



Universitetet  
i Stavanger

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

## MASTEROPPGÅVE

Studieprogram: Master i Lesevitenskap

Vårsemesteret 2018

Open

Forfatter: Tommas Øyri Grøtterød

(signatur forfatter)

Rettleiar: Sidsel M. Skjelten, IGIS

Tittel på masteroppgåva: *Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.*

English title: *Writing skills in Norwegian subjects in the field of education in High School. A study of quality differences in students' texts.*

Emneord: Kvalitetsforskjellar i tekst, skrivekompetanse, norsk skriftleg, vg3, vurdering, kriterium.

Sidetal: .....95.....

+ vedlegg/anna .....69.....

Stavanger, 20. juni 2018

## Samandrag

Denne oppgåva undersøker kvalitetsskilnader i eit utval norskfaglege tekstar skrivne av elevar på siste året på vidaregåande i studieførebuande studieretning. Problemstillinga er: Kva skil tekstar som har fått svært god karakter frå dei som har fått middels god? Skriveoppgåver og elevtekstar frå tre skular er samla inn og eit intensivutval på tolv elevtekstar blir analysert.

Funna tyder på at det på dette trinnet blir lagt vekt på tradisjonelle skriveoppgåver innanfor ei fagspesifikk skriving i norskfaget, som litterær og retorisk analyse. Det er ingen oppgåver om såkalla kreative tekstar i materialet. Dette tyder på at ein kunnskaps- og kulturarvmodell framleis dominerer i vidaregåande skule (Berge 2005:24). Det ser ut til at eksamensordninga støttar opp om tradisjonelle oppgåvetypar.

Skrivesituasjonane ved skulane er ulike, og det viser seg i elevtekstane på fleire måtar. Den epistemologiske kunnskapen som blir vist i tekstane, tekstlengd og bruken av kjelder heng saman med tida som har vore til rådvelde, tilgangen til internett, samt støtte frå lærarar og medelevar undervegs. Ingen av tekstane har blitt skrivne i prosess ved at dei er blitt samla inn og kommentert på undervegs. Modelltekstar og skriverammer kan vera ein god støtte, men forfatarane av svært gode tekstar utnyttar oppgåvene til å posisjonera seg og skapa mening på andre måtar. Der førskrivingsprosessen har gått føre seg over lengre tid, viser fleirtalet av elevane større engasjement og tekstlengda aukar. Dette varierer i større grad for tekstar som er skrivne i meir tradisjonelle, summative vurderingssituasjonar.

Både skriveoppgåvene og vurderingskriteria kommuniserer formålet med skrivinga i ulik grad, noko som til ein viss grad kan sporast i den skrivekompetansen elevane viser. Dersom elevane aukar medvitet med formålet med skrivinga, og brukar fleire av dei ressursane som ligg i det kommunikative aspektet ved teksten, kan dette truleg føra til større engasjement og motivasjon for skrivinga. Det kan igjen visa seg i større breidd i tekstane og den kunnskapen som blir vist. Karaktervurderinga vil truleg bli påverka av dette.

Eit nytt sett med vurderingskriterier for norskfaglege tekstar for vidaregåande studieretning på vg3 er utvikla og blir sett i samband med elevtekstane. Kriteria er basert på forventningsnormene i Norm-prosjektet. Kriteria har ei analytisk tilnærming til tekstane, og er tenkt å kunna brukast til alle teksttypar, ved både formative og summative vurderingssituasjonar.

## Summary

This study examines quality differences in a selection of Norwegian-language texts written by pupils in the last year of the Norwegian school system. The study asks: What separates texts that have been given very good grades from those who have got medium good? Essays and writing tasks from three different schools have been gathered. An intensive selection of twelve student texts is analyzed. The findings indicate that in this level of the education traditional writing assignments is emphasized in Norwegian subjects, such as literary and rhetorical analysis. There are no tasks that requests so called creative writing in the material. This may indicate that a knowledge and cultural heritage model (Berge 2005:24) is predominantly dominant in the field of education. It appears that the exam scheme supports traditional types of writing.

The setting and access to sources such as Internet varies, and this has an influence on the texts that appear in many ways when it comes to the epistemological knowledge that is shown, the length, the process that the pupils has been involved in and the use of sources. None of the texts have been written in process where the teacher has commented. Scaffolding, such and model texts, can be a good introduction to the disciplinary discours. Authors of very good texts use the tasks to position themselves and create meaning in many ways. In one of the schools the pre-writing process has taken place over a longer period of time. The plural of the students in this school shows greater involvement and text-length increases. This varies more for texts that are written in more traditional, summative assessment situations on the debt.

Both the writing assignments and the assessment criteria communicate the purpose of the writing to varying degrees, which can, to some extent, be traced to the writing skills the students show. If students increase awareness of the purpose of writing, and can utilize more of the resources that lie in the communicative aspect, this can invariably lead to greater involvement and motivation for writing. Again, it can be seen in greater width in texts and the knowledge that is shown. The rating will likely be affected by this. A new set of rating critiques for Norwegian-language texts for advanced studies in grade 3 is developed and seen in connection with the student texts. The criteria are based on the expectation norms in the Norm project. The criteria have an analytical approach to text, and are intended to be applicable to all text types, in both formative and summative assessment situations.

## Forord

Å ta ein mastergrad ved sidan av jobben som lærar på vidaregåande er krevjande, og set både arbeidsevne og sjølvdisiplin på prøve. Då hjelper det godt med mykje tolmod frå studiestad, rettleiar, frå arbeidsgivar og kollegaer. Alle skal ha stor takk for den viljen dei har hatt til å leggja til rette for at denne oppgåva kunne bli noko av.

Tusen takk til rettleiar, Sidsel Merete Skjelten! Takk for alle gode spørsmål, faglege innspel og gode råd. Og ikkje minst takk for oppmuntringar og velvilje i prosessen. Utan at du hadde hatt tru på prosjektet, ville det truleg ha smuldra vekk undervegs.

Lærarane og leiarane ved skulane som empirien er henta frå skal ha stor takk for at eg fekk koma innanfor skuledøra, for at eg fekk tilgang til oppgåver og vurderingskriterium og for svar på spørsmål undervegs. Mange takk til elevane, som skreiv og som delte tekstane sine.

Førelesarane Nora Simonhjell og Ingrid Nielsen ved UiS bidrog i stor grad til at masterseminara blei interessante og lærerike. Prosjektleder Synnøve Matre skal ha takk for svar på spørsmål om Norm-prosjektet. Takk også til Tone Vindegg i Udir for svar på spørsmål om skriftleg eksamen.

Medstudentar ved UiS skal også ha takk, for interessante samtalar og spanande framlegg på seminara. Tusen takk til Silje Kolås Motland og andre gode kollegaer, som støtta i prosessen og gav nyttige innspel til forbetringar i språk og innhald. Arbeidsgivaren, Rogaland fylkeskommune, skal også ha stor takk for at eg fekk nytta ordninga Kompetanse for kvalitet. Eg håpar og trur at det eg har lært i prosessen med oppgåva kan koma til nytte i samband med undervisninga på vidaregåande skule.

Aller mest takk skal tre fantastiske ungar og du, Anne Maj, ha! For at dokker heldt ut med og oppmuntra skribenten.

Stavanger, juni 2018

## Innhald

1.0 Bakgrunn for val av tema og problemstilling.....	1
1.1 Problemstilling og formål.....	1
1.2 Tidlegare forskning på området .....	2
1.3 Disposisjon av oppgåva.....	5
2.0 Materiale og metodiske tilnærmingar .....	6
2.1 Innhenting og utval av tekstar .....	6
2.2 Tilnærming til materialet.....	8
2.2.1 Kriterium ved skriftleg eksamen .....	9
2.2.2 Kriterium ved skule A, B og C.....	13
2.2.3 Tekststruktur, engasjement, truverd og rettskriving.....	13
2.2.4 Kriterium i Norm-prosjektet.....	14
2.2.5 Kriterium som er førande for analysane.....	15
2.3 Reliabilitet, validitet og forskingsmessige utfordringar .....	17
3.0 Teori om språk og skriving .....	20
3.1 Å skapa meining med språk .....	20
3.1.1 Systemisk-funksjonell lingvistikk .....	20
3.1.2 Retorikk .....	22
3.1.3 Hermeneutikk og skjønn .....	23
3.2 Skulens normer for skriving .....	24
3.2.1 Normer og krav om kompetanse .....	24
3.2.2 Skrivekompetanse .....	27
3.2.3 Lesekompetanse og tekstforståing.....	30
3.2.4 Sjanger og teksttype .....	31
3.2.5 Skrivestrategiar og modellering .....	33
4.0 Skriveoppgåver og skrivesituasjonar .....	35

4.1 Springbrett eller direktiv om skriving? .....	35
4.1.1 Skriveoppgåver og -situasjon ved skule A .....	36
4.1.2 Skriveoppgåver og -situasjon ved skule B .....	38
4.1.3 Skriveoppgåver og -situasjon ved skule C .....	40
4.1.4 Oppsummering .....	41
5.0 Analyse av elevtekstar .....	42
5.1 Tre tekstar på tretalet .....	42
5.1.1 Tekst A1 – kunnskap om realisme .....	42
5.1.2 Tekst B1 – brukar skriveramma .....	46
5.1.3 Tekst C1 – sterkt til stades .....	49
5.1.4 Trearane – variasjon i posisjon og tekstlengd .....	52
5.2 Tekstar på firetalet .....	53
5.2.1 Tekst A2 – avansert struktur .....	53
5.2.2 Tekst B2 – fagforfattaren .....	56
5.2.3 Tekst C2 – ein god tekst .....	59
5.2.4 Firarane – gode fagtekstar .....	60
5.3 Tre tekstar på femtalet .....	61
5.3.1 Tekst A3 – resonnementet og tekstforståing .....	62
5.3.2 Tekst B3 – korleis resonnera? .....	66
5.3.3 Tekst C3 – god samanheng .....	68
5.3.4 Femmarane – gode, men kommuniserer i ulik grad .....	70
5.4 Tre seksarar .....	71
5.4.1 Tekst A4 – kunnskap om retorisk analyse .....	71
5.4.2 Tekst B4 – litt kritisk .....	75
5.4.3 Tekst C4 – eksperten .....	77
5.4.4 Seksarane – ulike, men også framstående .....	80
6. Drøfting av resultatata .....	82

6.1 Hovudområdet kommunikasjon .....	82
6.2 Hovudområdet innhald .....	83
6.3 Hovudområdet tekststruktur .....	85
6.4 Hovudområdet språkbruk .....	87
6.5 Hovudområdet rettskriving og formverk .....	88
6.6 Samla vurdering .....	89
7. Avsluttande kommentarar .....	93
7.1 Oppsummerande tendensar .....	93
Litteratur .....	1
Illustrasjonar .....	3
Vedlegg .....	4
Oppgåver, tekstvedlegg og elevtekstar ved skule A .....	4
Oppgåver og tekstvedlegg .....	4
Tekst A1 .....	10
Tekst A2 .....	12
Tekst A3 .....	17
Tekst A4 .....	20
Oppgåver, tekstvedlegg og elevtekstar ved skule B .....	25
Oppgåver, vedlegg og vurderingskriterium .....	25
Tekst B1 .....	33
Tekst B2 .....	34
Tekst B3 .....	36
Tekst B4 .....	38
Oppgåver, tekstvedlegg og elevtekstar ved skule C .....	42
Oppgåver .....	42
Vurderingskriterium .....	45
Tekst C1 .....	46

Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

Tekst C2 .....	48
Tekst C3 .....	52
Tekst C4 .....	55
Brev til elevar, lærar og skuleleiing .....	60
Brev til elevar .....	60
Brev til lærarar .....	61
Brev til skuleleiing .....	62
Vurdering frå NSD, Personvernombodet for forskning .....	63
Vurderingsskjema ved skriftleg eksamen vg3, 2017 .....	67



## 1.0 Bakgrunn for val av tema og problemstilling

Kva er ein god tekst i norskfaget? Kva kriterium kan og bør ein nytta for å vurdere tekstar? Handlar det mest om skjønn når ein norskfagleg tekst skal vurderast, eller er det råd å peika på kva som skil ein middels god tekst frå ein svært god?

Å vurdere norskfaglege tekstar er ikkje ei ny utfordring. I *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn* peika Kjell Lars Berge på tre hovudproblem ved skriveopplæringa: 1) Kva er kriterium for tekstkvalitet? Kva gjer ein tekst god, og i kva grad er det ønskjeleg at elevane strekkjer seg mot og når desse kvalitetane i undervisningsforløpet? 2) Korleis skal vi vurdere tekstkvalitet? Kan vi gradere desse kvalitetane på ein skala? Korleis skal dei vektast i forhold til kvarandre? Er til dømes ortografi mindre viktig enn god tekststruktur? 3) Korleis skal tekstkvalitet lærast? Dersom vi kan bli samde om kva ein god tekst er, kan elevane læra av dette? Kva slags undervisningsmetodar og praksisar kan vi bruka for å sikra at det skjer ein faktisk vekst i elevane si meistring av skriftspråket? (Berge 1988:7). Rapporten *Framtidas norskfag* set ord på nokre utfordringar ved vurdering i faget norsk:

Innhaldet i norskfaget er svært komplekst, og i vurderinga skal mange delkompetansar vektast mot kvarandre – formidlingsevne, fagleg kunnskap, struktur og samanheng i tekst, kreativitet, sjanger- og mottakarmedvit, ordforråd og meir. Dette gjeld både munnleg og skriftleg norsk. Den samla vurderinga vil alltid i siste instans vere basert på eit fagleg skjønn. (Udir 2006:44)

Kva av dei momenta som blir nemnt her blir det lagt mest vekt på når ein ser på eit utval elevtekstar? Er det formidlingsevne, fagleg kunnskap, rettskriving? Eller noko heilt anna?

### 1.1 Problemstilling og formål

Formålet med denne studien er gi nokre bidrag til feltet vurdering i den skriftlege delen av norskfaget i vidaregåande skule. Problemstillinga for studien er:

*Kva skil tekstar som har fått svært god karakter frå dei som har fått middels god?*

Forskingsspørsmåla er formulert slik:

1. *Kva får svært gode skrivarar til som mindre gode skrivarar ikkje får til?*
2. *På kva tekstnivå finn ein desse kvalitetsskilja?*
3. *Er det råd å koma fram til kvalitetsskiljande kriterium som kan koma skulen til gode?*

Studieobjektet for denne oppgåva er tekstar innanfor tekstkulturen i norskfaget. Elevtekstar frå siste året på vidaregåande i studiespesialiserande program (vg3) er henta inn, og det er valt ut tolv intensivtekstar som lærarane til elevane har sett karakter på. Både skriveoppgåvene som elevane har svart på og skrivesituasjonane er ulike, og dette blir drøfta i samband med elevtekstane. Studien kan plasserast i feltet anvendt språkvitskap, der det handlar om «praktiske problem eller samfunnsoppgåver som har ein språkleg hovudkomponent» (Skjelten 2013:3). Sidan alle elevar på vg3 skal skriva norskfaglege tekstar, og sidan eksamen i norsk skriftleg er obligatorisk, er det råd å kalla vurdering i norsk skriftleg for eit språkleg og praktisk problem eller oppgåve som har ei tyding i samfunnet. Målet med studien er å oppdaga og forstå strukturar som kan vera indikatorar på kvalitetsskilnader i tekstane (ibid.:5). Studien har eit synkront perspektiv, sidan den undersøker elevars skriving på eit punkt i undervisninga.

Kvifor er det interessant å undersøka elevane sin skrivekompetanse i norskfaget på slutten av vidaregåande skule? Elevar i vidaregåande brukar lesing og skriving dagleg for å forhalda seg til fagstoff (Hertzberg 2011:10). Å ha eit tilhøve til tekst er blitt ein av dei aller viktigaste ferdigheitene eit menneske treng for å ta del i tekstsamfunnet (Blikstad-Balas 2016:15). Det er skulen som har fått oppdraget med å gi elevane den skrivekompetansen dei treng, og norskfaget hadde lenge ei særleg stilling som det faget som skulle gi skriveopplæring. Å ha god skrivekompetanse har stor innverknad på karakterar også i andre skulefag enn norsk, og på moglegheita til å koma inn på vidare studiar. Norsk er det einaste faget med obligatorisk skriftleg eksamen på vg3, i hovudmål. Elevane kan i tillegg bli trekt ut til eksamen i to andre disiplinlar av faget, sidemål og norsk munnleg. Dei skal også ha tre standpunktarakterar i norsk. Faget har dermed stor innverknad på den poengsummen elevane går ut med frå vidaregåande skule (Bach 2015:30). Skriveforskningsprosjekt som KAL, SKRIV og Norm peika på at formålet med skrivinga bør koma klarare fram, noko som er eit viktig aspekt i denne studien.

Normene og kriteria er i skrivande stund inne i ein fagfornyingsprosess. Prosessen er ikkje avslutta, og derfor konsentrerer oppgåva seg om normer og forventningar i gjeldande læreplan.

## 1.2 Tidlegare forskning på området

Det er gjort mykje forskning på skriving dei siste ti til femten åra. På 2000-talet kom det fleire større nasjonale forskningsprosjekt, som KAL, SKRIV og Norm. KAL-prosjektet (Kvalitets-sikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) er ein studie av eksamenstekstar i tiande klasse i

grunnskulen frå 1998 til 2001. Hovudkonklusjonen i studien er at elevane er i stand til å kommunisera gjennom tekst, særleg i sjølvsentrerte og forteljande tekstar. Berre om lag 15 % av elevane vel sakprega skiving, og for få meistrar argumenterande skiving på eit akseptabelt nivå (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning 2013:6). KAL-undersøkinga viste at skrivekompetansen til norske elevar på slutten av grunnskulen er for smal i tilhøve til den kompetansen som Kunnskapsløftet legg opp til. Det er dessutan store kjønnsforskjellar, og jenter skriv mykje betre enn gutar. KAL-prosjektet peika også på at det er kvalitetsforskjellar mellom middels gode og svært gode skrivarar når dei skriv resonnerande tekstar. Kjell Lars Berge og Frøydis Hertzberg seier i avslutninga av Bind II av *Ungdommers skrivekompetanse* at noko av årsakene kan vera at når elevane skal venda seg til ei offentlegheit, og skrivehandlinga er overtalande, set det tekststrukturen på prøve. Svake skrivarar skriv «meiningslister», medan sterke skrivarar løyser problemet med å vera ironiserande (Berge og Hertzberg 2005:391). Det kommunikative aspektet og formålet med teksten viser seg å vera utfordrande. I samband med denne studien er særleg studie 5, 6 og 10 i KAL aktuelle. Studie 5 tar for seg oppgåveval, Kjell Lars Berge ser på kva som kjenneteiknar resonnerande skiving i studie 6, medan Wenche Vagle i studie 10 tar for seg tekstlengd og ordlengdesnitt.

FAGER-prosjektet (Fagskriving i grunnopplæringen) føregjekk frå 2006 – 2010, og undersøkte ulike former for fagspesifikk skiving innanfor utvalde fag på ungdomstrinnet og i vidaregåande skule. Nadderud-prosjektet var ein del av FAGER-prosjektet, og eit viktig formål der var å utvikla kvalitetskriterier som kunne synleggjera fagspesifikke skrivetradisjonar, og dermed leggja grunnlaget for betre rettleiing (Nadderud vidaregåande skole og Universitetet i Oslo 2008:7). Ut frå prosjektet kom det fleire artiklar, og nokre av desse blei samla i *Skriv i alle fag!*

Norm-prosjektet blei starta opp i 2012 og avslutta i 2016. Det fulle namnet var «Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning». Formålet var å styrka den forskingsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skiving i grunnskulen (Matre og Solheim 2014). Normprosjektet var forankra i sosialesemiotisk teori og i ei funksjonell forståing av skiving, som tyder at ein er opptatt av kva ein kan gjera med skrift og kva ein kan oppnå gjennom skiving. Eit mål i Norm-prosjektet var å utvikla eksplisitte forventningsnormer til skiving på ulike nivå. I prosjektet var ein og opptatt av skriveoppgåvene, korleis dei blir utforma og kva funksjon dei har (Otnes 2015:19).

Skrivetrekannten og Skrivehjulet er to modellar som begge tar utgangspunkt i eit funksjonelt syn på skrivning og er resultat av dei større forskingsprosjekta. Funna i SKRIV-prosjektet viste at elevane ikkje kjende til formålet med skrivinga, dei visste ikkje kven dei skulle skriva til og kvifor (Smidt 2011). Med bakgrunn i dette utvikla forskargruppa i SKRIV skrivetrekannten. Trekanten viser samanhengen mellom formålet med skrivinga, innhaldet og forma.

I prosjekta som er nemnt er det ei merksemd mot formålet med skrivinga. Dersom skrivarane er kjende med kvifor ein skriv, og kva som skal skje med skrivinga, vil dette føra til auka medvit om kommunikasjonen i skrivinga. Erfaringar frå KAL- og SKRIV-prosjekta viste at elevar og lærarar ikkje arbeider med eit mangfald av tekstar innanfor faga sine skrivekulturar, og at lærarar og elevar har i liten grad felles forventningar til krav om skrivekompetanse. KAL- og SKRIV-prosjekta viste også at skriveopplæringa ikkje førebur elevane til å delta i ulike tekstkulturar, og at dei dermed ikkje kan delta fullt ut i demokratisk meningsutveksling (Matre og Solheim 2014:2). I denne studien blir det sentralt å sjå på kva måte elevane utnyttar formålet med skrivinga, korleis dei set dette i samband med skrivehandlingar og korleis dei posisjonerer seg i teksten. Det er også interessant å sjå på kva måte formålet med skrivinga kjem fram i skriveoppgåvene.

Kjell Lars Berge gav i 1996 ut doktorgradsavhandlinga «Norskensorenes tekstnormer og doxa». Berge seier at det er skilnad mellom ein kunnskapsbasert forståingshorisont, episteme, og doxa, som består av deltakarane sine praksisbaserte kvardagsmeiningar (Berge 1996:33). Doxaen er bygd opp av ein karakteriserande organisering av mening omkring norskfaget og feltet eksamen. Tilnærminga til denne doxaen er kultursemiotisk, seier Berge, noko som tyder at skriving i norskfaget er ein eigen semiosfære, eller teiknkultur (ibid.) Berge seier også at eksamensordninga kan virka som ein «skjult læreplan», og at eksamen i stor grad avgjer korleis dei ulike læremåla i norskfaget skal vektast (ibid.:352). Norskklærarane sine haldningar til faget viste at dei var opptatt av skriveopplæring, men at det var vanskeleg å seia kva skriveopplæring betydde i praksis (ibid.:501). For norskklærarane er det å lesa litteratur og skaffa seg kunnskapar om norsk kulturarv og kulturtradisjon, samt norsk litteratur og litteraturhistorie viktig. Berge seier at dei overordna måla med norskfaget, slik norskklærarar oppfattar det, er ein kombinasjon



Figur 1. Skrivetrekannten, henta frå Skriveenteret sine nettsider.

av skriveopplæring, og ei relativt litteraturorientert vektlegging av kulturarven. Dette har truleg samband med utdanninga lærarane har fått ved universitet og høgskular (ibid.:500).

Anne Håland tar i si doktorgradsavhandling opp korleis modelltekstar og skriverammer kan vera ei støtte i undervisninga. Elevane har brukt skriverammer og modelltekstar ved alle dei tre skulane i undersøkinga, og dette er derfor aktuelt her. Håland peikar også på ulike posisjonar og roller elevar kan innta når dei skriv fagtekstar. Rollene kan knytast til det kommunikative aspektet ved skrivinga, noko som er ein viktig dimensjon ved skrivinga.

I sitt doktorgradsarbeid peikar Aslaug Fodstad Gourvennec på at elevane oppfattar at litteraturundervisninga ofte er sentrert om kunnskap om litteraturhistorie og verktøy for tekstanalyse. Elevane peikar på ein konflikt mellom det å skulle lausrive seg frå oppskrifter, og samtidig møte krava frå skulen og undervisninga. Dei opplever at undervisninga krev at ein har «det rette svaret», og at deira eigen oppleving av teksten blir underordna ein allereie fastsett fasit. I tillegg kritiserer nokre av elevane metoden for å være «mekanisk». Dei føler seg pressa til å knyte verkemiddel opp mot tematikken i teksten (Gourvennec 2016).

### 1.3 Disposisjon av oppgåva

Oppgåva har i alt sju hovudkapittel. I dette innleiande kapittelet blir valet av tema grunnleggjande, og problemstillinga og formålet blir presentert saman med ein del av den relevante forskinga på området. *Kapittel 2* tar for seg empirien, den analytiske tilnærminga til den, samt spørsmål om validitet og reliabilitet og forskingsetiske utfordringar.

*Kapittel 3* tar for seg teoriar om å skapa mening i språk, om systemisk funksjonell grammatikk, retorikk og hermeneutikk. Kunnskapsløftet og forventningar om kompetanse i læreplanar blir omtala, saman med ulike skrivetradisjonar. I *kapittel 4* blir skriveoppgåvene og -situasjonane analysert, medan elevtekstane blir analysert i *kapittel 5*.

I *kapittel 6* blir funna drøfta og det blir peika på ulike kjenneteikn ved kvalitetsskilnader i tekst. Denne delen er strukturert etter vurderingsområdene og forventningsnormene i Normprosjektet. Relevant teori blir sett i samband med funna. I *kapittel 7* blir det peika på nokre tendensar ved skriveopplæringa i vidaregåande skule.

## 2.0 Materiale og metodiske tilnærmingar

*Denne studien er kvalitativ og teksttolkande. Studien analyserer eit utval skriveoppgåver og elevtekstar frå tre skular. Føremålet er å finna teikn på kvalitetsskilnader i elevtekstar. I del 2.1 blir tekstutvalet, skriveoppgåvene og skrivesituasjonen omtala. Kriteria som er styrande for analysane og drøftingane i kapittel 5 blir omtala i del 2.2.*

### 2.1 Innhenting og utval av tekstar

Undersøkinga som studien byggjer på starta opp hausten 2017, då brev med førespurnad om å delta gjekk ut til lærarar og skular. I brevet blei det spurt etter norskfaglege tekstar skrivne av elevar på vg3 studiespesialiserande, som lærarane hadde karaktersett. Karakterane var viktige for å kunna systematisera tekstane ut frå signal om kvalitet. Lærarane sine skriftlege kommentarar til tekstane skulle ikkje følgja med. Det blei ikkje gitt føringar om kva type oppgåve eller tekst det var ynskje om. Brev blei sendt ut til skular i Rogaland, og dette handla om å bruka eksisterande nettverk. Tre skular sa ja til å delta, og alle skulane kan karakteriserast som byskular med frå middels høg til høg inntaksgrense. Skulane si geografiske plassering og inntaksgrense er relevant, fordi det fortel om nivået elevane har med seg frå grunnskulen.

I alt 81 elevar ved dei tre skulane blei spurd om å delta i studien, og av desse takka 67 ja. Av dei 67 tekstane som kom inn er det gjort eit utval på tolv intensivtekstar, fire frå kvar skule. Tekstane i intensivutvalet har fått karakterar mellom 3 og 6, der karakter 3 er *nokså god*, karakter 4 er *god*, 5 er *svært god* og karakter 6 er *framifrå*. Tekstar som har fått karakterane 3 og 4 blir i denne

Skule	Intensivutvalet	Karakter	Teksttype
A	A1	3/4	Retorisk analyse
	A2	4/5	Fagartikkel, realisme
	A3	5/4	Resonnerande tekst
	A4	6	Retorisk analyse
B	B1	3	Retorisk analyse
	B2	4	Retorisk analyse
	B3	5	Retorisk analyse
	B4	6	Retorisk analyse
C	C1	3+	Skjønnlitterær analyse
	C2	4	Skjønnlitterær analyse
	C3	5	Skjønnlitterær analyse
	C4	6	Skjønnlitterær analyse

Tabell 1. Oversikt over tekstane i intensivutvalet.

oppgåva plassert i kategorien *middels god*, medan tekstar som har fått 5 og 6 blir kategorisert som *svært god*. Kategoriane samsvarar med dei ein finn i vurderingskriteria ved skriftleg eksamen i norsk på vg3. Formålet med utvalet er å undersøkje kva som skil middels gode tekstar frå svært gode.

Alle tekstane i utvalet er skrivne på eleven sitt hovudmål, elleve på bokmål og ein på nynorsk. I samband med studien blei det også samla inn kortsvar frå ein skule, skrivne på eleven sitt sidemål. Både skriving av kortsvar og tekstar på sidemål handlar om elevane sin skrivekompetanse. For denne studien blei det for omfattande å omtala både kort- og langsvaer, og tekstar på sidemål. Studien konsentrerer seg derfor om langsvaer på eleven sitt hovudmål.

Elevtekstane er skrivne midt i skuleåret på vg3. Tidspunktet for tekstskrivinga påverkar skrivekompetansen og lærarane si vurdering. Skrivesituasjonane har både eit summativt og eit formativt aspekt. Det summative handlar om at tekstane ikkje blei reviderte etter innlevering, og at karakteren elevane fekk hadde innverknad på terminkarakterar. Ved minst ein av skulane hadde teksten også innverknad på standpunktkarakteren. Det formative handlar om at undervisninga ikkje var avslutta då skrivesituasjonen blei gjennomført. Viktige delar av pensum var ikkje gjennomgått, og det påverkar både skriveoppgåver og karaktersetjing. Det er dessutan gitt karakterar som ligg mellom to karakterar. Å gi «halve» karakterar skil seg frå praksis ved eksamen og fastsetjing av standpunktkarakterar, der eleven har krav på heil karakter (Forskrift til Opplæringslova § 3-4). Halve karakterar er interessante, og kan sjåast på som eit pedagogisk verktøy ut frå eit formativt aspekt. Det er viktig å vera klar over at studien fokuserer på korleis lærarane finn mening i tekst, og ikkje på lærarane sin vurderingskompetanse.

Skriveoppgåvene er også ein del av undersøkinga. Dei stiller ulike krav til tekstkompetanse, og konkretiserer skrivesituasjonen. Oppgåvene er laga av lærarane eller dei er tidlegare gitte eksamensoppgåver. Skrivesituasjonane er ulike, noko som kan gi utfordringar når elevtekstane blir samanlikna. Ulikskapane er samstundes interessante, fordi dei påverkar elevtekstane. Det er ingen såkalla kreative tekstar i studien. Dette kan seia noko om kva skrivehandlingar og teksttypar som blir prioritert i undervisninga, noko som blir drøfta i analysane.

I denne type studiar er det eit krav at prosjektet blir meldt til Personvernombodet for forskning (NSD). Søknaden om å gjennomføra prosjektet blei godkjent av NSD 1. november 2017. I kommentaren frå NSD blei det gjort merksam på at det var viktig at informantane var sikra anonymitet, og at data blei handsama på ein god måte. I denne oppgåva blir namn på elevar, lærarar og skular anonymisert, og skulane blir kalla A, B og C. Elevane sitt kjønn blir ikkje gjort til eit poeng i studien. NSD slo fast at elevar over 15 år sjølve kunne skriva under på at dei ville delta i undersøkinga. Dei understreka også at elevar, lærarar og skule måtte bli gjort merksam på retten til å trekkja seg undervegs, og dette blei det opplyst om i breva til

deltakarane. Ingen elevar, lærarar eller skular trekte seg. Skrivebestillingane, tekstvedlegga, vurderingskriteria og utvalstekstane er å finna som vedlegg i oppgåva. Dei siste vedlegga viser brev til deltakarane, samt svarbrev og kommentarar frå NSD. Utvalstekstane er segmenterte i ytringar. Dette gjer det meir hensiktsmessig å referera til dei enkelte setningane i analysen, og tekstane blir meir oversiktlege. Ytringar blir her definert som storleikar avgrensa av punktum, spørjeteikn eller utropsteikn. Setningsemne og setningsekvivalentar blir rekna som ytringar (Skjelten 2013:57).

## 2.2 Tilnærming til materialet

Denne studien har ei kvalitativ og abduktiv tilnærming til materialet. Det er ikkje sett opp teoriar i forkant som styrer lesinga av tekstane. Teori om abduksjon er ei tredje metodetilnærming ved sidan av induksjon og deduksjon og blei utvikla av Charles Sanders Peirce (Skjelten 2013:63). Abduksjon står i eit dialektisk forhold mellom teori og data. Gjennom abduksjon kan ein kombinera teoretiske omgrep og empiriske studiar for å oppdaga meining i tekstar. For å forstå empirien, trengst det teori, og teori blir også utvikla gjennom analysane (ibid.). Empirien viser førekomstar av fenomen, som ein sluttar seg fram til ei forklaring på. Forklaringa vil ha status som hypotese, noko som betyr at det kan finnast andre forklaringar. Kunnskapen forskaren kjem fram til kan ikkje reknast som sikker kunnskap, men som innspel av nye idear (ibid.).

Kvalitativ forskning er forskning som vektlegg forståing og analyse av samanhengar. Metoden er viktig for å auka forståinga av individa sin motivasjon, haldningar og kognitive prosessar. Det er også ein metode som kan danna hypotesar som kan undersøkjast vidare i kvantitativ og normativ forskning. Sidan tekstanalyse er tid- og plasskrevjande, forutset det små utval av tekstar dersom dei skal gjerast grundig (Berge 2005:15).

Studieobjektet i denne studien er elevane og lærarane si meiningsskaping i tekst. Elevtekstane gir uttrykk for elevane si forståing av skriveoppgåvene og tekstvedlegga. Lærarane tolkar skriveoppgåvene, tekstvedlegga, skrivesituasjonen og elevtekstane. På grunnlag av si forståinga set dei ein karakter som uttrykkjer nivået på teksten. I denne studien er lesinga av alle tekstane gjort ut frå ei eksplorerande tilnærming der det ikkje er sett opp hypotesar i forkant. Formålet er å forstå og greia ut om grunnlaget for det feltet som skal undersøkjast (Skjelten 2013:61). Ein måte å auka elevar og lærarar sin tekstkompetanse på, kan vera å prøva å finna valide og



reliable kriterium for kvalitet ved elevtekstar. Vurdering av meiningsskapinga i tekstane er sentralt i norsk skule og i denne studien. Vurdering kan forståast som ein prosess der læraren samlar inn og tolkar bevis for læring (Fjørtoft 2014:271). Kvaliteten på denne tolkinga heng blant anna saman med læraren si forståing av læreplanmåla og det faglege innhaldet, elevane si forståing av eigen læringsprosess, og læraren si forståing av korleis elevane lærer (ibid.).

Reliabilitet handlar om kor påliteleg vurderinga er. Vurderinga kan skje både formelt og uformelt. Ved vurdering av tekst, særleg i ein situasjon med høg risiko, har lærarar og sensorar eit stort ansvar for at det er dei artikulerte normene som blir tillagt størst verdi, og ikkje dei uartikulerte (Fjørtoft 2016:276). Dei uartikulerte normene er meir uformelle og i slekt med haldningar og førforståing (Skjelten 2013:25). Kjell Lars Berge seier at det er avgjerande for kor truverdig vurderinga er, at elevane som skriv og læraren er samd om kva for tekstkompetanse som skal vurderast, kva slags tekstar elevane kan produsera med denne kompetansen, og korleis tekstane skal vurderast. Undervisninga må vera eksplisitt, og det må etablerast normer i klasserommet for kva som er ein god tekst. Normene, altså vurderinga, må gjerne vera utgangspunkt for diskusjon, og usemje om vurderinga må oppfattast som ein styrke og ikkje ei svakheit (Fjørtoft 2014:151).

Elevtekstane som er henta inn i samband med denne oppgåva er skrivne i ein formell vurderingssituasjon som påverkar både termin- og standpunktkarakterar i faget. Det er såleis ei vurdering med relativt høg risiko. Vurderinga har skjedd ut frå kriterium som har vore kjende for elevane på førehand, men kriteria er ulike. I denne delen vil ulike kriterium bli trekt fram og drøfta, før det til slutt blir gjort greie for kriterium som vil bli førande for analysane. Alle kriteria er lagt ved som vedlegg til oppgåva, og nokre blir vist undervegs i dette kapittelet.

### 2.2.1 Kriterium ved skriftleg eksamen

Tankane om kva skriving og skrivekompetanse er blir aktualisert i ein eksamenskontekst. Eksamen er, saman med andre skrivesituasjonar i skulen, staden der tekstnormene blir sett ut i live (Skjelten 2013:21), og er derfor viktige i denne studien. Ved skriftleg eksamen i norsk på vg3 blir det brukt eit sett med vurderingskriterium. Kriteria er sett opp i eit skjema med rubrikkar for kort- og langsvaer, og for ulike teksttypar. Skjemaet er inndelt i fire karakterrubrikkar, der karakteren 1 er ikkje bestått. Karakterane frå 2 til 6 er delt inn etter kompetansekrava som blir uttrykt i Forskrift til opplæringslova §§ 3-4 og 4-4 (Udir 2017a:6). Her tilsvarar

*låg kompetanse* karakter 2, *nokså god kompetanse* karakter 3, *god kompetanse* karakter 4, *mykje god kompetanse* karakter 5, og *framifrå kompetanse* karakter 6. Vurderingskriteria blir nytta ved skriftleg eksamen i både hovud- og sidemål. I eksamensrettleiinga heiter det at det ikkje er noko fagleg nivåforskjell mellom innhaldet i eksamen i hovud- og sidemål, men at sensorane kan forventa at elevane meistrar hovudmålet betre enn sidemålet (ibid.:7). Skrivning på sidemål ikkje er sentralt i studien, og blir ikkje drøfta her.

Vurderingsskjema til eksamen 2017, norsk vg3. Side 1 er felles for alle. Side 2-4 er for ulike langvarsoppgåver.

Eksaminandnr	Fagkode	NN/BM	Oppg.nr.		
	<b>1</b>	<b>Karakter 2 Eksamenssvaret</b>	<b>Karakter 3 - 4 Eksamenssvaret</b>	<b>Karakter 5 - 6 Eksamenssvaret</b>	<b>Kommentar</b>
<b>Hovud- Inntrykk</b>	er i nokon grad eit relevant svar på kortsvarsoppgåva er i nokon grad eit relevant svar på langvarsoppgåva viser noko forståing og bruk av dei vedlagde tekstane er enkelt eller uklart formulert	er eit stort sett relevant svar på kortsvarsoppgåva er eit stort sett relevant svar på langvarsoppgåva viser at eleven forstår og bruker dei vedlagde tekstane er stort sett godt formulert, med formåstenleg ordforråd	er eit presist og relevant svar på kortsvarsoppgåva er eit utfyllande og relevant svar på langvarsoppgåva viser god forståing og bruk av dei vedlagde tekstane er gjennomgåande godt formulert, med nyansert ordforråd		
<b>Språk og formelle dugleikar</b>	har samanbinding mellom setningar og avsnitt viser at eleven meistrar hovudformene i formverket til ein viss grad viser at eleven meistrar ortografi og teiknsetjing til ein viss grad skil mellom sitat og eigenprodusert tekst, viser til kjelder	har nokså god/god samanbinding mellom setningar og avsnitt viser at eleven stort sett meistrar formverket har stort sett korrekt ortografi og teiknsetjing markerer sitat og viser til kjelder på ein ryddig måte	har god samanbinding mellom setningar og avsnitt viser at eleven meistrar formverket har gjennomgåande korrekt ortografi og teiknsetjing markerer sitat og viser til kjelder ryddig og nøyaktig		
<b>Kort-svaret</b>	har ein viss struktur og samanheng viser noko fagleg kunnskap kommenterer eller argumenterer på ein enkel måte peikar på nokre karakteristiske trekk ved tekstar har noko fagspråk	har stort sett formåstenleg struktur og god samanheng viser nokså god/god fagleg kunnskap kommenterer eller argumenterer på ein klar måte gjer greie for karakteristiske trekk ved tekstar har formåstenleg fagspråk	har formåstenleg struktur og god samanheng viser svært god fagleg kunnskap kommenterer eller argumenterer på ein presis måte gjer godt greie for karakteristiske trekk ved tekstar har presist og formåstenleg fagspråk		

Figur 2. Side 1 i vurderingsskjema ved skriftleg eksamen våren 2017. Dei resterande tre sidene er å finna som vedlegg.

Skjemaet kombinerer ei holistisk og ei analytisk tilnærming til eksamenssvaret. Den første rubrikken i skjemaet tar for seg hovudinstrykk av kort- og langsvar, tekstforståing og formuleringsevne. Her handlar det om heilskapsinntrykket av teksten, og dette peikar mot ei holistisk tilnærming. Holistiske tilnærmingar til tekst står i eit motsetningstilhøve til analytiske tilnærmingar, som legg meir vekt på dei enkelte delane (Skjelten 2013:34). Holistiske tilnærmingar legg større vekt på styrkar i teksten framfor svakheiter, og dette blir også understreka i rettleiinga til eksamen. Her heiter det at «Sensorane skal vurdere den samla kompetansen til eleven slik han kjem fram på eksamen, jf. forskrift til opplæringslova §§ 3-25 og 4-18» (Udir 2017a:6). Også kriteria for språk og formelle dugleikar gjeld heilskapen i svaret, men her i kombinasjon med ei analytisk tilnærming. Her viser kriteria til korleis samanbindinga

mellom setningar og avsnitt er, korleis kandidaten meistrar formverket, om teiknsetjinga er korrekt, og korleis bruken av kjelder er gjennomført. Den siste rubrikken på første side gjeld kortsvaret. Her er det ei analytisk tilnærming, der det blir trekt fram kriterium som struktur og samanheng, fagleg kunnskap, argumentasjon, om det er peikt på karakteristiske trekk ved tekstar og om det er brukt fagspråk. Dei tre siste sidene i skjemaet gjeld ulike teksttypar, her er tilnærminga analytisk. Kjenneteikn på kvalitet som er trekt fram er blant anna struktur, evne til refleksjon og tekstforståing, korleis argumentasjonen fungerer og kjeldebruk. Nedst på kvar side skal heilskapen skal vurderast, ein vender tilbake til ei holistisk tilnærming. Ein modell som kombinerer ei holistisk og analytisk tilnærming, kan kallast ein primærtrekkmodell. Den som vurderer trekkjer fram eit trekk som blir overordna, og som andre sider ved teksten blir vurdert opp mot (Skjelten 2013:35).

I vurderingskriteria ved skriftleg eksamen blir nokre trekk ved teksten gjentekne. Omgrepet *relevant* er brukt i alt 27 gonger i vurderingsskjemaet. Ordet kjem frå latin, og har i følgje Store norske leksikon tydinga *løfte* eller *høyne*.<sup>1</sup> Omgrepet er ikkje definert i rettleiinga til eksamen, men er oftast brukt i samband med fagleg innhald. Eksamensrettleiinga seier mellom anna at «Sensor ventar at teksten har formålstenleg struktur, god samanheng og relevante eksempel og moment» (Udir 2017a:4). Plasseringa av omgrepet relevans øvst i skjemaet kan forståast som ei vekting av dette omgrepet, eit primærtrekk. Ved kvar teksttype blir kriteriet om svaret «har relevante moment og/eller eksempel» sett opp som eit av dei første kriteria. Dette kan tolkast slik at dersom eksamensteksten svarer fagleg på oppgåva, ved å visa kunnskap om emnet, kan det vera gode grunnar til å la den bestå. Det kan visa seg i analysen av elevtekstane at dersom hovudintrykket er at svaret viser relevant kunnskap, vil dette vega meir enn andre kriterium. For svært gode tekstar, karakterane 5 og 6, legg ein merke til at ordet *presis* er lagt til i samband med relevant. I Store norske leksikon er presist omtala som *klart*, *kort* og *nøyaktig*. Dette gir ekstra føringar for kvaliteten. Ei anna forståing av omgrepet relevant kan vera om svaret kommuniserer på ein relevant måte. I eksamensrettleiinga heiter det at det blir det lagt vekt på at kandidatane kan visa sjølvstende og kreativitet uavhengig av kva oppgåvetype som blir vald, og at «Det kjem til uttrykk i korleis dei ordlegg seg, og i idear, perspektiv og innfallsvinklar. Dette skal sensor honorere når svaret er relevant» (Udir 2017a:4). Dersom det er relevansen i det kommunikative i teksten som skal vurderast, kan det innvendast at dette ikkje går klart fram av kriteria eller rettleiinga.

---

<sup>1</sup> Store norske leksikon, snl.no: Relevant: <https://snl.no/relevant> (Lest 5. februar 2017)

*Tekstforståing* er eit anna sentralt omgrep i vurderingskriteria. Dette omgrepet er også plassert under kategorien hovudinstrykk i skjemaet, noko som signaliserer at det kan forståast som eit primært trekk for kvalitet i tekst. Dette blir understreka i rettleiinga til eksamen, der det heiter at «Langsvarsoppgåvene er alltid knytte til tekstvedlegg, og svaret skal vise både tekstforståing og skrivekompetanse» (Udir 2017a:3). Tekstforståing er tidlegare i oppgåva knytt til omgrepet skjønn, og kan også knytast til lesekompetanse, som vil omtala i teoridelen. Omgrepa *refleksjon* og verbforma *reflektere* er også sentrale. Omgrepet refleksjon er henta frå latin og har etymologisk tyding *å bøye* eller *peike tilbake på*. I eksamensrettleiinga blir det å reflektera forklara saman med å *utforska*, kor det heiter at å utforska ligg nært opp til å reflektere» (Udir 2017a:4). Å reflektere blir omtala som å tenke gjennom eit emne eller ei problemstilling for å kaste lys over saka (ibid.). Sindre Dagsland viser til at det å reflektera er ei skrivehandling som kan vera komplisert å forhalda seg til (Dagsland 2015:204). Refleksjon er i forskingslandskapet knytt til tenking. Korleis viser refleksjon seg i ytringar i tekst? Dagsland støttar seg på Bakthin og seier at det kan skje ved å posisjonera seg i teksten, ved eit «eg» og eit «du». Å undersøkje elevars posisjonering kan vera ein relevant måte å undersøkje refleksjon på (ibid:205).

Refleksjon kan også knytast til tekstforståing i samband med vurderingskriteria. I skjemaet for analysar og samanlikningar heiter det at eleven på karakternivå 5 og 6 «reflekterer over tekstar på ein relevant og sjølvstendig måte» (Udir 2017a:9). Også andre kriterium kan knytast opp mot kvarandre. Å formulera hovudsyn kan knytast både til tekstforståing og relevans. Nokre av kriteria er å finna ved ulike teksttypar i skjemaet. Kriteriet «å formulera hovudsyn» finst både i skjema for teksttypen «Informative, argumenterande og resonnerande tekstar», og for «Analysar, samanlikningar og tolkingar». Også kriteriet «å bruka kjelder på ein relevant og etterprøvbar måte» blir brukt om fleire teksttypar.

Vurderingskriteria ved skriftleg eksamen er bygd på eit funksjonelt syn på skrivning. Primærtrekka som blir trekt fram handlar om korleis språket er brukt for å skapa mening. Eksamensoppgåvene uttrykkjer også eit funksjonelt syn på språk, der direktive språkhandlingar er brukt for å konkretisera formålet med skrivninga, som «analyser», «skriv» eller «gjer greie for». Skrivehandlingane og formålet med skrivninga blir utdjupa i kommentaren til eksamensoppgåvene, noko som blir omtala i delen om skriveoppgåvene, i kapittel 4. Det er også interessant å spørja i kva grad eksamen påverkar oppgåver og undervisning, og dette blir drøfta seinare i oppgåva.

### 2.2.2 Kriterium ved skule A, B og C

Ved dei tre skulane blei det brukt ulike kriterium, og dei er å finna som vedlegg til oppgåva. Skule A brukte vurderingskriteria ved skriftleg eksamen i norsk. Det kan finnast gode grunnar for å bruka desse kriteria også utanom ein eksamenssituasjon. Ved å bruka kriteria undervegs i skuleåret får elevane kjennskap til, og kanskje ei større forståing for, dei krava som blir stilt. Eit anna argument for å bruka dei, er at det er to tidlegare eksamensoppgåver i oppgåvesettet. Elevane var kjende med kriteria i forkant av skrivesituasjonen, men dei blei ikkje delt ut saman med oppgåvene.

Kriteria ved skule B har ei holistisk tilnærming og kan kallast ein primærtrekkmodell. Kriteria er delt opp i fire hovudrubrikkar; «Innhold», «Språk», «Struktur/form» og «Kildeliste». Nedst i skjemaet er det ein rubrikk for «Helhetlig inntrykk». Kriteriet «Innhald» er plassert øvst, og her er kriteriet «Viser faglig kunnskap og analytisk evne i hoveddelen» utheva, noko som kan indikera at dette kriteriet er eit primært trekk ved vurderinga. Også i skjemaet frå skule B er det ei inndeling i kategoriane «under middels», «middels» og «over middels», men det går ikkje fram om dette svarar til dei same karakterane som ved skriftleg eksamen. Å framheva primære trekk kan gi både den som vurderer, og eleven, ei rask oversikt over kva som kan vera forbetningspunkt i teksten. Likevel kan det innvendast at kriteria blir for lite detaljerte til å kunna fungera optimalt i ein formativ skrivesituasjon. Kommentarfeltet til høgre i skjemaet kan vera til hjelp for å utdjupa tilbakemeldinga til eleven, og kan ha ein analytisk funksjon.

Skule C hadde både vurderingskriterium og eit infoskriv som gav ei utfyllande liste med forventningar til tekstane. I tillegg inneheldt informasjonen i oppgåvene også kriterium, som peikar mot ei analytisk tilnærming. Oppgåveformuleringa og informasjonsskrivet fungerer også som kriterium. Oppgåva er spesifikk på lengda i heile teksten og dei ulike delane, og kva som skal vera med av innhald og kva som kjenneteiknar gode tekstar generelt. Dette kan vera nyttige stillas, samstundes som det kan innvendast at rammene gir mindre rom for fridom og sjølvstende. Dette blir drøfta vidare i analysane.

### 2.2.3 Tekststruktur, engasjement, truverd og rettskriving

I doktorgradsavhandlinga «Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar» drøftar Sidsel M. Skjelten ulike kjenneteikn på kvalitetsforskjellar i tekst. Forskingsobjektet er eit utval på 58 eksamenstekstar frå 10. klasse med karakter og sensorcommentarar, henta frå KAL-prosjektet.

Målet med studien var å fanga opp kva som var utslagsgivande mellom dei to karakternivå 5 og 4 (Skjelten 2013:1). Skrivekompetansen elevane viser er studert ut frå eit kommunikativt og funksjonelt syn på språk og meiningsskaping. Det er skrivaren sjølv, lesaren, konteksten og teksten som står i fokus (ibid.:87). Skjelten trekkjer fram fire kriterium som kan vera eit uttrykk for den skrivekompetansen som blir vist. Kriteria er tekststruktur, truverd, engasjement og rettskriving, og dei utgjer ein modell for vurdering (Skjelten 2013:86). Dei fire kriteria er ikkje vekta. Kriteriet tekststruktur handlar om samanhengen i teksten. Er strukturen uklar, vil det gjera fokuset uklart. Kriteriet rettskriving er tradisjonelt sett eit primært trekk ved god skrivekompetanse og gir truverd til teksten og avsendaren (Skjelten 2013:244). Skjelten seier at truverd er ein kategori som ligg til grunn for all skrivehandling og at det handlar om den tilliten som blir skapt hos lesaren (ibid.:85). Kategorien engasjement blir av mange sensorar i KAL-undersøkinga trekt fram som ei viktig side ved kommunikasjon.

Ut frå desse indikatorane kjem Skjelten fram til eit nytt sett med kriterium. Kriteria har ei holistisk tilnærming til teksten som blir vurdert (Skjelten 2013:272). Skjelten seier at ei holistisk vurdering betre reflekterer den autentiske reaksjonen hjå lesaren enn ei analytisk. Skal ei holistisk tilnærming lukkast, må kriteria vera klart og tydeleg formulert. Det bør heller ikkje vera for mange kriterium, fordi ein då misser heilskapen i teksten av syne. Kompetansenivå må vera forståelege, for å unngå at skjønn overtar i vurderinga (ibid.:273). Skjelten peikar også på at i undersøkingar som kombinerer analytisk og holistisk tilnærming, vil det vera høg grad av korrelasjon mellom delkarakterar og heilskapsvurderinga (ibid.).

