

# Korleis besvarar ungdommar eksamen i nynorsk, og kvifor ?

Masteroppgave

Erfaringsbasert master i undervisning  
med fordypning i norsk

**NORMAU650**

**Kandidatnr: 101**

Rettleiar: Gunnstein Akselberg

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier



UNIVERSITETET I BERGEN

## Samandrag

På ein skule utanfor Bergen har vi, som er norsklærarar, lenge trudd at elevane skriv dårlegare nynorsk enn bokmål. Uavhengig om dei hadde nynorsk som hovudmål eller nynorsk som sidemål. Etter eksamen 2016 fann vi ut at elevane som hadde nynorsk som hovudmål fekk dårlegare karakterar enn elevane med nynorsk som hovudmål. Dette er hovudproblemstillinga i denne oppgåva.

For å finne ut av dette har lest gjennom oppgåvene for å sjå på om det er ein samanheng mellom formelle feil, struktur og innhald og karakter.

Som teori har eg valt å sjå på lese- og skrivekompetanse, haldningar og prestasjonmotivasjon.

Bak denne studien ligg det at vi, skuleåret 2015/16 endra organiseringa av undervisninga. Då delte vi skuleåret inn i to, med ei språkform kvart semester. For å finne ut om dette fekk konsekvensar for elevar og lærarar sine haldningar og for karakterane har eg spurd eit utval om deira meining om denne organiseringa.

Resultatet var at det er ein samanheng mellom struktur og innhald, formelle feil og karakter, men at struktur og innhald har størst innverknad på karakter. Nynorskelevane skreiv oftare tekstar med svakare struktur og innhald enn elevane med bokmål som hovudmål.

Det kan vere at dei oppfattar oppgåvene som vanskelege og meistringmotivet ikkje vert aktivert. Mange av elevane som vart spurd trakk fram at mange elevar har ein negativ haldning til nynorsk.

## Abstract

In our school, outside Bergen, there was a belief that student wrote *nynorsk* more poorly than they wrote in *bokmål*. I will not try to translate these term, because I have not found any good translation.

When I looked at the results from the exam in Norwegian in 2016 it occurred to me that the pupils who had nynorsk as their main written language had lower grades in nynorsk than the pupils who had bokmål as their main written language. I wanted to find some explanations to this phenomenon.

We were quite concerned about this and tried a new way of organizing the Norwegian lessons. Instead of working with both *bokmål* and *nynorsk* each term, we decided to just have one of the language variants each term. The though was to enable the students to concentrate on just one of the language variants at a time and also make them use the language variant over a long time.

I have asked some students and teachers about how they thought about this change in the organization of the Norwegian lessons and the division of the school year. They were asked about the disadvantages and the advantages about this way to arrange the Norwegian lessons and they were also asked about how we could improve out Norwegian teaching. On both of these questions many of the students and teachers wrote about achievement motivation and attitudes.

There is a possibility that the formal errors the students do is the sole contributor to low grades on the exam. I found that the main problem were the content and the structure of the exam answers. Then the teachers need to focus on writing techniques and writing strategies and the formal rules for writing nynorsk. There is also a possibility that the students find the tasks too hard and lose their motivation to achieve good grades.

# Innhold

1. Presentasjon og problemstilling.....	8
1.2 Presentasjon.....	8
1.2 Problemstilling og avgrensing .....	9
1.3 Oppgåva si struktur .....	10
1.4 Presentasjon av eit lokalt forsøk .....	11
1.5 Nynorsk i skulen .....	13
1.5.1 Opplæringslova.....	13
1.5.2 Læreplan i norsk (nor1– 05) .....	13
1.6 Bruk av nynorsk i Noreg .....	14
1.7 Tiltak som kan bremse nedgangen i nynorskbruken i Noreg.....	15
2. Teori.....	16
2.1 Skrive- og lesekompetanse.....	17
2.1.1 Skrivekompetanse .....	18
2.1.2 Lesekompetanse.....	18
2.1.3 Samanhengen mellom skrive- og lesekompetanse.....	20
2.2 Haldningsomgrepet .....	20
2.2.1 Haldningar og sosialisering.....	21
2.2.2 Trekomponentmodellen.....	22
2.2.3 Haldningsfunksjonar.....	22
2.2.4 Språkhaldningar.....	24
2.2.5 Norske elevar sine haldningar til nynorsk .....	25
2.2.6 Lærarane sine haldningar til nynorsk .....	27
2.3 Prestasjonsmotivasjon .....	29
2.4 Forskning på nynorskundervisning.....	29
2.4.1 Erfaringar frå andre skular.....	29
2.4.2 Typiske nynorskfeil elevane gjer .....	30
2.4.3 Anna forskning om elevanes preferansar i val av oppgåve.....	30
3. Metode.....	31
4. Presentasjon av funna.....	34
4.1 Elevanes svar på spørsmåla om delinga av skuleåret i kvar si målform.....	34
4.2 Lærarane sine svar på spørsmål om delinga av skuleåret.....	35
4.3 Norskeksamen 2016 .....	38
4.3.1 Nasjonale erfaringar .....	38
4.3.3 Bruk av hjelpemiddel på eksamen .....	38
4.3.4 Førebuing til eksamen .....	38

4.4 Presentasjon av oppgåvebestillinga norskeksamen 2016.....	40
4.4.1 Oppgåvebestillinga hovudmåleksamen 2016.....	40
4.4.2 Oppgåvebestillinga på sidemåleksamen.....	41
4.5 Elevane sine val av oppgåve.....	42
4.5.1 Hovudmål.....	42
4.5.2 Sidemål.....	43
4.6 Vurdering.....	44
5. Gjennomgang av elevtekstane både formelle feil og i høve til struktur og innhald.....	46
5.1 Det formelle – språk og formverk.....	46
5.2 Ordklassane.....	48
5.2.1 Verb.....	49
5.2.2 Substantiv.....	51
5.2.3 Adjektiv.....	52
5.3 Ortografi.....	53
5.4 Målform.....	54
5.2.1 Dialekt.....	54
5.4. 2 Bokmål.....	54
6. Gjennomgang av dei einskilde tekster i høve til innhald og struktur.....	56
6.1 Hovudmål.....	56
6.1.1 Elevsvar A.....	57
6.1.2 Elevsvar B.....	58
6.1.3 Elevsvar C.....	60
6.2.4 Elevsvar D.....	61
6.1.5 Elevsvar E.....	64
6.1.6 Tekst F.....	65
6.1.7 Elevsvar G.....	66
6.1.8 Tekst H.....	67
6.1.9 Elevsvar I.....	68
6.2 Nynorsk sidemål.....	69
6.2.1 Elevsvar J.....	70
6.2.2 Elevsvar K.....	71
6.2.3 Elevsvar L.....	72
6.2.4 Elevtekst M.....	73
6.2.5 Elevsvar N.....	74
6.2.6 Elevsvar O.....	75
6.2.7 Elevsvar P.....	76

6.2.8 Elevsvar Q .....	77
6.3 Ein samanfatning av tekstane.....	79
7.Analyse av resultata .....	80
7.1 Sambandet mellom formelle feil, struktur og innhald og karakter.....	80
7.1.1 Formelle feil og karakter .....	87
<b>7.1.2 Struktur og innhald.....</b>	<b>88</b>
7.1.3 Samanfatning av formelle feil, innhald og struktur og karakter .....	90
7.2 Konsekvensar av å dele skuleåret i to målformer .....	90
7.2.1 Haldningsomgrepet i elevsvara .....	92
7.2.1 Haldningsomgrepet i lærarsvara .....	93
8.Oppsummering og konklusjon .....	94



# 1. Presentasjon og problemstilling

## 1.2 Presentasjon

Vi som arbeidar som lærarar ved ein ungdomsskule utanfor Bergen har delt ei førestilling om at elevane som har nynorsk som hovudmål fekk betre resultat på nynorskeksamen, enn elevane som har bokmål som hovudmål. Det er ikkje så rart, for mykje av forskinga handlar om haldningar til nynorsk som sidemål og det er lite forskning knytt til haldningar knytt til nynorsk som hovudmål (Udir 2013, s. 7). Det har òg blitt hevda at elevar som skriv og les mykje nynorsk blir betre i begge målformene. I 2013 vart det presentert ei undersøkjing av Mila Vulchanova der hovudfunna var at elevar som les og skriv mykje nynorsk har dei same fordelane som elever som er tospråklege. Elevane som nytta nynorsk gjev mindre feil enn andre og kjenner igjen fleire ord enn dei som ikkje les og skriv nynorsk ofte (Språkrådet 2013)

På skulen der eg arbeider som norsklærar har dei fleste elevane nynorsk som hovudmål og det er ein kommune som er ein tradisjonell nynorskkommune. I den klassen som hadde norskeksamen i 2016 hadde ni av tjue elevar nynorsk som hovudmål. Dette var ganske uvanleg og det var den einaste klassen der bokmålelevane var i fleital.

Etter eksamen i 2016 såg eg på karakterane elevane fekk og det slo meg at elevane med nynorsk som hovudmål fekk dårlegare kartakterar på norskeksamen enn eleveane med bokmål som hovudmål. Dette gjalt begge målformene. Denne forskjellen vart tydeleg då eg starta å rekne på det.

På hovudmåleksamen i 2016 var gjennomsnittskarakteren for elevane med nynorsk hovudmål 2.8. For elevane med bokmål som hovudmål var karaktersnittet på hovudmåleksamen 3.8. På sidemåleksamen var karaktersnittet for nynorskelevane 2.5, og for bokmålelevane var karaktersnittet 3.5. Alle elevane fekk betre karakterar på hovudmåleksamen og differansen mellom hovudmål og sidemål var lik (0.3) for alle. Det vil seie at bokmålelevane fekk betre resultat på nynorskeksamen, enn dei som hadde nynorsk som sidemål. Denne differansen var på 0.7. Det vil seie at gjennomsnittskarakteren på bokmålelevane sin sidemåleksamen var 0.7 betre enn det nynorskelevane fekk på hovudmåleksamen.

Det var liten forskjell på gutar og jenter for elevane som hadde nynorsk som hovudmål. Jentene som hadde nynorsk som hovudmål fekk ein gjennomsnittskarakter på 2.8 og gutane fekk 2.6 i gjennomsnitt på hovudmåleksamen. Det vil seie at jentene sine karakterer var litt betre enn gutane sine karakterer. For jentene som hadde nynorsk som sidemål var



gjennomsnittskaracteren 3.5 og for gutane var gjennomsnittskaracteren også 3.5. Her var det altså ingen forskjell mellom gutar og jenter.

## 1.2 Problemstilling og avgrensing

Denne oversikta syner at nynorskelevane gjev det dårlegare på norskeksamen, både på hovudmåleksamen og på sidemåleksamen, enn bokmåselevane. Dette gjeld for begge målformene. Det kan tyde på at den gjengse oppfatninga om at elevane med nynorsk hovudmål gjev det betre på nynorskeksamen enn bokmåselevane trolig ikkje er heilt rett. Dette kan tyde på at det ikkje er målforma som er hovudforklaringa, men noko anna. Kvifor gjev elevane med nynorsk som hovudmål det dårlegare på nynorskeksamen enn elevane med nynorsk som sidemål på eksamen i dette området? Mykje av fokuset har vore på nynorskopplæringa, men her kan det sjå ut til at det kan vere faktorar som ein må ta hensyn til. Dette kan dreie seg om haldningane i høve til heile norskfaget utan omsyn til målform.

På norskeksamen er det kompetansemåla elevane vert testa i. Det er sjølvstakt ikkje mogleg å teste elevane i alle kompetansemåla på same prøva. Difor må ein velje nokre. På norsk hovudmål vart det føreslått i eksamensrapporten frå dette året (Udir 2016A) at desse kompetansemåla var aktuelle i høve til vurderinga:

- lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger
- skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium
- skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekstar på hovudmål og sidemål med grunngeevne synspunkt og tilpassa føremålet, mottakaren og mediet
- lese og analysere eit breitt utval av tekstar i ulike sjangrar og medium på nynorsk og bokmål og formidle moglege tolkingar
- presentere tema og uttrykksmåtar i eit utval av sentrale samtidstekstar og nokre klassiske tekstar i norsk litteratur
- vise korleis tekstar er bygde opp ved hjelp av omgrep frå grammatikk og tekstkunnskap (Utdanningsdirektoratet 2016A, s. 4–5).

På norsk sidemål vart kompetansemåla under føreslått som aktuelle i høve til oppgåvene: skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekstar på hovudmål og sidemål med grunngeevne synspunkt og tilpassa føremålet, mottakaren og mediet

- lese og analysere eit breitt utval av tekstar i ulike sjangrar og medium på nynorsk og bokmål og formidle moglege tolkingar
- presentere tema og uttrykksmåtar i eit utval av sentrale samtidstekstar og nokre klassiske tekstar i norsk litteratur

- vise korleis tekstar er bygde opp ved hjelp av omgrep frå grammatikk og tekstkunnskap (Utdanningsdirektoratet 2016A, s. 7).

Opggåvene i B-delen ber om skjønnlitterære tekstar. For B-delen har ikkje Utdanningsdirektoratet gitt nokre forslag til kva for kompetansemål som kan vere aktuelle (Utdanningsdirektoratet 2016A, s. 8).

### 1.3 Oppgåva si struktur

For å finne svaret på problemstillinga kjem eg til å nærlese eksamenssvara elevane leverte. Eg kjem berre til å nytte nynorsksvara både for hovudmål og sidemål. Målet for oppgåva er å sjå på om det er noko vi, som lærarar, kan gjeve annleis. Det vil seie at denne studien har eit pedagogisk sikemål.

Sidan dette er ein studie av ein spesiell situasjon og ei avgrensa gruppe. Det er eksamenssvara som er gruppa i dette tilfellet.

For å sjå på kvifor differansen i karakterane er såpass slåande kjem eg til å sjå på kva for formelle feil elevane gjorde på eksamen, vurdere oppgåvenes struktur og innhald og sjå kva for samanheng dette har med karakteren eleven fekk.

I tillegg til å teste elevane i faget sine kompetansemål vert elevane også testa i grunnleggjande ferdigheiter. Det er fem ulike grunnleggjande ferdigheiter i læreplanen. Desse er:

- Munnlege ferdigheiter
- Å kunne lese i norsk
- Å kunne skrive i norsk
- Å kunne rekne
- Digitale ferdigheiter (Udir 2006 , s.4)

Det er elevane sine evner til å lese og skrive i norsk som vert testa på norskeksamen. Difor kjem eg til å bruke teori om lesing og skriving.

Sidan vi trudde at elevane fekk dårlegare karakterar i nynorsk, uansett målform, gjorde vi eit forsøk for å betre resultata. I skuleåret 2015/16 bestemt vi oss for å undervise i berre ei målform kvart semester. Vi vart samde om å ha bokmål i haustsemesteret og nynorsk i vårsemesteret. Eg kjem til å beskrive dette forsøket seinare i oppgåva.

For å evaluere dette forsøket sendte eg ut spørsmål om ulike aspekt ved denne inndelinga av skuleåret til elevar og lærarar. Nokre av elevane som svarte på spørsmåla gjekk ut av ungdomsskulen i 2016. Andre som svarte slutta på ungdomsskulen i 2018. Alle lærarane som

svarte, arbeidde på skulen i 2016 som norsklærarar. Dei fekk dei same spørsmåla som elevane, men dei vart også spurt om kva dei meinte var årsaka til at vi gjorde denne endringa.

Det kan vere nyttig å sjå ipå korleis haldningar og motivasjon påverkar det elevane gjorde på eeksamen og kor mykje arbeid dei la ned i svara. Kor mykje elevane arbeidde med svara er vanskeleg å vite. Difor tek eg utgangspunkt i det dei leverte og ser på korleis dei er strukturerte og kva grad dei bér preg av planleggjing. Når det gjeld motivasjon kjem eg til nytte teorien om prestasjonsmotivasjon. Haldningar og motivasjon går att i svara eg fekk om delinga av skuleåret, både frå elevar og lærarar.

For å setje dette inn i ein samanheng kjem eg til å byrje med å seie litt om nynorsk i skulen. Her kjem eg til å presentere lærarplanen og kva loven om opplæring seier om nynorsk. Eg kjem også til å seie noko om nynorsk i Noreg i dag og presentere nokre forslag som har vore sett fram for å bremse nynorsken sin tilbakegang i Noreg.

#### 1.4 Presentasjon av eit lokalt forsøk

På arbeidsplassen min, som er ein ungdomsskule utanfor Bergen, har vi i mange år trudd at elevane skreiv dårlegare på nynorsk enn på bokmål. Dette tenkte vi gjaldt både for elevane som har nynorsk som hovudmål og for dei som har nynorsk som sidemål. Norsklærarane på skulen har snakka mykje om dette og lurt på kva årsakene kunne vere. Undervisninga var det første som vart evaluert.

Nynorskundervisninga var i ein periode sporadisk og kanskje litt tilfeldig på skulen. På mange måtar var nynorskundervisninga eit vedheng til norskundervisninga og eitt av fleire krav til elevane. Vi hadde i skuleåret før dette forsøket eit ønskje om å ha nynorskundervisning ein gong i veka. Dette stranda, av di det ofte var andre prosjekt som tok tida vår.

Elevane uttrykte ein del negative haldningar til å lære nynorsk. Spesielt dei som hadde nynorsk som sidemål. Mange meinte at det ikkje var naudsynt og at dei burde fokusere på hovudmålet. Desse elevane brukte ofte argument som er vanlege i media, og som nokre politikarar ofte kjem med. Vi brukte ein del tid på å legitimere og argumente for kvifor vi skulle arbeide med dei to målformene i norsktimane.

Vi valde å fokusere på nynorsk av di skulen tradisjonelt har gjort det dårlegare på nynorskeeksamen enn på bokmåls eksamen, anten nynorsk var elevane sitt hovudmål eller sidemål. Planen var at vi på denne måten skulle gjeve det lettare for elevane, og det var ingen ulempe at vurderingsarbeidet kunne bli lettare.

Vi som arbeidar som norsklærarar og leiinga på skulen har også diskutert om det kunne vere manglande øving eller manglande fokusering på nynorskbruk som kunne vere problemet, eller om det vart for vanskeleg for elevane å levere oppgåver på to målformer. Difor bestemte vi oss, hausten 2015, for å dele skuleåret i to. Det vil seie at elevane berre skulle bruke bokmål før jul og berre nynorsk etter jul. Denne måten å organisere norsknundervisninga skulle vere lik på alle trinna. Den viktigaste innvendinga mot dette var at tiande klasse fekk standpunkt karakteren i sidemål eller hovudmål til jul, men elles var det ikkje noko problem slik vi såg det. Vi valde å ha bokmål før jul nettopp av di elevane tradisjonelt har gjort det dårlegare på nynorskeksamen enn på bokmåls eksamen. På denne måten tenkte vi at bruken av nynorsk ville vere ganske fersk, og det kunne vere at det ville kjennast meir naturleg for elevane å skrive nynorsk som dei skulle bruke på eksamen om våren.

Då vi starta vårsemesteret dette skuleåret byrja vi med å snakke om språkhistorie og bakgrunnen for at vi har to skriftspråk i Noreg. Vi snakka òg om fordelane ved å meistre to målformer på ein god måte, og vi las nokre tekstar på nynorsk som elevane likte godt, som til dømes kåseri av Are Kalvø og ulike noveller av Frode Grytten.

Elevane som gjekk ut av ungdomsskulen våren 2016 gjorde det betre på nynorskeksamen enn elevane på skulen har gjort det før den nye ordninga tredde i kraft. Det er rettare å seie at gapet mellom bokmåls eksamen og nynorskeksamen vart mindre i høve til åra før. Det kan sjølv sagt ha andre forklaringar enn at elevane kanskje hadde varte betre nynorskbrukarar. Det er fleire kompetansar enn den skriftlege kompetansen som blir testa på ein norskeksamen.

Desse elevane var dei første som tok eksamen etter at vi hadde delt skuleåret i to. Da dette kullet gjekk i åttande og niande klasse, brukte vi tradisjonell nynorskundervisning og vurdering. Det vil seie; dei hadde ein tentamen i hovudmål og ein tentamen i sidemål kvart semester. I den nye ordninga som dei vart ein del av hadde dei berre ein tentamen kvart semester. Før jul hadde dei bokmål tentamen og etter jul hadde dei nynorsktentamen. Elevane oppfatta det ikkje som noko tap at dei berre skulle ha ein tentamen kvart semester, og for lærerane er det det ei stor lette i vurderingsarbeidet.

Eg har hatt nokre samtalar med dei andre norsklærarane og meiningane om resultatane er litt delte. Nokon er i tvil om læringsutbyttet for elevane, mens andre tenkjer at elevane lærer meir av å fokusere på éi målform over eit lengre tidsrom. Det er brei semje om at denne delinga burde vore meir konsekvent og nytta i fleire fag. Slik det er no gjeld denne delinga berre norskfaget.

## 1.5 Nynorsk i skulen

### 1.5.1 Opplæringslova

Opplæringslova er det viktigaste dokumentet som gjev føringar for alt skulen føretek seg.

Skulen kan ikkje gjeve noko, dersom det ikkje er forankra i opplæringslova.

Ifølgje Opplæringslova § 2–5 (Opplæringslova 1998: § 2–5) er det den einskild kommunen som avgjer kva målform som skal nyttast i skulen. Den målforma som er hovudmålet skal brukast i skriftleg undervisning og alt skriftleg arbeid.

Når elevane byrjar i ungdomsskulen kan dei sjølv velje kva for skriftleg målform dei vil bruke. Dette inneber at dei skal ha lærebøkene i norsk på den målforma dei har valt som hovudmål.

Ifølgje opplæringslova §2–5, 6.ledd (Opplæringslova 1998: § 2–5 , 6-ledd) skal elevane ha opplæring i både nynorsk og bokmål dei to siste åra av grunnskulen. Det vil seie i niande og tiande klasse.

### 1.5.2 Læreplan i norsk (nor1–05)

Læreplanen er også eit viktig bakgrunnsdokument for skulen si verksemd. Kunnskapsløftet 06 er eit læreplanverk som inneheld ein generell del, prinsipp for opplæringa, læreplanar for fag og timestfordeling for dei einskilde faga.

I dei ulike læreplanane blir det gjort greie for formålet med og kompetansemåla i faget. I læreplanen for norsk (NOR1--05) blir norskfaget presentert som eit fag som er sentralt i høve til kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling.

Elevane skal også gjerast i stand til å finne si eiga stemme gjennom god skrivekompetanse. Med god skrivekompetanse meiner ein at elevane skal vere i stand til å nytte språket på ein logisk, systematisk og utforskande måte som er relevant i det einskilde faget (Kringstad og Kvithyld 2013, s. 73).

Planen er ordna i hovudområde, som det er knytt kompetansemål til. Hovudområda er munnleg kommunikasjon, skriftleg kommunikasjon og språk, litteratur og kultur.

Kompetansemåla presenterer dei kunnskapane elevane skal ha etter enda skulegang. I kompetansemåla for skriftleg kommunikasjon står det at elevane skal vere i stand til å “skrive kreative, informative, reflekterande og argumentande tekstar på hovudmål og sidemål med grunnleggjende synspunkt og tilpassa føremålet, mottakaren og mediet” (Utdanningsdirektoratet

2006, s.1). Dei skal òg vere i stand til å skrive med eit variert ordforråd og meistre formverk og ortografi på norsk.

Under hovudområdet språk, litteratur og kultur skal elevane få opplæring i å sjå språket som system og vere i stand til å samanlikne nynorsk og bokmål ved hjelp av grammatiske og norskfaglege omgrep.

Det står også at nynorsk og bokmål er to jamstilte skriftlege målformer. Det vil seie at elevane skal vere i stand til å bruke begge målformene på ein god måte (Utdanningsdirektoratet 2006, s.1).

## 1.6 Bruk av nynorsk i Noreg

I 1885 vedtok Stortinget at det norske folkespråk, som skule- og offisielt språk skulle jamstillast med det almenne skriftspråket. Dette har blitt tolka som ei formell godkjenning av landsmålet som eit offisielt skriftspråk i Noreg (Torp og Vikøyr 2003, s.171). I 1907 vart det vedteke alle som skulle ta examen artium måtte ha eksamen i sidemål (Torp og Vikøyr 2003, s.310). Det vil seie at nynorskbruk i skulen har lang tradisjon i Noreg.

Kunnskapsdepartementet skreiv i Stortingsmelding 23 (2008, s.12) at ein ynskjer at nynorsk og bokmål skal vere to likeverdige og “samfunnsberande” skriftspråk, og at nynorsk skal sikrast gode mogleheiter for å utvikle seg. Det blir også sagt i denne Stortingsmeldinga at språk er viktig for utvikling av identitet, både kulturell og språkleg. Difor er det viktig at nynorsk er ein naturleg del av opplæringa i skule og barnehage.

Nynorskbruken i Noreg går tilbake, i alle fall ifølgje Statistisk Sentralbyrå sine tal frå 2017. I 2017 var det 76 352 elevar som hadde nynorsk som hovudmål, mot 551 214 elevar som hadde bokmål som hovudmål (SSB 2017). Bruken av nynorsk har minka frå året før, i den same tida auka talet på elevar som valte bokmål som hovudmål (SSB 2017).

Kjerneområdet for nynorskbruken er på Vestlandet. Av dei 76 352 elevane som hadde nynorsk som hovudmål i 2017 var 14 230 frå Rogaland, 24 413 frå Hordaland, 13 720 frå Sogn og Fjordane og 16 367 frå Møre og Romsdal. Sogn og Fjordane skil seg tydeleg ut. Viss ein ser på talet på elevar i fylket (13995 elevar), ser ein at nesten alle elevane i fylket har nynorsk som hovudmål. I Hordaland og Møre og Romsdal er det under halvdelen av elevane som har nynorsk som hovudmål. I Rogaland er det om lag ein fjerdedel av elevane som har nynorsk som hovudmål (SSB 2017, tabell 8).

På landsbasis har det vore ein nedgang i nynorskbruken. I skuleåret 2004/2005 var det 14.2% av elevane som hadde nynorsk som hovudmål. Denne delen hadde falle til 12.6% i skuleåret 2013/2014. Denne nedgangen utgjorde 11 043 elevar (Proba samfunnsanalyse 2014, s. 31).

## 1.7 Tiltak som kan bremse nedgangen i nynorskbruken i Noreg

For å motverke denne tilbakegangen for nynorskbruken i Noreg oppretta

Kunnskapsdepartementet ei ressursgruppe for nynorsk som hovudmål. Denne resursgruppa skulle finne nokre av årsakene til at ungdom endra målform i løpet av skulegangen, og kva for tiltak som må setjast inn for å hindre at elevane endrar hovudmål frå nynorsk til bokmål i overgangen frå barneskule til ungdomsskule, og frå ungdomsskule til vidaregåande skule. Dette vart samanfatta i ein sluttrapport i 2013.

Ressursgruppe for nynorsk som hovudmål meiner at det er fem faktorar som påverkar vala elevane tek i høve til målform. Desse faktorane handlar om kompetanse, både om nynorsk og nynorskdidaktikk, status og formidling, administrative tiltak og kunnskap om stoda for nynorsken i dag, og meir nynorsk på arenaer utanfor skulen (Ressursgruppe for nynorsk som hovudmål 2013, s.15–22).

Kompetanse handlar om at lærarar må ha betre kompetanse når det gjeld å undervise i nynorsk, både som hovudmål og sidemål. Dette er det utdanningsinstitusjonane sitt ansvar å sørge for. Difor må nynorskperspektivet tydeleg inn på alle nivå i lærarutdanninga. Dette vil gjere det enklare for ein nyutdanna lærar å undervise i nynorsk, av di det vil gjere dei tryggare reint fagleg (Ressursgruppe for nynorsk som hovudmål 2013, s.15).

Status og formidling handlar blant anna om at elevane skal møte nynorsk på fleire arenaer enn berre i norsktimane på skulen. Det handlar òg om gode lærebøker og læringsressursar på nynorsk. Mange av nettressursane som finst er ofte ganske ukjende for mange, og dei treng å bli meir synlege. Status og formidling handlar òg om leselyst på nynorsk. Dei aller fleste ungdommar les bøker anten på engelsk eller bokmål, og heller få les nynorsk på fritida. På denne måten mistar dei moglegheita til å møte nynorsk utanom skulen. Det er mange gode bøker på nynorsk, men elevane kan trenge litt hjelp for å finne dei. Difor bør tilsette ved skular og barnehagar arbeide aktivt for å finne gode bøker til barn og ungdom (Ressursgruppe for nynorsk som hovudmål 2013, s.17).

Administrative tiltak handlar om å leggje til rette for at det skal vere enkelt å nytte nynorsk som hovudmål. Skulane kan unngå å favorisera bokmål ved å bruke begge målformer som administrativt språk. Det er viktig at elevar som har hatt nynorsk som hovudmål i barneskulen

ikkje kjenner at dei er i mindretall som nynorskbrukarar når dei kjem på ungdomsskulen og kan velje målform sjølv. Ressursgruppa foreslår òg at nynorskelevar kan samlast i egne klassar for å unngå at det blir få nynorskbrukarar i kvar klasse. Eit alternativ kan vere at ein tek spesielle omsyn til nynorskbrukarane, dersom dei er i mindretall i ein klasse. Dessutan må både lærebøker og læringsressursar vere tilgjengelege på same tid på begge målformer. Dei foreslår også at det skal stillas krav når stillingar vert lyste ut om at søkjaren må vere i stand til å nytte både nynorsk og bokmål.

Mange elevar skiftar hovudmål av taktiske årsaker. Dei tenkjer at det vil vere enklare å få gode karakterar i sidemålet enn i hovudmålet dersom dei endrar hovudmål frå nynorsk til bokmål. Ressursgruppa meiner at årsaka til at det er slik er at kompetansen hos lærarar og sensorar ofte er dårlegare når det gjeld vurdering i nynorsk. Mange elevar tenkjer at dersom dei skifter frå nynorsk hovudmål til bokmål som hovudmål kan dei få betre karakter i både sidemål og hovudmål. Dette heng saman med at nokre ungdommar trur at bokmål er så enkelt for dem at dei kan utnytte at dei har hatt opplæring i nynorsk på barne- og ungdomsskulen. For å unngå taktisk byte blir det også foreslått ein løn for elevar som vel nynorsk i vidaregåande skule. Elevane kan bli løna ved å få ekstrapoeng for å velje nynorsk som hovudmål (Ressursgruppe for nynorsk som hovudmål 2013, s.19).

Det er også viktig at ein kjenner til stoda til nynorsken. Det er viktig med ressurscenter og forskning om nynorsk i Noreg. Ressurscenter er viktige av di ein kan samle forskinga på ein plass, og ein kan skape eit miljø for kompetanse og læring. På denne måten kan ein få kjennskap til elevane sine val, problem og kva som er god nynorskdidaktikk (Ressursgruppe for nynorsk som hovudmål 2013, s.20).

## 1. Teori

Norskeksamen handlar i første omgang om lese- og skrivekompetanse. Difor er det viktig å avklare kva som ligg i dette omgrepet, som det er forska mykje på.

For å forstå kvifor elevane med nynorsk som hovudmål gjorde det dårlegare på norskeksamen, både på hovudmål og sidemål, vil eg sjå på kva haldningar og prestasjonsmotivasjon kan bety for resultata. Difor vil eg sjå på ulike teoriar om haldningar til språk og haldningsomgrepet. Dette er relevant sidan både haldningar til eit fag ligg i botn for alt elevane gjer på skulen og vil vise seg i resultata.



