2017 frå www.skoleporten.udir.no: <https://skoleporten.udir.no/omskoleporten/vis?artikkelid=32>
- Utdanningsdirektoratet. (d). *Norsk, vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram (NOR1206)*. Henta 01 22, 2018 frå www.utdanningsdirektoratet.no: <https://www.udir.no/k106/NOR1206/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Skoleporten*. Hentet fra Udir: <https://skoleporten.udir.no/>
- Vigo IKS. (2017, 01 09). *NOR1206 Norsk vg2 yrkesfaglige utdanningsprogram*. Henta 05 11, 2018 frå www.vigoiks.no: <http://www.vigoiks.no/eksamen/vurderingsveiledninger/nor1206-norsk-vg2-yrkesfaglige-utdanningsprogram>
- Vigo IKS. (u.d.). *Samarbeidsavtaler*. Henta 03 31, 2018 frå vigoiks.no: <http://vigoiks.no/om-vigo-iks/samarbeidsavtaler>
- Vindenes, T. (2016). Eksamensordning hindrar skriveopplæring i yrkesfag. *Norsklæreren*(1), ss. 66-67.
- Østbye, H., Helland, K., Knapkog, K., & Larsen, L. O. (2002). *Metodebok for mediefag* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.