#### 2.2.4 Kriterium i Norm-prosjektet

Norm-prosjektet (Norm) hadde som mål å utvikla og prøva ut eksplisitte forventningsnormer til bruk i skriveopplæring og vurdering, og å undersøkje korleis desse kunne påverka elevane sin skrivekompetanse og lærarane sin vurderingspraksis (Matre og Solheim 2014:2). Det blei formulert forventningsnormer for fem vurderingsområder ved skriftlege tekstar; *kommunikasjon, innhald, tekstoppbygging, språkbruk, rettskriving og formverk*. Den teoretiske bakgrunnen for vurderingsområda, er å finna i Skrivehjulet. Også skriveoppgåvene blir laga med utgangspunkt i Skrivehjulet, og skrivehandlingane som blir presentert der. Omgrepet «relevant» i forventningsnormene i Norm blir brukt både om kommunikasjon og innhald. Relevansen i kommunikasjonen blir i kriteria i Norm knytt til skrivaren sin posisjon, om korleis skrivaren

vender seg til lesaren. I vurderingsområdet innhald er omgrepet relevant knytt til om innhaldet i teksten er relevant og utdjupa.

Synnøve Matre og Randi Solheim seier at manglande tolkingsfellesskap i mange tilfelle kan knytast til ei holistisk tilnærming til tekst, der heilskapen blir vurdert framfor å vurdere dei enkelte delane i teksten (Matre og Solheim 2014:6). Når ulike aspekt ved teksten blir vurdert separat, i ei analytisk tilnærming, blir lærarane tvungne til å sjå etter ulike kvalitetar i tekst, og dette gir eit meir nyansert bilete enn ei holistisk tilnærming. Forventningsnormene gir læraren, og eleven, spesifikk informasjon om kva som kan forbeistrast, og dette kan brukast vidare i ein skriveprosess og i formativ vurdering. Fundamentet i Skrivehjulet gjer at forventningsnormene er gyldige ved både summativ og formativ vurdering (ibid.). Forventningsnormene for skriving i Norm blei utvikla for skriving frå fjerde til sjuande trinn i grunnskulen, og ikkje for vidaregåande. Forventningsnormene kan derfor ikkje direkte overførast til skriving på vidaregåande, men må tilpassast til læremåla for vg3 dersom dei skal kunna brukast i denne studien.

#### 2.2.5 Kriterium som er førande for analysane

Ei samanlikning av dei ulike kriteria som til no er trekt fram viser at det er fleire fellestrekk mellom dei. Kriteriet struktur eller tekststruktur, teiknsetjing og rettskriving finst i alle kriteriesetta. I alle setta er det også punkt som gjeld innhald, og her er relevans, refleksjon, tekstforståing og fagleg kunnskap primære kvalitetstrekk. Bruk av kjelder er også eit sentralt læremål på vg3, og er eit kjenneteikn på god skrivekompetanse. Det kommunikative elementet spelar ei viktig rolle ved all skriving, og er knytt til eit funksjonelt språksyn, der språket er eit middel for å skapa meining. Formålet med teksten kjem fram i eksamensoppgåver ved skriftleg eksamen, der språkhandlingar blir understreka i direktiv om skriving i oppgåveformuleringar og kommentarar til oppgåvene. Samanlikna med dei sju hovudområda for vurdering av tekst i Norm, kan det seiast at fagleg innhald i teksten blir framheva i vurderingskriteria ved skriftleg eksamen i norsk, og at det kommunikative aspektet i teksten blir tona ned. Dette kan påverka engasjementet i elevtekstane, og korleis denne sida i teksten blir vurdert. Ei holistisk tilnærming til tekstar framhevar styrkane ved teksten, og dette prinsippet gjer at vurderinga kjem eleven til gode. Ei analytisk tilnærming til tekst er nyttig ved ei formativ vurdering, og kan bidra til å finna dei delane som har størst forbettringspotensiale.



I samband med studien og analysane av tekstane er det utvikla eit nytt sett med kriterium for vurdering av norskfaglege tekstar på vg3. Kriteria er basert på forventningsnormene i Norm, og er tilpassa til krav om kompetanse ved studieførebuande program på vg3.

	1	Noko/delvis (2)	Nokså god/god (3-4)	Svært god/framstående (5-6)
<b>Kommunikasjon</b> Engasjement og rytme		Brucar skivarposisjonar på ein delvis god måte. Kan venda seg til lesaren på delvis relevante måtar	Brucar nokså gode/gode skivarposisjonar og kan venda seg til lesaren på relevante måtar.	Brucar svært relevante skivarposisjonar og vender seg til lesaren på ein svært god/framstående måte
<b>Innhald og fagleg kunnskap</b> Innhaldet er relevant og utdjupa  Argumentasjon og refleksjon  Tekstforståing og bruk av kjelder.		Kan delvis tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om. Argumenterer på ein delvis god måte. Viser svært god evne til refleksjon. Viser delvis god forståing av aktuelle tekstar. Brucar kjelder på ein delvis god måte.	Kan tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om på ein nokså god/god måte. Argumenterer på ein nokså god/god måte. Viser nokså god/god evne til refleksjon. Viser nokså god/god forståing av aktuelle tekstar. Brucar kjelder på ein nokså god/god måte.	Kan tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om på ein svært god/framstående måte. Argumenterer og resonnerer klart og presist. Viser svært god evne til refleksjon. Viser svært god/framstående forståing av aktuelle tekstar. Brucar kjelder på ein svært god/framstående måte.
<b>Tekststruktur</b> Overordna komposisjon, samanheng i teksten		Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein delvis god måte. Meistrar avsnittsinndeling på ein delvis god måte. Brucar delvis varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.	Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein nokså god/god måte. Meistrar avsnittsinndeling på ein nokså god/god måte. Brucar varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.	Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein svært god/framstående måte Meistrar avsnittsinndeling på ein svært god måte. Brucar varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.
<b>Språkbruk</b> Ordval, setningsoppbygging og stil		Brucar delvis varierte setningskonstruksjonar. Har delvis formålstenleg fagspråk.	Brucar nokre varierte/varierte setningskonstruksjonar. Har formålstenleg fagspråk.	Brucar varierte og avanserte setningskonstruksjonar. Har formålstenleg og presist fagspråk.
<b>Rettskriving og formverk</b>		Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein delvis god måte	Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein nokså god/god måte	Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein svært god måte
<b>Samla vurdering</b>		Samla sett viser elevsvaret låg kompetanse	Samla sett viser elevsvaret nokså god/god kompetanse	Samla sett viser elevsvaret svært god/framstående kompetanse

Tabell 2. Vurderingskriterium som er brukt i analysane.

Dei nye kriteria har ei analytisk tilnærming, og kan brukast ved både summative og formative vurderingssituasjonar, slik forventningsnormene i Norm legg opp til. Føremålet med Norm var nettopp å utvikla eksplisitte normer til bruk i skriveopplæring og vurdering, samt å undersøkje korleis dei kan påverka elevane sin skrivekompetanse og lærarane sin vurderingspraksis (Matre og Solheim 2014:2). Bakgrunnen for å utvikla nye kriterium, er at kriteria ved eksamen i norsk på vg3 ikkje eksplisitt uttrykkjer forventningar når det gjeld hovudområdet kommunikasjon. Kriteria ved eksamen har dessutan fleire sider til bruk ved ulike teksttypar. Analysen av utvalstekstane viser at dette kanskje ikkje er naudsynt. Fleire av primærtrekka kan brukast om fleire teksttypar, noko som også viser seg i vurderingskriteria ved skriftleg eksamen, ved at



fleire trekk blir brukt om ulike teksttypar. Primære trekk frå vurderingskriteria ved skriftleg eksamen er tatt inn i dei nye kriteria. Tekstforståing og refleksjon er to nøkkelkompetansar i norsk på vg3, og er sentrale delar kompetansen. Eit anna primærtrekk er bruk av kjelder, og dette er også del av dei nye kriteria. Rettskriving er eit kjenneteikn på kvalitet i tekst, men det blir lagt lite vekt på dette kriteriet i analysane av tekstane. Grunnen er at kriterium som kommunikasjon, innhald og struktur blir sterkare vektlagt. Dei nye kriteria brukar også omgrepet kompetanse, som kriteria ved skriftleg eksamen. Karakternivå er også dei same som ved skriftleg eksamen i norsk, der karakter 1 er låg kompetanse, og ikkje bestått, medan karakter 6 er framstående kompetanse. Kriteria blir forklara og utdjupa i analysedelen. Kriteria blir prøvd ut på elevtekstane i denne oppgåva, og vil ta ein god del plass i framstillinga. Dette har samanheng med at kriteria blir operasjonalisert i samband med denne studien.

### 2.3 Reliabilitet, validitet og forskingsmessige utfordringar

Tekstane er valt ut med eit formål om å finna kvalitetsforskjellar mellom tekstar. Ut frå ei kvalitativ studie som denne kan det ikkje trekkjast eintydige konklusjonar om nivået på elevane sin skrivekompetanse på vg3, eller korleis lærarar lager oppgåver eller vurderer tekst. Det er ikkje råd å seia noko om breidda i elevane sin skrivekompetanse ut frå *ei* tekstskriving, eller *ein* teksttype. Sidan formålet med studien er å samanlikna skrivekompetanse i eit utval elevtekstar, kvalifiserer det innsamla materialet til dette formålet.

Kvar tekst er berre vurdert av læraren til elevane, og dette skil seg frå ein eksamenssituasjon. Reliabiliteten, *pålitelegheita*, i vurderinga av elevtekstane ville ha vore sterkare om kvar elevtekst blei vurdert av fleire lærarar. Likevel er det ikkje uvanleg at berre ein lærar vurderer elevtekstar, og ofte er det læraren som til dagleg underviser eleven. Situasjonen kan derfor kallast autentisk. Ei anna utfordring handlar om at elevtekstane er vurdert ut frå ulike kriterium. Her vil læraren sitt skjønns spela ei ekstra rolle i vurderinga. Skjønnet er blant anna påverka av læraren si forståing av lærestoffet, og skrivekulturen i klassen og på skulen.

Forventningar til og forståing av tekst er også sentrale element i samband med rollene og statusen eg har som forskar. Her kan det nemnast at eg har arbeidd som lærar i vidaregåande skule sidan 2010, der eg for det meste har undervist i norsk på vg3. Eg har også har vore sensor ved eksamen i norsk hovudmål ved eitt høve. Før dette har eg arbeidd i ti år som redaktør i eit

norsk forlag, og to år som tekstforfattar. Bakgrunnen som lærar i vidaregåande kan vera både ein fordel og ei ulempe. Fordelen er at eg har ein viss kjennskap til feltet, ei ulempe kan vera nettopp at eg høyrer til feltet og er ein del av den kulturen. Det å skulla lausriva seg som forskar og forhalda seg til tekst på ein ny måte, kan vera ei utfordring. Samtidig er det viktig å vera medviten på forventningar, fordommar og førforståingar ein har med seg (Skjelten 2013:36). Validitet tyder *gyldig*, og validitet heng saman med at ein vurderer det som faktisk skal bli vurdert, og ikkje til dømes kven eleven er, eller karakterar i andre fag. I daglegtalen blir dette gjere omtala som *rettferdig* (Fjørtoft 2014:278). Relasjonar kan påverka både undervisninga, skrivinga og vurderinga. Elevane samanliknar tekstar, karakterar og lærarar (!) seg i mellom, dei diskuterer lærestoffet og samarbeider på og utanfor skulen. Lærar og elev har mykje kontakt gjennom skuleåret, både i undervisning, og kanskje i andre samanhengar i nærmiljøet, noko som gir større grad av intimitet i relasjonen (Maagerø 2005:50). Eleven er i større eller mindre grad oppteken av relasjonen til læraren som vurderer teksten. Ein lærar peikar på at skrive-situasjonen i samband med studien *kan* ha påverka motivasjonen til elevane. Minst ein elev hadde uttala at dei ynskte å skriva betre eller lengre, sidan dei visste at tekstane kanskje ville bli omtala eller sitert her. Tabellane under gir eit oversyn over relasjonar og roller:

Relasjonar ved skulen	Skule A	Skule B	Skule C
<b>Kontakt mellom elevar</b>	På og utanfor skulen.	På og utanfor skulen.	På og utanfor skulen.
<b>Kontakt mellom lærar og elevar</b>	I skrivesituasjonen. På og kanskje utanfor skulen. Set karakter i den aktuelle og i seinare vurderingssituasjonar i eitt eller fleire fag.	I skrivesituasjonen. På og kanskje utanfor skulen. Set karakterar i den aktuelle og seinare vurderingssituasjonar i eitt eller fleire fag.	I skrivesituasjonen. På og kanskje utanfor skulen. Set karakterar i den aktuelle og seinare vurderingssituasjonar i eitt eller fleire fag.

Tabell 3. Relasjonar mellom elevar og mellom lærarar og elevar.

Som tabell 4 viser har også forskaren ulike relasjonar og roller.

Relasjonar mellom skule og forskar	Skule A	Skule B	Skule C
<b>Kontakt mellom forskar og elevar</b>	Møtte elevane for å informera om prosjektet. Elevane signerte på løyve. Forskaren les elevtekstane og vel ut.	Møtte elevane for å informera om prosjektet. Elevane signerte på løyve. Forskaren les elevtekstane og vel ut.	Elevane signerte på løyve. Forskaren les elevtekstane og vel ut.
<b>Kontakt mellom forskar og lærar</b>	I samband med undersøkinga. Mogeleg kontakt ved kurs og eventuelt sensorarbeid.	I samband med undersøkinga. Mogeleg kontakt ved kurs og eventuelt sensorarbeid.	I samband med undersøkinga. Mogeleg kontakt ved kurs og eventuelt sensorarbeid.
<b>Kontakt mellom forskar og skuleleiing</b>	Møtte skuleleiinga. Signerte på løyve.	Kommuniserte på e-post. Signerte på løyve.	Signerte på løyve.

Tabell 4. Forskaren sine relasjonar i studien.

Michael A. K. Haliday seier at relasjon er ein av tre registervariablar som har betydning for dei språklege vala ein gjer, der dei to andre er feltet og medieringa (Maagerø 2005:43). Relasjonen mellom deltakarane vil få følgjer for kommunikasjonen mellom dei. Tilhøvet mellom lærarar og elevar er oftast prega av eit assymetrisk makttilhøve. Læraren gir oppgåver, og set karakterar, medan eleven skal visa fram kunnskapen og skrivekompetansen sin. Tilhøvet mellom forskar og lærarar er truleg meir symmetrisk. Læraren avslører noko om sin praksis i samband med studien og korleis elevane responderer på undervisninga. Forskaren viser kvar han står med tanke på sitt kunnskapsnivå og sin erfaring. Forskaren er avhengig av lærarane og elevane for å skaffa empiri. Læraren og forskaren vil kunna møta kvarandre i profesjonelle samanhengar, noko som kan handla om både makt og kontakt. Eit sitat frå rapporten *Framtidas norskfag* kan vera relevant her: «Samarbeid, vurderarkurs og sensorskolering er nødvendige bidrag til å opparbeide eit tolkingsfellesskap blant lærarane, med andre ord ein vurderingskompetanse, både når det gjeld undervegsvurdering og sensorarbeid» (Udir 2006:44). Utan at elevar, skular og lærarar opnar opp om praksisen, kan mykje av kunnskapen om feltet bli taus. Dette kan vera ein ytterlegare grunn til å undersøkje kva skriveoppgåver som blir gitt, korleis situasjonen blir organisert og kva ein legg vekt på i vurderinga.

May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen nemner at synet på forskaren kan sjåast på som ein reaksjon på ein nasjonalt styrt utdanningspolitikk. Resultatet av politikken blei at lærarane blei redusert til personar som gjennomførte undervisninga, basert på ein læreplan utan at lærarane hadde moglegheit til å påverka den. Undervisninga blei slik instrumentalistisk, og lærarane blei handverkarar som skulle nå mål utan at dei kunne påverka dei. Læraren som forskar skulle igjen ta kontroll over eigen undervisningssituasjon, og gjera vurderingar basert på kunnskap om læring og krav knytt til praktiske situasjonar (Postholm og Jacobsen 2011:22). Dette perspektivet er aktuelt, og kan også vera treffande for både denne og andre studiar. Sidan denne oppgåva fokuserer på føremålet med skrivinga, blir dette perspektivet særleg interessant.

Som nemnt er skriveoppgåvene og skrivesituasjonane ulike, og det kan sjå ut til at det er lagt vekt på ulike tilnærmingar til kva som er formålet med skrivinga. To av oppgåvene er tidlegare eksamensoppgåver, medan elevane ved skule C kunne fullføra skrivinga heime. Dette opnar for spørsmål om tekst kan vera plagiert eller at andre enn elevane sjølve har skrive heile eller delar av teksten. Det er ikkje funne indikasjonar på at tekst er blitt plagiert, men det er ikkje råd å sjå heilt bort frå at det kan ha skjedd. Dette spørsmålet heng også saman med korleis ein skal forhalda seg til og bruka kjelder, noko som er aktuelt i samband med studien.

## 3.0 Teori om språk og skrivning

*Første del av kapittelet vil handla om systemisk-funksjonell lingvistikk og korleis mening blir skapt i språk. Retorikk og hermeneutikk blir også omtala i del 3.1. Delen om skrivning i skulen handlar om forventningar i Kunnskapsløftet og normer for skrivning i norskfaget. Her blir omgrepa sjanger, diskurs, skriverammer og modelltekstar omtala.*

### 3.1 Å skapa mening med språk

Når elevane i denne undersøkinga blir bedne om å skriva, er det ho eller han si meningsskaping som blir stilt på prøve. Tekstane som blir skapt gir uttrykk for den forståinga elevane har av oppgåvene som er gitt, tekstvedlegga og den situasjonen dei skriv i. Elevane må forhalda seg til den kunnskapen som er blitt lagt vekt på i faget, faget sine normer og krav til skrivning, som blir uttrykt i læremål og vurderingskriterier. Ut frå dette skaper elevane ein tekst som skal gi mening for dei sjølve og for lesaren. Kva ressursar har elevane når dei skal skapa mening i tekst? Og på kva måtar kan dei nytta desse ressursane?

#### 3.1.1 Systemisk-funksjonell lingvistikk

Ei systemisk-funksjonell tilnærming til språk ser på språket som eit meningsskapande, semantisk system. Strukturen i språket er ressursar som kan nyttast for å skapa mening i samhandling med andre (Maagerø 2005:20). Michael Halliday er kjend som grunnleggjaren av systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL). Halliday ser på språket i eit økologisk perspektiv, der det sosiale spelar ei viktig rolle (Berge 1998:23). Eit meningsskapande system blir gjerne kalla eit semiotisk system, og Halliday kallar den semiotikken han står for, for sosialsemiotikk (Maagerø 2005:25). Språket er eit middel for samhandling, for å forstå og bli forstått. Slike tankar kan også knytast til formuleringar i LK06/13. I føremålsdelen om norskfaget heiter det at «Elevane skal lære å orientere seg i mangfaldet av tekstar, og faget skal gje rom for både oppleving og refleksjon. (...) Gjennom munnleg og skriftleg kommunikasjon kan dei setje ord på eigne tankar og stå fram med meningar og vurderingar» (Udir 2013:1).

Det systemiske i språket handlar om at ein som språkbrukar gjer val. Valet ein gjer i starten av ein tekst, påverkar dei vala som blir gjort seinare. Vala kan gjerast både på makro- og mikronivå. Nokre av vala er strukturelle, som at eit inkjekjønnsord krev artikkelen *eit* framføre. Andre val handlar om kontekst og forventningar og normer (ibid.:23). Når ein elev skriv, til

dømes ved eksamen, gjer ho val både om målform, oppgåve og teksttype på eit overordna nivå, før ho formulerer overskrift eller innleiing. Kunnskap om grammatikk og potensialet i dei språklege ressursane kan gi moglegheit for økt meiningsskaping for elevar, men også for læraren, som kan støtta opp om og visa fram ulike språklege ressursar (Maagerø 2005:35). For å lukkast i eit fag er det viktig å meistra språket i faget (ibid.). Faga har ulike krav til bruk av faglege termar, uttrykk og måtar å byggja opp tekst på, ulike *diskursar*. Innsikta om dei faglege termene kjem ikkje av seg sjølv, dei må lærast. Slik blir alle lærarar språklærarar. Sentralt i sosialemiotikken står også interessa for barn og unge si språkutvikling, heime og på skulen (ibid.:18). Ein annan sentral lingvist, Jim R. Martin, ser dette i eit samfunnsperspektiv når han seier at elevane kjem til skulen med ulik sosial bakgrunn. For ikkje å auka skilnadene må skulen arbeida eksplisitt med diskursane i faga, og ikkje ta det for gitt at elevane tileignar seg dei ved berre å vera til stades på skulen (Maagerø 2005:36).

Halliday peikar på at det er tre fundamentale komponentar ved meining i språk, tre meta-funksjonar. Den ideasjonelle metafunksjonen er meining me skaper om verda rundt oss og den erfaringa me har gjort oss (Maagerø 2005:98). Den mellompersonlege metafunksjonen handlar om at alle ytringar er retta mot nokon andre, ein lyttar eller ein lesar, og derfor er den med og etablerar eller held ved like eit sosialt tilhøve. Den tekstuelle metafunksjonen skaper samanheng mellom dei to andre, og gjer slik at språket sine ressursar blir til ein heilskap, teksten (ibid.). Mange kriterium for tekstkvalitet handlar om korleis ein utnyttar desse ressursane i språket.

I SFL er ein oppteken av å analysa og forklara korleis meining oppstår i samhandling med andre, både i dagleglivet og i faglege samhengar (Maagerø 2005:19). Kjell Lars Berge kallar dette den kontekstuelle omverda, og dei språklege ytringane som inngår i desse (Berge 1998:25). Konteksten kan delast inn i kulturkontekst og situasjonskontekst. Situasjonskonteksten er sett saman av tre dimensjonar, som finst i alle kontekstar: felt, relasjon og mediering (ibid.). Feltet er det som kjenneteiknar den forma for sosial praksis som ein studerer. Det aktuelle feltet i denne studien er skriving i faget norsk, og her er det knytt ulike forventningar, som å ha kjennskap til sjangrar og kunna bruka faglege omgrep. Relasjonen handlar om kven som samhandlar. Korleis går samhandlinga føre seg? Mediering er det språket eleven brukar for å formidla det som ho vil ha fram, den teksten som blir skapt. Desse sidene blir aktualisert i analysane og utdjupa der.

### 3.1.2 Retorikk

Retorikk ligg til grunn for all kommunikasjon, og er også sentralt i vurderingskriteria som er trekt fram i del 2.2. Det handlar om å vera truverdig, å gje relevante opplysningar og om å kommunisera på ein måte som når fram til mottakarane. Aristoteles seier at det ikkje er nok å vita kva ein skal seia, ein må vita korleis ein skal seia det (Aristoteles 2006:203). Det retoriske er kvalitetar i språket som gjer at sendaren kan uttrykkja meining og at mottakarane kan skapa meining. Retorikken kan forståast som ein praktisk vitskap, ein del av alminneleg kommunikasjon (Lindhardt 1993:24). Slik sett har retorikken likskapar med SFL, kor ein ser på språket i bruk, og kor ein gjennom ulike funksjonar kan oppnå bestemte føremål.

Aristoteles skriv i poetikken at tekstar må delast inn i innleiing, hovuddel og avslutning (Skjelten 2013:97), og dette er også eit mønster i mange elevtekstar og ein del av dei forventningane elevane møter i skriveundervisninga. I innleiinga, exordium, skal ein knyta kontakt med mottakaraen og seia kva sak det er ein vil ta opp. I hovuddelen, narratio, skal ein gjera greie for saksemnet på ein rimeleg måte, og ikkje la mottakaren falla av. Derfor er det viktig å venda seg til tilhøyraren undervegs, for å halda på kontakten. Avslutninga, conclusio, er avgjerande for heilskapen, same kva skrive- eller talemåte ein vel. Aristoteles seier at ein her bør gjenoppfriska det ein har sagt og framheva det som går i eigen favør. Ein bør også minimalisera motstandaren sine argument og bringa tilhøyraren inn i ei rett stemning. Aristoteles er også opptatt av at teksten må gjerast levande for mottakaren om den skal ha effekt, og at det er avgjerande at momenta kjem på sin rette plass (Aristoteles 2006). Desse tankane er universelle, og blir aktualisert i elevtekstane i studien.

Retorikk er også ein sentral del av den kunnskapen som det er forventningar om at elevane skal ha kjennskap til på vg3. Dette kjem fram både i læreplanen, ved eksamen og i skriveoppgåvene som er gitt i denne studien. Retorikk er del av alle dei tre hovudområda i læreplanen i norsk, munnleg kommunikasjon, skriftleg kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. I læreplanen heiter det mellom anna at elevane skal «bruke retoriske og digitale ferdigheiter til å produsere og framføre samansette tekstar», «skrive kreative, informative og resonnerande tekstar, litterære tolkingar og retoriske analysar på hovudmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglege tekstar» og «bruke omgrep frå retorikken for å analysere og vurdere ulike typar sakprosaetekstar» (Udir 2013). Som vist spelar retorikk ei viktig rolle i norskfaget, ikkje minst på det avsluttande året på vidaregåande.

### 3.1.3 Hermeneutikk og skjønn

Hermeneutikk er fortolking og læra om fortolking (Kjørup 2008:63). Hermeneutikken skal opna opp tekstane, og gjera greie for kva som skjer når ein «forstår» dei (Skjelten 2013:33). Retorikk og hermeneutikk må sjåast i samanheng, der retorikken skapar meininga, medan hermeneutikken handlar om korleis vi forstår og tolkar det som blir uttrykt (ibid.:89). I hermeneutikken er det ein grunntanke at vi alltid forstår noko ut frå visse føresetnader, og Gadamer kallar dette for førforståing eller fordommar (Skjelten 2013:36). Førforståinga heng saman med omgrepet forventningshorisont hjå Popper, som er den samla summen av våre forventningar, medvitne eller umedvitne (ibid.). Lesing og vurdering av kvalitet i elevtekstar inneber ein vekselverknad mellom å fortolka det som eleven har skriva og prøva og forstå meininga i teksten (Skjelten 2013:33). Som nemnt i delkapittel 2.2 har vurderingskriteria ved skriftleg eksamen ei holistisk tilnærming til teksten, der førsteintrykket spelar ei rolle. Også i avslutninga av skjemaet er det vist til heilskapleg inntrykk. Tolkinga av teksten som skjemaet legg opp til, følgjer ein hermeneutisk sirkel, der ein går i ei vandring frå heilskap, til delane, og tilbake til heilskapen. Heilskapen i teksten heng saman med lesinga av delane. Det er tale om ein vekselverknad mellom delane og heilskapen, der delane blir vurderte i tilhøve til kvarandre (ibid.). Dette gjeld mellom avsnitt, men også meiningsskaping mellom ulike tekstnivå, som til dømes kva overskrifta signaliserer og kva kjelder det blir vist til. Læraren skapar ei meining om innhaldet i elevteksten, og denne er påverka av lærarens forventningshorisont.

Skjønn og subjektivitet er ein del av vurderinga av elevtekstar, sidan tekstane ikkje produserer rette og galne svar, men meining (Skjelten 2013:37). Lærarane brukar sitt faglege skjønn når dei vurderer elevtekstane, vel ut skriveoppgåvene og vurderingskriteria, og organiserer skrive-situasjonen. Skjønn kan sjåast på som grunnsteinen i ei profesjonell yrkesutøving. Ved hjelp av faglege skjønn er det mogeleg å bruka generell kunnskap og reglar på enkelttilfelle (ibid.). Eit profesjonelt skjønn er ein vurderingsfaglege kompetanse som byggjer på kunnskap om læreplan og forskrift, rettleiingar, erfaring og som blir utvikla i faglege samtalar. Fleire av formuleringane i vurderingsskjemaet ved skriftleg eksamen opnar for tolking og bruk av skjønn. Eit døme på dette kan vera under kriteriet «Språk og formelle dugleikar», kor karakterane 4, 5 og 6 som første punkt seier at eksamenssvaret «har god samanbinding mellom setningar og avsnitt». Ikkje minst opnar omgrepet «forståing av vedlagde tekstar» for skjønn. Skjønn må også brukast i det nye forslaget til vurderingsskjema basert på forventningsnormene i Norm. Også forskaren sitt skjønn spelar ei rolle. Forskaren vel blant anna ut tekstane som blir analysert i oppgåva og prøver å tolka og forstå tekstvedlegga.

## 3.2 Skulens normer for skriving

Skriving i skulens kontekst handlar om å forstå skulens tekstkulturar og krav om kompetanse. Innanfor kvart fag er det ulike diskursar for skriving, og elevane tileignar seg dei på ulike måtar. Krav om kompetanse som er formulert i læreplanar og ved eksamen kjem inn i denne delen. Faget sine sjangrar skaper normer og forventningar om kva som kan, og ikkje kan, seiast.

### 3.2.1 Normer og krav om kompetanse

Normene i eit skulefag kan liggja på fleire nivå. Kjell Lars Berge skil mellom kvalifiseringsnormer og direktiviske normer. Direktiviske normer ligg på eit overordna nivå, og kan finnast i læreplanar og førande dokument, medan kvalifiseringsnormer kan vera normer som er gitt til dømes ved skriftleg eksamen (Berge 1996:31). Kunnskapsløftet (LK06/13) utgjer eit sett av direktiviske normer, og formulerer forventningar på eit overordna nivå. Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* la grunnlaget for LK06/13 og innførte omgrepet basiskompetanse. I meldinga blir omgrepet kompetanse definert som «evnen til å møte komplekse utfordringer» (Utdannings- og forskingsdepartementet (UFD) 2004:31). I *Kultur for læring* blir også dei fem grunnleggjande ferdigheitene formulert; å kunna uttrykkja seg munnleg, å kunna lesa, å kunna uttrykkja seg skriftleg, å kunna rekna og å kunna bruka digitale verktøy (ibid.:32). Bakgrunnen for dei grunnleggjande ferdigheitene finn ein i OECDs arbeid med å definera nøkkelkompetansar. Prosjektet DeSeCo definerte tre kategoriar av nøkkelkompetansar; 1) interaksjon i sosialt heterogene grupper, 2) å kunna handla sjølvstendig og 3) å kunna bruka verktøy interaktivt (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning 2013:4). I den siste av desse inngår det å kunna bruka språk, symbol og tekst i samhandling, som er sentralt her.

Kjell Lars Berge seier at LK06/13 gir uttrykk for eit radikalt nytt syn på det å læra. «For første gang i norsk skolehistorie blir det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket (...) i faget» (Berge 2005:163). Berge kallar LK06/13 ei literacy-reform fordi skulen no skal gje elevane tilgang til tekstsamfunnet (ibid). Omgrepet *literacy* tyder, direkte omsett, *evna til å lesa og skriva*. Det latinske ordet *litera* har koplingar til ord som brev, *letter*, og bokstav, *letter*. Literacy er eit omgrep som kan forståast på fleire måtar, men som enkelt kan definerast som det å skapa meining ved hjelp av teikn i eigne og andre sine tekstar (Blikstad-Balas 2016:19). Denne definisjonen har likskapar med David Bartons, som sier at literacy er «(...) a set of social practices associated with particular symbol systems and their related technologies» (Barton 2007:32). I *Kultur for læring* heiter det



at literacy går utover det å kunna lesa: «Det omfatter både «Reading, Writing and Numeracy», som inkluderer ferdigheter som «to identify, to understand, to interpret, to create and to communicate» (UFD 2004:33). I formuleringa finn ein spor av UNESCOs definisjon:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use 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 2004:13)

Literacy er her forstått som ein brei kommunikativ kompetanse, som er knytt til både det å skaffa seg kunnskap og delta i samfunnet (Blikstad-Balas 2016:16). Literacy kan forståast som både ei kognitiv ferdigheit og som sosial praksis (ibid). Innanfor kognitiv skriveforskning blir det blant anna lagt vekt på korleis ein utviklar ordforråd og brukar strategiar i ulike situasjonar i møte med tekst. Den kognitive leseforskninga handlar også om leseforståing, og kva det er som påverkar skriveprosessar. Eit sosiokulturelt perspektiv på literacy handlar om bruk av tekstar, kva ein *gjer* med tekstar og språk i ulike sosiale samanhengar. Grunntanken er at tekstar og språkleg kommunikasjon skjer i sosiale kontekstar, og må sjåast i samheng med desse (ibid.:18). Det er ikkje berre eit spørsmål om å tileigna seg kunnskap individuelt, men å kunna delta i ulike språklege kontekstar. Studiar som har eit sosiokulturelt utgangspunkt, undersøker konteksten lesing og skriving skjer i. Andre definisjonar av literacy framhevar både sosiale, kulturelle og kognitive aspekt ved literacy, og understrekar at literacy handlar om eit samspel mellom individuell kompetanse og sosiokulturelle forventningar og krav (ibid.:19). UNESCO sin definisjon peikar også på literacy som noko som gir tilgang til deltaking i samfunnet. Evna til å forstå ulike språklege kontekstar, er ein viktig del av literacy (ibid.:20). Denne evna blir også kalla tilgangskompetanse (Nicolaysen 2005), og handlar om ei myndiggjering og deltaking i samfunnet. Ved å meistra ulike språklege kontekstar, får ein også tilgang til dei kulturelle fellesskapa. Skulen sine tekstar kan vera både inkluderande og ekskluderande. Dersom ein ikkje får kompetanse som gir tilgang til tekstane, kan det føra til eit utanforskap.

Som nemnt er literacy eit omgrep med fleire sider. Digital literacy eller media literacy handlar om å kunna bruka nye medium (Blikstad-Balas 2016:28). Ei eksamensoppgåve som kan seiast å ta opp i seg dette perspektivet, er kortsvarsoppgåva ved eksamen i norsk hovudmål våren 2014. Her skulle Mads Gilbert sin SMS frå Gaza samanliknast med graffiti av gatekunstnaren Banksy. Oppgåva hadde det som nokon oppfatta som eit politisk innhald, og skapte debatt (Aftenposten 2014). Den viser også at tekst-landskapet er i endring, og at nye tekstformer blir tatt i bruk, noko som stiller nye krav til tekstkompetanse (ibid:32). Oppgåva kan også knytast

til kritisk literacy, som handlar om vera kritisk til premissa som blir realisert i tekstar, og om å kjenna att underliggjande haldningar, motiv og ideologiar. Her spelar tekstforståinga ei viktig rolle. Kritisk literacy handlar også om at skulen må fremja evna til refleksjon og kritisk tenking. Dersom skulen først og fremst formidlar kunnskap til elevane, kan det gi mindre rom for kritisk tenking.

### SMS fra Gaza

De bombet sentrale grønnsaksmarkedet i Gaza by for to timer siden. 80 skadde 20 drept.  
Alt kom hit til Shifa. Hades!  
Vi vasser i død, blod og amputater.  
Masse barn, gravid kvinne.  
Jeg har aldri opplevd noe så fryktelig. Nå hører vi tanks.  
Fortell videre, send videre, rop det videre alt GJØR NOE! GJØR MER  
Vi lever i historieboka nå, alle!

Mads G.  
03.01.09 – 13:50 – Gaza, Palestina

Figur 3. Utdrag av oppgåve frå eksamen norsk hovudmål, våren 2014.

Fagspesifikk literacy handlar om å forstå tekstpraksisane i dei ulike faga, og om å ha den kunnskapen og dei ferdigheiter som trengs for å meistra tekstar innanfor ein disiplin (Blikstad-Balas 2016:26). Shanahan og Shanahan seier at tekstane og språket er ein del faget sin kultur. Dei fleste elevar treng eksplisitt opplæring i sjanger, språkkonvensjonar og normene i faget (Shanahan & Shanahan 2008:43), «disciplinary literacy». Sjølv om behovet for denne typen undervisning er der, viser det seg at faget sine sjangrar og terminologi sjeldan blir undervist eksplisitt (ibid.:45). Kjell Lars Berge skriv i studie 6 i KAL at alle tekstar står i eit tilhøve til meir eller mindre avgrensa tekstkulturar (Berge 2005:15). Ein tekstkultur kan forståast som ein avgrensa kulturkontekst eller sosialt felt der dei som deltar i feltet kommuniserer ved hjelp av meiningsberande ytringar, som har status som tekstar (ibid.). For å kunna delta i tekstkulturen må ein vera i stand til å utforma tekstar innanfor tekstnormene i kulturen. Det fagspesifikke perspektivet på literacy er ein sentral del av forventningane til skrivekompetanse.

Kva er så skulens språk, normer, fagterminologi og tenkjemåtar? Anne Håland peikar på at skriving i norskfaget byggjer på både litteratur- og språkvitskap (Håland 2016:18). Innanfor faga er det ulike tekstkulturar, og ulike måtar å posisjonera seg på. Faga har ulike grader av sikkerheit, og innanfor litteraturvitskap presenterer skrivaren ofte moglege forklaringar eller kunnskap. Dette står i motsetnad til til dømes matematikk, der kunnskapen blir presentert som sikker (ibid.:19). Presentasjonstekstar er skrivne for å presentera kunnskap og skrivehandlinga her er å beskrive. Posisjoneringa av mottakaren har tyding for korleis teksten blir, og i skulen kan det vera vanskeleg å sjå for seg ein reell mottakar utanom læraren (ibid.:39). Læraren er her modellesaren, ein person med kunnskap om emnet, og om korleis tekstar skal utformast. Skulens literacy kan også kallast ein dominant literacy (Blikstad-Balas 2016:47), sidan tekstpraksisen er tydeleg definert innanfor ein rådande samfunnsinstitusjon. Norskklærarane sine

faglege ideologiar og førestillingar, eller *doxa*, styrer i stor grad tenkjemåtane i faget i vidaregåande, seier Kjell Lars Berge, og deira tenkjemåtar er prega av ein kunnskaps- og kulturarvorientert skriveideologi (Berge 2005:20). Denne ideologien finn ein klare spor av også i denne studien, der kunnskap om litteraturhistorie, litterære periodar og retorikk står sentralt. Nøkkelen til å lukkast i faga, og på skulen generelt, er å meistra den akademiske språkvarianten (Blikstad-Balas 2016:39). Det er dette språket skulen løner og som gir framgang i faga. Her spelar sosiale forskjellar ei viktig rolle, og det er stor skilnad mellom barn sine primærdiskursar, språket dei har med seg heimanfrå. Dette talar for ei meir eksplisitt språkopplæring i faga. Som vist er det ikkje ein literacy, men fleire literacies, sidan me deltar i ulike språklege praksisar (Fjørtoft 2014:73).

### 3.2.2 Skrivekompetanse

Omgrepet skrivekompetanse er, som literacy, heller ikkje eintydig. Rapporten til arbeidsgruppa bak nasjonale omtalar skrivekompetanse slik:

Skriving har flere grunnleggende funksjoner – med skrift kan vi kommunisere med folk som ikke er tilstede samtidig med oss; vi kan ta vare på tankene våre og sortere dem, og vi kan forestille oss dagens og gårdagens virkelighet, men også det som ennå ikke har vært. Grunnleggende skriveferdighet er evnen til å bruke disse funksjonene gjennom skriftlig meningsskapning og skriftlig håndverk. I skriftlig meningsskapning kommuniserer vi for ulike formål i ulike situasjoner – gjennom tekst, komposisjon, setninger, ord, rettskriving, tegnsetting, tegninger og andre symboler. Gjennom det skriftlige håndverket samordner vi mentale, motoriske og formelle delferdigheter som for eksempel gir oss en leselig skrift og en god språklig framstilling. (UFD 2006:55)

Sitatet peikar mot både eit funksjonelt og eit kognitivt syn på skriving. Det funksjonelle handlar om formålet med skrivinga og språket i bruk, medan det kognitive handlar om tankar og å førestilla seg noko. Kjell Lars Berge skil mellom tre måtar å sjå på skriving. Eit formelt språksyn der eleven blir målt mot vaksne skrivarar, eit funksjonelt språksyn, der ein legg mindre vekt formelles sider og meir på formålet med teksten og mottakaren, og ei interesse for kreativ skriving. Alle desse syna er å finna i skulen i dag, og viser seg også i eksamens-oppgåver på vg3 g i oppgåvene som er aktuelle i denne studien. Heilt fram til LK06/13 var norskfaget eit «verktøyfag», men denne rolla blei då endra (Fjørtoft 2014:57). Utviklinga av språklege ferdigheiter er med LK06/13 ein del av opplæringa i *alle* fag, og ikkje særskilt til faget norsk (ibid:58), og skriving i norsk skal skje på faget sine premisser. Dette viser seg i formuleringar i den generelle delen av læreplanen, som omtalar kva skriving i norskfaget er: «Å kunne skrive i norsk er å uttrykkje seg i norskfaglege sjangrar på ein føremålstenleg måte. Det vil seie å

kunne skrive teksttypar som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglege omgrep» (Udir 2013). Men framleis er norskfaget eit dannelsings- og kulturfag, slik den generelle delen uttrykkjer det:

Norsk er eit sentralt fag for kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket blir barn og unge innlemma i kultur og samfunnsliv, og rusta til å vere med i arbeidsliv og demokratiske prosessar. Norskfaget opnar ein arena der dei får høve til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli høyrde og få svar. (Udir 2013)

Henning Fjørtoft peikar på at norskfaget i LK06/13 er i eit spenningsfelt mellom dei humanistiske tradisjonane faget spring ut frå, og den store interessa for literacy (Fjørtoft 2014:67). Kva som er skriving i norskfaget og norskfaglege tekstar, kan ut frå det som til no er sagt, gi rom for tolking. Dette viser seg også ved skriftleg eksamen, der elevane kan velja mellom fleire ulike teksttypar og skrivehandlingar. Berge peikar i KAL studie 6 at sidan elevane berre blir prøvd i ei skrivehandling, blir eksamen mindre valid som skriveprøve og for å undersøka skrivekompetansen til elevane (Berge 2005:190). Dette gjeld og i vidaregåande.

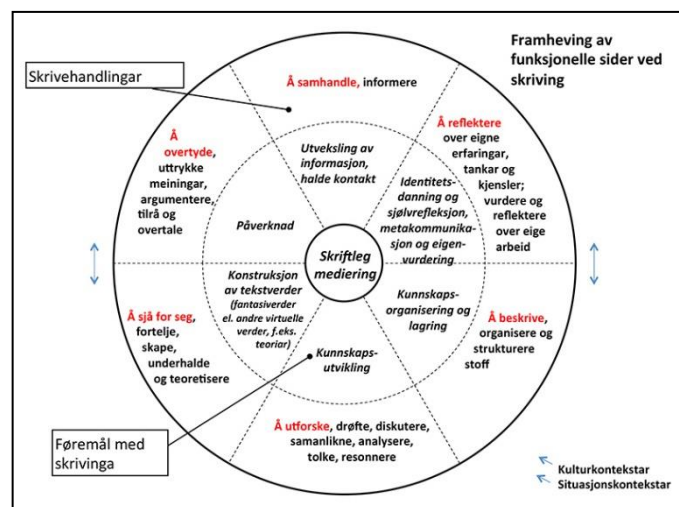
Tanken om progresjon i faget er formulert i *Kultur for læring*, kor det heiter at: «Skal man sikre en kontinuerlig utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter gjennom hele det 13-årige løpet, må kravene til ferdighetene være tydelige på ulike trinn gjennom hele grunnopplæringen» (UFD 2004:33). Også i læreplanane i norsk er tanken om progresjon tydeleg. Fleire av kompetansemåla på vg3 har elevane møtt på tidlegare i faget. To av læremål i norsk på sjuande trinn viser dette, der det heiter at eleven skal «skrive tekstar med klart uttrykt tema og skape samanheng mellom setningar og avsnitt» og «skrive forteljande, skildrande, reflekterande og argumenterande tekstar etter mønster av eksempelttekstar og andre kjelder, og tilpasse eigne tekstar til føremålet og mottakaren». Desse formuleringane finn ein også igjen i kompetansemåla etter vg3, men no i ei meir avansert form:

- (eleven skal) orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velje ut, samanfatte og vurdere relevant informasjon
- bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklege verkemiddel til å planleggje, utforme og bearbeide eigne tekstar med klart føremål, god struktur og sakleg argumentasjon
- uttrykke seg med eit presist og nyansert ordforråd og meistre språklege formkrav
- skrive kreative, informative og resonnerande tekstar, litterære tolkingar og retoriske analysar på hovudmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglege tekstar
- bruke kjelder på ein kritisk og etterprøvbar måte og meistre digital kjeldetilvising (Udir 2013)

Desse kompetansemåla konkretiserer forventningane til skrivekompetanse på det siste året på vidaregåande skule og aktualiserer problemstillinga i denne studien. Lingvisten Roz Ivanič peikar på at det er ulike skrivediskursar i skulen, og meiner med dette ulike måtar å tenkja på, og snakka, om skriving (Smidt 2009:312). Fleire av diskursane kan setjast i samband med elevtekstane og skriveoppgåvene i denne studien.

Formålet med skrivinga og den sosiale konteksten er viktig i *sosial praksis-diskursen* (Smidt 2009:315). I denne diskursen er det sentralt at eleven må kjenna formålet med skrivinga, og skrivinga bør helst leggjast til meningsfulle situasjonar. Lars Sigfred Evensen seier at før ein kan vurdere skrivekompetansen, må ein slå fast kva syn ein har på skriving (Evensen 2010). Evensen viser til OECD sin definisjon, og peikar på at ein der er oppteken av kva eleven skal ha i verktøykassa for å kunna løysa konkrete oppgåver. Denne forståing av omgrepet kan også koplust til den forståinga av skrivekompetanse som ein finn i LK06/13. Evensen peikar på at skriving er meir enn å visa kompetanse, og at ein ikkje må mista fokuset på kva som er *formålet* med skrivinga.

Saman med dei andre prosjektdeltakarane i Norm deltok Evensen i utviklinga av *Skrivehjulet*, der det kommunikative aspektet og formålet ved skrivinga blir framheva. Modellen er bygd opp omkring dimensjonane skrivehandlingar, formål med skrivinga og skriftleg mediering. Den ytre sirkelen i modellen viser seks ulike skrivehandlingar: å samhandla, å reflektera, å beskriva, å utforska, å sjå for seg og å overtyda. Dei stipla linjene i modellen viser at det ikkje er snakk om absolute skilje mellom ulike handlingar og ulike formål. Ulike skrivehandlingar kan vera hensiktsmessige ut frå ulike formål med skrivinga, og ein kan tenkja seg andre inndelingar enn det modellen viser. Den midtre sirkelen viser formåla som handlingane vanlegvis blir knytte til. Modellen er dynamisk, fordi den ytre sirkelen kan dreiest, slik at ulike handlingar og formål kan utnyttast etter behov (Matre og Solheim 2014:3). Fleire skrivehandlingar vil ofte kunna finnast i same tekst. I «Teoretisk bakgrunns-



Figur 4. Skrivehjulet, henta frå Skrivsesenteret sine nettsider.

dokument for arbeid med skrivning på ungdomstrinnet» er skrivekompetanse definert som «det å kunne ytre seg i skrift på en forståelig og hensiktsmessig måte tilpasset ulike situasjoner og formål» (Nasjonalt senter for skriveforskning og skriveopplæring 2013). Dokumentet byggjer på og støttar opp om det synet på språk som kjem fram hjå Evensen.

I tekstutvalet i denne studien er det skrivehandlingane å analysere eller informera, som dominerer. Samstundes kan skrivehandlingane som er vist i Skrivehjulet visa seg i tekstane, som å beskriva, overtyda eller reflektera. I kva grad er eleven medviten på formålet med skrivinga og skrivehandlinga? Korleis viser skrivehandlingar seg i tekstane? Desse spørsmåla vil bli drøfta vidare i analysane.

### 3.2.3 Lesekompetanse og tekstforståing

Lesing er ein av dei fem grunnleggjande ferdigheitene, og ei sentral del av opplæringa i skulen. OECD har også definert lesekompetanse, og her blir evna til å vurdera og bruka tekst på relevante måtar understreka (Blikstad-Balas 2016:23). Dette synet på lesing finn ein også i kompetansemål i norsk for vg3, der det under hovudområdet Skriftleg kommunikasjon heiter at elevane skal «orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velje ut, samanfatte og vurdere relevant informasjon» og «lese eit utval av samtidstekstar på nynorsk og bokmål og drøfte desse tekstane språkleg og tematisk i forhold til vår tid» (Udir 2013). I den generelle delen av læreplanen er leseferdigheiter omtala slik:

For å kunne utvikle leseferdigheiter i norskfaget må elevane lese ofte og mykje, og dei må arbeide systematisk med lesestrategiar som er tilpassa føremålet med lesinga, og med ulike typar tekstar i faget. Utviklinga går frå grunnleggjande avkoding og forståing av enkle tekstar til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig meir komplekse tekstar i ulike sjangrar. (Udir 2013)

Som for skrivning blir det også for lesing altså stilt krav om kompetanse, og det skal skje ein progresjon i ferdigheitene. Arbeidsgruppa bak norskfaget omtalar lesekompetanse, og legg vekt på fleire sider. Dei nemner evna til å forstå tekst og at dette er grunnleggjande for å kunna delta i samfunnet. I rapporten blir også lesing som føresetnad for fagleg innsikt omtala, blant anna for å få kunnskap om sjanger (UFD 2006:51).

Astrid Roe viser til Mc Laughlin og Allen sin modell for vidarekommen leseopplæring (Roe 2006:76). Modellen legg vekt på ei eksplisitt leseopplæring der lærarane støttar elevane sine lesestrategiar ved å fokusera på kva kognitive prosessar gode lesarar brukar. Gode lesarar

aktiviserer bakgrunnskunnskapen sin, føregrip handlinga og lagar ei hensikt med lesinga. Mens dei les stiller dei spørsmål til og visualiserer innhaldet, tenkjer over kva ord betyr og ser samanhengar mellom seg sjølv og omverda. Gode lesarar er klar over kva dei ikkje har forstått og stiller spørsmål ved teksten, som dei enten finn svar på sjølve eller ved å spørja andre. Etter lesinga summerer dei opp innhaldet (ibid.:78). Mc Laughlin og Allen presenterer også ein tredelt modell for arbeid med lesestrategiar, der dei tre trinna er direkte instruksjon, praktisk bruk og refleksjon. Det første trinnet handlar om å etablera ein lesestrategi som læraren demonstrerer. Deretter prøver elevane ut strategiane på nye tekstar gjennom samarbeid, med læraren som rettleiar. Til slutt vurderer lærarar og elevar prosessen og reflekterer over den. Dei diskuterer kva dei har lært og set nye mål (ibid.) Modellen er bygd på stillasbygging, og Vygotskijs tankar om den næraste utviklingssona. Til å begynna med er læraren til stades, og etter kvart blir elevane meir og meir uavhengige, til stillaset kan fjernast (ibid.:79). Anne Håland peikar i si doktorgradsavhandling på samanhengen mellom lesing og skriving (Håland 2013:23). Dei som les på fritida, blir også gode skrivarar, og dette gjeld også høgare opp i klassane. Born blir stort sett eksponert for narrative sjangrar, og dette betyr at dei har større kunnskap om desse, enn om til dømes informative tekstar (ibid.)

Lesekompetanse og tekstforståing er sentralt både i samband med eksamensoppgåver i norsk på vg3 og med skriveoppgåvene i denne studien. Om langsvareoppgåva til eksamen heiter det i eksamensrettleiinga at: «Langvarsoppgåvene er knyttet til vedlagde tekstar. Eleven får tre eller fire oppgåver til val og skal skrive ein lengre tekst med god struktur og samheng. (...) Langvarsoppgåvene er alltid knyttet til tekstvedlegg, og svaret skal vise både tekstforståing og skrivekompetanse» (Utdanningsdirektoratet 2017a:3). Lesekompetansen og tekstforståinga blir stilt på prøve i samband med skrivinga, sidan skrivinga alltid skjer med utgangspunkt i tekst.

### 3.2.4 Sjanger og teksttype

Eva Maagerø definerer sjanger som «en målrettet sosial aktivitet som vi engasjerer oss som medlemmer av en kultur» (Maagerø 2005:63). Når ein kommuniserer med andre, har ein eit mønster å følgja, og det lettar kommunikasjonen (ibid.:64). Det finst mange skriftelege sjangrar, også i skulen, og oppover i skulesystemet knyter det seg forventningar til at ein skal ha kjennskap til sjangrar. Skulen har ei oppgåve med å la elevane møta dei slik at dei kan bli ein del av tekstkulturane. Sjølv om sjangrane skal vera til støtte, må dei ikkje bli så faste at dei ikkje kan endrast på. Dei må vera stabile, men fleksible nok til at dei kan endrast (Maagerø 2005:70).