Eg vil dessutan sjå på tidligare forskning om kva haldningar elevar og lærarar har til nynorsk, både som hovudmål og sidemål. Ein kan ha mange tankar om kva for haldningar elevar og lærarar har til nynorsk. Det er ikkje sikkert at det ein tenkjer er rett og difor meiner eg det er relevant å sjå på det som har vore gjort før.

Så vil eg sjå på ulike teoriar om motivasjon. Det er mange teoriar om motivasjon og her vil eg presentera dei mest kjende, som er mest brukt i litteraturen. Det kan vere at det ligg noko i desse teoriane som kan vere med på å kaste lys over kvifor elevane med nynorsk hovudmål får dårlegare karakterer enn elevar med nynorsk som hovudmål.

Tilslutt i dette kapitlet vil eg gjere greire for kva andre har funnet ut er typiske feil ungdom gjer på nynorsk.

## 2.1 Skrive- og lesekompetanse

På norskeksamen blir elevane testa i kor gode dei er både til å lese og til å skrive. Det å vere i stand til å lese og det å kunne skrive er i *Læreplan i norsk* (Udir 2006 , s.4) definert som to av fem grunnleggjande ferdigheiter. Desse ferdigheitene er integrert i kompetansemåla for norskfaget (Udir 2006 , s.4).

For å vere i stand til forstå kva lese-og skrivekompetanse, må ein kjenne til omgrepet «literacy». I internasjonal forskning vert omgrepet «literacy» brukt om kunnskap som har samanheng med lese- og skrivekunnskap. Unesco har definert literacy som:

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).

Dette betyr at individet skal vere i stand til å forstå og skape ulike former for tekst i ulike kontekstar. Dette for å utvikle kunnskap og potensial for å delta som ein fullverdig samfunnsborgar, både lokalt og i ein større samanheng.

Kjell Lars Berge har laga ein norsk definisjon av literacy. I denne definisjonen blir det lagt mest vekt på det skriftlege. Han skriv at :

Begrepet viser til de meningsskapende aktivitetene vi skaper mening med, og i tekster ved hjelp av skrift, og hvordan disse aktivitetene kan virke inn på tenkemåtene våre, og på hvordan samfunnet er organisert. (Berge 2006, s.5).

### 2.1.1 Skrivekompetanse

Skriving har fleire funksjonar. Funksjonane som har størst betydning er; samhandling, informasjon, og halde kontakt med andre. Skriving hjelper også til refleksjon over egne erfaringar, tankar og til å vurdere eige arbeid. Ein brukar også skrivinga som støtte for kognitive prosessar, som til dømes å organisere kunnskap, bevare kunnskap, og å utforske idear. Dette heng saman med kunnskapsutvikling og refleksjon. Gjennom skrivinga kan ein konstruera ei tekstverd, som til dømes å skape forteljingar eller å utvikle teoriar. Skrivinga skal i tillegg uttrykkje meiningar og argument (Berge 2005).

For å illustrere dette har Skrivesenteret utvikla Skrivehjulet, i samarbeid med Ragnar Thygesen, Lars Sigfred Evensen, Kjell Lars Berge, Wenche Vagle og Rolf Fasting (Skrivesenteret 2013). Skrivehjulet er basert på ein funksjonell forståing av skriveomgrepet, og visualiserer skrivinga si funksjon som eit samspel mellom handlingar og handlingane sine føremål (Skrivesenteret 2013)

### 2.1.2 Lesekompetanse

På norskeksamen er det ikkje berre elevane sin skrivekompetanse som blir testa. Ein viktig del av eksamen er også ein test av lesekompetansen til elevane. Det å kunne lese er meir enn berre å avkode bokstavar og tal. Ein må også vere i stand til å forstå og tolke meiningsinnhaldet i ein tekst.

PISA har utvikla ein definisjon på lesekompetanse, og denne definisjonen på lesing blir òg nytta av OECD:

PISA står for Programme for International Student Assessment. Dette programmet testar kunnskap og evner hos femtenåringar i heile verda kvart tredje år i regi av OECD, eller som det heiter på norsk; Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (Knudsen 2018).

Både PISA og Kunnskapsløftet definerer lesing som ei grunnleggjande ferdigheit. PISA beskriv lesing og evna til å finne og forstå informasjon i ei verd som er i stadig raskare endring, som heilt naudsynt for at den einskilde skal vere i stand til utvikle seg og til å kunne delta i samfunnslivet (PISA 2013, s.5). Dette er ein del av det ein meiner med at utdanninga har endra seg frå ei utdanning der evna til å hugse fakta er viktig, til ei utdanning der evna til å finne og bruke informasjon på ein sjølvstending måte er som er mest viktig (PISA 2013, s.5). Ein ser på lesing som ein dynamisk prosess. I denne prosessen vil det ein person les bli

samanlikna med det personen vet frå før, og dei erfaringane den same personen gjer. På denne måten reflekterer lesaren over teksten han eller ho les. Dette akkumulerer kunnskap hos den einskilde, og gjer han eller ho i stand til å skaffe seg enno meir informasjon. Denne evna til å tileigne seg informasjon og til å bruke den, hjelper til at den einskilde kan utvikle seg og nå sitt fulle potensial (PISA 2013, s.10).

I den internasjonale undersøkinga Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) som Lesesenteret ved Universitet i Stavangar har ansvaret for her i Noreg blir lesing definert slik:

Lesing er evnen til å forstå og å bruke de skriftlige språkformene som kreves av samfunnet eller som verdsettes av individet selv. Unge lesere kan skape mening fra forskjellige tekster. De leser for å lære, for å delta i grupper med lesere i skolen og hverdagslivet, og de leser for sin fornøynelses skyld (Egil Gabrielsen, Johanne Hovig, Elisabeth Rongved, Olaug Strand, Hildegunn Støle og Trond Egil Toft 2017, s. 12).

Det vil seie at ungdom les av tre ulike årsaker. Elevane les for å skaffe seg kunnskap og informasjon, for å kunne delta i grupper med lesere både på skulen og i kvardagslivet og fordi dei har glede av lesinga. Ifølgje denne definisjonen skal dei ikkje berre forstå tekstar på ulike språk, men dei skal òg vere i stand til å skape meining ut frå ulike tekstar.

Før norskeksamen skal elevane ha lese eit førebuingshefte som er knytt til eit bestemt tema, til dømes “Å sette problem under debatt.” “Å sette problem under debatt” var tema for førebuingsheftet i 2016 . Her vart det kravd lesekompetanse på fleire nivå (Udir 2016)

Sjølv oppgåveteksten på eksamen krev òg god lesekompetanse. Elevane vart til dømes bedne om å vurdere ein ukjend tekst som var skriven for vaksne menneske, som er opptekne av kultur og teater. Dei skulle vurdere om terningkastet forfattaren gav ei teaterframsyning var rimeleg ut frå det ho hadde skrive. Dette var i den obligatoriske oppgåva. Dei vart også beden om å forklare kva ein medelev kunne gjere for at denne teatermeldinga skulle bli enklare å forstå. Her skulle dei vise kunnskap om lesing og lesestrategiar.

Det er evna til å tileigne seg, reflektera over, og bruke informasjon som blir testa ved norskeksamen. I oppgåvene blir elevane bedne om å bruke førebuingsmaterialet i tekstane dei skal skrive sjølv til, i mange tilfelle, å reflektera over ei gitt problemstilling. Då må dei bruke førebuingsmaterialet saman med egne erfaringar og kunnskap dei har om andre tema.

### 2.1.3 Samanhengen mellom skrive- og lesekompetanse

Skriftspråket har to dimensjonar. For det første gjer skrifta det mogleg å gje att andre sine tankar, kunnskapar og erfaringar, og settje sine egne tankar, kunnskapar og erfaringar på papir. På denne måte kan ein bli minna på dei gjennom å lese dei seinare. For det andre gjer skrifta det mogleg å arbeide med kunnskap, erfaringar og innsikter som allereie eksisterer på ein ny måte, og på denne måten skape ein annleis kunnskap, både gjennom og i den skriftlege teksten (Berge 2006, s.2).

I Kunnskapsløftet frå 2006 vart lesing og skriving presentert som «parallelle prosesser i den enkeltes læringsforløp. Eleven utvikler skrivekompetanse gjennom å lese, og lesekompetanse gjennom å skrive». (LK 06, s. 42).

Eleven utviklar seg som lesar ved å skrive. Det kan til dømes vere notat undervegs i lesinga, eller enkel loggføring over kva dei har lese. Slike øvingar kan bidra til å auke leseforståinga. På den andre sida kan det å lese ulike typar tekstar gje eleven modellar til eige skriving. Anten det er skjønnlitterære tekstar eller fagtekstar.

Lesing og skriving er avhengige av kvarandre og er to dimensjonar ved skriftkulturen. Skriving er den skapande delen av skriftkulturen.

## 2.2 Haldningar til nynorsk i skulen

Ifølgje Kunnskapsdepartementet sin sluttrapport frå Ressursgruppa for nynorsk som hovudmål (2013) bør ein skilje mellom haldningane til storsamfunnet, haldningane i nynorskkommunar, og hos lærarar og elevar på skular der nynorsk er hovudmål, og hos lærarar og elevar i randsoneområda. Med randsoneområda meiner ein her område der både bokmål og nynorsk vert nytta som opplæringsmål (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette gjeld ofte kommunar som grensar til sterke bokmålskommunar, som Bergen har vore fram til no. Kommunen som vert omtalt her er ikkje ein randsonekommune, men det er ikkje heilt umogleg at han kan bli det dersom ein ikkje er på vakt.

### 2.2.1 Haldningsomgrepet

Å lage ein definisjon av omgrepet haldning har vore komplisert. Dette er eit abstrakt omgrep og difor er det vanskeleg å måle. Innom forskinga er det gjort mange forsøk på å komme fram

til ein presis definisjon av omgrepet, og på vegen fram har omgrepet haldning blitt definert på feire ulike måtar.

Felles for desse er at dei ikkje beskriv handling, men det å vere førebudd på å handle eller at ein har eit ønske om å handle. Eit anna fellestrekk ved desse tidlege definisjonane er at ei haldning er forstadiet til åtferd (Allport 1935, s.6).

Allport definerer omgrepet haldning som:

An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related (Allport 1935, s.6).

Den same definisjonen blir brukt av Mæhlum som definerer haldning som “ein disposisjon til å reagere fordelaktig eller negativt til eit objekt. Dette objektet kan vere ein person, ei gruppe, ein abstrakt ide, eller verdi eller ei hending» (Mæhlum 2011, s.95).

Haldningar kan endre seg dersom ulike haldningar kjem i konflikt med kvarandre, eller om det oppstår ein konflikt mellom haldning og handling. Det skal mykje til for å endre haldningar fordi dei ofte er ein del av korleis eit menneske oppfattar seg sjølve, og haldningar inngår óg i ein sosial samanheng. I tillegg er haldningane med på å bestemme korleis ein tek imot og korleis ein stiller seg til ny informasjon (Teigen, 2016).

### 2.2.2 Haldningar og sosialisering

Haldningar vert skapte under sosialiseringsprosessen alle menneske går gjennom heile livet, frå ein blir fødd til siste slutt. Sosialiseringsprosessen kan definerast som «den prosess der individet tilegner seg en bestemt gruppe eller kulturs verdi-eller livsmønster» (Evenshaug/Halle 1975, s.165). Dette er avhengig av at personen blir fødd i, eller møter, ein sosial struktur som allereie eksisterer. Denne strukturen kan vere generell og omfatte heile samfunnet, men han kan óg vere avgrensa til ei lita gruppe, som til dømes ungdomsgruppa (Evenshaug/Halle 1975, s.165).

Denne prosessen gjev individet psykisk kompetanse, sosial kompetanse og kulturell kompetanse. Dette handlar om korleis ein stiller seg til kjensler og korleis ein har det med seg sjølv. Det handlar også om korleis eit menneske stiller seg til menneska rundt seg. Til slutt handlar det om kva personen tenkjer om kunnskap, normer og reglar (Imsen 2005, s.52).

Sosialiseringsprosessen går føre seg både direkte eller indirekte. Den gjev vidare verdiar, reglar og normer på ein medviten og umedviten måte. Den direkte og tilsikta sosialiseringa reknar vi som oppsedinga av eit barn der normene og reglane er klart uttrykka, og ein har eit klart mål med oppsedinga (Imsen 2005, s.52). På den andre sida kan sosialiseringa ha utilsikta

konsekvensar fordi mykje av sosialiseringa føregår utan at nokon tenkjer over kva som hender, og fordi ungdom opplever å bli påverka på ein annan måte, og av andre faktorar enn det vaksensamfunnet ynksjer.

Skulen er ein viktig sosialiseringsarena. Både når det gjeld den tilsikta og bevisste sosialiseringa, og for sosialiseringa med utilsikta utfall som ein ikkje tenkjer over. Skulen har som mål at ungdommen skal lære å bruke nynorsk, og ha glede av å lese nynorsk, både i bøker og medium. Dette er den tilsikta sosialiseringa (Imsen 2005, s.53).

Samstundes blir ungdommen utsett for ulike faktorar som påverkar haldningane deira til nynorsk. Det kan vere haldningane til medelevar, foreldre, både egne og andre sine, eller vaksne ved skulen. Dei blir også påverka av korleis andre opplever nynorskbruk, og korleis storsamfunnet støttar nynorskbruken. Det kan gjelde bøker på nynorsk i skulebiblioteka, skulebøker og liknande. Det er ikkje sikkert at resultatane av den utilsikta sosialiseringa samsvarar med skulen sine mål (Imsen 2005, s. 53).

### 2.2.3 Trekomponentmodellen

I sosialpsykologien er haldningsomgrepet samansatt av tre komponentar. Desse tre komponentane er den komponenten som er basert på tankar og kunnskap, den komponenten som er basert på kjenslene, og ei åtferdskomponent.

Ifølgje denne modellen er haldningar i første omgang knytt til tankar og kunnskap fordi dei omfattar tankar og overtydingar om verda. Haldningar er også basert på kjensler fordi dei heng saman med kjensler mot eit haldningsobjekt. Til slutt fører haldningar med seg åferd fordi dei får oss til handle på ein særskilt måte. Denne tredelte modellen blir kalla trekomponentmodellen (Haugen 2004, s. 43). Denne modellen har vore i bruk sidan 1960-talet og har blitt mykje brukt i forskning om språkhaldningar.

Det har blitt reist innseiingar mot denneteorien. Ei innseiing mot denne teorien er at det alltid vil vere glidane overgangar mellom dei ulike komponentane, og at det kan vere vanskeleg å halde dei frå kvarandre. Mange forskarar meiner likevel at modellen gjev eit oversiktleg bilde av kva haldningar er og den er mykje brukt i sosiolingvistikken i studiar av språkhaldningar (Molde 2007, s.52).

### 2.2.4 Haldningsfunksjonar

Dei haldningane ein person har er ikkje heil vilkårlege. Haldningane fyller ulike psykologiske behov, og må bli sett i samanheng med personen som har haldninga, og i kva miljø personen lever i (Haugen 2004, s. 46).

I språkforskinga har ein delt desse funksjonane i fire ulike kategoriar, etter kva for rolle det spelar for motivasjonen til den einskilde. For det første har haldningar ein instrumentell funksjon. Haldningar kan ha ein nyttefunksjon som løn eller fråvære av straff. Dette kan bidra til at vi vel haldningar som gjev oss sosial aksept i det miljøet vi lever i. Ein skuleelev som opplever at bruk av nynorsk at ho enten får sosial aksept, eller opplever at bruk av nynorsk kan ha ei anna nyttefunksjon, vil mest sannsynleg fortsette å bruke nynorsk (Haugen 2007, s. 47).

Kjerneverdiane til eit individ er knytt til kva for verdifunksjon haldningane hennar har. Dette handlar om dei grunnleggjande verdiane hos det einskilde menneske, og heng saman med det ein omtalar som “den indre stemma” hos ein person. Desse verdiane er knytt til ideologi, religion og patriotiske overtydingar. Dette er verdiar ein får tidleg gjennom foreldre eller andre viktige personar.

Som tenåring blir det viktig å vite kven ein er, og kva for gruppe ein tilhøyrar. Ein skal etablere seg som medlem i ein ny gruppe etterkvart som ein orienterer seg ut av familien og skal starte sitt eige liv som vaksen.

Det er fire faktorar som er føresetnadane for at ein person kan verte internalisert i ein ny gruppe. For det første må verdiane i gruppa samsvare godt med sterke verdiar i individets personlegdom. For det andre må gruppa ha ein tydeleg modell for korleis eit gruppemedlem skal opptre og vere. For det tredje må individet få brukt evnene sine og bli teken alvorleg. For det fjerde må ein bli delaktig i lønna gruppa får for arbeidet dei gjer, og individet må kjenne seg delaktig i gruppa sitt arbeid. Det vil seie at dersom elevane kan sjå verdien i høve til nynorsk som skriftspråk, kan også haldningane til nynorsk bli meir positive. På den andre sida kan negative haldningar hos familiene bidra til negative haldningar til nynorsk i skulen.

Elevgruppa sine haldningar, og dei vaksne på skulen sine haldningar, er også viktige for elevane sine haldningar til nynorsk. Særleg med tanke på at elevane i ungdomsskulen er inne i ein viktig brytingsfase i liva sine og er sårbare for kva andre meiner (Hauge 2007, s. 49).

Menneska treng å ha eit meningsfullt, stabilt og organisert syn på tilværet. Det inneber at ein treng å forstå verda. Difor vil ein halde på haldningar som gjev mening, mens haldningar som leiur til konflikt og motsetningar vert aviste. Kunnskap kan bidra til at noko kan gje meir mening enn noko anna.. I denne samanhengen kan kunnskap om nynorsk og kunnskap om korleis skrive nynorsk bidra til å gjere det meir meningsfullt for elevane å lære nynorsk, og kanskje vere med på bryte ned negative haldningar blant elevane mot å bruke nynorsk (Haugen 2007, s. 49–50).

For å verne om egoet har haldningar óg ein ego-defensiv funksjon. Det vil seie ein funksjon som forsvarar individets syn på seg sjølv. For å halde oppe eit positiv sjølvbilde har individet behov for å rasjonalisere og forklare verda ho eller han lever i. Difor treng vi å byggje ein mur mot ytre og indre trugsmål. Denne muren består av forsvarsmekanismar som nekting og fortrenging. Dette gjer individet i stand til å takle angst, forsvare sjølvbildet og til å takle kjenslemessige konflikter. Ofte skjer dette utan at individet har eit medviten høve til dette. Denne forsvarsmekanismen kan verke som ei motstandskraft mot krefter som er destruktive. På denne andre sida kan forsvaret av egoet leie til fordømmar dersom ein ikkje kan vedkjenne seg kjensler av å ikkje vere god nok. Då kan desse kjenslene bli retta mot grupper som er i mindretal, som til dømes innvandrarak med ein anna religion. Personar som bruker ei anna språkform enn fleirtalet, kan også verte gjenstand for fordømmar (Haugen 2007, s. 48–49). I regelen vil dei fleste haldningar hos ein person ha fleire funksjonar. Difor kan det vere vanskeleg å finne ein tydeleg kjernefunksjon for ei haldning (Haugen 2007, s. 49).

#### 2.2.5 Språkhaldningar

Haldningar som folk har til språk er viktig for bruk og for å oppretthalde dette språket. Her i Noreg kan ein finne mange døme på negative haldningar til nynorsk. Haldningar til språk verkar inn på korleis ein brukar språket. Språkhaldningar er ein viktig del av språkpsykologien (Haugen 2004, s. 47)

Veldig ofte vil haldningane vere knytt til menneska som brukar språket, ikkje til språket i seg sjølv. Med språk forstår ein ikkje berre språk, men også sosiolektar, dialektar, og ulike trekk ved eit språk og skriftspråk. Desse språkhaldningane er difor eit kollektivt fenomen i ei gruppe. Negative haldningar til ein språkvariasjon kan bidra til at fleire ikkje vil bruke denne språkvariasjonen eller ikkje vil lære seg å bruke den rett. Nynorsk kan vere eit døme på dette nokre stader (Mæhlum 2011, s. 97).

Det er fleire faktorar som påverkar haldningar til språk, både på mikro- og makronivå. På makronivå ser ein på heilskapen i eit system og samspelet mellom mindre delar i systemet. Når ein ser på motpolen, mikronivå, ser ein på dei mindre delane av systemet for å forstå kva som hendar og korleis systemet verkar (Pedersen 2017).

På mikronivå er alder og kjønn dei viktigaste faktorane. Alder kan indikere kva for slagd innverknad ein blir utsett for. Vaksne og ungdommar blir utsett for ulike forventningar i samband med skrivearbeid. Elevar må dagleg utføre skrivearbeid i ein annan grad enn ein vaksen i arbeid. Mange vaksne må sjeldan, eller aldri, uføre noko skrivearbeid i sitt daglege arbeidsliv. I høve til kjønn kan nok påverknaden ein blir utsett for variere noko, men



det er lite som tyder på at kjønn har verknad på språkhaldningane (Aasmundseth 2010, s. 10).

På makronivå er det fleire faktorar som kan spele inn. Den første er dominans. I høve til nynorsk er bokmål dominerande i Norge. Bokmål finn ein overalt i samfunnet, i alle medium og i mange kulturelle samanhengar. Tradisjonelt har samfunnssklassane som har vore øvst på den sosio-økonomiske rangstegen brukt bokmål, og nynorsk har vore ei målform ein har nytta til kultur og teater (Aasmundseth 2010, s. 10).

Ein annan faktor handlar om kor vitalt språket er. Det vert eit spørsmål om kor levande språket er, og om i kva grad det utviklar seg. Om eit språk er levande og i utvikling, heng saman med korleis det blir brukt, og i kva for samanhengar det blir nytta. For at ein språkvarietet skal vere vital må den nyttast i samanhengar som er viktige for samfunnet, til dømes i politikk og presse. Denne vitaliteten vert påverka av tre faktorar: sosial og økonomisk status, demografi og institusjonell støtte (Aasmundseth 2010, s.11).

Den sosio-økonomiske statusen i samfunnet gjev personar som bruker ei språkform, påverkar statusen denne språkforma får. Dersom personar som bruker ei bestemt språkform blir gitt ein høg status, vil språkforma halde seg levande, og denne språkforma vil bli attraktiv for andre. Den demografiske faktoren handlar om kjønn- og aldersfordeling av dei som brukar den bestemte variasjonen av språket. Det handlar også om kor mange det er som brukar til dømes nynorsk, og ulike andre demografiske faktorar som ekteskapsmønster, tilflytting og busetjingsmønster i områda der målforma blir brukt. Institusjonell støtte seier noko om kor mykje målforma vert brukt i storsamfunnet, som skule, massemedia og anna (Aasmundseth 2010, s.11).

Den tredje faktoren som påverkar språkhaldningar, er standarlisering. Sidan vi ikkje har eit standardtalemål i Norge, handlar dette først og fremst om skriftspråk. I Norge har vi to standardiserte skriftspråk; nynorsk og bokmål (Aasmundseth 2010, s.11).

#### 2.2.6 Norske elevar sine haldningar til nynorsk

I 2009 utførte Karen Marie Garthus ei undersøking om skifte av målform i Valdres. Der fann ho at elevane som hadde nynorsk som hovudmål, var positive til å skrive på bokmål og nynorsk. Elevane som hadde nynorsk som hovudmål, var mindre positive til hovudmålet sitt enn elevar som hadde bokmål som hovudmål. Nynorskelevane nyttar argumenter som er knytte til estetikk og moralske verdar for å halde på nynorsken ( Garthus 2009, s.14–15).

Motstanden mot nynorsk er noko elevane deler med stemmer i storsamfunnet. Nokre politiske parti meiner at sidemål (i praksis nynorsk) burde vere valfritt, og noko elevane kan lære seg når dei når det blir naudsynt (Noregs mållag 2011). Elevane opplever at deira kjensle av at

nynorsk er vanskeleg og bortkasta, ganske ofte blir støtta av politikarane (Noregs mållag 2011). Dette er eit døme på korleis institusjonell støtte påverkar haldningane elevane har til nynorsk.

Ifølgje Kunnskapsdepartementet si Ressursgruppe for nynorsk som hovudmål (2013) bør ein leggje til rette for at elevane blir eksponerte for nynorsk som sidemål så tidleg som mogleg. Ei undersøking, gjennomført av TNS Gallup i 2006 viste at barn som får tidleg undervisning i nynorsk som sidemål, utviklar betre haldningar til nynorsk (Kunnskapsdepartementet, 2013). I masteroppgåva si skreiv Ann Kristin Karstad (Karstad 2016, s. 94) at dei fleste ungdommane meinte at dei aldri kom til å få bruk for å skrive nynorsk, og at lærarane fann det vanskeleg å gå imot dette fordi dei var delvis einige. Ho fann at for mange er det vanskeleg å finne gode argument for at elevane skal lære nynorsk.

Karstad (2016, s.94) kjem med tre gode grunngevingar for at elevane skal lære og bli testa i nynorsk. Den eine handlar om demokrati. Begge målformene vert rekna som norsk, og difor er det ein demokratisk rett for alle å lære begge. For det andre kan sidemålsopplæringa forklarast gjennom språkhistoria. Som ei tredje form for legitimering nemner Karstad nytteverdien. Når ein går i ungdomsskulen veit ein ikkje kvar ein kjem til å bu i Noreg. Sidan Noreg har to målformer, veit ein aldri når ein kan få bruk for å kunne skrive nynorsk. Det kan vere avhengig av kor i landet ein busett seg, og kva for jobb ein får som vaksen (Karstad:2016, s. 94).

Desse argumenta stemmer stort sett med dei argumenta som blei brukte i offentlege dokument i samband med gjennomføringa av jamstillingsvedtaket frå 1885. Jan Olav Fretland og Aud Søyland (2016, s. 30–31) trekkjer fram seks argument som blei nytta i desse dokumenta. Det første av dei handlar om demokrati. Ifølgje Fretland og Søyland meiner dei fleste her landet at ein skal ha to jamstilte skriftspråk i Noreg. Det andre argumentet handlar om språkhistorie. Språkhistoria i Noreg har gitt oss to skriftspråk. Det tredje argumentet handla om lingvistikk. Nynorsk er bygd på norske dialektar som elevane sjølv snakkar. Dialektane kan seies å vere ein del av den norske identiteten. Det fjerde grunngevinga som blei brukt var den kulturpolitiske grunngevinga. Det er mange nynorske tekstar i litteratur, dikt, songar og i ulike medium. Det femte argumentet handla om danning. Kunnskap om språk og nynorsk er viktig for at ein skal kunne delta som ein god samfunnsborgar i Noreg. Nynorsk har óg ein nyttefunksjon, og dette er det sjette argumentet som blir framheva. For kunne arbeide i offentleg teneste må ein vere i stand til nytte begge målformer (Fretland 2016, s. 30–31).

I dei siste åra har det utvikla seg to nye argument. Forsking kan tyde på at å lære to ulike målformer kan bidra til betre språklæring og anna læring. Difor har nynorskopplæring blitt sett i samband med kompetanse. Samtidig kan det at vi har to skriftspråk vere med på å auke statusen til minoritetsspråka i det moderne fleirkulturelle samfunnet i Noreg i dag (Fretland og Søylen 2016, s 31).

### 2.2.7 Lærarane sine haldningar til nynorsk

Ifølgje undersøkinga *Norsklærerenes holdning til eget fag* (2011, s. 6) som blei gjennomført av Kristin Rogge Pran og Bjørn-Ole Johannesen på vegne av Språkrådet, trivs dei fleste lærarane i ungdomsskulen med å undervise i norsk, og dei likte elevane dei hadde i norsk. I den same undersøkinga fann ein at 56 % av lærarane meinte at sidemålsundervisninga er viktig eller svært viktig. Det er meir sannsynleg at lærarane meiner at sidemålsundervisninga er ganske, eller mykje, viktig jo eldre dei er, og denne oppfatninga aukar med erfaring. 23 % svarte at dei fann sidemålsundervisninga litt viktig, og 15 % svarte at sidemålsundervisninga ikkje var viktig for dei (Pran og Johannesen 2011, s. 44 – 45).

Læraranes eige hovudmål påverkar også synet på jamstilling mellom nynorsk og bokmål i læreplanen. 89 % av lærarane som har nynorsk som hovudmål var einige i jamstillinga mellom nynorsk og bokmål. Blant dei som har bokmål som hovudmål var det 29 % som var einige i ein jamstilling av dei to målformene ( Pran og Johannesen 2011, s. 44 – 45).

Lærarane var også delte på spørsmålet om elevane bør få undervisning i sidemål på alle årstrinn i ungdomsskulen og vidaregåande skule. 51 % av lærarane svarte ja på dette spørsmålet, mens 41 % svarte nei. Også i dette spørsmålet var det flest lærarar med nynorsk som hovudmål som var positive til at elevane burde ha undervisning på nynorsk på alle årstrinna. Aukande alder og lang erfaring gjer det meir sannsynleg at ein var positiv til nynorskundervisning på alle trinn i ungdomsskulen og vidaregåande (Pran og Johannesen 2011, s. 23).

Av dei som svarte nei på dette spørsmålet var det 19 % som meinte at nynorskundervisninga burde starte allereie i første klasse. Dei fleste (30 %) meiner at undervisninga bør starte på 9. trinn (Pran og Johannesen 2011, s. 22).

På spørsmålet om elevane burde kunne lese og skrive nynorsk var det 48% som var einige i dette. Det vil seie at meiningane om dette var svært delte. 47% meinte det var nok at dei var i stand til å lese nynorsk. Også på dette spørsmålet var alder og erfaring ein faktor som spelte inn i høve til synet på nynorsk. Blant dei med nynorsk som hovudmål var det 87 % som meinte at elevane skulle vere i stand til å både lese og skrive nynorsk. Det var 39 % av

lærarane med bokmål med hovudmål som meinte det same (Pran og Johannesen 2011, s.23) .

Bjørn Slettemark har i sin studie *Nynorsk som sidemål: lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo* (2006) intervjuet fem lærarar for å finne ut kva for haldningar lærarar på ein ungdomsskule i Oslo hadde til nynorsk som sidemål. Eit av spørsmåla intervjuobjekta blei spurt om var: *Hva synes du om at bokmål og nynorsk er sidestilte offisielle skriftspråk i Norge?* (Slettemark 2006, s. 109).

To av intervjuobjekta seier at det er positivt at nynorsk og bokmål er jamstilte språkformer i læreplanen. To av lærarane sa at det greitt at dei er jamstilte, men ein av dei er skeptisk til jamstillinga av dei to målformene. Læraren som er skeptisk til jamstillinga av nynorsk og bokmål sa sjølv at haldninga hans heng saman med at han arbeider i Oslo, og at bokmål fell mest naturleg for han sjølv og elevane hans (Slettemark 2006 s. 79).

Dei som er positive til jamstillinga i læreplanen argumenterer med at nynorsk gjer språket rikare og er ein viktig del av norsk kulturarv og historie. Intervjuobjektet som er mest positiv til jamstillinga meiner at nynorskundervisninga gjer elevane meir språkleg tolerante.

Informanten som var skeptisk til jamstillinga av nynorsk og bokmål i læreplanen meinte også at nynorsk var pent, og at det kling betre i song og lyrikk (Slettemark 2006, s.80).