Nokre sjangertrekk går ofte att i bestemte teksttypar. Ruquaiya Hasan kallar desse for obligatoriske strukturelement (Hasan 1998:128). Andre element er valfrie, seier Hasan, men det er betyrt ikkje at alt er mogeleg (ibid.:131).

Kor frie er sjangrane i skrivekulturen på vidaregåande? Maagerø seier at skulen ikkje er nøytral når det gjeld sjangrar. Nokre sjangrar har høgare status, og desse sjangrane er dei som til ei kvar tid er viktige i samfunnet (ibid.:82). Sjangeromgrepet er å finna i den generelle delen av læreplanen og er nemnt under alle hovudområda. Under området skriftleg kommunikasjon heiter det at «Skriving innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere» (Udir 2013). Om grunnleggjande ferdigheiter i læreplanen heiter det om å skriva at det er «å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper» (ibid.). Sjangeromgrepet er til stades i læreplanane, sjølv om omgrepet teksttypar også er brukt, som i rettleiinga til eksamen og i vurderingskriteria.

Korleis skal elevane då møta sjangrane? I SFL er ein tilhengjarar av ei eksplisitt sjangeropplæring (Maagerø 2005:82). Det sentrale her er å bruka førebilete eller modellar for elevane si sjangerskriving, og å trekkja inn elevane i arbeidet med å definera sjangertrekk (Smidt 2009:320). Innanfor ei implisitt sjangerundervisning blir det hevda at undervisninga bør gå føre seg ved at elevane les og skriv mange ulike tekstar. Læraren skal ikkje diskutera sjangertrekk med elevane, men la elevane sjølve finna fram til fellestrekk ved sjangeren. Eit argument mot ei meir eksplisitt undervisning av sjanger, er at sjanger alltid blir brukt i ein sosial samanheng, og at undervisning i sjanger alltid vil lausriva skrivinga frå konteksten (ibid.:318).

Kjersti Rongen Breivega og Sunniva Petersen Johansen drøftar korleis omgrepa sjanger og teksttype blir brukt i læreplanen i norsk (Breivega og Johansen, 2016:1). Dei definerer teksttypar ut frå ein tekstlingvistisk tradisjon, der teksttype dreiar seg om grunnleggjande måtar å organisera tekst på, som å beskrive, fortelje, forklare, grunngje synspunkt og instruere, noko som er i tråd med tankane bak skrivehjulet. Teksttypar er framstillingsformer som eksisterer uavhengig av ein konkret yringskontekst (ibid.). Dette står i motsetnad til sjangrar, som oppstår i interaksjon, og som handlar om mønster for korleis tekstar skal skrivast. Breivega og Johansen seier at teksttype og sjanger kan oppfatast som nokså samanfallande slik det blir framstilt i læreplanen. Dette poenget er relevant her fordi det kan påverka formålet med skrivinga og



korleis teksten blir vurdert. I analysane vil det bli forsøkt å peika på stader der forventningar om sjanger har påverka elevtekstane.

### 3.2.5 Skrivestrategiar og modellering

Roz Ivanič seier at i ferdigheitsdiskursen er det å læra seg å skriva ei ferdigheit som krev medviten opplæring og trening, og det å ha gode skrivestrategiar kan knytast til denne. Skrivestrategiar kan definerast som prosedyrar og teknikkar som skrivlarar brukar for å gjennomføra ei skriveoppgåve (Hertzberg 2006:112). Å læra å skriva handlar om å utvikla skrivestrategiar som ein tar i bruk aktivt når ein skriv, og dette kan vera noko av det mest effektfulle ein kan gjera for å utvikla elevane sin skrivekompetanse (Kringstad og Kvithyld 2014:17). Kompetente skrivlarar brukar fleire ulike strategiar når dei skriv, i motsetnad til dei uerfarne. For at elevane skal kunna skriva må dei ha førestillingar om korleis tekstane kan sjå ut. Å bruka eksempeltekstar er ei form for modellering, men det er viktig at dette ikkje blir sett på som oppskrifter som må følgjast til punkt og prikke. Kringstad og Kvithyld definerer modellering som det å ta i bruk modelltekstar, men modellering kan også handla om å synleggjera skriveprosessen (ibid.).

Anne Håland viser til Sylvia Read sin modell for stillasbygging i skriveopplæringa (Håland 2016:30). Read brukar akronymet IMSCI, som står for inquiry, modeling, shared writing, collaborative writing og independent writing. Undersøking (inquiry) er første steg, og det handlar om å skaffa seg kunnskap om det ein skal skriva om. Det elevane finn kan til dømes hengjast på veggjen i form av veggavis, som kan virka som idébank. Modellering (modeling) kan bety at læraren demonstrerer skrivning, eller ein kan bruka modelltekstar eller skriverammer. Ein kan også visa korleis ein tenkjer når ein skriv for ulike formål. Utprøving (shared writing) skjer ved at læraren og elevane saman prøver ut ulike måtar å skriva på. Det kan gi rom for samtalar om skrivning og tekst. Ved samskriving (collaborative writing) skriv elevane saman, og brukar kvarandre som stillas. Dette er med og utviklar språk for skrivning, og kan gjera elevane meir medvitne på dei vala dei gjer. Samskriving har også stor overføringsverdi til arbeidslivet. Sjølvstendig skrivning (independent writing) er elevane si sjølvstendige skrivning. Elevane brukar dei tidlegare stega i prosessen når dei skriv. Stega kan gå over i ein annan, og det er ikkje sikkert at ein gjennomfører alle. Sjølv når dei skal skriva sjølv dei i starten støtte gjennom heile skriveprosessen (ibid.). Bruken av modelltekstar og skriverammer spelar ei rolle i denne studien. Elevtekstane er fagspesifikke presentasjonstekstar, og lærebøkene viser både

skriverammer og modelltekstar for å forklara eksplisitt korleis strukturen i til dømes retoriske analysar kan gjennomførast. Ved skule B har det blitt lagt til ei skriveramme til oppgåvesettet, og denne ser ut til å ha påverka skrivinga av elevtekstane. Oppgåvene ved skule C har også trekk av skriveramme i instruksjonen i oppgåva.

Dagrun Skjelbred peikar på tre tradisjonelle skrivedisiplinar i skulen; skriftforming, rettskrivingsopplæring og tekstutforming. Tekstskapinga er den delen som det blir lagt mest vekt på, og her trekkjer Skjelbred fram tre tilnæringsmåtar (Skjelbred 2014:21). Den første kallar ho skriveopplæring ved imitasjon, til dømes ved å bruka modelltekstar eller skriverammer. Den andre hovudretninga er å skriva når me har ein bodskap å formidla, som er eit funksjonelt syn på skiving der formålet med skrivinga er viktig. Det tredje utgangspunktet er å sjå på skiving som ein prosess. I prosessorientert skrivepedagogikk blir det lagt vekt på skiving av ei rad med kompliserte mentale prosessar som ein må leggja til rette for i skriveundervisninga (Smidt 2009:314). Å læra å skriva innanfor denne tilnæringsmåtar vil seia å læra seg mentale prosessar, som å planleggja ein tekst, få oversikt over kva ein vil med teksten og korleis den kan byggjast opp. Det handlar om å skriva eit første utkast, å revidera og ferdigstill, og dette krev eksplisitt opplæring. Skrivinga ved skule C kan knytast også til denne retninga. Skrivinga har skjedd i ein prosess der elevane har lest teksten, samtala om den og funne fram til relevante kjelder før skrivinga starta opp. Dei tre skrivesituasjonane og oppgåvene som er gitt blir omtala i neste kapittel.

## 4.0 Skriveoppgåver og skrivesituasjonar

*I denne delen blir skriveoppgåvene og skrivesituasjonane ved dei tre skulane analysert. Formålet er å undersøkje korleis oppgåvene og situasjonen påverkar skrivekompetansen som blir vist. Denne delen vil bli sett i samband med kapittel 5, analysen av elevtekstane.*

### 4.1 Springbrett eller direktiv om skriving?

I dei seinare åra har det blitt større merksemd på korleis skriveoppgåvene påverkar elevane sin skrivekompetanse. Hildegunn Otnes seier at det ikkje er nok for ein skriveforskar å analysere elevtekstar, men at det er like viktig å analysere oppgåvene (Otnes 2015:23). Denne oppfatninga kan forståast ut frå eit funksjonelt språksyn. Bronislaw Malinowskij seier mellom anna at ytringar ikkje kan lausrivast frå konteksten den er skapt i (Maagerø 2005:40). Ein tekst kan berre tolkast når ein har informasjon om konteksten og kulturen den er skriven i (ibid.) Å utforma gode skriveoppgåver kan vera ei utfordring (Otnes 2015:11). Skriveoppgåver kan definerast som tekstar som blir brukt på ulike måtar innanfor utdanning, anten undervegs eller ved nasjonale testar og eksamenar. Dei blir primært laga av lærarar, lærebokforfattarar eller dei som utformar eksamen eller testar for å dokumentera kva elevane har lært. Oppgåver blir også gitt for at elevane kan utvikla seg som skribarar, og som eit springbrett for å få i gang skrivinga. Dei kan også sjåast på som ei skrivehandling som gir eit pålegg eller direktiv om skriving. Den som lagar skriveoppgåvene har eit formål med oppgåva, og ordet «oppgåve» indikerer ein asymmetri, ved at nokon, oftast læraren, gir ein elev ei oppgåve, i motsetnad til sjølvinititert skriving (ibid.:12). Her har det noko å seia kva skribarrolle oppgåva plasserer eleven i. Skal eleven visa kunnskapen sin, eller skal eleven skriva ut frå eigne synspunkt og erfaringar? IEA-prosjektet (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), la vekt på skrivehandlingane i oppgåvene, noko som blei viktig for dei norske skriveprøvene (Otnes 2015:15). Med dette blei det lagt meir vekt på formålet i skrivinga, blant anna i Skrivehjulet.

Ingrid Rygg Haanæs peikar på at mange faktorar spelar ei rolle for elevane si skriveutvikling (Haanæs 2009:340). Rammene må liggja til rette, og her er tid ein viktig faktor. Tida ved ein skrivesituasjon kan virka knapp, og i samband med denne undersøkinga er tidsaspektet relevant. Dei tre klassane som er undersøkt hadde ulik tid til skrivinga. Ein lærar med fagleg kompetanse er også viktig (ibid.), og det kan variera i kva grad læraren er tilgjengeleg som støtte undervegs i prosessen. Haanæs peikar også på at det må finnast grunnar til at skrivinga skal bli sett på som viktig for elevane. Temaet i skriveoppgåva bør helst ha ein form for relevans for aldersgruppa

(Haanæs 2009:341). Den som skal skriva må vita noko om emnet eller kunna skaffa seg kunnskapar om det. Dette spelar inn både på motivasjonen for skrivinga, engasjementet og truverdet i teksten. I skulen har det vore ein tradisjon for å laga ferdige skriveoppgåver. Dette skil seg frå mykje av skrivinga i utdanning og arbeidsliv, som krev at ein kan utforma egne skriveprosjekt. Opplæringa i skulen bør leggja til rette for at elevane får erfaring i å laga egne skriveoppdrag (ibid.). Skriveoppgåvene og skrivesituasjonane som inngår i denne studien har både likskapar og ulikskapar. Alle oppgåvene, med unntak av oppgåve 1 ved skule A, er tekstbaserte og levert digitalt. Som me skal sjå er det også ulikskapar i situasjonane.

#### 4.1.1 Skriveoppgåver og -situasjon ved skule A

Ved skule A blei det gitt tre ulike oppgåver. Fire elevtekstar er valt ut og blir analysert i kapittel 5. Oppgåvene og elevsvara er å finna som vedlegg.

Skule A	Oppgåve 1	Oppgåve 2	Oppgåve 3
Oppgåvetype / sjanger	Fagartikkel, realisme på 1800-talet	Retorisk analyse av samansett tekst	Resonnerande tekst
Elevsvar totalt: 27	13	13	1
Utvalestekstar	A2 – karakter 4/5	A1 – karakter 3/4 og A4 - 6	A3 – karakter 5/4

Tabell 5. Oversikt over oppgåver og utvalestekstar ved skule A.

Skrivesituasjonen var organisert som ei skriveøkt på fem skuletimar på skulen, ei tradisjonell, summativ vurderingsform på vidaregåande. Slike økter blir gjerne lagt til slutten av terminar, ofte kalla tentamen. Ved nokre skular er slike vurderingssituasjonar sjølvsgde, medan andre skular kan ha andre praksisar (Fjørtoft og Sandvik 2015:162). Tentamenar kan gi god øving til eksamen, og gir elevane tid til å skriva lengre tekstar. Ved skriveøkta skulle det skrivast to tekstar, kortsvar på sidemål og langsva på hovudmål. Ein fordel med denne organiseringa, er at elevane er i skrivemodus, men det kan by på utfordringar å byta målform undervegs. Begge tekstane blei vurdert i form av ein individuell karakter. Som nemnt blir berre langsva på hovudmål omtala i denne studien. Elevane ved skule A kunne bruka fleire hjelpemiddel, som lærebøker og utvalde nettsider. Det varierer i kva grad elevar kan bruka internett både ved skriveøkter og ved skriftleg eksamen.

Skriveoppgåve 1 ved skule A handlar om å gjera greie for den realistiske tradisjonen på 1800-talet. Oppgåva viste ikkje til konkrete tekstvedlegg. I oppgåva heiter det at eleven kan velja eit tema som forfattarar i den realistiske perioden skreiv om, og det er gitt forslag til tema som fattigdom, kvinnesak, ekteskapsproblematikk, moral eller religion. Forslaga kan tolkast som

igangsetjarar, og som stillas, der eleven får konkrete tilbod om innhaldet. Også kommentaren til oppgåva har ein funksjon som stillas, der det blant anna heiter at ein skal visa kunnskap om litteraturhistorie, og sjå både på den idéhistoriske og historiske perioden tekstane blei skriva i. Oppgåva kan ha preg av ein kunnskapstest, der eleven skal visa fram kva ho har fått med seg av undervisninga i faget. Det er interessant at oppgåva ikkje seier direkte kva teksttype elevane skal skriva. Det er nærliggjande ut frå det oppgåva seier å tenkja seg at det skal skrivast ein fagartikkel, sidan oppgåva seier at elevane skal *gjera greie* for temaa som oppgåva foreslår. Sidan oppgåva ikkje eksplisitt nemner teksttypen, kan det opna for ulike posisjonar. Evne til refleksjon er ikkje nemnt i samband med denne oppgåva, men det er eit av kriteria ved argumenterande tekstar.

Oppgåve 2 og 3 er tidlegare gitte eksamensoppgåver. I alt 13 elevar skreiv oppgåve 2, og det er valt ut to tekstar som fekk karakter 3/4 og 6. Elevane blei bedne om å skriva ei retorisk analyse av ei annonse for Høgskulen i Sogn og fjordane. Oppgåva blei gitt til skriftleg eksamen våren 2016, men då som kortsvarsoppgåve. Å bruka tidlegare eksamensoppgåver er ikkje uvanleg. Det kan gi ein tryggleik for læraren ved at oppgåva vil vera valid og reliabel. Samstundes er det ein fare for at oppgåvene er kjende for elevane, og at det ligg elevsvar på internett. I oppgåva er det lagt til ei formulering, der elevane skal vurderer i kva grad teksten fungerer etter formålet. Å vurderer blir i Store norske leksikon omtala med å bedømme, noko som kan seiast å liggja nær skrivehandlinga drøfta eller diskutera i Skrivehjulet. Dette opnar for ei reflekterande tilnærming til oppgåva, der eleven kan prøva ut ulike tankar når det gjeld korleis annonsa fungerer. Tekstvedlegget vender seg til ungdommar som skal søkja på høgare utdanning, noko som gjer oppgåva relevant for elevane.

Oppgåve 3 er ei eksamensoppgåve frå hausten 2017. Her skulle elevane skriva ein resonnerande tekst om det norske. Ein grunn til at berre ein av 27 aktuelle elevar har svara på oppgåva, kan vera at fagstoffet er pensum på vg2, og derfor ikkje lenger er like ferskt. Ein annan grunn kan vera at oppgåva har tre tekstvedlegg som skal knytast til svaret, og at oppgåva dermed stiller høg krav til tekstforståing. Resonnerande oppgåver kan by på utfordringar, både med tanke på posisjonen til skrivaren og kva ein skal resonnera om, og korleis teksten kan strukturast.

Sidan to av oppgåvene ved skule A er eksamensoppgåver, er det interessant å sjå på kva som kjenneteiknar desse. Eksamensrettleiinga omtalar dei tre typene aktuelle langsvarsoppgåver; 1. Informative, argumenterande og resonnerande tekstar, 2. Tolkingar og analysar og 3. Kreative

tekstar. Om kategori 1 heiter det i eksamensrettleiinga at elevane kan bli bedne om «å informere – presentere, forklare eller gjere greie for eit emne, argumentere – grunngi og forsvare synspunkt og meningar, resonnere – drøfte ulike sider ved ei sak for å kunne ta stilling til den, eller reflektere over et emne eller ei problemstilling» (Udir 2017a:3). Om kategori 2 heiter det at «elevane skal gjere greie for form og innhald i tekstar ved hjelp av fagspråk og reflektere over tekstane.» Om kreative tekstar heter det at det ikkje er «éin teksttype, men eit samleomgrep som femner om både forteljande, reflekterande og underhaldande tekstar. Desse oppgåvene er meir opne for individuelle løysingar enn dei tidlegare essay-, novelle- og kåserioppgåvene» (ibid.).

I eksamensrettleiinga blir formålet med skrivinga og skrivehandlingane trekt fram, og handlingar som å informere, presentere eller argumentere blir forklara. I oppgåve 2 er direktiva i oppgåva «Analyser teksten», «Bruk omgrep» og «Vurder». Ved eksamensoppgåver er det også ein kommentar til oppgåva som skal gi informasjon til elev og sensor om kva som blir venta av svaret (Udir 2017a:2). Ulike modale hjelpeverb er brukt i kommentaren, for å understreka skrivehandlingane i oppgåva. Her heiter det befalande: «(...) skal du bruke eksempel (...)» og tilrådande: «Du kan også trekkje inn (...)». Det er interessant at skrivehandlinga i oppgåve 1 seier eksplisitt at eleven skal vise kunnskap om den litteraturhistoriske perioden. Denne oppgåva kan knytast til det Berge seier om sensorane sine preferansar i norskfaget, og at kunnskaps- og kulturarvmodellen står sterkt. Oppgåva gir samstundes fridom til elevane, sidan første direktiv er «Vel eitt tema (...)». Å velja er ikkje ei skrivehandling, men dette blir klarare i neste setning i oppgåveformuleringa, der det heiter «Gjer greie for kvifor (...)». Oppgåva stiller krav til kunnskap om litteraturhistorie og om litteraturhistoriske periodar. Det er verd å merka seg at det ikkje er gitt konkrete tekstvedlegg som utgangspunkt for oppgåva. Det er ikkje sagt noko i oppgåvesettet om at denne oppgåva er den mest krevjande, men kompleksiteten kan stilla større krav til skrivekompetanse, noko som kan visa seg i vurderinga.

#### 4.1.2 Skriveoppgåver og -situasjon ved skule B

Ved skule B er det gitt to skriveoppgåver, begge om retorisk analyse, og fire tekstar er valde ut:

Skule B	Oppgåve 1	Oppgåve 2
<b>Oppgåvetype / sjanger</b>	Retorisk analyse; «Framtiden? Den står i kø hos NAV»	Retorisk analyse; «Hva er Norge?» Velkomsttale ved hagefest.
<b>Elevsvar total: 13</b>	6	7
<b>Utvalde tekstar</b>	B1 – karakter 3 og B4 – karakter 6.	B2 – karakter 4 og B3 – karakter 5.

Tabell 6. Oversikt over oppgåver og utvalstekstar ved skule B.

Skrivesituasjonen var ei såkalla toøktsskriving på fire skuletimar, til saman 180 minutt. Tida ved skriftleg eksamen er til samanlikning 300 minutt. Tida som har vore til rådvelde kan vera ein av grunnane til at tekstane er frå skule B er kortar enn ved dei to andre skulane. Oppgåve 1 tok utgangspunkt i artikkel «Framtiden? Den står i kø hos NAV», skrive av journalist Sven Egil Omdal i Stavanger Aftenblad. Teksten blei publisert i oktober 2017, og elevane skulle analysere teksten og bruka omgrep frå retorikken. Omdal er kjend for å setja meningar på spissen, og emnet i teksten handlar om automatisering i samfunnet og korleis dette påverkar arbeidsmarknaden. Emnet teksten tar opp kan sjåast på som relevant for ungdommar. Artikkelen er publisert i eit lokalt medium, noko som kan skapa engasjement og motivasjon. Oppgåve 2 ber om ei retorisk analyse av Kong Harald sin tale ved hagefest på Slottet frå 1. september 2016. Talen fekk mykje merksemd, og tar opp tema som mangfaldet i det norske samfunnet og kva som definerer det norske. Sidan talen er av ny dato, og tematikken i høgste grad er aktuell, vil innhaldet kunna opplevast som engasjerande og relevant. Språket og stilen i talen er direkte, utan avanserte ord, men med noko humor. Kommunikasjonsforma i talen vil dermed kunne appellera til eit breitt lesarsegment. Siste side i oppgåvesettet viste ei skriveramme. Andre hjelpemiddel enn skriveramma og læreboka var ikkje tillatne. Om elevane får bruka internett, og kva nettsider dei kan bruka, påverkar skrivesituasjonen og -kompetansen.

Begge dei to oppgåvene ved skule B stiller krav om bruk av omgrep frå retorikken. Kunnskap om retoriikk er læremål innanfor alle tre hovudområda i læreplanen, og utgjer ein sentral del av faget, og av ein kunnskaps- og kulturorientert skriveideologi (Bach 2015:42). Oppgåvetypen kan også knytast til eksamensoppgåvene ved skriftleg eksamen. Liv Cathrine Krogh tok i si mastergradsoppgåve utgangspunkt i skriftleg eksamen i norsk hovudmål på vg3 våren 2015. Krogh såg på samanhengen mellom oppgåvetypar og variasjon i vurderinga. Funna viste at heile 55 % av elevane valde oppgåva om retorisk analyse, og at korrelasjonen i sensorane si vurdering var størst for denne oppgåvetypen, medan det var mest sprik i vurderinga av kreative tekstar (Krogh 2016:66). Retorisk analyse, ofte av ein tale eller samansett tekst, har vore ein gjengangar i oppgåvesetta ved skriftleg eksamen. Vekta som blir lagt på retoriske analyser i oppgåvesetta, kan knytast til den såkalla wash-back-effekten. Denne effekten kan forklarast med at både lærarar og elevar veit at det kjem ei prøve om eit bestemt innhald. I dette tilfellet kan denne effekten knytast til både denne konkrete prøva og til eksamen (Fjørtoft og Sandvik 2016:33). Det positive ved effekten kan vera at elevane arbeider meir fokusert med eit emne. Ein uheldig konsekvens kan vera at elevane ofte ikkje veit kva som skal til for å bli betre (ibid.).

Oppgåvene ved skule B kan også knytast til ein sosiopolitisk diskurs, sidan dei har tematikk som omhandlar det politiske eller samfunnsorienterte aspektet ved konteksten (Veum 2015:92). Denne diskursen kan også knytast til kritisk literacy, der ein ser på skriving som ein sosio-politisk praksis som bidreg til danning og kritisk medvit hjå eleven (ibid.). Til grunn for denne diskursen ligg eit sosialkonstruktivistisk syn på skriving og språk, der skrivinga er styrt av krefter og maktrelasjonar. Skrivinga får eit sosialt aspekt, som også kan knytast til demokrati og samfunnsmedverknad (ibid.). I denne samanhengen at oppgåveformuleringa eksplisitt seier at oppgåva er todelt, og at andre del skal visa evne til sjølvstendig refleksjon. Har alle elevar kunnskapar og motivasjon nok til å gå inn i den skrivarrolla det her blir bedt om? Korleis vel dei å posisjonera og engasjera seg i teksten ut frå oppgåvene?

#### 4.1.3 Skriveoppgåver og -situasjon ved skule C

Oppgåvene og skrivesituasjonen ved skule C skil seg frå dei to andre skulane på fleire måtar. For det første er elevtekstane svar på den såkalla *fordjupingsoppgåva*. Arbeidet med oppgåva har også skjedd i ein prosess i klassen, der ulike skrivestrategiar har blitt brukt. Infoskriv om fordjupingsemnet, oppgåveformuleringa og vurderingskriteria er å finna som vedlegg.

Skule C	Oppgåve	Elevtekstar	Utvalde tekstar
Oppgåve 1	Om tematikk	1	-
Oppgåve 3	Om symbolikk	2	-
Oppgåve 4	Om løgn og masker	10	Tekst C1 karakter 3+, C3 karakter 5
Oppgåve 5	Om speglar og identitet	2	-
Oppgåve 6	Om komposisjon	2	Tekst C4, karakter 6
Oppgåve 7	Om hovudpersonens forhold til andre	4	Tekst C2, karakter 4
<b>Totalt 21</b>	<b>Fordjupingsoppgåve, litterær analyse</b>	<b>21</b>	<b>4</b>

Tabell 7. Oversikt over oppgåver og utvalde tekstar ved skule C.

Også ved skule C er det valt ut fire tekstar, frå tre ulike oppgåver. Elevane kunne velja mellom ulike oppgåver ut frå ei lesing av romanen *Maskeblomstfamilien* av Lars Saabye Christensen. Oppgåve 4 var den mest brukte, medan ingen elevar skreiv oppgåve 2 om intertekstualitet. Fordjupingsoppgåva blei vurdert i første termin, men skulle også telja ved fastsetjing av standpunktkarakter. Det blei også gitt karakter i norsk munnleg i samband med prosjektet, noko som forsterkar det summative aspektet. Læreplanen i norsk seier at eleven skal «gjennomføre ei sjølvvalt og utforskande fordjupingsoppgåve med språkleg, litterært eller anna norskfagleg



emne, og velje kommunikasjonsverktøy ut frå faglege behov» (Udir 2013). Infoskrivet ved skule C forklarar kvifor fordjupingsoppgåva blei gjennomført ved at elevane analyserte same roman. Her blir det blant anna vist til at læraren kjenner romanen godt, og at det er lettare å halda fokus når alle arbeider med den same teksten, i skuletida. Oppgåvene seier også noko om omfanget på teksten elevane skal skriva, om lengda på delane og om rekkefølga på delane.

Det er verd å merka seg punkta som seier kva som kjenneteiknar gode skrivarar. Her heiter det mellom anna at dei har et tydeleg skilje mellom stemmene i teksten, at dei viser faglege omgrep, brukar primærtekstane, viser refleksjon, varierer setningar og ord, viser fagkunnskap og svarar på problemstillinga. Det første punktet kan koplant til det kommunikative elementet i skrivinga, og er ei av dei få gongene dette blir omtala i oppgåvene i denne studien. Oppgåvene kan også knytast til omgrepet innramma oppgåver, som gir utfyllande informasjon om skrivinga (Otnes 2015:20). Omgrepet modellering kan også setjast i samband med skrivesituasjonen. I prosessen fram mot skrivinga, har elevane lest romanen og arbeidd med ulike oppgåver. Dei har også brukt førskrivingsstrategiar som sokratiske sirkel og oppgåver i par eller grupper. Dette kan ha påverka motivasjonen og skrivekompetansen til elevane. I infoskrivet blei det opplyst om at ville bli delt ut eit tekstutdrag som elevane skulle ta utgangspunkt i. Læraren har opplyst at dette ikkje blei gjort, og at elevane kunne ta utgangspunkt i dei sidene dei ønskte. Eit tekstutdrag kunne gitt elevane eit konkret utgangspunkt å skriva ut frå, men oppgåva gav noko større fridom, sidan elevane sjølv kunne velja kva tekstar dei ville omtala.

#### 4.1.4 Oppsummering

Dei fleste av oppgåvene er tradisjonelle oppgåver i vidaregåande skule, der verdimodellen og kulturarvmodellen legg føringar for utforminga (Berge 2005:43). Også skriftleg eksamen og wash-back-effekten ser ut til å vera viktig. Ruqaiya Hasan innførte omgrepet kontekstuell konfigurasjon, som omfattar felt, relasjon og mediering (Maagerø 2005:56). Den kontekstuelle konfigurasjonen gir føringar for spesifikke val som styrer kommunikasjonen, og i samband med skrivesituasjonane i denne studien kan den kontekstuelle konfigurasjonen formulerast slik: «Elevar på siste året på vidaregåande prøver å formulera meiningsfulle utsegn om tekstar». Register er eit semantisk omgrep som knyter seg til ein spesiell form for felt, relasjon eller mediering. Analysen av elevtekstane vil seia noko om registeret er opent, som har plass til individualitet og kreativitet, eller om det er lukka, der elevane har få val når det kjem til ulike uttrykksmåtar.

## 5.0 Analyse av elevtekstar

*I dette kapittelet blir tekstane i intensivutvalet analysert. Tekstane blir presentert samla frå dei tre skulane i stigande rekkefølge, først tekstar som fekk karakter 3, så dei som fekk karakter 4, tekstar med 5, og til slutt tekstar med karakter 6. Til slutt vil tekstar med ulik karakter bli samanlikna. Formålet er å undersøkje kvalitetsskilnader mellom tekstane.*

### 5.1 Tre tekstar på tretalet

I denne delen blir tekstane som har fått karakter 3 og mellom 3 og 4 analysert, ein frå kva skule. Tekstane er å finna som vedlegg til oppgåva. Som tabellen viser er det skilnad både i teksttype, skrivesituasjon og tekstlengd.

Skule / tekst	A1 – Kvinnerevolusjonen	B1 – Unge mennesker får en vanskelig fremtid	C1 – Hvordan Adrian startet og brukte maskespillet sitt og hvorfor
Karakter	3 / 4	3	3+
Type tekst	Fagartikkel	Retorisk analyse	Skjønnlitterær analyse
Skrivesituasjon	Fem timar skriveøkt på skulen med hjelpemiddel.	Fem timar skriveøkt på skulen utan hjelpemiddel.	Fordjupingsemnet. Arbeid i grupper og individuelt, på skulen og heime.
Talet på ord	777	740	1321

Tabell 8. Tekstar som har fått karakterar mellom 3 og 4.

Målet med analysane er ikkje å utfordra vurderinga som læraren har gitt, men å prøva å peika på karaktarskiljande trekk i tekstane. Ei analytisk tilnærming til tekst peiker på både styrkjer og svakheiter, på forbetningspunkt og det som fungerer. Ikkje alle sider ved tekstane blir trekt fram, men målet er å peika på trekk på både kvalitet og forbetningspunkt i tekstane.

#### 5.1.1 Tekst A1 – kunnskap om realisme

Tekst A1 fekk karakter 3/4, noko som indikerer at det er ein tekst i grensesjiktet mellom nokså god og god. Eleven knyter den realistiske tradisjonen til eit kvinneperspektiv, som overskrifta «Kvinnerevolusjonen» peikar på. Dersom ein brukar dei nye kriteria som er framkome i del 2.2.5, er kommunikasjon det første vurderingskriteriet. Både i overskrifta og innleiinga posisjonerer eleven seg med truverd og engasjement. Overskrifta «Kvinnerevolusjonen» tyder på at eleven har gjort eit tematisk val for kva teksten skal handla om, og indikerer ein annan skriveposisjon og motivasjon for skrivinga enn til dømes ei overskrift som «Oppgåve 1». Å vera medviten om kommunikasjonen frå starten av viser at ein er klar over at teksten har eit

kommunikativt føremål. Sidsel M. Skjelten seier at talaren ved å visa autoritet og framtoning gjennom logos byggjer opp truverd det sitt (Skjelten 2013:167). Å visa truverd gjennom epistemisk kunnskap er ei skrivarrolle som høver til den skrivehandlinga som oppgåva ber om. Ved å gå direkte på saka i innleiinga, posisjonierer eleven seg med kunnskap, autoritet og engasjement. Innleiinga er slik:

Litteraturen på 1850-1890 hadde funksjon til både å underholde oss og få oss til å reflektere over mennesket og hvordan vi skal leve som et samfunn. Den litteraturen som var i dette tidsrommet hadde som mål for å endre på samfunnet og få endre holdninger en hadde til samfunnet. Forfatterne på denne tiden hadde som mål å skrive tekster og sette et kritisk søkelys på samfunnet. Den kritiske realismen som var på rundt 1870-tallet var en samfunnskritisk dikting og forfatterne skrev om det virkelige samfunnsmønsteret og la det fram på en måte slik menneskene skulle tenke over hvordan en ville leve og hvordan mønsteret var. Det var på tide med en forandring. Her var det to forfattere som var veldig sentrale og det er Henrik Ibsen, Camilla Collet og Amalie Skram. «Et Dukkehjem», «Amtmandens Døttre» og «Karens Jul» står sentralt i denne perioden. (Linje 1 – 7, første avsnitt)

Her går eleven rett på og tematiserer sentrale delar av det oppgåva etterspør. Ei innleiing som ikkje er uvanleg, der eleven fortel kva han eller ho skal skriva om i teksten, ved til dømes å repetera oppgåveformuleringa, utan å gå direkte inn problemstillinga, kan seiast å liggja på eit lågare nivå. Ein legg ein også merke til at det er variasjon i setningslengda, og at det ved setning 5 skjer eit brot i rytmen: «Det var på tide med en forandring.» Dersom teksten skal røra lesaren, kan det skje gjennom språkleg flyt og variasjon (Skjelten 2013:215). Rytmen som her blir skapt ved å variera setningslengda, og stoppa opp ved nett dette poenget, handlar om kommunikasjon og om å posisjonera seg i teksten. Også i avslutninga brukar eleven posisjonar som styrkjer det kommunikative aspektet. Ved å knyta teksten opp mot dagens samfunn, og trekkja fram den tydinga litteraturen i det moderne gjennom brot spelte, blir omgrepet «appraisal» aktuelt.

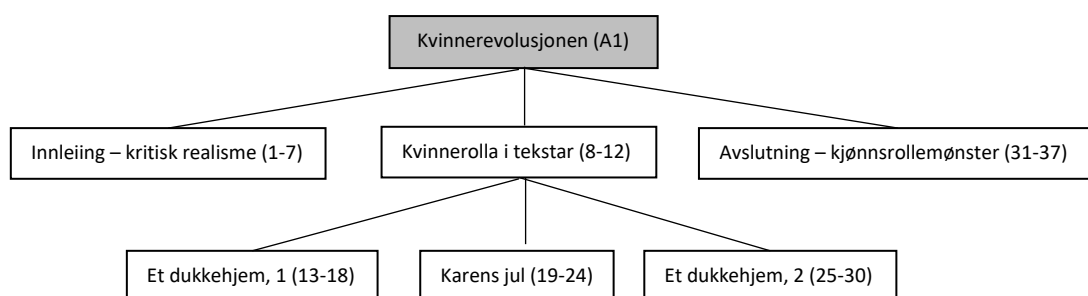
Realistene ønsket å bryte det mønsteret som de så og kanskje ikke de andre menneskene så på denne tiden. De ønsket at begge kjønn skulle vær likestilt, født med samme rettigheter som alle andre. Her er den objektive fornuften dominant. Mye av det gamle kjønnsrollemønsteret sitter fortsatt igjen den dagen i dag, og det blir skrevet mye om endringer som det fortsatt er rom for å forandre. Kvinner og menn er langt mer likestilt i dag enn det så var før, men noe sitter fortsatt igjen den dag i dag. Disse forfatterne som skrev i den kritiske realismen har satt preg på det nye samfunnet, og har spilt en stor faktor på utviklingen. Amalie Skram, Henrik Ibsen og Camilla Collet er revolusjonærer for det samfunnet som vi lever i dag. (Linje 31 – 37)

Appraisal kjem blant anna fram gjennom evalueringar som bidrar til å tematisera forteljninga, og setja lyd på det sentrale. Tematiseringar er ein av dei ressursane ein skriar har til rådvelde for å visa engasjement og stemme i teksten (Skjelten 2013:209). Å visa fram kva innverknad litteraturen hadde for samfunnet i dag kan knytast til både engasjement og epistemisk kunnskap,

og viser dessutan refleksjon. Evaluering og verdsetjing kjem også fram i fjerde avsnitt, der det heiter i linje 23 og 24 at: «Det gjaldt alle kvinner på denne tiden, der(s)om de ble utsatt for noe som endret livet deres ble de satt i elendighet og urettferdighet i samfunnet. Der budskapet er at vi ikke må overse de som har det vanskelig og er i nød, men hjelpe våre medmennesker til et bedre liv.» Sitatet viser ei evne til refleksjon om den aktuelle teksten, og set den inn i ein allmenn kontekst. Lengda på teksten spelar også inn på skrivarens posisjon og truverd. Skjelten seier at manglande underbygging og utdjuping gjer at lesaren blir tvilande til skrivarens kompetanse (ibid.:194). Teksten er relativt kort, og sjølv om det blir tatt opp relevante element i teksten, kan det seiast at hovuddelen ikkje underbyggjer innhaldselementa på ein god måte.

Dette tek oss over i hovudområdet innhald og fagleg kunnskap. Døma frå innleiinga og avslutninga viser fram det sentrale i det oppgåva spør etter. I linje 2 heiter det at litteraturen i dette tidsrommet «(...) hadde som mål å endre på samfunnet og få endre holdninger en hadde til samfunnet». I teksten er det også vist døme på forståing av nokre hovudtrekk ved historiske forhold, som i linje 10: «Kvinnemønsteret på dette tiden var at de skulle være hjemme og passe huset, sørge for en god oppdragelse av barna, og ikke være i jobb». I teksten er det også brukt faglege omgrep, om enn med noko varierende presisjon. Dette gjeld omgrep som «kritiske realismen», «samfunnskritisk», «tendensroman», «mannsdominert», «kjønnsrollemønster», men også meir upresist «kvinnemønsteret». Ei sentral innvending mot teksten kan vera at kunnskapen om tematikken i «Et dukkehjem» eller «Karens jul» er presentert med varierende grad av truverd. Det er også logiske brot i innleiinga, der eleven skriv at det var to forfattarar som var sentrale, og deretter nemner tre namn. Eleven viser til kjelder, og alle desse kan seiast å vera relevante. Læreboka i faget er ikkje nemnt, men det er ikkje eit krav.

Manglande underbygging av tematikken i tekstane som er trekt fram, kan også knytast til kriteriet tekststruktur. I innleiinga og avslutninga er det nemnt tre forfattar og verk, men berre to av desse blir omtala. Omtalen av «Et dukkehjem» kjem også i to avsnitt, før og etter omtalen av «Karens jul»:



Figur 5. Trestruktur, tekst A1.

Strukturen påverkar innhaldet og truverdet i teksten. Førskrivingsstrategiar som tankekart kan gjera eleven meir merksam på dei elementa som teksten burde ha med. Som tidlegare nemnt brukar eleven noko fagspråk, men det varierer i kva grad orda er henta frå eleven sin primær- eller sekundærdiskurs. Faglege omgrep som «kritisk realisme» og «kjønnsrollemønster» er nemnt, og også uttrykk som «dominant», «dobbelmoral» og «satt preg på» kan knytast til sekundærdiskursen. Val av språk og stil kan vera eit viktig skilje på kvalitet, som formulerer skilnader mellom munnleg og skriftleg språk (Maagerø 2005:55):

Munnleg språk	Skriftleg språk
<ul style="list-style-type: none"> <li>- organisert etter turtaking</li> <li>- kontekstavhengig</li> <li>- dynamisk struktur</li> <li>- interaktiv oppdeling</li> <li>- utan markert slutt</li> <li>- språklege uttrykk for spontanitet (ny start, nøling, avbrytingar, overlappingar, ufullstendige setningar</li> <li>- kvardagsleg ordforråd (dialektbruk)</li> <li>- variert grammatikk</li> <li>- grammatisk kompleksitet (lange setningar og mange innskot)</li> <li>- mindre leksikalsk tettheit (informasjonen spreidd utover)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- meir monologisk orientert</li> <li>- mindre kontekstavhengig</li> <li>- synoptisk struktur, meir samantrengt eller overskodeleg</li> <li>- tilrettelagt og gjennomtenkt oppdeling</li> <li>- markert slutt</li> <li>- teksten er redigert (tidlegare utkast er borte)</li> <li>- «prestisjefylt» ordforråd (høgstil eller fagspråk)</li> <li>- standardisert grammatikk</li> <li>- grammatisk enkle setningar</li> <li>- leksikalsk tettheit (informasjonen er pakka saman)</li> </ul>

Tabell 9. Munnleg og skriftleg språk. Språklege konsekvensar av mediering.

Å vera medviten på ulike stilnivå og ordval påverkar framstillinga og truverdet. Elevar som brukar eit munnleg språk, men som har god forståing av eigen læreprosess, kan endra stilnivået i teksten dersom dei blir gjort merksame på desse skilnadene. Ord frå primærdiskursen kan også vera eit teikn på engasjement for teksten som blir omtala, som i linje 27 «(...) der damer enten er verdt nærme null eller som et trofe for mennene», eller linje 29, der det heiter at Nora tar opp eit lån «(...) og det går greit helt til mannen for å vite om det». Det munnlege preget kan sjåast på som ein mangel, men også som eit uttrykk for ei stemme hjå avsendaren. Engasjementet kan tolkast som eit teikn på tekstforståing, som gir eit godt utgangspunkt for vidare skriving. Eleven inntar både delvis gode, nokså gode og gode skivarposisjonar. Innleiinga og avslutninga fungerer betre enn sjølve hovuddelen, der kunnskapen ikkje er på eit godt nivå. Om kunnskapen er berre delvis god, vil avhenga av skjønnnet til den som vurderer. Det er vist prov på noko forståing av tekstane, men denne kunne vore betre. Eleven har brukt kjelder, og dei er relevante. Tekststrukturen viser manglar, og den bidrar til at innhaldet ikkje blir godt. Språket og rettskrivinga varierer, men språket har klare manglar.

Feit skrift i skjemaet markerer korleis teksten kan plasserast:

	1	Noko/delvis (2)	Nokså god/god (3-4)	Svært god/framstående (5-6)
<b>Kommunikasjon</b> Engasjement og rytme		Inntar skivarposisjonar på ein delvis god måte. Kan venda seg til lesaren på delvis relevante måtar.	Inntar nokså gode/gode skivarposisjonar og kan venda seg til lesaren på relevante måtar.	Inntar svært relevante skivarposisjonar og vender seg til lesaren på ein svært god/framstående måte.
<b>Innhald og fagleg kunnskap</b> Innhaldet er relevant og utdjupa  Argumentasjon og refleksjon  Tekstforståing og bruk av kjelder.		Kan delvis tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om. Argumenterer på ein delvis god måte. Viser svært god evne til refleksjon. <b>Viser delvis god forståing av aktuelle tekstar.</b> Brukar kjelder på ein delvis god måte.	<b>Kan tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om på ein nokså god/god måte.</b> <b>Argumenterer på ein nokså god/god måte.</b> <b>Viser nokså god/god evne til refleksjon.</b> Viser nokså god/god forståing av aktuelle tekstar. <b>Brukar kjelder på ein nokså god/god måte.</b>	Kan tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om på ein svært god/framstående måte. Argumenterer og resonnerer klart og presist. Viser svært god evne til refleksjon. Viser svært god/framstående forståing av aktuelle tekstar. Brukar kjelder på ein svært god/framstående måte.
<b>Tekststruktur</b> Overordna komposisjon, samanheng i teksten		Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein delvis god måte. Meistrar avsnittsinndeling på ein delvis god måte. <b>Brukar delvis varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.</b>	<b>Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein nokså god/god måte.</b> <b>Meistrar avsnittsinndeling på ein nokså god/god måte.</b> <b>Brukar varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.</b>	Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein svært god/framstående måte Meistrar avsnittsinndeling på ein svært god måte. Brukar delvis varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.
<b>Språkbruk</b> Ordval, setningsoppbygging og stil		Brukar delvis varierte setningskonstruksjonar. <b>Har delvis formålstenleg fagspråk.</b>	<b>Brukar nokre varierte/varierte setningskonstruksjonar.</b> Har formålstenleg fagspråk.	Brukar varierte og avanserte setningskonstruksjonar. Har formålstenleg og presist fagspråk.
<b>Rettskriving og formverk</b>		Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein delvis god måte	<b>Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein nokså god/god måte</b>	Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein svært god måte
<b>Samla vurdering</b>		Samla sett viser elevsvaret låg kompetanse	<b>Samla sett viser elevsvaret nokså god/god kompetanse</b>	Samla sett viser elevsvaret svært god/framstående kompetanse

Tabell 10. Vurdering av tekst A1, som fekk karakter 3/4.

Vurderingsskjemaet over kan vera til støtte både ved formativ og summativ vurdering. I tillegg til å bruka skjemaet kan det vera naudsynt å fylla ut informasjonen med munnleg respons.

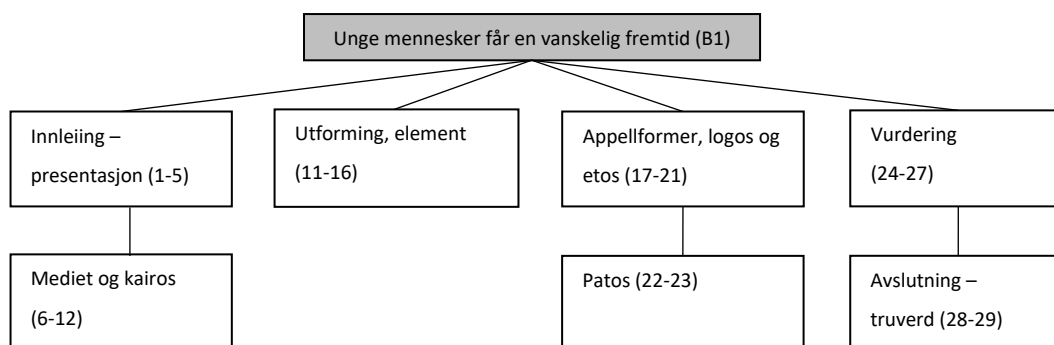
### 5.1.2 Tekst B1 – brukar skriveramma

Tekst B1 fekk karakter 3 og er på 740 ord. Den er svar på oppgåve 2, ei analyse av artikkelen «Fremtiden? Den står i kø hos NAV». Teksten vender seg ikkje i like sterk grad til lesaren som tekst A1, men eleven brukar appraisal i avslutninga, i form av verdsetjing og bedømming:

Omdal lykkes med budskapet i denne kommentaren i Aftenbladet få folket til å åpne øynene for realiteten og endre den veien vi nå går fram mot. Han får fram verdiene i felleskapet som nå blir erstattet og skaper et nytt perspektiv på fremtiden og industrialiseringen. (Avsnitt 7, linje 28 og 29)

Ein måte å invitara lesaren inn i teksten er å inkludera henne, gjennom eit «du», «vi» eller «oss» (Skjelten 2013:230). I linje 22 skriv eleven at «Patos-apellen er sterkt til stede i kommentaren når vi ser samspillet mellom bilde og tekst.» I linje 4 blir eit upersonleg «vi» brukt i staden for «eg», når det heiter at «Slik som vi skal analysere (...)». Her kan lesing av modelltekstar med eit «vi» som representerer stemma i teksten ha spelt inn. I linje 11 brukar eleven «man», men posisjonen er den same som i det siste dømet. Innanfor SFL brukar ein omgrepet heterogloss om å bruka ulike stemmer i teksten, i motsetnad til ei monogloss stemme, som til dømes eit gjennomgåande «eg» (Skjelten 2013:105). Veksling i stemmer i teksten kan sjåast på som eit ynskje om variasjon, og om at eleven prøver ut korleis ulike stemmer kan etablerast i teksten. Prøvinga kan sjåast på som ei svakheit, men viser samstundes at eleven er merksam på at teksten skal kommunisera. Dette medvitet kan vera eit godt utgangspunkt for ei formativ vurdering. Undervisninga kan her ta for seg eit viktig aspekt ved kommunikasjonen, og viser at det er gode grunnar for å retta merksemda mot det kommunikative ved tekstar.

Det å skriva fagtekst er ei prøve i kunnskap. Også denne teksten viser noko varierende kunnskap om det sentrale innhaldet som oppgåva spør etter, retorikk. Rett nok er det ei forklaring av kairos, og målgruppa blir omtala på ein relativt god måte. Døma på patos kan vera relevante, og det er interessant at det skjer ei kopling mellom patos og det nasjonale. Logos-appellen og drøftinga opp mot truverdet er kort, og truverdet til avsendaren blir ikkje drøfta. Teksten viser størst kunnskap om målgruppe og utforming. Når det gjeld tekstforståinga kan det innvendast at teksten i for liten grad omtalar og analyserer innhaldet i teksten. Lengda på teksten påverkar både innhald og struktur. Teksten har sju avsnitt, og kan stillast opp slik:



Figur 6. Makrostruktur tekst B1.

Skriveramma som er gitt strukturere i stor grad teksten, og gir klare føringar for innhaldet. Skriveramma er strukturert etter fire område: 1) Den retoriske situasjonen, 2) Teksten si

oppbygging, 3) Analyse av tekstens evne til å overtyda og 4) Vurdering. I desse fire områda er det spørsmål som kulepunkter. Dei tre spørsmåla under område 1, er «Hvilket problem forsøker teksten å løse?», «Hvem er mottakerne? Hvem er det særlig viktig at vi når med teksten? Hvordan virker omgivelsene og situasjonen teksten presenteres for i utformingen av teksten?». I teksten fylgjer eleven denne skriveramma, og svarer på spørsmåla som er stilt i kvar del. At skriveramma her har funksjon av utfylling av spørsmål, viser at den kan gi for klare føringar for innhaldet i teksten. Den fungerer som stillas, men skaper også ei ramme for kva teksten ikkje kan ta opp. I den siste delen om vurdering, blir det til dømes ikkje peika på andre moglegheiter for refleksjon rundt innhaldet. Skriveramma kan dermed virka begrensande på den skrivekompetansen eleven viser og leggja for klare føringar for innhaldet. På den andre sida har eleven noko å skriva om, ut frå dei spørsmåla som er stilt. Anne Håland peikar på at det er viktig å tenkja over kvifor ein brukar skriverammer (Håland 2016:120). Her kan det sjå ut til at skriveramma er gitt som stillas for å hjelpa skrivninga i gang, men samstundes tar den ikkje med den sida av oppgåva som legg opp til refleksjon. Håland skriv og at skriverammer ikkje er utfyllingsoppgåver, men slik denne ramme er brukt er det dette som skjer. Ei forklaring på dette kan vera at både fagstoffet og skrivemåten er ukjend for elevane. Å skriva fagartiklar og analysar skil seg frå mykje av skrivninga på grunnskulen, der mykje av skrivninga dreiar seg om skrivning av kreative tekstar, og der skrivehandlinga er forteljande og ikkje beskrivande utforskande, slik denne oppgåva legg opp til (Berge 2005:188).