På spørsmålet om nynorsk som sidemål bør vere eit obligatorisk vurderingsfag, var det to av informantane som ikkje støtta dagens ordning, mens tre av dei synes dagens ordning fungerte. Sjølv om dei støtta dagens ordning, meinte dei at måten ordninga blir praktisert på, hadde nokre negative sider. Ein peikte på kvaliteten i undervisninga. Han sa at det blei brukt lite ressursar på nynorskundervisninga, og at den ofte blei kjedeleg for elevane. Han meinte at med god norskundervisning burde det vere mogleg å motivera elevane til å like nynorsk (Slettemark 2006, s. 79).

Dei som var negative til sidemål som obligatorisk vurderingsfag meinte at elevane var umotiverte, og at dei sjølv fann vurderingsarbeidet i norskfaget krevjande. Eit anna argument var tidsbruken. Ein av informantane meinte at ein måtte bruke mykje tid på nynorskundervisninga fordi elevane skal vurderast, og at denne karakteren tel like mykje som dei andre karakterane (Slettemark 2006, s. 79).

Tre av informantane finn undervisninga i nynorsk tung og krevjande. Dei oppgjev at dei kjenner at dei møter motstand frå elevane, og at elevane sine negative haldningar gjer undervisninga vanskeleg. Dei oppgjev óg at det er tidkrevjande å vurdere elevtekstar fordi dei brukar mykje tid på slå opp i ordbøker. Ein av dei var svært negativ til valfridomen i nynorsk (Slettemark 2006, s. 80 –81).

Dei to andre informantane er positive til å undervise i nynorsk, og sjølv om dei må bruke noko tid på å slå opp i ordbøker likar dei å vurdere elevtekstar.

Alle informantane meiner at dei har god nok kompetanse til å undervise nynorsk. Samstundes sa dei at dei ville hatt god nytte av ein oppdatering i høve til metodebruk (Slettemark, 2006).

## 2.3 Prestasjonsmotivasjon

Teoriane om prestasjonsmotivasjon føreset at menneskea har ein grunnleggjande trong for prestere i samband med skule eller arbeid. Dei fleste treng å lykkast med det dei gjer og gjerne gjere det betre enn andre. I dette ligg det eit ynskje om å gjere det betre enn andre ein kan samanlikne seg med. Trongen til å prestere ligg der heile tida og kjem til overflata når ein vert utsett for situasjonar der ein skal prestere noko og denne prestasjonen skal verte evaluert av andre. Denne trongen til å lykkast er ein av alle eigenskapane som særmerker ein person (Knowles 1969, s. 312).

I ein prestasjonsituasjon er det sjølv sagt ikkje berre mogleg å lykkast, men det ein kan også mislykkast. Før ein byrjar på ei oppgåve, vil ein difor vurdere sjansane for å lykkast med oppgåva. Lysten til å oppnå suksess vil dra ein person mot å gå i gang med ein vanskelig oppgåve. Samstundes vil angsten for å ikkje få det til held personen tilbake. Denne angsten kan hindre ein person i å ta fatt på ein oppgåve.

For ein skal gå i gang med ei oppgåve må ein person kjenne at denne oppgåva er viktig. Dessutan må lønna for suksess vere noko eleven ynskjer eller treng. Denne lønna vert vurdert saman med sjansane for suksess eller for at det kan gå gale. Prestasjonsmotivasjon er

Alle ynskjer å lykkast i det ein gjer, men kor sterkt dette meistingsmotivet er varierer frå person til person og i ulike situasjonar. Stort sett vil meistringsmotivet reduserast dersom oppgåvene er for vanskelege eller dersom dei ikkje gjev individet nokre utfordringar (Imsen, s.391 –397).

## 2.4 Forskning på nynorskundervisning

### 2.41 Erfaringar frå andre skular

Eg har nytta rapporten *Sjølv sagt les og skriv vi nynorsk* frå Møreforskning, som er skriven i 2010, som støtte for min analysen. Dette er ein rapport frå eit prosjekt som var meint å styrke elevene ved Volda ungdomsskule si bevisstheit om nynorsk og dei er i same aldersgruppe som utvalet mitt.

Den største forskjellen i utvalet i dette prosjektet og mitt utval, er storleiken. I dette prosjektet var det 83 elevar, og eg har 20 elevar i mitt prosjekt. I Volda var det også ein nokså stor

majoritet som hadde nynorsk som hovudmål. Det var 94% av jentene som hadde nynorsk som hovudmål og 86 % av gutane som hadde nynorsk som hovudmål (Bergrem og Båtevik 2010, s. 3).

I *Sjølvsagt les og skriv vi nynorsk* fann Bergrem og Båtevik (Bergrem og Båtevik 2010, s. 4) at gutane i større grad hadde teke stilling til om det var viktig å lære nynorsk enn jentene. Det var 49 % av gutane som meinte at det er viktig å lære nynorsk, mens 44 % av jentene ikkje hadde teke stilling til om dei meinte det var viktig å lære nynorsk. Blant dei som meiner det ikkje er viktig å lære nynorsk er forskjellen på gutar og jenter liten (Bergem og Båtevik 2010, s. 4).

På ungdomsskulen i Volda er det ganske mange som meiner at dei meistarar nynorsk svært godt, eller nokså godt. Det er faktisk 80% som meiner at dei meistarar nynorsk rettskriving svært godt, eller nokså godt (Bergem og Båtevik 2010, s. 6) .

#### 2.4.2 Typiske nynorskfeil elevane gjer

Det er nokre feil som er vanlegare enn andre feil. Eg trur at mange elevar slit med grammatikk i nynorsk. Ifølgje Aud Søyland (Søyland 2000, s.1) er det nokre feil som er ganske typiske for elevar som går ut av ungdomsskulen. Ho skriv at i KAL- prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftleg) har ein registrert feil i substantiv (leksem og bøyning), og verb (leksem og bøyning). Det vart også registrert feil i samsvarsbøyning av sterke partisipp, adjektiv på *-en* og nokre pronomen (Søyland 2000, s. 6).

Ho fann at mange elevar finn det vanskeleg å bruke riktig kjønn på substantiv. Mange elevar brukar hankjønnsbøyning på hokjønnsord og omvendt. Når hankjønnsord får hokjønnsbøyning blir det forklart med at dette kan samsvare med dialekta elevane brukar, og når hokjønnsord får hankjønnsendingar i singular eintal kan dette skuldast påverknad frå bokmål.

Mange elevar har også problem når dei skal bøye substantiv i fleirtal. Det er ganske vanleg å bruke *-er* ending i hankjønnsord fleirtal og *-ar* ending i hokjønnsord i fleirtal. Desse feila blir forklart som tilfeldige og at det er vanskeleg å sjå at det er noko system i dette.

#### 2.4.3 Anna forskning om elevanes preferansar i val av oppgåve

Mange elevar vil helst skrive skjønnlitterære tekstar. I rapporten *Sjølvsagt les og skriv vi nynorsk* fann Randi Bergem og Finn Ove Båtevik (Bergem og Båtevik 2010, s. 5) at dei fleste elevane føretrekkjer å skrive forteljingar, eventyr og liknande, mens ganske mange føretrekkjer noveller, kåseri og artiklar. Det er fleire gutar enn jenter som likar å skrive artiklar. Det er få, både blant gutane og jentene, som likar å skrive lesarinnlegg/debattinnlegg,

intervju, lyrikk eller andre tekstar. Det er ingen jenter som vel nokon av desse teksttypane som sine favorittar. Nokon av gutane likte desse teksttypane, men det var ikkje mange. Det kunne sjå ut til at gutar vart stimulerte til å skrive når dei kunne velje mellom ulike teksttypar. I denne eksamensoppgåva er det ikkje så mange ulike teksttypar å velje mellom. Så sjølv om mange likar skjønnlitterære tekstar, er det ikkje teke omsyn til at gutar blir stimulert av å kunne velje mellom ulike teksttypar.

Desse funna stemmer òg med tidlegare funn. I boka *Ungdommens skrivekompetanse. Bind 1. Norsksensuren som kvalitetsikring* (Berge, Evensen, Hertzberg, Vagle 2005, s. 173) ser ein at elevane helst vil skrive forteljing eller novelle.

### 3. Metode

I dette prosjekter oppfatar eg at eg har skuleleiinga si støtte og interesse. Eg har også bedt om løyve til å bruke elevsvara frå skulen og det var uproblematisk.

Målet med denne oppgåva var å finne nokre av årsakene til at elevane som har nynorsk som hovudmål får dårlegare karaktaterar både i hovudmål og sidemål, enn dei som har bokmål som hovudmål. Populasjonen er sjølvstøtt svært avgrensa og eg kan ikkje hevde at dette gjeld for alle med nynorsk som hovudmål. Men det gjeld for dei elevane som tok eksamen på denne staden og på akkurat denne tida. Dersom ein vil setje ein merkelapp på studien meiner eg at dette er ein casestudie med eit pedagogisk mål. Ein casestudie er ei empirisk undersøkjing som studerar eit aktuelt problem i djupna i konteksten der problemet føregår. Dette har ein nytte av når det er uklåre grenser mellom fenomenet og konteksten (Brekke og Tiller 2013, s. 177).

Det var to tilhøve eg ville finne forklaringer på. Det eine tilhøve var om lærarane og elevane hadde opplevd ein positiv effekt for nynorskbruken av å dele skuleåret. For det første har eg spurt både elevar og lærarar om kva for effekt dei trudde at ei todeling av skuleåret kunne ha hatt for undervisninga. I denne delen svarte åtte elevar og fire lærarar. For det andre har eg gått gjennom nynorsktekstane og leita etter ulike formelle feil. Så har eg vurdert elevsvara kvar for seg. Først går eg gjennom innhaldet i dei einskilte tekstane og gjev dei ein vurdering ut frå innhald og stuktur. Eg valte å bruke nynorsktekstane fordi det er nynorskelevane sitt hovudmål og fordi eg ville sjå om det er forskjell på korleis hovudmålselevane og sidemålselevane skriv.

Hypotesen min var at elevane ville få meir ro og tid til å lære seg å skrive nynorsk på ein god måte. Samstundes ville vi auke statusen til nynorsken i og med at vi ville komme til å bruke nynorsk til kvardags og ved større oppgåveinnleveringar. Desse faktorane ville på denne måten vere med på å motivere elevane og betre haldningane deira til nynorsk.

For å finne ut kva elevane og lærarane meinte om denne ordninga og om det er noko vi kan gjere annleis, har eg sprurd eit tilfeldig utval elevar og dei lærarane som var med då vi starta denne nye ordninga.

Elevane er vener med meg på Facebook og eg brukte Messenger funksjonen for å få tak i dei. Ein av elevane er eg ikkje ven med på Facebook, men eg sende han ein førespurnad via Messenger som han godtok. Eg sende ut tolv førespurnader og fekk åtte svar. Seks av desse var dei som vi starta dette forsøket med. Dei har opplevd sidemålsundervisninga slik den var før, og vi byrja dette forsøket då desse elevane gjekk i tiande klasse. Ein av desse elevane tok norskeksamnen som er brukt som kjelde tidlegare i denne oppgåva. Dei andre gjekk i parallellklassen. Dei to andre gjekk ut av ungdomsskulen dette skuleåret. Begge desse elevane hadde norskeksamen dette skuleåret. Ein av respondentane var ein gut, resten var jenter.

Faren ved å gjere dette på denne måten er at det stort sett er sterke elevar som svarer. Etisk sett meiner eg at dette er uproblematisk. Elevane vart spurt på ein høfleg måte om dei ville bidra, og eg meiner at eg ikkje har pressa dei på nokon måte. Eg har heller ikkje purra på dei som ikkje har svart. Dette er litt viktig i ein liten kommune, for alle snakkar saman, og eg vil unngå at det blir sagt at eg er ein person som masar på folk. Det einaste problemet eg ser er at dei yngste elevane ikkje er myndige. På den andre sida så er dei gamle nok til å ta avgjerder som ikkje involverer økonomi, og spørsmåla dei fekk handla ikkje om sensitive opplysningar.

Føremone med å gjere det på denne måten er at elevane oppfattar det som noko dei gjer for å hjelpe og at dei vel sjølv om dei vil gjere det. Dette gjer at elevane har brukt tid på å svare og har tatt det alvorleg. Nokre av dei oppfatta òg dette som ein moglegheit til å lufte si eige meining om noko som har med skule å gjere. Så eg tenkjer at svara er utrykk for ærlege meiningar og oppfatningar.

Elevane vart stilt følgjande spørsmål:

1. Var hovudmålet ditt nynorsk eller bokmål på ungdomsskulen?
2. Kva er dei største fordelane ved å arbeide med ei av dei to målformene kvart sitt semester?
3. Kva er dei største ulempene ved denne måten å organisere undervisninga på?



4. Kva trur du lærarane tenkte om å ha norskundervisning på ei målform i kvart semester?
5. Kva kunne ha vore gjort annleis for å få eit best mogeleg nynorsk-språkleg resultat?

Det første spørsmålet var først: Kva var hovudmålet ditt på ungdomskulen? Dette vart endra da ei av elevane openbert tolka spørsmålet feil. Difor vart det presisert at det handla om målformar, og ikkje framtidsmål, eller at det hang saman med andre mål elevane kunne ha.

Av dei åtte elvevane som svarte var det seks som hadde nynorsk som hovudmål. Ei hadde bokmål som hovudmål, og ei skjønnte ikkje spørsmålet. Det var difor spørsmålet vart endra med ei presisering.

Det andre tilhøve eg ville finne ei forklaring på, er at nynorskelevane fekk dårlegere karakter på hovudmålet enn bokmålelevane fekk på sidemåleksamnen. I eit forsøk på finne forklaringsgrunnar har eg gått gjennom tekstane for å finne svar på to hypotesar. Den første er at elevane som har nynorsk som hovudmål gjer fleire formelle feil enn elevane som har bokmål som hovudmål. Når det gjeld formelle feil har eg ein mistanke om at det er mange bokmålsord som snik seg inn i tekstane. Så har eg ei hypotese om at det er eit samspel mellom formelle feil og struktur og innhald i høve til karakterar.

Det var 20 elevar som hadde eksamen i norsk denne våren. Tre av dei var friteken for sidemål. Dei hadde bokmål som hovudmål. Etersom eg kjem til å lese svara deira vil eg enkelt finne ut korleis både elevane som har nynorsk som hovudmål skriv nynorsk, og korleis elevane som har nynorsk som sidemål skriv nynorsk. I denne klassen var det ni elevar som hadde nynorsk hovudmål og åtte elevar som hadde nynorsk som sidemål. Det vil seie at utvalet består av sytten tekstar. Eg vil fokusere på kva elevane finn vanskeleg når dei skriv og kva dei får til.

Sidan eg har ein mistanke om at dei blandar nynorsk med dialekt, vil dette vere noko av det første eg kjem til å undersøkje. Ifølgje Aud Søyland (Søyland: 2000, s. 5) fann Tormod Stauri i si undersøking som danna grunnlaget for artikkelen «Kor godt meistrar kommande lærarar nynorsk?» at det var meir sannsynleg at studentanes nynorsk hadde innblanding frå bokmål enn frå talemål. I denne studien var det lærarstudentar frå Austlandet som var datagrunnlaget. Om dette stemmer for ungdomsskuleelevar på Vestlandet er ikkje sannsynleg, i og med at dialekta er ganske lik nynorsk, men det kan vere nyttig å finne ut av det.

## 4. Presentasjon av funna

Denne delen er delt i tre. Først kjem eg til å presentere det elevane og lærarane tenkte om delinga av skuleåret i kvar si målform. Den neste delen kjem til å starte med ein presentasjon av norskeksamen 2016. Her vert førebuingdelen og eksamensoppgåvene presentert. Eg kjem òg til seie noko om bruk av hjelpemiddel på eksamen, kva som er tillete og kva for vurderingar som ligg bak dette. Til slutt i denne delen kjem eg til vise kva for oppgåver elevane føretrekte. I den siste delen kjem eg til å presentere dei formelle feila elevane gjorde på eksamen og tilslutt kjem eg til å presentere vurderingane mine av dei einskilde elevsvara frå eksamen 2016.

### 4.1 Elevanes svar på spørsmåla om delinga av skuleåret i kvar si målform

Som beskrive i kapitell 1 prøvde vi ut ny organisering av norskundervisninga.

Hovudhensikta var å styrke nynorskundervisninga og gje elevane ein sjanse til å konsentrere seg om ei målform over lengre tid. Vi hadde ein von om at dette skulle gje resultat i form av betre karakterar på nynorskeksamen. Av dei som svara på spørsmåla sa seks av dei åtte at dei nynorsk som hovudmål på ungdomsskulen. Det var ein som hadde bokmål som hovudmål og ei som ikkje hadde skjønt spørsmålet om hovudmål.

På spørsmålet om fordelane ved å dele opp skuleåret slik vi gjorde var det fleire ulike svar. Dei aller fleste meinte at det gav dei moglegheit til å gå djupare inn i kvar målform. Ein annan fordel som vart nemnt var at, det «er lettare å vende om frå nynorsk eller bokmål til den andre utan å måtte gjere det heile tida».

Det var fleire elevar som nemnte at konsistens var ein stor fordel fordi det var enklare å arbeide med ei målform over så lang tid. Éin elev meinte at det ville vere vanskeleg å byte målform annankvar veke. Dei meinte at på denne måten var det enklare å unngå å blande målformene.

Det var fleire oppfatningar av kva som ulempe ved denne inndeling kunne vere. Éin elev meinte at det kunne skape rot og forvirring Andre meinte at det kunne vere litt lenge å ha ei målform, dersom ein ikkje meistra denne målforma. Og ein elev meinte det var vanskeleg fordi ho ikkje var spesielt flink i nynorsk. Éin av elevane meinte at det var ein ulempe at vi hadde tentamen i begge målføra kvart semester, samstundes som at vi berre underviste i ei målform. Her må eg få skyte inn at vi har berre ein tentamen kvart semester i den målforma vi har undervist i det semesteret.

På spørsmålet om kva lærarane meiner om denne inndelinga, er elevane ganske samde om at lærarane er positive til denne ordninga, og at dei meiner at dei får konsentrert seg betre om ei målform på denne måten.

På det neste spørsmålet som handla om kva vi kunne gjort annleis, var svara meir delte. Den første eleven føreslo at vi berre kunne hatt nynorsk og ikkje bokmål. Den andre eleven meinte at oppfatninga av nynorsk er litt negativt, og at meir lesing ville hjelp mykje. Eg tenkjer at ho meiner lesing av nynorske bøker. Fleire av elevane hadde ingen forslag om kva vi kunne gjort annleis for å få betre resultat. Ei av jentene visste heller ikkje korleis vi kunne betra norskundervisninga for ein heil klasse, men føreslo at det ville fungert betre for henne om ho hadde hatt ein lærar. Ëin av elevane meiner at undervisninga avheng av motivasjon hos elevane, og kva dei meiner er nyttig i kvardagen. Ein annan elev meinte at grammatikkundervisning var naudsynt fordi problemet er at mange finn grammatikken vanskeleg. Denne eleven meiner òg at det er viktig at elevane forstår at dialekt og skriftspråk ikkje er det same. Her trur eg ho meiner at nynorsk og dialekt er to ulike ting. Den siste eleven meiner at ein må vere meir fokusert i timane, og at det er viktig å skrive meir nynorsk i kvardagen.

#### 4.2 Lærarane sine svar på spørsmål om delinga av skuleåret

Av dei fire lærarane som vart spurd har alle svart på spørsmåla. Stort sett fekk lærarane dei same spørsmåla som elevene. Men spørsmålet om hovudmål vart erstatta med eit spørsmål om kva dei meinte var årsaken, eller årsakene, til at vi gjorde denne endringa.

Den eine av lærarane meinte at årsaken til at endringa var at vi ønska meir ro over skrive- og grammatikkopplæringa. Dessutan kunne fire heildagsprøvar bli redusert til to heildagsprøvar kvart år. Ho meinte at fordelane ved denne ordninga var dei same som årsakene til at vi gjorde denne endringa. Ho meinte at den største ulempa med denne ordninga er at det tek for lang tid mellom kvar gong elevane blir utset for nynorsk. Dette gjeld i stor grad dei elevane som har bokmål som hovudmål. Dette er eit problem fordi dei har lærebøker på hovudmålet sitt.

Læraren føreslår at dei hadde lærebøker i norsk på den målforma vi underviser i. Altså, at lærebøkene er på nynorsk det semesteret vi underviser i nynorsk, og omvendt. Ho meiner at elevane opplever meir ro og fokus i norsktimane når vi gjer det på denne måten. For at vi skal få betre resultat føreslår ho fleire tiltak. For det første føreslår ho at nynorsk skal nyttast i alle fag, ikkje berre i norsk. For det andre meiner ho at vi må endre skrivepraksisen til elevane. Elevane bør, til dømes, lage personlege ordlistar, få meir trening i å bruke ordboka, og vi må auke grammatikkkompetansen deira. Som et tredje tiltak føreslår ho mindre, men tydelege,

forkusområde. Som til dømes, at vi fortel elevane kva vi kjem til å leggje vekt på i rettinga av einstilte tekstar. Dette kan vere verb, substantiv eller bokmålsord. Til slutt føreslår ho høgtlesing frå aktuelle tekstar som kan engasjere elevane. Her føreslår ho tekstar frå [framtida.no](http://framtida.no). [Framtida.no](http://framtida.no) er ein nettstad som presenterer nyhende og bakgrunnsinformasjon om aktuelle tema for ungdom på nynorsk. Dette kan også nyttast i andre fag, som samfunnsfag og ikkje berre i norskundervisninga.

Den andre læraren som svarte, meinte at tida var den hovudårsaka til at vi endra praksis på skulen. Ho meinte at det var naudsynt for at ein skulle få inn nok tekstar til å gje elevane ei skikkeleg vurdering. For elevane var det også ein fordel fordi dei slapp å skrive annankvar tekst på nynorsk, og annankvar tekst på bokmål. For lærarane vert det mindre å rekkje over. Hovudfordelen med endringa var, ifølgje denne læraren, at elevene og lærarane fekk god tid til å konsentrera seg om ei målform. Læraren treng ikkje å lage eit opplegg på ei målform og ein treng ikkje å lage to typar oppgåver med både nynorsk og bokmål. Både elevar og lærarar får konsentrera seg om ein ting om gongen. Ho meinte at dersom ein elev flytta til ein ny skule, kan eleven risikere å miste ein karakter til jul. Ei anna ulempe er at til eksamen vil det ha gått lang tid frå eleven skreiv bokmål sist. For lærarane sin det blir arbeidsmengda letta, fordi eleven berre skal ha ein skriftleg karakter kvart semester i tillegg til den munnlege. Det vil seie at lærarane berre skal gje to karakterar, i staden for tre kvart semester, slik vi gjorde før. Difor kan kvar lærar bruke meir tid på respons på tekstane som elevane leverar, og la dei skrive tekstane fleire gonger, når ein ikkje skal ha inn seks tekstar kvart semester. Ho trur at elevane synest at det er greitt å fokusera på ei målform kvart semester, men det kan vere at dei meiner det er vanskeleg å skifte etter eit halvt år. Elevane, skriv ho, er nok glade for å levera færre tekstar enn før, men ho påpeikar òg at elevane som går på ungdomsskulen no ikkje veit noko om alternativet med fleire innleveringar, fordi dei aldri har opplevd det sjølv. Ho nemner at når elevane har færre innleveringar, blir det også stilt krav til meir arbeid med respons og tilbakemeldingar no enn før. På spørsmålet om kva vi kunne gjort annleis svarar ho, «Hadde eg visst det...», og kommer med forslag om at vi må tydeleggjere kor viktig det er å skrive korrekt, og få dei til å bli stolte av nynorsken.

Den tredje læraren meinte at årsakene til at vi endra organiseringa av undervisninga var samansette. For det første meiner ho at vi opplevde at elevane var språkforvirra. Det sett ho i samband med at kommunen ligg nær Bergen. Ho peikar på at elevane gjorde det dårleg på skriftleg eksamen i norsk. Her blir det ikkje spesifisert at det gjeld nynorsk, men norsk. Det kan hende at ho tenkjer både på nynorsk og bokmål. Fordelane ved å gjere det på denne måten

er mange. For det første får lærarane konsentrert seg om ei målform om gongen. Læringa blir betre og djupare, og det er mindre arbeid som oppfattast som unødvendig. Men ho seier òg at det kan vere litt lenge mellom undervisninga i den målforma vi har før jul og eksamen. Ho meiner at dei fleste elevane sett pris på ordninga, men at nokre av elevane føler at dei på ein måte gløymer den andre målforma når vi legg opp undervisninga på denne måten. For å betre norskfaglege resultat meiner ho at vi må ha meir fokus på nynorsk, og at arbeidet bør vere meir systematisk. Ho meiner òg at vi bør ha færre store prosjekt i norskfaget, og meir grammatikkundervisning og øvingar.

Den fjerde læraren meiner at vi organiserte undervisninga på denne måten for å samle undervisninga rundt ei målform om gongen, og få meir kontinuitet i undervisninga. Ho meiner at vi på denne måten kan få fokus på at dette er to ulike språk som må lærast. Dessutan meier ho at vi på denne måten får meir ro og tid til å gjennomføre og vurdere arbeid i norsk. Tidspresset blir mindre både for elevar og lærararar. Dei største fordelane ved denne måten å organisere undervisninga på er at vi har fokus på eit språk om gongen, og sidemål og hovudmål får like mykje tid. Før var det gjerne slik at den eine målforma fekk meir tid enn den andre. Ulempa ved å organisere undervisninga på denne måten var at både elevane og lærarane har kortare tid til å få vist kompetanse i faget innanfor dei to målformene. Ho meiner òg at samanlikna med tidligare har undervisninga blitt meir oversikteleg for elevane. For elevane sin del trur ho at det er enklare for dei å halde seg til eit skriftsspråk om gongen. Dersom vi vil ha betre nynorsk-faglege resultat meiner ho at vi må bruke meir nynorsk i alle fag. Dessutan meiner ho at vi må ha fokus på at nynorsk krev pugging og terping, på same måten som det å lære framadspråk.

I desse svara er det tid og arbeidsmengde som går att. Det blir peika på at både elevane og lærarane får betre tid til andre ting enn å levera inn tekstar for å skaffe nok vurderingsgrunnlag.

Alle fire respondentane seier at denne ordninga gjev elevane og lærarane betre tid til å konsentrere seg om ei målform over lengre tid, og at dette er ein fordel for alle. Men det blir òg sagt at det kan vere vanskeleg for elevane å omstille seg, og at overgangen mellom bokmål og nynorsk kan vere vanskeleg for nokre elevar. Den eine av læraren seier og at det kan gå fleire månader mellom bokmålsundervisninga i haustsemesteret og eksamen i mai.

## 4.3 Norskeksamen 2016

Før eg går i gang med gjennomgangen av tekstane må eg seie noko om norskeksamen 2016. Eg vil først seie litt om kva for erfaringar som vart gjort nasjonalt. Så vil eg seie litt om kva for hjelpemiddel elevane kunne bruke på eksamensdagen.

### 4.3.1 Nasjonale erfaringar

Ifølgje Utdanningsdirektoratet var resultata frå eksamen 2016 betre på landsbasis enn dei har vore dei siste åra, og dei meiner at dei fleste elevane har svart på oppgåvene. Karaktersnittet auka frå 3.4 i perioden 2012. 2015 til 3.5 i 2016. Utdanningsdirektoratet hevdar at dette kjem av at ein har nytta karakteren 5 og 6 hyppigare enn det som har blitt gjort tidlegare (Udir 2017).

### 4.3.3 Bruk av hjelpemiddel på eksamen

På eksamen kan elevane nytte alle hjelpemiddel som ikkje kommuniserer med andre personar. Det vil seie at dei kan bruke lærebøker, ordbøker og notater. Det var også lov å bruke nokre få nettbaserte hjelpemiddel. I dette tilfellet fekk elevane nytte *Store norske leksikon* sine nattsider og Universitet i Bergen si *Nynorsk og bokmålsordbok*.

I 2015 vart det opna for at elevane kunne få tilgang på nokre nettbaserte hjelpemiddel. I 2018 vart det obligatorisk for skuleeigare å tilby eit avgrensa utval nettbaserte hjelpemiddel til kandidatane. Dette vart grunngjeve med at fleire og fleire oppslagsverk, læremiddel og ordbøker har blitt nettbaserte (Utdanningsdirektoratet 2017).

I 2012– 2015 vart det utført eit forsøk med å la elevane nytte Internett som hjelpemiddel ved skriftleg eksamen. Det var ikkje tillate å bruke nettstader som kunne nyttast til å kommunisere med andre. Forsøksskulane var i det store og heile nøgde med resultata. Det var få indikasjonar på fusk og plagiat som følgje av denne ordninga. Skulane opplevde òg at bruken av Internett i undervisninga fekk eit meir pedagogisk fokus, og at merksemda kring kjeldebruk og kjeldekritikk fekk meir fokus i undervisninga (Utdanningsdirektoratet 2016).

### 4.3.4 Førebuing til eksamen

Eksamenskandidatane skal ha ein førebuingdag som er ein obligatorisk skuledag. På denne dagen får dei tilgang til førebuingmaterialet klokka 09.00. Lærarane får tilgang til dette materialet saman med elevane.

Det er meininga at elevane skal bruke denne dagen til å nærlese tekstane i førebuingsheftet, og til å knyte dette saman med andre sider ved det dei har lært i norskfaget.

Førebuingheftet i 2016 (Udir 2016 B) handla om Ibsen sitt forfattarskap, og tittelen var «Arven etter Ibsen- å setje problem under debatt.» Heftet består av ein artikkel der fire kjende personar fortel som sitt høve til Ibsen og artiklar som er knytte opp til ulike Ibsen-drama.

*Brandt* blir framstilt som eit drama som handlar om å vere viljesterk og kunne vere stand til å stå fast på prinsippa sine. For å illustrere dette har ein brukt eit utdrag frå boka «Jeg er Zlatan», skriven av Zlatan Ibrahimovic og David Lagerkrantz. I tillegg er det brukt bilete av personar, både verkelege og fiktive, som er kjende for å halde fast ved prinsippa sine og for å vere viljesterke. Det er eit bilete av Martin Luther King Junior, hovudfiguren Katniss Everdeen frå filmen *Dødslekene*, og eit bilete av Astrid Lindgren saman med barnebokfiguren Pippi Langstrømpe.

Skodespelet *En folkefiende* er introdusert som eit drama om å våge å stå aleine, ytringsfridom og varsling. For å illustrere dette teamet har ein brukt ei filmmelding av dokumentarfilmen *Citizenfour*. Denne filmen handlar om Edward Snowden, og filmmeldinga er skriven av Alf Kjetil Walgermo i *Vårt Land* den 16. april 2015. Ein har også brukt Chappatte, Patrick sin teikning "Den triste skjebnen til varslarar". For å setje varsling opp mot sladder har ein brukt Magrethe Munthes song «Sladrehandk».

*Et dukkehjem* blir presentert som eit skodespel om fridom frå kjønnsrollar og kvinnekamp. Her har ein valt å illustrere dette ved ei stripe frå teikneserien Pondus, og ein humoristisk teikneserieversjon som heiter *Et dukkehjem*, laga av Ola Hegdal. Det er også brukt ein teikning av Jenny Jordalh med tittelen «Eg vil spille som en jente». Denne teikninga viser ei prinsesse som sitt fanga i eit bur. Det er også to tekstar knyt til *Et dukkehjem*. Den eine handlar om feminisme. Denne artikkelen heiter «Feminismen er den viktigaste rørsla i vår tid», og er skiven av Henrik Aspeflaten. Den andre teksten er «Køn og stereotyper i dataspil», som er forfatta av Runa Brandt.