Innhaldet i teksten er påverka av skriveramma og spørsmåla som er stilt der, og det gjer at eleven kan formulera stort sett meiningsfull setningar og skapa innhald. Teksten viser at tekstforståinga og kunnskapen om retoriske omgrep varierer. Eit døme på at appellforma patos kan setjast inn i ein god samanheng kjem i linje 18: «Siden dette er et tema som rammer unge mennesker og senere barn, vil foreldre få en følelse av ansvar og medlidenhet, da vil patos appellen her spille en stor rolle.» Sjølv om dømet viser at formuleringsevna og teiknsetjinga er ustø, viser det også at eleven kan bruka i allefall dette omgrepet. I teksten er det også brukt faglege omgrep som «appellere», «budskapet», «mottakergruppe», «gjentakelser» og «sammenlignet». Teksten har få konkrete skrivefeil, men uklare formuleringane svekkjer truverdet. Med meir merksemd på framstillinga – og ved å skriva meir om det oppgåva spør om – vil karakteren 4, eller kanskje betre, vera innan rekkevidde. Teksten kan plasserast slik:



	1	Noko/delvis (2)	Nokså god/god (3-4)	Svært god/framstående (5-6)
<b>Kommunikasjon</b> Engasjement og rytme		Brukar skriarposisjonar på ein delvis god måte. Kan venda seg til lesaren på delvis relevante måtar	Brukar nokså gode/gode skriarposisjonar og kan venda seg til lesaren på relevante måtar.	Brukar svært relevante skriarposisjonar og vender seg til lesaren på ein svært god/framstående måte
<b>Innhald og fagleg kunnskap</b> Innhaldet er relevant og utdjupa  Argumentasjon og refleksjon  Tekstforståing og bruk av kjelder.		Kan delvis tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om. <b>Argumenterer på ein delvis god måte.</b> Viser svært god evne til refleksjon. Viser delvis god forståing av aktuelle tekstar. Brukar kjelder på ein delvis god måte.	<b>Kan tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om på ein nokså god/god måte.</b> Argumenterer på ein nokså god/god måte. <b>Viser nokså god/god evne til refleksjon.</b> <b>Viser nokså god/god forståing av aktuelle tekstar.</b> <b>Brukar kjelder på ein nokså god/god måte.</b>	Kan tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om på ein svært god/framstående måte. Argumenterer og resonnerer klart og presist. Viser svært god evne til refleksjon. Viser svært god/framstående forståing av aktuelle tekstar. Brukar kjelder på ein svært god/framstående måte.
<b>Tekststruktur</b> Overordna komposisjon, samanheng i teksten		Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein delvis god måte. Meistrar avsnittsinndeling på ein delvis god måte. Brukar delvis varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.	<b>Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein nokså god/god måte.</b> <b>Meistrar avsnittsinndeling på ein nokså god/god måte.</b> <b>Brukar varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.</b>	Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein svært god/framstående måte Meistrar avsnittsinndeling på ein svært god måte. Brukar delvis varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.
<b>Språkbruk</b> Ordval, setningsoppbygging og stil		Brukar delvis varierte setningskonstruksjonar. Har delvis formålstenleg fagspråk.	<b>Brukar nokre varierte/varierte setningskonstruksjonar.</b> <b>Har formålstenleg fagspråk.</b>	Brukar varierte og avanserte setningskonstruksjonar. Har formålstenleg og presist fagspråk.
<b>Rettskriving og formverk</b>		Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein delvis god måte	<b>Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein nokså god/god måte</b>	Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein svært god måte
<b>Samla vurdering</b>		Samla sett viser elevsvaret låg kompetanse.	<b>Samla sett viser elevsvaret nokså god/god kompetanse.</b>	Samla sett viser elevsvaret svært god/framstående kompetanse.

Tabell 11. Vurderingsskjema tekst B1.

Dei to tekstane som til no er analysert underkommuniserer. Å skriva kort blir trekt fram i KAL som noko som samsvarar systematisk med karakter, uansett kva oppgåve, sjanger og skrivemåte elevane vel (Vagle 2005:375), men at dette forsterkar seg ved resonnerande tekstar. Dei lengste tekstane får best karakter fordi dei viser større breidd i kunnskap og er betre organisert (ibid.:376). Ved å skriva meir om det oppgåva spør om, ville eleven vist meir kunnskap, noko som er sentralt i presentasjonstekstar.

### 5.1.3 Tekst C1 – sterkt til stades

Tekst C1 fekk karakteren 3+ og er på 1321 ord. Teksten har eit anna omfang, og dermed ein god del meir innhald enn dei to andre tekstane på tretalet. Dette kan blant anna knytast til ulikskapar i skrivesituasjonen. I oppgåva ved skule C blir det dessutan stilt krav om tekstlengd, der det heiter at teksten skal vera på mellom 1200 og 2000 ord.

Modalitet er ein språkressurs som høyrer til den mellompersonlege metafunksjonen i SFL. Det er ein semantisk kategori som handlar om tilhøvet mellom den som ytrar seg og innhaldet (Skjelten 2013:171). Ved å sjå på hovudområdet kommunikasjon legg ein merke til at eleven allereie i starten viser haldningar ved hjelp av å verdsetja og bedømme (Skjelten 2013:210):

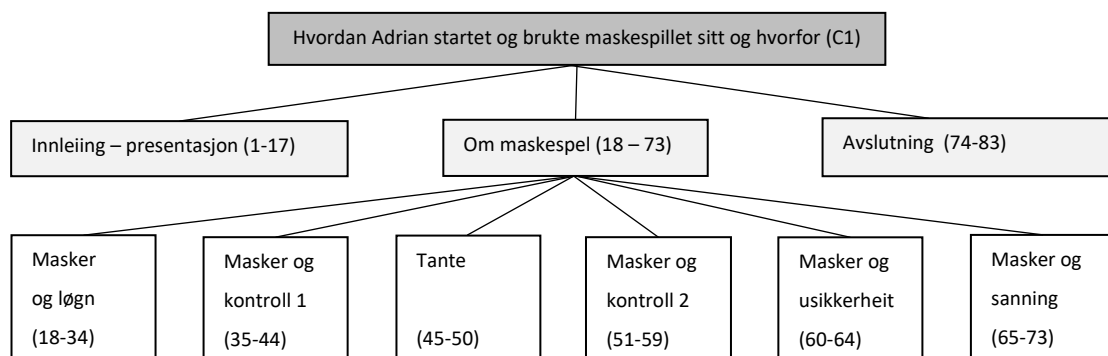
Maskeblomstfamilien, Lars Saabye Christensens kronologiske kaos og retrospektive mesterverk. Romanen som får lesaren til tenkte seg om og undre. Et kaotisk mesterverk som kreves flere synsvinkler og teorier. Romanen tar for seg livet til hovedpersonen vår. (Linje 1-4, tekst C1)

Engasjementet som her kjem fram kan vera positivt, men som med andre verkemiddel gjeld det å finna eit passeleg nivå for å vera truverdig. Gradering er ein språkressurs, og her er fokus og styrke to funksjonar (Skjelten 2013:214). Haldninga avsendaren tar kan virka i overkant sjølvstikker og sterk, og ei meir forsiktig tilnærming ville truleg gjort teksten meir truverdig (ibid.:204). Ved å bruka pronomenet «vår» signaliserer eleven at det er eit fellesskap med lesaren. Dette gir meining, sidan læraren er primærlesaren. Det er interessant at eleven brukar denne posisjonen, og det kan tolkast med velvilje av læraren. Den sterke, og til dels munnlege, framstillinga kan tyda på at eleven opplever medieringa som uformell, meir enn formell. Dette kan ha samanheng med at relasjonen til læraren er prega av intimitet, noko som på mange måtar stemmer med både tilhøvet som lærar og som mottakar av teksten. Graden av formalitet vil ha språklege følgjer. I ein uformell situasjon kjem haldningane til avsendaren fram i større grad, medan ein i ein meir formell situasjon gjerne held kjenslene meir tilbake (Maagerø 2005). Skrivesituasjonane kan i denne samanhengen forståast som formell, det er ein formell vurderingssituasjon. Dersom eleven blir merksam på dette at stilnivået bør balanserast, kan det føra til andre språklege val av stil. Eleven brukar også spørsmål medvite gjennomgåande for å venda seg til lesaren, både i innleiinga og undervegs. Å stilla spørsmål er ein måte å invitera lesaren inn i teksten, og viser at ein er medviten om kommunikasjonsnivå i teksten. Det viser både engasjement og vilje til å utforska og reflektera, og kan slik sett knytast direkte til læremålet om fordjupingsemnet, der det heiter at eleven skal gjennomføra ei sjølvvalt og utforskande fordjupingsoppgåve.

I teksten brukar eleven sitat for å svara på problemstillinga og visa tekstforståing. Ved å starta med sitat og deretter kommentera dei, viser eleven forståing for teksten: ««Du er kanskje søsteren hans? Jeg nikker.» (s. 283). I stedenfor å forklare at han er Adrian og hvorfor han er kledd i dames finklær gjør han det enklere for seg selv og går med på løggen.» I dømet frå linje 29 til 30 tar eleven opp det sentrale teksten tar opp, tematikken masker og løgn. Cecilie Terese

Gjerland legg i masteroppgåva si om romanen vekt på maska som metafor for det å skjula noko. Forteljaren utelet viktig informasjon og kjem med alternative handlingsforløp. Gjennom at maskene fell, greier hovudpersonen, Adrian, å forsona seg med si eiga fortid (Gjerland 2010:49). Tekstforståing kan gjennomgåande seiast å vera på eit godt nivå. God tekstforståing påverkar også det kommunikative aspektet, ved at skribenten blir meir truverdig. Det epistemiske kunnskapsnivået styrkjer avsendarens truverd (Skjelten 2013:170).

Strukturen i teksten støttar nokså godt opp om kunnskapen som blir vist. Avsnittsstrukturen varierer. Innleiinga har uklar struktur, medan linje 51 – 59 har betre struktur. Heller ikkje i denne teksten er det mange skrivefeil, men det er ein del feil i teiknsetjinga. Det er vist til kjelder undervegs, for det meste primært teksten. Strukturen og ein del av formuleringane peikar mot nokså godt, karakter 3, medan tekstforståing og delvis nærværet i teksten kan peika mot ein betre karakter. Figuren under viser at teksten har ein nokså god, til god makrostruktur.



Figur 4. Avsnittsstruktur tekst C1.

Som me seinare skal sjå er det ikkje same kvalitet på tekst C1 som dei andre utvalstekstane ved skulen, men det er likevel ein viss kvalitetsskilnad dersom ein samanliknar med tekstane som har fått karakter på tretalet ved skule A og B. Motivasjonen og måten eleven er engasjert i teksten kan vera eit godt utgangspunkt ved ei formativ vurdering. Å endra på stil og struktur er kanskje enklare enn å skapa motivasjon og engasjement for å skrivingsa? Tekstlengda kan knytast til forventningar i oppgåva om tekstlengd, men det viser seg at tekstlengd ikkje er nok åleine. Når eleven hamnar på middels kan det koplast til at andre elevar i klassen har kanskje skrive tekstar med same lengd, men med betre avsnittsstruktur og innhald. Her kjem skrivekulturen i klassen inn som eit moment, saman med læraren sitt faglege skjøn.

#### 5.1.4 Trearane – variasjon i posisjon og tekstlengd

Sjølv om det er store ulikskapar mellom skrivesituasjonane og lengda på tekstane, er det likevel likskapar. Alle dei tre tekstane som fekk karakter som starta på 3 er presentasjonstekstar om sentrale delar av lærestoffet på vg3. Tekstane er av ulik lengd, og dette kan sjåast i samband med forskjellar i skrivesituasjonen. Ei oversikt over tekstane på tretalet kan sjå slik ut:

<b>Samanlikning av tekstar med karakter 3.</b>	<b>Tekst A1.</b> <i>Kvinnerevolusjonen</i> <b>Karakter 3/4</b>	<b>Tekst B1. – Unge mennesker</b> <i>får en vanskelig fremtid.</i> <b>Karakter 3</b>	<b>Tekst C1. - Hvordan Adrian</b> <i>startet og bruke maskespillet</i> <i>sitt og hvorfor.</i> <b>Karakter 3+</b>
<b>Kommunikasjon</b> Engasjement og rytme	Vender seg til lesaren på ulike måtar, delvis vellukka.	Brukar nokså gode/gode skivarposisjonar og kan venda seg til lesaren på relevante måtar.	Er i overkant engasjert i delar av teksten. Viser kunnskap, noko som virkar positivt på lesaren.
<b>Innhald og fagleg kunnskap</b> Innhaldet er relevant og utdjupa Argumentasjon og refleksjon Tekstforståing og bruk av kjelder.	Har kunnskap om litteraturhistorie og tekstar. Ordval og framstilling går utover argumentasjonen som blir vist. Har kjennskap til tekstar.	Viser kunnskap om føremål og verkemiddel i tekst. Manglar i framstillinga av retoriske appellformer viser noko manglande tekstforståing. Dette hemmar argumentasjonen og bruk av kjelder.	Skriv ein relativt omfattande tekst og har med fleire relevante moment. Viser god forståing og svarer på oppgåva. Viser evne til refleksjon, men argumenta kjem ikkje alltid like godt fram. Har vist til berre ei kjelde.
<b>Tekststruktur</b> Overordna komposisjon, samanheng i teksten	Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein delvis god måte. Meistrar avsnittsinndeling på ein delvis god måte. Brukar delvis varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.	Har innleiing, hovuddel og avslutning, men hovuddelen er kort og viser ikkje god kunnskap. Meistrar avsnittsinndeling på ein delvis god måte. Brukar nokre varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.	Har nokre gode avsnitt, men uklar makrostruktur. Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein delvis god måte. Meistrar avsnittsinndeling på ein nokså god/ god måte. Brukar varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.
<b>Språkbruk</b> Ordval, setningsoppbygging og stil	Har munnleg framstilling kombinert med avsnitt med meir fagleg språk.	Brukar nokre faglege omgrep, men har innslag frå primærdiskurs.	Brukar faglege omgrep. Setningane er delvis ugrammatiske og det går tidvis utover lesinga.
<b>Rettskriving og formverk</b>	Meistrar rettskriving og formverk stort sett, men noko dialekt og feil i teiknsetjing.	Meistrar rettskriving og formverk stort sett, men noko dialekt og feil i teiknsetjing.	Meistrar rettskriving og formverk stort sett bra, men noko feil i teiknsetjing
<b>Samla vurdering</b>	Samla sett viser elevsvaret nokså god til god kompetanse.	Samla sett viser elevsvaret nokså god kompetanse.	Samla sett viser elevsvaret nokså god til god kompetanse.

Tabell 12. Samanlikning av tekstar med karakter 3 eller mellom karakter 3 og 4.

Som det har blitt peika på har fleire av tekstane som har fått karakter 3 eit munnleg språk. Dette kan vera noko av grunnen til at tekstane ikkje når opp mot karakter 4. Sylvi Penne peikar på at nokre elevar veit at dei burde formulera seg annleis, men ikkje korleis. Dei blir hengjande fast i ein primærdiskurs, og denne står i vegen for læring og framgang i faga (Blikstad-Balas 2016:44). Den språklege sosialiseringa elevar har med seg frå heimen spelar ei stor rolle. Skulen må likevel visa elevane over i ein sekundærdiskurs slik at dei kan ha føresetnader for å meistra både norsk og andre fag (ibid.). Språklege faktorar er med å forklara kvifor nokre elevar mestrar møtet med skulen betre enn andre.

## 5.2 Tekstar på firetalet

To tekstar som fekk karakter 4 og ein som fekk 4 / 5 blir analysert her, ein frå kvar skule:

Skule / tekst	A2 – Hva er verst? Fattigdommen eller de rike?	B2 – Vi er Noreg	C2 – Familieforhold
Karakter	4 / 5	4	4
Type tekst	Fagartikkel	Retorisk analyse	Skjønnlitterær analyse
Tal på ord	2400	729	1678

Tabell 13. Oversikt over tekstar som fekk karakter 4 eller mellom karakter 4 og 5.

Tekstane i denne delen viser *god kompetanse* og til dels *svært god kompetanse* ut frå vurderingskriteria ved skriftleg eksamen. Både tekstlengda og tematikken i tekstane er ulik. Kva kvalitetstrekk peikar mot god eller svært god kompetanse i desse tekstane?

### 5.2.1 Tekst A2 – avansert struktur

Tekst A2 er ein omfangsrik tekst på heile 2400 ord og fekk karakteren 4/5, noko som indikerer at den er på veg frå karakter 4 mot karakter 5. Wenche Vagle tar opp tekstlengd som kriterium i studie 10 i «Ungdommers skrivekompetanse», bind 2. Lengda på tekstane varierer mykje i KAL-materialet, og produktivitet har tradisjonelt vore rekna som eit teikn på kvalitet (Vagle 2005:308). Vagle peikar også på at det er skilnad mellom kjønna, og at jenter skriv lengre tekstar enn gutar. Også på vidaregåande har tekstlengd samsvara godt med karaktersettjninga. Tendensen er at desto lengre teksten er, desto betre blir karakteren (ibid.:372). Vagle trekkjer også fram at tekstlengda samsvarar systematisk med karakteren innanfor dei ulike oppgåvene. Dette poenget er også relevant i denne studien, sjølv om tekstane A2 og A3 er unntak. Tekst A3 er kortare, og frå same skule, men har likevel fått betre karakter. Det varierer i kva grad skriveoppgåver definerer kor lang teksten skal vera eller om korleis den skal strukturast. Ved eksamen markerer omgrepet «langsvar» at denne oppgåva bør vera relativt lang, og lengre enn til dømes eit kortsvar på ca. 250 ord. Eksamensrettleiinga seier at det ikkje blir oppgitt i eksamensoppgåvene kor lang teksten skal vera, «fordi det skal sjåast i samanheng med om innhaldet er relevant og om teksten er gjennomarbeidd» (Udir 2017a:3). Uklarheita omkring krav om lengd på teksten kan føra til ein for kort tekst, noko som kan gå ut over innhaldet og den skrivekompetansen eleven viser. Sjølv om denne teksten nærmar seg eit skjeringspunkt for kvalitet med tanke på lengda, er det prov på god kunnskap om emnet. Eleven viser til fleire namn på forfattarar og til litteraturhistoriske epokar, samt kunnskap om motiv og tematikk:

Amalie Skram er en av de mest betydningsfulle norske romanforfatterne. Skram førte videre kritikken om kvinnens levevilkår som Camilla Collett hadde startet. Hun rettet ikke bare blikket mot embetsstanden slik

som Collett. Skram synleggjorde kvinnens situasjon i ekteskap også. I *Karens jul* beskriver hun fattigdom, og hvordan de rike prøver å gjemme problemet og ikke hjelpe. (Linje 67 – 71)

Her er det kunnskap om litteraturhistorie og god tekstforståing. Ord frå sekundærdiskursen som «betydningsfulle», «romanforfatterne», «kritikken», «levevilkår» og «embetsstanden» viser at eleven brukar faglege omgrep på ein god måte. Teksten har ein god del feil i teiknsetjinga, særleg gjeld dette stor bokstav i titlar og bruk av hermeteikn. Avsnittsinndelinga fungerer stort sett på ein god måte. I teksten er det også engasjement og skrivarposisjonen empatikaren, som lever seg inn i tekstane, kjem fram her:

Miljøskildring er noe som er veldig typisk for realismen. Forfatterne prøver å beskrive det så ekte så godt som mulig. Dette er noe som kommer fram i både "Karens jul" og "En god samvittighet". De beskriver miljøet så grotesk og detaljert som det går an. I "Karens jul" beskrives miljøet og plassen detaljert. Du får en følelse av hvordan det ser ut, og det blir nesten ekte. Du ser foran deg den kalde, skitne rønna som hun sitter i. Når Karen dør, blir også det beskrevet drtaljert og groteskt. Man ser foran seg hvordan hun sitter, og hvordan alt så ut. (Linje 109 – 116)

Eleven visualiserer hendingane i teksten, eit kjenneteikn på god lesekompetanse (Roe 2006:76). Dette er eit teikn på engasjement, og eleven uttrykkjer dette med si eigen stemme, og ved å venda seg til eit *du*: «Du ser foran deg den kalde, skitne rønna som hun sitter i.» Det kan her verka som at eleven blir riven inn i forteljinga for ei stund, og at han kjem «tilbake» til eit meir objektiv «man» i linje 17. Det kan sjå ut som at eleven kanskje ikkje er heilt medviten om dei ulike stemmene, men har levd seg inn i og forstått tekstane, noko som også ser ut til å bli honorert i vurderinga. Sjølv om samanhengen innanfor avsnitt og mellom setningar kan bli betre, fungerer den makrostrukturen. Teksten har mange innhaldsmoment og er strukturert som ei samanlikning av novellene *Karens jul* og *En god samvittighet*:

Avsnittsstruktur, tekst A2 (1)	Linje		Avsnittsstruktur, tekst A2 (2)	Linje
Overskrift	–		Fattigdom som tema i <i>Karens jul</i>	103 – 108
Innleiing	1 – 7		Miljøskildring	109 – 123
Moderne gjennombrot	8 – 13		Personskildring i <i>En god samvittighet</i>	124 – 135
Industrialisering og urbanisering	14 – 23		Personskildring i <i>Karens jul</i>	136 – 142
Idear og vitskap	24 – 35		Synsvinkel	143 – 157
Realisme, litterær epoke	36 – 48		Menneskesyn, fritt val	158 – 168
Tema og forfattarar	49 – 52		Ironi i <i>En god samvittighet</i>	169 – 179
Fattigdom som tema	53 – 60		Ironi i <i>Karens jul</i>	180 – 190
Alexander Kielland	61 – 66		Symbol i <i>En god samvittighet</i>	191 – 198
Amalie Skram, <i>Karens jul</i>	67 – 71		Symbol i <i>Karens jul</i>	199 – 203
Motivet i <i>En god samvittighet</i>	72 – 81		Avslutning, konklusjon	204 – 208
Motivet i <i>Karens jul</i>	82 – 92		Kjelder	–
Tema fattigdom i <i>En god samvittighet</i>	93 – 102			

Tabell 14. Avsnittsinndelinga i tekst A2 viser ein innhaldsrik tekst med ein relativt avansert makrostruktur.

Ein tekst med mange moment og der samanlikninga skjer parallelt, peikar mot høg kompetanse. Kunnskapsnivået må vera på eit høgt nivå for å kunna skriva ein tekst med mange ulike moment. Vurderinga eleven har fått, med ein karakter mellom 4 og 5, kan også peika mot at nettopp kunnskap og tekstforståing blir sterkt vektlagt. Skjemaet viser korleis teksten kan plasserast:

	1	Noko/delvis (2)	Nokså god/god (3-4)	Svært god/framstående (5-6)
<b>Kommunikasjon</b> Engasjement og rytme		Brukar skriveposisjonar på ein delvis god måte. Kan venda seg til lesaren på delvis relevante måtar	<b>Brukar nokså gode/gode skriveposisjonar og kan venda seg til lesaren på relevante måtar.</b>	Brukar svært relevante skriveposisjonar og vender seg til lesaren på ein svært god/framstående måte
<b>Innhald og fagleg kunnskap</b> Innhaldet er relevant og utdjupa  Argumentasjon og refleksjon  Tekstforståing og bruk av kjelder.		Kan delvis tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om. Argumenterer på ein delvis god måte. Viser svært god evne til refleksjon. Viser delvis god forståing av aktuelle tekstar. Brukar kjelder på ein delvis god måte.	Kan tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om på ein nokså god/god måte. <b>Argumenterer på ein nokså god/god måte.</b> <b>Viser nokså god/god evne til refleksjon.</b> <b>Viser nokså god/god forståing av aktuelle tekstar.</b> <b>Brukar kjelder på ein nokså god/god måte.</b>	<b>Kan tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om på ein svært god/framstående måte.</b> Argumenterer og resonnerer klart og presist. Viser svært god evne til refleksjon. Viser svært god/framstående forståing av aktuelle tekstar. Brukar kjelder på ein svært god/framstående måte.
<b>Tekststruktur</b> Overordna komposisjon, samanheng i teksten		Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein delvis god måte. Meistrar avsnittsinndeling på ein delvis god måte. Brukar delvis varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.	Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein nokså god/god måte. Meistrar avsnittsinndeling på ein nokså god/god måte. <b>Brukar varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.</b>	<b>Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein svært god/framstående måte</b> <b>Meistrar avsnittsinndeling på ein svært god måte.</b> Brukar delvis varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.
<b>Språkbruk</b> Ordval, setningsoppbygging og stil		Brukar delvis varierte setningskonstruksjonar. Har delvis formålstenleg fagspråk.	<b>Brukar varierte setningskonstruksjonar.</b> <b>Har formålstenleg fagspråk.</b>	Brukar varierte og avanserte setningskonstruksjonar. Har formålstenleg og presist fagspråk.
<b>Rettskriving og formverk</b>		Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein delvis god måte	<b>Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein nokså god/god måte</b>	Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein svært god måte
<b>Samla vurdering</b>		Samla sett viser elevsvaret låg kompetanse	<b>Samla sett viser elevsvaret nokså god/god kompetanse</b>	<b>Samla sett viser elevsvaret svært god/framstående kompetanse</b>

Tabell 15. Vurderingsskjema tekst A2.

Kunnskap, tekstforståing og makrostruktur er noko av det som peikar mot karakter over middels, medan setningsoppbygging og ordval peikar mot middels. Analysen av tekststrukturen viser at teksten brukar avansert komposisjonsteknikk, sjølv om førsteinntrykket kan vera at dette er ein tekst med låg grad av tekstbinding og ein del feil i teiknsetjinga. Desse to siste momenta er ved første augnekast noko av det som ein først legg merke til. Ei analytisk tilnærming får fram dei trekka ved struktur og posisjonering som er trekt fram.



### 5.2.2 Tekst B2 – fagforfattaren

Tekst B2 fekk karakter 4 og er på 729 ord. Dette er den einaste utvalsteksten i studien som er skriven på nynorsk, eleven sitt hovudmål. Det kan sjå ut til at teksten har ei anna kommunikativ posisjonering enn tekstane på tretalet og varierer desse i større grad. I si doktorgradsavhandling tar Anne Håland blant anna opp korleis elevar posisjonierer seg i tekst (Håland 2013:61). Ho viser først til omgrepa tvungen og sjølvbestemt posisjonering etter Harré og Langenhove. Ved tvungen posisjonering er vala gjort av andre, og det kan handla om sjangerkonvensjonar, modelltekstar og omsynet til mottakaren. Skriveoppgåver kan også vera ei slik tvungen posisjonering, seier Otnes (Otnes 2016:246). Ei sjølvbestemt posisjonering kan visa seg i at skrivaren tar bestemte val i høve til sin eigen tekst, og har eit medvite tilhøve til blant anna innhald, skrivemåtar og struktur (Håland 2013:60). I modelltekstane, i lærebøker og i gode elevtekstar blir skivarposisjonen og språket som finst i domenet framheva, seier Håland.

Otnes trekkjer fram fire posisjonar elevane brukar: *Eksperten*, *medborgaren*, *empatikaren* og *fagforfattaren* (Otnes 2016:248). Eksperten er posisjonen ein tar når ein har god greie på det ein skriv om og brukar sin eigen erfaringsbakgrunn. Fordjupingsoppgåva på vidaregåande skule kan setja eleven i denne posisjonen, sidan eleven her har moglegheit til å velja emne sjølv, og finna noko ho er genuint interessert i. Rolla kan opna for engasjement, sidan skrivaren kan ta utgangspunkt i eigne interesser. Medborgaren er posisjonen ein tar når ein skriv om samfunnsrelaterte spørsmål, og her er argumentasjon eit vesentleg element. Autentiske skriveoppgåver med eit engasjerande tema kan vera ein god igangsetjar. Både eigne meiningar og tenkte roller som samfunnsdeltakarar kan vera meningsfulle her (ibid.). Ut frå eigen erfaring som lærar er eg kjend med at spørsmålet om sidemål i skulen engasjerer elevane, og det er eit aktuelt tema i samtida. Rolla krev kunnskap om emnet og kan vera krevjande også fordi ein ofte må avvega fleire omsyn. Slik sett kan emnet sidemål i skulen gi god øving på medborgarskap. Likevel kan fort mange fordommar mot nynorsk dukka opp blant elevar med bokmål som hovudmål. Det er fort gjort å gå å bli for einsidig basera argumenta på manglande kunnskap.

Når ein posisjonierer seg som empatikar, går ein går inn i ei rolle som ein annan person i ei anna tid (Otnes 2016:248), og eleven skal ofte setja seg inn i kva personen tenkjer og føler. Rollespel i klassen, der gutar på vg3 spelar Albertine og set seg politilegens stol for å bli undersøkt, kan vera ein mogleg veg inn i ein slik skivarrolle. Slike øvingar kan føra til engasjement og vera underhaldande, men formålet er å visualisera teksten for å auka tekstforståinga. I samband med



teateroppsetjingar blir det gjerne utvikla slike rollespel, der formålet er å gå inn i ulike roller og setja seg inn i personane sine tankar og haldningar.

I tekst B2 vekslar eleven mellom posisjonen som fagforfattar og empatikar, eit kvalitetsstrekk i teksten. Posisjonen som fagforfattar krev kunnskap og bruk av språk og omgrep frå faget, og eleven meistrar denne rolla. Meistring av rolla viser at ein er på veg mot eit fagspesifikt semiotisk domene (ibid.). Er fagforfattaren posisjonen som skulen og norskfaget ønskjer å plassera elevane i, eller den sjølvvald? Her kan det tenkjast at det er ein kombinasjon, men modellar der stemma er fagforfattaren, kan finnast i lærebøker og annan faglitteratur. I Aschehoug sitt læreverk for vg3, *Grip teksten*, finn ein både skriverammer elevane kan bruka som støtte i analyse av ulike tekstar, samt modelltekstar. Utdraget under viser korleis elevane møter modelltekstar for retorisk analyse:

Den første delen av annonsen spiller nesten utelukkende på patos-appell. Bildet av et vakkert norsk fjellandskap i samspill med den forsterkende teksten «Norge er et vakkert land» går rett i hjerterota på mange nordmenn og skaper en nasjonalfølelse og stolthet over landet. Denne nasjonalfølelsen er annonsens topos. Mottakerne, og avsenderen, Forsvaret, møtes i nasjonal stolthet og «norskhet». (Dahl, B.H. m.fl. 2008:309)

I dømet frå læreboka er stemma stort sett nøytral. Avsendaren si stemme kjem her fram i uttrykk som «går rett i hjerterota», som gir uttrykk for engasjement og innleving. Både i innleiinga og avslutninga av tekst B2 finn ein døme på verdsetjing og bedømming, og kanskje er dette også etter døme frå modelltekst. I modelltekstar og skriverammer blir det peika på at ein i innleiinga og avslutninga vurderer avsendarens innleiiande og avsluttande etos. Dette gjer det naturleg med vurderingar. Likevel er det råd å seia at formidlinga av kunnskap i ein normalstil er eit ideal i modelltekstar i denne tekststypen. Dette finn ein også i denne teksten:

Sjølv om talens heilhet er sterkt prega av etos- og logos-appellen, er det patos-appellen som er dominant. Det blir lagt mykje vekt på mottakarens nasjonalkjensle, og det å være del av eit fellesskap. For å understreke at alle kan være nordmenn, uavhengig av fødested, viser Kong Harald V. til hans eigen families historie som innvandrarar til Noreg. "Nordmenn er nordlendinger, trøndere, sørlendinger- og folk fra alle de andre regionene. Nordmenn har også innvandret fra Afghanistan, Pakistan og Polen, Sverige, Somalia og Syria. Mine besteforeldre innvandret fra Danmark og England for 110 år siden." (V., 2016)

Slike argumenter, som er bygd opp av eksemplar og samanlikningar, pregar heile teksten og får fram at Noreg er ein heim for alle og ein kvar. Det appellerer til mottakarens kjensler sidan det er med å generalisere. Det viser at "nordmenn er jenter som liker jenter, gutter som liker gutter" (V., 2016) og ikkje bare gutter og jenter som er glad i kvarandre. På denne måten aukar området for mottakarar, sidan det er fleire som kan kjenne seg att i teksten. (Linje 20 – 29)

I dette dømet plasserer eleven seg med fagleg kunnskap og posisjonerer seg som fagforfattar. At ein kan visa kunnskap og underbygging påstandar er naudsynt for at ein skal få tiltru til skrivaren (Skjelten 2013:190). Skjelten peikar på at truverdig eksemplifisering er eit uttrykk for fagleg tyngde (Skjelten 2013:194). Å visa til utdrag frå teksten og knyta dei til verkemiddel i tekst, person- eller miljøskildring eller appellformer, er ein del av analysesjangeren. Dette viser seg også i oppgåveformuleringa ved skule B: «Oppgaven er todelt. I den første delen skal du bruke begrep fra retorikken og underbygge analysen din med eksempel fra teksten.» Den direktive språkhandlinga i oppgåva gir lite rom for val her. Eleven knyter kommentarar til sitata, både før og etter eit sitat. Ordvalet eleven brukar har innslag av faglege omgrep frå retorikken, men også andre ord frå sekundærdiskursen, som «mottakergruppe», «dominant», «generalisere» og «inkludere». Tabellen under viser korleis teksten kan plassera seg:

	1	Noko/delvis (2)	Nokså god/god (3-4)	Svært god/framstående (5-6)
<b>Kommunikasjon</b> Engasjement og rytme		Tar i bruk skriarposisjonar på ein delvis god måte. Kan venda seg til lesaren på delvis relevante måtar	<b>Tar i bruk nokså gode/gode skriarposisjonar og kan venda seg til lesaren på relevante måtar.</b>	Tar i bruk svært relevante skriarposisjonar og vender seg til lesaren på ein svært god/framstående måte
<b>Innhald og fagleg kunnskap</b> Innhaldet er relevant og utdjupa  Argumentasjon og refleksjon  Tekstforståing og bruk av kjelder.		Kan delvis tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om. Argumenterer på ein delvis god måte. Viser svært god evne til refleksjon. Viser delvis god forståing av aktuelle tekstar. Brukar kjelder på ein delvis god måte.	<b>Kan tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om på ein nokså god/god måte.</b> <b>Argumenterer på ein nokså god/god måte.</b> <b>Viser nokså god/god evne til refleksjon.</b> <b>Viser nokså god/god forståing av aktuelle tekstar.</b> <b>Brukar kjelder på ein nokså god/god måte.</b>	Kan tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om på ein svært god/framstående måte. Argumenterer og resonnerer klart og presist. Viser svært god evne til refleksjon. Viser svært god/framstående forståing av aktuelle tekstar. Brukar kjelder på ein svært god/framstående måte.
<b>Tekststruktur</b> Overordna komposisjon, samanheng i teksten		Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein delvis god måte. Meistrar avsnittsinndeling på ein delvis god måte. Brukar delvis varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.	<b>Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein nokså god/god måte.</b> <b>Meistrar avsnittsinndeling på ein nokså god/god måte.</b> <b>Brukar varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.</b>	Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein svært god/framstående måte Meistrar avsnittsinndeling på ein svært god måte. Brukar varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.
<b>Språkbruk</b> Ordval, setningsoppbygging og stil		Brukar delvis varierte setningskonstruksjonar. Har delvis formålstenleg fagspråk.	<b>Brukar nokre varierte/varierte setningskonstruksjonar.</b> <b>Har formålstenleg fagspråk.</b>	Brukar varierte og avanserte setningskonstruksjonar. Har formålstenleg og presist fagspråk.
<b>Rettskriving og formverk</b>		Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein delvis god måte	<b>Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein nokså god/god måte</b>	Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein svært god måte
<b>Samla vurdering</b>		Samla sett viser elevsvaret låg kompetanse	<b>Samla sett viser elevsvaret nokså god/god kompetanse</b>	Samla sett viser elevsvaret svært god/framstående kompetanse

Tabell 16. Vurdering av tekst B2.

Avsnittsstrukturen og lengda på teksten kan vera årsaker til at teksten ikkje har kome høgare opp på karakterskalaen. Makrostrukturen bidrar også til kvalitet i teksten, sjølv om det kan innvendast at teksten går rett på presentasjonen og ikkje har ei klar innleiing. Det er likevel både overskrift, hovuddel og avslutning. I avslutninga kunne ei drøfting av avsendarens etos vore eit moment som kunne ha fått fram eleven si stemme på ein enno betre måte. Også ei tematiseringa av emnet kunne ha auka eleven sin posisjon som fagforfattar i større grad. Sidan talen har eit emne som både er aktuelt og relevant i ein samfunnssamanheng, kunne posisjonen som medborgar kome sterkare inn. Er alle samde i det budskapet? Korleis går Kongen sin tale inn i debatten i samfunnet? Ved å ta opp nokre av desse spørsmålet og tematisera innhaldet i talen, kunne eleven vist større grad av refleksjon. Med noko meir drøfting av etos, og ved å betra avsnittsstrukturen noko, kunne teksten kanskje nærma seg karakternivå 5.

### 5.2.3 Tekst C2 – ein god tekst

Tekst C2 fekk også karakter 4 og er på 1678 ord. Også denne eleven posisjonerer seg som fagforfattar, og har ei nokså nøytral stemme. I oppgåva blir elevane bedne om å forklara valet av oppgåve, og å avgrensa og grunngje valet sitt:

Jeg vil videre se på hvordan temaet "familien" påvirker hovedpersonen. Her er det sentralt å trekke inn hans oppførsel, følelser og tanker overfor hans familiemedlemmer. Selv om Adrian hadde flere interessante møter gjennom boken, med lærere, frisører og unger på hans alder, vil jeg avgrense videre drøfting til rundt Adrian og hans forhold til familien. Dette er fordi jeg tror familie er den grunnleggende faktoren for en persons utvikling. (Linje 11 – 14)

Her er det ikkje unaturleg å koma fram med eit «eg», noko eleven gjer, men ein legg merke til modaliteten i siste linje; «tror». Det er ikkje feil å moderera seg, men kanskje kunne eleven sagt «mener» eller sagt noko om at analysen vil visa at det eleven seier vil visa seg i analysen. Oppgåveformuleringa ber om ei avgrensing, og denne stiller rammer for oppgåva, eit kjenneteikn ved fagskriving. Avgrensing av oppgåva er derfor også ein del av prosjektet med å posisjonera seg som fagforfattar, ei rolle som også kan takast i bruk i alle fag. Her kjem rolla til norskfaget som faget med ansvar for skriveopplæring i skulen inn i biletet.

Avsnittsstrukturen fungerer godt i teksten, og ein medverkande årsak til dette er at eleven ser ut til å vera mediviten om plasseringa av setningsledda. Temaet i avsnittet blir ofte plassert først i første setning, noko som signaliserar kva avsnittet handlar om:

Enken er det navnet Adrian gir sin mor etter farens død. I begynnelsen av boken er forholdet mellom mor

Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

og sønn bra og lekent. Adrian syntes moren er den peneste av alle og ønsker til og med å være som henne. Under opphødet på landstedet somer før farens død utvikles forholdet deres til å bli mer fjernt. Hun får med Adrian til å kle seg opp som "fine damer", noe Adrian syntes var festlig, men som slo tilbake på han igjennom Holmsens reaksjon. Kommentaren "Du er din fars rareste patent." (Christensen 2003, s. 42) kommer som et følge av moren og Adrians lille stunt. Adrian blir fortvilt og legger skylden for denne kommentaren på sin mor, noe som danner et avsky mot moren som vokser gradvis utover historien. (Linje 48 – 54)

I teksten finn ein fleire døme på at avsnitt er bygd opp på denne måten, med temasetning der hovudleddet blir plassert først i temasetninga, i dette tilfellet «Enken». Slik skapar eleven struktur i teksten, eit kvalitetstrekk, kanskje eit resultat av undervisning og modelltekstar.

#### 5.2.4 Firarane – gode fagtekstar

Også dei tre tekstane som har fått karakter 4 eller 4 / 5 har ulikskapar. Dei har, som trearane, ulik lengd. Tekstane har også likskapar, sidan dei presenterer eit fagleg innhald til modellesaren, læraren. Posisjonen elevane brukar har også likskapar, fagforfattaren, og skrivehandlinga er presenterande. Den teksten som kan seiast i størst grad å bryta med dette, er tekst A2, der også posisjonen empatikaren er å finna, eleven viser innleving og engasjement. Då er det interessant å merkja seg at tekst A2 er den av dei tre tekstane på firetalet som nærmar seg karakteren 5. Skjemaet under freistar å peika på trekk ved tekstane ut frå hovudområdene i Norm-prosjektet.

<b>Samanlikning av tekstar med karakter 4.</b>	<b>A2 – Hva er verst?</b> <i>Fattigdommen eller de rike?</i> <b>Karakter 4/5</b>	<b>Tekst B2 – Vi er Noreg</b> <b>Karakter 4</b>	<b>Tekst C2 – Familieforhold</b> <b>Karakter 4</b>
<b>Kommunikasjon</b> Engasjement og rytme	Brukar ulike posisjonar for å venda seg til mottakaren, fagforfattaren og empatikaren.	Brukar gode skriarposisjonar og kan venda seg til lesaren på relevante måtar.	Brukar gode skriarposisjonar og kan venda seg til lesaren på relevante måtar.
<b>Innhald og fagleg kunnskap</b> Innhaldet er relevant og utdjupa Argumentasjon og refleksjon Tekstforståing og bruk av kjelder.	Har kunnskap om litteraturhistorie og tekstar. Har god tekstforståing, sjølv om ordval og framstilling går utover framstillinga og argumentasjonen.	Viser kunnskap om retorisk analyse. Oppgåva legg opp til ein todeling, der eleven skal reflektera, men det skjer ikkje i stor grad. Likevel får eleven vist kunnskap om retorisk analyse, bruk av faglege omgrep og god tekstforståing.	Avgrensar oppgåva på ein god måte og svarer på problemstillinga. Skriv ein omfattande tekst og har med mange relevante moment. Viser god evne til tekstforståing og refleksjon. Viser til fleire kjelder.
<b>Tekststruktur</b> Overordna komposisjon, samanheng i teksten	Meistrar avanserte relevante komposisjons-prinsipp. Meistrar avsnittsinndeling på ein god måte, medan koplinga i og mellom setningar er nokså god.	Har ein nokså god tekststruktur, truleg etter mal frå modelltekstar i faget. Strukturen bryt med det oppgåva ber om. Skapar likevel god samanheng i teksten.	Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein god måte. Meistrar avsnittsinndeling på ein god måte mo brukar varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.
<b>Språkbruk</b> Ordval, setningsoppbygging og stil	Stilen er sakleg, men setningsoppbygginga er prega av noko dårleg samanheng.	Brukar faglege omgrep og ord frå sekundærdiskursen. Setningsoppbygginga er stor sett god.	Brukar faglege omgrep på ein god måte. Ordvalet varierer, og dette gjer at setningane tidvis er ugrammatiske.

<b>Rettskriving og formverk</b>	Meistrar rettskriving og formverk stort sett, men ein del feil i teiknsetjing.	Meistrar rettskriving og godt, med nokre skrivefeil og feil i teiknsetjinga.	Meistrar rettskriving og formverk på ein god måte, men har nokre skrivefeil.
<b>Samla vurdering</b>	Samla sett viser elevsvaret god til svært god kompetanse.	Samla sett viser elevsvaret god kompetanse.	Samla sett viser elevsvaret god kompetanse.

Tabell 17. Oversikt over tekstar på 4-talet.

Plasseringa i skjemaet samsvarer i stor grad med den vurderinga eleven har fått ved skulen, og det er ikkje her noko mål om utfordra den vurderinga eleven har fått, men å visa korleis desse kriteria kan brukast i vurderingsarbeidet. Fleire trekk skil tekstane som har fått karakter 4 frå dei som har fått 3. Tekstane er lengre, innhaldet er sterkare og viser større kunnskap, og generelt er strukturen betre eller meir avansert, som i tekst A2. Språkleg er det framleis ein del variasjon, men det er færre generelle skrivefeil og bruk av dialekt. Det kan sjå ut til at feil i teiknsetjing er eit trekk ved tekstane som betyr mindre for karaktervurderinga enn skrivefeil og bruk av dialekt. Tekstane som har fått karakter 4 ser ut til å følgja sjangeren og modelltekstar og skriverammer kan ha vore til støtte i skriveprosessen. Dette er gode skrivarar som held seg til dei modelltekstane dei har fått. Tekst A2 viser prov på at eleven har fått med seg mykje kunnskap, men kjem likevel ikkje heilt opp på nivå 5, sjølv om strukturen i teksten er god, og det same gjeld dei posisjonane eleven tar. Her spelar truleg samanbinding mellom setningar og avsnitt ei rolle, og det kan vera eit trekk som medverkar til at denne teksten ikkje kjem på karakternivå 5. Også dette kan vera nyttig å ta med seg ved ei formativ vurdering. Spørsmålet blir kva det er som skal til for at firarane skal kunna ta steget opp på karakterane over, og visa svært god kompetanse.

### 5.3 Tre tekstar på femtalet

I denne delen er det valt ut tre tekstar som har fått karakter 5, eller mellom 5 og 4, ein tekst frå kvar skule. Også femmartekstane er fagspesifikke. Teksttypene endrar seg i liten grad, men det er kome til ei oppgåve som ikkje er analysert tidlegare i oppgåva, ein fagartikkel ved skule A.

Skule / tekst	A3 – Tatt av «den norske» idyllen	B3 – Norge er ett	C3 – Maskens sannhet
<b>Karakter</b>	5/4	5	5
<b>Type tekst</b>	Resonnerande tekst	Retorisk analyse	Skjønnlitterær analyse
<b>Tal på ord</b>	1347	968	1785

Tabell 18. Oversikt over tekstar som fekk karakter 5 eller i grensesjiktet.

Som tabellen viser stig tekstlengda i tilhøve til tekstane som fekk karakter 3 og 4. Samanhengen mellom tekstlengd og karakter har blitt trekt fram tidlegare i oppgåva, og det kan vera at elevane som fekk 5 har meir kunnskap og dermed meir å skriva om.

### 5.3.1 Tekst A3 – resonnementet og tekstforståing

Tekst A3 fekk karakter 5/4 og er ein resonnerande artikkel på 1347 ord, eit relativt omfattande svar. Berre ein elev valde denne oppgåva, noko som kan tyda på at den var krevjande, anten det handla om at oppgåva tok utgangspunkt i tre tekstvedlegg, eller fordi pensumet oppgåva tok utgangspunkt i var knytt til vg2. Ein tredje grunn til at oppgåva ikkje fall i smak, kan vera at elevane blei bedne om å skriva ein resonnerande tekst: «Skriv ein resonnerande tekst der du reflekterer over korleis førestillingar om det norske blei skapte på 1800-talet, og korleis dei blir skapte i dag. Bruk eksempel frå dei vedlagte tekstane når du skriv.» Kjell Lars Berge peikar i KAL-materialet på at resonnerande skrivning byr på utfordringar for kandidatane, og at det er stor skilnad mellom elevar som meistrar skrivinga, og dei som ikkje gjer det (Berge 2005:54). Dei som meistrar skrivinga metakommuniserer i større grad og reflekterer ofte over personlege erfaringar (ibid.:189).

Liv Cathrine Krogh fann at få elevar valde resonnerande skrivning til eksamen i norsk skriftleg på vg3, våren 2015. Berre 11% valde denne oppgåvetypen, medan heile 55 % valde retorisk analyse (Krogh 2016:66). Desse tala samstemmer godt med val av oppgåve ved skule A, sjølv om størrelsen på materialet sjølvstakt ikkje kan samanliknast. Krogh undersøkte i si avhandling i første rekkje kva teksttypar som blei sprikvurderte, og argumenterande skrivning låg om lag på same nivå som retorisk analyse: 11,7 av dei argumenterande tekstane og 9,6% av dei retoriske analysane blei sprikvurdert. Karakterfordelinga viste at 7,5% av dei som valde argumenterande skrivning fekk karakter 1, ikkje bestått, 14,9% fekk karakter 2, medan heile 19,2% fekk karakter 5 og 5,3% fekk karakter 6. Bortimot ein fjerdedel av elevane som valde argumenterande skrivning fekk altså karakterar over middels. Tala for oppgåva om retorisk analyse, som blei vald av langt fleire elevar, viste at berre 2,4% fekk karakter 1, medan 10,9% fekk karakter 5 og 1,7% karakter 6 (ibid.:67). Dette fortel at blant dei relativt få som skreiv argumenterande tekst, fekk ein god del det dårleg til, så dårleg at dei ikkje fekk bestått, medan mange skårar svært godt. Dette samstemmer godt med tendensen Berge peikar på ved KAL-undersøkinga over. Summert opp – i ein munnleg stil: Skal du gjera det godt til eksamen i norsk, anten i 10. klasse på grunnskulen eller på vg3, bør du først skaffa deg kunnskap om ulike sentrale emne i faget, så

vita korleis du argumenterer, og deretter velja argumenterande skrivning. Vil du helst berre klara deg på eksamen, kan retorisk analyse vera noko å satsa på. Ein grunn til at argumenterande tekstar blir høgt vurdert, kan knytast til lærarane sine forventningar og førestillingar om kva som er sentralt i norskfaget. Oppgåva som er aktuell her, kan seiast å gå rett inn i kulturkonteksten i faget, der ein kunnskap- og kulturarvdominert skriveideologi dominerer lærarane sin forventningar til elevane si tekstsaking (Berge 2005:20).

Ordet *resonnere* kan forklarast med å tenkja, trekkja fornuftige slutningar eller følgja ei tankerekkje på ein logisk måte.<sup>2</sup> Resonnerande tekstar er ein av tre skrivemåtar i KAL-materialet, skriv Kjell Lars Berge (Berge 2005:54), der dei to andre er forteljande og mellompersonlege. Resonnerande tekstar er kontrastive, skriv Berge, og meiner at resonnerande skrivning er prega av at ein tar stilling for eller imot noko, og at den leier fram mot eit standpunkt (Berge 2005:143). Framstillingsmåten kunne også kallast drøftande eller vurderande, og omgrepet resonnerande omfattar begge desse skrivehandlingane (ibid:54). Berge seier vidare at elevane ikkje utan vidare kan utnytta ressursane i munnleg argumentasjon når dei argumenterer. Muntleg argumentasjon er prega av den skjer fortløpande, medan skriftleg argumentasjon er blant anna kjenneteikna av at skrivinga skjer i ein kulturkontekst. I denne samanhengen er det relevant å undersøkje om teksten eksplisitt seier kven det er som resonnerer, og kven teksten vender seg til (ibid.144). Berge presenterer ein modell for analyse av resonnerande tekstar der det blir stilt fire spørsmål: Kva er eller blir etablert som teksten sin kontekst og referanse? Korleis er teksten strukturert? Korleis blir den resonnerande handlinga realisert i teksten? Korleis er argumentasjonen bygd opp? I samband med tekst A3 blir desse spørsmåla stilt.

I Skrivehjulet er det å reflektera og resonnera to ulike skrivehandlingar. Dette kan sjå ut til å stå i motsetnad til eksamensoppgåva som er gitt ved skule A, der det å reflektera og resonnera nærmast er synonymt. I Skrivehjulet er å reflektera knytt til å tenkja over eigne erfaringar og kjensler, medan å resonnera er plassert saman med å utforska, drøfta, samanlikna og tolka. Omgrepa kan her påverka formålet med skrivinga, ved at skrivehandlinga, og dermed posisjonen eleven kan ta, blir uklar. Men at noko er uklart kan også sjåast på som ei opning, og at det er mogeleg å resonnera på fleire måtar og ta ulike posisjonar, som fagforfattar, medborgar, empatikar og ekspert (Otnes 2016:248).

---

<sup>2</sup> Store norske leksikon, resonnerer: <https://snl.no/resonnere> (Lest 16. juni 2018).

Lat oss sjå på innhaldet i teksten, kva eleven skriv og resonnerer om. Oppgåva dannar den tekstuelle konteksten for skrivinga, der det er gitt tre tekstvedlegg eleven skal reflektera over. Frå starten av tematiserer eleven teksten ved å laga ei overskrift: «Tatt av «det norske»-idyllen». Overskrifta fungerer kanskje ikkje heilt godt grammatisk, men ordet idyll viser her til ei førestilling om det norske, ei romantiserande haldning. I innleiinga blir dette knytt mot kulturhistorie, når eleven i linje 2 skriv: «Man kan særleg knytte opp forestillingen om det norske med nasjonalromatikken; en tid rundt midten av 1800-tallet hvor søkelyset ble rettet mot eget folk, dets historie og folkelige tradisjoner.» Når eleven knyter dette mot dagens Noreg, viser eleven at teksten hennar ser ut til å ta tak i det oppgåva spør om. Nasjonalromantikk blir i dei to neste avsnitt knytt til den norske bonden og måleriet som er eit av tekstvedlegga. Dette, seier eleven, viser «datidas fremstilling av det norske». Eleven strukturerer teksten her etter den tidslinja som oppgåva opnar for, «før» og «no». Eleven trekkjer i avsnitt fire inn to andre element som blei sentrale i førestillinga om det norske på 1800-talet, naturen, representert ved fjord og fjell, og historie og tradisjonar, i form av nasjonaldrakter. Framstillinga er tidvis noko uklar, og dette, saman med ordvalet, svekkjer truverdet i teksten noko. Førebels er det vist kunnskap om førestillinga om det norske på 1800-talet, og rolla er fagforfattaren.

Eleven flyttar seg til neste tekst, «En retusjert virkelighet» av Karsten Alnæs i dei to neste avsnitta. Her har eleven forstått hovudinnhaldet i teksten, og dette blir summert opp i linje 37, der eleven seier at: «Han mener framstillingen av den norske naturen og fjellene ble skjønnt på 1840-tallet.» Det som kanskje ikkje er så lett å få auge på, og som kan knytast både til tekstforståing og fagleg skjønn, er at Alnæs også romantiserar i teksten når han skriv: «Bonden tydet skogen og lærte raskt hvor det vokste furu, alm, eik, rogn, bjørk, hassel og or. (...) Når floskodda seig frå vest inn fjordtarmen, måtte han vite at det kunne bli uvær.» Alnæs målar også bilete, og han set farge på dei ved hjelp at klangar og rytmiske element i språket. Også denne teksten plasserer seg dermed i ein tradisjon som idylliserer, den nevenyttige og praktiske norske bonden og fiskaren.

I neste avsnitt tar eleven for seg den siste teksten som er lagt ved, «Bergtatt av tinden». Her peikar eleven på at teksten gir uttrykk for eit perspektiv som liknar på det som blei skapt av Noreg på 1800-talet. Setninga i linje 50 formulerer dette: «Man kan trekke paralleller til den nasjonalromantiske forestillingen av det norske». I neste linje kan det sjå ut som eleven lever seg inn i denne stemninga, og empatikaren seier: «Bare ved å ser for oss at fjellene er våres «viktigste nasjonalikoner», er det som om man med en gang kjenner til stolthetsfølelsen.» Det



er ikkje heilt klart om eleven her ironiserer over den kjensla av stoltheit ho kjenner på, men å setja delar av setninga i hermeteikn kan vera eit uttrykk for at fjella har fått ein verdi som eleven tar delvis avstand frå. Dette kan underbyggjast med siste setning, der det heiter at «Uavhengig av hvordan man mener at naturen er og burde bli, kan man si at vi har blitt tatt av «det norske»-idyllen.». Eleven lagar her ei binding mot overskrifta der «idyll» står sentralt.

Poenget med framstillinga over er ikkje å ironisera over eleven sin tekst eller skrivemåte, men å spørja – kvifor stoppar eleven her? Her kunne kanskje vasskraftutbygging, oljeleiting i Lofoten, hijab til bunad og norsk turistindustri blitt trekt inn. Oppgåva gir rom for mange typar posisjonar, ulike typar refleksjon og resonnement. Ein kunne tenkja seg at avslutninga var starten på teksten, og at eleven fekk vist ein mykje større skrivekompetanse enn det som kjem fram her. Tida og kompleksiteten i oppgåva spelar her sjølvstøtt ei rolle, og eleven har lese og sett seg inn i fleire tekstar på relativt kort tid. Ho har også forstått tekstane på ein god måte, og skapt ein tekst med god samanheng, der særleg det å formulera hovudsyna i teksten kan framhevast som ein kvalitet. Karakteren 5/4 kan uttrykkja mangelen på refleksjon som teksten viser, der karakter 5 står for kunnskap og 4 for refleksjon.

Tekst A3 viser at ved å vera merksam på og bruka ulike kommunikative posisjonar i teksten, har eleven eit mykje større potensiale for skivinga. Korleis tar me vare på naturen i Noreg i dag? Kva brukar me ressursane til? Er havbotnen og det som er under den også ein verdi utanom pengar? Oppgåva spør ikkje direkte om dette, men ordet refleksjon opnar for medborgarrolla. Empatikaren kunne kanskje ha levd seg inn i korleis det ser ut når fire velvaksne cruisebåtar trengjer seg inn i norske fjordar, eller når dei stakkars Røde kors-frivillige blir vekt midt på natta for å redde dårleg kledde turistar ned frå Trolltunga i allslags ver. Ved å ta desse posisjonane kunne eleven også framstått som kritisk ekspert, argumentert og resonnert med større truverd.

Minst to aspekt ved literacy-omgrepet som kan knytast til demokratisk deltaking er verd å nemna her: Kritisk literacy handlar om å leggja merke til underliggjande ideologiar og stilla seg kritisk til desse, og det er en viktig kompetanse som ein må øva på. Oppgåva opnar opp for refleksjon også om dette. Wenche Vagle seier i samband med KAL-undersøkinga at dersom skilnadene mellom dei svært gode og dei middels gode skrivarane aukar, og dette er knytt til kjønn, sidan gutane i KAL skriv betre argumenterande tekstar enn jenter, vil også forskjellane mellom kjønna auka (Vagle 2005:384). No er ikkje kjønn eit sentralt perspektiv i denne studien,

men tilgangskompetansen handlar om å gi alle så god skriveopplæring som mogeleg. Her kan det vera noko å henta på det kommunikative aspektet ved skrivinga.

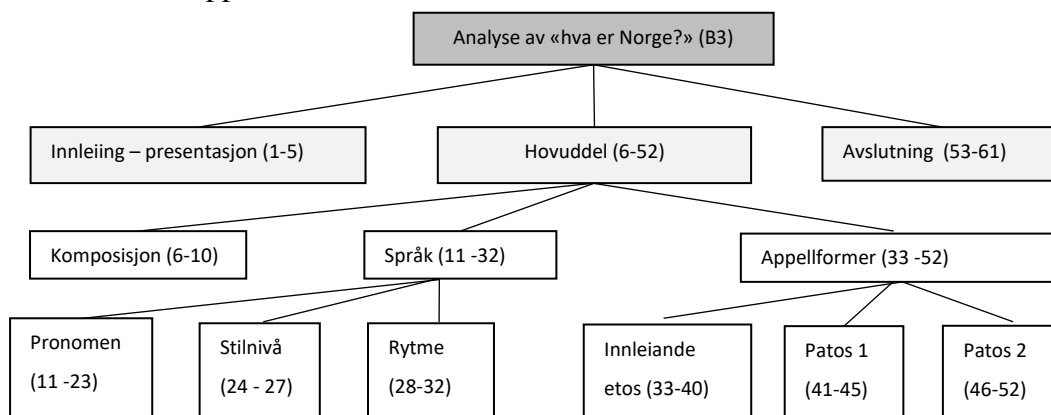
### 5.3.2 Tekst B3 – korleis resonnera?

Tekst B3 er ein retorisk analyse av Kong Haralds velkomsttale og svar på oppgåve 2 ved skule B. Teksten fekk karakter 5/4 og har ei lengd på 968 ord. Igjen opnar oppgåva for refleksjon og ei sosio-politisk tilnærming. Eleven posisjonerer seg i teksten som fagforfattar, men tar tidvis også posisjonen medborgar:

I det ene avsnittet sier kongen at nordmenn er nordlendinger, trøndere osv. Han sier også at "Nordmenn har også innvandret fra Afghanistan, Pakistan og Polen..". Neste avsnitt lyder slik: "Det er ikke alltid så lett å si hvor vi er fra, hvilken nasjonalitet vi tilhører". Dette spiller på følelsene våre ved at han får frem at Norge er et flerkulturelt land som består av folk med relasjoner til andre land i verden. Mange har innvandret til Norge og fått barn. Disse barna er da født og oppvokst i Norge, deres *hjerter* er i Norge. (Linje 46-52)

Ei konstativ språkhandling er brukt i siste setninga, og den kan lesast som både ei tolking av innhaldet i kongens tale, men også som at eleven tar stilling til spørsmål i samfunnet og nærmar seg posisjonen medborgar (Otnes 2016:248). Eleven brukar også verdsetjing i avslutninga, der det heiter: «Ved å få frem ulikhetene i både natur og menneskers bakgrunn, yrker og interesse, klarer han å skape en tilknytning til alle. Han bryter ned de forskjellene som er mellom en konge og "vanlige" folk, og styrker da sin egen troverdighet.»

I oppgåveformuleringa heiter det at oppgåva er todelt og at i første del skal elevane bruka omgrep frå retorikken, underbyggja med døme frå teksten og bruka fagspråk. I andre delen skal eleven visa evne til refleksjon. Oppgåveformuleringa gir føringar for strukturen, men det kan sjå ut til at det kan by på utfordringar å gjennomføra dette i praksis. I denne teksten har eleven valt ein annan struktur. Figur 7 viser at eleven etter innleiinga tar for seg komposisjon og språk, og deretter omtalar appellformene.



Figur 7. Makrostrukturen i tekst B3.

Eleven viser refleksjon i teksten, både om innvandring til Noreg, som vist i starten av analysen av elevteksten, men også omkring språk og funksjon:

I talen brukes det et nokså enkelt og dagligdags språk. Noe som også styrker det felles ståstedet med mottaker, nettopp fordi mottakerne er fra ulike sosiale grupper og har ulik kompetanse. Alle er ikke høyt utdannet eller forskere og språket i talen er forståelig for alle. Dersom han hadde brukt et språk med mye avanserte ord og uttrykk, ville det gjort at ikke alle fikk med seg hovedpoenget i det han ønsker å få frem. (Linje 24 – 27)

Dette avsnittet kan knytast til oppsummeringa, der det er spor av ein posisjon som medborgar når eleven skriv: «Han bryter ned de forskjellene som er mellom en konge og ”vanlige” folk, og styrker da sin egen troverdighet.» I avslutninga skriv eleven konstaterande at «Vi elsker landet vårt og vi må elske hverandre.» Her er det rom for refleksjon omkring tematikken i talen, men dette poenget blir ikkje fullt utnytta. Sindre Dagsland spør om det å reflektera er ei eg-orientert skrivehandling (Dagsland 2016:206) slik ein kan få inntrykk av når ein tar utgangspunkt i skrivehandlingane i Skrivehjulet. Han viser til blant anna Matre og Solheim som peikar på at refleksjon gjerne tar utgangspunkt i egne erfaringar, tankar og kjensler (ibid). Dagsland seier at det kunne vore mogeleg med ei meir «det»-retta skrivehandling i samband med refleksjon. Dette er interessant i samband med den oppgåva som er gitt, fordi ein kunne tenkja seg at føremålet med skrivinga her var å trekkja inn nokre av dei samfunnsmessige sidene talen tar opp. Eleven er inne på desse når ho i avslutninga skriv at «Vi elsker landet vårt og vi må elske hverandre», men stoppar der. Er det fordi ho er usikker på om det er råd å gå vidare med denne refleksjonen, og om denne rolla høyrer til sjangeren? Det blir ikkje gitt eit klart svar på dette i samband med denne studien, men det reiser eit spørsmål om i kva grad formålet med skrivinga alltid kjem godt fram i oppgåvene.

Kva roller kan eleven ta, og korleis skal dei realiserast i teksten? Kjell Lars Berge peikar i studie 6 i KAL-undersøkinga på at resonnerande skriving byr på utfordringar, men at sensorane strekkjer seg langt for å tilpassa seg dei forslaga til løysing som elevane legg opp til (Berge 2005:56). At eleven har fått karakteren 5, trass i at den ikkje svarer på oppgåva i tråd med den strukturen som blir etterspurt, kan ha samanheng med at den som vurderer, i dette tilfellet læraren til eleven, ser på skriveoppgåva som eit tilbod, og ikkje eit påbod (ibid.) Løysinga eleven vel, og karaktervurderinga teksten har fått, kan også tyda på at den indentederte skrivehandlinga ikkje nådde fram, og at formålet med skrivinga kunne vore tydelegare formulert. Ei setning i oppgåva som klargjorde *kva type* refleksjon oppgåva la opp til, kunne vore ei god støtte i skrivinga. Otnes seier at det er tydeleg at lærarane arbeider med å laga gode,

simulerte kontekstar for skrivning, og denne oppgåva opnar opp for at elevane kan ta ulike posisjonar. Det kommunikative medvitet og sjangerforventningane kan vera to grunnar til at potensialet ikkje blir fullt utnytta. Dette kan vera eit argument for å fokusera meir på hovudområdet kommunikasjon, slik Norm-prosjektet legg opp til. Teksten blir ikkje plassert inn i vurderingsskjemaet her, men blir vurdert i oppsummeringa av femmartekstane, i del 5.3.4.

### 5.3.3 Tekst C3 – god samanheng

Tekst C3 er eit svar på oppgåve 4 om løgn og masker i *Maskeblomstfamilien*. Også denne teksten fekk karakter 5 og er på 1785 ord. Teksten kommuniserer godt frå starten av med ei god tematisk overskrift, og ei innleiing som tematiserer innhaldet i romanen, og det som eleven vil fokusera på. Også i denne teksten posisjonerer eleven seg som fagforfattar, med høg grad av truverd ved å visa kunnskap.

La oss flytta oss fort til hovudområdet tekststruktur og sjå på korleis eleven skapar samanheng i teksten, og korleis elevar og lærarar kan arbeida med denne delen av skrivekompetansen. Innanfor SFL er det mange ressursar som kan brukast for å skapa samanheng, såkalla kohesjonsressursar (Maagerø 2005:174). Tekstlingvistikken skildrar både korleis enkeltord, ordgrupper og setningar dannar ein samanhengande tekst (Iversen 2009:185). Sjølv om det å skapa samanheng i tekst er eit kriterium ved eksamen i norsk skriftleg, er det ikkje omgrepa tekstbinding eller grammatikk nemnt eksplisitt i læreplanen på noko trinn på vidaregåande skule. Ein må gå til 10. trinn på grunnskulen for å finna eit læremål i læreplanen om tekstbinding. Der heiter det at elevane skal «uttrykkje seg med eit variert ordforråd og meiste formverk, ortografi og tekstbinding» (Udir 2013). Her kan det innvendast at læreplanen er open og gir stor fridom. Likevel er det viktig å kunna noko om setningsoppbygging og tekstbinding, å ha eit *metaspråk*, både i skulen og i seinare studiar eller arbeidsliv. Lærarar bør ha god innsikt i grammatikk blant anna for å kunna gi god formativ respons til elevane og det er mest meningsfullt å knyta opplæringa til elevane sine tekstar, som eit reiskap for språkleg variasjon (Matre 2009:182). Å ta utgangspunkt i eleven sine tekstar er ei form for induktiv grammatikkundervisning (Iversen 2009:185). Også SMS-ar, bloggar og andre skrivepraksisar kan vera eit godt utgangspunkt for å undervisa om grammatikk (ibid.:186). Eleven lagar bindingar i teksten på fleire måtar, blant anna ved repetisjon av ordet «maske» og substantivfraser, markert med feit skrift. Også verbalfrasene, understreka, skapar semantisk samanheng. Markeringane i teksten er mine:

## MASKENS SANNHET

**Masker** kan være fysiske gjenstander. **De** kan bli brukt som utkleddning til blant annet halloween, **maskeradeball** eller andre festligheter. Dette er altså **synlige masker**, som vi vet skjuler et annet ansikt. På den andre siden finnes det også **metaforiske masker**. **Masker** som vi ikke kan se. **Masker** som ikke alltid er så lett å gjennomskue. Dermed blir det vanskelig å skille mellom sannhet og løgn. Det er **disse maskene** Lars Saabye Christensen presenterer i romanen sin **Maskeblomstfamilien** fra 2003. (Overskrift og linje 1 – 8.)

Ved å repetera det nominale leddet, og ved å bruka maska som referanse, blir det danna leksikalske referentkjeder, som hjelper oss med å sjå samanhengen i teksten (Iversen 2009:187). Eleven greier i innleiinga å tematisera problemstillinga, korleis hovudpersonen Adrian brukar masker, og korleis han skjuler seg bak dei. I utdraget er det også brukt ei adversativ eller motstående kopling. Her er det adverbialgruppa «På den andre siden» som får fram kontrasten mellom dei fysiske og dei metaforiske maskene. Eleven greier også å visa engasjement her, ved brot i rytmen i linje 5 og 6: «Masker som vi ikke kan se. Masker som ikke alltid er så lett å gjennomskue.» Dei korte setningane skaper ein ny rytme i teksten, der dei kjem mellom lengre setningar. I linje 51 til 54 brukar eleven eksplisitte setningskoplingar når ho skapar rekkefølge i handlinga fram løyndomane Adrian skjuler. «I den første versjonen (...)», «I den neste versjonen (...)» og «I den siste versjonen (...)». Koplinga som blir skapt får fram samanhengen på ein god måte.

Også andre forbindarar blir brukt gjennomgåande i teksten, som dei sideordnande konjunksjonane og, men, eller, for, og subjunksjonar: Det er Adrian som dominerer historien, **fordi** (...), linje 37. Preposisjonsfraser kan brukast for å framheva ein kontrast: «I stedet for å fortelje oss den sanne hendelsen (...), linje 57, eller additativt: «**I tillegg** er også hans skamløshet et dekke over skammen.», linje 78. Resultatet blir ein tekst med god samanheng, sjølv om ikkje alle formuleringane tyder på like stor tryggleik, som i linje 29: «han har en ond oppførsel (...)». Likevel får eleven fram poenga sine i teksten og språket er ein medverkande årsak til at eleven står fram med truverd. Eleven brukar stort sett posisjonen fagforfattaren, men lever seg inn i hovudpersonen, og tar rolla som empatikar mot slutten:

Tilsynelatende kan det se ut som Adrian er en ondskapsfull gutt uten følelser. Dersom vi går i dybden kan vi se at dette ikke er hans sanne ansikt, men en maske. Derfor spør jeg: "Hva er Adrians masker, og hva skjuler det seg bak løgner og maskeringen?" Blant annet bruker han løgn, makt, hemmeligheter og skamløshet som masker. Maskene gjemmer hans virkelige personlighet. Han er egentlig bare en usikker og følelsesfull gutt. Dette er utviklet fra en oppvekst med lite kjærlighet, men med mye hemmeligheter. Identitetsforvirringen gjør at han ikke kan akseptere seg selv. Derfor har han en dyp skam over hvem han er. Adrian kommer inn i en ond sirkel. (Linje 117 – 127)

I dette utdraget kjem eleven fram med eit ekspressivt «eg», når ho tar fram problemstillinga frå starten av teksten og skal konkludera. Her kan det sjå ut til at eleven lever seg inn i hovudpersonen, og er i stand til å forklara korleis han har det. Eleven formulerer også dette på ein god måte. Dermed viser eleven god tekstforståinga, og posisjonen som empatikar er ein grunn til at eleven klarer å formidla forståinga på ein god måte.

#### 5.3.4 Femmarane – gode, men kommuniserer i ulik grad

Tekstane som har fått karakter 5 har fleire kjenneteikn på kvalitet. Dei viser kunnskap og god tekstforståing, og dei kan skapa samanheng i tekstane sine. Likevel ville det vore spanande å sjå om desse elevane kunne utnytta potensialet som ligg i ulike skriveroller betre, noko som kan vera eit godt utgangspunkt for formativ vurdering.

Kor store forventningar skal ein ha til skrivekompetansen på dette trinnet? Ein skal hugsa på at elevane kanskje på dette tidspunktet er midt i skuleåret, og at dei har moglegheit til å utvikla skrivekompetansen om lag eit halvt år til på vidaregåande. Elevane har kanskje nok med å ta til seg kunnskapen som blir formidla, og dei har meir å forhalda seg til på skulen enn berre eitt fag. Elevane skal tileigna seg fagspråk og tenkjemåtar i fleire fag. Dette kan vera eit argument for å ha fokus på formålet og det kommunikative ved teksten gjennom heile skuleløpet, også på vidaregåande. I tabellen blir det peika på trekk ved tekstane som fekk karakter 5:

<b>Samanlikning av tekstar med karakter 5.</b>	<b>A3 – Tatt av «den norske» idyllen. Karakter 5/4</b>	<b>B3 – Norge er ett Karakter 5</b>	<b>C3 – Maskens sannhet Karakter 5</b>
<b>Kommunikasjon</b> Engasjement og rytme	Tar relevant posisjon som fagforfattar, men utnyttar ikkje potensialet fullt ut som medborgar.	Tar relevant posisjon som fagforfattar, men utnyttar ikkje potensialet fullt ut som medborgar.	Brucar fleire gode skriveposisjonar og kan venda seg til lesaren på relevante måtar.
<b>Innhald og fagleg kunnskap</b> Innhaldet er relevant og utdjupa Argumentasjon og refleksjon Tekstforståing og bruk av kjelder.	Viser tekstforståing og kunnskap om kulturhistorie. Refleksjonen stoppar opp omkring det norske og kva dette betyr.	Har kunnskap om retorikk og viser til forståing av teksten. Refleksjonen stoppar noko opp mot slutten.	Avgrensar oppgåva på ein god måte. Tematiserer og svarer på problemstillinga. Skriv ein omfattande tekst og har med mange relevante moment. Viser god evne til tekstforståing og refleksjon. Viser til fleire kjelder.
<b>Tekststruktur</b> Overordna komposisjon, samanheng i teksten	Meistrar avanserte relevante komposisjonsprinsipp. Meistrar avsnittsinndeling på ein god måte. Brucar koplingsmarkørar på ein god måte for å uttrykkja samanheng i teksten.	Har ein nokså god tekststruktur, truleg etter mal frå modelltekstar i faget. Strukturen bryt med det oppgåva ber om. Skapar likevel god samanheng i teksten.	Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein god måte. Meistrar avsnittsinndeling på ein god/vært god måte og brucar brukar varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.

Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

<b>Språkbruk</b> Ordval, setningsoppbygging og stil	Brukar faglege omgrep og ord frå sekundærdiskursen. Setningsoppbygging og ordval er stort sett på eit godt nivå.	Brukar faglege omgrep og ord frå sekundærdiskursen. Setningsoppbygging og ordval er stort sett på eit godt nivå.	Brukar faglege omgrep på ein god måte og har god samanheng. Nokre formuleringar kan bli betre
<b>Rettskriving og formverk</b>	Meistrar rettskriving og formverk godt.	Meistrar rettskriving og formverk godt.	Meistrar rettskriving og formverk på ein god måte, og har få skrivefeil.
<b>Samla vurdering</b>	Samla sett viser elevsvaret god til svært god kompetanse.	Samla sett viser elevsvaret god til svært god kompetanse.	Samla sett viser elevsvaret svært god kompetanse.

Tabell 59. Plassering av tekstar med karakter 5.

I samband med vurderinga av tekstane på femtalet blir refleksjonsnivået i tekstane utfordra. Posisjonane elevane tar utnyttar ikkje potensialet for refleksjon eller resonnement i oppgåvene. Dermed blir heller ikkje vurderinga så god, sidan det nye skjemaet legg større vekt på det kommunikative aspektet.

## 5.4 Tre seksarar

Av dei totalt 61 tekstane var det fem tekstar fordelt på dei tre skulane som oppnådde karakteren 6 eller mellom karakter 6 og 5. Av desse er det blitt valt ut tre tekstar:

Skule / tekst	A4 – Bildet i avsenderens øyne	B4 – En mørk framtid	C4 – Teateret som forståelse i og for Maskeblomstfamilien
<b>Karakter</b>	6	6	6
<b>Type tekst</b>	Retorisk analyse	Retorisk analyse	Skjønnlitterær analyse
<b>Tal på ord</b>	2229	1303	2198

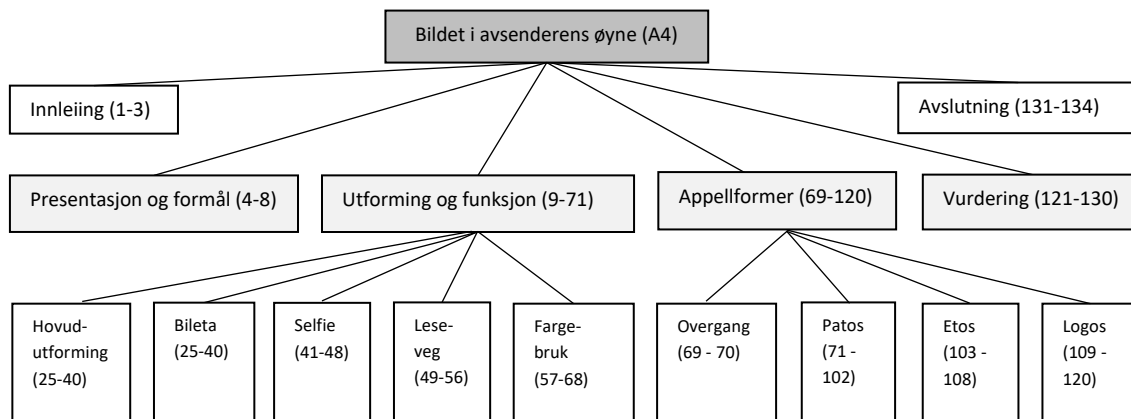
Tabell 20. Oversikt over utvalstekstar med karakter 6.

Også desse tekstane er ulike, og tekstmengda varierer. Tekst C4 får mest av omtalen av fleire grunnar. Teksten brukar ekspertposisjonen, ei krevjande rolle, som krev både kunnskap, evne til å skapa god struktur og ei kritisk og analytisk tilnærming til tekst. Posisjonen krev og god formuleringsevne og evna til å velja ut, bruka og forstå kjelder. Posisjonen eleven tar visar også eit metaperspektiv på eiga skiving som er interessant.

### 5.4.1 Tekst A4 – kunnskap om retorisk analyse

Tekst A4, som fekk karakter 6, er ei retorisk analyse av ei annonse for Høgskulen i Sogn og Fjordane. Teksten er svar på ei eksamensoppgåve frå våren 2017 og er ein omfangsrik tekst, på 2229 ord. Oppgåva ber eleven først analysera teksten og bruka omgrep frå retorikken. I oppgåva heiter det eleven til slutt skal vurderer kor godt kampanjen fungerer etter formålet. Formuleringa

«til slutt» tilseier at vurderinga kjem i andre rekkje, og ikkje skal utgjera størstedelen av teksten. I handlinga å vurdere ligg det opning for refleksjon og drøfting. Strukturen kan setjast opp slik:



Figur 8. Makrostrukturen i tekst A4.

Figuren viser makrostrukturen, som tyder på at oppgåvelyden er brukt for å strukturera teksten. Kommentaren til oppgåva seier at i første del skal eleven analysere tekst og bilete og samspelet mellom desse, medan den andre delen skal grunngi vurderingane. I strukturen er det også verd å leggja merke til at det er ein samanheng mellom overskrifta og avslutninga, der uttrykket «Bildet i avsenderens øyne» er brukt. Det språklege biletet er kanskje ikkje heilt vellukka, men vitnar om vilje til å kommunisera og motivasjon for skrivinga. Eleven har laga to korte avsnitt, avsnitt 7 og 13, der han introduserer nye element og knyt teksten saman. Desse avsnitt kan nok slåast saman med påfølgjande avsnitt, men bidreg likevel til å skapa overgangar og bind teksten saman. Teksten har ei klar innleiing og avslutning, og dette er med på å skapa ein god makrostruktur. Teksten har også god samanbinding på avsnittsnivå, der avsnitt 14 kan tena som døme på avsnitt med god startsetning, kommentarsetningar og avsluttande setning.

Logosappellen kommer fram spesielt i den nedre delen av reklamen. Logos handler om fornuften og logikken. Det er bruk av fakta og statistikk, åpen og direkte argumentasjon. I teksten kommer de med ulike fakta og statistikk som er med på å overbevise mottakerne om at Høyskolen i Sogn og Fjordene er en god plass å studere og bo. Det er inkludert statistikk om hvor mange som bor i de enkelte byene som skolene er plassert, og hvor mange campusstudenter det er ved hver skole. De har også valgt å ta med et lite kart som viser hvor langt skolene er fra de tre storbyene Oslo, Bergen og Trondheim. Under kartet står det hvor lang tid det tar å reise med både bil og fly til de ulike byene. Dette er opplysninger som ofte er viktige for folk som ser på potensielle skoler. De skriver også at de er en "blant dei beste i landet", og at de har "dei mest fornøgde studentane i landet!". Faktaen og statistikken som blir brukt er relevante og holdbare, ettersom at det er fakta som studenter ofte lurer på, og vi kan lett sjekke opp om det faktisk er tilfellet. På denne måten kommer også logosappellen fram i reklamen. (Linje 111 – 120)

Eleven viser ei analytisk innstilling og går nøye gjennom elementa i teksten, og det er kanskje



i første rekke her teksten viser kompetanse. Eleven har god epistemisk kunnskap om ulike verkemiddel og meistrar retorisk analyse godt. Vurderinga av elementa i reklamen kjem mot slutten av teksten:

I teksten spiller både bilde, tekst og farger på følelsene til leserne. Leserne får tillitt til teksten på bakgrunn av forfatterens stilling, og vurderinger om skolens studietilbud og studentenes trivsel. Leserne får allerede svar på flere spørsmål de kanskje har stilt seg innledningsvis, om hvor mange som bor i området, hvor mange studenter som går på skolene, hvor langt det er til diverse storbyer osv. Ved å bruke forskjellige virkemidler, argumentasjonsformer og appellformer, får de frem budskapet om at Høyskolen i Sogn og Fjordene er en drømmeskole. En drømmeskole med et godt student- og studiemiljø, der du kan lære og utvikle deg kunnskapsmessig, samtidig som at du kan leve et sosialt og spennende liv der du kan finne deg selv. Teksten får frem budskapet på en særdeles god måte. Det eneste som mangler er mer informasjon om det Høyskolen *egentlig* handler om, nemlig studiene. Det er store mengder informasjon om livet som student og fakta om miljøet rundt, men de mangler informasjon om de ulike studiene en kan velge på skolen. Det kan være de har valgt å fokusere på det sosiale omkring studietiden på grunn av at det ofte er dette ungdommer først og fremst ser etter når de søker på skoler. Skolen handler jo ikke bare om å være sosial og ha det gøy, men om å lære og få en utdanning som du skal holde på med resten av livet ditt. (Linje 122 – 130)

Fram til dette avsnittet har eleven stort sett posisjonert seg som fagforfattar, men her kan ein seia at ekspertten kjem inn med ei kritisk tilnærming. Medborgaren og empatikaren får kjem kort inn, når eleven gir uttrykk for om kva funksjon studiar og utdanning har i samfunnet og for den enkelte. Eleven vurderer, sjølv om det blir kort, noko oppgåva legg opp til.

Som nemt tar eleven posisjonen fagforfattar. Å bruka faglege omgrep handlar om å forstå og kunna språket til feltet (Maagerø 2005:45). Ein spesialisert fagtekst vil ha eit sterkt innslag av faglege omgrep, medan ein daglegdags tekst brukar fleire ord frå primærdiskursen. Ordvalet og bruk av faglege omgrep kan også knytast til truverd. Det kan det by på utfordringar når ein skal identifisera kva som er faglege omgrep, og kva som høyrer til ein sekundærdiskurs. I den aktuelle teksten er det brukt mange faglege omgrep, men også ord og uttrykk som kan plasserast i sekundær- og primærdiskursen. Tabellen under peikar på ein del aktuelle ord i desse kategoriane, der tala viser til linje i teksten. Samlinga av ord og uttrykk i tabellen freistar å kategorisera ulike nivå etter kva diskurs dei høyrer til. Fleire av orda og uttrykka også kan plasserast i andre kolonnar. Ordet *hashtag*, som kan vera aktuell også som et fagleg uttrykk eller i sekundærdiskurs. Ord som *følelser* og *tanker* er ikkje tatt med her, men kan plasserast i alle kolonnar. Likevel viser dette at det er brukt mange faguttrykk i teksten, og det viser ein epistemisk kunnskap når faglege uttrykk og nominalar dominerer. Ord eller omgrep er nemnt ein gong, sjølv om dei kan vera brukt fleire gonger i elevteksten.

Omgrep frå feltet	Uttrykk frå sekundærdiskurs	Uttrykk frå primærdiskurs
Sammensatt tekst (4), mottakerne (7), tittelen (11), forfatter, brødtteksten (13), blikkfanget (25), framstille (29), illustrere (31), scenisk (40), appellere (42), veve (...) inn i (46), grep (46), forkortelsen (47), blokkbokstaver (47), framheve (48), blikket (49), markert (50), metode (55), (s)kildre (68), oppbygging (69), argumentasjonsformer (70), skjult argumentasjon (71), patosappellen (72), skrivemåte (78), slagordet (84), avsenderen (88), skriftspråket (89), dialekt (92), tolkning (95), ordvalget (96), positive ord (96), setningene (98), gjenspeiler (100), budskapet (101), repeterer (102), middel (103), troverdighet (106), målgruppen (109), åpne argumentasjonen (110), logosappellen (111), logos, fornuften, logikken, åpen og direkte argumentasjon (112)	Strategier (3), hensikten (6), fakta, statistikker (22), emneknagg (23), betegnet (24), indikerer (30), komfortable (34), overbeviser (39), fenomen (44), faktor (57), forbundet med (67), samarbeid (69), verktøy (73), til syne (74), universelle (76), henvende seg (79), påvirke (82), tilfredsstillende (86), fellesskap (86), primære (88), patriot (94), særegent (94), respekt (106), etterprøvbare (107), potensielle (116), relevante og holdbare (118), tillit (skrivefeil; tillitt) (121), innledningsvis (122), kunnskapsmessig (124), særdeles (125), fokusere (128), helhet (130), formålstjenlig (130)	«selge» (8), hashtag (23), kjekt og lykkelig (38), rolig og fredelig, lykkelig og glad (59), for det første så er rosa (65), naturlige veien (56), øynene går (56), på midten av høyre side av denne streken (62), få folk til å (69), vår indre patriot (94), glad og lykkelig plass (100), «agnet» (103), henge seg på (102), sjekke opp (118), Når alt kommer til alt (130), suksess (132)

Tabell 21. Oversikt over ord og uttrykk i tekst A4 med karakter 6.

Teksten kan plasserast slik i skjemaet:

	1	Noko/delvis (2)	Nokså god/god (3-4)	Svært god/framstående (5-6)
<b>Kommunikasjon</b> Engasjement og rytme		Tar i bruk skriveposisjonar på ein delvis god måte. Kan venda seg til lesaren på delvis relevante måtar	Tar i bruk nokså gode/gode skriveposisjonar og kan venda seg til lesaren på relevante måtar.	Tar i bruk svært relevante skriveposisjonar og vender seg til lesaren på ein svært god/framstående måte
<b>Innhald og fagleg kunnskap</b> Innhaldet er relevant og utdjupa  Argumentasjon og refleksjon  Tekstforståing og bruk av kjelder.		Kan delvis tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om. Argumenterer på ein delvis god måte. Viser svært god evne til refleksjon. Viser delvis god forståing av aktuelle tekstar. Brukar kjelder på ein delvis god måte.	Kan tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om på ein nokså god/god måte. Argumenterer på ein nokså god/god måte. Viser nokså god/god evne til refleksjon. Viser nokså god/god forståing av aktuelle tekstar. Brukar kjelder på ein nokså god/god måte.	Kan tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om på ein svært god/framstående måte. Argumenterer og resonnerer klart og presist. Viser svært god evne til refleksjon. Viser svært god/framstående forståing av aktuelle tekstar. Brukar kjelder på ein svært god/framstående måte.
<b>Tekststruktur</b> Overordna komposisjon, samanheng i teksten		Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein delvis god måte. Meistrar avsnittsinndeling på ein delvis god måte. Brukar delvis varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.	Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein nokså god/god måte. Meistrar avsnittsinndeling på ein nokså god/god måte. <b>Brukar varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.</b>	Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein svært god/framstående måte <b>Meistrar avsnittsinndeling på ein svært god måte.</b> Brukar varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.

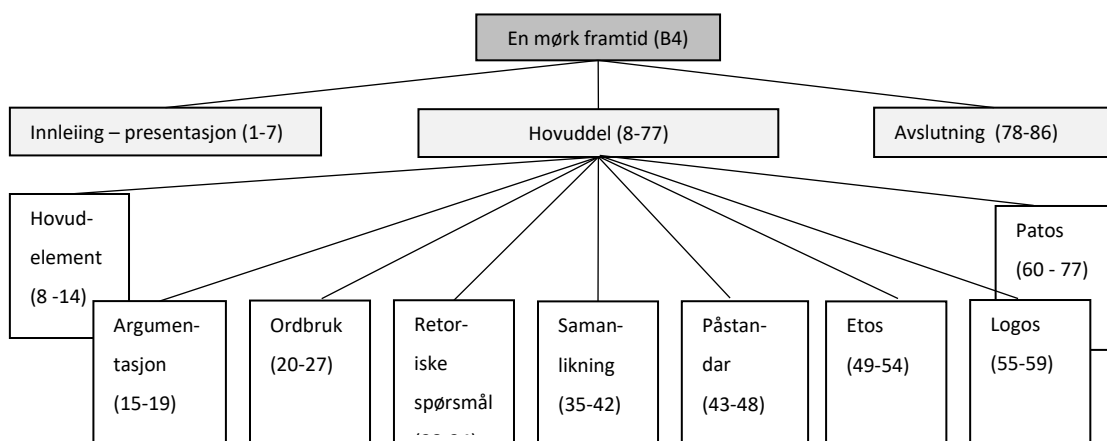
<b>Språkbruk</b> Ordval, setningsoppbygging og stil	Brukar delvis varierte setningskonstruksjonar. Har delvis formålstenleg fagspråk.	Brukar nokre varierte/varierte setningskonstruksjonar. Har formålstenleg fagspråk.	Brukar varierte og avanserte setningskonstruksjonar. Har formålstenleg og presist fagspråk.
<b>Rettskriving og formverk</b>	Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein delvis god måte	Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein nokså god/god måte	Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein svært god måte
<b>Samla vurdering</b>	Samla sett viser elevsvaret låg kompetanse	Samla sett viser elevsvaret nokså god/god kompetanse	Samla sett viser elevsvaret svært god/framstående kompetanse

Tabell 22. Vurdering av tekst A4.

Teksten har eit omfang som gir moglegheit til å visa kunnskap på fleire område, og omfanget påverkar også tekststrukturen. Det kan innvendast at samanbinding på setningsnivå ikkje er så godt, og at det er liten variasjon i startsetningane. «Det» og «De» går igjen i svært mange av setningane, til dømes i avsnitt tre og fire. Dette kan ha samanheng med at skrivaren vil gjera greie for det visuelle på ein presis måte, og utover i teksten blir setningsstrukturen endra.

#### 5.4.2 Tekst B4 – litt kritisk

Tekst B4 fekk karakter 6, og er på 1303 ord, ein av dei lengste frå skule B. I del 4.1 om oppgåvene blei denne oppgåva knytt til ein sosio-politisk diskurs. Oppgåva opna for å kommentera dei meningane som kom fram i kommentarartikkelen «Framtiden? Den står i kø hos NAV». Her kunne ein tenkja seg at elevane var kritiske til underliggjande haldningar. Oppgåva opnar for rolla som medborgar og samfunnsdeltakar. Som tidlegare nemnt er oppgåvene ved skule B todelt, der elevane først skulle bruka omgrep frå retorikken, og i siste del visa evne til sjølvstendig refleksjon. Dette gir føringar for strukturen som er slik:



Figur 9. Makrostruktur i tekst B4.

Figuren viser at strukturen ikkje fylgjer strukturen slik oppgåva legg opp til, men det kan tenkjast at teksten likevel viser refleksjon. Eleven viser god forståing av konteksten som tekstvedlegget tar utgangspunkt i. Dette kjem fram i overskrifta «En mørk framtid», som på ein

god måte tematiserer emnet i teksten, at ungdommar hamnar utanom arbeidslivet på grunn av aukande automatisering. Sjølv om eleven ikkje bruker omgrepet *kairos*, blir det vist til kontekstuelle samanhengar, at det blir arrangert Nordens første økonomifestival i Stavanger og i linje 39 at: «Maskiner tar stadig meir over jobbene som vi mennesker hadde før, og nå fjerner de fleire arbeidsplasser enn de skaper». Å kontekstualisera teksten på denne måten, kan knytast til god tekstforståing. Berge peikar på at eit sentralt trekk ved resonnerande tekstar, er at dei ikkje kan lausrivast frå konteksten (Berge 2005:97). Dømet frå linje 39 over, er også starten på eit mogeleg resonnement. Eleven tar også fram i teksten sin at Omdal er subjektiv og seier i linje 17 at: «(...) vi ser bare saken frå den ene siden.» I siste skriv eleven at «Jeg savner at han skriver om om muligheter og løsninger». Avslutninga kan syna at eleven ikkje viser klart at teksten er godt forstått, og at Omdal sitt føremål er først og fremst å gjera lesarane merksam på temaet han tar opp og åtvara om farene ved automatisering. Å lesa med kritisk sans må øvst, og eleven er eit stykke frå rolla som ekspert eller medborgar her. Teksten kan plasserast slik:

	1	Noko/delvis (2)	Nokså god/god (3-4)	Svært god/framstående (5-6)
<b>Kommunikasjon</b> Engasjement og rytme		Tar i bruk skriarposisjonar på ein delvis god måte. Kan venda seg til lesaren på delvis relevante måtar	<b>Tar i bruk nokså gode/gode skriarposisjonar og kan venda seg til lesaren på relevante måtar.</b>	Tar i bruk svært relevante skriarposisjonar og vender seg til lesaren på ein svært god/framstående måte
<b>Innhald og fagleg kunnskap</b> Innhaldet er relevant og utdjupa  Argumentasjon og refleksjon  Tekstforståing og bruk av kjelder.		Kan delvis tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om. Argumenterer på ein delvis god måte. Viser svært god evne til refleksjon. Viser delvis god forståing av aktuelle tekstar. Brukar kjelder på ein delvis god måte.	Kan tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om på ein nokså god/god måte. <b>Argumenterer på ein nokså god/god måte.</b> <b>Viser nokså god/god evne til refleksjon.</b> <b>Viser nokså god/god forståing av aktuelle tekstar.</b> <b>Brukar kjelder på ein nokså god/god måte.</b>	Kan tilpassa mengda av innhald til det teksten handlar om på ein svært god/framstående måte. Argumenterer og resonnerer klart og presist. Viser svært god evne til refleksjon. Viser svært god/framstående forståing av aktuelle tekstar. Brukar kjelder på ein svært god/framstående måte.
<b>Tekststruktur</b> Overordna komposisjon, samanheng i teksten		Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein delvis god måte. Meistrar avsnittsinndeling på ein delvis god måte. Brukar delvis varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.	<b>Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein nokså god/god måte.</b> Meistrar avsnittsinndeling på ein nokså god/god måte. <b>Brukar varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.</b>	Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på ein svært god/framstående måte <b>Meistrar avsnittsinndeling på ein svært god måte.</b> Brukar varierte koplingsmarkørar for å uttrykkja samanheng i teksten.
<b>Språkbruk</b> Ordval, setningsoppbygging og stil		Brukar delvis varierte setningskonstruksjonar. Har delvis formålstenleg fagspråk.	<b>Brukar nokre varierte/varierte setningskonstruksjonar.</b> <b>Har formålstenleg fagspråk.</b>	Brukar varierte og avanserte setningskonstruksjonar. Har formålstenleg og presist fagspråk.
<b>Rettskriving og formverk</b>		Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein delvis god måte	Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein nokså god/god måte	<b>Meistrar rettskriving, formverk og teiknsetjing på ein svært god måte</b>
<b>Samla vurdering</b>		Samla sett viser elevsvaret låg kompetanse	<b>Samla sett viser elevsvaret nokså god/god kompetanse</b>	Samla sett viser elevsvaret svært god/framstående kompetanse

Tabell 23. Plassering av tekst B4.

Det er eit spenn i kvalitet også ved tekstar som får karakter 6. Ved sensorskoleringa ved eksamen i norsk skriftleg våren 2017 blei det ytra av ein sensor at det er ein tendens at det alltid vil vera noko som trekkjer eit eksamenssvar ned frå karakteren 6. Dette poenget samstemmer med karakterstatistikken over standpunkt- og eksamenskarakterar i norsk skriftleg våren 2017. Berre 2% av elevane oppnådde karakteren 6 til eksamen i norsk hovudmål skriftleg våren 2017, medan tilsvarende tal for sidemål var 1,3%.<sup>3</sup> Ved standpunkt var det 4,8% som oppnådde karakter 6 i norsk hovudmål, medan talet for sidemål var 2,6%. Slik sett samstemmer karakteren i sidemål betre med den karakteren som blei oppnådd til eksamen dette året. Ei direkte samanlikning med andre fag på vidaregåande er komplisert, sidan det ikkje er andre fag enn norsk som har obligatorisk skriftleg eksamen på vg3. Dei fleste elevar på vg3 skal opp i to skriftlege eksamenar utanom norsk hovudmål, men samanlikningsgrunnlaget her er vanskeleg fordi det ikkje er tale om fellesfag. Eit fag på vidaregåande som har mange kandidatar opp til eksamen skriftleg, er engelsk på vg1. Her var det til samanlikning 10 % som oppnådde karakteren 6 våren 2017. Då må det leggjast til at dette er eit trekkfag, og at eksamen ikkje er obligatorisk.

#### 5.4.3 Tekst C4 – eksperten

Tekst C4 ved skule C fekk også karakter 6. Den er omfangsrik, på 2198 ord. Teksten er eit svar på oppgåve 6, om komposisjonen i romanen *Maskeblomstfamilien*. Under hovudområdet kommunikasjon skil denne teksten seg frå dei andre på fleire måtar. Noko av det første ein legg merke til i denne teksten er korleis avsendaren posisjonerer seg, både med kunnskap og engasjement. Når eleven introduserer romanen ho skal analysere, skjer det slik:

I *Maskeblomstfamilien* møter vi en ungdom som er annerledes på en svært konkret måte, og som hele livet har måttet forholde seg til at andre ser på ham som unormal. *Beatles* tar leseren med gjennom et stort følelsesregister, men grunntonen er en godfølelse. Denne godfølelsen er det vanskelig å finne når man leser *Maskeblomstfamilien*. Det kan nesten virke som om forfatteren har skrevet et vrengebilde av det relativt lyse og varme Oslo-eposet, eller med en av romanens sentrale metaforer: et negativ som ennå ikke har blitt fremkalt, som altså fremdeles befinner seg i mørkerommet. Denne metaforen vender jeg tilbake til i avslutningen. (Linje 5 til 10)

Eleven lagar lengre og meir avanserte setningskonstruksjonar enn dei andre tekstane som har blitt analysert. Ho set også opp ein kontrast mellom to kjende romanar av Christensen, og samanliknar dei. Uttrykket «vrengebilde» er treffande på fleire måtar, og det blir utdjupa når

---

<sup>3</sup> Udir.no, statistikk vidaregåande skole. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/> (Lest 24. mai 2018)

eleven trekkjer fram negativet som metafor. Posisjonen eleven tar blir forsterka når ho presenterer temaet og problemstillinga for oppgåva:

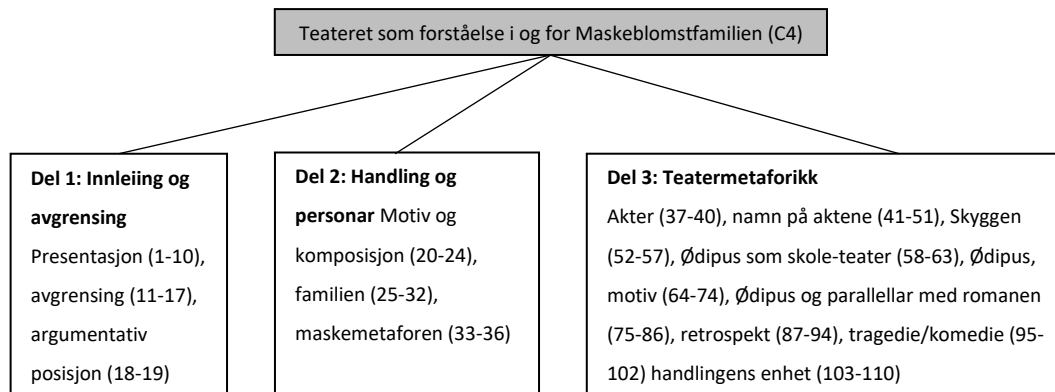
I denne oppgaven vil jeg konsentrere meg om komposisjonen i romanen, og mer spesifikt om hvordan den er bygget opp rundt det jeg vil kalle en *teatermetafor*. I det som følger vil jeg analysere dette komposisjonstrekket på tre nivå. Først vil jeg vise hvordan koblingen til teateret ligger til grunn for strukturen i romanen på ulike nivå. Deretter vil gjennomgå noen sentrale hendelser, som illustrerer hvordan teateret utgjør en modell for framstillingen. Som siste moment i analysen vil jeg se på hvordan teatermetaforen virker som en forståelsesramme for hovedpersonen. (Linje 11 – 15)

Eleven tar eit sprang mot ein risikabel posisjon når ho etter innleiinga stiller seg kritisk til ei av kjeldene, masteroppgåva til Gjerland. Her posisjonerer eleven seg som kritisk og vurderande, og teksten rører seg med dette mot skrivehandlinga å *overtyde*, der argumentasjon høyrer med:

Teatermetaforen stikker både dypere og bredere i romanen, uten at det lar seg gjøre å få med alt i denne oppgaven. Jeg håper likevel å få fram hvor gjennomført romanen er bygget opp rundt referanser til (klassisk) teater, i motsetning til Cecilie Gjerlands påstand om at "tilknytningen til det greske drama kun befinner seg på overflaten". (Gjerland, 2010, s. 6),

Ved å ta denne rolla plasserer teksten seg som ein argumenterande tekst, der hovudargumentet er korleis teatermetaforikken er eit grunnleggjande kompositorisk element i romanen. Resten av teksten er ei underbyggjing av denne argumentasjonen. Skjelten trekkjer fram at synspunkt og påstandar ikkje berre kan kastast fram for å skapa truverd, dei må underbyggjast (Skjelten 2013:190). Eleven finn fleire argument som byggjer opp under argumentasjonen, og nemner desse i utdraget over. Oppbygginga av romanen i akter, og namna på aktene, er to argument som taler for det eleven seier, «Skyggen» som regisserer oppsetjinga av *Ødipus* er eit anna argument, det retrospektive blikket blir også trekt fram, samt referansen til tragedie og komedie som finst i romanen. Det siste argumentet eleven nemner, er mørkerommet, og her kan forteljaren setja seg sjølv i scene. Lesaren sit att med ei sterk overtyding, og samstundes med argumentasjonen har eleven fått vist stor kunnskap på fleire felt som er relevante i norskfagleg samaheng. Eleven får også med dette eit sterkare formål med skrivinga, eit formål ho har skaffa seg ved å ta ein aktiv posisjon. Samla er dette å visa ei sterk kommunikativ evne. Lat oss sjå korleis eleven strukturer teksten. Kjell Lars Berge skriv at ein av utfordringane med resonnerande skriving, er strukturen (Berge 2005:183). Det ser ikkje ut til å vera tilfelle med denne teksten. Teksten er å finna som vedlegg, men avsnittsstrukturen blir forklara her, og sett opp i trestruktur under. Teksten kan sjå ut til å vera strukturert i tre hovuddeler og – kanskje – ein pause til slutt, slik romanen er strukturert. Viss denne strukturen er laga med medvit, er det eit svært godt strukturelt grep. Overskrifta er tematisk og fortel kva teksten handlar om. Del 1

startar med første avsnitt som presenterer forfattaren, og her høyrer også avsnitt to og tre til, som avgrensar oppgåva og klargjer argumentasjonen. Del 2 startar med avsnitt fire om komposisjon der også motivet i romanen blir kort referert, avsnitt fem om familien og seks om maskemetaforen høyrer også til i del 2. Del 3 argumenterer for kvifor teatermetaforen er eit sentralt strukturingsprinsipp, og denne delen går fram til siste avsnitt, i alt ti avsnitt. Figuren viser avsnittsstrukturen:



Figur 9. Makrostrukturen i tekst C4.

Det kan sjå ut som teksten manglar ei klar avslutning, men det kan også tenkjast at siste avsnittet er eit stilistisk grep, at teksten sluttar i eit spørsmål, og er tvetydig, slik eleven tar opp i dei fire siste linjene. I så tilfelle er dette også eit svært godt grep, og kan dette fungera også i ein argumenterande teksttype. Eleven ser ut til å ha valt ut litteratur med omhug, og brukar kjeldene på ein god måte i teksten. Kjeldene er relevante og interessante ut frå det eleven skriv om:

#### Litteraturliste:

- Aristoteles. (2004). *Om diktekunsten*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Christensen, L. S. *Maskeblomstfamilien* (2003). Cappelen Damm AS
- Drama. (2011, 24. februar). I Store norske leksikon. Hentet 13. desember 2017 fra <https://snl.no/drama>. Sist oppdatert 21.2.11.
- Forfattersentrum, Norsk. (2017, 23. april). Lars Saabye Christensen. I Store norske leksikon. Hentet 13. desember 2017 fra [https://snl.no/Lars Saabye Christensen](https://snl.no/Lars_Saabye_Christensen).
- Gjerland, C. T. (2010). Skammens maske : en analyse av maskebruken i Maskeblomstfamilien (2003) av Lars Saabye Christensen. Retrieved from <https://www.duo.uio.no/handle/10852/26417>
- Ibsen, H. (1962). *Nutidsdramaer 1877-99*. Oslo: Gyldendal
- Knudsen, S. V. (2012). Skæve mænd og mærkelige maskuliniteter i romaner af Lars Saabye Christensen. *Edda*, 99(01), 16–28.
- Nordby, Terje. *Forvandlinger: Et møte med greske myter*. Andresen og Butenschøg Forlag: 2006.
- Van der Poll, S., Hamm, C., Sejerstedt, J. M., & Waage, L. R. (2008). Maskeblomstfamilien: En hybrid? *Tekster På a Tvers: Queer-Inspirerte Lesninger*, 297–307.