Det neste skodespelet elevane blir presentert for er *Gjengangere*. Det blir opplyst at dette teaterstykket handlar om påverknad frå miljøet vi vekst opp i, og korleis ein arvar verdiar og haldningar. Her er det brukt ein tekst og ei grafisk framstilling av fråfall i vidaregåande skule frå SSB. Teksten er eit utdrag frå *Innsirkling* av Carl Ove Tiller. Denne teksten handlar om korleis mødrene alltid er med oss i tankane, og eg-personen sin angst for at mor skulle oppdage at han og kompisen var meir enn berre vener.

*Peer Gynt* er også eit skodespel som blir presentert for eksamenskandidatane. Her er det egoisme og å ta ansvaret for eigne handlingar, eller å la vere å ta ansvaret for desse, framheva som tema for skodespelet. For å illustrere egoisme har ein brukt femte handling i *Peer Gynt*, og handlingane som blir, for å illustrere ansvar er det brukt reklamefilm frå SOS Barnebyer.

Det siste skodespelet som blir presentert er *Vildanden*. I teksten står det at skodespelet handlar om å leite etter sanninga, korleis ein skal takle sanninga og om det alltid er best å vite sanninga. Dette blir illustrert med eit utdrag frå Dag Solstad sin roman *Genanse og verdighet*, ein artikkel om Stordalen og hans tankar om å fly i eit miljøperspektiv, av Morten Rydland Høyning og Andreas B. Høyner for avisa *Nordlys* 5. mai 2014 ,og ei teikning av Vladimir Druzhaninn som heiter «Grøn glasur» (Udir 2016).

## 4.4 Presentasjon av oppgåvebestillinga norskeksamen 2016

### 4.4.1 Oppgåvebestillinga hovudmålseksamen 2016

Dei to første oppgåvene er kortsvaroppgåver, så dei er naturleg nok korte. I desse tekstane skal dei ta utgangspunkt i ei teatermelding. Denne teatermeldinga var skriven av Borghild Maaland i VG 18. januar 2015. Tittelen på denne teatermeldinga var «Den engasjerte folkefienden», og melde teaterstykket *En folkefiende* som var sett opp på den Nationale Scene i Bergen. I denne teatermeldinga blir det nytta ganske vanskelege, og for nokre av elevane, nye ord. Dette var noko mange reagerte på da elevane fekk oppgåva. I avisene og i sosiale medium var det mange som reagerte på val av tekst til eksamensoppgåva. Etter kvart, som sensureinga av elevsvara kom i gang, vart det sagt at denne oppgåva gav alle elevane moglegheit til å prestera, enten dei var sterke eller svake.

I den andre kortsvarsoppgåva skulle elevane gje råd til ein medelev om lesestrategiar som ein kunne bruke for gjere Maaland sin teatermelding lettare å forstå og lese. I denne oppgåva vart kandidatane bedne om å vise kunnskap om lesing og lesestrategiar.

Det er fire langsvarsoppgåver elevane kan velje mellom. I den første oppgåva blir det vist til førebuingshftet elevane hadde fått på førehand. Det blir også vist til Ibsens aktualitet som forfattar. Elevane blir bedne om å argumentera ovanfor sensor for at klassiske tekstar er aktuelle også i dag.

I den andre langsvarsoppgåva vert det referert til ein tekst i førebuingshftet som heiter «Køn og stereotyper i dataspil», som er skriven av samfunnsdebattanten Runa Brandt. Runa Brandt er ein dansk skribent som skriv mykje om dataspel, og korleis dei influerer ungdommen på godt og vondt. I denne oppgåva blir elevane bedne om å reflektere omkring korleis



framstillinga av menn og kvinner i ulike medium påverkar oppfatninga våre av kjønnsrollar (Udir, 2016). Denne refleksjonen skulle være skriven slik at leserar utan kjennskap til dataspel, sosiale medium og drama, lett kan forstå teksten eleven leverar.

I den tredje oppgåva skulle elevane ta utgangspunkt i ei teikning som heiter den «Den triste skjebnen til varslarar», av Patrick Chappatte. Ut frå denne skulle elevane beskrive korleis denne teikninga framstiller kva som skjer med dei som seier frå om noko er galt. Deretter vart dei bedne om å reflektere over kva det er som gjer at det er vanskeleg å seie frå dersom ein ser noko som er gale. I denne refleksjonen skulle dei bruke døme frå kvardagen, samfunnsliv eller litteratur.

I den tredje oppgåva skulle dei bruke opplysningar dei fekk i ei grafisk framstilling av gjennomstrøyming i vidaregåande opplæring. I denne teksten skulle dei reflektere over kva som gjer at mange ungdommar ikkje gjennomfører vidaregåande skule. Dei vart så bedne om å skrive ned nokre tankar om kva for følgjer dette kan få for den enkelte ungdom og for samfunnet.

Det er ganske tydeleg at dei svakaste elevane har fått noko ut av oppgåvene sjølv om det er ganske svakt. Oppgåvene er korte og har ganske dårleg struktur. Det er også dei oppgåvene med flest ålmenne feil. Til dømes har dei ganske mange som er usikre på bruken av *å* og *og*.

#### 4.4.2 Oppgåvebestillinga på sidemåleksamnen

Sidemåleksamnen er bygd opp på same måten som hovudmåleksamnen. Den første delen består av to obligatoriske oppgåver, og den andre delen består av fire oppgåver der elevane kunne velje ein av dei.

I de to første oppgåvene blir det vist til to tekstvedlegg som står i oppgåveheftet. Den eine teksten heiter «Biografien om Ibsen», og er skriven av Stein Erik Lunde. Dette er eit utdrag. Den andre teksten er diktet «Borte», som er skriven av Henrik Ibsen. Elevane vart bedne om å forklare kva desse tekstane handlar om med eigne ord. Dei skulle også beskrive korleis tekstane er bygt opp med norskfaglege omgrep.

I den andre obligatoriske oppgåva skulle elevane skrive minst tre avsnitt der dei skulle argumentera for at ungdom bør få drive med utandørsaktivitetar, sjølv om dei kan risikere å skade seg. Her skal dei sitere brevet Ibsen skrev til sonen. Dette brevet er det vist til i teksten «Biografien om Ibsen».

I del to kan elevane velje mellom fire oppgåver. I den første oppgåva blir det vist til førebuingheftet og korleis ulike personar tek eller unngår ansvar. I denne teksten skal elevane skrive om ein person som tek ansvar, og ein person som ikkje gjer det. Ein sentral del av spenningsutviklinga i teksten skal vere replikkutveksling.

I den andre oppgåva skal elevane skrive ein forteljande tekst som skal ha overskrifta «Bak fasaden». I denne forteljinga skal det vere ein eller fleire personar som framhevar noko ved seg sjølv, eller skjuler noko. Slutten skal vere open.

Den tredje oppgåva seier også noko om handlinga og kronologien ein vil ha. Handlinga skal vare i mindre enn eit døgn og det skal leggest inn eit eller fleire tilbakeblikk. Teksten skal handle om ein person eller ei gruppe menneske som sett problem under debatt. Eleven kan bestemme om dette skal vere eit lokalt, nasjonalt eller globalt problem. Denne personen eller gruppa skal møte motstand i forsøket på å setje dette problemet under debatt. Overskrifta skulle vere «Problem under debatt».

I den siste oppgåvebestillinga har ein også bestemt synsvinkelen, og at den skal vere reflekterende. I denne teksten skal eg - personen stå ovenfor eit vanskeleg val, og skal reflektere over Ibsen-sitatet «Den sterkeste mannen i verden er han som står mest alene.» I dette valet er familiens tankar og oppfatningar viktige for hovudpersonen.

Sidemålsoppgåvene ber heilt tydeleg om eit skjønnlitterært svar, og det er det dei fleste elevane har skrive. Samstundes er oppgåvefetterane svært spesifikke i bestillinga. I første langvarsoppgåva ønskjer ein at replikkveksling skal vere ein sentral del av teksten. I den neste oppgåva ber dei om ein open slutt, og oppgåvebestillinga gjer det klart at teksten skal vere forteljande.

## 4.5 Elevane sine val av oppgåve

### 4.5.1 Hovudmål

På eksamen i norsk skal elevane skrive tre tekstar, der alle skulle svare på dei to første, og ei der dei kunne velje mellom fire ulike oppgåver. Dei to første burde vere minimum tre avsnitt, og den siste skulle vere lengre.

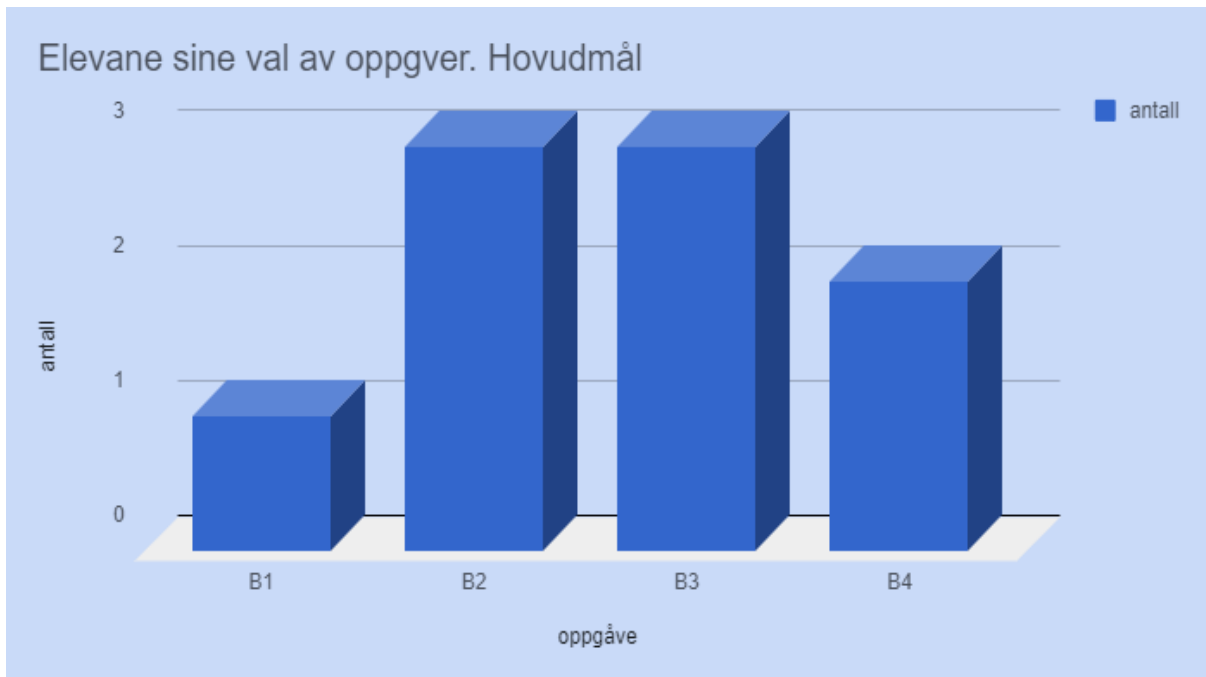
Oppgåvesettet var delt inn i to delar. I den første delen (A1 og A2) skulle alle svare på begge oppgåvene, og i den andre delen (B – delen) kunne elevane velje ei av fire oppgåvealternativer.

På hovudmålsksamen fordelte elevene på dei ulike oppgåvene i B-delen på denne måten:

- Ein elev valte oppgåve B1.
- Tre elevar valte oppgåve B2.
- Tre elevar valte oppgåve B3.
- To elevar valte oppgåve B4

Dette er framstilt grafisk i figur 3. Innhaldet i oppgåvene er greidd ut i underkapitell 4.4.1.

*Oppgåvebestillinga hovudmåleksamnen.*



**FIGUR 1 FORDELING AV ELEVAR PÅ DEI ULIKE OPPGÅVENE I TAL.**

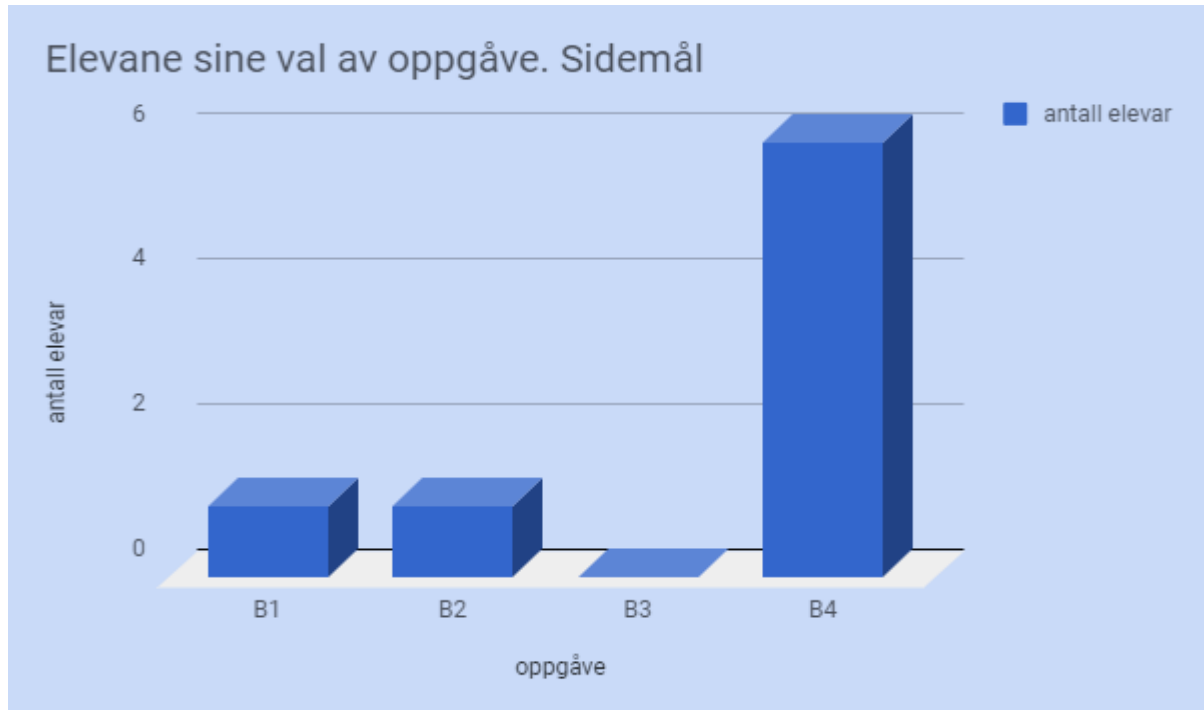
#### 4.5.2 Sidemål

Sidemåleksamnen er bygd opp på same måten som hovudmåleksamnen. I del B var det fire oppgåver elevane kunne velje mellom.

På sidemåleksamnen var elevanes val fordelt slik:

- Ein elev svarte på oppgåve B1
- Ein elev svarte på oppgåve B2
- Ingen elevar svarte på oppgåve B3
- Seks elevar som svarte på oppgåve B4

Dette er framstilt grafisk i figur 4. Innhaldet i oppgåvebestillingane er greidd ut om i underkapitell 4.4.2 *Oppgåvebestillinga på sidemålseksamen*



FIGUR 2 FORDELING AV ELEVANES VAL AV OPPGÅVE I TAL

## 4.6 Vurdering

I sensorrettlegginga frå 2016 (2016 C) stod det at «det er rimeleg å forventa at elevane meistrar hovudmålet sitt noko betre enn sidemålet, for å hindre ei for rigid tolking av vurderingsmatrisen» (Utdanningsdirektoratet 2016 C, s. 3). Dette vart kommentert i eksamensrapporten frå 2016. Endringa vart, av mange, oppfatta som forvirrande og som ei nedvurdering av sidemålet (Utdanningsdirektoratet 2016 C, s.3).

Sidan desse tekstane var eksamenssvar, vart dei vurderte av eksterne sensorar. Det er fylkesmannen som har ansvaret for å oppnemnde sensorar. Kvant oppgåvesvar blir vurdert av to sensorar som må bli einige om ein karakter. Alle sensorar skal gå gjennom opplæring (Utdanningsdirektoratet 2016).

Tekstane var av variabel lengde. Nokre var ganske korte, og andre var ganske lange. Den kortaste teksten var på 35 linjer, og var skriven av ein som hadde nynorsk som hovudmål. Den lengste teksten var på hundre linjer, og var skriven av ein elev som hadde bokmål som

hovudmål. Gjennomsnittet for elevane som hadde nynorsk hovudmål var 51.6 linjer. For dei som hadde nynorsk som sidemål, var gjennomsnittet 78.5 linjer.

For elevane som hadde nynorsk som sidemål, var gjennomsnittet 78.5 linjer.

Karaktergjennomsnittet for elevane med nynorsk hovudmål var 2.7. For elevane som hadde nynorsk som sidemål, var gjennomsnittskarakteren 3.4. For elevane som hadde bokmål som hovudmål, var gjennomsnittskarakteren 3.7, og for dei som hadde bokmål som sidemål, var gjennomsnittskarakteren 2.8.

Dei aller fleste fekk karakteren 3. To av tekstane vart vurdert til karakteren 2. Begge desse elevane hadde nynorsk som hovudmål, og fekk også 2 på sidemålsteksten sin.

Av dei elevane som hadde bokmål som hovudmål, var det tre som vart vurdert til karakteren 5. Av desse var det ein som fekk denne karakteren på sidemålseksamen. Dei to andre fekk karakteren 3 og 4. Alle tre var jenter. Seks av elevane med nynorsk som hovudmål fekk karakteren 3 til hovudmålseksamen. Blant elevane som hadde bokmål som hovudmål, var det fem som fekk karakteren 3 på hovudmål. Av elevane som hadde bokmål hovudmål, var det ein som fekk karakteren 4. Han fekk denne karakteren på sidemålsteksten òg.

Nesten alle nynorskelevane som fekk karakteren 3, fekk den same karakteren på sidemålseksamen også. Det var ein nynorskelev som fekk 3 på hovudmål, men som fekk 4 på sidemålseksamen. Det same gjaldt for bokmåselevane som fekk 3 på hovudmål. Dei fekk, med eit unntak, same karakteren på sidemålseksamen som på hovudmålseksamen. Her var det ein elev som gjekk frå karakteren 5 på hovudmål, til karakteren 3 på sidemålseksamen.

Den eine eleven som fekk 5 på nynorskteksten sin, var ei jente som hadde bokmål som hovudmål. Dei elevane som fekk 4, var ein gut og ei jente som hadde bokmål som hovudmål. Elers var det ganske jamt fordelt på gutar og jenter. Blant elevane som hadde nynorsk hovudmål, var det to gutar som fekk 3 og fire jenter. På sidemålseksamen var det 2 av gutane som fekk 3 og tre jenter som fekk 3.

Blant bokmåselevane var det ein gut som fekk 3, både i hovudmål og i sidemål. Elles var det 4 jenter som fekk 3 på bokmål- og nynorsktekstane. Det var ei jente som fekk 5 på bokmålsteksten, og 3 på nynorskteksten.

Av dei to som fekk karakteren 2, var det ein gut og ei jente. Dei fekk 2 både på nynorskteksten og bokmålsteksten.

## 5. Gjennomgang av elevtekstane både formelle feil og i høve til struktur og innhald

I analysen vil eg først gå gjennom dei ulike oppgåvetekstane, og sjå på kva for formelle feil som går igjen i dei ulike tekstane. Deretter vil eg sjå på korleis dei einskilde tekstane er skrivne, og om det er noko som går igjen og det er noko som bør bli lagt vekt på i undervisninga. Det kan til dømes vere struktur eller om teksten er eit svar på oppgåvebestillinga.

### 5.1 Det formelle – språk og formverk

For å finne ut kva for feil elevane gjorde på eksamen har eg lest gjennom alle eksamenssvara frå 2016. Eg kjem dessutan til å greie ut om dei einskilde eksamenssvara, men først vil eg sjå på dei formelle feila. For å sortere elevtekstane har eg ordna dei alfabetisk frå A til Q.

For å sortere dei formelle feila har eg delt dei inn i tre ulike kategoriar. Kategoriane var morfologi, ortografi og målform.

Kategoriin morfologi vart delt inn underkategoriane verb, substantiv og adjektiv. Morfologi er, ifølgje Jan Terje Faarlund (1995), “læra om morfema. Eit morfem er det minste elementet i språket som kan ha eiga tyding”. Ein skil mellom to former for morfem. Den eine er leksikalske morfem. Dette er morfem med si eige tyding, som til dømes *dag*. Den andre forma for morfem er grammatiske morfem. Det vil seie bøyingsendingar som til dømes *-ne*.

Den neste kategorien er ortografi, som Lars Andre Kulbrandstad definerer i boka *Språkets mønstre*. Grammatiske omgrep og metodar ortografi på denne måten:

Ortografi betyr rettskriving, og grunnleggende i språkets rettskriving er systemet av skrifttegn som brukes. De fleste skriftspråk i verden benytter skriftsystem hvor tegnene i prinsippet gjengir lyden i orda, det vil si at de bruker alfabetisk skrift. Ortografien har da blant annet å gjøre med hvilket alfabet som brukes, og hvilke regler som gjelder for vekslingen mellom ulike varianter av bokstavene - for eksempel små og store bokstaver. Sentralt i rettskrivingen står regelmessighetene i forholdet mellom uttale og stavemåte, blant annet hvilke bokstaver eller bokstavkombinasjoner som brukes til å gjengi de forskjellige lydene. Viktig er også vektleggingen av andre staveprinsipper enn uttalegjengivelse, for eksempel at ett og samme ord skal skrives på samme måte selv om ulike endelser fører til at det uttales litt forskjellig fra bøyingsform til bøyingsform (...). Regler som gjelder bruk av skilletegn, hører også til det ortografiske systemet» (Kulbrandstad 2005, s.4).

I analysen har eg sett på dobbel og enkel konsonant, om ordet manglar ein bokstav eller om det er lagt til ein eller fleire bokstaver, og bruken av diftongar. Eg har også tatt med orddelingsfeil, *å-* og *og* feil. Dessutan har eg sett etter teiknsettingsfeil.

Til slutt laga eg ein kategori som vart kalla målform. Denne delte eg inn i to kategoriar; bokmål og dialektord.

I alle tekstane var det til saman 1060 linjer. I alle tekstane var det tilsaman 16 547 ord. Dette gjev eit gjennomsnitt på 1034 ord per tekst. I tekstane for nynorsk hovudmål var det tilsaman 7365 ord, som gjev eit gjennomsnitt på 818 ord per tekst. Tekstane som var skriven av elevane som hadde nynorsk sidemål hadde 9182 ord. Det gjev eit gjennomsnitt på 1530 ord per tekst.

Differansen i antall ord mellom hovudmål og sidemål kan forklarast med at det er ulike oppgåvetypar. På hovudmåleksamen ble elevane bedne om å skrive sakprega tekstar i B-delen. Men på sidemåleksamen etterspurde oppgåvene typiske skjønnlitterære tekstar. Det er sannsynlegvis enklare for elevane å skrive lengre tekstar når teksten er skjønnlitterær, enn når det er ein saktekst.

At dei skriv lengre skjønnlitterære tekstar enn saktekstar, kan forklarast med at elevene likar betre å skrive skjønnlitterære tekstar enn saktekstar. Det stemmer også med funna til Randi Bergem og Finn Ove Båtetvik i rapporten *Sjølvsagt les og skriv vi nynorsk* (Bergem og Båtetvik 2010, s. 5). Dei fann at dei aller fleste elevane føretrekkjer forteljingar, eventyr, noveller og andre skjønnlitterære tekstar. Det same skreiv Berge, Evensen, Hertzberg og Vagle i boka *Ungdommens skrivekompetanse. Bind 1. Norsksensuren som kvalitetssikring* (Berge, Evensen, Hertzberg og Vagle 2005, s. 173).

I elevsvara var det brukt 3176 verb i alle oppgåvene til saman. Det utgjer eit gjennomsnitt på 189 verb per tekst. Det er fleire verb i sidemålsoppgåvene enn i hovudmåloppgåvene. I gjennomsnitt vart det brukt 240 verb i kvar sidemålstekst, mot 139 verb per hovudmålstekst.

Elevane brukte 2051 substantiv i tekstane sine. Dette gjev eit gjennomsnitt på 126 substantiv per tekst. Det var også eit skilje mellom hovudmål og sidemål her. I gjennomsnitt brukte elevane 98.5 substantiv i kvar hovudmålstekst. I sidemålstekstane brukte elevane 146 substantiv i kvar tekst.

Elevane brukte 546 adjektiv i svara sine. Det utgjer eit gjennomsnitt på 32 adjektiv per tekst. I sidemålstekstane brukte elevane 37 adjektiv i gjennomsnitt per tekst. I hovudmålstekstane vart det brukt 28 adjektiv i gjennomsnitt per tekst.

Oversikt over ulike feil fordelt på ordklassar

	Morfologi			Ortografi			Målform		
	Verb	Substantiv	Adjektiv	Stav- ing	Teikn- setting	Og/å feil	Orddelings- feil	bokmål	dialektord
Antall feil	151	73	27	115	165	29	20	117	46

## 5.2 Ordklassane

I norsk har vi 10 ulike ordklassar. Ein kan skile mellom ordklassar med og utan bøyning.

Ordklassene med bøyning er verb, substantiv, adjektiv, pronomen, determinativar og adverb.

Preposisjonar, konjunksjonar, subjunksjonar og interjeksjonar er ordklassar utan bøyning. Det sjølvsagt unntak frå denne inndelinga. I Substantiv som er eigenamn kan, til dømes, ikkje bøyast (Kuldbranstad, 2015).

Nokre bøyingsmåtar er felles for dei ulike ordklassane. Den alle vanligaste blir kalla b blir kalla bøyning med bøyingsending. Det vil seie at eit bøyingsmorfem blir satt bak stamma som eit suffiks.

Ei anna bøyingsform er nullbøyning. Denne finn vi i fleire av ordklassane. Nullbøyning nyttast i sterke substantiv som til dømes bru. Sterke substantiv har nullebøyning i ubestemt form, eintal og svake substantiv får ein -e i denne bøyingsforma. I nynorsk brukast denne forma alltid i ubestemt fleirtal av inkjekjønnsord. I nynorsk brukast denne forma alltid i presens av sterke verb. I bokmål blir denne forma nytta i imperativ. Adjektiv har i regelen nullbøyning i hankjønn og hokjønn positiv.

Ei tredje bøyingsform er bøyningar med stammeskifte. Det vil seie at stamma endrar seg. Denne bøyingsforma blir også kalla indre skifte. Vanlegvis vil det vere vokalen inne i ordet som endrar seg. Når det gjeld substantiv er det vanleg at denne endringa opptrer saman med ei ending i bøyinga som til dømes bok-bøker. I nokon tilfelle vil bøyingsforma brukast utan ending som til dømes mann- menn. Når det kjem til verb er det stort sett i sterke verb denne bøyingsforma nyttast. Her blir det ikkje lagt til bøyingsendingar som i til dømes drive – drive –dreiv – drivi.



En fjerde bøyingsform er bøyning med bøyingsending og stammeendring. Desse bøyingsformene er ein kombinasjon av endring i bøyingsendig og i stamma. Denne bøyingsforma finn vi både i verb, substantiv og adjektiv. Det er mest vanleg med vokalendring som i til dømes fortelje– fortalde eller gjere – gjorde. I adjektiv og substantiv finn ein òg samandraging. Det vil seie at ein trykklett vokal i ei stamme fell bort i enkelte bøyingsformer som til dømes *sykkel–sykkelen– sykklar–syklane*, eller *enkel– enkelt–enklare – enklast*.

Vi har også bøyning i ulike stammer. I bøyinga beskrive over er regelrett, bøyningane følgjer eit mønster. I nokre tilfelle følgjer bøyinga ikkje eit fast mønster. Det er ikkje nokon naudsynt samanheng mellom stammene i orda. Bøyningane har ulike stammer. Dette finn vi i verb, adjektiv, adverb og pronomen. Eit døme på verb som bøyast på denne måten er *vere – er*, og eit døme på adjektiv er *god – betre –best*. Denne typen bøyning kalles også suppletiv bøyning.

Nokon gonger bøyer vi ord med hjelpeord der det blir brukt ord i staden for endingar. Dette blir brukt i verb og adjektiv.

I desse tekstane var det ordklassane verb, substantiv og adjektiv som var hovudfokuset.

Fordelt på ordklassane gjorde elevane mest feil i bruk av verb

Oversyn over bruk av dei ulike ordklassane i tekstane, kor mange prosent dei utgjev i tekstane og gjennomsnitt per tekst

	Verb	Substantiv	Adjektiv
Til saman	3176	2051	546
Gjennomsnitt per tekst	189	126	32
prosent	5%	3.5%	4.9

### 5.2.1 Verb

Verb seier noko om ei handling, ein tilstand eller ei endring. Ein delar verba inn i to grupper: sterke og svake verb. I denne delen har eg brukt Johan Olav Fretland og Aud Søyland si bok *Rett og godt. Handbok i nynorskundervisning*.

Svake verb er den største verbgruppa. Denne gruppa er delt i fire klassar; *a-verb*, *e-verb*, *j-verb* og *kortverb*.

*A-verb* endar i regelen på *–ar* i presens, og *–a* i preteritum og i perfektum partisipp. Ei anna gruppe blir kalla *e-verb*. Denne gruppa har endinga *–er* i presens, og *–te* og *–de* endingar i preteritum. Til dømes *å kjøpe – kjøper– kjøpt– har kjøpt*, eller *å sende –sender– sende – har*

*sendt*. Ein nyttar *-te* endingar i ord som har ein stamme som endar på *f, l, s, k, p, o* og *t*.

Dersom stammen på ordet endar på *v, d* og *g*, får verbet endinga *-de* eller *-dde* i preteritum.

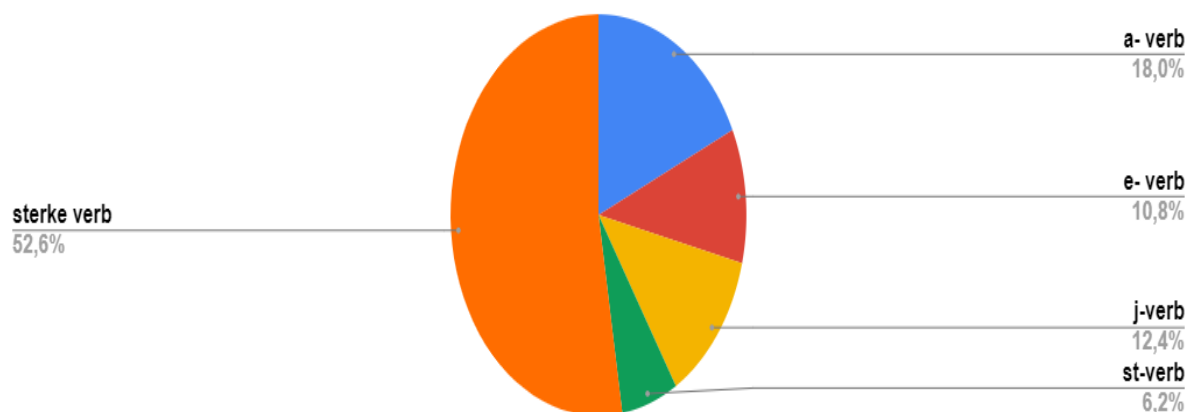
Ei tredje gruppe verb er *j-verb*. Dei har *-je* i infinitiv og ingen ending i presens. Desse verba har i regelen vokalskifte i preteritum og perfektum partisipp. Eit døme på eit *j--verb* er *fortelje*. Det har ingen ending i presens, og vokalskifte i preteritum og perfektum partisipp. *E-*lyden blir endra til ein *a-lyd*. Til dømes, *å fortelje – fortel – fortalde – har fortalt*.