Wenche Vagle trekkjer fram ordlengd er eit kjenneteikn på kvalitet i KAL-undersøkinga (Vagle 2005:305). Lange ord har «meir innhald» enn korte, og det er ein samanheng mellom lengden

på ordet, frekvensen og den semantiske «tyngda» i ordet (ibid.). Ordlengdesnittet har samanheng med teksten sitt språkregister, altså alle ord som er brukt i teksten, og dette heng igjen saman med språkbrukssituasjonen (ibid.:306). I ein formell situasjon stig ordlengdesnittet. I avsnittet over, og gjennomgåande i tekst C4, er det svært mange lengre ord, og ord frå sekundærdiskursen. Ordlengdesnittet er ikkje rekna ut for denne teksten, men ein merkar seg samansetningar som «teatermetaforen», «forståelsesramme» og «komposisjonstrekket». Ut frå det som er sagt i analysen plasserer teksten seg høgt på alle kriteria som er sett opp, både ved skule C og i dei nye kriteria som er tatt i bruk i oppgåva. Ikkje minst posisjoneringa som ekspert er interessant, og dette gjer teksten god og lesverdig. Posisjonen er krevjande, men eleven fullfører godt. Teksten har mange sterke sider: Engasjement, kunnskap, bruk av faglege omgrep og gode setningskonstruksjonar. Eleven brukar kjeldene på ein svært god måte og har få feil i ortografi og teiknsetjing.

#### 5.4.4 Seksarane – ulike, men også framstående

Tekstane som har fått karakter 6 har fleire felles kjenneteikn på kvalitet, som god overordna struktur, epistemisk kunnskap, som kjennskap til retoriske appellformer og god bruk av faglege omgrep. Tekstlengd synest å vera eit kriterium som ligg til grunn for ein svært god karakter. Det er også råd å peika på engasjement i tekstane som viser seg ved posisjonen skrivaren tar i teksten eller ved refleksjonsnivået, særleg gjeld dette ved karakter C4. Også mellom tekstane som har fått beste karakter er det kvalitetsskilnader, og forskjellane er å finna på ulike tekstnivå.

<b>Samanlikning av tekstar med karakter 6.</b>	<b>A4 – Bildet i avsenderens øyne Karakter 6</b>	<b>B4 – En mørk framtid Karakter 6</b>	<b>C4 – Teateret som forståelse i og for Maskeblomstfamilien Karakter 6</b>
<b>Kommunikasjon</b> Engasjement og rytme	Tar relevant posisjon som fagforfattar, og viser god kunnskap i tråd med rolla.	Tar relevant posisjon som fagforfattar, men utnyttar ikkje potensialet fullt ut som medborgar.	Brukar ekspertrolla og overtøyer med sterkt engasjement og kritisk innstilling. Markerer engasjement i teksten ved rytme og ved å utnytte strukturelle grep på ein svært god måte.
<b>Innhald og fagleg kunnskap</b> Innhaldet er relevant og utdjupa Argumentasjon og refleksjon Tekstforståing og bruk av kjelder.	Viser tekstforståing og kunnskap om retorikk og analyse av samansett tekst . Vurderer korleis teksten fungerer. Argumenterer godt og brukar primærkjelda på ein god måte.	Har kunnskap om retorikk og har god forståing av teksten. Refleksjonen stoppar noko opp mot slutten.	Avgrensar oppgåva på ein god måte og tematiserer og svarer på problemstillinga. Skriv ein omfattande tekst og viser framstående kunnskap om litteratur. Ser samanhengar og viser evne til refleksjon. Brukar relevante kjelde på ein framstående måte.
<b>Tekststruktur</b> Overordna komposisjon, samanheng i teksten	Har god struktur og samanheng i teksten. Brukar koplingsmarkørar på ein god måte for å uttrykkja samanheng.	Har god tekststruktur. Strukturen bryt med det oppgåva ber om. Skapar likevel god samanheng i teksten.	Meistrar relevante komposisjonsprinsipp på utsøkt måte. Har god avsnittsinndeling og har god samanheng i teksten.



Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

<b>Språkbruk</b> Ordval, setningsoppbygging og stil	Brukar faglege omgrep og ord frå sekundærdiskursen. Setningsoppbygging og ordval er på eit svært godt nivå.	Brukar faglege omgrep og ord frå sekundærdiskursen. Setningsoppbygging og ordval er stort sett på eit godt nivå.	Brukar faglege omgrep på ein svært god måte og har god samanheng. Uttrykkjer seg på ein framstående måte.
<b>Rettskriving og formverk</b>	Meistrar rettskriving og formverk svært godt.	Meistrar rettskriving og formverk godt.	Meistrar rettskriving og formverk på ein svært god måte.
<b>Samla vurdering</b>	Samla sett viser elevsvaret god til svært god til framifrå kompetanse.	Samla sett viser elevsvaret svært god kompetanse.	Samla sett viser elevsvaret framstående kompetanse.

Figur 24. Oversikt over tekstar med karakter 6.

Dei tre tekstane viser at det er skilnad i kompetansen også mellom desse. Nokon ville kanskje innvenda at tekst C4 er karakter 7 eller betre, medan dei to andre er seksarar. Her kjem det faglege skjønnet inn i biletet. Vurderinga som er gitt her må også sjåast i samband med at vurderingsområdet kommunikasjon er kome til.

## 6. Drøfting av resultatata

*I denne delen blir resultatata frå analysane bli samanlikna og drøfta. Styrande for denne delen er dei seks hovudområda i vurderingsskjemaet, og kvar av desse har fått sin eigen del. I desse delane vil kvalitetsforskjellane som har vist seg i tekstane bli trekt fram og drøfta, og moglege forklaringar vil bli drøfta. Til slutt vil resultatata bli summert opp.*

Problemstillinga for oppgåva er kva som skil middels gode frå svært gode tekstar. Kva er forskjellen mellom tekstar som har fått karakter 3 og 4, og 5 og 6? Skilnadene har vist seg å vera relativt store på somme område, men det er også teikn som kan tyda på at det kan vera relativt stor skilnad mellom tekstane som har fått same karakter. I heile denne delen er det viktig å hugsa på at funna ikkje kan generaliserast ut frå denne undersøkinga, men at dei kan opna for nye spørsmål om kva skrivekompetanse i norsk på vg3 handlar om.

### 6.1 Hovudområdet kommunikasjon

Hovudområdet kommunikasjon tar for seg korleis elevane posisjonerer seg i tekstane og korleis dei utnyttar dei mogleheitene som finst i oppgåvene. Tekstane i intensivutvalet er såkalla presentasjonstekstar, og skrivehandlingane handlar i stor grad om å informera, vurdera eller resonnera. Elevane posisjonerer seg på ulike måtar, og teksten dei skaper ut frå desse rollene påverkar i høg grad kunnskapen som blir vist og lengda på teksten, men også evna til refleksjon, å gjennomføra gode resonnement eller argumentera. Rolla som fagforfattar krev kunnskap om emnet, og det kan vera krevjande å forstå tekstar og formulera seg på ein god måte ut frå dei krava som blir stilt. Der tekstane ber eleven om vurdera eller reflektera er rolla som medborgar aktuell, og det kan sjå ut til at dette er ein uvant skriveposisjon som svært få utnyttar på ein god måte. I tekst C4 tar eleven ein kritisk og argumenterande posisjon, samstundes som eleven også posisjonerer seg som ekspert. Dette er ein av få elevar som kan seiast å bruka desse rollene, og det viser at det er stor skilnad mellom middels gode og framstående skrivarar på dette området.

Det kan sjå ut til at det kommunikative elementet blir underkommunisert i samband med skrivinga, og at det her ligg eit potensiale for å utvikla skrivekompetansen til elevane. Dei svært gode skrivarane finn fram til relevante skrivarroller, men oppgåver og skriverammer og modelltekstar kan kanskje vera ei støtte her for å gjer elevane merksame på dei posisjonane som kan brukast i tekst. Her spelar både forventningar om sjanger og back-wash-effekten i tilhøve

til eksamen ei rolle. Kjell Lars Berge viser at norsklærarane har ein verdi- og kunnskapsorientert tilnærming til tekst, og dette kan ha påverknad på lærarane si utforming av oppgåvene og valet av oppgåve elevane gjer. Basert på det som kjem fram i eksamensoppgåver og vurderingskriteria ved eksamen, kan det sjå ut til at det kommunikative elementet og føremålet med skrivinga er tona noko ned ved skriftleg eksamen til fordel for fagleg relevans. Dette, og det at skrivarposisjonar ser ut til å vera ein utfordring, var ein av grunnane til at det blei utvikla eit sett med kriterium i samband med denne oppgåva, der kommunikasjon blei tatt inn som det første hovudområdet. Dette var etter modell frå Norm-prosjektet, der det blei opplyst om at det ikkje var laga kriterium for skriving i norsk på vidaregåande basert på hovudområda. Fokuset som har vore på skrivehandlingar og føremålet med skrivinga i samband med mellom anna Skrivehjulet vil truleg også nå vidaregåande skule i større grad enn det kan sjå ut til gjennom denne korte undersøkinga. Elevane ved skule C har blitt gjort merksame på stemmene dei kan ta i teksten, og det kan sjå ut til at dette har hatt ein effekt på motivasjonen for skrivinga, kombinert med krav om tekstlengd.

## 6.2 Hovudområdet innhald

Innhaldet i tekstane blir påverka av posisjonen skrivaren tar, og dei første hovudområda heng såleis tett saman. Ut frå dei posisjonane eleven tar, kan eleven velja ulike innhaldselement, og få ein betre utbygd og meir innhaldsrik tekst. At innhaldet veks og blir betre kan vera eit anna argument for å ha større merksemd retta mot det kommunikative aspektet. Innhaldet i teksten er likevel det sentrale i presentasjonstekstar, og kunnskap om faglege emne er nødvendig for å kunna skriva godt. Dette viser seg i tekstane som har fått karakter 3, der kunnskapsnivået i tekstane generelt er på eit lågare nivå enn dei som har fått betre karakter.

Tekstlengda spelar ei sentral rolle. Skrivarar som skriv meir tekst, får stort sett betre karakter enn dei som skriv kortare, men ikkje alltid. Tekst A2, som var den lengste i utvalet, nådde nok eit grensepunkt for tekstlengd med 2400 ord. Kunnskapen som blei vist var god, men framstillinga gjorde truleg at vurderinga blei dårlegare enn det kortare tekstar oppnådde. Wenche Vagle tar i studie 10 i KAL-prosjektet opp tekstlengda og kva denne har å seia for vurderinga. Her trekkjer ho fram studiar frå Sverige, der resultata peikar på at når skrivesituasjonen blir endra, ved at elevane skriv i prosess, påverkar dette tekstlengda (Vagle 2005:307). I denne studien viser det seg at elevane ved skule C skriv lengre tekstar. Dei har hatt

ein annan skrivesituasjon enn ved dei to andre skulane. Prosessen fram mot tekstskrivinga bar preg av modellering, og her arbeidde elevane også med teksten i ein lengre periode. Dei hadde dessutan lengre tid til rådvelde ved skrivinga, og spesifikke krav om tekstlengd og innhald. Tekstane ved skule B er generelt kortare enn ved dei to andre skulane. Tidsaspektet spelar her inn, men det kan også tenkjast at valmoglegheitene med tanke på type oppgåve gjorde at ikkje alle fann noko å skriva om. Skriveramma som blei delt ut hadde her ein mogeleg dobbel effekt: Den gav noko å skriva om, men samstundes kan det sjå ut til at den blei nytta som utfyllingsliste. Når lista var fylt ut, og alle spørsmåla svara på, var teksten ferdig. Tekstlengda og mengda av innhald ser ut til å ha samanheng med både læraren og elevane sine forventningar, samt elevane sin motivasjon for skrivinga. I vidaregåande skule spelar karakterar ei stor rolle, kanskje for stor. Det at elevane visste at teksten spela inn på standpunkt-karakteren, kan ha medverka til at dei skreiv fyldigare tekstar og strekte seg lenger for å fylla ut oppgåva.

Elevane sin skrivekompetanse må også sjåast i samband med kva ressursar som var tilgjengelege undervegs i skrivinga. Ved skule A hadde elevane tilgang til ein del nettsider undervegs, og det same hadde elevane ved skule C. Elevane ved skule B hadde ikkje tilgang til internett, og nokre av desse tekstane har blitt kortare. Bruken av internett ved prøvar kan ha samband med ei frykt for at elevane skal henta informasjon og plagiera frå nettet. Det kan også ha samanheng med eit ynskje om å trenast på ein eksamensnær skrivesituasjon, der nett-tilgangen er avgrensa til nokre få nettsider, slik som ved skule A. Det å ha tilgang til kjelder på internett liknar meir på ein autentisk skrivesituasjon som elevane vil møta i seinare studie og arbeid. Å gje god opplæring i kjeldebruk vil såleis kunna sjåast på som ein sentral del av skriveopplæringa. Elevane har brukt kjelder på ulike måtar. Ved skule C har det å finna gode kjelder undervegs i førskrivingsprosessen vore viktig. Elevane hadde moglegheit til å setja seg inn i relevant sekundærlitteratur og bruka bøker og teoriar frå andre skulefag. Dei elevane som får det best til bruker fleire kjelder på ein aktiv måte i teksten sin. Tekst C4 kan seiast å ha brukt kjelder på ein måte som har ført fram til nye perspektiv:

Hvis "(...) historie(n) beveget deg, var det en tragedie. Lo du, bare en eneste gang, var det ikke annet enn en komedie", sier han på romanens siste side (s. 285). Dette spørsmålet vridde særlig på min opplevelse av verket og tankene om hvor grensene mellom en tragisk og en komisk person går. Aristoteles skiller mellom de to ved å si at tragiske helter er bedre enn oss, mens komiske figurer er dårligere enn oss (Aristoteles, 2004, s. 27). (Linje 96 – 99)

Eleven viser her tekstforståing, og trekkjer inn ulike kjelder og brukar dei til å utforska og

utfordra seg sjølv og andre kjelder. Fordjupingsoppgåva i norsk oppnår då formålet i læreplanen – å gjennomføra ei sjølvvald og utforskande oppgåve. Innhaldet i oppgåva har læraren ved skulen hatt påverknad på, men eleven har sett seg inn i kjeldene og gir innhaldet meining. Til samanlikning viste eleven som fekk karakter 3+ ved skule C til berre ei kjelde utanom primærtteksten. Innhald og kunnskap vil alltid vera eit sentralt element i fagskriving, og ved å utnytta ressursar som ulike posisjonar, skapa rammer for samtaler om tekst og innhald og kjeldebruk, kan innhaldet bli betre og meir utbygd, og visa seg i større skrivekompetanse. Dette vil truleg også gje eit høgare karaktervurdering.

Aslaug Fodstad Gourvenec intervjuar avgangselevar om si oppfatninga av litteraturundervisninga (2016:5). Her blei dei blant anna spurt om dei kunne nemna eit minneverdig møte med litteratur og om kva slags arbeidsformer dei føretrekkjer i undervisninga. Elevane hadde ulike preferansar, men kjerneverdiane i svarea viste at elevane var opptekne av teksten si rolle, samspelet mellom lesar og tekst, og samspelet mellom lesar, tekst og andre lesarar. Deltaking er sentralt, og det å ynskja velkommen ulike tolkingar (ibid.14). Elevane svarta at det var viktigare å få vera med å forma tekstforståinga og produsera meining, enn å produsera ved å følgja faste oppskrifter. Gourvenec seier at desse elevane er høgtpresterande, og dermed ikkje er representative for alle elevar på vidaregåande skule. Desse tankane kan knytast til fleire sider ved denne studien. Elevane ved skule C har arbeidd med teksten og utvikla ei større forståing av både primærtteksten og sekundærttekstar. Dei har gjennom å samarbeida med andre møtt andre si forståing av tekst, noko eleven bak tekst C4 uttrykkjer slik: «En utbredt tolkning (i klassen) er at det dreier seg om en person med uklar kjønnsidentitet.» Det sosiale samspelet og tolkinga i fellesskap viser seg i tekstane, både eksplisitt ved å nemna det. Det er også råd å tolka motivasjonen for skrivinga og tekstlengda ved skule C slik at dette har påverka fleirtalet av elevane. Dette aspektet kan knytast til dei fleste sider ved tekstane, både innhaldet, strukturen, bruken av kjelder og det kommunikative aspektet ved teksten.

### 6.3 Hovudområdet tekststruktur

Hovudområdet tekststruktur heng saman med dei to føregåande hovudområda, ved at posisjonane og innhaldet elevane skriv om er med å strukturere framstillinga. Oppgåvene som er gitt strukturerer også teksten, og vurderinga av elevtekstane viser at lærarane er opne for dei tilboda om struktur som elevane skapar, særleg ved skule B. Å skapa god struktur handlar blant

anna om å ha gode skrivestrategiar, og å kunna planleggja kva innhald ein skal ha med og korleis det skal framstillast i teksten. Struktura i tekstane varierer, og det kan tyda på at elevane ikkje alltid er like medvitne om struktura i teksten. Skrivestrategiar som tankekart kan vera til hjelp dersom dette ikkje allereie er ein innarbeida del av elevane sine strategiar.

Tekst A2 er trekt fram som døme på tekstar som har god tekststruktur på makronivå, men der det er manglar i samanhengen i avsnitt og mellom setningar. Tekst C3 er eit døme på ein tekst der det er ein meir medviten bruk av koplingar, som skapar ein betre koherens i teksten. Skilnader på det mikrostrukturelle området kan vera det som skil mellom ein middels karakter, og ein karakter over middels. Tekst A2 viser at eleven har kunnskap, men samanhengen i og mellom setningar trekkjer teksten nedover på karakterskalaen, saman med språk og val av ord.

Forventningar til sjangrar spelar også ei sentral rolle når det gjeld struktur i tekst, der ei tredeling frå retorikken er eit ideal for saksprega tekstar. Skriverammer og modelltekstar kan visa korleis tekstar kan strukturast, og kva innhald ein bør ha med. Dette kan vera nyttige verktøy å kjenna til, men dei kan også gje sterke føringar for tekststrukturen. Nokre av tekstane ved skule B har svara på spørsmåla i skriveramma, og strukturert teksten etter desse. Bruken og funksjonen til skriverammene må vurderast, og her har lærarane ei viktig rolle. Gourvennec sin studie viste at høgtpresterande elevar ikkje opplever rammer for lesing og skriving som kjernen i faget. Det kan sjå ut til at i alle fall nokre av dei høgtpresterande i denne studien i stor grad klarer å bruka strukturane i skriverammer, men at dei samstundes kan ta sjølvstendige posisjonar i tekstane.

I delen om ulike kriterium blei det peika på at det er likskapar mellom ulike teksttypar, slik dei blir presentert i eksamensrettleiinga og vurderingskriteria til skriftleg eksamen i norsk. Det nye skjemaet som er tatt i bruk har vist seg å kunna fungera på ulike tekstar, sjølv om det raskt må leggjast til at denne studien berre tar for seg eit utval tekstar, og berre nokre av teksttypene som er aktuelle til eksamen. Ei forenkling av vurderingskriteria kan vera positivt spesielt for elevane, som får færre hovudområde å vera opptatt av i skrivinga. Hovudformålet med det nye skjemaet var likevel å retta meir merksemd på kommunikasjonen i tekstane, og dette kan sjå ut til å fungera etter føremålet. Dette betyr ikkje at sjangrane forsvinn ut av skriveopplæringa, men at meir av merksemda kan bli retta mot føremålet med teksten, og ikkje om ein oppfyller bestemt krav for bestemte teksttypar.

## 6.4 Hovudområdet språkbruk

Å kjenna til og kunna bruka faglege omgrep er ein viktig del av å tilhøyra diskursen i faget. Ordvalet seier noko om skrivarens faglege autoritet og tyngde (Skjelten 2013:195). Valet av ord er også eit sentralt kjenneteikn på at det epistemiske kunnskapsnivået. Dei gode skrivarane ser ut til å vera medvitne om at faget har ein eigen diskurs, og dei kan ofte bruka orda i faglege samanhengar i teksten. Tekstane som er på eit middels nivå brukar generelt fleire ord frå primærdiskursen, og færre frå sekundærdiskursen. For å kunna tileigna seg fagspråket trengs det eksplisitt opplæring og øving. Elevane er på eit steg i læreprosessen der dei øver seg på formuleringar og bruk av faglege omgrep, og dei er på ulikt nivå. Medvitet omkring omgrep ved retorikk og skjønnlitterær analyse blir det øva intensivt på, som førebuing til eksamen.

Evna til å formulera seg, variera setningslengda og byggja ut setningar kan også øvast opp. Som vist er variasjon i rytme og tempo i teksten ein måte å visa engasjement og tematisera innhaldet i teksten. Mange gode skrivarar meistrar dette også, men det kan sjå ut til at god samanheng og variasjon blir vurdert som mindre viktig når lærarane fastset karakteren. Variasjon i setningsoppbygginga treng ikkje alltid vera på plass, kan det sjå ut til. Innhaldet i teksten ser ut til å vera viktigare.

Språket som blir brukt viser også haldninga eleven tar. Tekst A2, der eleven vender seg til lesaren med eit «du» og lever seg inn i teksten, og skaper eit bilete av situasjonen i «Karens jul», viser eit engasjement ved å bruka språklege ressursar og variasjon i posisjonen. Teksten kan visa at eleven er merksam på denne effekten, og prøver å bruka stemma på fleire måtar, noko som truleg vil bli honorert. Analysane har peika på at elevane kanskje på dette stadiet er fullt medvitne om dei posisjonane dei kan ta i tekstane, og kva språklege verkemiddel dei kan bruka for å utnytta dette potensialet til fulle. I tekst C4, eksperten, ser ein også at eleven tar i bruk språklege bilete for å forklara korleis ho les tekstane. Metaforen «vrengebilde» er brukt. Litterære verkemiddel kan også brukast i analysar, og vil løfta språket og framstillinga. Undervisninga i norsk kan også prøva å stimulera til dette, ved eksplisitt å henta fram slike gode døme. Kreativiteten og engasjementen i skrivinga kan kanskje også aukast ved å ta ein posisjon ikkje berre som fagforfattar, men også som skjønnlitterær forfattar.

Gode skrivarar brukar også ulike måtar å kopla saman elementa og laga struktur i teksten. Tekst C3 tematiserer avsnitta ved å starta med det sentrale elementet avsnittet vil ta opp. Å skapa

avsnitt ved å bruka temasetningar, kommentarsetningar, ofte med døme frå tekst, og deretter avslutta avsnittet med ein avsluttande setning er ei øving som mange elevar på dette trinnet møter, eller har møtt, i opplæringa. Det kan sjå ut til at mange elevar meistrar denne struktureringsforma. Dette handlar også om val av ord og plasseringa i teksten. SFL har eit positivt syn på språk som ein ressurs som kan utnyttast, og mange elevar viser at dei er på god veg til å få grep om desse ressursane (Maagerø 2005:19).

## 6.5 Hovudområdet rettskriving og formverk

Skrivefeil, bruk av dialekt, feil i teiknsetjing er relativt lett å leggja merke til i ein tekst, men er lite kommentert i samband med tekstane i denne studien. Dette har samband med at det er lagt meir vekt på andre delar av skrivekompetansen, som posisjonering, fagleg innhald og struktur.

Harald Nilsen skriv i studie 4 i KAL-undersøkinga at svake tekstar har eit svakheitssyndrom, der mange faktorar spelar inn og gjer at teksten plasserer seg under middels. Eit av teikna på svakheit er at det er manglar i rettskrivinga (Nilsen 2005:129). Som vist i delen om vurderingskriteria trekkjer Sidsel Skjelten fram rettskriving som eit av fire sentrale kjenneteikn på optimal skrivekompetanse. Kravet om rettskriving har lang tradisjon i skulen, seier Skjelten (Skjelten 2013:243). Mønsterplanen frå 1974 modererte kravet til rettskriving, og framheva andre sider ved skriving, som fantasi og god disposisjon (ibid.). Skjelten seier likevel at gode ferdigheiter i rettskriving er viktigare enn nokon gong. Me omgir oss med mykje tekst, og i møtet med alle tekstar er det eit psykologisk krav om at tekstane må vera leseverdige (ibid.:244). Skjelten deler feila inn i fire kategoriar: Ortografi, samskriving, morfologi og andre rettskrivingskategoriar. Ortografi handlar om feil i enkel/dobbelt konsonant, sj-lyden, utelating eller ombyte av bokstavar. Samskriving/særskriving er eit aukande problem i språket, seier Skjelten og er derfor interessant å studera isolert. Morfologi handlar om feil i bøying i alle ordklassar. I kategorien andre feil plasserer Skjelten liten bokstav i eigennamn, innslag frå den andre målforma, eller feil i bruken av og/å. Når det gjeld teiknsetjing er det mange tvilstilfelle, seier Skjelten, og det blir derfor meir omtrentleg kvantifisert. Feilindeksen er forholdet mellom talet på feil og tekstlengde (ibid.:246).

I denne studien er det ikkje rekna ut feilindeks for tekstane. Feil av alle dei typane Skjelten trekkjer fram i materialet over er å finna i utvalstekstane, men også bruk av dialekt, som truleg



ville blitt plassert i andre feil. Bruk av hermeteikn ved sitat eller markering av titlar kan sjå ut til å vera eit trekk ved tekstane. Det er også råd å sjå nokre tendensar blant utvalstekstane, som samstemmer med funn hjå Skjelten (Skjelten 2013:248). Det er få feil når det gjeld enkel/dobbelt konsonant, og sj-lyden. Utvalstekstane har heller ikkje mange feil når det kjem til særskriving, som ein kanskje kunne forventa. Tekst B1 har to tilfelle, «dollar tegn» og «patos appellen», men det siste ordet er skrivi rett andre stader i teksten. Det er noko meir feil i teiknsetjinga, og dette kan ha samanheng med ulike skrivioprogram som automatisk endrar til dømes plasseringa av hermeteikn bort frå første bokstav, som i tekst A4: «TA EIN # SELFHISF (...)». Vurderinga av denne teksten såg ikkje ut til å trekkja mykje her, for teksten fekk karakter 6. Det kan likevel sjå ut til at gode skrivarar har eit meir innarbeida ordbilde og kjenner igjen fleire ord. Eit kvalitetstrekk det kan vera verd å merkja seg, er at det er mindre bruk av dialekt i tekstane som har fått karakter over middels.

Å ha gode skriviestrategiar kan bety å ha ein plan for å luka bort skrivi-feil i teksten sin. Her handlar det i første rekkje om å ha stavekontroll tilgjengeleg på PC-en, samt om å bruka dei hjelpemidla som finst i skrivioprogram og på internett for å slå opp ord. Det kan likevel sjå ut som at rettskriving ikkje er eit sentralt kvalitetsstrekk dersom ein ser på samanhengen mellom skrivi-feil og vurdering.

## 6.6 Samla vurdering

Denne studien er kvalitativ og abduktiv og baserer seg på eit lite utval av tekstar samla inn innanfor eit avgrensa geografisk område. Det er ikkje mogeleg å trekkja absolutte svar ut frå det som er funne, men det er mogeleg å peika på nokre tendensar.

Analysane av skrivioppgåvene og elevtekstane viser at i dette utvalet blir det lagt vekt på oppgåver om litterære og retoriske analysar. KAL-undersøkinga konkluderte blant anna med at forteljande og sjølvcentrerte tekstar dominerte skrivinga, og at berre 15% valde oppgåver som inviterte til sakprega skriving. I vidaregåande skule har denne tendensen snudd. Sakprega og fagspesifikk skriving, som tekstanalysar og resonnerande tekstar, dominerer i dette utvalet. Tekstforståing og lesekompetanse er to viktige aspekt ved elevtekstane, sidan elevtekstane tar utgangspunkt i eit eller fleire tekstvedlegg. Det kan sjå ut til at det blir lagt størst vekt på kunnskap om omgrep frå retorikk og evna til å analysere skjønnlitterære tekstar. Også kunnskap om litteraturhistoriske periodar er ein vesentleg del av stoffet elevane må meistra for å kunna

skriva gode tekstar og få ein karakter over middels. Dette kan sjåast i samanheng med at ein kunnskaps- og kulturarvmodell framleis kan sjå ut til å dominera lærarane si oppfatning av kva som er det viktigaste fagstoffet i vidaregåande skule (Berge 2005:24). Berge nemner også wash-back effekten (ibid.), og at eksamen påverkar valet av oppgåver og skrivemåtar. Dette samstemmer også med funna i denne studien. Ein skule brukar tidlegare gitte eksamensoppgåver, og dette kan sjåast på som ein del av førebuinga til obligatorisk skriftleg eksamen i norsk hovudmål.

Funna i studien viser at det er ein nokså klar samanheng mellom lengda på teksten og den karakteren elevane har fått. Sjølv om det er skilnader i skrivesituasjonane og oppgåvene som er gitt ved dei tre skulane, viser studien at nokre elevar skriv lengre tekstar og dermed får vist meir av kompetansen sin. Tekstlengd er eit kriterium som i stor grad heng saman med ei god vurdering, noko som også samstemmer med funna i KAL studie 10. Elevane har gjennomført skrivinga på ulike måtar og med ulike hjelpemiddel. Dette har truleg vore medverkande til at elevane har skrive tekstar med ulik lengd. Skrivebestillinga ved skule C skil seg frå dei to andre skulane sine, ved at førebuinga til skrivinga har gått føre seg over lengre tid, og at elevane har kunna gjort ulike oppgåver og samtala om teksten undervegs. Desse elevane hadde dessutan spesifikke krav og forventningar til lengda på teksten, noko som ser ut til å ha påverka tekstlengda og kompetansen som blir vist. Funna kan tyda på at det er god læring i å gå i djupna og arbeida med ein tekst over lengre tid. Breidda som er vist i tekstane frå skule C kan tyda på at elevane har opplevd auka motivasjon og læring.

Posisjonane elevane tar i tekstane varierer også i stor grad. Dei beste skrivarane posisjonerer seg på fleire måtar og brukar fleire roller i skrivinga. Dette samstemmer med funn i KAL-undersøkinga. Det kan sjå ut til at det kommunikative aspektet ved skrivinga ikkje blir utnytta i den grad som skriveoppgåvene kan leggja opp til. Særleg ser det ut til at oppgåvene ved skule B, som inviterer til refleksjon og at elevane tar rolla som medborgar, er krevjande. Elevane viser usikkerheit omkring korleis dei kan reflektera og resonnera i tekstane. Dette samstemmer også med funna i KAL-undersøkinga, og kan vera ein grunn til å fokusera meir på den kommunikative sida ved skrivinga. At elevane ikkje alltid i stor grad reflekterer eller resonnerer i så stor grad som oppgåva legg opp til, går likevel ikkje alltid ut over karaktervurderinga. Dette kan også vera eit teikn på at presentasjon av kunnskap blir vekta høgare enn refleksjon. Det kan sjå ut til at formålet med skrivinga ikkje alltid kjem klart fram der eleven blir beden om å resonnera. Når formålet med teksten er å analysa ulike tekstar og gjera greie for kunnskap,

oppfattar elevane kva skrivehandlingane i teksten deira dreiar seg om. Her kan det også liggja eit potensiale for å kommunisera formålet betre i oppgåvene, og i samband med førebuinga.

Analysane peikar også på at bruk av skriverammer er ein viktig del av opplæringa. Skriverammer kan vera ei god støtte for å koma i gang med skrivinga, men kan også føra til ei skriving som er meir instrumentell og mindre fri. Ved skule B er ei skriveramme lagt ved oppgåva, og fleire elevar brukar spørsmåla i ramma for å fylla ut innhaldet i teksten. Gode skrivarar riv seg i større grad laud frå skriverammene. Bruk av skriverammer kan også knytast til forventningar om sjanger. For å bli kjende med den faglege sjangeren er skriverammene nytta som ein del av ei eksplisitt undervisning i faget sine skrivemåtar. Her kan det trekkjast inn at tekstane er skrivne midt i skuleåret på vg3, og at elevane er i ein prosess der dei kanskje i større grad vil lausriva seg frå skriverammer og modelltekstar, og posisjonera seg på andre måtar etter kvart som dei blir tryggare på kunnskapen som skal formidlast i tekstane. Struktura i tekstane blir også påverka av skriverammene, og også her kan det vera eit poeng at elevane er i ein læringsprosess.

I samband med analysane er det prøvd ut eit nytt vurderingsskjema som tar utgangspunkt i hovudområda for vurdering i Norm-prosjektet. Eit slikt skjema har ikkje vore utvikla for vidaregåande skule tidlegare, etter det Synnøve Matre, prosjektleiar for Norm-prosjektet opplyser om. Skjemaet kan sjå ut til å fungera etter føremålet, som var å setja fokus på det kommunikative aspektet ved skrivinga, samt å bruka ei analytisk tilnærming til tekst. Analytiske tilnærmingar ser nærare på dei enkelte elementa i tekstane, og mindre på heilskapsinntrykk, i motsetnad til holistiske tilnærmingar. Skjemaet har berre ei side, og er tenkt å kunna brukast på alle teksttypar, ved både formativ og summativ vurdering. Det kan tenkjast at andre kriterium vil erstatta nokre av dei som er føreslått i skjemaet. Det er også for tidleg å fastslå om dette skjemaet kan brukast på alle teksttypar ut frå denne studien, blant anna fordi det ikkje er såkalla kreative tekstar i utvalet.

Prosesen med fagfornyng i norskfaget som no er i gang, har forslag om at kreative tekstar ikkje lenger skal vera ein teksttype som elevane skal få eksplisitt opplæring i å skriva (Udir 2018). I oppsummeringa frå fagfornyng heiter det at kreativitet er ein viktig kompetanse for framtida, men: «I norskfaget handler kreativitet om å være kreativ i utforminga av tekst og i språklige valg. Kreativitet kan være en del av all kommunikasjon og tekstskaping, ikke bare skriving av visse teksttyper eller sjangere» (ibid.). Denne formuleringa stemmer godt med det

som kjem fram i denne oppgåva med tanke på dei posisjonane elevane tar i tekstane sine. Det går også fram at det skal skje ei «dreining mot ei meir studiespesialiserande retning på vg2 og 3», og at skjønnlitterær skriving er fjerna i det siste året på studiespesialisering for å fokusere meir på akademisk skriving, og dermed forberede elevane betre på vidare studiar (ibid.). Dette kan ha både fordelar og ulemper. Det kan vera bra at kreativitet får større plass i skrivinga, og det kan vera god grunn til å fokusera meir på språklege uttrykksmåtar og posisjonering framfor presentasjon av kunnskap. På den andre sida kan auka fokus på akademisk skriving føra til ei enda større vektlegging på skriving som kunnskapsformidling. Den kreative skrivinga har for mange elevar, og lærarar, vore ein «fristad», der ein har hatt fridom til å prøva ut nye skrivemåtar og skrivehandlingar, og dette kan også ha positiv innverknad på fagskrivinga.

Studien viser at språket i tekstane spelar ei vesentleg rolle for vurderinga. Bruk av fagspråk og eksemplifisering frå tekstane aukar kvaliteten i teksten, og fører til betre vurdering, medan ord frå primærdiskursen og dialekt kan sjå ut til å svekka kvaliteten og vurderinga teksten får. Teiknsetjingsfeil ser ikkje ut til å gjera at vurderinga alltid blir dårlegare, men det ser ut til å vera ein samanheng mellom god vurdering og god samanheng i teksten, som til dømes god avsnittsstruktur.

Mykje av det som her er peika på er også trekt fram i KAL-undersøkinga, og funna viser dermed ikkje ein ny tendens. Det kanskje mest interessante er likevel at resonnerande tekstar og refleksjon framleis synes å vera ei utfordring, på slutten av vidaregåande. Dersom dette stemmer, kan det bety at dette er eit område der skrivekompetansen kan utviklast vidare og der det er eit utviklingspotensiale. Dette kan eventuelt nye studiar prøva å svara på. Dersom det er slik, kan det også knytast til eit demokratisk aspekt ved skriving, og eit viktig aspekt ved skriving i det heile. At opplæringa i skulen, som skrivinga er ein del av, dannar grunnlag for deltaking i samfunnet og vidare studiar og arbeidsliv.

## 7. Avsluttande kommentarar

*Denne delen vil peika på nokre oppsummerande tendensar i samband med studien, og det vil bli peika på nokre perspektiv på skriveopplæring. Til slutt vil det bli forsøkt å gi nokre konkrete råd om skriving i vidaregåande skule.*

### 7.1 Oppsummerande tendensar

Finst det ein vurderingskultur i skulen? Og kva handlar i så fall denne om? Det som kan tala for at det allereie eksisterer ein felles vurderingskultur, er mellom anna eit omfattande arbeid med vurdering for læring både på nasjonalt og fylkeskommunalt nivå og på regionnivå, i form av skulering og samlingar. Det går også føre seg omfattande forskning på området vurdering ved Universitet og høgskular. Også media og tidsskrift er opptekne av vurdering og dette spreier seg til samfunnet generelt, ikkje minst foreldre og elevar som har ein naturleg interesse for vurdering og karakterar. Skriftleg eksamen på vg3 er årleg, og her møtest lærar til sensur og oppgåvene blir kommentert i media. I samband med eksamen blir sensorane skulerte, og her er det fokus på å skapa ei felles oppfatning av kvalitet i vurderinga.

Ut frå denne studien kan det sjå ut til at det er ein viss variasjon i korleis undervisninga blir gjennomført på, og kva det blir lagt vekt på i vurderinga. Skrivinga skjer både i ein form for prosess og i ein tradisjonell summativ situasjon. Her må det raskt leggjast til at breidda i korleis lærarane underviser og korleis dei vurderer tekst ikkje kjem fram i denne undersøkinga. Det kan sjå ut til at lærarane er samstemte om noko: Du må visa forståing av tekst og skapa struktur og samanheng i teksten. Det kommunikative aspektet handlar først og fremst om å visa kunnskap, og refleksjonen blir ikkje alltid like sterkt lagt vekt på.

«Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole?» Dette spørsmålet stiller Greek og Jonsmoen i ein artikkel publisert på Utdanningsforskning.no. Her blir det peika på at det å skriva fagtekstar er ein viktig kompetanse på høgare utdanning, og at norskfaget er egna som arena for studier av tekstkyndigheit (Greek & Jonsmoen 2016:3). Konklusjonen seier at elevane kan ha utfordringar med å bruka kunnskapen frå vidaregåande skule. Elevane må sjå teksten sin i ein fagleg samanheng og utvikla eit metaforhold til teksten sin og vurdere eigen tekstkompetanse. Elevane bør eksplisitt læra korleis dei kan utbetra tekstane ved å diskutera struktur, og korleis argumentasjon og slutningar kan brukast i ein fagspesifikk samanheng.

Dette kan føra til at tekstkompetansen frå vidaregåande skule får større reell verdi (ibid.) Dette kan peika mot at det er større behov for å arbeida med argumenterande tekstar i norskfaget. Litterære og retoriske analyser også argumenterande, men det er samstundes grunn til å ta fram ei større breidd av teksttypar i undervisninga, ikkje minst argumenterande tekstar.

Kva med dei skrivarane som ikkje er ein del av denne undersøkinga? Dei som ligg under middels nivå, på karakter 2 eller i grensesjiktet mellom 2 og 3? Det kan vera fleire årsaker til at elevane ikkje kjem opp på det nivået som er ynskjeleg, og det kan handla om at undervisninga ikkje er systematisk nok eller at formålet med skrivinga ikkje er godt nok kommunisert. Det kan også ha samanheng med manglande motivasjon, språkvanskar eller dysleksi (Skrivesenteret 2013:29). Bakgrunn med eit anna morsmål kan også vera ein grunn til at det å formulera seg på norsk kan vera utfordrande. Eit kjenneteikn på vanskar med skrivinga kan vera at det er vanskar med å skriva ned tankane, problem med skriveflyt, problem med teiknsetjing og eventuelt handskrift. Dei manglar gjerne også motivasjon til å planleggja og gjennomføra ei skriveoppgåve (ibid.) Self Regulated Strategy Development (SRSD) er ein modell som kan vera til støtte for elevar med skrivevanskar. Modellen er delt inn i seks stadier eller steg som kan støtta skrivaren. Dette handlar i stor grad om å ha gode skrivestrategiar, og å kunna automatisera desse. Eksplisitt undervisning av strategiar kan ut frå eiga erfaring også vera nyttig for alle elevar, uavhengig av karakter. Strategiane har dei ofte lært seg i grunnskulen, men desse blir ikkje tatt i bruk på vidaregåande på same måte som i grunnskulen. Det vil føra for langt å gå inn på alle årsaker til dette, men det kan handla om lærarane sin bakgrunn først og fremst som fagpersonar. Dette peikar mot Kunnskapsløftet, og tanken om at alle lærarar er skrivelærarar.

Kva er så viktig å meistra når du skriv tekstar på vg3, anten i norsk eller til og med i andre fag? Lat meg avslutningsvis byta stemme, og ta på meg lærarbrillene, og koma med nokre velmeinte råd. Basert på funna i denne studien kan kanskje desse punkta vera til hjelp når du skal skriva:

1. *Kva er formålet med teksten du skal skriva?* Kva skrivehandlingar blir det opplyst om i oppgåva? Seier oppgåva til dømes at du skal gjera greie for, drøfta eller analysera?
2. *Kva stemme eller stilnivå vil du ha i teksten?* Korleis vender du deg til lesaren? Øv på å bruka ulike posisjonar i teksten, og bruk dei som høver best til formålet med teksten.

3. *Involver deg i det du skriv om! Vær engasjert og kritisk!* Vis at du bryr deg om teksten du skriv – skriv om noko du bryr deg om. Ta gjerne ei posisjon der du vurderer dei haldningane som kjem fram i teksten, men underbygg synspunkta dine.

4. *Lag eit tankekart eller ein disposisjon.* Slik får du strukturert innhaldet og får eit oversyn over det du ynskjer å få med i teksten. Set gjerne nummer på momenta for å laga struktur på tankekartet. Dette kan også hjelpe deg til å sjå om du svarer på oppgåva. Kjem du på fleire punkt undervegs, skriv du dei ned på tankekartet.

5. *Skriv eit utfyllande svar og svar på oppgåva.* Er det sagt noko om kor langt du skal skriva? Skriv du langt er det større sjanse for at du får vist breidda i kompetansen din. Ved eksamen er det ikkje spesifisert kor langt du skal skriva, bortsett frå i kortsvarsdelen. Til eksamen bør du skriva mellom 1000 til 1500 ord på langsvaret. Ikkje gjenta deg sjølv for å skriva ein lengre tekst. Det går utover strukturen og relevansen i svaret.

6. *Bruk fagspråket.* Faglege omgrep gjer teksten din meir presis og gjer at du står fram med større kunnskap og truverd. Unngå for munnleg språk, kjenneteikna av kvardagsspråk.

7. *Skap samanheng.* Skaff deg kunnskap om korleis du kan skapa samanheng i teksten din og kva som gjer at du kan kopla ord, setningar og avsnitt saman. Bind saman teksten på ord- og avsnittsnivå, og tenk på korleis heile teksten heng saman.

8. *Vær medviten om kva kjelder du brukar.* Er dei relevante? Kor truverdige er dei?

9. *Revider teksten din i skriveprosessen.* Tenk på revisjonen som ein del av ein skriveprosess, der du først les oppgåva, lagar tankekart eller disposisjon, skriv tekst og reviderer.

10. *Spør deg sjølv til slutt – er teksten eg har skrive truverdig? Kan eg det eg har skrive om? Har eg gjort greie for deg eg skal og svara på oppgåva?*

Lukke til! Og hugs – ein middels god karakter er heller ikkje å forakta ...

## Litteratur

- Aristoteles (2006) *Retorikk*. Omsett av Tormod Eide. Vidarforlaget, Oslo.
- Aftenposten (2014) «En konfliktfylt eksamensoppgave», Aftenposten meninger, publisert 11. juni 2014. Lokalisert på internett 5. februar 2018: <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/ng2W5/En-konfliktfylt-eksamensoppgave>
- Barton, D (2007) *Literacy. An introduction to the ecology og the written language*. 2. utgåve. Blackwell publishing, Oxford.
- Berge, K.L. (1996) *Norsksensorenes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse*. Dr. art. avhandling ved Institutt for anvendt språkvitenskap. Det historisk-filosofiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Berge, K.L. (2005) *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier*. I Aasen, A. J. & Nome, S. (Red.), *Det nye norskfaget*. (161-188). Bergen. Fagbokforlaget/LNU. (Lokalisert på internett 3. mai 2018 <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>)
- Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F., Vagle, W. (red.) (2005) *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F., Vagle, W. (red.) (2005) *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Berge, K.L, Coppock, P., Maagerø, E. (red.) (1998) *Å skape mening med språk*. Landslaget for norskundervisning og Cappelen Akademisk Forlag as, Oslo.
- Blikstad-Balas, M. (2016) *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Breivega, K.R. og Johansen, S.P (2016) «Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa» *Norsklæraren*, nr. 2, 2016.
- Dahl, B.H. m.fl. (2015) *Grip teksten. Norsk vg3*. 2. utgåve, 3. opplag. H. Aschehoug & Co. (W. Nyggard). Oslo.
- Evensen, L.S (2010) «En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse?» I Smidt, J., Folkvord, I. og Aasen, A.J. (red.) *Rammer for skrijving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim.
- Fjørtoft, H. (2014) *Norskdiaktikk*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Fjørtoft, H og Sandvik, L.V. (2016) *Vurderingskompetanse i skolen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Gjerstaad, C. T. (2010) *En analyse av maskebruken i Maskeblomstfamilien (2003) av Lars Saabye Christensen*. Masteroppgave i nordisk, særlig norsk, litteratur og språk i Lektor- og adjunktprogrammet. Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Gourvennec, A. F. (2016) *Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blick på arbeid med litterære tekster i videregående skole*. I «Nordic journal of literacy reserach». (Lokalisert på internett 2. mai 2018 <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2398745/271-2704-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>)
- Greek, M. og Jonsmoen, K.M. (2016) *Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg frå videregående skole?* I *Utdanningsforskning.no* – Uniped 3/2016. (Lokalisert på internett 12. mars 2018)



Skrivekompetanse i norskfaget på videregående skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

<http://utdanningsforskning.no/artikler/hvilken-tekstkyndighet-har-studenter-med-seg-fra-videregaende-skole/>)

- Hertzberg, F. (2011) «Skriving i fagene – viktig, riktig og nødvendig». I *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hertzberg, F. (2006) «Skrivekompetanse på tvers av fag» i Elstad og Turmo *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. 3. opplag 2010. Universitetsforlaget, Oslo.
- Håland, A. (2016) *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Universitetsforlaget, Oslo.
- Håland, A. (2013) *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet*. Avhandling for graden ph.d. Det humanistiske fakultetet. Universitetet i Stavanger
- Ivanič, R. (2004) *Discourses of writing and learning to write*. Language and Education. (Lokalisert på internett 15. mars 2018: <http://eprints.lancs.ac.uk/3948/>)
- Kjörup, S. (1996) *Menneskevidenskabene 2. Humanistiske forskningstradisjoner*. 2. utgåve 2008. Roskilde universitets forlag, Fredriksberg.
- Kringstad, T. og Kvithyld, T. (red.) (2014) *Vurdering av skriving*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke, Bergen.
- Krogh, L.C. (2016) *Kreativitet og ambivalens: en undersøkelse av variasjoner i vurdering og kjennetegn ved sprikvurderte tekster fra eksamen i norsk hovedmål 2015*. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Lindhardt, J. (1993) *Retorik*. 2. utgåve, 2. opplag. Munksgaard/LNU/Cappelen, København.
- Maagerø, E. (2005) *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Matre, S. og Solheim, R. (2014) *Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet»*. I «Viden om læsning» nummer 15, mars 2014.
- Matre, S. og Solheim, R. (2014) Lærersamtalar om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skriving og vurdering. I Hvistendal og Roe red. *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg*.
- Nadderud videregående skole og Universitetet i Oslo (2008) *Skriving i alle fag. Et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole og Universitetet i Oslo*.
- Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (2013) *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skriving på ungdomstrinnet. Vedlegg 4*.
- Opplæringslova, forskrift. Lovdata.no: <https://lovdata.no/SF/forskrift/2006-06-23-724/§3-4> (Lest 30. mars 2018)
- Otnes, H. (red) (2015) *Å invitere elever til skriving*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen.
- Postholm, M.B og Jacobsen, D.I. (2011) *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelige metode for lærerstudenter*. Høgskoleforlaget. Kristiansand.
- Regjeringen.no (2015) *Notat frå Normprosjektet per 09. mars 2015*. (Lokalisert på internett 30. april 2018  
<https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/05/LudvigsenutvalgetnotatfraNormprosjekt-et-110315.pdf>)
- Roe, A. (2006) «Leseopplæring og lesestrategier» i Elstad og Turmo *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. 3. opplag 2010. Universitetsforlaget, Oslo.

Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

- Shanahan, T.a.S. C. (2008) Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78. (40-59). (Lokalisert på internett 10. mai: <https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/cal/pdf/teaching-dl.pdf>)
- Skjelten, S.M. (2013) *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* Doktorgradsavhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Skjelten, S.M (2017) «Skriving – ein nøkkelkompetanse i dagens og framtidens tekstsamfunn. Å samarbeide med skular om skriving i alle fag» i *Skolebasert kompetanseutvikling i partnerskap*. Rapport nr. 70, Universitetet i Stavanger, desember 2017.
- Smidt, J. (2009) *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. 2. utgåve. Universitetsforlaget, Oslo.
- UNESCO (2004) *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes*. UNESCO Education Sector Position Paper, Paris
- Utdanningsdirektoratet (2018) *Fagfornyng, siste innspillsrunde. Norsk begrunnelse*. (Lokalisert på internett 5. mars 2018: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197/358?notatId=363>)
- Utdanningsdirektoratet (2017a) *Eksamensrettleiing – om vurdering av eksamenssvar. Norsk hovudmål*.
- Utdanningsdirektoratet (2017b) *Eksamensrapport. Tilbakemelding fra sentralt gitt skriftlig eksamen Våren 2017. NOR1211-NOR1231 Norsk hovedmål*.
- Utdanningsdirektoratet (2017c) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Lokalisert på internett 4. desember 2017 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>)
- Utdanningsdirektoratet (2016) *Å forstå kompetanse* (Lokalisert på internett 3. desember 2017 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>)
- Utdanningsdirektoratet (2015) *Erfaringer og vurdering av eksamen 2014 og 2015*. (Lokalisert på internett 1. februar 2018 <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Erfaringer-og-vurdering-av-eksamen-2014-og-2015/1-Forsok-med-eksamen-med-Internett/>)
- Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i norsk*. (Lokalisert på internett 6. desember 2017 <https://www.udir.no/k106/NOR1-05>)
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2006) *Framtidens norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Rapport frå arbeidsgruppe. (Lokalisert på internett 5. mars 2018: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrappen.pdf>)
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) *Kultur for læring*. Stortingsmelding nr. 30.

## Illustrasjonar

- Figur 1: Skrivetrekanten. [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/plakat\\_skrivetrekanten.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/plakat_skrivetrekanten.pdf) (Lokalisert på internett 30. mai 2018.)
- Figur 2: Side 1, vurderingsskjema skriftleg eksamen. Utdanningsdirektoratet 2013
- Figur 3: SMS frå Gaza av Mads Gilbert. Del av kortsvarsoppgåve ved skriftleg eksamen i norsk hovudmål, våren 2014. Vist med løyve frå Utdanningsdirektoratet.
- Fgur 4: Skrivehjulet. <http://norm.skrivesenteret.no/Skrivehjulet/> (Lokalisert på internett 30. mai 2018.)
- Figur 5 – 9: Trestrukturar for aktuelle tekstar.

## Vedlegg

### Oppgåver, tekstvedlegg og elevtekstar ved skule A

#### Oppgåver og tekstvedlegg

Elevane ved skule A fekk denne informasjonen på førehand av skriveøkta:

#### **SKRIVEØKT MÅNDAG 18. DES. 08.30-13.00**

Oppgavesettet vil bestå av ei obligatorisk kortsvarsoppgåve som skal skrivast på SM, og tre langsvarsoppgåver å velje mellom, som skal skrivast på HM. Emneområda du bør førebu deg på er: Retorikk, realistisk litteratur (kritisk realisme og naturalisme) og førestillingar om det norske. Alle hjelpemiddel er tillatt, unntatt kommunikasjonsverktøy. Hugs å laste opp stoff du ønskjer å bruke under prøven på eigen PC. Dei nettressursane de kan bruke er dei som er tilgjengeleg under eksamen: [www.allkunne.no](http://www.allkunne.no), <http://lexin.udir.no/> <http://ordbok.uib.no/>, <https://www.ordnett.no/> <https://snl.no/>.

Vurderingskriteria ved skriftleg eksamen på vg3 i norsk blei brukt.

**B. LANGSVARSOPPGÅVE**

**DENNE OPPGÅVA SKAL SKRIVAST PÅ HOVUDMÅL**  
Skriv nummeret på oppgåva og vel overskrift sjølv

**OPPGÅVE 1**  
Vel eitt tema som fleire forfattarar i perioden 1850-1890 skreiv om. Det kan til dømes vere fattigdom, kvinnesak, ekteskapsproblematikk, moral eller religion. Gjer greie for kvifor dette var et sentralt tema i litteraturen. Bruk døme frå tekstar frå perioden til å forklare korleis temaet blir behandla i ein eller fleire tekstar frå perioden.

*Kommentar: I denne oppgåva skal du vise kunnskapar om den litteraturhistoriske perioden. Du bør sjå både på den historiske og idehistoriske bakgrunnen for den realistiske diktinga og forklare kva som kjenneteiknar den realistiske diktinga.*

### UKE 51

Du skal svare på oppgåva i del A, og éi av oppgåvene i del B. Legg merke til at det står ein kommentar under kvar oppgåveinstruks. Kommentaren er ei hjelp til å løyse oppgåva.

### NYNORSK

#### A. KORTSVARSOPPGÅVE:

#### DENNE OPPGÅVA SKAL SKRIVAST PÅ SIDEMÅL

Svaret bør ikkje vere på meir enn ca 250 ord

Vedlegg:

“Jul og kjøpegalskap”, av Janicke Håvardstun. Lesarinnlegg i VG 01.12.2012

Gjer greie for hovudsynet, og forklar korleis appellformene kjem til uttrykk i teksten.

*Kommentar: Du skal svare på en presis måte, og bruke relevant fagspråk.*

### OPPGÅVE 2

Vedlegg:

«Ta ein #SELFiSF – bli ein av oss!», Høgskulen i Sogn og Fjordane 2016.

Denne samansette teksten er side 2 i eit studiemagasin frå Høgskulen i Sogn og Fjordane frå 2016. Analyser teksten. Bruk omgrep frå retorikken. Vurdér til slutt kor godt kampanjen fungerer etter formålet.

*Kommentar: Oppgåva er todelt. I den første delen skal du analysere tekst og bilete og samspelet mellom desse. I den andre delen skal du vise at du kan grunngje vurderingane dine. For å vise god kompetanse bør du ha god struktur og bruke fagspråk og kjølder relevant og sjølvstendig.*

### OPPGÅVE 3

Vedlegg:

“En aften ved Sæteren” av Knut Bergslien, frå *Norske Folkelivsbilder* av Adolph Tidemand, 1858.

“En retusjert virkelighet” frå historieverket *Historien om Norge* av Karsten Alnæs, 1998.

“Bergtatt av tinden” frå nettsida *Visit Norway*, den offisielle reiseguiden til Norge, 2017.

Skriv ein resonnerande tekst der du reflekterer over korleis ulike førestillingar om det norske blei skapte på 1800-talet, og korleis dei blir skapte i dag. Bruk eksempel frå dei vedlagde tekstane når du skriv.

*Kommentar: I svaret ditt skal du bruke eksempel frå tekstvedlegga. Du kan også trekkje inn andre eksempel.*

Vedlegg 2

**TA EIN #SELFHISF**  
- bli ein av oss!

Med Høgskulen i Sogn og Fjordane blir du ein del av ein rosslatt og inkluderende studiemiljø. Du blir veltjant blant mange utdanne tilber meier idrett og kultur, samt ei rekke distrikke fristrukturtilbod.

Med så mykje gar, å engasjere seg i det godt at det er frakte engasjerte mellom skule, h/son og aktivitet. Det gjer at du får til å prioritere skulen samtidig som du har overvekt til å gjeve dei tinga du liker å bli best!

**Hedde Sogda Community**  
Studentarstevne

**#HISF**

---

**SIKT HOGGARE**

**GAER STUDIESTOLA TIL EIT HOGGESPILKART:**  
Poennt av studiestola blir studerte til å vere best i dei beste lander. Og v/klar risiko av dei mest framgjeffe studier i landet!

**Fakke**  
By

**12 500**  
Innbyggjarar

**CA. 700**  
campusstudentar

**Falla**  
Bygd

**7 500**  
Innbyggjarar

**CA. 2 300**  
campusstudentar

**UT I VERDA**  
Ved alle arbeidstidene våre kan du ta ut aarstid i utlandet. Vi har utvekslingsstolar over heile verda.



Vedlegg 3

### En Aften ved Sæteren



Litografi av Knut Bergslien, 1858

### En retusjert virkelighet

Når bønder og fiskere så de samme tinder og topper som blendet Peter Christen Asbjørnsen og Johan Christian Dahl, ble de hverken fylt av ærefrykt, ydmykhet, frihet eller renhet. Landskapets storslagne skjønnhet slo dem ikke, de var fremmed for en slik tanke.

Aasmund Olavsson Vinje forteller i sin bok *Ferdaminni fraa Samaren 1860* om en opplevelse som illustrerer dette. På vei mot Dovre hadde han følge av en eldre kvinne, Malene fra Follidalen. Da de kommer opp på fjellet ved Hjerkin og skuer vestover nettopp mot Snøhetta, sier Malene at «hu, her er stygt og audt her». Akkurat da kommer det en mengde utlendinger og Kristiania-folk forbi som nettopp roper ut hvor stort og fagert alt er. Vinje forteller:

«Då eg hadde tydat for Malene kva desse frammande hadde sagt, at her var så makalaust vent, såg ho stivt på meg og spurde om alle desse folk var galne som kunne lika slik styggedom.»

Og da Vinje senere sier at kveldsola på snøen ligner sølvtråder og gull i hatten, svarer Malene: «Me har altfor mykje både av snø og kveldsol, men gull og sølv er meir sjeldent.» Og hun føyer til: «Og den som har sett Rondan og snø og kveldsol så lenge som meg, kan vel vera lei alt slikt.»

For bøndene og fiskerne i Norge i 1840-årene var naturen hverken majestetisk eller sakral, hverken norsk eller fylt av sjel. For dem var naturen neverskogen eller torskemedet, den var reinfjellet eller tømmerkogen, den var geitehaugen eller sauelia, kort sagt var den et landskap de måtte beskrive, oppdele og lese nøye i slik at de fant ut hva slags bruksverdi det hadde for dem.

Bonden tydet skogen og lærte raskt hvor det vokste furu, alm, eik, rogn, bjørk, hassel og or. Hvert av disse treslagene gav ham emne til ulike redskaper, det var fôr til krøttera, materiale for bordkledningen i koksa, tre fôr masten i geitbåten. På fjorden leste og tolket han den minste skiftningen i vind, båreslag og strømmer. Når floskodda seig fra vest inn i fjordtarmen, måtte han vite at det kunne bli uvær. Han måtte kjenne fiskegrunnene og vite hvor ueren, steinbiten og modden beitet, eller hvor småseien pleide sprelle sommerstid. Sjøbunnen var like viktig å kjenne som synlige skjær, holmer og sund. Tusenvis av detaljer måtte han lære seg fra han var smågutten – for ham hadde det knapt noen betydning å bli overveldet når sola seig ned i sjøen som i ildgjørme.

[...] For byfolk og romantikere oppstår naturen som rekreasjon, den visker vekk bekymringer, gir inspirasjon og hvile, og bringer mennesket bort fra byens trettende larm. Det er i 1830- og 40-årene at man ser de første spirene til det som skulle bli en ferie- og sommerstedskultur.

**Peter Christen Aestjærnsen:** forfatter og eventyrsamler (1812-1885)  
**Johan Christian Dahl:** nasjonalromantisk maler (1788-1857)  
**koksa:** liten robåt  
**geitbåten:** båt som frakket dyr  
**floskodda:** tåke som kommer med tidevannet  
**modden:** torsken

Av Karsten Alnæs

Fra historieverket *Historien om Norge*, bind 3: *Mot moderne tider*, 1998



## Bergtatt av tinden

Norske fjelltopper er blant våre aller viktigste nasjonalikoner. Lokal mat og arkitektoniske perler integrert i mektige landskap gir fjellturen en ekstra dimensjon.

Gjennom århundrene har vi rømt til fjellene for å slippe unna det stressende hverdagslivet. Uansett sosial bakgrunn eller hvor i landet vi kommer fra, migrerer vi til fjellheimen så fort det blir påskeferie, eller så snart vi har – eller tar – en langhelg fri.

For mange er det å puste inn den friske fjellufta med et par ski eller ordentlige gode sko på beina selve definisjonen på at det endelig er ferie.

Men fjellene våre betyr også noe annet, de er også kraftfulle symboler på det erkenorske. Det steinete og bratte landskapet og de ruglete formasjonene er utvilsomt en del av vår nasjonale identitet.

Gammel turtradisjon tilsier at man skal slite litt i fjellet, før man kan strekke ut og kose seg. De siste årene har imidlertid et lite anstrek av luksus klart å snike seg inn i den norske fjellopplevelsen.

For eksempel har en rekke av [hyttene til Den norske turistforening](#) blitt tegnet av fremragende arkitekter, som blander moderne trender med norske naturmaterialer. Fokuset på lokal mat er også blitt mye sterkere, og er du heldig kommer du til et sted som serverer deg retter av elg, hjort, fjellørret eller reinsdyr.

Så mange som halvparten av oss har tilgang til en privat hytte i fjellet, mens de over tusen bemannede og ubemannede turisthyttene tar seg av resten. Turistforeningen har hele 20 000 kilometer med merkede sommerruter over hele landet, og 4 300 kilometer merkede vinterruter i Sør-Norge.

Tilgangen og framkommeligheten til fjellområdene har nok vært helt avgjørende for den brede folkeappellen. Allemannsretten sikrer dessuten at alle har rett til å ferdes fritt i utmarka – så ingen kan hindre deg i å slå opp teltet (stort sett) der du vil.

Fra Visit Norway, den offisielle reiseguiden til Norge, 2017  
<https://www.visitnorway.no/aktiviteter-og-attraksjoner/naturlige-hoydepunkter/fjell/>



## Tekst A1

Denne teksten fekk karakter 3 / 4 ved skule A. Teksten er på 777 ord.

### Oppgave 2

#### Kvinnerevolusjonen

1. Litteraturen på 1850-1890 hadde funksjon til både å underholde oss og få oss til å reflektere over mennesket og hvordan vi skal leve som et samfunn.
2. Den litteraturen som var i dette tidsrommet hadde som mål for å endre på samfunnet og få endre holdninger en hadde til samfunnet.
3. Forfatterne på denne tiden hadde som mål å skrive tekster og sette et kritisk søkelys på samfunnet.
4. Den kritiske realismen som var på rundt 1870-tallet var en samfunnskritisk dikting og forfatterne skrev om det virkelige samfunnsmonsteret og la det fram på en måte slik menneskene skulle tenke over hvordan en ville leve og hvordan monsteret var.
5. Det var på tide med en forandring.
6. Her var det to forfattere som var veldig sentrale og det er Henrik Ibsen, Camilla Collet og Amalie Skram.
7. «Et Dukkehjem», «Amtmandens Døttre» og «Karens Jul» står sentralt i denne perioden.
  
8. Tekstene står sentralt til hvordan kvinnemonsteret var i samfunnet på denne tiden.
9. Dette var et sentralt tema på denne tiden på grunn av hvordan kvinnesynet på denne tiden var veldig urettferdig i forhold til hvordan likestillingen var på denne tiden.
10. Kvinnemonsteret på dette tiden var at de skulle være hjemme og passe huset, sørge for en god oppdragelse av barna, og ikke være i jobb.
11. Det var mannen i huset som skulle forsørge huset, og kvinnen ble nærmere sett på som trumfe en mann hadde.
12. Om en kvinne var oppvokst i en fattig familie hadde hun ikke et valg om hu vil bedre tilstanden, siden kvinnene hadde ikke mye å si om de ville ha en forandring.
  
13. Realistene her mener på at samfunnet hindrer dem friheten mennesket kan ha.
14. Det er det som kommer frem i de ulike verkene de har skrevet.
15. Slik som i Et dukkehjem hvor Nora er husmor og ikke er i jobb.
16. Her sier Nora at hun vil komme seg ut i verden og «Komme etter hvem som har rett, samfunnet eller jeg».
17. Her viser han til at det ikke er lett for kvinnene og komme seg ut i verdenen på samme måte som mennene har.
18. Her bruker Ibsen for det som heter tendensromaner om hvordan det var akkurat der på den tiden og prøver å fremme at det er rom for forandring.

Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

19. I alle tre verkene: Et dukkehjem, Amtmandens døtre og Karen jul kommer det tydelig fram at det er kvinneundertrykking som står sentralt i tekstene.
20. Det kommer fram at det ikke er lett å leve et lykkelig liv om en ikke har en mann med en god stilling som kan forsørge.
21. Slik som i Karen jul der det handler om en ung og fattig mor som har blitt forlatt av den biologiske faren hvor Karen stiller seg helt alene uten penger, så vidt mat og tak under hode.
22. Hun har under ingen omstendigheter mulighet til å bedre sin situasjon.
23. Det gjaldt alle kvinner på denne tiden, der om de ble utsatt for noe som endret livet deres ble de satt i elendighet og urettferdighet i samfunnet.
24. Der budskapet er at vi ikke må overse de som har det vanskelig og er i nød, men hjelpe våre medmennesker til et bedre liv.
  
25. Dette var et tema som var veldig mye skrevet om på denne tiden og var en populær debatt på denne tiden og skrive om.
26. Disse forfatterne hadde som hovedsyn å skrive om hvordan det var på denne tiden, tendensromaner.
27. Det som også kommer fram er at de levde i et mannsdominert samfunn, der damer enten er verdt nærmere null eller som et trofe for mennene.
28. Det kommer fram i Et dukkehjem en dobbeltmoral, hvor at Nora vil gjøre så mye mer enn det hun har tilgang til.
29. Hun tar opp et lån i hennes mann sitt navn for å hjelpe og det går greit helt til mannen for å vite om det.
30. Nora vil hjelpe og dette viser at kvinner vil gjøre mer enn bare være hjemme.
  
31. Realistene ønsket å bryte det mønsteret som de så og kanskje ikke de andre menneskene så på denne tiden.
32. De ønsket at begge kjønn skulle vær likestilt, født med samme rettigheter som alle andre.
33. Her er den objektive fornuften dominant.
34. Mye av det gamle kjønnsrollemønsteret sitter fortsatt igjen den dagen i dag, og det blir skrevet mye om endringer som det fortsatt er rom for å forandre.
35. Kvinner og menn er langt mer likestilt i dag enn det så var før, men noe sitter fortsatt igjen den dag i dag.
36. Disse forfatterne som skrev i den kritiske realismen har satt preg på det nye samfunnet, og har spilt en stor faktor på utviklingen.
37. Amalie Skram, Henrik Ibsen og Camilla Collet er revolusjonærer for det samfunnet som vi lever i dag.

Kilder:

[https://nbl.snl.no/Amalie\\_Skram](https://nbl.snl.no/Amalie_Skram)

[https://snl.no/Camilla\\_Collett](https://snl.no/Camilla_Collett)

<https://www.allkunne.no/framside/biografiar/i/henrik-ibsen//92/84108/>

[https://nbl.snl.no/Henrik\\_Ibsen](https://nbl.snl.no/Henrik_Ibsen)

[https://snl.no/kritisk\\_realisme](https://snl.no/kritisk_realisme)

## Tekst A2

Denne teksten fekk karakteren 4 / 5 og er på 2400 ord.

Oppgave 1:

### Hva er verst? Fattigdommen eller de rike?

1. Litteratur har alltid hatt som et mål å underholde oss og få oss til å reflektere rundt oss selv som mennesker og samfunnet vi lever i.
2. Dette er noe vi ser godt i dagens litteratur.
3. Hvor forfattere skriver om problemer med samfunnet og kritiserer det.
  
4. For eksempel Khaled Hosseini som skriver om kvinnerollen i Afghanistan i "tusen strålende soler".
5. Andre forfattere skriver om fattigdom, ekteskapsproblemer eller moral.
6. Denne type litteratur er noe man finner mye av i dag.
7. Men hvorfor er det slik og når startet det?
  
8. Denne type skriving startet i det moderne gjennombruddet.
9. Crystal Palace i London var starten og symbolet på det moderne gjennombrudd.
10. Dette ble bygget til verdensutstilling. Her kunne flere tusen utstillere vise frem de nyeste varene, motene, tekniske nyvinningene og kunst.
11. Denne verdensutstillingen ble sett på selve symbolet på den moderne tid.
12. Rundt 1800-tallet skjedde det store forandringen i samfunnsforholdene i mange land.
13. Tradisjoner og sosial stabilitet gikk i oppløsning.
  
14. Industrialiseringen og urbaniseringen hadde sammenheng med dette.
15. Flere flyttet til byene og begynte å arbeide i industrien.
16. Det var lite plass i byene og forholdene var dårlige.
17. Med industrialiseringen oppstod også klassesamfunn.
18. Dette bestod av en overklasse, et borgerskap og en arbeiderklasse.
19. Det var derfor store forskjeller mellom overklassen og arbeiderklassen.
20. Arbeiderklassen hadde dårlige levekår og led av nød.
21. Overklassen derimot hadde gode levekår.
22. Det var derfor store forskjeller mellom folkene og mye urettferdighet.
23. Senere ville industrialiseringen og urbaniseringen ha mye å si for den kritiske realismen.
  
24. Opplysningstiden hadde mye å si for menneskenes tanker og ideer om hvordan samfunnet skulle være.
25. Det var forskjellige personer som sto for denne tenkningen.
26. Charles Darwin, John Stuart Mill og Søren Kierkegaard var noen av dem.
27. Darwin fikk frem vitenskapen og stred imot Bibelen.
28. Han mente at mennesker og dyr har endret seg gjennom hundretusener av år.
29. Han sto derfor for at den sterkeste overlever.
30. Dette var en tankegang som fikk fram mye vitenskap og ny tankegang i samfunnet.
31. Søren Kierkegaard var opptatt av samfunnsbegrepet.
32. Han mente det ikke var en objektiv sannhet.
33. Kierkegaard mente at "sant er hva hver enkel menes som sant".
34. Kierkegaard kjempet for at hver enkelt menneske skulle ta sine egne valg.

35. Disse personene hadde mye å si for den idehistoriske bakgrunnen i den realismen.
36. Det moderne gjennombrudd startet med en forelesning i København.
37. Georg Brandes sa at man skulle "sette problemer under debatt".
38. Dette var starten på realismen.
39. Realismen la vekt på den ytre virkeligheten.
40. Forfatterne i realismen skrev om det de observerte og beskrev det kritisk.
41. Forfatterne i realismen var sterkt påvirket av vitenskapen og ønsket å få fram nye ideer.
42. Dette var noe de gjorde med å beskrive samfunnet objektivt.
43. Som vil si å ikke pynte på det.
44. Borgerskapet var noe forfatterne satte mye negativt lys på.
45. Forfatterne mente at de drev med en dobbeltmoral.
46. Borgerskapet var talerøret for nye ideer, men de misbrukte makta si.
47. Dette var noe forfatterne reagerte på.
48. Reaksjonene var det som skapte den kritiske realismen, hvor fokuset var å sette problemer under debatt.
49. Noen av problemene som var vanlige å sette under debatt var fattigdom, ekteskap, kvinnerollen, moral eller religion.
50. Det fantes mange forskjellige forfattere under den kritiske realismen.
51. Alexander Kielland, Amalie Skram, Henrik Ibsen og Bjørnstjerne Bjørnson er noen av de.
52. Noen av forfatterne som skildret fattigdom var Alexander Kielland med "en god samvittighet", og Amalie Skram med "Karens jul".
53. Grunnen for at fattigdom ble skildret så mye var fordi det var et stort tema på den tiden.
54. På grunn av classesystemene var det store forskjeller mellom fattige og rike.
55. De rike behandlet ikke de fattige bra.
56. Fattigdommen var noe de rike ikke forsto helt, og noe de ville skjule.
57. Kunne de ikke se det, var det ikke der.
58. Borgerskapet og de rike ønsket derfor å skjule fattigdommen, istedenfor å bekjempe dem.
59. Forfatterne var derfor de fattiges forkjempere.
60. Noe Alexander Kielland og Amalie Skram får fram.
61. Alexander Kielland var en forfatter fra Stavanger.
62. Han kom fra en rik familie, noe som gjorde at han hadde et innblikk i de rikes liv.
63. Han så falskheten deres.
64. Noe av det han ønsket mest med sin egen skriving var å avsløre hyklery og sosiale urettferdigheter.
65. Deretter å prøve å skape et bedre samfunn.
66. Dette er noe han viser godt i novellen sin "en god samvittighet".
67. Amalie Skram er en av de mest betydningsfulle norske romanforfatterne.
68. Skram førte videre kritikken om kvinnens levevilkår som Camilla Collett hadde startet.
69. Hun rettet ikke bare blikket mot embetsstanden slik som Collett.
70. Skram synliggjorde kvinnens situasjon i ekteskap også.
71. I Karens jul beskriver hun fattigdom, og hvordan de rike prøver å gjemme problemet og ikke hjelpe.
72. "En god samvittighet" handler om Fru Warden som er en rik dame og hennes syn på de fattige.
73. Fru Warden reiser ned til fattigstrøket i byen.
74. Hun ønsker å hjelpe de fattige, og besøker en familie.
75. Her ser hun de elendige forholdene, men hun skjønner ikke hvorfor de har det slik.

76. I begynnelsen syntes hun synd på de.
77. Senere kommer fattigforstanderen som forteller om den fattige familien.
78. Han forteller at faren er alkoholiker, moren er prostituert og barnet er gravid med faren i huset.
79. Dette gjør at hun ikke syntes synd på dem, og at hun mener det skal være slik det er.
80. De fattige har sin egen skyld i deres elendighet.
81. På grunn av dette kan hun derfor bestille en ny silkekjole med god samvittighet.
  
82. "Karens jul" handler om Karen.
83. Karen er en ungdom med et barn.
84. Karen er fattig og bor i en rønne ved kaien.
85. Det er snart jul.
86. En politimann går forbi og finner ut av Karen bor der.
87. Han sier hun må ut fra rønna, men hun forklarer at hun ikke har noen annen plass å gå.
88. Hun får lov å bli i tre dager til, til julaften.
89. Når politimannen kommer tilbake, har Karen og babyen fryst ihjel.
90. Når politiet ser dette meldte han det til stasjonen.
91. Første arbeidsdag etter rev de ned huset og transporterte det bort.
92. Grunnen var at det ikke skulle stå ledig for løsgjengere.
  
93. Begge disse novellene setter problemer under debatt.
94. Noe som er veldig typisk i realismen.
95. "En god samvittighet" setter problemer under debatt med å framstille fattigdommen.
96. Kielland beskriver fattigdommen og rikdommen med detaljer og kontraster.
97. Men selv om hele novellen hans handler om fattigdom, er det ikke fattigdommen han kritiserer.
98. Kielland kritiserer nemlig de rike og borgerskapet.
99. Han kritiserer de rikes manglende forståelse av de fattiges livssituasjon.
100. Fru Warden mener de fattige har egen skyld i sin fattigdom.
101. Dette er hva Kielland kritiserer, nemlig de rikes manglende evne til å hjelpe og forstå de fattige.
102. Teksten handler derfor mer om å kritisere de rikes holdninger og oppførsel ovenfor de fattige, en selve fattigdommen.
  
103. Det samme gjelder med "Karens jul".
104. Skram beskriver fattigdommen grotesk og forferdelig.
105. Hun får frem de verste sidene med fattigdommen.
106. Men Skram prøver ikke å kritisere fattigdommen.
107. Det hun kritiserer er de rike og borgerskapets måte å skjule problemet og ikke gjøre noe med det.
108. Dette viser hun etter karen har fryst ihjel, og de fjerner rønna for å ikke bli minnet på at det finnes fattigdom.
  
109. Miljøskildring er noe som er veldig typisk for realismen.
110. Forfatterne prøver å beskrive det så ekte så godt som mulig.
111. Dette er noe som kommer fram i både "karens jul" og "en god samvittighet".
112. De beskriver miljøet så grotesk og detaljert som det går an.
113. I "karens jul" beskrives miljøet og plassen detaljert.
114. Du får en følelse av hvordan det ser ut, og det blir nesten ekte.
115. Du ser foran deg den kalde, skitne rønna som hun sitter i.
116. Når Karen dør, blir også det beskrevet drtaljert og groteskt.
117. Man ser foran seg hvordan hun sitter, og hvordan alt så ut.
118. I "en god samvittighet" er også miljøskildringa typisk realistisk.

119. Her beskriver Kielland rikmannsstrøket som fantastisk, rent og lyst.
120. Fattigstrøket derimot blir beskrevet som skittent, trangt og mørkt.
121. Kielland får fram kontrastene mellom fattig og rik.
122. slik at man skjønner hvor store de kontrastene er.
123. Begge forfatterne får fram hvor forferdelig fattigdommen er bare med å fortelle og beskrive detaljene om hvordan det ser ut.
  
124. Personskildring er også noe som er typisk realistisk.
125. Det er normalt å ha personskildringer.
126. Og disse personene er ofte typer personer.
127. Dette gjør det lettere for leseren å kjenne seg igjen i.
128. I "en god samvittighet" skildrer Kielland den typisk rike og den typisk fattige.
129. Det blir beskrevet en fattig familie, som sliter med å overleve.
130. De må også ofte ty til slue triks for å overleve.
131. Mens de rike blir framstilt som selvopptatte og dumme.
132. Man får en lang beskrivelse av hvordan de ser ut og hva de har på seg.
133. At han beskriver typene så forskjellige fra hverandre, får fram kontrastene.
134. Kontrastene på hvordan man blir når man er fattig, og hvordan man blir når man er rik.
135. Dette er typiske skildringer av de forskjellige personene.
  
136. I "karens jul" blir karen skildret som en ung pike som er fattig.
137. Karen er en typisk ung pike som enten har blitt voldtatt eller vært en prostituert.
138. Hun har dermed fått en baby uten en far.
139. Hvis dette skjedde på den tiden, ville ikke kvinnen ha noe hjelp fra samfunnet og kvinnen måtte klare seg selv.
140. Hun blir derfor beskrevet som en hjelpeløs kvinne i fattigdom, noe som er typisk for den tiden.
141. Politimannen i begynnelsen blir beskrevet som en typisk politi fra borgerskapet.
142. Men gjennom novellen finner man ut at han er fra arbeiderklassen, men har klart å jobbe seg oppover.
  
143. Synsvinkelen i novellene får fram fattigdom på en god måte.
144. Typisk realistisk synsvinkel er auctorial og allvitende synsvinkel.
145. Det vil si at fortelleren har oversikten og innsyn i hele fortellingen.
146. Dette kommer fram i personens tanker, følelser og det de sier og gjør.
147. I "karens jul" er synsvinkelen i tredje person.
148. Synsvinkelen er slik at man går inn i politimannens tanker og følelser, ikke Karens.
149. Dette er typisk naturalistisk.
150. Man får vite detaljer gjennom en refererende synsvinkel.
151. I "en god samvittighet" er synsvinkelen vekslende.
152. Her er det en personal synsvinkel når vi får vite fru Wardens tanker og følelser.
153. Men en refererende synsvinkel når man får beskrivelsene av miljøet.
154. Denne type synsvinkel får fram fattigdommen og kritikken best.
155. Dette er fordi fattigdommen blir beskrevet detaljert.
156. Og når vi går inn i en persons tanker og følelser, som fru Warden, skjønner vi hvor kritikken er.
157. Da kan forfatteren vise for eksempel hvor dum en person er, noe som gjør at vi skjønner hva det skal være kritikk på.
  
158. Typisk realistisk er menneskesynet i fokus.
159. Enkeltindividet skal ha sin egen vilje og evne til å ta sine egne valg.
160. De tror på enkeltindividets optimisme.

161. I "en god samvittighet" skildrer han et pessimistisk menneskesyn.
162. Dette er fordi fru Warden ikke skjønner at de fattige ikke kommer seg ut av fattigdommen.
163. Hun tror de fortjener å være der, og at de har skyld i sin egen fattigdom.
164. Det samme er i "karens jul".
165. Her er det også et pessimistisk menneskesyn.
166. Etter at Karen har fryst ihjel, fjerner borgerskapet huset istedenfor å fikse det.
167. Dette får fram hvor lite samfunnet på den tiden brydde seg om fattigdom.
168. De ønsket å skjule det istedenfor å hjelpe.
  
169. Ironi er noe som også er typisk realistisk.
170. Det finnes to typer å forstå ironi på.
171. Dette er enten å si en ting men å mene noe annet. Men det kan også være å få fram at noe ikke henger sammen eller at det står i motsetning til hverandre.
172. Dette er noe som blir brukt i begge disse novellene.
173. I "en god samvittighet" blir ironien brukt allerede i tittelen.
174. Fru Warden mener hun kan bestille en ny silkekjole, fordi de fattige har skyld i sin egen elendighet. Hun mener de kan få seg ut av fattigdommen selv.
175. Dette er ironisk fordi hun har ikke gjort noe bra for de fattige, men likevel kan hun kjøpe en ny silkekjole med god samvittighet. Kielland har også en ironisk distanse mellom forteller og hovedperson.
176. Leseren syntes fru Warden er dum, fordi hun ikke skjønner seg på fattigdommen.
177. "De må gi barnet noe styrkende" sier hun til fattigkona.
178. Hun skjønner ikke at de ikke har mat til babyen.
179. Hun besøker også den fattige familien for å tilfredsstille sin egen samvittighet, ikke for å hjelpe.
  
180. Ironi i "Karens jul" er også brukt. Den største ironien er at det er rundt jul.
181. Julen skal være den beste tiden i året, hvor man skal kose seg med familien.
182. Men Karen er alene med barnet, i en iskald rønne og fryser ihjel på julaften.
183. Ironien her er så stor.
184. Dette blir da en ironisk tittel.
185. Fordi jul skal symbolisere varme, glede, familie og mat.
186. Men for uskyldige Karen er julen hennes kald og ensom.
187. Men det er også ironisk fordi vi feirer jul fordi Jesus ble født.
188. Han kom til verden for å gi liv og frelse liv.
189. Men når Karen og barnet dør, får barnet ikke noe frelse.
190. Hele novellen blir derfor full av ironi.
  
191. Det finnes også forskjellige symboler i novellene.
192. I "en god samvittighet" blir "de fete hestene" nevnt gjennom novellen.
193. Dette er et symbol på de rike.
194. De fete hestene føler seg ikke bra i de fattige tange gatene, slik som de rike heller ikke gjør.
195. Hestene er fete, noe som viser hvor lite de fattige betyr for samfunnet.
196. Hestene har det nemlig bedre enn de fattige.
197. Dette er en måte Kielland kritiserer på en litt mer diskret måte.
198. Men han får også fram hvordan vi burde forandre det.
  
199. I "karens jul" blir Karen et symbol på fattigdommen i seg selv, og politiet på samfunnet.
200. Politiet sier hun må bort, men lar henne bli noen dager lenger.
201. Dette viser hvor lite samfunnet bryr seg om de fattige, at de bare lar dem være istedenfor å hjelpe.
202. Når Karen har fryst ihjel, melder politiet det til stasjonen, og de fjerner Karen og rønna.

Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

203. Dette viser at samfunnet flytter bort fattigdommen til en annen plass, istedenfor å prøve å hjelpe og bekjempe den.
204. Fattigdommen er et stor tema som ble skrevet og kritisert mye under realismen.
205. To tekster som beskrev fattigdommen, og kritiserte samfunnet var "en god samvittighet" og "Karens jul".
206. "En god samvittighet" kritiserte de rike, og deres manglede forståelse på de fattige.
207. "Karens jul" kritiserte samfunnet og hvordan de flyttet problemet, istedenfor å prøve å løse det.
208. Begge tekstene er typisk realistiske og inneholder en detaljert miljøskildring, typisk personsildring, ironi og typisk synsvinkel for realismen.

Kilder:

"Karens jul" fra Politiken, 1885

"En god samvittighet", nye novelletter, 1880

grip teksten, 2008

[https://snl.no/Amalie\\_Skram](https://snl.no/Amalie_Skram)

### Tekst A3

Denne teksten fekk karakter 5 / 4 og er på 1347 ord.

#### Tatt av "det norske"-idyllen

1. Forestillingen om det norske har vært et hett tema innenfor både litteratur, arkitektur, musikk og kunst.
2. Man kan særlig knytte opp forestillingen om det norske med nasjonalromantikken; en tid rundt midten av 1800-tallet hvor søkelyset ble rettet mot eget folk, dets historie og folkelige tradisjoner.
3. Men interessen for framstillingen om det norske finner man ikke bare fra 1800-tallet. Man kan knytte temaet opp til verk som har blitt til den dag i dag.
4. Interessen for eget folk og dets historie på 1800-tallet, ble i stor grad knyttet opp til de norske bøndene.
5. Det hadde en sammenheng med at bøndene var de som hadde tatt vare på fortiden, preget av det typiske norske.
6. Det romantiske idealbildet av den norske odelsbonden ser man igjen i flere av verkene som oppsto på 1800-tallet. I tillegg til de norske tradisjonene, var man også stol av den norske naturen.
7. Naturen ble et karismatisk motiv i de forskjellige verkene.
8. Ett av de verkene som oppsto på 1800-tallet var "En Aften Ved Sæteren" av Knut Bergslien.
9. I maleriet kan man klart se de nasjonalromantiske kjennetegnene; bønder iført nasjonaldrakter, omringet av mektige fjell og uthus.
10. Maleriet bærer preg av det mange kan kalle det "typisk norske".
11. På bildet har Bergslien skildret ei bondejente på sæteren, omringet av andre jenter i bakgrunnen.
12. Bondekulturen var et klart kjennetegn på det typisk norske.
13. Det som blant annet bærer et preg over bildet, er følelsen av stolthet som man kan knytte opp mot forestillingen av det norske.
14. Dette blir tydeliggjort ved at Bergslien har valgt å male bondejenta iført en bunad, og ved å la hennes positur skildre ei stolt jente som speider utover landskapet.
15. Helt i bakgrunnen kan man se at skyene blir lyst opp av sola, som er i ferd med å stå opp.
16. Man kan også skimte mektige fjelltopper i bakgrunnen, hvor enkelte av toppene er dekket med snø.
17. Fjelltoppene og snødekket er med på å bygge opp den norske følelsen.



18. Ved kombinasjonen av posituren til bondejenta og fjellene i bakgrunnen, har bildet en klang av datidas framstilling om det norske.
19. Et mer kjent verk som også framstiller datidas forestilling om det norske, er det berømte maleriet "Brudeferd i Hardanger", malt av Tidemand og Gude i slutten av 1840-årene.
20. Vakre naturomgivelsen, som brudeferden foregår igjennom, er et typisk uttrykk for nasjonalromantikken i norsk kunst.
21. Brudeparet som begir seg på en ferd igjennom en dal omringet av praktfulle fjell, tydeliggjør akkurat det typisk norske som ble framstilt i datida.
22. På lik linje med fjellene i "En Aften ved Sæteren" - maleriet, kan fjellene i "Brudeferd i Hardanger" poengtere forestillingen om det norske.
23. Man finner også andre likheter med maleriene.
24. Når det dreier seg om antrekkene til personene på bildene, er alle iført nasjonaldraktene.
25. En nasjonaldrakt er drakten som er felles for en nasjon.
26. Ved at personene på bildet har på seg draktene, skaper det er mer nasjonalt preg, og forestilling om det norske blir igjen tydeliggjort.
27. Man kan også trekke paralleller med forestillingen om det norske til verk skapt i nåtid.
28. "En retusjert virkelighet" skrevet av Karsten Alnæs er derimot en motreaksjon mot nasjonalromantikernes norske forestilling.
29. Bøndene og fjellene står fortsatt i fokus i teksten, men de har en annen betydning.
30. Alnæs retter fingeren på bruksområdene med fjellene, og ikke den skjønne framstillingen som kommer til uttrykk i nasjonalromantikken.
31. Fjellenes bruksområde, og ikke skjønnhet, knyttes opp til bøndene.
32. Dette uttrykker Alnæs i teksten med å kommentere: "landskapets storslagne skjønnhet slo dem ikke, de var fremmed for en slik tanke".
33. Videre i teksten poengterer Alnæs dette med argumentasjonen "For bøndene og fiskerne i Norge på 1840-årene var naturen verken majestetisk eller sakral, hverken norsk eller fylt av sjel (...) var et landskap de måtte beskrive (...) slik at de fant ut hva slags bruksverdi det hadde for dem".
34. Alnæs har tatt utgangspunkt i ei bok fra 1860-tallet, som er skrevet av Aasmund Olavsson Vinje.
35. Utgangspunktet som har tatt i bruk i sin tekst, dreier seg om at de fremmede så skjønnheten i naturen, mens bøndene "har altfor mykje både av snø og kveldsol, men gull og sølv er meir sjeldent / den som har sett Ronden og snø og kveldsol så lenge som meg, kan vel vera lei alt slikt".
36. Ettersom framstillingen av det norske blir skildret på en annen måte enn slik den ble framstilt av nasjonalromantikerne, er det dette Alnæs legger til grunne for i sitt verk.
37. Han mener at framstillingen av den norske naturen og fjellene ble 'skjønnmalt' på 1840-tallet.
38. Dette kan man også knytte opp til tittelen på teksten; "En retusjert virkelighet".
39. Alnæs mener at naturen tidligere ble framstilt som vakker for nordmennenes øyne, men at dette ikke stemmer.
40. Han mener at naturens framstilling burde ha vært mer virkelig.
41. Det burde tas mer i betraktning med hvordan bøndene egentlig oppfattet naturen.
42. Naturen burde blitt beskrevet ut i fra bøndenes øyner, ikke romantikernes.
43. Naturens egentlige betydning var et 'bruksområde' for bøndene.
44. Dette står til kontrast med forestillingen om det norske på 1840-tallet, som framstilte naturen som et nasjonalt ikon.
45. Han avslutter teksten med å forklare at "for byfolk og romantikerne oppstår naturen som rekreasjon (...) og bringer mennesket bort fra byens trette larm.
46. Det er i 1830- og 1840-årene at man ser de første spirene til det som blir en ferie- og sommerstedskultur".

47. Dersom man tar for seg dette med ferie- og sommerstedskultur, uttrykkes det i en annen tekst skrevet i 2017.
48. Teksten "Bergtatt av tinden" ble publisert på *Visit Norway*, den offisielle reiseguiden til Norge.
49. I motsetning til Alnæs sin tekst, blir det typiske norske med fjellene oppvurdert og begrunnet som "viktigste nasjonalikoner".
50. Man kan trekke paralleller til den nasjonalromantiske forestillingen av det norske.
51. Bare ved å ser for oss at fjellene er våres "viktigste nasjonalikoner", er det som om man med en gangkjenner til stolthetsfølelsen.
52. Man blir stolt av tanken på de mektige fjellene som kjennetegner det norske.
53. I tillegg kommer det fram at norske fjelltopper er også "kraftfulle symboler på det erkenorske" og at "de er en del av vår nasjonale identitet".
54. Allerede her kan man se at fjellene blir et kjennetegn på forestillingen om det norske.
55. Videre i teksten tar forfatteren for seg hvordan nordmenn trekker opp i fjellene for å slappe av, puste inn frisk fjelluft og gjerne rømme fra det stressende hverdagslivet.
56. På lik linje med nasjonalromantikernes forestilling om det norske, kan man si at denne teksten har et preg av nasjonalromantikk; bare modernisert.
  
57. For å utdype at teksten har et modernisert nasjonalromantisk preg, kan det argumenteres med at den urørte naturen fra 1840-tallet nå har blitt rørt.
58. I løpet av årene som har gått, har menneskene begynt å bygge hytter i fjellene samt "20 000 kilometer med merkede sommerruter", som det står i artikkelen.
59. Fjellenes betydning den dag i dag, er som et tilfluktssted.
60. Nordmenn trekker til fjellene når de vil koble ut; enten om det er på hytta eller om det er å gå på en av de "4 300 kilometerne med merkede vinterruter".
  
61. For å oppsummere, ser man at forestillingen om det norske har endret seg fra 1800-tallet og fram til i dag. Tidligere ble 'det norske' framstilt med nasjonaldrakter, majestetiske fjell og praktfullt naturlandskap.
62. Bøndene og fjellene var blant annet noen at symbolene og typiske uttrykk som ble framstilt i ulike verk i 1800-årene.
63. Opp igjennom årene har dette nasjonalromantiske synet blitt preget.
64. Forestillingen av det norske på 1840-tallet har blitt sett på med skepsis, ettersom det norske burde bli framstilt på en mindre 'skjønsmalt' måte.
65. Denne tanken og 'skjønsmaling' og 'retusjering av virkeligheten' finner man igjen fra dagens verk, men man finner også en mer moderne nasjonalromantisk framstilling.
66. Denne moderne nasjonalromantiske framstillingen kommer til uttrykk i artikkelen "bergtatt av tinden", som mener på at fjellene er våre "viktigste nasjonalikoner".
67. I tillegg til å være våre "viktigste nasjonalikoner", har også fjellene og naturen en dypere betydning for oss; "de er kraftige symboler på det erkenorske".
68. Helt i fra 1800-tallet har altså forestillingen om det norske vært et hett tema.
69. Uavhengig av hvordan man mener at naturen er og burde bli, kan man si at vi har blitt tatt av "det norske"-idyllen.

Kilder:

- "Bergtatt av tinden" fra nettsida *Visit Norway*, den offisielle reiseguiden til Norge, 2017.
- Brudeferd i Hardanger. [https://snl.no/Brudeferd\\_i\\_Hardanger](https://snl.no/Brudeferd_i_Hardanger) (Hentet fra internett 18. Desember 2017)
- Dahl, B. H. Engelstad, A. Engelstad, I. Hellne-Halvorsen, E. B. Jemterud, I. Torp, A. Zandjani, C. (2015) *Grip teksten Vg3* (2. Utgave side 293 og 294) H. Aschehoug & Co.
- Eget dokument om nasjonalromantikken

Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

- "En Aften ved Sæteren" av Knut Bergslien, fra *Norske Folkelivsbilder* av Adolph Tidemand, 1858
- "En retusjert virkelighet" fra historieverket *Historien om Norge* av Karsten Alnæs, 1998
- Nasjonalromantikken. <https://snl.no/nasjonalromantikk> (Hentet fra internett 18. Desember 2017)
- Norsk kunsthistorie. [https://snl.no/Norsk\\_kunsthistorie](https://snl.no/Norsk_kunsthistorie) (Hentet fra internett 18. Desember 2017)

#### Tekst A4

Denne teksten fekk karakter 6 og er på 2229 ord.

#### Oppgave 2:

##### Bildet i avsenderens øyne

1. Hvert år er det flere tusen norske ungdommer som skal ut i livet som student.
2. Det er stor konkurranse mellom elever om skoleplassene, men det er også konkurranse om elevene mellom de ulike skolene.
3. For å "vinne" elevene må skolene ty til ulike strategier, blant annet reklameinnlegg i studiemagasin.
4. Høyskolen i Sogn og Fjordene valgte denne strategien, og publiserte en sammensatt tekst i et studiemagasin i 2016.
5. Teksten har tittelen "TA EIN #SELFHISF – bli ein av oss!".
6. Hensikten med teksten er å rekruttere flere elever til skolen.
7. De vil overbevise mottakerne, studentene, om at deres skole kan gi dem den perfekte studietiden.
8. Vi kan se på teksten som en reklame, der de vil "selge" skolen for å få flere søkere.
9. Reklamen består av både tekst og bilder. Teksten er skrevet på nynorsk.
10. Tittelen er som nevnt tidligere "TA EIN #SELFHISF – bli ein av oss!", og er plassert oppe i venstre hjørne.
11. Tittelen er skrevet delvis i svart og rosa, der bokstavene H, S og F er rosa. Det er forkortelsen for Høyskolen i Sogn og Fjordene.
12. Deretter er det to små avsnitt som handler om det skolen har å tilby studentene.
13. Tekstens forfatter og hennes stilling er skrevet under brødteksten.
14. Oppe i høyre hjørne finner vi tre bilder tett inntil hverandre.
15. Det første er et bilde av noe som ser ut til å være en lesesal eller studieplass.
16. Det er lite folksomt, innredet med moderne møbler og har store vinduer.
17. Under det er et svart-hvitt bilde av en glad og smilende jente.
18. Hun tar en "selfie" av seg selv med flere andre glade folk i bakgrunnen.
19. Det er selve høyskolen som er avbildet i det største bildet.
20. Vi kan se en fin skole plassert i en dal med en blå himmel.
21. Den øvre delen av reklamen er skilt med en lang, rosa linje med overskriften "SIKT HØYGARE".
22. På den nedre halvdel kan vi finne flere ulike fakta og statistikker som omhandler skolen og området skolen befinner seg i.
23. I midten på den høyre siden av reklamen er et stort bilde av en emneknagg, eller som ungdommene kaller det; "Hashtag".
24. Ved bruk av både tekst og bilder blir dette betegnet som en sammensatt tekst.
25. Det er de tre bildene som er blikkfanget i annonsen.
26. De utgjør en slags framstilling av hvordan livet som student på denne skolen skal være.
27. Det er det største bildet som fanger oppmerksomheten til leseren først.
28. Det er bilde av skolen omringet av fin natur og en blå himmel.

29. De vil framstille miljøet rundt skolen som fredelig og rolig. En skole som ligger i bygda i dalen under en blå himmel med hvite skyer.
30. Rundt skolen kan du også se flere hus, som indikerer et fellesskap.
31. Det øverste bildet til venstre skal illustrere hvordan det er å studere på skolen.
32. Det er et moderne lokale med flere stoler og bord foran store vinduer.
32. Det kan også virke som at det er en terrasse utenfor.
33. Det er ingen folk til stedet i bildet, som forsterker følelsen av at det er rolig.
34. De store vinduene slipper inn store mengder naturlig lys, og stolene ser veldig komfortable ut.
35. Bildet skal illustrere et stille og komfortabelt studiemiljø.
36. Det siste bildet inneholder glade elever som tar bilde sammen.
37. Jenta som tar bilde smiler stort, mens personene lenger i bakgrunnen holder armene i været.
38. Dette bildet sin oppgave er å få fram miljøet mellom studentene, og vil vise hvor kjekt og lykkelig du kommer til å være som student på denne høyskolen.
39. De tre bildene spiller en veldig viktig rolle i oppgaven om å overbevise elever om å søke på denne skolen.
40. De er en scenisk framstilling av livet som student på denne skolen, og det er en viktig faktor som mange elever legger vekt på når de skal søke.
  
41. Det er ungdommer mellom 18 og 19 år som er flertallet av de som søker på høyskoler.
42. Når mottakerne befinner seg i denne aldersgruppen, er det dem avsenderen må appellere til.
43. Vi kan se eksempel på dette allerede i tittelen.
44. De tar utgangspunkt i et fenomen som var veldig populært og utbredt i ungdommenes verden i 2016, nemlig det å ta en "selfie".
45. De bruker også emneknaggen som symbol fire ganger i reklamen, noe som er populært i ungdomskulturen på internett.
46. Ved å veve skolens forkortelse inn i " #Selfie" fenomenet, kan det dermed være et grep for å fange mottakernes oppmerksomhet.
47. Forkortelsen til skolen i tittelen er fremhevet med rosa skrift, og selve tittelen er skrevet i blokkbokstaver.
48. Tittelen er rammet inn med to rosa hjørner. Alt dette er med på å fremheve tittelen og slagordet.
  
49. Når vi leser reklamen, starter blikket i det øverste venstre hjørnet, og går videre ned mot høyre hjørne nederst.
50. Denne "veien" er tydelig markert i reklamen.
51. Øverst i venstre hjørne finner vi tittelen og slagordet, som er det vi ser først.
52. Deretter fortsetter blikket skrått nedover mot høyre.
53. Da ser vi bildet av glade studenter, og videre en stor, rosa emneknagg.
54. Videre nedover til høyre finner vi en litt mindre emneknagg, og på siden av den står det " #HIS".
55. Dette er en metode for å sørge for at leserne legger merke til faktorene i den rekkefølgen avsenderen ønsker.
56. De tar nytte av den naturlige veien øynene automatisk går, og bygger opp den sammensatte teksten med dette i bakhodet.
  
57. En annen faktor avsenderen har i bakhodet er fargene.
58. Det er ikke noe vi ofte legger direkte merke til, men fargene spiller en stor rolle i formidlingen av budskapet.
59. Gjennom bildene i reklamen har vi fastslått at skolen vil framstå som rolig og fredelig, lykkelig og glad. Dette kan avsenderen også få fram gjennom farger.
60. Bruken av rosa er et godt eksempel på dette. Den øvre og nedre delen av reklamen er som sagt skilt fra hverandre med en rosa linje.
62. På midten av høyre side av denne streken er en stor, rosa emneknagg.

63. På den rosa linjen er det skrevet "SIKT HØGARE" i rosa bokstaver.
64. Ordet "SOGNDAL" og forkortelsen til skolen i tittelen er også skrevet i rosa skrift.
65. For det første så er rosa en kontrast til resten av den svarte teksten, som gjør at viktige ord skiller seg ut.
66. Dette er for eksempel høyskolens navn "HISF".
67. Rosa er en lys, glad og livaktig farge som ofte blir forbundet med lykke.
68. På denne måten så er fargen med på å kildre skolen slik de ønsker.
  
69. Som vi har sett er det et stort samarbeid mellom bilder, tekst, farger og oppbygging i reklamen, der målet er å få folk til å søke på Høyskolen i Sogn og Fjordene.
70. For å nå dette målet er teksten preget av ulike argumentasjonsformer.
  
71. Den argumentasjonsformen som dominerer i teksten er skjult argumentasjon.
72. Den skjulte argumentasjonen kommer mest fram gjennom patosappellen, men vi kan også finne et snev at etosappell.
73. Patosappellen er et verktøy som blir brukt for å overbevise leserne, gjennom å påvirke deres følelser og tanker.
74. Denne appellen kommer spesielt til syne gjennom bildene.
75. Bildene prøver som sagt å lage en scenisk framstilling av hvordan studentlivet på Høyskolen i Sogn og Fjordene er.
76. De framstiller universelle forhold som de fleste studenter ønsker, som for eksempel at en er glad og lykkelig, en har venner, og at en har en rolig og fin plass å bo og studere.
77. På denne måten appellerer reklamen til lesernes følelser.
  
78. Også bruk av skrivemåte kan spille på følelsene til leserne.
79. For det første så blir teksten mer personlig gjennom å henvende seg direkte til leseren. For eksempel skriver de " ... blir du ein del av ... ", eller " det gjer at du får tid til å ... ".
80. De bruker også personlige ord som for eksempel " du " og " oss ".
81. Ved å skrive på denne måten blir reklamen automatisk mer personlig, og fanger leseren sin oppmerksomhet.
82. Dette kan påvirke mottakernes følelser, og få dem til å søke på skolen.
83. Slagordet er et veldig godt eksempel på hvordan patos kommer fram i teksten.
84. Slagordet er " bli en av oss ! ".
85. Ved å skrive dette vil de vise at de kan tilfredsstille behovet om fellesskap.
86. Mennesker er flokkdyr som alltid vil strebe etter å være del av et større fellesskap.
87. Dermed går avsenderen helt til de innerste primære følelsene og behovene våre.
88. På denne måten kan patosappellen komme frem gjennom skrivemåten i teksten.
  
89. Skriftspråket kan også påvirke følelsene til leserne.
90. Reklamen valgte å skrive teksten på nynorsk.
91. Det kan godt hende at dette ikke er en tilfeldighet, og at det er en større mening bak det.
92. Nynorsk kan gi en følelse av trygghet og nærhet med tanke på at det er nærmere dialekt.
93. Det kan også påvirke vår indre patriot, ettersom at det er mer særegent og norsk.
94. For flere så kan dette være med på å påvirke deres tolking av reklamen.
  