Vi har også ei verbgruppe som blir kalla kortverb. Dei har berre ei staving i infinitiv. I presens har dei *-r* ending, og i preteritum har dei *-dde* ending. I perfektum partisipp endar dei alltid på *-dd*. Til dømes *å bu– bur– budde – har budd*.

Nokre av dei vanlegaste verba er det vi kallar *st-verb*. I desse verba endar alle formene på *-st*. Til dømes *å finnast – finst – fanst – har funnest*.

Det er også ei gruppe verb som blir bøygd annleis enn dei andre gruppene. Det kan til dømes vere *å gjere– gjer– gjorde– har gjort*. Desse vert kalla uregelrette svake verb. Sterke verb har berre ei staving i presens- og preteritumsformane. Dei fleste har vokalskifte. Til dømes *å be – ber – bad – har bedt*.

Til saman hadde elevane 194 verbfeil i tekstane. I gjennomsnitt er det 14.9 verbfeil fordelt på alle tekstane. Det var 35 feil i bruk av *a-verb* i alle tekstane. Det er eit gjennomsnitt på 2.5 verb per tekst. Feil i bruk av *a-verb* utgjer 18% av verbfeila i tekstane. I bruken av *e-verb* har tekstane 21 feil. Her blir gjennomsnittet 1.2 fordelt på alle tekstane, og dette utgjev 10.8% av verbfeila i elevsvara. Når det gjeld *j-verb* har elevane 24 feil. Gjennomsnittet blir da 1.4 feil i bruken av *j-verb* og det utgjev 12.4% av verbfeila i elevsvara. Når det kjem til *st-verb* har elevane 12 feil til saman, og det gjev eit gjennomsnitt på 0.74 feil per tekst. *St-verb* utgjev 6.2% av verbfeila i elevtekstane. Over halvparten (52.6%) av verbfeila var sterke verb. Til saman hadde elevane gjort 102 feil når dei skulle bøye sterke verb, og det vil seie at det var i gjennomsnitt 6 feil per tekst. Fordelinga av kva for feil elevane gjorde er illustrert i figur 5.



**FIGUR 3 KORLEIS VERBFEILA ER FORDELTE ETTER VERBTYPE (I PROSENT)**

### 5.2.2 Substantiv

Substantiv er namna på noko eller nokre. Dei blir delt i to underkategoriar; fellesnamn og eigennamn. Eigennamn viser til ein særskild person, stad, merkevare og liknande.

Fellesnamn viser ein gjenstand, eit omgrep eller eit vesen. Desse blir delt inn i grupper etter kjønn. Ein skil mellom: hankjønnsord, hokjønnsord og inkjekjønnsord. Ein skil også mellom abstrakte og konkrete substantiv. Abstrakte substantiv viser til fenomen ein ikkje kan sjå, ta på eller høyre. Konkrete substantiv viser til fenomen ein kan ta på, høyre og sjå. Substantiv har han-, ho-, og inkjekjønnsformer. Desse blir bøyd på kvar sin særskilde måte i eintal, bunden form og ubunden form og fleirtal, bunden og ubunden form.

Tekstane hadde 91 substantivfeil til saman. Dette gav eit gjennomsnitt på 5.35 substantivfeil per tekst. Substantiva i elevtekstane vart delte inn i kjønn og bøyingsform. Altså eintal, bunden og ubunden form, og fleirtal, bunden og ubunden form.

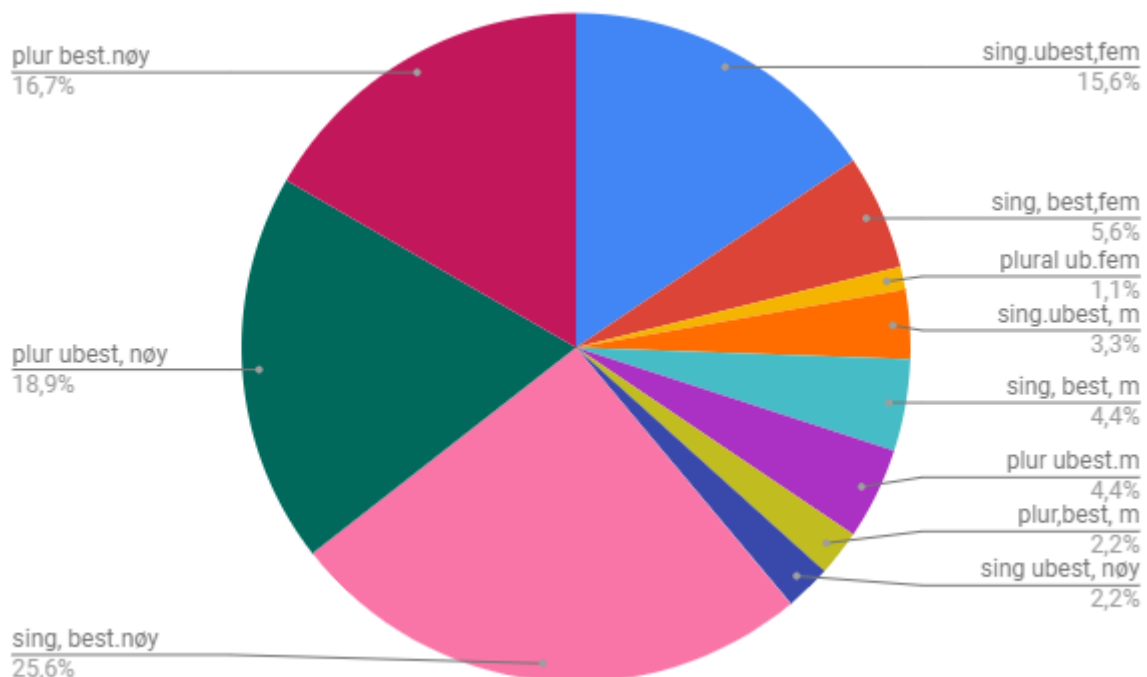
Inkjekjønn, eintal bunden form er den forma som gjev elevane mest problem. Her hadde tekstane til saman 23 feil. Dette gav eit gjennomsnitt på 1.35 og utgjorde 25.27 % av alle substantivfeila.

Den andre forma som var utfordrande for elevane var inkjekjønn, fleirtal, ubestemt form. I denne forma hadde dei til saman 17 feil som gav eit gjennomsnitt på 1 ord per tekst. Denne forma utgjorde 18.68 av substantivfeila i elevsvara.

Den tredje forma som gav elevane problem var inkjekjønn, bunden form fleirtal. Her hadde elevane 15 feil som utgjorde 16.98 % av substantivfeila i tekstane. Det kan sjå ut til at inkjekjønn er den forma som gjev elevane flest problem. Til saman utgjev dei 57 substantivfeil av 91 substantivfeil. Dette utgjev 62.6 % av alle substantivfeila, og eit gjennomsnitt på 3.35 feil per elevsvar.

Hokjønnsord, eintal og ubunden form var også ei utfordring for elevane. Her hadde elevane 14 feil, og desse feila utgjorde 15.38% av substantivfeila i elevtekstane. Dei andre hokjønnsformene meistrar elevane rimeleg godt. Det ser ut til at elevane har minst problem med hankjønnsorda. Desse feila utjev 14.3 % av alle nynorskfeil. Hankjønnsord fleirtal bunden form, kan det sjå ut til alle meistrar. Det kan sjå ut til at dei som hadde nynorsk sidemål slit meir med substantiva enn elevane som har nynorsk som hovudmål.

Fordelinga av substavtivfeil er illustrert i figur 6. Her er det sortert etter dei ulike bøyingsformene.



FIGUR 4 FORDELINGA AV SUBSTANTIVFEIL HOS ELEVANE ETTER BØYINGSFORMA I PROSENT.

### 5.2.3 Adjektiv

Adjektiv fortel om eigenskapane til substantivet og beskriv personar, dyr eller ting. Det bøyast i høve til kjønn og tal til substantivet det står til. Dette blir kalla samsvarsbøyning. Adjektiva blir også bøygd etter grad. Dei blir gradbøygd i tre ulike former; positiv, komparativ og superlativ. Gradbøyninga fortel noko kor mykje av eigenskapen substantivet har. Til dømes: eit stort hus, eit større hus, det største huset.

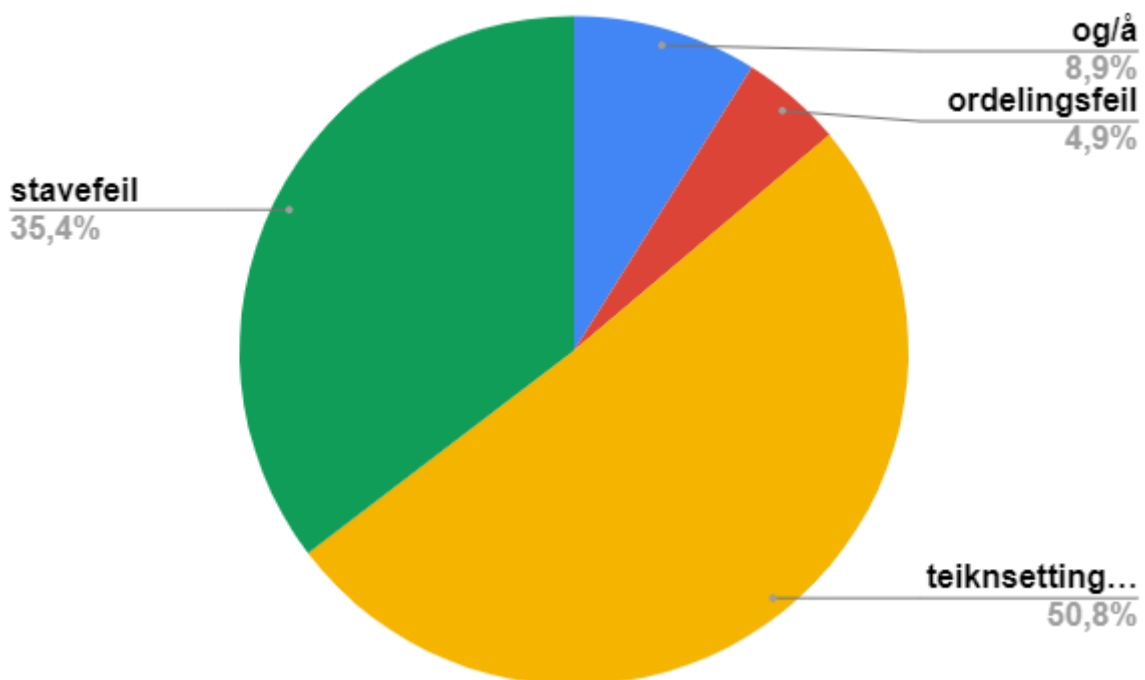
Positiv er grunnforma av adjektivet, og komparativ brukast når ein skal samanlikne to ting der den eine har meir av eigenskapen enn den andre. Superlativ brukast når ein ting har så mykje meir av eigenskapen at det ikkje kan bli samanlikna med noko anna.

I elevtekstane var det 27 adjektivfeil. Dei fleste av desse feila er samsvarsfeil. Det vil seie at adjektiva ikkje blir bøygde i høve til tal og kjønn. Dette gjeld meir eller mindre for alle adjektiva som er brukt i tekstane. Samstundes er generelt brukt få adjektiv i elevtekstane.

### 5.3 Ortografi

Ortografi er definert av Store norske leksikon som: «skrivemåte, et sett av skriftspråklige normer som gjelder for et skriftspråk. I eksamenssvara var det tilsaman 329 ortografiske feil. Det gjev eit gjennomsnitt på 19.35 ortografiske feil per elevsvar.

Eg har delt ortografiske feil inn i fire kategoriar; stavfeil, orddeling, teiknsettjning og bruk av å/og-regel. I tekstane var det 115 stavfeil. Det utgjev i gjennomsnitt 7.11 ord per elevtekst. Det er 35.4% av ortografifeila i elevtekstane. Det var 165 teiknsettingsfeil i elevsvara, og det utgjev 11 ord per elevsvar. Det er over halvparten av feila i elevsvara og det utgjev 50.8%. Orddeling var eit mindre problem. Det var tilsaman 20 orddelingsfeil i elevtekstane, og det utgjorde 1.3 ord per tekst. Det svarar til 4.9%. Og/å feil var heller ikkje noko stort problem i elevsvara. Det var 29 og/å feil i tekstane, og det utgjorde 1.7 ord per tekst. Dette utgjev 8.9% av ortografifeila i elevsvara. Fordelinga av ortografifeil er illustrert i figur 7.



FIGUR 5 FORDELING AV FEIL I ORTOGRAFI ETTER TYPE FEIL I PROSENT.

## 5.4 Målform

### 5.2.1 Dialekt

Dialekta i denne kommunen ligg ganske tett opp mot nynorsk. Dette gjeld i stor grad pronomen som *eg, me og dei*. Det gjeld også ordtilfanget som blir brukt. Men ofte trur elevane at nokre ord er nynorsk sjølv om dei er dialektord. Av og til blir orda skrivne slik dei blir sagt. Dei blir med andre ord skrivne ganske lydrett, og det er nokre ord og uttrykk som går igjen i elevtekstane. Til saman var det 58 dialektord i tekstane. Dette gjev eit gjennomsnitt på 3.4 ord per tekst.

Eg har delt dialektorda inn i ulike ord som går att i tekstane. Det er *dåke* for *dykk*, *da* for *det*, *vist* for *viss*, *kordan* for *korleis*, *e* for *er*, *nokke* for *noko*, og ei kategori som eg har kalla *andre* som dekkjer ord som ikkje passer inn i noko av dei andre.

Oversyn over dialektord og fordelinga i sidemål -og hovudmålstekstane.

	dåke	da	kordan	vist	e	nokke	andre
Sum	7	16	1	11	4	5	14
Hovudmål	5	3	1	6	2	0	2
Sidemål	2	13	0	5	2	5	12

### 5.4.2 Bokmål

Det er også ganske vanleg å bruke bokmålsord. Bruken av bokmålsord heng heilt klart saman med påverknad frå samfunnet som er drøfta tidligere i denne oppgåva. Det kan òg forklarast med at mange av elevane, i alle fall dei som nynorsk som sidemål, har flytta til kommunen frå Bergen. Det var 213 bokmålsord fordelt på 17 tekstar. Dette gjev eit gjennomsnitt på 13.9 bokmålsord i kvar tekst. Bokmålord er i denne samanhengen ord ein ikkje kan bruke på nynorsk, som til dømes *man* for *ein*. I denne samanhengen har eg ikkje sett på bøyinga, men berre om ordet står i Universitet i Bergen si nynorskordbok. Eg har fordelt bokmålsorda på dei ti ordklassane. Bokmålsorda fordelte seg på fem ulike ordklassar: pronomen, verb, substantiv, adjektiv og determinativar.

Her skil verba seg ut. Elevane brukar flest bokmålsord når dei brukar verb. Verb er den ordklassa som har vore mest brukt i desse tekstane, så det er vel ganske naturleg at dei oftast bli nytta feil. Fordelt på dei 17 tekstane brukte elevane 73 bokmålsverb. Dette gav eit gjennomsnitt på 4.3 bokmålsverb per tekst.

Bokmålsord fordelte seg på ordklasser på denne måten:

Ordklasse	Pronomen	Substantiv	Verb	Adverb	Adjektiv	Determinativer.
<b>Antall</b>	28	32	73	25	29	25
<b>Gjennomsnitt</b>	1.6	1.88	4.3	1.47	1.7	1.4
<b>Prosent</b>	13.1%	15.5%	35.3%	12.1%	14%	11.7%

## 5.5 Oppsummering av formelle feil

Formelle feil blir vektlagt ved vurdering av eksamenssvara i datamaterialet mitt, og er ein del av vurderingskriteria som sensorane nyttar.

Elevane hadde størst problem med ortografi, og spesielt med teiknsetting. Det som går att er at setningane blir for lange og at dei nyttar komma i staden for punktum. Av 329 ortografifeil var 165 av dem teiknsettingsfeil og 115 var stavefeil, som til dømes feil bruk av enkel og dobbel konsonant. Dei fleste teiknsettingsfeila er manglande punktum. Setningane blir svært lange. Ofte har dei brukt komma i staden for punktum. Det er rimeleg å tenkje seg at elevane har fått tilbakemelding frå læraren sin når det gjeld teiknsetting. Det kan vere vanskeleg for elevane å gjere så mykje med dette på eksamensdagen. Dersom elevane ikkje tek konsekvensane av tilbakemeldingar, handlar om motivasjonen deira til å arbeide med faget. At elevane bruker bokmålsord, er inga overrasking. Det kan hengje saman med at skulen ligg nært Bergen, innflytting og påverknad frå storsamfunnet og media. Elevane hadde 213 bokmålsord i dei 17 eksamenssvara. 35% av desse feila var bokmålsverb. Hovudårsaka til dette er at elevane nyttar «*være*» i staden for «*vere*». Blant pronomenfeila var det bruken av «*man*» i staden for «*ein*» som skilde seg ut.

Blant ordklassane var det verba som var vanskeleg for elevane. Her var det sterke verb elevane sleit med. Blant substantiva var det inkjekjønn, bestemt form som var vanskeleg for elevane. Adjektiv gjekk stort sett greitt, med 27 adjektivfeil til saman. Men det handlar berre om bøyning. Det var ganske mange som hadde nytte bokmålsadjektiv. Dette stemmer ikkje heilt med funna til Aud Søyland. Ho skreiv i artikkelen «Typar feil i nynorsk» at KAL-prosjektet hadde registrert at elevane hadde ein del feil i substantiv og verb. Ho fann at elevane hadde størst problem med å bestemme kjønn på substantiv, og at hankjønnsord ofte får hokjønnsbøyning. I mitt materiale var det omvendt. Elevane brukte ofte hankjønnsbøyning på hokjønnsorda. Dette gjaldt spesielt ubunden for av hokjønnsorda. Det var fleire som brukte artikkelen *ein* i staden for *ei*, som til dømes *ein jente* og *ein dame*. Det var

inkjekjønnsorda som gav elevane i mitt materiale størst problem. Dei hadde størst problem med eintal bunden form. Søyland peikar óg på at elevane hadde problem med verb. Det stemmer med mitt materiale også.

## 6. Gjennomgang av dei einskilde tekster i høve til innhald og struktur

I denne delen vil eg gå gjennom dei ulike tekstane fordi dei ikkje blir vurdert berre på grunnlag av rettskriving og teiknsetting, men også ut frå fleire andre kriterium. Dei blir vurdert etter fyrsteintrykket og etter i kva grad dei er eit svar på oppgåva. Ein ser på struktur, tekstbinding, setningsbygging og medvit i høve til kven som teksten skal skrivast for, og kva formålet med teksten skal vere. I denne delen vil eg sjå på desse høvea i kvar einskild tekst.

For å at elevsvaret skal vere eit svar på oppgåvebestillinga er det viktig at eleven har lese oppgåva korrekt, og forstått kva som står i han. Det er også viktig at alle delane er lesne og forstått. Eksamensoppgåvene testar ikkje berre skrivekompetansen, men òg lesekompetansen til elevane.

Med struktur meiner eg at oppgåva skal vere delt inn i ei innleiing, ein hovuddel og ei avslutning. Innleiinga skal seie noko om kva teksten skal handle om. Hovuddelen bør vere delt inn i høvelege avsnitt, avslutninga skal fortelje kva teksten har handla om og summere opp kva teksten har sagt noko om.

Eg har nytta Skrivesenteret si forklaring på kva eit avsnitt er når eg har lest gjennom tekstane. Skrivesenteret (2013) føreslår at eit avsnitt er ein serie setningar som er organisert rundt eit tema eller ein idé. Eit avsnitt skal bestå av ei temasetning, to eller fleire støttesetningar og ei avsluttande setning.

### 6.1 Hovudmål

I oppgåve A1 blir det i eksamensrapporten frå 2016 foreslått at elvenane kan gripe fatt i dei positive orda i overskrift og bilettekst, gode skodespelarprestasjonar, språkleg oppdatering av teksten til Ibsen og dei positive orda til slutt i teatermeldinga. Eksamensrapporten foreslår at elevane kunne referere til formuleringa om at det var vanskeleg å høyre kva som vart sagt på grunn at skodespelarane snakka for lågt og for raskt (Utdanningsdirektoratet 2016, s. 4)

Utdanningsdirektoratet meinte at dei følgjande kompetansemåla frå Kunnskapsløftet kunne vere aktuelle:



I A2 oppgåva meiner eksamensrapporten frå Utdanningsdirektoratet at ein får dekt lesing som grunnleggjande ferdighet. I Kunnskapsløftet står det at utviklinga i samfunnet krev at elevane «må arbeide systematisk med lesestrategiar som er tilpassa føremålet med lesinga, og med ulike typar tekstar i faget» (Utdanningsdirektoratet 2005, s.4).

I B-delen meinte eksamensrapporten frå Utdanningsdirektoratet (2016) at dei følgjande kompetansemåla var spesielt aktuelle:

- uttrykkje seg med eit variert ordforråd og meistre formverk, ortografi og tekstbinding
- skrive kreative, informative, reflekterande og argumenterande tekstar på hovudmål og sidemål med grunngeevne synspunkt og tilpassa føremålet, mottakaren og mediet
- integrere, referere og sitere relevante kjelder på ein etterprøvbar måte når det er føremålstenleg

Alle desse oppgåvene er argumenterande, men Utdanningsdirektoratet hevdar at ein ikkje vil gå att til ein inndeling i saktekstar og skjønnlitterære tekstar (Utdanningsdirektoratet 2005, s. 9).

### 6.1.1 Elevsvar A

I denne oppgåva skulle eleven forklara kvifor terningkastet fem Borghild Maaland i VG gav framsyninga «En folkefiende» på den Nationale Scene, verka rimeleg og dette skulle også grunngeevast.

Eleven er ikkje einig i at framsyninga fortener terningkast fem. Eksamenssvaret legg vekt på at det er vanskeleg å høyre det som blir sagt på scenen. På den andre sida meiner eleven at resten av teatermeldinga forsvarar terningkast fem til framsyninga.

Sjøelve teksten er ganske strukturert og ganske kort. Først seier eleven litt om problema Maaland nemner med lyden. I ei setning blir det sagt noko om kvifor framsyninga kan fortene terningkast fem. Deretter går eleven tilbake til lydproblema.

Denne teksten er ikkje inndelt i avsnitt og har ingen klar inndeling i innleiing, hovuddel og avslutning. No er denne teksten ganske kort, men den går rett på sak utan å seie noko om kva den handlar om. Den siste setninga er mest sannsynleg ei slags avslutning.

I oppgåve A2 skulle elevane hjelpe ein medelev til å forstå Maaland si teatermelding, som var ganske vanskeleg tilgjengeleg. I oppgåva var det forventat at eleven skulle vise kjennskap til ulike lesestrategiar.

Denne eleven har løyst denne oppgåva ved å vende seg til ei jente som heiter Lotte, og forma denne teksten som ei slags samtale. I denne samtala er det eleven sjølv som snakkar, og Lotte følgjer med og gjer det kandidaten seier. Teksten sluttar med at Lotte fortel heile klassen om kva for lesestrategiar ho brukte for å forstå denne teksten.

Lesestrategiane kandidaten presenterer er BISON og VØL. Dette er dei mest vanlege lesestrategiane. BISON står for bilele, innleiing, samandrag, overskrifter og NB-ord. VØL står for veit, ønskjer å vite og lært.

I del B valde eleven oppgåve B2. Denne oppgåva var tredelt. Elevane skulle plukke ut og presentere kva dei meinte var viktig i Runa Brand sin artikkel «Køn og stereotyper i computerspil». Dei skulle deretter reflektere over korleis framstillinga av menn og kvinner i ulike medium påverkar oppfatningane våre av kjønnsrollene. Til slutt skulle dei gje døme på dette på ein måte som lesarar utan kjennskap til sosiale medium, dataspel og drama kunne forstå.

Denne teksten er også kort. Også her manglar det struktur. Den har ingen innleiing og avslutning. Det er heller ingen inndeling i avsnitt.

Teksten har berre svart på den første delen av oppgåvebestilla. Den handlar først og fremst om korleis menn og kvinner vert presenterte i dataspel, og han refererer mykje til Runa Brand sin tekst. Den seier også ein del om korleis framstillinga av kjønn kan påverke oppfatningane våre av kjønnsroller.

Diverre seier den ingenting om korleis andre medium kan påverke haldningane våre til kjønnsrollar. Den gjev heller ingen døme på korleis media kan påverke haldningane våre til menn og kvinner sine roller. Dette er berre eit delvis svar på oppgåvebestillinga.

Denne oppgava har eg vurdert som ganske god. Det vil seie at teksten er i eit mellomsjikt mellom god og lite god.

### 6.1.2 Elevsvar B

I denne teksten er kandidaten einig med Maaland når det gjeld vurderinga av framsyninga «En folkefiende» på den Nationale Scene.

Også denne teksten manglar avsnitt og ein tydeleg struktur. Det manglar avsnitt, men han har ein liten innleiing og avslutning. Teksten begynner med ein presentasjon av kva Maaland har skrive og kva for terningkast ho har gjeve framsyninga. Som ein avslutning skreiv kandidaten «Eg synest at Maaland gav ein rettferdig femmer».

Eleven forklarar i teksten at skodespelet har godt språk og «gode spenningstopper», men at det gjekk litt raskt, og det var, ifølgje Maaland, litt vanskeleg å høyre kva som vart sagt på scena. Dette siste var eleven einig i at burde gjere at framsyninga ikkje fekk terningkast seks.

I oppgåve A2 begynner kandidaten med å gjere det klart at denne teatermeldinga kan vere vanskeleg å forstå for barn og ungdom, og at han er skriven for menneske som likar å lese, har eit solid ordforråd og som er opptekne av teater.

Eleven foreslår er å lese innleiinga langsamt og å slå opp ord som er vanskelege. Deretter skal ein fortsette å lese teksten og ta stikkord undervegs. Ved hjelp av dette skal ein etter kvart bli i stand til diskutere teksten og innhaldet med seg sjølv berre ved å sjå på stikkorda. Mens ein les bør ein skrive ned ord som er vanskelege slik at ein kan forstå samanhengen betre.

For korte tekstar foreslår eleven at ein kan skumlese teksten og berre «skygge raskt over orda».

I denne teksten vart eleven beden om å vende seg til medelev på en vennleg måte. Det er ingenting i denne teksten som viser mottakarmedvit, eller at teksten skal ha eit føremål.

I B-delen har eleven valt oppgåve B4. I denne oppgåva vart kandidaten beden om å reflektere over kvifor mange ungdommar ikkje fullfører utdanninga si, med utgangspunkt i den grafiske framstillinga av «Gjennomstrøyming i vidaregåande opplæring. 2009–2011». Deretter skulle dei gjere seg nokre tankar om kva utfordringar dette kan skape for ungdommen og for samfunnet. Denne teksten skulle publiserast i ei tekstsamling som skal lesast av elevar i niande klasse.

Eleven viser til tala i den grafiske framstillinga og foreslår at ein av grunnane til at så mange sluttar er at sjansen for å fullføre er stor dersom foreldra har høg utdanning. Ei anna årsak kan vere at «plutseleg innser du at du har allereie hatt 12 år med utdanning, og at det får holde».

I den andre delen av oppgåva gjer eleven seg nokre tankar om kor vanskeleg det er å få jobb no, samanlikna med korleis det var før. Han eller ho skriv òg at det viktig å ta ei lang utdanning slik at ungdommen er klar til å ta over når samfunnet treng det, og slik at ein kan få den jobben ein vil ha. Hovudbodskapen i denne teksten er at det er viktig for alle å skaffe seg ei utdanning for å få ein jobb.

Det er vanskeleg å sjå at eleven skrive om andre utfordringar fråfall frå vidaregåande utdanning kan skape for ungdommen og for samfunnet.

Teksten vender seg til lesaren ved å bruke *du*, i staden for *ein*. Det er også brukt *vi*, for å skape ein tone av fellesskap mellom lesaren og forfattaren. Teksten oppmodar også dei yngre lesarane til å gjennomføre vidaregåande skule. Dette kan gje inntrykk av mottakar- og formålsmedvit.

Teksten er ikkje delt inn i innleiing, hovuddel og avslutning. Den begynnar rett på sak med at det i 2009 starta 65 000 ungdommar i grunnkurs. Teksten er delt i to avsnitt, men han burde vore delt inn i fleire avsnitt. Avsnitta vart laga ved hjelp av inndelinga i oppgåvebestillinga, ikkje ved hjelp av temasetningar.

Dette elevsvaret har eg samla sett vurdert som godt.

### 6.1.3 Elevsvar C

Denne teksten er ganske kort, og står ikkje fram som eit fullgodt svar på oppgåva. Kandidaten startar med ei innleiing som seier at Maaland gav framsyninga «Ein folkefiende» terningkast fem i si omtale i VG. Så skriv han eller ho litt om korleis språket i denne teateromtalen er, men det viktigaste er det vanskelege språket og orda som er vanskelege å forstå. I avslutninga skriv kandidaten at «elles verkar terningkastet ho har gitt ganske rimeleg i forhold til teksten».

Avsnitta verkar ganske tilfeldige, og nokre av dei inneheld berre èi setning. Dersom han eller ho hadde samla desse avsnitta til eit avsnitt ville teksten fått ein betre struktur.

Det same gjeld oppgåve A2. Den har ei innleiing, hovuddel og avslutning, men avsnitta er laga på same måte som er skildra i teksten over.

Det kjem heller ikkje klart fram kven teksten vender seg til. Den kan vere skriven for kven som helst og det er ikkje tydeleg at forfattaren skriv for ein medelev. Oppgåvebestillinga er enten ikkje forstått, eller lesen skikkeleg. Det er ikkje vist mottakarmedvit, eller medvit når det gjeld formål.

I del B valde eleven oppgåve B2. Denne teksten er heller ikkje eit svar på alle delane i oppgåvebestillinga. Han eller ho har presentert nokre av poenga i Runa Brand sin artikkel «Computerspil og kønsterotyper». Diverre oppfattar eleven artikkelen som eit angrep på dataspel generelt, og spesielt i samband med kjønnsroller.

Det er gitt einskild døme på ulike dataspel som han eller ho meiner kan vere kjønnsdiskriminerande, og på dataspel som ikkje er kjønnsstereotype. Uheldigvis har forfattaren ikkje brukt døme som er enkle å forstå for dei som ikkje spelar desse spela ofte.

Eleven har heller ikkje svart på andre del av oppgåvebestillinga. Her skulle eksamenskandidatane reflektere over korleis framstillinga av menn og kvinner i ulike medium kan påverke oppfatningane våre om korleis menn og kvinner skal vere. Eleven har ikkje nemnt nokre andre medium, utanom dataspel. Han eller ho argumenter i staden for at dette er ein slags kamp mellom dei som liker å spele dataspel og dei som meiner at dataspel er kjønnsdiskriminerande og valdelige.

Strukturen i denne teksten kunne vore betre. For det første manglar han innleiing, men startar med å seie «Det er sant at i nokon spill er det kun menn som er hovudkarakterane (.....)». Det burde kanskje vore sagt noko om kva teksten skal handle om, og gitt lesaren ein slags problemstilling. Eksamenssvaret har heller ingen avslutning, og heller ingen samanfatning av argumenta som er brukt i teksten.

Dessutan er avsnittsstrukturen ganske spesiell. Kvart avsnitt består av ei setning. Ofte er denne setninga svært lang og kan vere vanskeleg å lese. Den lengste setninga er på seks linjer og det er fleire med fem og fire linjer. Dette går igjen i oppgåvene før også. Det er ikkje brukt temasetningar, kommentarsetningar og sluttsetningar som eksamensrettleiinga frå Utdanningsdirektoratet (2017) tilrår.

Alt dette gjev eit inntrykk av at teksten ikkje er planlagt, men skriven etter innfallsmetoden. Eigentleg inneheld teksten berre eitt argument, og det er at dataspel ikkje er så kjønnsstereotype som mange meiner at dei er.

Språket i teksten er ikkje så ille. Dei største problema i denne teksten er dei lange setningane og bruk av bokmålsord. Stort sett er det ordet *spill* som går igjen i staden for *spel*. At teksten har så lange setningar, viser at eleven ikkje meistrar «funksjonell teiknsetting». Likevel er dei formelle ferdigheitene ganske gode.

Denne teksten har eg vurdert som svært dårleg. Mest fordi han ikkje svarer på oppgåva.

#### 6.2.4 Elevsvar D

Oppgåve A1 har forbettringspotensiale når det gjeld struktur. Det gjeld spesielt for bruken av avsnitt. Innleiinga og avslutninga er ganske grei. I alle fall med tanke på kor korte desse tekstane skal vere. Det første avsnittet kunne med fordel vore inndelt i fire ulike avsnitt sidan det egentlig er fire ulike temasetningar i det. Eleven nemner tema som språkleg oppdatering av teaterstykket, korleis det vart skapt engasjement på scena, og at teatermeldinga er skriven etter at journalisten hadde sett generalprøva. I tillegg kjem ein innleiande setning om at

framsyninga fekk terningkast 5. Dersom eleven hadde utdjupa desse tema, ville dette løfta teksten sitt innhald.

Elles verker avsnittinndelinga tilfeldig. Eleven meiner at dersom meldinga hadde vore skriven etter premieren, og ikkje etter generalprøva, ville framsyninga vore vurdert som betre. Dette grunnjev han eller ho med at på generalprøven treng ikkje alt å vere perfekt, og «det skadar ikkje vist skodespelarane gjer ein liten feil». Utover dette er det ikkje forklart nærare kvifor eleven meiner at framsyninga ville fått terningkast seks, dersom det var premieren som var grunnlaget for teatermeldinga.

Teksten har ei avslutning i form av ei setning som slår fast at det er vanskeleg å få alt riktig, og difor er terningkast fem ei god vurdering. Dette blir forklart med at Maaland ikkje var heilt fornøyd med framsyninga.

I oppgåve A2 skapar eleven nærleik til lesaren ved å bruke pronomen som *du*, *vi* og *eg*. Dessutan gjev han eller ho uttrykk for at det er lett å forstå at teksten er vanskeleg å forstå for unge menneske. Slik får eleven fram ein samkjensle med lesaren. Dessutan oppmodar eleven lesaren til å tru på seg sjølv.

Teksten viser ikkje direkte til lesestrategiar, men ber lesaren om å lese teksten varsamt og langsamt. Han rår ikkje lesaren om å slå vanskelege ord, men antek at dersom ein les teksten fleire gonger vil ein forstå orda ut frå samanhengen. Lesaren vert òg rådd til å stoppe opp etter kvart avsnitt for å tenkje over om han eller ho har forstått det lesaren har lest.

Eksamensoppgåva ber spesielt om at kandidaten skal syna kunnskap om lesing og lesestrategiar. I denne teksten er det vist noko kunnskap om lesing, men er ikkje nemnt eksplisitt i eksamenssvaret.

Denne teksten har også ein ganske tilfeldig struktur. Teksten startar med å fortelje at teateromtalen kan vere vanskeleg å forstå, og reflekterer litt omkring kvifor forfattaren har valt ord som er vanskeleg tilgjengelege for ungdom. Resten av teksten er ikkje delt inn i avsnitt. Denne teksten ville òg fått eit løft dersom eleven hadde fylgt regelen om temasetning, kommentarsetning og sluttsetning. Slik han er no er det mange ulike tema i det eine avsnittet.

Alt i alt er dette ein tekst som kunne vore meir presis som svar på oppgåvebestillinga, og strukturen kunne vore betre.

Mykje av det same gjeld B-delen i eksamenssvaret. Her har eleven valt oppgåve B4 som handlar om fråfall i vidaregåande opplæring.

Teksten svarer ganske greitt på oppgåva. Eleven skriv om ulike faktorar som kan føre til at nokre elevar fell ut av vidaregåande skule. Det blir peikt på at mange er leie av å gå på skule fordi dei ikkje trivst. Foreldra si utdanning blir også skildra som ein viktig faktor i samband med fråfall. Dette blir forklart med at foreldre med høg utdanning er vante med å arbeide hardt, og «å kjempa seg mange år gjennom skule» og, at dette påverkar barna til å gjere det same.

Vidare i teksten gjer eleven seg nokre tankar om kva for utfordringar i vidaregåande opplæring kan skape for den einskild og for samfunnet. For den einskilde ungdommen kan det, ifølgje denne teksten, føre til at det kan bli vanskeleg å få ein godt betalt jobb. Dersom ein ikkje får ein godt betalt jobb, kan det bli vanskeleg å skaffe seg eit fint hus eller ein fin bil. I tillegg kan det vere vanskeleg å komme i gang med utdanning seinare viss ein først har slutta i vidaregåande opplæring. Utfordringane fråfallet kan skape for samfunnet heng saman med at befolkninga vil mangle utdanning for arbeid som er viktig for samfunnet. Til dømes vil oljenæringa kunne komme til mangle godt utdanna arbeidskraft, og på denne måten vil landet gå glipp av skattepengar.

Denne teksten har dei same problema som tekstane over. Innleiinga er svak, avsnitta rotete og det manglar avslutning. Som i tekstane over er det mange tema i kvart avsnitt. Det gjer at teksten er vanskeleg å lese.

Språket i teksten hjelper òg til at den er vanskeleg å lese. Nokre av formuleringane er tunge og nokre gonger er kjem orda i uvant rekkjefølgje. Eit døme «vist ingen arbeider der så senkar økonomien veldig langt ned».

Meininga er at denne teksten skal publiserast i ein tekstsamling for elevar i niande klasse. I byrjinga av oppgåva vender kandidaten seg til ein yngre person og bruker pronomeren som *vi*, *du* og *oss*. Etter kvart blir teksten meir og meir upersonleg og nyttar ord som er generelle og han mister det personlege preget. Det vil seie at eleven har mottakaren og formålet i tankane, men klarer ikkje heilt å gjennomføre det i heile teksten. Tanken om at dette skal publiserast i ein tekstsamling for ungdom, kjem ikkje heilt tydeleg fram. Denne teksten kunne vore skriven for kven som helst og i alle slags publikasjonar.

Denne oppgåva er stort sett eit relevant svar på oppgåva. Problema handlar om struktur og språk, både på setningsnivå og på avsnittsnivå. I tillegg kunne mottakarmedviten vore tydelegare. Den hadde vore mykje betre med litt planlegging.

Alt dette gjer at eg vurderer dette elevsvaret som lite god.

### 6.1.5 Elevsvar E

I A1 i dette oppgåvesvaret blir terningkastet Maaland gjev førestillinga «En folkefiende» problematisert ut i frå teksten i teatermeldinga. Eleven meiner at denne teaterframsyninga ikkje fortener terningkast fem ut frå det Maaland skriv i teatermeldinga. Dette grunnjev eleven med at Maaland ikkje skriv kva ho sjølv meiner om teaterframsyninga.

I denne teksten manglar, som ein del av dei andre tekstane, innleiing. Han har ei avslutning i siste setninga der eleven har laga ein slags oppsummering av det han eller ho har skrive. I tillegg er ikkje teksten delt inn i avsnitt. Resultatet av denne manglande strukturen er at det blir vanskeleg å forstå kva eleven meiner.

Oppgåve A2 manglar også innleiing og avslutning i tillegg manglar han avsnitt. Også i denne teksten gjer manglande struktur det vanskeleg å forstå kva eleven meiner. Ei god avsnittsinndeling ville hjelpt eleven til å sortere tankane sine betre.

Teksten viser ikkje mottakarmedvit og fungerer difor ikkje som eit svar på oppgåva. Denne teksten skulle vende seg til ein elev i niande klasse, for å gje råd for korleis denne teksten kan bli lettare å forstå. Det er heller ikkje gitt nokre råd om kva medeleven kan gjere for at teatermeldinga skulle bli lettare å lese. Eleven viser heller ikkje nokon kunnskap om lesing og lesestrategiar. Denne teksten handlar mest om kva som gjer at denne teksten er vanskeleg, men ingenting om korleis den kan angripast på best mogleg måte.

Det er litt uklart om eleven har vurdert kvaliteten på teatermeldinga. Han eller ho skriv at «Den (teatermeldinga) er skreve utan eigen tanke, den er skreve utan kva personen som har skreve omtalen syns sjølv om framsyninga.» Det er dette som gjer, ifølgje denne teksten, vanskeleg å forstå. Eleven avsluttar denne teksten ved å skrive «Utan om det er omtalen av stykket veldig bra og har ein fin oppbygging.»

I B- delen har eleven valt oppgåve B3. I denne oppgåva skulle elevane ta utgangspunkt i ein teikning som avbilda Manning, Assange og Snowden, og beskrive korleis den framstiller at varslarar blir behandla. Deretter skulle dei reflektere over kva som gjer at vi finn det vanskeleg å seie i frå om høve som ikkje er gode. Oppgåva ba også om konkrete døme frå litteratur, samfunnsliv og eller kvardagslivet.

Også denne teksten manglar innleiing og går temmeleg rett på sak. Den har ein avslutning i form av spørsmål som «Så burde du tale ut og si i frå? Eller burde du eigentleg bare teie?»



Denne teksten er heller ikkje inndelt i avsnitt. Dette gjer at også denne teksten kan vere vanskeleg å forstå. Denne teksten hadde tent på temabasert avsnittsinndeling.

Oppgåva er berre delvis eit svar på oppgåvebestillinga. Teksten seier ingenting om korleis teikninga framstiller behandlinga av varslarar. I staden går han rett på del to som handlar om kvifor det kan vere vanskeleg seie frå dersom ein ser noko som er galt. Han eller ho drøfter omgrepet varslar, og skil det frå det frå det å sladre om småting.

Alt i alt, vil eg vurdere denne teksten som lite god.

#### 6.1.6 Tekst F

Oppgåve A1 manglar ei innleiing og ei avslutning. Teksten opnar med å seie «I dette innlegg som Borghild Maaland har skreve til VG er eit bra eksempel på det». Utan å seie noko om kva dette er eit eksempel på. Det er ein del av desse litt hjelpelause formuleringane i denne teksten. Teksten manglar også avsnitt og det er ingen logisk oppbygging av teksten. Det kan sjå ut til at denne teksten ikkje er planlagt, men er meir basert på innfall enn ein plan.

Teksten er delvis eit svar på oppgåvebestillinga. Eleven meiner at teaterframsyninga fortener terningkast fem, Denne vurderinga vert ikkje forklart. Det er heller ikkje oppgitt nokon grunn for denne vurderinga. Det nærmaste ein kjem ein grunngeving, er at «vist eg hadde vert ho hadde eg og gjet det ein 5 i ternngkast eg å».

Mykje av det same kan seiast om oppgåve A2. Denne oppgåva manglar òg innleiing og avslutning. I det første avsnittet foreslår forfattaren ulike måtar ein kan tolke teksten på. Ein kan lese mellom linjene og sjå på kva for verkemiddel som er brukt, som til dømes samanlikning og fleire andre.

I oppgåveteksten spurte ein etter kjennskap til lesestrategiar og om kjennskap til lesing. Eleven har ikkje gjort det i dette avsnittet. I dette første avsnittet vender eleven seg direkte til ein annan person ved å bruke *du*. Diverre kjem det ikkje tydeleg fram at den personen er ein elev på same alder.

I det andre avsnittet fortel eleven kva han eller ho gjer når han eller ho skal lese ein tekst som er vanskeleg. Her kjem eleven med ganske konkrete råd som å sjå gjennom teksten før ein sett i gang med lesinga. Også her vender teksten seg til ein person utanfor. Teksten får eit personleg preg gjennom å bruke ord som *eg* og *du*. Her viser eleven kunnskap og lesing og lesestrategiar, men manglar faglege omgrep.

I B-delen har eleven valt oppgåve B3. Denne teksten har ein ganske grei avsnittsstruktur og innleiinga verker fornuftig. Teksten innleiar med korleis teikninga av Assarge, Manning og Snowdon viser korleis dei vart behandla av styresmaktane.

Diverre forklarar eleven ganske tydeleg at han eller ho fann denne teikninga vanskeleg å forstå, og kva og kven han handla om. Eleven seier at han eller ho skal skrive om det han eller ho trur og det som kan sjåast på teikninga.

Denne teksten er svært kort, og det gjer at den fungerer ganske dårleg som eit svar på oppgåva. Desse faktorane gjer at eg vurderer teksten som lite god.

#### 6.1.7 Elevsvar G

Tekst A1 innleiar med å skrive at «Borghil har mange varme ord om dette stykket». Det kunne kanskje vore ein fordel om eleven hadde sagt kva for stykke Maaland hadde lage ei teatermelding om. Elles er teksten delt inn i to avsnitt og inndelinga verkar noko tilfeldig. Eleven avsluttar teksten ved å skrive at terningkastet verkar rimeleg ut frå omtalen Maaland har skrive.

Denne teksten er eit svar på oppgåva, fordi han forklarar kvifor Maaland ikkje kunne gitt framsyninga «En folkefiende» terningkast seks. Eleven skriv at i omtalen står det at han som spelte Dr. Stockmann gjer ein god jobb, og at det var gjort nokre grep for å modernisera framsyninga. Maaland skriv, ifølgje denne teksten, at desse grepa fungerte godt. Problemet i denne framsyninga var, ifølgje denne teksten, lyden og det at skodespelarane snakka for fort. Dette gjorde at det var vanskeleg å få med det som skjedde på scena.

Tekst A2 er eit tydeleg svar på oppgåve fordi den vender seg direkte til ein medelev, og byrjar med ein uformell helsing. Eleven skriv vidare at sidan du - personen finn teksten vanskeleg å forstå, skal eg-personen leike lærar og gje råd om korleis teksten kan angripast. Eg - personen gjer du - personen råd om korleis det kan bli enklare å forstå teksten. Diverre bruker forfattaren ingen norskfaglege omgrep og viser heller ikkje til nokre spesielle lesestrategiar.

Råda eg-personen kjem med handlar mykje om å lese sakte, og stoppe opp av og til for å tenkje over kva ein har lest. Du-personen får også råd om å slå opp vanskelege ord og å notere ord som er viktige og vanskelege. Han eller ho får dessutan råd om å skaffe seg litt informasjon om Ibsen, fordi bakgrunnsinformasjon kan gjere det enklare å forstå teatermeldinga.

Teksten har ei innleiing som forklarar kva teksten skal gjere, nemlig å hjelpe du personen til å forstå teksten betre. Han har også ei avslutning der eg-personen ynskjer du-personen lukke til og uttrykkjer eit håp om at medeleven har fått hjelp. Teksten er ikkje inndelt i avsnitt i det heile tatt.

I B-delen har eleven valt oppgåve B2. Som handlar om medium og kjønnsroller. Denne teksten har ei innleiing der artikkelen «Køn og stereotyper i dataspil», som er skriven av Runa Brandt, blir presentert. Teksten har ei avslutning og er inndelt i avsnitt på ein grei måte.

Denne teksten er ikkje eit godt svar på oppgåvebestillinga. Den presenter og drøfter det eleven meiner er dei viktigaste poenga frå artikkelen «Køn og stereotyper i dataspil». Men teksten seier ingenting om korleis vårt syn på kjønnsroller blir påverka gjennom media si framstilling av menn og kvinner.

Teksten fokuserer på korleis dataspel kan påverke haldningane våre til kropp og utsjånad. Det blir lagt stor vekt på at dataspel kan skape eit usunt kroppsfokus hos både kvinner og menn.

Denne teksten viser ikkje mykje mottakarmedvit. I oppgåvebestillinga blir eleven beden om å bruke døme som er enkle å forstå sjølv om ein ikkje har noko kjennskap til dataspel, sosiale medium og TV-seriar. I denne teksten er det vist til døme som krev at ein har ganske god kjennskap til dataspel. Det er brukt omgrep som ein må ha spelt dataspel, eller som ein må få forklart av andre som speler regelmessig for å forstå.

Likevel vurderte eg denne teksten som god fordi han stort sett er eit svar på oppgåvebestillinga.

#### 6.1.8 Tekst H

I A1 teksten er kandidaten ikkje einig med Maaland i at teaterframsyninga fortener terningkast 5. Hovudinnvendinga er at ein har lagt til noko som ikkje er i originalteksten. I oppsetjinga hadde ein lagt inn ein tale som dr. Stockmann held. Den andre og mindre innvendinga var at det var vanskeleg å høyre kva skodespelarane sa, fordi dei snakka så fort og utydeleg.

A2 teksten vender seg ikkje til ein medelev, men er meir ein vurdering av teatermeldinga. På slutten av teksten kjem det nokre råd om korleis ein kan angripe teatermeldinga.

Denne teksten har inga innleiing eller avslutning. Den er heller ikkje delt inn i avsnitt.

I B-delen valte eleven å skriveoppgåve B1. Dette var den einaste eleven som skreiv denne oppgåva. I denne oppgåva argumenterer eleven for å overtyde sensor for at dei klassiske forfattarane framleis er aktuelle og viktige.

Han eller ho gjer døme på ulike drama Henrik Ibsen har skrive. Skodespela eleven bruker som døme er *Brandt*, *Et dukkehjem* og *Gjengangere*. Når eleven skriv om *Brandt* seier han eller ho at viljestyrke er viktig, og oppgjev Nelson Mandela og Martin Luther King som to som har «kommet langt med meiningane og viljestyrken sin. I *Et dukkehjem* kommenter eleven at dette var eit viktig stykke i samtida, og at det handlar om menneskerettar og likestilling. Eleven kallar Nora for Noora i denne teksten. Han eller ho har nok sett TV-serien *Skam*.

Teksten viser greitt mottakarmedvit, for oppgåvebestillinga seier at eleven i denne teksten skal argumentera ovanfor sensorane, for at dei klassiske forfattarane framleis er aktuelle.

Dette elevsvaret har eg vurdert som lite god. Mest på grunn av tung flyt og manglande struktur.

#### 6.1.9 Elevsvar I

Tekst I oppgåve A1 er svært kort, berre fire linjer. Han er ikkje samd med terningkastet Maaland gav førestillinga. Det er ikkje argumentert for kvifor framsyninga ikkje fortener dette terningkastet. Teksten slår berre fast at «Det kan vere måten hun skrev innlegget på. Det bare trefte meg ikkje som ein femmer».

Oppgåve A2 er noko lenger, ei grei innleiing, men manglar avslutning. Den er delt inn i avsnitt, men dei verker litt tilfeldig.

Teksten vender seg til ein du- person, og ved å referere til læraren, og det ein har lært på skulen, kjem det fram at han vender seg til ein medelev. Han gjer også ulike råd for korleis teksten kan lesast. Det blir referert til ulike lesestrategiar som BISON-blitt, VØL-skjema og tankekart. Men ingenting i teksten forklarar kva desse lesestrategiane inneber. Det mest konkrete rådet du- personen får er å stoppe opp etter kvart avsnitt for å tenkje over kva ein har lest. Eg-personen foreslår i avslutninga at ein kan førestille seg teksten som eit eventyr, eller lese han baklengs. Dette gjer at teksten er eit svar på oppgåvebestillinga.

I B-delen har eleven valt oppgåve B3. Denne oppgåva handlar om korleis varslarar blir behandla, og kva som hindrar oss i å seie i frå dersom ein ser noko ein meiner er galt.

Oppgåva har ei innleiing som beskriv korleis staten behandlar varslarar. I hovuddelen gjev eleven fleire døme på kvifor det kan vere vanskeleg å seie frå dersom ein meiner noko er galt,

eller ser noko som ikkje er bra. Teksten har ein grei avsnittstruktur, og ei avslutning som oppmodar lesaren til å seie i frå dersom han eller ho meiner at noko er galt i samfunnet.

Teksten er tildels eit svar på oppgåvebestillinga. Han har ei slags forklaring på kva teikninga seier om korleis varslarar blir behandla, men drøftinga kunne vore betre. Nokre av påstandane treng betre utdjuping. Det blir, til dømes, hevda at ein ikkje får lov til å seie noko staten ikkje liker, og at vi er redde for korleis staten kjem til å reagere dersom ein påpeker noko ein meiner er galt.

Teksten har med tre døme frå samfunnsliv og kvardagsliv. Det eine dømet er på samfunnsnivå der eleven trekkjer fram innvandring som eit tema vi ikkje tør å snakke om. Her hevdar eleven at samfunnet kjem til å bryte saman på grunn av innvandring, og at alle veit det, men ingen tør å seie noko om det. Vi tør ikkje seie noko om det fordi vi er redde for å bli stempla som rasistar.

Det andre dømet handlar om mobbing i skulen, der teksten påpeikar at mange ikkje vil seie i frå fordi dei er redde for å bli mobba sjølv. Teksten slår også fast at lærarane ikkje vil sjå noko som liknar på mobbing, og snur seg vekk dersom de ser det. Dette gjer dei fordi dei veit at å avdekkje mobbing inneber mykje arbeid.

Det tredje dømet handlar om gruppepress. Teksten hevdar at mange ungdommar blir pressa av annan ungdom til å gjere ting dei ikkje vil sjølv. Ifølgje teksten tør dei ikkje nekte fordi dei er redde for å ikkje vere «kule».

Alle desse tre døma kunne vore betre forklart eller grunngjevne. Men teksten bruker gjentaking som verkemiddel. Etter kvart døme som er brukt skriv eleven : «Ingen tør å varsle».

Dette elevsvaret har eg vurdert som lite god. Hovudårsaka til dette er at ein sitt med ei kjensle av at eleven kjem med påstandar han eller ho ikkje har dekning for.

## 6.2 Nynorsk sidemål

I desse oppgåvene skulle elevane først ta utgangspunkt i diktet «Borte», som var skriven av Henrik Ibsen, og eit utdrag frå «Biografien om Ibsen», som er skriven av Stein Erik Lunde. Dei skulle kort forklara kva desse tekstane handla om, og deretter skulle dei sei noko om kva desse tekstane har til felles, og til slutt skulle dei sei noko om korleis dei er bygde opp.

Elevene vart bedne om å nytte norskfaglege omgrep, som til dømes «biografi», «sakleg skrivemåte», «vers» og liknande.

I den neste oppgåva skulle elevane argumentere for at ungdom må få drive med uteaktivitetar sjølv om dei kan skade seg. I denne teksten skulle dei sitere frå Ibsens brev til sonen, og teksten skulle rette seg mot ein vaksen som bryr seg om kva eleven meiner. Ifølgje eksamensrapporten frå Utdanningsdirektoratet var det fleire sensorar som meinte at denne oppgåva treffe godt for dei svake elevane (Utdanningsdirektoratet 2016, s.7).

For desse oppgåvene foreslo Utdanningsdirektoratet at desse følgjene kompetansemåla kunne vere aktuelle:

Oppgåvene i B-delen ber om skjønnlitterære tekstar. For B-delen har ikkje Utdanningsdirektoratet gitt nokre forslag til kva for kompetansemål som kan vere aktuelle.

### 6.2.1 Elevsvar J

Oppgåve A1 er svært kort. Den er berre på seks linjer. I og med at den er så kort er den berre delvis eit svar på oppgåva, og nyttar ingen norskfaglege omgrep.

Teksten er heller ikkje delt inn i innleiing, hovuddel og avslutning. Det er fordi den er så kort at det ville ikkje vore mogleg å dele den inn i ein tredelt struktur.

I oppgåve A2 er hovudargumentet at det ikkje alltid er farleg å skade seg, og at ein lærer av feila ein gjer. Teksten siterer Ibsen der han skriv til sonen at han ikkje må kome i nærleiken av vatn. Her blir det konkludert med at Ibsen tok feil fordi dei fleste kan symje. Dette sitatet kjem heilt på slutten av teksten og er dårleg integrert i teksten.

Denne oppgåva er delt inn i avsnitt, og har ei innleiing og ei avslutning.

I B-delen valte eleven oppgåve B4. I denne oppgåva skulle eleven skrive ein tekst som handla om ein person som står ovanfor eit vanskeleg val, og er prega av kva familie og vener tenkjer og meiner. Denne personen sin refleksjon over sitatet «Den sterkeste mannen i verden er han som står mest alene» skal vere kjernen i teksten.

Denne teksten handlar om ei ung jente som helst vil vere ein gut. Ho møter motstand frå familien, bortsett frå søstera, og blir mobba på skulen. Ho forsøker å drukne seg, men blir redda i siste liten. På sjukehuset dukkar mormora opp og spør om jenta vil bu hos ho. Dette takkar jenta ja til med stor glede.

Av litterære verkemiddel er det brukt litt skildring av drukningsforsøket, elles er historia fortalt ganske enkelt og rett fram. Løysinga på konflikten er ganske enkel, og heng eigentleg ikkje saman med resten av forteljinga.

Teksten er knapt eit svar på oppgåvebestillinga. Det kjem ikkje fram at familien sine tankar rundt valet jenta tar er viktige for ho. Familiens haldningar er heller årsaka til at ho prøver å drukne seg. Hovudpersonen reflekterer heller ikkje over Ibsensitatet, men det blir nemnt relativt kort.

Alle desse tilhøva gjer at dette elevsvaret vert vurdert som ganske dårleg.

### 6.2.2 Elevsvar K

Oppgåve A1 startar med å referere innhaldet frå «Biografien om Ibsen», og i neste avsnitt blir innhaldet i diktet «Borte» attgjeven. I det tredje avsnittet blir det sagt noko om kva desse tekstane har til felles. Teksten hevdar at begge tekstane handlar om kjærleik, nokon som har vorte borte, og begge tekstane er skrivne på ein gamaldags måte. I det fjerde avsnittet har eleven beskrive korleis desse tekstane bygd opp.

Teksten er eit svar på oppgåva. Diverre ber han preg av dårleg planleggjing.

I oppgåve A2 blir det argumentert for at ungdom må få vere ute sjølv om dei kan skade seg. For å underbyggje dette referer eleven til sin eigen barndom og korleis dette har skapt minne han eller ho har tatt med seg vidare i livet. Sitatet frå Ibsen sitt brev til sonen vert nytta i argumentasjonen. Det blir også argumentert for at alternativet til å vere ute er å sitte inn foran ein skjerm heile dagen

Teksten vender seg til ein person som tydelegvis er vaksen og har barn. Han nyttar vendingar som «barnet ditt» og «vist du ikkje lar». Dette gjer at denne teksten er eit svar på oppgåva.

Teksten har ei innleiing der eleven slår fast at livet er farleg, og at det kan vere like farleg å sitje inne heile dagen som å gjere ting ute. I innleiinga seier han òg at ein ikkje må nekte ungene sine å vere i aktivitet ute, sjølv om ein kan skade seg. Teksten har ein grei avsnittsstruktur og ei avslutning. I avslutninga blir lesaren oppmoda til å vere med ungene ut i staden for å vere redd for at dei skal skade seg.

I B-delen har eleven valt oppgåve B4.

I denne teksten er det tydeleg at familie og vener er viktige for hovudpersonen, men at han eller ho må vere ærleg for å bli lukkelig. Hovudpersonen bruker Ibsen-sitatet som er nemnt i oppgåvebestillinga som støtte. Teksten handlar om ein ungdom som er usikker på om han eller ho skal fortelje foreldra at han eller ho er homofil. Alternativet er å ikkje seie noko, men det ville vere å leve på ei løgn. Valet i denne teksten er om ungdommen skal leve med

familien på ein løgn, eller kanskje miste kontakten med familien fordi han eller ho meiner at sanninga er det viktigaste.

Sjølv om denne ungdommen er redd for korleis familien vil reagere, tar han eller ho sjansen og fortel foreldra at han eller ho er «homo». Hovudpersonen seier til foreldra at det er opptil dei å avgjere om dei vil støtte ungdommen sin.

I denne teksten går handlinga føre seg inne i hovudpersonen. Det er brukt mykje tankereferat. Mykje handlar om tvilen ungdommen har i høve til å vere ærleg, og kanskje miste støtta frå familien. Han eller ho kvir seg for å fortelje familien sanninga om seg sjølv og er redd for familiens reaksjon. Hovudpersonen reflekterer også ein del om at det å vere ærleg er viktigare enn å ha familie og vener. Den einaste ytre handlinga er augneblikket der foreldra får vite at ungdommen er homofil. Slutten er open og vi får ikkje vite korleis foreldra reagerer.

Dette elevsvaret vart vurdert som god. Den har nokre manglar, men eg vil likevel vurdere han som god.

### 6.2.3 Elevsvar L

I oppgåve A1 fortel teksten kort kva dei to vedlegga handlar om, og kva dei har til felles. Han beskriv også korleis han er bygd opp, og bruker nokre norskfaglege omgrep, som til dømes «diktet er skriva med kryssrim». Men det er ikkje gitt nokre døme på dette i teksten.

Teksten har til dels ein grei avsnittsstruktur. Problemet er at teamene kjem litt om kvarandre og det er vanskeleg å sjå korleis dei ulike delane av oppgåvebestillinga er besvart. Det er vanskeleg å skilje dei ulike delane frå kvarandre.

I oppgåve A2 argumenterar eleven med at det er teknologien som gjer ungdom meir stillesittjane enn dei var tidelegare. Teksten plasserer også ansvaret for dette hos dei vaksne som er uansvarlege nok til å «setje ungane sine framfor ein skjerm så dei slepp å passe på dei». Resultatet av dette er at ungane blir «hjelpelause folk som Noreg har nokk av». Teksten argumenterer for at tryggleiken har blitt betre takka vere teknologien. Difor er det ingen grunn for at ungane ikkje kan vere ute.

Sitatet frå brevet Ibsen sendte til sonen er ikkje brukt i denne teksten. Det kjem heller ikkje tydeleg fram kven teksten vender seg til. Difor er dette berre eit delvis svar på oppgåva.

Avsnittsstrukturen er ganske grei, men teksten er skriven på ein måte som gjer det vanskeleg å forstå kva denne teksten egentleg seier. Oppgåva manglar ei innleiing, men avsluttar med å seie «Du lever berre ein gong».



I B-delen hadde eleven valt oppgåve B4. Denne teksten er berre delvis eit svar på oppgåva. Ibsensitatet som hovudpersonen skulle reflektere over er ikkje nemnt i det heile tatt.

Historia handlar om ein gut eller ei jente som har ei mor og ei yngre søster som han eller ho kjenner ansvar for. Mora har treft ein mann ho planlegg å gifte seg med. Denne mannen har gjort noko hovudpersonen oppdagar. Det denne mannen har gjort er openbert noko ganske grufullt, men det blir ikkje sagt i byrjinga av teksten. Hovudpersonen må avgjere om han eller ho skal seie noko om dette til nokon andre. Avgjerda er vanskeleg fordi hovudpersonen er redd for at mora skal bli lei seg, og fordi ho ser på denne mannen som ein økonomisk redningsmann, i tillegg til at ho er glad i ham. Då hovudpersonen kjem heim er avgjerda tatt, og han eller ho skal fortelje alt til mora, men mora veit det allereie. På slutten av teksten kjem det fram at den nye mannen til mora har drept eit barn.

Mesteparten av handlinga i denne teksten er på det indre planet, og det er brukt mykje tankereferat. Den einaste ytre handlinga er samtala med mora. Handlinga byrjar in medias res, altså midt i handlinga. Det er òg brukt tilbakeblikk for å forklare relasjonen mellom mora og den nye mannen. Teksten er ei spenningsforteljing og det er brukt korte, heseblesande setningar for å få fram spenninga.

Denne teksten har eg vurdert som lite god. Mest fordi det er vanskeleg å forstå heilt kva som hender i den skjønnlitterære delen.

#### 6.2.4 Elevtekst M

I oppgåve A1 byrjar eleven med å fortelje lesaren kva vedlegg 1 handlar om. Dette er frå utdraget frå «Biografien om Ibsen». I avsnittet under greier eleven ut om kva vedlegg 2 handlar om, altså diktet «Borte». Så blir det gjort greie for kva eleven meiner at desse vedlegga har til felles. Det er ikkje sagt noko om korleis tekstane er bygd opp, og det er nytta få norskfaglege omgrep. Eleven har brukt vedlegga, og vist korleis Ibsen har brukt symbol i diktet «Borte».

Teksten manglar innleiing og avslutning. Avsnitta er greitt bygd opp og i grei rekkefølge.

Oppgåve A2 har ei innleiing der eleven slår fast at livet skal levast, men at foreldre ofte nektar ungane sine å gjere noko som kan skade dei. Avsnitta er greie og omhandlar kvart sitt argument. Oppgåva har ein slags avslutning, der eleven til ein viss grad samanfatter det som har blitt skriven tidligare i teksten.

I det første avsnittet, etter innleiinga, referer eleven til brevet Ibsen skreiv til sonen Sigurd. Her blir det hevda at dette sitatet gjer Ibsen til alle norske foreldre sitt ideal. Men eleven skriv òg at han eller ho fortstår at det ligg omsorg bak dette ønsket om barna ikkje skal skade seg.

I det neste avsnittet foreslår eleven at foreldra ser dette på ein annan måte. Sjølv om ungane kan skade seg vil aktivitet leie til betre psykisk helse, og eleven seier at psykiske skadar er meir alvorlege enn fysiske skadar.

I B-delen har eleven valt oppgåve B2. I denne oppgåva vart eleven spurt om å skrive ein forteljande tekst som skulle ha overskrifta «Bak fasaden». I denne teksten skulle ein eller fleire personar skjule og framheve noko ved seg sjølv. Slutten skulle vere open.

Denne teksten er ikkje eit svar på oppgåva. Denne teksten er ingen forteljande tekst. Den er ein argumenterande tekst som drøftar korleis sosiale medium påverkar ungdom. Spesielt i høve til kroppspress og at det som ser fint ut på overflata kanskje ikkje er det i røynda.

Dette elevsvaret er ikkje eit svar på oppgåva. Difor har eg vurdert den som dårleg.

#### 6.2.5 Elevsvar N

Oppgåve A1 har ei innleiing der lesaren får forklart kva teksten skal handle om, og kva som skal skje seinare i teksten. Denne teksten har ein avsnittsstruktur som er funksjonell. Det vil seie at avsnitta gjer at teksten er enkel å lese. Men teksten manglar ei avslutning. Teksten følger opp det som står i innleiinga.

Teksten inneheld alle dei elementa oppgåvebestillinga ber om, og det er brukt nokre norskfaglege omgrep. Men det er ikkje brukt døme frå tekstvedlegga for å illustrere desse omgrepa. Dette er stort sett eit svar på oppgåva.

Oppgåve A2 har ein tydeleg struktur og er enkel å lese. Den har ei innleiing, tre avsnitt og ei avslutning som samanfattar argumenta som er presentert i hovuddelen. Kvart avsnitt gjer greie for kvart sitt argument. Denne teksten svarer på det oppgåva spør om.

I B-delen valte eleven oppgåve B4. Denne teksten handlar om at hovudpersonen vil søke på ein bestemt skule. Resten av familien vil ikkje at han eller ho skal søkje på denne skulen. Det blir ikkje sagt direkte kvifor dei ikkje ønskjer dette, men det blir antyda at det er fordi det er langt å reise til denne skulen. Hovudpersonen meiner og at motstanden mot denne skulen handlar om at familien har omsorg for han eller ho. Eg-personen i denne teksten reflekterer mykje over Ibsensitatet som er brukt i oppgåvebestillinga.

Handlinga i denne teksten skjer gjennom tankereferat og hovudpersonen er den einaste personen vi treff i teksten. Teksten beskriv kjenslene til hovudpersonen og omgjevnadane på ein god måte. Omgjevnadane blir brukt for å skildre kjenslene til hovudpersonen.

Ytre sett går handlinga føre seg på soverommet til hovudpersonen. Hovudpersonen sitt framfor datamaskinen og reflekterer rundt skulevalet, og om han eller ho skal setje den skulen han eller ho verkeleg vil gå på øvst på prioriteringslista. Han eller ho søker på den skulen han eller ho vil gå på.

Dette elevsvaret har eg vurdert som svært god. Elevsvaret har både struktur, flyt og nytter litterære verkemiddel på ein god måte.

#### 6.2.6 Elevsvar O

Oppgåve A1 har ei innleiing der eleven presenterer dei to tekstvedlegga, og førebur lesaren på kva som kjem til å skje seinare i teksten. Teksten er delt inn i greie avsnitt og har ei ganske grei avslutning.

Eleven fortel kva dei to tekstvedlegga handlar om. Deretter seier eleven noko om korleis diktet er bygd opp, men det er ganske utydeleg. Til slutt samanliknar han eller ho dei to tekstvedlegga. Det er nytta nokre få norskfaglege omgrep i teksten.

Oppgåve A2 har òg ei innleiing der lesaren får vite kva som skal skje vidare i teksten. Teksten er delt inn i tematiske avsnitt. Teksten har òg ei avslutning.

Eleven er einig i at nokre uteaktivitetar kan vere farlege, men at det er lurt å bruke verneutstyr som hjelm. Teksten legg ansvaret for at unge får vere ute på foreldra og argumenterer for at dette også er eit spørsmål om helse. Han kjem òg med forslag til kva slags aktivitetar ein kan drive med dersom ein ikkje liker å vere ute.

I B-delen har eleven valt oppgåve B4. Denne forteljinga handlar om ein nitten år gamal gut som studerer økonomi. Dette studiet har ikkje vore noko han vil sjølv, men alle i familien har yrke som er relatert til økonomi. Hovudpersonen meistrar ikkje studiane, og ønskjer å slutte på skulen. Problemet er at han er redd for korleis foreldra kjem til å reagere, og han er økonomisk avhengig av foreldra. Det kjem fram at foreldra allereie har betalt mykje pengar for utdanninga han har starta på. Men kjenslene deira er òg viktige for guten, og han er redd for å skuffe dem. Til slutt tek han sjansen på å fortelje foreldra at han vil slutte på skulen. Foreldra blir sinte og forlèt frukostbordet.

Handlinga blir for det meste drive fram ved hjelp av tankereferat. Hovudpersonen uroar seg for korleis dei omkring han kjem til å reagere på at han vil slutte på skulen. På slutten av forteljinga er det nytta ytre handling når han fortel foreldra om avgjerda han har tatt.

Språket i teksten er uformelt og munnleg. Det er til dømes brukt ord som «laken» for pengar eller setlar. Han er også redd for at foreldre og lærarar kjem til «å klikke». Det vil seie at dei kjem til å bli svært sinte.

Teksten er delvis eit svar på oppgåvebestillinga. Kjenslene til foreldra er viktige for hovudpersonen, men det i hovudsak fordi han er redd for at dei kjem til å bli sinte, eller fordi han er redd for å tape pengar. Ibsen-sitatet hovudpersonen skulle reflektere over er ikkje nemnt.

Sjølv om elevsvaret ikkje er eit komplett svar på oppgåva vil eg vurdere han som god. Mest fordi han er lett å lese og flyten er god.

#### 6.2.7 Elevsvar P

Oppgåve A1 samanliknar dei to tekstvedlegga, både i høve til innhald og oppbygging. Han fortel kva dei to tekstvedlegga handlar om. Det er brukt nokre norskfaglege omgrep som oppgåvebestillinga bad om, men det er ikkje brukt nokre døme frå tekstane. Dette gjer at denne teksten er eit svar på oppgåva, men det er ganske enkelt, og av og til ganske vanskeleg å lese.

Teksten er delt inn i greie avsnitt. Diverre manglar han innleiing og avslutning.

Oppgåve A2 innleiar med å fortelje om kor fin norsk natur er, og kor fin han er for fysisk aktivitet. Teksten hevder at norsk natur er som skapt for ein fysisk livsstil. Den einaste ulempa er foreldre som nektar ungane sine å vere ute, fordi dei er redde for at ungane skal skade seg.

Hovudargumentasjonen i teksten er at ein må skilje ungdom og barn. Ungdom veit, i motsetnad til barn, korleis seg skal unngå å skade seg. Ibsensitatet blir brukt som eit døme på korleis foreldre overdriv omsorga for ungdommane sine.

Teksten vender seg til ein lesar som kan vere kven som helst, men han uttaler seg på vegne av ungdommen. Eleven plasserer seg i ungdomsgruppa ved å bruke vendingar som «vi ungdommer».

Teksten har ei innleiing, men manglar ei avslutning. Denne teksten er også delt inn i greie avsnitt.

I B- delen valde eleven oppgåve B4. Denne forteljinga handlar om ei jente eller gut som ikkje vil velje allmennfagleg studieretning på vidaregåande. Om denne teksten handlar om ei jente eller gut er ikkje heilt lett å forstå. Ein stad i teksten blir hovudpersonen referert til som ho, og seinare i teksten kjem det fram at hovudpersonen heiter Amadeus.

Hovudpersonen samanliknar seg heile tida med broren, som han eller ho ser på som vellykka, og som foreldra er svært stolte av. Denne broren er flink, populær og morosam. Han skal overta familiebedrifta og tek den utdanninga alle, og spesielt foreldra, forventar av ham. Dette er hovudgrunnen til at Amadeus kjenner seg underlegen når han ikkje vil velje allmennfagleg.

Handlinga går føre seg ved middagsbordet, og hovudpersonen fortel familien at han ikkje ønsker å gå på allmennfag. Faren stiller seg heilt uforståande og spør om det er nokre andre moglegheiter. Til hovudpersonen si store overrasking grip broren inn og spør «Kan ho ikkje få velje det heilt sjølv då?». Denne støtta kjem uventa på hovudpersonen og faren. Broren og faren byrjar å krangle, hovudpersonen får dårleg samvit, og tenkjer at han eller ho øydelegg familien. Til slutt seier broren at han må avgjere dette sjølv, og avsluttar med Ibsen-sitatet «Den sterkeste mannen er han som står mest alene».

Dette Ibsen-sitatet går att i heile teksten. Det heng på veggen på soverommet til hovudpersonen. Seinare i teksten reflekterer hovudpersonen rundt dette, og grublar på om Ibsen kan ha teke feil, det «er ikkje noko gøy å stå aleine», og at han eller ho treng støtte. Som nemnt, siterer broren dette sitatet for å sikre at hovudpersonen vel sjølv.

Denne teksten er ei blanding av dialog og tankereferat. Sjølve handliga går føre seg, som sagt, ved middagsbordet og det er berre familien som er til stades. Situasjonen er fint skildra, og det kjem tydeleg fram at hovudpersonen er redd for å skuffe dei andre. Uvissa til hovudpersonen kjem òg tydeleg fram. Amadeus veit ikkje heilt kva han eller ho vil gjere, men allmennfag er ikkje noko alternativ.

Denne teksten har eg vurdert som mykje god fordi han er eit komplett svar på oppgåva og han er lett å lese. Dessutan er det nokre gode skildringar av korleis hovudpersonen tviler på om det er best å vere ærleg.

### 6.2.8 Elevsvar Q

I oppgåve A1 gjer eleven greie for kva dei to tekstvedlegga handlar om, og han eller ho samanliknar òg tekstane. Eleven skulle i tillegg seie noko om korleis desse tekstane er bygd opp. Det har ikkje eleven gjort. Dette gjer at denne teksten berre delvis er eit svar på oppgåva.

Teksten er ikkje delt inn i innleiing, hovuddel og avslutning. Det er berre hovuddel som er delt inn i tre avsnitt. Avsnitta inneheld kvart sitt tema.

Oppgåve A2 har ei innleiing som slår fast at ungdommen i dag er redde for å skade seg, og difor er dei meir varsame enn dei var før. I det neste avsnittet blir det referert til sitatet frå brevet Ibsen skreiv til sonen, Sigurd. Dette er noko som foreldre seier til barna sine. Teksten rettar mykje av ansvaret for at ungdommane er så passive på foreldra. Men teksten manglar ei avslutning, og argumenta blir ikkje samla i ein konklusjon.

Teksten kan vere skriven for kven som helst. Lesaren får ikkje nokon kjensle av at den rettar seg mot ein vaksen som bryr seg om kva eleven meiner. Dette gjer at teksten berre er eit delvis svar på oppgåva.

I B-delen har eleven valt oppgåve B1. I denne oppgåva skulle eleven la seg inspirera av figurar frå førebungsheftet som tek ansvar, og figurer som ikkje tek ansvar. Denne teksten skulle handle om ein person som tek ansvar og ein person som ikkje tek ansvar. Dialog skulle vere ein viktig del av handlinga, og dialogen skulle drive handlinga.

Denne teksten handlar om ein ungdom som vaknar opp etter ein fest. Foreldra er ikkje heime, og ungdommen har hatt denne festen samen med broren. Han eller ho vaknar opp til eit hus som er heilt ramponert. Vindauga er knuste og det er rot overalt. Foreldre kjem heim same dagen, og dei har berre fire timar på å rydde alt. Hovudpersonen skjønar at det ikkje kjem til å gå, og førebur seg på å stå til rette for det som har skjedd. Broren kan ikkje vere heime når foreldra kjem heim, for han har openbert gjort noko kriminelt. Han vart tatt for å stele i ein butikk. Broren seier at han ikkje kan bli, fordi han skal tilbake til fengselet om ei veke, og at han ikkje har snakka med faren sidan «sist det skjedde». Faren og broren hadde ein svær krangel etter at han vart tatt for butikkjuveri. For å hjelpe broren tek hovudpersonen på seg alt ansvaret for det som har skjedd. Sjølv om festen eigentleg var broren sin idé. Vi får ikkje vite kva som hender etter at foreldra kjem heim, bortsett frå at dei blir svært skuffa over «Det perfekte barnet som ikkje var så perfekt lengre».

Dialogen har ein plass i teksten, men det er ikkje det viktigaste. Mykje av handlinga er tankereferat der hovudpersonen fører ein dialog med seg sjølv, og ein del av det som seiast i dialogen blir forklart i tankereferatet. Dette gjer at teksten ikkje er eit fullstendig svar på oppgåva. Men han inneheld ein person som tek ansvar, og ein person som ikkje tek ansvar. På denne måten er han eit svar på oppgåva.

Teksten beskriv ganske godt korleis huset såg ut etter ein fest som har kome ut av kontroll. Han seier til dømes at «Det såg ut som det hadde blitt overteken av rotter». Hovudpersonen reflekterer òg over kvifor folk drikk alkohol når ein berre blir dårleg av det, og ikkje kan hugse kva ein gjorde på festen. Dette er fyrste gongen hovudpersonen har drukke alkohol, og han eller ho likte det ikkje, men fortsette å drikke likevel.

Teksten er kronologisk oppbygd. Han byrjar med at hovudpersonen vaknar og ser korleis huset er rasert, og han sluttar når foreldra kjem heim. Der er brukt tilbakeblikk for å forklare kva som har skjedd, og for å forklare relasjonen mellom faren og broren.

Dette elevsvaret har eg vurdert som god. Han nyttar bilete for å skildre korleis huset såg ut etter festen og det er enkelt å forstå kva som har hendt.

### 6.3 Ein samanfating av tekstane

Det største problemet i desse tekstane er mangel på struktur. I eksamensrettleiinga står det at tekstane bør vere delt inn i ein innleiing, hovuddel og avslutning. Dette gjeld òg for oppgåvene i A-delen. Det var *eit* elevsvar der eleven hadde nytta denne tredelinga av tekstane i svaret. I ganske mange av tekstane er det brukt avsnitt med ein indre samanheng. Men i nokon av tekstane er det ikkje brukt avsnitt.

På hovudmålsoppgåva A2 blir elevane bedne om å vise kunnskap om lesing og lesestrategiar. Nokon av tekstane referer til BISON- blikk og VØL-skjema, men dei fleste føreslår at ein bør lese teksten langsamt, og ta notater under lesinga. Det er ingen som eigentleg viser kunnskap om lesing, og det er brukt lite norskfaglege omgrep.

På hovudmåls eksamen var *alle* alternativa i B-delen argumenterande tekstar. Alle elevane hadde skrive argumenterande tekstar. Likevel var argumentasjonen ofte svak, og følgde normalt *eit* argument. Ofte er problemet at avsnitta sjeldan er delt inn etter tema. Det er ganske sikkert at dersom elevane hadde vore meir medvitne om korleis ein nyttar avsnitt, ville argumentasjonen vore betre.

Manglande struktur i elevsvara kan tyde på at dei ikkje planlegg tekstane før dei skriv. Elevane har 5 timar på norskeksamen, og ifølgje eksamensrapporten frå 2016 som vart utgjeven av Utdanningsdirektoratet, skulle det vere nok arbeid, og mange sensorar meinte at arbeidsmengda var rimeleg i høve til eksamenstida.

På norskeksamen er det sjeldan at elevane nyttar heile dagen. Det er vanskeleg å finne dokumentasjon på dette, men mi erfaring seier at det er sjeldan at elevar bruker alle fem

timane dei har til disposisjon. Det er vanleg at elevane har gått omkring klokka tretten. Nokre unntak er det sjølvsagt, men det er som oftast ein eller to som sit til klokka fjorten.

Eit anna problem er at det kan verke som at elevane ikkje alltid les oppgåvebestillinga skikkeleg. Dette gjeld både sidemål- og hovudmålseksamen. Det kan hengje saman med lesekompetansen som eksamen også testar.

## 7. Analyse av resultatata

I denne delen vil eg sjå på resultatata av gjennomgangen av oppgåvetekstane og kva lærarar og elevar svarte på spørsmåla om delinga av skuleåret i ein nynorsksdel og ein bokmålsdel. Elev- og lærarsvara kjem eg til sette i samband med motivasjon og haldning og kva elevane og lærarane meiner om delinga av undervisninga. Resultatata kjem eg til drøfte i høve til både lese- og skrivekompetanse og i høve til teoriar om haldningar og prestasjonsmotivasjon.

### 7.1 Sambandet mellom formelle feil, struktur og innhald og karakter

For å kunne seie noko om dette vil eg først sjå på samsvaret mellom formelle feil og innhald og struktur og kva karakterer svara vart vurdert til.

Når det gjeld eksamensoppgåvene gjorde elevane ein del feil. Dei fleste feila var knytt til ortografi og spesielt teiknsetting. Mange skreiv altfor lange setningar. Desse lange setningane hindra i mange tilfelle kommunikasjonen med lesaren, fordi innhaldet i elevsvara kunne vere vanskelege å forstå. Dette tviler eg på er spesielt for nynorsk, og det handlar om manglande kunnskap om teiknsetting og manglande planlegging.

Hovudproblemet viste seg å vere at elevane blanda bokmål og nynorsk. Dette gjaldt i stor grad verb, og blant verba var det mest verbet *å vere* som vart erstatta med *å være*. Adjektiv kom på ein andre plass, og her var det særleg adjektivet *mykje* som vart erstatta av *mye*.

Innhaldet i tekstane var minst like interessant som formelle feil, og er ein viktig del av vurderinga. Mange av elevsvara var ikkje fullstendige svar på oppgåvebestillingane. Det gjaldt særleg for B-delen på hovudmålseksamen. Desse tekstane var saktekstar, og elevane vart fleire gonger bedne om å utføre fleire skrivehandlingar, men ofte hadde dei berre utført ei eller to av desse skrivehandlingane.

Noko anna som går att er at tekstane manglar struktur. Som tidligare nemnt er det forventat at elevane skal vere i stand til å strukturere tekstar etter sjuande klasse. Med å strukturere tekstar meiner eg at dei skal kunne bruke innleiing, hovuddel og avslutning på ein føremålstenleg



måte. Det same gjeld bruk av avsnitt. I mange av elevsvara manglar dette og det gjeld særleg i A-delen i både hovudmål- og sidemålssvara.

Manglande struktur gjer det vanskeleg å lese tekstane og hindrar også kommunikasjon med lesaren. Resultatet av dårleg struktur er at skrivaren går fram og tilbake mellom dei ulike elementa i innhaldet i teksten. Den raude tråden forsvinn og difor blir teksten vanskeleg å forstå.

Under har eg ordna vurderinga av dei einskilde tekstane, både i høve til struktur og innhald, formelle feil, karakter og om nynorsk er side-eller hovudmålet eleven brukar.

Elevsvar	Struktur og innhald	Formelle feil	Karakter	Nynorsk hovudmål	Nynorsk sidemål
<b>Elevsvar A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viser til positive og/eller negative ord i teatermeldinga</li> <li>• Enkel grunngjeving for eige meining</li> <li>• Manglar struktur</li> <li>• Få eller ingen norskfaglege omgrep</li> <li>• Tung flyt</li> <li>• Viser kjennskap til lesing og lesestrategiar på ein god måte</li> <li>• Viser god mottakar- og formålsmedvit</li> <li>• Ingen forklaring på kva som gjer teatermeldinga vanskeleg</li> <li>• Oppgåve A2 lettare å lese enn oppgåve A1</li> <li>• Svarar på ein del av oppgåvebestillinga i del B</li> <li>• Ganske relevante argument</li> <li>• Bruker ikkje kjelder</li> </ul>	Verb 15 Substantiv 4 Adjektiv 1 Ortografi 0 Bokmål 2 Dialekt 1 Til saman 23	3	X	
<b>Elevsvar B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viser til positive og/eller negative ord i teatermeldinga</li> <li>• Enkel grunngjeving for eige meining</li> <li>• Manglar struktur</li> <li>• Få eller ingen norskfaglege omgrep</li> <li>• Tung flyt</li> </ul>	Verb 2 Substantiv 0 Adjektiv 1 Ortografi 3 Bokmål 1 Dialekt 0 Til saman 7	3	X	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ganske god kjennskap til lesing og lesestrategiar</li> <li>• God forklaring på kva som gjer teatermeldinga vanskeleg</li> <li>• Viser ganske god mottakar- og formålsmedvit</li> <li>• Oppgåve A2 lettare å lese enn oppgåve A1</li> <li>• Svarar på nokre delar av oppgåvebestillinga i del B</li> <li>• Ganske relevante argument</li> <li>• Bruker kjelder</li> </ul>					
<b>Elevsvar C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viser til positive og/eller negative ord i teatermeldinga</li> <li>• Enkel grunngjeving for eige mening</li> <li>• Manglar struktur</li> <li>• Få eller ingen norskfaglege omgrep</li> <li>• Tung flyt</li> <li>• Ganske god kjennskap til lesing og lesestrategiar</li> <li>• God forklaring på kva som gjer teatermeldinga vanskeleg</li> <li>• Viser ganske god mottakar- og formålsmedvit</li> <li>• Svarar på ein del av oppgåvebestillinga i del B</li> <li>• Argument for eit synspunkt</li> <li>• Enkel bruk av kjelder</li> </ul>	Verb Substantiv Adjektiv Ortografi Bokmål Dialekt Til saman	9 11 2 21 23 0 66	2	X	
<b>Elevsvar D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viser til positive og/eller negative ord i teatermeldinga</li> <li>• Enkel grunngjeving for eige mening</li> <li>• Delvis struktur i del B, manglar i del A</li> <li>• Få eller ingen norskfaglege omgrep</li> <li>• Ganske god flyt</li> <li>• Ganske god kjennskap til lesing og lesestrategiar</li> <li>• God forklaring på kva som gjer teatermeldinga vanskeleg</li> <li>• Viser ganske god mottakar- og formålsmedvit</li> </ul>	Verb Substantiv Adjektiv Ortografi Bokmål Dialekt Til saman	7 4 1 14 14 11 51	3	X	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Svarar på alle delar av oppgåvebestillinga i del B</li> <li>• Ganske relevante argument</li> <li>• Bruker kjelder</li> </ul>					
<b>Elevsvar E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enkel grunngjeving for eige meining</li> <li>• Delvis struktur i del A, manglar i del B</li> <li>• Få eller ingen norskfaglege omgrep</li> <li>• Ganske god flyt</li> <li>• Ganske god kjennskap til lesing og lesestrategiar</li> <li>• God forklaring på kva som gjer teatermeldinga vanskeleg</li> <li>• Viser ganske god mottakar- og formålsmedvit</li> <li>• Svarar på nokre delar av oppgåvebestillinga i del B</li> <li>• Ganske relevante argument</li> <li>• Enkel bruk av kjelder</li> </ul>	Verb 15 Substantiv 2 Adjektiv 0 Ortografi 26 Bokmål 9 Dialekt 3 Til saman 55		3	X	
<b>Elevsvar F</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enkel grunngjeving for eige meining</li> <li>• Delvis struktur i del B, manglar i del A</li> <li>• Få eller ingen norskfaglege omgrep</li> <li>• Tung flyt</li> <li>• Ganske god kjennskap til lesing og lesestrategiar</li> <li>• God forklaring på kva som gjer teatermeldinga vanskeleg</li> <li>• Manglar mottakar- og formålsmedvit</li> <li>• Svarar på ein del av oppgåvebestillinga i del B</li> <li>• Ganske relevante argument</li> <li>• Enkel bruk av kjelder</li> </ul>	Verb 16 Substantiv 10 Adjektiv 5 Ortografi 31 Bokmål 0 Dialekt 7 Til saman 69		2	X	
<b>Elevsvar G</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viser til positive og/eller negative ord i teatermeldinga</li> <li>• Enkel grunngjeving for eige meining</li> <li>• Manglar struktur i del A, delvis struktur i del B</li> </ul>	Verb 19 Substantiv 6 Adjektiv 2 Ortografi 43 Bokmål 56 Dialekt 0 Til saman 126		3	X	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Få eller ingen norskfaglege omgrep</li> <li>• Ganske god flyt</li> <li>• Ganske god kjennskap til lesing og lesestrategiar</li> <li>• Ingen forklaring på kva som gjer teatermeldinga vanskeleg</li> <li>• God mottakar- og formålsmedvit</li> <li>• Svarar på nokre delar av oppgåvebestillinga i del B</li> <li>• Ganske relevante argument</li> <li>• Bruker kjelder</li> </ul>					
<b>Elevsvar H</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viser til positive og/eller negative ord i teatermeldinga</li> <li>• Manglar struktur i del A, god struktur i del B</li> <li>• Få eller norskfaglege omgrep</li> <li>• Ganske god flyt</li> <li>• Viser lite kjennskap til lesing og lesestrategiar</li> <li>• Ingen forklaring på kva som gjer teatermeldinga vanskeleg</li> <li>• Manglar mottakar- og formålsmedvit</li> <li>• Svarar på alle delar av oppgåvebestillinga i del B</li> <li>• Ganske relevante argument</li> <li>• Bruker kjelder</li> </ul>	Verb 7 Substantiv 0 Adjektiv 0 Ortografi 3 Bokmål 1 Dialekt 0 Til saman 11		3	X	
<b>Elevsvar I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manglar grunngjeving for eige meining</li> <li>• Manglar struktur i del A, god struktur i del B</li> <li>• Få eller ingen norskfaglege omgrep</li> <li>• Ganske god flyt</li> <li>• Viser lite kjennskap til lesing og lesestrategiar</li> <li>• Ingen forklaring på kva som gjer teatermeldinga vanskeleg</li> <li>• Ganske god mottakar- og formålsmedvit</li> <li>• Svarar på alle delar av oppgåvebestillinga i del B</li> <li>• Ganske relevante argument</li> </ul>	Verb 8 Substantiv 7 Adjektiv 5 Ortografi 12 Bokmål 23 Dialekt 0 Til saman 78		3	X	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruker kjelder</li> </ul>					
<b>Elevsvar J</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manglar tredelt struktur i A1, ganske god inndeling i A2</li> <li>• Manglar norskfaglege omgrep</li> <li>• Tung flyt i A1, ganske god flyt i A2</li> <li>• Manglar mottakar – og føremålsmedvit</li> <li>• Del B er eit delvis svar på oppgåva</li> <li>• Liten bruk av litterære verkemiddel</li> </ul>	Verb 17 Substantiv 9 Adjektiv 1 Ortografi 19 Bokmål 23 Dialekt 9 Til saman 78	3			X
<b>Elevsvar K</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ganske god tredelt struktur</li> <li>• Manglar norskfaglege omgrep</li> <li>• Ganske god flyt</li> <li>• Ganske god mottakar – og føremålsmedvit</li> <li>• Del B er eit komplett svar på oppgåva</li> <li>• Ganske god bruk av litterære verkemiddel</li> </ul>	Verb 19 Substantiv 20 Adjektiv 2 Ortografi 22 Bokmål 21 Dialekt 4 Til saman 88	3			X
<b>Elevsvar L</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delvis eit svar på oppgåvebestillinga</li> <li>• Uklar avsnittsstruktur</li> <li>• Vanskeleg å forstå på grunn av uklar avsnittsstruktur</li> <li>• Brukt nokre litterære verkemiddel</li> </ul>	Verb 24 Substantiv 5 Adjektiv 0 Ortografi 13 Bokmål 16 Dialekt 19 Til saman 77	3			X
<b>Elevsvar M</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ganske god tredelt struktur</li> <li>• Ganske god bruk av norskfaglege omgrep</li> <li>• God flyt i A1, og ganske god flyt i A2</li> <li>• Ganske god mottakar – og føremålsmedvit</li> <li>• Del B er ikkje eit svar på oppgåva</li> <li>• Ikkje brukt av litterære verkemiddel</li> <li>•</li> </ul>	Verb 8 Substantiv 2 Adjektiv 3 Ortografi 1 Bokmål 10 Dialekt 2 Til saman 26	3			X
<b>Elevsvar N</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• God tredelt struktur</li> <li>• God bruk av norskfaglege omgrep</li> </ul>	Verb 20 Substantiv 20 Adjektiv 1	5			X

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• God flyt</li> <li>• God mottakar – og føremålsmedvit</li> <li>• Del B er eit komplett svar på oppgåva</li> <li>• God bruk av litterære verkemiddel</li> </ul>	Ortografi Bokmål Dialekt Til saman	18 6 5 70			
<b>Elevsvar O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• God tredelt struktur i A1, og ganske god i A2</li> <li>• Lite bruk av norskfaglege omgrep</li> <li>• God flyt i A1, og ganske god flyt i A2</li> <li>• God mottakar – og føremålsmedvit</li> <li>• Del B er eit delvis svar på oppgåva</li> <li>• Ganske god bruk av litterære verkemiddel</li> </ul>	Verb Substantiv Adjektiv Ortografi Bokmål Dialekt Til saman	12 2 1 8 10 2 35	4		X
<b>Elevsvar P</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ganske god tredelt struktur</li> <li>• Ganske god bruk av norskfaglege omgrep</li> <li>• God flyt</li> <li>• God mottakar – og føremålsmedvit</li> <li>• Del B er eit komplett svar på oppgåva</li> <li>• Ganske god bruk av litterære verkemiddel</li> </ul>	Verb Substantiv Adjektiv Ortografi Bokmål Dialekt Til saman	11 1 1 14 13 3 43	4		X
<b>Elevsvar Q</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ganske god tredelt struktur</li> <li>• Liten bruk av norskfaglege omgrep</li> <li>• Ganske god flyt</li> <li>• Manglar mottakar – og føremålsmedvit</li> <li>• Del B er eit delvis svar på oppgåva</li> <li>• Ganske god bruk av litterære verkemiddel</li> </ul>	Verb Substantiv Adjektiv Ortografi Bokmål Dialekt Til saman	13 1 3 7 9 2 35	3		X

### 7.1.1 Formelle feil og karakter

Talet på formelle feil vart sett i ein tabell, saman med karakter, og om nynorsk er hovudmålet eller sidemålet til eleven. Så vart tekstane sett i ein ny tabell der dei vart sortert etter talet på formelle feil.

#### Generell oversikt

023 feil	elevsvar A	karakter 3	hovudmål
007 feil	elevsvar B	karakter 3	hovudmål
066 feil	elevsvar C	karakter 2	hovudmål
051 feil	elevsvar D	karakter 3	hovudmål
055 feil	elevsvar E	karakter 3	hovudmål
069 feil	elevsvar F	karakter 2	hovudmål
126 feil	elevsvar G	karakter 3	hovudmål
011 feil	elevsvar H	karakter 3	hovudmål
055 feil	elevsvar I	karakter 3	hovudmål
078 feil	elevsvar J	karakter 3	sidemål
088 feil	elevsvar K	karakter 3	sidemål
077 feil	elevsvar L	karakter 3	sidemål
025 feil	elevsvar M	karakter 3	sidemål
070 feil	elevsvar N	karakter 5	sidemål
035 feil	elevsvar O	karakter 4	sidemål
043 feil	elevsvar P	karakter 4	sidemål
013 feil	elevsvar Q	karakter 3	sidemål

#### Sortert etter talet på språklege feil

007 feil	elevsvar B	karakter 3	hovudmål
011 feil	elevsvar H	karakter 3	hovudmål
013 feil	elevsvar Q	karakter 3	sidemål
023 feil	elevsvar A	karakter 3	hovudmål
025 feil	elevsvar M	karakter 3	sidemål
035 feil	elevsvar O	karakter 4	sidemål
043 feil	elevsvar P	karakter 4	sidemål
051 feil	elevsvar D	karakter 3	hovudmål
055 feil	elevsvar E	karakter 3	hovudmål
055 feil	elevsvar I	karakter 3	hovudmål
066 feil	elevsvar C	karakter 2	hovudmål
069 feil	elevsvar F	karakter 2	hovudmål
070 feil	elevsvar N	karakter 5	sidemål
077 feil	elevsvar L	karakter 3	sidemål
078 feil	elevsvar J	karakter 3	sidemål
088 feil	elevsvar K	karakter 3	sidemål
126 feil	elevsvar G	karakter 3	hovudmål

Interessant med denne sorteringa er at det synest å vere liten kvantitativ samanheng mellom karakteren som eleven har fått og talet på formelle språklege feil.

Dei tre som har fått best karakter, 4 og 5, har respektive 35, 43 og 70 språklege feil. Den som har fått best karakter, 5, har heile 70 feil. No har rett nok alle desse nynorsk som sidemål. Alle dei andre som har nynorsk som sidemål, har fått karakteren 3, og her er feilfordelinga 13, 25, 77, 78 og 88.

Når det gjeld dei elevane som har nynorsk som hovudmål, har alle, sett bort frå to, fått karakteren 3. Her er feilfordelinga 7, 11, 51, 55, 55 og 126. Dei to elevane med NN som hovudmål som har fått karakteren 2, har feilfordelinga 66 og 69.

Det synest såleis å vere lite samsvar mellom talet på feil og karakter. Dette gjeld både for dei elevane som har nynorsk som hovudmål og dei som har nynorsk som sidemål.

Det som kan modifisera eit slikt resultat, kan vere typen grammatiske feil, Det vil seia at nokre feiltypar vert vurderte som alvorlegare enn andre.

### 7.1.2 Struktur og innhald

I tillegg til formelle feil, ble tekstane vurdert i høve til innhald/struktur.

Vurderingskategoriane var *svært god*, *mykje god*, *god*, *ganske god*, *ganske dårleg*, *dårleg* og *svært dårleg*. I denne konteksten bruker eg ordet *ganske* for å seie noko om dei tekstane som er vanskelege å definera som *gode*, men dei er heller ikkje er *lite gode*. Dei kjem i eit slags mellomsjikt, og er dei tekstane det er vanskeleg å vurdere.

#### Generell oversikt

ganske god	elevsvar A	karakter 3	hovudmål
god	elevsvar B	karakter 3	hovudmål
svært dårleg	elevsvar C	karakter 2	hovudmål
lite god	elevsvar D	karakter 3	hovudmål
lite god	elevsvar E	karakter 3	hovudmål
lite god	elevsvar F	karakter 2	hovudmål
god	elevsvar G	karakter 3	hovudmål
lite god	elevsvar H	karakter 3	hovudmål
lite god	elevsvar I	karakter 3	hovudmål
ganske dårleg	elevsvar J	karakter 3	sidemål
god	elevsvar K	karakter 3	sidemål
lite god	elevsvar L	karakter 3	sidemål
dårleg	elevsvar M	karakter 3	sidemål



svært god	elevsvar N	karakter 5	sidemål
god	elevsvar O	karakter 4	sidemål
mykje god	elevsvar P	karakter 4	sidemål
god	elevsvar Q	karakter 3	sidemål

### Sortert etter vurdering av innhald/struktur

svært god	elevsvar N	karakter 5	sidemål
mykje god	elevsvar P	karakter 4	sidemål
god	elevsvar O	karakter 4	sidemål
god	elevsvar Q	karakter 3	sidemål
god	elevsvar K	karakter 3	sidemål
god	elevsvar B	karakter 3	hovudmål
ganske god	elevsvar A	karakter 3	hovudmål
lite god	elevsvar D	karakter 3	hovudmål
lite god	elevsvar E	karakter 3	hovudmål
lite god	elevsvar F	karakter 2	hovudmål
lite god	elevsvar H	karakter 3	hovudmål
lite god	elevsvar I	karakter 3	hovudmål
lite god	elevsvar L	karakter 3	sidemål
ganske dårleg	elevsvar J	karakter 3	sidemål
dårleg	elevsvar M	karakter 3	sidemål
svært dårleg	elevsvar C	karakter 2	hovudmål

Når det gjeld dei elevane som har nynorsk som hovudmål, har alle, sett bort frå to, fått karakteren 3. Blant desse har ei eit elevsvar blitt vurdert som *ganske god* på innhald/struktur, eit av elevsvara vart vurdert som *god*, og tre av dei vart vurdert som *lite gode*. Av dei to elevane med nynorsk som hovudmål som har fått karakteren 2, vart det eine elevsvaret vurdert som *lite god* i høve til innhald og struktur. Det andre elevsvaret vart vurdert som *svært dårleg* i høve til dei same.

Dei tre elevsvara som fekk karakteren 5 og 4 vart vurdert som *svært god*, *mykje god* og *god*. Dette var elevsvar som var skriven på elevens sidemål. Alle dei andre som har nynorskH som sidemål, har fått karakteren 3, og dei vart vurdert som *god*, *lite god*, *ganske dårleg* og *dårleg* i høve til struktur og innhald. Det var 3 av elevsvara som fekk karakteren 3, som vart vurdert som *god* i høve til innhald og struktur.

Det vil seie at det var fleire av sidemålssvara som vart vurdert som *god*, *mykje god* eller *svært god*, enn hovudmålssvara. Ingen av hovudmålssvara vart vurdert som betre enn *god*. Det blir spegla i resultatata, for det er ikkje nokon av hovudmålssvara som fekk ein betre karakter enn 3.

Det synest som at det kan vere ei samanheng mellom struktur/innhald og karakter. Denne samanhengen er ikkje heilt absolutt. Det ikkje sjølvsagt at eit elevsvar får same karakter, sjølv om innhaldet og strukturen vert vurdert likt i begge tekstane.

### 7.1.3 Samanfating av formelle feil, innhald og struktur og karakter

Det kan vere at dei formelle feila elevane gjer verkar inn på resultatet. I materialet mitt er det i fleire tilfelle ein samanheng mellom innhald og struktur, formelle feil og karakter. Den beste teksten fekk karakteren 5. Denne vart vurdert som svært god, men den hadde 70 formelle feil av ulike typar, spesielt verb og substantiv. Sjølv om dette er ein sidemålstekst, er dette relativt mange formelle feil. Dersom ein berre skal sjå på formelle blir karakteren 5 kanskje litt for god, men ein må sjå på desse feila i samanheng med struktur og innhald. Det er mogleg at denne teksten kunne fått karakteren 6, dersom det formelle hadde vore betre.

I den andre enden av skalaen finn me to oppgåver som fekk karakteren 2. Begge elevsvara hadde ganske mange formelle feil. Men tekst F hadde litt fleire formelle feil enn tekst C, samstundes var tekst C ganske mykje lenger enn tekst F. Det vil seie at tekst F hadde ganske mange formelle feil i høve til kor mange ord det var i teksten samanlikna med elevsvar C. Dessutan var feila i tekst F prega av reine skrivefeil, medan feila i tekst C var stort sett bruk av bokmålsord. Tekst C vart vurdert som *svært dårleg*, og tekst F vart vurdert som *lite god*. Her finn me òg eit samspel mellom formelle feil og vurderinga av innhald og struktur. Eg er ganske sikker på at det er ein klar samanheng mellom innhald og struktur, formelle feil og karakter. Dette kan slå ut i begge retningar i høve til karakteren. Formelle feil kan bli redusert og innhald og struktur i elevsvara kan bli betre ved hjelp av innsats frå elevane sjølve, men det krev motivasjon for å gjere det godt i skulen og bli betre i nynorsk. Det krev òg at elevane får gode haldningar til å lære nynorsk, og gode haldningar til å arbeide med skularbeid generelt. Samstundes kan det sjå ut til at undervisninga også må ha fokus på både ordtilfang i nynorsk og grammatikk.

## 7.2 Konsekvensar av å dele skuleåret i to målformer

Eg er i tvil om inndelinga av norskundervisninga i nynorsk- og bokmålssemestera har nokon konsekvens for karakterane ved eksamen. Rett nok vart forskjellen på bokmål- og nynorskeksamensresultata mindre enn det hadde vore før, men karakterane betra seg litt over heile landet på eksamen i 2016 som tidligare nemnt.

Eg trur heller at denne inndelinga kan bidra til ei likestilling av bokmål og nynorsk. Det vil seie at begge målformene blir behandla likt og at vi ikkje behandlar nynorsk som eit vedlegg til norsktimane. Elevane får dessutan meir trening i å bruke nynorsk. I vårsemesteret på tiande

trinn har vi ei litterær fordjupningsoppgåve. Denne er ganske stor og omfattande og skal skrivast på nynorsk. Denne oppgåva skal også presenterast munnleg for klassen, og teksten på lysbilda elevane nyttar skal også vere på nynorsk. Eg tenkjer at ein slik stor oppgåve på nynorsk bidreg til auke statusen nynorskbruken har på skulen. Nynorsk er ikkje lengre eit vedheng til norsktimane.

Den største fordel er at vi kan gløyme målforma når vi undervisar på denne måten, og heller leggje vekt på det som openbert er naudsynt. Det vi treng å arbeide med er skriveglede, leseglede, og rett og slett lære elevane gode strategiar for skriving.

Eg trur at motivasjon og gode haldningar til nynorskbruk er viktigare enn sjølve organiseringa av undervisninga, sjølv om eg trur at ved å heve statusen til nynorsken kan ein gjere noko med haldningar til nynorsk. Haldningar til språk er sjeldan knytt til sjølve språket, men til andre faktorar ved språket eller målforma. Dersom vi kan gjere noko med desse haldningane trur eg at prestasjonsmotivasjonen for å skrive godt nynorsk vil verte aktivert. Gode haldningar til nynorsk trur eg vil leie til at prestasjonsmotivasjonen kan verte aktivert.

Eg er usikker på om det er nynorskbruk elevane må motiverast til. Det er mogleg at norskfaget generelt ikkje er favorittfaget til mange elevar. For det første er det mange karakterar i faget. Dessutan er det ikkje sikkert at alle elevar liker å lese å skrive og lese. Det ein må sjå på her er om oppgåvene aktiverar meistringsmotivet hos elevane. For å aktivere meistringsnotivet må oppgåvene ikkje vere for vanskelege eller for enkle. Elevane må kjenne at dei er i stand til å meistre oppgåvene dei får, samstundes må dei ikkje vere for enkle slik at dei ikkje får eleven til å yte sitt beste.

Mange, og stadig fleire, hevdar at dei ikkje les bøker i det heile. Når mange elevar aldri les bøker, ville det vore rart dersom dei skulle meine at litteratur og bøker er det mest spennande dei kan tenkje seg, og at norskfaget er eit fag som fengjer elevane. For lærarar, og spesielt norsklærarar, er litteratur ein naturleg del av tilværet. Det er ikkje alltid slik at elevane som går på ungdomsskulen, og spesielt gutane, delar denne oppfatninga. Men samtidig som at mange hevdar at dei aldri les bøker, blir det stadig forventa meir avansert lesekompetanse. Det kjem klart fram i både førebuingmaterialet til eksamen, eksamensoppgåvene og tekstvedlegga elevane får på eksamensdagen. Alt dette stiller krav til forståelse, ordforåd og evne til å tolke det ein les.

I desse eksamenssvara er det tilhøve som gjer det klart at leseforståinga kunne vore betre. Mange av tekstane er ikkje alltid eit fullgodt svar på oppgåvebestillinga. Det er ikkje alltid

elevane har lese heile oppgåveteksten, og svarer gjerne berre på ei av fleire problemstillingar i oppgåveteksten. Det same gjeld korleis dei bruker tekstvedlegga og førebuingmaterialet.

Eg trur at mange av dei formelle feila elevane gjer kunne vore unngått dersom dei hadde tatt seg tid til å lese gjennom tekstane før dei leverer. Nokre av elevane hadde i tre år fått tilbakemelding på teiknsetting og tips om korleis dei kunne gjere setningane lettare å lese. Så slike feil kan ein ikkje vente at skal forsvinne i løpet av ein eksamensdag.

Men det var mange som brukte bokmålsord som *å være* i staden for *å vere*. Dette er noko elevane lett kan gjere noko med ved å bruke ordbok. Dei veit at det ikkje heiter *å være* på nynorsk, men *å vere*. Det betyr at den eine lærararen sitt forslag om at elevane burde lage personlege ordlister og øve på å bruke ordbok, kan hjelpe elevane med å unngå feil som dei kan gjere noko med dersom dei har rutine for å gjere det. Slik det var då desse elevane gjekk på skulen forsøkte vi med ordbokøvingar, men elevane var lite motiverte og vi klarte ikkje å grunngi godt nok kvifor vi meinte at det var naudsynt å bruke ei ordbok. Dersom vi hadde klart å gi elevane ei god haldning til å bruke ordbøker, trur eg at vi ville klart å motivere dei til å arbeide betre med ordbøkene. Men dette handlar igjen om å motivera ungdommane til å bruke meir tid på eksamen, og kanskje meir tid på anna skularbeid òg.

Då eg spurde elevar og lærararar om kva vi kunne gjort annleis for å få betre dei norskfaglege resultatane var det fleire som meinte at elevane kunne ha negative haldningar til nynorsk.

### 7.2.1 Haldningsomgrepet i elevsvara

Ein av elevane meiner at fleire av dei andre elevane har eit litt negativt syn på nynorsk. Andre meiner at elevane må skjønne at dei vil få bruk for nynorsk i kvardagen, og seinare i livet.

Dette heng saman med haldningar, og kor viktig dei er for læring.

Ifølgje trekomponentmodellen, som er forklart i teoridelelen, er haldningar samansett av ein del som er knytt til kunnskap og tankar, ein del som er knytt til kjensler og desse leiar til handlig. Elevane meiner at for å betre norskundervisninga bør ein få elevane til å forstå kvifor dei treng nynorsk, og kanskje på denne måte bryte ned barrieren av kjensler som nokre av elevane har mot nynorsk. Dette kan leie til betre læring.

Dersom vi skal få motivert elevane til å gjere sitt beste må vi arbeide med og reflektere over haldningane elevane har til nynorsk. På same tid må vi reflektere over og arbeide med våre eigne haldningar til nynorsk.

### 7.2.1 Haldningsomgrepet i lærarsvara

Den eine læraren seier at vi må gjere elevane stolte av nynorsken og få dei til å forstå kor viktig det er å skrive rett. Mange elevar forstår ikkje kvifor dei skal lære to skriftspråk, og bokmål er målforma som blir mest brukt i det offentlege rommet. Det er óg bokmål elevane møter når dei les på fritida, og særleg i sosiale medium.

Haldningar til språk blir, som eg gjekk gjennom i kapiell 2, påverka av fleire faktorar, og ein av desse faktorane er dominans. Nynorsk er i minoritet i det offentlege rommet og sidemålsundervisninga, ofte i praksis nynorsk, blir utsett for angrep frå politikare og andre. Mange set nynorsk i samanheng med teater og musikk, og på den måten mister nynorsk nytta si som kvardagsspråk.

Nynorsken si nytte som kvardagsspråk er viktig for målforma si vitalitet. Det er med andre ord viktig at nynorsk er ei målform som er i dagleg bruk for at han skal oppretthalde livskrafta si.

Ein må óg vere klar over at det tradisjonelt har vore menneske øvst på den sosio- økonomiske rangstegen som har nytta bokmål, og at mange meiner at det bønder og fiskarar som bruker nynorsk. Slik er det ikkje i dag, men det kan framleis vere mange som tenkjer slik, utan at dei er klar over det sjølve.

For å få elevane til å bli stolte av nynorsk, må vi gjere noko med desse faktorane som heng saman med språkhaldningar. Vi må få elevane til å lese nynorsk og finne aktuelt lesestoff til dei, slik den eine læraren føreslo. Nynorsk er brukt i skulekvardagen som målforma skulen nyttar i kommunikasjonen som går ut frå, som går anten til foreldra eller elevane, men det er ikkje heilt sikkert at alle lærarane nyttar nynorsk i anna undervisning enn i norskundervisninga. No når skulane skal digitaliserast heilt kan dette bli eit problem ein må vere førebudd, fordi mange av nettressursane i mange fag er på bokmål. Det faktum at mange nettressursar er på bokmål bidreg ikkje til å halda nynorsken levande gjennom ein aktiv kvardagsbruk av målforma. Aktiv kvardagsbruk er viktig for vitaliteten, og vitaliteten til eit språk er ein viktig faktor for korleis ein stiller seg til språk. Nynorsk bør ha ein plass i musikk og teater, men han må også vere eit kvardagsspråk.

Ein annen ting vi må gjere for å gjere elevane stolte av nynorsk, er å framheve det moderne ved bruk av nynorsk og framheve at alle nyttar nynorsk i dag. Dessutan må vi gjere det klart for elevane at det ikkje er noko galt i å vere verken bonde eller stril. Mange fiskestrilar er ikkje blant dei som ligg nedst på den sosio-kulturelle rangstigen. Det er mogleg at det var slik før, men slik er det ikkje no. Kanskje vi treng nokre rollemodellar som er både stril og nynorskbrukar.

## 8.Oppsummering og konklusjon

Denne oppgåva er eit forsøk på å svare på problemstillinga som spurde om kvifor elevane som har nynorsk som hovudmål får dårlegare resultat på hovudmåleksamnen, enn elevane som hadde bokmål som hovudmål fekk på sidemåleksamnen.

Sidan dette var ein studie av ein situasjon med dei elevane som var på ein stad eit år, gjeld ikkje funna i denne studien for alle eller nokon andre nynorskbrukare. Men han seier noko om eit uventa eksamensresultat og eg har forsøkt å finne nokre forklaringar på dette fenomenet.

Det kan sjå ut til at det er lite samsvar mellom talet på formelle feil elevane gjer og karakter. Dette gjeld både dei som har nynorsk som hovudmål og dei som har nynorsk som sidemål. Når det kjem til innhald og struktur hender det noko. Dei elevane som vart vurdert som *god*, *mykje god* eller *svært god*, var sidemålstekstar. Det var ein hovudmålstekst som vart vurdert som *god*.

Dette kan ha fleire forklaringar. Ei forklaring kan liggje i oppgåvatypene. På hovudmåleksamnen ba oppgåvebestillinga tydeleg om ein argumenterande tekst. Det kan vere at elevane finn det vanskeleg å skrive denne typen tekster. På sidemåleksamnen vart elevane bedne om å skrive ein skjønnlitterær tekst. I 2016 kunne dei ikkje velje sjangeren sjølve. Sjølv om ein ikkje nytta ordet sjanger, var oppgåvebestillinga på sidemåleksamnen svært tydeleg på at i B-oppgåvene skulle teksten vere forteljande. Mange elevar finn det enklare å skrive forteljande tekstar, enn å skrive argumenterande tekstar. På den andre siden, var A-delen begge dagane prege av at dei skulle vise kunnskapar om det noskfaglege.

Mange av oppgåvene mangla struktur som kan tyde på dårleg planleggjing og bearbeiding av teksten. Dette kan hengje saman med haldningane elevane kan ha til faget. Dette gjeld for både nynorsk og bokmålelevane. For å endre dette må vi kommunisere at norsk er eit viktig fag og det kan hjelpe elevane til å delta aktivt i samfunnet. Faget skal jo hjelpe elevane til å finne si eige stemme for vere aktive deltakare i samfunnet.

Det kan sjå ut til at vi i framtida må leggje vekt på at elevane må arbeide med struktur når dei skriv tekstar og at dei må bli vane med at dei må planleggje tekstane før dei skriv og arbeide med dei etter at dei har skrive ferdig.

Dette handlar først og framst om skrivekompetanse, men òg om haldningar og lyst til å bli betre til å skrive. Mange elevar finn det vanskeleg å skrive og det ofte dei same elevane som

ikkje les noko særleg på fritida. Når dei finn det vanskeleg, kan dette gjere at dei ikkje ligg noko særleg arbeid i skrivinga av di dei ikkje har nokon forventning om meistring.

Når det gjeld delinga av skuleåret er det usikkert om det har hatt nokon direkte effekt på nynorskelevane. Men elevane og lærarane er ganske tydelege på at det gjev meir ro og at forvirringa i høve til målformer er redusert.

Alt i alt, er det mange faktorar som er viktige i høve til korleis nynorskelevane gjer det i norsk. Det handlar om lese og skrivekompetanse, haldningar til språk og korleis dei vurderar sjansane for å få gode resultat. Dessutan heng det saman med kva verdi det å få gode karakterer har for den einkilde.

## REFERANSER

- Allport, Gordon W. (1935) Attitudes. C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology*, Clark University Press, Worcester, Mass henta frå <http://web.comhem.se/u52239948/08/allport35.pdf>
- Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Sigfred, Hertzberg, Frøydis og Vagle, Wenche (2005). *Ungdommens skrivekompetanse. Bind 1. Norsksensuren som kvalitetssikring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, Kjell Lars (2005). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøveideologi og strategier* Universitetet i Oslo lasta ned 06.11.17 frå [https://www.researchgate.net/profile/Kjell\\_Berge/publication/238084387\\_Skriving\\_som\\_grunnleggende\\_ferdighet\\_og\\_som\\_nasjonal\\_prove\\_-\\_ideologi\\_og\\_strategier/links/5513e610cf283ee08349531/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet-og-som-nasjonal-prove-ideologi-og-strategier.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Kjell_Berge/publication/238084387_Skriving_som_grunnleggende_ferdighet_og_som_nasjonal_prove_-_ideologi_og_strategier/links/5513e610cf283ee08349531/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet-og-som-nasjonal-prove-ideologi-og-strategier.pdf)
- Berge, Kjell Lars (2006). *Perspektiv på skriftkultur*. Henta frå [https://hum.gu.se/infoglueCalendar/digitalAssets/1795824948\\_BifogadFil\\_berge.pdf](https://hum.gu.se/infoglueCalendar/digitalAssets/1795824948_BifogadFil_berge.pdf)
- Bergem, Randi og Båtevik, Finn Ove (2010). *Sjølvsagt les og skriv vi nynorsk. Evaluering av eit prosjekt ved Volda ungdomsskule*. Høgskulen i Volda Møreforskning Volda lasta ned frå <http://www.moreforsk.no/volda.htm>
- Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag (1975). *Barne-og ungdomspsykologi*. Oslo: Fabritius Forlag
- Fretland, Jan Olav og Søyland, Aud (2016). *Rett og godt. Handbok i nynorskundervisning*. Det Norske Samlaget Oslo
- Faarlund, Jan Terje (1995). *Morfologi. Bøyningssystemet i nynorsk og bokmål*. Det Norske Samlaget Oslo
- Imsen, Gunn (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Haugen, Ragnhild (2004). *Språk og språkhaldningar hjå ungdommar i Sogndal*. Nordisk Institutt, Universitetet i Bergen: Doktorgradsavhandling henta frå [https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2423/Dr.Avh.Ragnhild\\_Haugen.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2423/Dr.Avh.Ragnhild_Haugen.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Hindenes, Ådne (2017). *Nynorsk i grunnskolen Rapport fra undersøkelse blant norsklærere i grunnskolen*. Henta frå <http://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/undersokelse-om-nynorskundervisningen-i-grunnskolen.pdf>



- Egil Gabrielsen, Johanne Hovig, Elisabeth Rongved, Olaug Strand, Hildegunn Støle og Trond Egil Toft (2017). *Godt nytt! Norske resultater fra PIRLS 2016*. Henta frå [https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13397897/Lesesenteret/pdf-filer/PIRLS2016\\_hovedrapport\\_web.pdf](https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/13397897/Lesesenteret/pdf-filer/PIRLS2016_hovedrapport_web.pdf)
- Garthus, Karen Marie (2009). *Rapport om språkskifte i Valdres*. Henta frå <https://www.yumpu.com/no/document/view/19879444/rapport-om-sprakskifte-i-valdres-noregs-mallag>
- Knudsen, Olav Fagerlund (2018) *Oecd*. I Store norske leksikon. Henta 9. august 2018 frå <https://snl.no/OECD>.
- Kringstad, Trude og Kvithyld, Trygve (2013). *Skriving på ungdomstrinnet Fem prinsipper for god skriveopplæring*. Bedre skole nr. 2 2013. Henta frå [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/BS-2-13\\_web\\_Kringstad\\_Kvithyld.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/BS-2-13_web_Kringstad_Kvithyld.pdf)
- Kulbrandsrud, Lars Andreas (2005). *Språkets mønstre. Grammatiske begreper og metode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Språk bygger broer Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne* (Stortingsmelding 23) henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2013). Ressursgruppe for nynorsk som hovudmål. Sluttrapport. Henta frå <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/RapportNynorskHovudmaal.pdf>
- Lesesenteret, Universitetet i Stavanger (2008). *Lesing er.....* Henta frå [file:///C:/Users/Admin/Downloads/UIS\\_Lesing\\_er\\_web.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/UIS_Lesing_er_web.pdf)
- Molde, Else Berit (2007). *Knot. Omgrepet, definisjonane og førestillingane* Masteravhandling ved Nordisk institutt Universitetet i Bergen henta frå [http://dspace.uib.no/bitstream/handle/1956/5475/Masteroppgave\\_Molde.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.uib.no/bitstream/handle/1956/5475/Masteroppgave_Molde.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mæhlum, Brit (2011) *Normer*. I Mæhlum, Brit, Gunnstein Akselberg, Unn Røyneland og Helge Sandøy (red.): *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistikk*, s. 89-103. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- OECD(2003). *Glossary of statistical terms. Reading literacy*. Henta frå <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=5420>

- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* av 27.11.1998. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=lov%20om%20oppl%C3%A6ring>.
- Pedersen, Bjørn (2017). *Makronivå* Storen norske leksikon henta frå <https://snl.no/makroniv%C3%A5>
- PISA (2013). *PISA 2015 Draft reading literact framework*. Henta frå <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>
- Pran, Kristin Rogge og Johannesen, Bjørn-Ole (2011). *Norsklærerers holdning til eget fag* lasta ned frå [http://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/norsklareres-holdning\\_synovate2011.pdf](http://www.sprakradet.no/globalassets/vi-og-vart/rapporter-og-undersokelser/norsklareres-holdning_synovate2011.pdf)
- Proba samfunnsanalyse (2014). *Undersøkelse av nynorsk som hovedmål. Rapport 2014 – 07*. Utdanningsdirektoratet. Henta frå <https://nynorsksenteret.no/uploads/documents/Probarapport-2014-07.pdf>
- Roe, Asrid (2010). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Slettemark, Bjørn (2006). *Nynorsk som sidemål: lærerholdninger og opplæringspraksis i grunnskolen i Oslo* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo) henta frå [https://www.nynorsksenteret.no/img/nsfno/Hele\\_oppgaven.pdf](https://www.nynorsksenteret.no/img/nsfno/Hele_oppgaven.pdf)
- Statistisk Sentralbyrå (2017). *Fakta om utdanning*. Henta frå <https://www.ssb.no/utdanning/faktaside/utdanning>
- Søyland, Aud (2000). *Typar feil i nynorsk*. Henta frå <http://sprakradet.no/localfiles/nyno02aso.pdf>
- Teigen, Karl Halvor (2016). *Holdning* lasta ned <https://snl.no/holdning>
- Unesco(2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Henta frå <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-05)* Henta frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet(2016A). *Eksamensrapport - tilbakemelding frå sentralt gitt skriftleg eksamen. Våren 2016*. Henta frå [udir.no](http://udir.no)
- Utdanningsdirektoratet (2016B). *Eksamensforberedelse NOR0214 og NOR0215 våren 2016* Henta frå <https://pgsf.udir.no/Year2016/PreparationRoom7/Default.aspx>

- Utdanningsdirektoratet (2016C). *Eksamensveiledning – om vurdering av eksamensbesvarelser*. Henta frå <https://www.minskole.no/DynamicContent/%5CDocuments%5C82-3381c547-0ad3-457b-bfac-b10ba5c49211.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2016D). *Erfaringer og vurderinger av eksamen 2015 og 2016*. Lasta ned frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2015-og-2016/> 24.07.18
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Erfaringer og vurderinger av eksamen 2016* lasta ned frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/erfaringer-og-vurderinger->
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Nasjonale føringer for nettbaserte hjelpemidler til eksamen i grunnskolen*. Lasta ned frå <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/nasjonale-foringer-for-nettbaserte-hjelpemidler-til-sentralt-gitt-skriftlig-eksamen-i-grunnskolen/> 24.07.18
- Veum,Erik (2014), *Interessestyrt skriving og elevars skriveferdigheiter Er elevane sine interesser ein faktor som kan betre deira skriveferdigheiter i ungdomsskulen?* Mastergradsavhandling, Høgskulen i Sogn og Fjordane/Universitetet i Bergen henta frå <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/9290/127686233.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Øhra, Mathias (2014). *Behaviorisme*. Henta frå <http://www.digitalferdighet.no/metodikk/laeringsteorier>
- Aasmundseth, Kathrine (2010). *"I den store sammenhengen er me jo bergensarar"* *Bevisste og underbevisste språkholdninger i Øygarden* lasta ned frå <http://folk.uib.no/hnohs/DEP/Kathrine%20Aasmundseth.pdf>