95. Den siste faktoren som er med på å påvirke følelser og tanker er ordvalget.
96. Ordene og setningene er nøye tenkt igjennom.
97. Avsenderen lar patosappellen komme til uttrykk gjennom alle de positive ordene og setningene.
98. Det er skrevet for eksempel " sosialt ", " Inkluderande ", " dristige ", " godt ", " fellesskap ", " Sikt høgare " osv.

99. Ordene de velger å bruke gjenspeiler selve budskapet i reklamen, nemlig at Høyskolen i Sogn og Fjordane er en glad og lykkelig plass som er perfekt for studenter.
100. Avsenderen skriver også om at de er " blant *dei beste i landet*", og at de har de " ... *mest fornøgde studentane i landet!*".
101. De velger å repetere dette fordi de vil legge vekt på at de ikke bare er kjent regionalt, men også nasjonalt.
102. Dette er et middel de bruker for å påvirke følelsene til leserne, det er " agnet" de bruker for at studentene skal ville henge seg på.
103. Teksten er som sagt preget av etosapellen også.
104. For det første så står det at forfatteren, Heidi Sofie Gommerud, er studentambassadør.
105. Hennes stilling gir automatisk troverdighet og respekt.
106. For det andre så kommer avsenderen med fakta som er lett etterprøvbare, som sier at de er blant de beste i landet når det kommer til studielinjene, og at de har de mest fornøyde studentene i landet.
107. Med disse vurderingene får skolen etos, ettersom at vi stoler på hva tidligere studenter har sagt om skolen.
108. Dermed er teksten også preget av etosapellen.
109. Når det kommer til ulike " agn" som blir brukt for å lokke målgruppen, så er det ikke bare skjult argumentasjon og patosappell som teksten er preget av.
110. Den åpne argumentasjonen og logosappellen er også viktige hjelpemidler.
111. Logosappellen kommer fram spesielt i den nedre delen av reklamen.
112. Logos handler om fornuften og logikken. Det er bruk av fakta og statistikk, åpen og direkte argumentasjon.
113. I teksten kommer de med ulike fakta og statistikk som er med på å overbevise mottakerne om at Høyskolen i Sogn og Fjordane er en god plass å studere og bo.
114. Det er inkludert statistikk om hvor mange som bor i de enkelte byene som skolene er plassert, og hvor mange campusstudenter det er ved hver skole.
115. De har også valgt å ta med et lite kart som viser hvor langt skolene er fra de tre storbyene Oslo, Bergen og Trondheim.
116. Under kartet står det hvor lang tid det tar å reise med både bil og fly til de ulike byene.
117. Dette er opplysninger som ofte er viktige for folk som ser på potensielle skoler.
118. De skriver også at de er en " *blant dei beste i landet*", og at de har " *dei mest fornøgde studentane i landet!*".
119. Faktaen og statistikken som blir brukt er relevante og holdbare, ettersom at det er fakta som studenter ofte lurer på, og vi kan lett sjekke opp om det faktisk er tilfellet.
120. På denne måten kommer også logosappellen fram i reklamen.
121. I teksten spiller både bilde, tekst og farger på følelsene til leserne.
122. Leserne får tillitt til teksten på bakgrunn av forfatterens stilling, og vurderinger om skolens studietilbud og studentenes trivsel.
123. Leserne får allerede svar på flere spørsmål de kanskje har stilt seg innledningsvis, om hvor mange som bor i området, hvor mange studenter som går på skolene, hvor langt det er til diverse storbyer osv.
124. Ved å bruke forskjellige virkemidler, argumentasjonsformer og appellformer, får de frem budskapet om at Høyskolen i Sogn og Fjordane er en drømmeskole.
125. En drømmeskole med et godt student- og studiemiljø, der du kan lære og utvikle deg kunnskapsmessig, samtidig som at du kan leve et sosialt og spennende liv der du kan finne deg selv.
126. Teksten får frem budskapet på en særdeles god måte.
127. Det eneste som mangler er mer informasjon om det Høyskolen *egentlig* handler om, nemlig studiene.

Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

128. Det er store mengder informasjon om livet som student og fakta om miljøet rundt, men de mangler informasjon om de ulike studiene en kan velge på skolen.
129. Det kan være de har valgt å fokusere på det sosiale omkring studietiden på grunn av at det ofte er dette ungdommer først og fremst ser etter når de søker på skoler.
130. Skolen handler jo ikke bare om å være sosial og ha det gøy, men om å lære og få en utdanning som du skal holde på med resten av livet ditt.
  
131. Når alt kommer til alt så virker teksten i helhet formålstjenlig.
132. Ved å appellere til ungdomskulturen og legge vekt på faktorer som ungdommer selv er opptatt av, treffer teksten målgruppen svært godt.
  
133. Også gjennom bruk av tekst, bilder, farger, oppbygging og ulike argumentasjonsformer har teksten suksess i å få frem budskapet sitt.
134. Teksten gjenspeiler bildet i avsenderens øyne, der Høyskolen i Sogn og Fjordene er en drømmeskole.

Litteraturliste:

*"TA EIN SELFHISF – bli ein av oss!"* (2016), Høyskolen i Sogn og Fjordene.

## Oppgåver, tekstvedlegg og elevtekstar ved skule B

Oppgåver, vedlegg og vurderingskriterium

Bokmål

### TOØKTSSKRIVING I NORSK HOVEDMÅL VG3 Høst 2017

Husk oppgavenr, overskrift og kjeldeliste.  
Bruk Times New Roman, pkt 12 og linjeavstand 1,5.  
Alle hjelpemiddel er tillatt bortsett fra Internett og kommunikasjon med andre.

Velg en av oppgavene:

#### **Oppgave 1**

Vedlegg 1: *Framtiden? Den står i kø på NAV.* Kommentar i Stavanger Aftenblad, 28.10.2017

#### **Analysér teksten ved hjelp av begrep fra retorikken.**

*Kommentar: Oppgaven er todelt. I den første delen skal du bruke begrep fra retorikken og underbygge analysen din med eksempel fra teksten. Du skal bruke et relevant og presist fagspråk, men det er viktigere at du viser at du forstår begrepene, enn at du bruker mange faguttrykk. I den siste delen av oppgaven skal du vise evne til selvstendig refleksjon*

#### **Oppgave 2**

Vedlegg 2: *Hva er Norge?* Velkomsttale under Kongeparets hagefest av Harald V. 1.9.2016

#### **Analysér teksten ved hjelp av begrep fra retorikken.**

*Kommentar: Oppgaven er todelt. I den første delen skal du bruke begrep fra retorikken og underbygge analysen din med eksempel fra teksten. Du skal bruke et relevant og presist fagspråk, men det er viktigere at du viser at du forstår begrepene, enn at du bruker mange faguttrykk. I den siste delen av oppgaven skal du vise evne til selvstendig refleksjon*

**Vedlegg 1**





En robot leter fram matvarer som har gått ut på dato i amerikanske Wal-Marts hyller.  
Reuters/Scanpix

## Framtiden? Den står i kø hos Nav

FRIPENN: De selvbetjente kassene på Ikea og Coop fjerner ikke køene, de flytter dem bare til Nav.

Publisert: 28.okt.2017

Sven Egil Omdal, Journalist

Coop synes selvsagt det er Mega-kult: Med en skanner i hånden overtar kundene arbeidet for Linda i kassen. Er du medlem, får du rabatt hvis du bruker de små håndholdte robotene. Varehandel er Norges mest utbredte yrke, med 157.000 ansatte, men hvem har råd til å bry seg om deres jobbtrygghet hvis det gir elleve kroner i avslag på yoghurten å ta arbeidet fra dem?

De første vaske-robotene er allerede på plass i norske sykehus og sykehjem, og de går ikke engang i veien for portør-robotene. 40.000 mennesker lever av å vaske norske bedrifter, de fleste kan erstattes av lite kravstore maskiner.

### Hver tredje jobb utsatt

Kvar skal vi bu? spurte poeten Arnljot Eggen, og fortsatte: I eit valløfte, kanskje?

Skal vi også *jobbe* i et valgløfte? Arbeidslinja er fortsatt rådende ideologi på Stortinget. Der er mantraet at vi må skape arbeidsplasser til alle. De med større innsikt i hvordan verden utvikler seg, er ikke så naive.

«Norsk arbeidsliv står foran forandringer vi knapt forstår rekkevidden av», sa NHO-sjef Kristin Skogen Lund til Aftenposten i fjor. Hun støttet seg blant annet på forskningsrapporten *Computerization and the Future of Jobs in Norway*, bestilt av Kunnskapsdepartementet. I følge rapporten vil hver tredje jobb i Norge være utsatt for automatisering i løpet av de neste 20 årene. Skogen Lund minnet om at ikke bare Linda i kassen vil bli rammet: «Advokater, revisorer og snart også leger vil bli utsatt.»

## Rammer unge ufaglærte

Rumlingen fra det kommende jordskjelvet er allerede målbar. Den beste seismografen er Nav-statistikken over unge på arbeidsavklaringspenger. Denne ordningen, som skulle være en bro mellom to ansettelser, blir for stadig flere unge en enveiskjørt gate inn i varig utestengelse og fattigdom.

Snaut 150 000 nordmenn mottar arbeidsavklaringspenger. Antallet synker langsomt, men øker blant de unge. Det store bildet er urovekkende tydelig: Vi får lavere arbeidsløshet, men samtidig lavere sysselsetting, spesielt blant de under 30.

Automatiseringen rammer først de med lavest kompetanse. «Flertallet av ungdommene som kommer til Nav er rikt utstyrt med medisinske diagnoser, men mangler vitnemål», skrev daværende tjenestedirektør i Nav, Bjørn Gudbjørgrud, for to år siden.

## Høyere og høyere terskel

Det er ikke bare eksamen de mangler, mange av dem har heller aldri vært i jobb. Sju av ti unge som mottar arbeidsavklaringspenger er diagnostisert med psykiske lidelser. For den som aldri slipper innenfor en bedriftsport, er ikke diagnosen langt unna. Tallet er mye lavere hos eldre som får samme ytelse fra Nav. Mangelen på arbeid treffer de unge ufaglærte midt i troen på framtiden, og enda mer i troen på seg selv.

Terskelen inn i arbeidslivet er blitt høyere, og den kommer til å bli hevet og hevet i årene som kommer. Utdanning og opplæring må holde tritt, men siden ikke alle er utstyrt med evner eller sosioøkonomiske bakgrunn til å lære det som trengs, vil flere stå utenfor når den digitale arbeidsdagen virkelig tar til.

## Gresset blir ikke grønnere

Regjeringen ser ikke den økende psykeligheten blant de unge som varsel om et nytt arbeidsliv uten jobb til alle. De unge trenger bare litt motivasjon, og ingenting motiverer dem mer enn noen sviende rapp med den økonomiske pisen.

I budsjettforslaget for 2018 kutter Høyre og Frp i dagpengeordningen ved å forkorte opptjeningstiden. Det vil med nesten matematisk sikkerhet presse flere over på arbeidsavklaringspenger. Men gresset blir ikke grønnere der. Fra nyttår blir maksimal stønadperiode redusert fra fire til tre år, kravene til diagnose økes og presset til å flytte på seg forsterkes. Dessuten blir det innført karenperiode.

Høringsfristen for forskriftsendringen går ut førstkommande tirsdag. Rådet for psykisk helse skriver i sitt høringssvar at endringene inneholder for mange sanksjoner og for få muligheter. En mer presis beskrivelse av regjeringens arbeidsmarkedspolitikkk skal du lete lenge etter.

## **Borgerlønn**

Kommende uke arrangeres Kåkånomics, Nordens første økonomifestival, i Stavanger. I fire dager skal byens sentrum fylles av debatter, foredrag, kabaret og konserter om alt fra innvandringsregnskap til bitcoin og luksusfeller. Hovedinnslaget blir torsdagens konferanse om automatisering, digitalisering og framtidens arbeidsplasser. Der vil innledere som teknologioptimismekritikeren Evgeny Morozov, kapitalismekritikeren Paul Mason og professorene Kalle Moene og Mari Rege vise at Kristin Skogen Lunds virkelighetsoppfattelse nok er bedre fundert enn regjeringens.

Lørdag handler flere sesjoner om den største av de mulighetene Rådet for psykisk helse savnet. Da dreier diskusjonen inn på det stadig hetere temaet borgerlønn. Knappt noen konferanse om teknologi, arbeid og økonomi blir arrangert i dag uten at borgerlønn står sentralt, enten det er World Economic Forum i Davos eller landskonferansen i britisk LO.

## **Veiene fram**

Veiene er mange fram til en ordning der alle borgere får et økonomisk golv i form av en betingelsesløs grunninntekt. Mange er også modellene for hvordan en slik borgerlønn kan utformes, og ikke minst finansieres. Ekstreme liberalister har helt andre løsninger enn solidariske sosialister. Felles er likevel erkjennelsen av at den tekniske revolusjonen vi nå gjennomlever, i motsetning til de foregående, ikke vil skape like mange nye arbeidsplasser som den fjerner. Ikke på langt, langt nær.

Trailersjåfør er den største yrkesgruppen i 29 av de 50 amerikanske delstatene. Den dagen bilene klarer seg uten sjåfør, dukker det ikke opp fem millioner nye jobber for folk uten utdanning. Slik blir det i Norge også. Når køen på Nav blir lang nok, vil derfor borgerlønn bli en sentral del av den politiske debatten også her. Vi kan like godt starte nå.

## Vedlegg 2

Harald 5

### Hva er Norge?

*Velkomsttale under Kongeparets hagefest*

*Slottsparken, 1. september 2016*

*Kilde: [www.kongehuset.no](http://www.kongehuset.no)*

Stortingspresident,  
Statsminister,  
Høyesterettsjustitiarius,

Etter at vi gjennom mange år har reist rundt i det meste av landet, er det veldig hyggelig å få være vertskap for representanter fra hele Norge!

Hjertelig velkommen til oss, alle sammen!

Dere som er samlet her utgjør bredden av det Norge er i dag.  
Så hva er Norge?

Norge er høye fjell og dype fjorder. Det er vidder og skjærgård, øyer og holmer. Det er frodige åkre og myke heier.

Havet slår mot landet fra nord, vest og syd.

Norge er midnattssol og mørketid. Det er både harde og milde vintre. Det er både varme og kalde somre.

Norge er langstrakt og spredt bebodd.

Men Norge er fremfor alt mennesker.

Nordmenn er nordlendinger, trøndere, sørlendinger - og folk fra alle de andre regionene. Nordmenn har også innvandret fra Afghanistan, Pakistan og Polen, Sverige, Somalia og Syria. Mine besteforeldre innvandret fra Danmark og England for 110 år siden.

Det er ikke alltid så lett å si hvor vi er fra, hvilken nasjonalitet vi tilhører. Det vi kaller hjem, er der hjertet vårt er - og det kan ikke alltid plasseres innenfor landegrenser.

Nordmenn er unge og gamle, høye og lave, funksjonsfriske og rullestolbrukere. Stadig flere er over hundre år. Nordmenn er rike, fattige og midt i mellom. Nordmenn liker fotball og håndball, klatrer fjelltopper og seiler - mens andre er mest glad i sofaen.

Noen har god selvtillit, mens andre sliter med å tro på at de er gode nok som de er.

Nordmenn jobber i butikk, på sykehus, på oljeplattform. Nordmenn arbeider for at vi skal være trygge, arbeider med å holde landet rent for søppel, og leter etter nye løsninger for en grønn fremtid. Nordmenn dyrker jorda og driver fiske. Nordmenn forsker og lærer bort.

Nordmenn er engasjert ungdom og livserfarne gamle. Nordmenn er enslige, skilte, barnefamilier og gamle ektepar. Nordmenn er jenter som er glad i jenter, gutter som er glad i gutter, og jenter og gutter som er glad i hverandre.

Nordmenn tror på Gud, Allah, Altet og Ingenting.

Nordmenn liker Grieg og Kygo, Hellbillies og Kari Bremnes.

Med andre ord: Norge er *dere*.

Norge er *oss*.

Når vi synger «Ja vi elsker dette landet», skal vi huske på at vi også synger om hverandre. For det er *vi* som utgjør landet. Derfor er nasjonalsangen vår også en kjærlighetserklæring til det norske folk.

Mitt største håp for Norge er at vi skal klare å ta vare på hverandre.

At vi skal bygge dette landet videre - på tillit, felleskap og raushet.

At vi skal kjenne at vi - på tross av all vår ulikhet - er *ett folk*.

At Norge er *ett*.

Igjen - varmt velkommen til oss - jeg håper vi får en fin stund sammen!

#### FORSLAG TIL FRAMGANGSMÅTE VED EN RETORISK ANALYSE:

##### 1 Den retoriske situasjonen

- Hvilket problem forsøker teksten å løse?
- Hvem er mottakerne? Hvem er det særlig viktig at vi når med teksten?
- Hvordan virker omgivelsene og situasjonen teksten presenteres i, inn på utformingen av teksten?

##### 2 Tekstens oppbygning

- Inventio: Hvilke innholdsmomenter finner vi i teksten?
- Dispositio: I hvilken rekkefølge blir momentene i teksten presentert?
- Elocutio: Hvilken språklig stil er teksten skrevet i? Hvilke språklige virkemidler finner vi i teksten, og hvilken funksjon har de?

##### 3 Analyse av tekstens evne til å overbevise

- Hva vil avsenderen overbevise mottakerne om? Hva vil avsenderen ha mottakerne til å gjøre? Vis med eksempler fra teksten.
- Hvilket område eller felles ståsted (topos) refererer teksten til?
- Hvordan bygger avsenderen opp sin troverdighet (etos)? Hvordan kommer det til uttrykk i teksten? Bruk eksempler fra teksten.
- Hvilken type argumenter bruker avsenderen? Hva slags eksempler brukes for å underbygge argumentene (logos)? Vis med eksempler fra teksten.
- Hvilke følelser forsøker avsenderen å vekke hos mottakerne (patos)? Hvordan uttrykker avsenderen seg for å vekke disse følelsene? Vis med eksempler fra teksten.

##### 4 Vurdering

- I hvilken grad mener du teksten vil kunne overbevise publikum? Argumenter for det du mener på grunnlag av det du har funnet i analysen.
- Hva kunne vært gjort annerledes for at teksten skulle virke mer overbevisende?

**VURDERINGSSKJEMA SKRIFTLIG NORSK**

Navn:

	UM	M	OM	Eventuelle kommentarer
<b>Innhold</b> ✓ En tydelig og informativ innledning ✓ <b>Viser faglig kunnskap og analytisk evne i hoveddel</b> ✓ En avslutning som henger sammen med innledning og hoveddel ✓ Bruker konkrete eksempler som underbygger tolkningen/analysen ✓ Bruker relevant fagspråk				
<b>Språk</b> ✓ Ortografi ✓ Formverk ✓ Tegnsetting ✓ Setninger ✓ Tekstbinding/varierte språkføring				
<b>Struktur / form</b> ✓ Teksten har en klar tredeling ✓ Ryddig og hensiktsmessig avsnittsbruk i hoveddelen				
<b>Kildebruk</b> ✓ Kildeliste ✓ Markert sitat				
<b>Helhetlig inntrykk</b>				



## Tekst B1

Denne teksten fekk karakter 3 ved skule B og er på 740 ord.

### Oppgave 1

#### Unge mennesker får en vanskelig fremtid

1. *"Framtiden? Den står i kø hos NAV"* er en kommentar i Stavanger Aftenblad, av journalisten Sven Egil Omdal, kommentert 28.oktober i år.
2. Kommentaren har som mål å understreke at fremtiden befinner seg hos NAV og appellerer dermed først og fremst til unge mennesker som skal ha en fremtid, eller et liv å se frem til, men nå en fremtid som er usikker.
3. Kommentaren er et aktuelt tema som gjør at det er viktig for senderen å fange rask oppmerksomhet, samtidig skape nysgjerrighet og interesse som sender budskapet på en god måte.
4. Slik som vi skal analysere, vil Omdal ta opp det aktive emnet om hva som er realiteten når det gjelder arbeid i framtiden der køen hos nav vil øke betydeligere, og hvem av befolkningen som blir mest rammet.
5. Hensikten er å skape et mer fokus på temaet slik at det ikke fortsetter i den retningen slik det ser ut i dag.
6. Aftenbladet er en papiravis som er stort og kjent over hele Norge, som inneholder saker hverdagen og viktige og aktive temaer, som nok blir lest av både voksne og unge.
7. Det gjør at kommentaren med budskapet når ut til et stort publikum.
8. Kommentaren er trykt i oktober, som er nesten i begynnelsen av et skoleår.
9. Det er en godt tid før mange unge skal ta valget på nyåret, om videre utdanning og planer som de skal ta for livene sine.
10. Kairos stiller derfor med flere elementer som; tidspunktet for publiseringen, det seriøse mediet og at det treffer en mottakergruppe som består av voksne og unge som skal ta viktige valg for fremtiden.
11. Kommentaren er publisert med god, enkel og luftig struktur, der man først ser et stort bilde av butikkhyller med prismerking og dollar tegn, som forteller at bildet er fra Amerika.
12. Det er ingen mennesker, verken kunder eller ansatte, rundt hyllene, men én robot.
13. Bildet virker da derfor veldig tomt uten noen mennesker tilstede.
14. Innlegget er veldig oversiktlig og brikke fester seg først på overskriften *"Framtiden? Den står i kø hos NAV"*, så deretter på de mindre under-overskriftene slik at det blir tydelig vist hva det direkte blir skrevet om, med mindre tekst.
15. De to første avsnittene inneholder generell informasjon om hvordan det nå ser ut på jobbfronten og at roboter har tatt over.
16. Resten handler om unge og psykisk helse, og diskusjoner og løsninger på fremtiden på dette temaet nå som det blir vanskeligere å komme inn i arbeidslivet.
17. Innlegget er i første rekke ment til å appellere til unge mennesker siden det er snakk om deres fremtid, men effekten blir det samme på flere andre lesere.
18. Siden dette er et tema som rammer unge mennesker og senere barn, vil foreldre få en følelse av ansvar og medlidenhet, da vil patos appellen her spille en stor rolle.
19. Kommentaren inneholder flere faglige personer og mer avanserte begreper som *"teknisk revolusjon"*, *"teknologioptimismekritikeren"*, *"kapitalismekritikeren"*, *"solidariske sosialister"*, *"NHO-sjef"* og *"arbeidsmarkedspolitik"*.
20. Senderen lykkes da med logos-appellen med overbevisningen og med etos-appellen der senderen viser støtte til det etiske norske folket og unge, som gjør at mottakeren blir truffet av innholdet.



Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

21. I tillegg så er det gjentakelser av ord som "unge" og "psyke" sammen med negative ladde ord "utsatt", "fattigdom", "utestengelse" som skaper da en effekt og styrker etos, fordi man får en medfølelse for hvor sårbar mennesker, spesielt unger, er for fremtiden.
22. Patos-appellen er sterkt til stede i kommentaren når vi ser samspillet mellom bilde og tekst.
23. Det spiller på nasjonalfølelsen til mottaker og ønsket om å være en selvstendig stat med et samfunn av felleskap, som skapes av det sosiale ved arbeidet.
24. Sammenhengen mellom de ulike delene om generelle informasjon og det aktuelle nå, skaper en mer forståelsesfull tekst.
25. Man ser vekk fra at det er enkeltmennesket som er problemet, men at det istedenfor ligger hos folket sammen, altså politikken.
26. I de siste avsnittene blir norske jobber sammenlignet med trailersjåfører i de amerikanske statene; dersom arbeidet blir erstattet med roboter, vil det skape langt færre arbeid til mennesket som igjen da vil føre til lenge køer inn hos NAV.
27. Dersom det fortsetter slik vil det ikke lenger være noen som betaler skatt, og da er det ingen penger eller støtte å gi ut til folket.
28. Omdal lykkes med budskapet i denne kommentaren i Aftenbladet få folket til å åpne øynene for realiteten og endre den veien vi nå går fram mot.
29. Han får fram verdiene i felleskapet som nå blir erstattet og skaper et nytt perspektiv på fremtiden og industrialiseringen.

Kilder:

-<https://snl.no/Aftenbladet> (27.11.17-12:40)

-<https://ndla.no/nb/node/59802?fag=27> (27.11.17-13:54)

-Vedlegg 1

## Tekst B2

Denne teksten fekk karakter 4 og er på 729 ord.

## Oppgåve 2

### Vi er Noreg

1. *Hva er Norge?*, var velkomsttalen under Kongeparets hagefest i 2016.
2. Talen blei haldt av Kong Harald V., 1.september 2016.
3. Talen blei haldt for å ønskje fleire tusnar av nordmenn, med ulik bakgrunn, velkomen til årets hagefest.
4. Kong Harald V. har gjennom åra opparbeida seg fleire høge grader innanfor fleire ulike emnar.
5. Det norske kongehuset har ved fleire anledningar overraska verda med deira inkluderande syn, haldningar og verdiar.
6. Kjensla av å være del av eit folk, eit samfunn og fellesskap er grunnleggande for talen.
7. Kongehusets hagefest er eit stort selskap som arrangerast kvart år. Gjestene er personer med forskjellige status, arbeid, bakgrunn osv. og varierer frå år til år.
8. Dermed er teksten veldig aktuell for å kunne nå fram til alle dei forskjellige gjestene i selskapet.
9. Topos i teksten er god, den tar utgangspunktet for argumentasjonen og dei retorsike verkemidla i talen er felles verdiar, og det norske fellesskapet.

10. Teksten består av få må modaliteter, med modaliteten verbaltekst som dominant.
11. Den andre viktige modaliteten er overskrifta, *Hva er Norge?*. Heile talen er bygd opp for å kunne svare på dette spørsmålet.
12. Talen er svært prega av talarens innleiande etos.
13. Ettersom det er Noregs Konge som er talar har teksten svært høg innleiande etos.
14. Teksten er også sterkt prega av at etos-appellen aukar gjennom talen.
15. Dette klarar Kongen ved å ha god logos-appell, med fleire ulike og allsidige syn i ulike kontekster, og talen får høg utleiande etos.
  
16. Tekstens logos består i hovudsak av eksemplar, samanlikningar og logiske slutningar. For eksempel blir nordmenns forhold til religion og livssyn samanlikna i linja "Nordmenn tror på Gud, Allah, Altet og Ingenting." (V., 2016).
17. Logos-appellen er med på å lage eit bilete av Noreg gjennom argumentasjonen.
18. Biletet viser alle dei forskjellige som bur i Noreg, men som fremdeles kan kalle seg nordmenn.
19. Argumenta i talen er svært relevante og viktige for tekstens avsluttande poeng.
  
20. Sjølv om talens heilhet er sterkt prega av etos- og logos-appellen, er det patos-appellen som er dominant.
21. Det blir lagt mykje vekt på mottakarens nasjonalkjensle, og det å være del av eit fellesskap.
22. For å understreke at alle kan være nordmenn, uavhengig av fødested, viser Kong Harald V. til hans eigen families historie som innvandrara til Noreg.
  
23. "Nordmenn er nordlendinger, trøndere, sørlendinger- og folk fra alle de andre regionene.
24. Nordmenn har også innvandret fra Afghanistan, Pakistan og Polen, Sverige, Somalia og Syria.
25. Mine besteforeldre innvandret fra Danmark og England for 110 år siden." (V., 2016)
  
26. Slike argumenter, som er bygd opp av eksemplar og samanlikningar, pregar heile teksten og får fram at Noreg er ein heim for alle og ein kvar.
27. Det appellerer til mottakarens kjensler sidan det er med å generalisere.
28. Det viser at "nordmenn er jenter som liker jenter, gutter som liker gutter" (V., 2016) og ikkje bare gutter og jenter som er glad i kvarandre.
29. På denne måten aukar området for mottakarar, sidan det er fleire som kan kjenne seg att i teksten.
30. På same måte som vi får typiske skildringar av norsk natur for å vekke nasjonalkjensla, er det andre verkemidlar som er med på å vekke kjensla av å være del av eit fellesskap.
31. Her er ordet "Nordmann" sentralt.
32. Nordmann fungerer som en metafor for meg, deg, dykk og oss.
33. Det blir gjentatt fleire gangar gjennom hele talen.
34. Det same blir spesielt ordet "vi", for eksempel "At vi skal kjenne at vi – på tross av all vår ulikhet – er ett folk." (V., 2016)
35. Begge disse orda er positive ord, og skaper ei slags kjensle av å bli inkludert og være ein del av noko.
36. Dette er igjen med på å auke patos-appellen.
37. Talen består bare av verbaltekst. Verbalteksten gjør det enklare å leggje trykk på viktige poeng i teksten.
39. Dette fungerer spesielt godt under munnleg framføring av talen.
40. Talen starter med eit ganske høgtideleg og formelt språk, "Stortingspresident, Statsminister, Høyesterettsjustitiarius," (V., 2016), og ein kan fort kome til å tenkje at denne talen kjem til å bli vanskeleg å halde følgje med.
41. Utover talen går språket over til den mellomste stilen, det gjær at den kan bli forstått og høyrte av fleire.
  
42. Talens heilhet fungerer veldig godt. Måten argumenta og appellformene blir teken i bruk fungera godt kvar for seg, og endå betre saman.

Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

43. Dei klarar å inkludere og skape ei kjensle av å være velkomen uansett kven du er.
44. Forfattaren oppnår derfor hensikta godt, ettersom talens hensikt var å ønske gjestene i hagefesten velkomen.

### Bibliografi

V., K. H. (2016, September 1). *Hva er Norge?* Hentet November 27, 2017 fra Velkomsttale under Kongeparets hagesfest: [www.kongehuset.no](http://www.kongehuset.no)

### Tekst B3

Teksten fekk karakter 5 og er på 968 ord.

### Oppgave 2

#### *Norge er ett*

1. "Stortingspresident, Statsminister, Høyesterettsjustitiarius".
2. Slik åpnet Kong Harald 5 talen som han holdt under Kongeparets hagefest i Slottsparken 1.september 2016.
3. Her hadde de rundt 1500 gjester fra hele landet som representerte den store bredden i landet vårt.
4. Hele talen hans baserer seg på spørsmålet "hva er Norge".
5. Gjennom talen kommer han med ulike beskrivelser av Norge, som skal være en slags pekepinn på hva Norge er.
6. Kongen innleder med å ønske alle velkommen, for så å stille spørsmålet "Hva er Norge?".
7. Dette spørsmålet vekker tanker hos mottaker som selv begynner å tenke på hva Norge er.
8. Selve talen er ikke særlig lang, og man kan dele den inn i to hoveddeler.
9. Der den ene delen beskriver Norge og naturen, mens den andre beskriver Nordmenn og mangfoldigheten. Han avslutter med å si at "Norge er ett".
10. Dette gjør at talen får en form for sirkelkomposisjon, der han kommer tilbake til spørsmålet han stilte i starten og svarer på det helt til slutt.
11. Gjennom hele talen bruker kongen ord som "vi" og "oss".
12. Ved å bruke et "kongelig vi" skapes det et felles ståsted som mottaker kan kjenne seg igjen i.
13. Han minsker avstanden mellom han som konge og en autoritær person, og oss "vanlige" mennesker.
14. Dette bruker han også i avsnittet om "hvor vi er fra".
15. Da sier han "Det vi kaller hjem, er der vårt hjerte er".
16. Her bruker han "vi", isteden for "du" og "vårt hjerte", istedenfor "ditt hjerte" og skaper da en felles tanke.
17. Hele talen gir uttrykk for hvor mangfoldig landet vårt er.
18. Ordvalget i første del av talen er preget av ord som vi assosierer med nasjonalfølelsen:
19. "Høye fjell", "dype fjorder", "frodige åkre" og "myke heier".
20. Her beskriver han naturen i landet som både mild og hard.
21. I siste del beskriver han nordmenn og bruker da positive ord som:
22. "trygge", "rent", "grønn fremtid" og "engasjert".
23. Han ønsker her å få frem hvor hardtarbeidende nordmenn faktisk er.
24. I talen brukes det et nokså enkelt og dagligdags språk.
25. Noe som også styrker det felles ståstedet med mottaker, nettopp fordi mottakerne er fra ulike sosiale grupper og har ulik kompetanse.

26. Alle er ikke høyt utdannet eller forskere og språket i talen er forståelig for alle.
27. Dersom han hadde brukt et språk med mye avanserte ord og uttrykk, ville det gjort at ikke alle fikk med seg hovedpoenget i det han ønsker å få frem.
28. Ved å bruke en anafor stil i de setningene som beskriver Norge og nordmenn, understrekes poengene hans.
29. "Norge er høye fjell og dype fjorder. (...) Norge er midnattssol og mørketid. (...) Norge er langstrakt og spredt bebodd. Men Norge er fremfor alt mennesker."
30. Disse gjentakelsene understreker ikke bare poenget, de er også med på å skape en rytme og klang i talen.
31. Dette kom nok bedre frem når kongen fremførte denne talen, men man kan også høre det dersom man bare leser teksten.
32. En slik rytme er også med på å gjøre talen lettere å forstå, og det blir enklere å henge med.
33. Kongen har innledende etos ved at han er kongen.
34. Hele landet vet hvem han er og det er han og dronningen som representerer Norge i ulike internasjonale sammenkomster.
35. Han har sittet som konge lenge, så folket har god bekjentskap til ham.
36. Mye av talen er påstander om hva Norge og nordmenn er.
37. Disse påstandene er for det meste positive og får frem mangfoldet i landet vårt.
38. Han styrker også sin etos ved at han i avsnittet som tar for seg nordmenn fra ulike deler av Norge og verden sier "Mine besteforeldre innvandret fra Danmark og England for 110 år siden".
39. Her viser han at til og med kongen og dronningen har vært innvandrere i dette landet.
40. Dette viser at han vet hva han snakker om når det gjelder å føle seg Norsk selv om man kanskje ikke har bodd her hele livet.
41. Patos-appellen kommer sterkt frem i denne talen og spesielt nasjonalfølelsen.
42. Det norske landskapet beskrives som "høye fjell og dype fjorder, vidder og skjærgård, øyer og holmer".
43. De neste avsnittene tar for seg alle de ulike jobbene som nordmenn har.
44. Man jobber i butikk, på sykehus, på oljeplattform osv.
45. Her får han også frem at folk er ulike og jobber innenfor svært ulike yrker, men at man er nordmann uavhengig av hvor man jobber.
46. I det ene avsnittet sier kongen at nordmenn er nordlendinger, trøndere osv.
47. Han sier også at "Nordmenn har også innvandret fra Afghanistan, Pakistan og Polen..".
48. Neste avsnitt lyder slik:
49. "Det er ikke alltid så lett å si hvor vi er fra, hvilken nasjonalitet vi tilhører".
50. Dette spiller på følelsene våre ved at han får frem at Norge er et flerkulturelt land som består av folk med relasjoner til andre land i verden.
51. Mange har innvandret til Norge og fått barn.
52. Disse barna er da født og oppvokst i Norge, deres *hjerter* er i Norge.
53. Mot slutten av talen, nevner konger nasjonalsangen vår, som starter med "Ja vi elsker dette landet".
54. Alt det kongen har pratet om til nå kan oppsummeres med at Norge er "oss".
55. Innbyggerne i landet utgjør landet vårt og konger sier da så flott at:
56. "Nasjonalsangen vår også er en kjærlighetserklæring til det norske folk".
57. Vi elsker landet vårt og vi må elske hverandre.
58. Talen til Kong Harald 5, spiller på nordmenns nasjonalfølelse og hva vi må gjøre videre.
59. "At Norge er *ett*." er det korte svaret på spørsmålet han stiller innledningsvis.

Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

60. Ved å få fram ulikhetene i både natur og menneskers bakgrunn, yrker og interesse, klarer han å skape en tilknytning til alle.
61. Han bryter ned de forskjellene som er mellom en konge og "vanlige" folk, og styrker da sin egen troverdighet.
62. Han lykkes i å holde en tale som vekker nasjonalfølelsen og ønske om å bidra til at landet er så mangfoldig, men samtidig så samlet som det er i dag.

Kilder:

(u.d.). Henta frå Bokmålsordboka / Nynorskordboka:

[http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=mangfoldig&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok= begge](http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=mangfoldig&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok= begge)

Dahl, m. (2015). *Grip teksten. Norsk Vg3. Studieforberende*. Skien, Norge: Aschehoug & Co.

Dahl.m.fl. (2015). *Grip teksten Norsk Vg3*. Skien: H. Aschehoug & Co.

V., K. H. (2016, September 1). *Hva er Norge?* Henta November 27, 2017 frå Velkomsttale under Kongeparets hagesfest: [www.kongehuset.no](http://www.kongehuset.no)

## Tekst B4

Teksten fekk karakter 6 og er på 1303 ord.

### Oppgave 1

#### En mørk framtid

1. Teksten «Framtiden? Den står i kø hos NAV» er en kommentar hentet fra spalten «Fripenn» og publisert i Stavanger Aftenblad 28.okt.2017 av Journalisten Sven Egil Omdal.
2. Den handler i grove trekk om at flere arbeidsplasser forsvinner til ulike typer maskiner.
3. Teksten er publisert i en avis, og det gjør målgruppen til de som leser Stavanger Aftenblad.
4. Det vil si voksne/ungdommer i Stavanger regionen.
5. Likevel retter teksten sitt hovedfokus mot ungdommen, og passer godt inn over hele landet, og ikke bare her i området.
6. Mye av grunnen til at denne teksten kom på dette tidspunktet er at det kommende uke skulle arrangeres «Kåkånomics», Nordens første økonomifestival, i Stavanger.
7. Topos i teksten er arbeidsledighet og den stadig økende automatiseringen i samfunnet.
8. Det første vi ser i denne teksten er et bilde som viser en maskin som leter i butikkhyllene etter varer som har gått ut på dato.
9. Dette gir et godt bilde på automatisering og ny teknologi, og forteller noe om hva teksten kommer til å handle om.
10. Selve teksten består av en hovedoverskrift og seks mindre overskrifter.
11. Den handler om den stadige automatiseringen og digitaliseringen vi ser i dagens samfunn.
12. Forfatteren har brukt flere kildehenvisninger og viser til ulike typer forskning underveis i teksten.
13. Teksten er bygget opp som en artikkel, der alt frem til siste overskrift handler om hvem og hvordan den stadig voksende teknologien rammer samfunnet vårt med tanke på arbeidsplasser.
14. I siste avsnitt sammenligner han denne «revolusjonen» med tidligere teknologiske revolusjoner og ser på en mulig løsning, nemlig borgerlønn.

15. Teksten inneholder for det meste direkte argumentasjon, som baserer seg på fakta som er vist til i teksten.
16. Den inneholder mange problemer, men svært få løsninger.
17. Synspunktet er svært subjektivt, og vi ser bare saken fra den ene siden.
18. Gjennom hele teksten er Omdal kritisk til Regjeringen og Stortinget sin jobb på dette området.
19. Han går så langt at han kaller dem naive og sier de har lite innsikt.
  
20. I teksten ser vi en tydelig vekt på negativt ladde ord som «urovekkende», «psykiske lidelser» og «lavere» for å nevne noen.
21. Dette viser forfatterens negative syn på de nye endringene som skjer.
22. Det er ikke vanskelig å se at han holder en negativ og pessimistisk tone gjennom hele teksten.
23. Dette gjør han nok for å sette ting helt på spissen, og vise hvor ille det er for mange.
24. Når han gjør det på denne måten setter det seg ekstra godt fast, og leseren tenker enda mer over det.
25. Teksten starter med ordspillet «Coop synes selvsagt det er Mega-kult».
26. Dette er med på å fange oppmerksomheten etter bilde og overskriften.
27. Et slikt humoristisk ordspill letter også litt på stemningen før alvoret begynner.
  
28. Andre sentrale virkemiddel er retoriske spørsmål som blant annet «Skal vi også jobbe i et valgløfte?».
29. Slike spørsmål ønsker han ikke direkte svar på, men de er ment som en tankevekker.
30. I løpet av teksten finner vi flere slike spørsmål, der det er meningen at leseren skal reflektere over temaet og tenke selv.
31. På denne måten har du selv gjort deg opp en mening underveis mens du leser.
32. Det gjør også at du går dypere inn i temaet enn du ville ha gjort hvis det bare var en argumenterende tekst.
33. Gjentakelse av sentrale ord som «borgerlønn», «arbeid» og «utdanning» gjør at vi legger ekstra godt merke til det viktigste og mest sentrale i teksten.
34. På denne måten blir vi hele tiden minnet på hva teksten virkelig handler om, og det viktigste å ta med seg videre.
  
35. Særlig mot slutten av teksten finner vi flere sammenligninger.
36. Omdal sammenligner blant annet den teknologiske utviklingen vi har i dag, med tidligere teknologiske revolusjoner.
37. Han sammenligner også den framtidige situasjonen i Norge med at når biler kan kjøre selv vil ekstremt mange trailersjåførere i USA miste jobben.
38. Disse sammenligningene setter ting helt på spissen, men viser likevel til en dramatisk og troverdig utvikling som samfunnet har hatt de siste årene.
39. Maskiner tar stadig mer over jobbene som vi mennesker hadde før, og nå fjerner de flere arbeidsplasser enn de skaper.
40. Slike sammenligninger gjør at vi virkelig får opp øynene og ser alvoret i det Omdal ønsker å formidle.
41. Vi finner også en metafor i teksten der denne utviklingen blir sammenlignet med «et allerede målbart jordskjelv».
42. Dette viser også svært tydelig at forfatteren er svært bekymret over disse endringene i samfunnet, og at vi også burde være det.
  
43. Gjennom hele teksten kommer forfatteren med flere påstander.
44. Mange av disse er knyttet opp mot forskning, fakta eller noe kjente personer har sagt.

45. Et eksempel på en påstand er «For den som aldri slipper innenfor en bedriftsport er ikke diagnosen langt unna.».
46. Slike påstander og meninger underveis i teksten er med på å underbygge forfatterens subjektive synsvinkel.
47. Det gjør at han får frem sine meninger og holdninger, men de er på en måte begrunnet av det som står tidligere.
48. På denne måten er det lett å la seg overbevise av det han skriver, selv om enkelte påstander ikke har bakgrunn i kildene han har brukt.
  
49. Avsenderen har allerede en innledende etos.
50. Det at vi vet at han er journalist og ukentlig skriver artikler for spalten «Fripenn», gjør at han har en viss troverdighet fra start.
51. Omdals etos bygger seg stadig større utover i teksten.
52. Dette fordi han bruker gode kilder og relevant forskning som bakgrunn for det han skriver.
53. I tillegg bruker han det autoritære personer på området har sagt, som for eksempel daværende NHO-leder Kristin Skogen Lund.
54. Selv om han formulerer en del påstander og meninger på egenhånd, vil jeg si at han har en relativt sterk etos gjennom hele teksten.
  
55. Tekstens logos er svært stor.
56. Dette er mye på grunn av faktaopplysningene, tallene og statistikken som Omdal viser til underveis i teksten.
57. Det er også satt opp på en svært logisk og troverdig måte som gjør det lett å henge med gjennom hele teksten.
58. Bildet som står før selve artikkelen starter viser en robot som allerede har tatt noen sin arbeidsplass, og gjør teksten enda mer troverdig.
59. På grunn av disse referansene og kildene som forfatteren har brukt vil jeg si at teksten har en svært sterk logosappell.
  
60. Gjennom hele teksten blir det lagt vekk på følelsene våre.
70. Særlig de unge og gjerne arbeidsledige som denne teksten først og fremst er rettet mot, vil bli svært påvirket og involvert i teksten.
71. Allerede fra start henvender han seg direkte til leseren ved å bruke «du».
72. Dette fanger tidlig oppmerksomheten og drar leseren med inn i teksten.
73. I tillegg bruker han en person «Linda», slik at vi skal føle oss enda nærmere problemet.
74. Måten han formulerer seg på, og det at han ser på en negativ utvikling, gjør at de unge som leser dette ikke kan la være å bli påvirket av det han skriver.
75. Det er jo ingen som ønsker å gå på Nav eller være arbeidsledige.
76. Slike store og svært viktige tema vekker følelse hos svært mange.
77. Det at teksten også handler om noen av problemene rundt psykisk helse svekker ikke akkurat tekstens patosappell.
  
78. «Framtiden? Den står i kø hos Nav» handler om den stadig økende automatiseringen, og arbeidsledigheten, særlig blant unge.
79. Teksten er bygget opp som en artikkel, men den er svært subjektiv, og vi ser ting fra forfatterens synspunkter.
80. Likevel er disse synspunktene godt begrunnet av både gode kilder og fornuftig tenking.
81. Underveis i teksten kommer både påstander og spørsmål som får leseren til å stoppe opp og reflektere over det som står.

Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

82. For å overbevise leseren og få frem budskapet sitt bruker Omdal virkemiddel som for eksempel sammenlikning, gjentakelse og negativt ladde ord.
83. Omdal selv har en sterk etos, mens teksten har sterk logos og patos.
84. Jeg syntes det er en god tekst som fungerer godt og engasjerer.
85. Den er vellykket og får satt fokus på dette viktige temaet, slik som forfatteren ønsker.
86. Jeg savner at han skriver om muligheter og løsninger på problemet.

Kilder:

Dahl mfl. (2013). *Grip teksten*. Skien: Aschehoug



## Oppgåver, tekstvedlegg og elevtekstar ved skule C

### Oppgåver

Oppgåvene ved skule C inneheldt både eit infoskriv og ein oppgåvedel som forklarte og utdjupa oppgåva. Infodelen ligg som første vedlegg, og deretter kjem oppgåva.

### **FORDYPNINGSOPPGAVEN**

I år vil alle klassene på (navn på skole) gjennomføre fordypningsoppgaven på følgende måte: Klassen fordyp seg i ett felles emne/verk, og læreren veileder i stor grad elevene inn i dette. Hele klassen jobber først med emnet/verket i flere uker. Så skrives selve oppgaven på skolen, 13. desember (tentamen). I tillegg får elevene anledning til å skrive ferdig hjemme, og endelig frist for innlevering er midnatt 13. desember.

#### Begrunnelse for opplegget:

- Læreren kjenner verket godt og kan derfor veilede alle underveis og finne passende sekundærlitteratur til klassen.
- Vi legger opp til mindre skriveoppgaver og muntlige oppgaver underveis, disse er ment som øvelser fram mot det endelige produktet. Jobben som gjøres underveis (ulike arbeidskrav), har stor relevans for oppgaven du skal skrive til slutt.
- Opplegget gir mindre arbeidspress på elevene både fordi sluttproduktet skal ha mindre omfang enn det vi har hatt før, fordi du får god hjelp og trening underveis og fordi vi setter av en hel dag til skrijving av den endelige oppgaven på skolen (tentamen, 13. desember).
- Siden vi jobber sammen underveis, blir det liten mulighet til å utsette arbeidet.

Rammene rundt oppgaven er lik for alle klasser, men verkene varierer. Hovedmålet er at du skal fordype deg grundig i det teksten formidler til oss som lesere og hvilke sentrale virkemidler forfatteren bruker for å få fram dette.

#### Krav til oppgaven:

- Du skal bruke sekundærlitteratur i oppgaven din. Disse må du selv ha med på skrivedagen.
- På tentamensdagen vil læreren dele ut ett eller flere tekstutdrag fra verket klassen har fordypet seg i. Du skal bruke dette som tekstgrunnlag for oppgaven du skriver, men bør selvsagt også bruke andre deler av verket.
- Husk å sitere fra tekstutdraget som er utdelt under tentamen. Du kan selvsagt bruke sitater fra andre deler av verket i tillegg.
- Du skal formidle en helhetsforståelse av verket og vise sentrale virkemidler forfatteren har brukt for å få fram dette. Du skal velge ut ett eller noen få virkemidler som du går grundig inn i. Hvis du velger ett, må det være et gjennomgående virkemiddel som er sentralt for å få fram tematikken.
- Lengde: 1200-2000 ord

#### **Overordnet problemstilling:**

Hva formidler verket og hvilke sentrale virkemidler bruker forfatteren for å få formidlet dette? Det vil bli gitt ulike oppgaver til tentamen som vil ha forskjellig fokus. Du skal kun skrive én av dem. Oppgavene gis i forhold til det som er gjennomgått i timene. Du vil få utdelt et tekstutdrag på tentamensdagen som skal brukes aktivt i oppgaven din. I tillegg bør du trekke inn andre eksempler fra verket du har studert. Fordypningsoppgaven skrives i 1. termin, men den teller også med når standpunkt settes til våren.

#### **STRUKTUREN PÅ OPPGAVEN DIN:**

Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

1. Tittel på oppgaven (denne lager du selv)
2. Innledning (ca. 200 ord)

I denne delen bør du først kort sette verket inn i en kulturhistorisk sammenheng. Du kan godt knytte tematikken til tiden verket ble skrevet. Presenter så kort problemstillingen du skal svare på og begrunn hvorfor dette er sentralt og interessant i den aktuelle teksten.

3. Hoveddel
  - 3.1 Kort handlingsreferat og utgreiing om sentral tematikk i verket (til sammen ca. 200 ord)
  - 3.2 Utgreiing av problemstillingen din
    - 3.2.1 Første moment (ca. 2-400 ord)
    - 3.2.2 Andre moment (ca. 2-400 ord)
    - 3.2.3 Tredje moment (ca. 2-400 ord)

3.2 er den store delen av oppgaven din. Ofte fungerer det godt å dele denne i tre, men den kan også deles i flere. Husk logisk rekkefølge og god sammenheng mellom det du skriver i hoveddelen, både innad i de ulike avsnittene, men også i overgangen til nytt avsnitt. Trekk inn problemstillingen din underveis i denne delen og vis gjennom det at du svarer på oppgaven. (Fotnote: I *Grip Teksten vg3* på side 318 finner du tips til hvordan du kan bygge opp avsnitt når du tolker tekster.)

4. Avslutning (ca. 200 ord)  
Samle trådene, konkluder, gi en helhetsforståelse av verket, vis gjerne tilbake til innledningen
5. Korrekt oppsatt kildeliste etter Harvard-metoden

#### **Noen kjennetegn ved gode oppgaveskrivere:**

- De har et tydelig skille mellom de ulike «stemmene». Det kommer klart fram om det er du, en av sekundærtetekstene eller primærteteksten som taler.
- De har en hensiktsmessig og gjennomført bruk av faglige begreper.
- De bruker primærteteksten aktivt som belegg for det de sier og fletter relevante sitater godt inn i egen tekst. Sitatene blir alltid kommentert.
- De viser selvstendig refleksjon.
- De skriver presist og klart, har variert setningsoppbygging og ordforråd.
- De har fagkunnskap.
- De svarer tydelig på problemstillingen i hoveddelen av oppgaven.

#### **Fordypningsoppgaven i norsk**

Alle hjelpemidler er tillatt, men det skal være stille i klasserommet under skrivingen.

Tid på skolen: 5 timer (09.00-14.00)

Levering: senest klokka 23.55.

Lengde: 1200-2000 ord

Linjeavstand 1,5

Skriftstørrelse 12

Skrifttype: Times New Roman, Arial eller Calibri

Hovedmålet er at du skal fordype deg grundig i det teksten formidler til oss som lesere, vise hvilke sentrale virkemidler forfatteren bruker for å få fram dette og reflektere rundt virkning.

#### ***Maskeblomstfamilien* (2003) av Lars Saabye Christensen**

Velg en av de sju oppgavene. Lag din egen problemstilling ut fra den oppgaven du velger. Pass på at du i innledningen *utdyper og greier ut om* problemstillingen din, slik at det blir tydelig hva du skal svare på og skrive om. Begrunn avgrensningen du gjør.

Gi teksten din en tittel. Oppgi oppgavenummer. Du skal bruke sitater og referanser både fra primærkilden din og fra sekundærkildene du har valgt (Husk å oppgi kildene både inni teksten og i kildelisten). Husk forside, fyll gjerne ut forsidemalen, og start teksten din på side to.

Oppgaver du kan velge mellom:

1. Om tematikk
2. Om allusjoner og/eller intertekstualitet
3. Om symbolikk
4. Om løgn og masker
5. Om speil og identitet
6. Om komposisjon
7. Om hovedpersonens forhold til andre

Bruk strukturen fra informasjonsskrivet som mal. Se baksiden.

Lykke til!

## **STRUKTUREN PÅ OPPGAVEN DIN**

NB Ikke bruk underoverskrifter!

### **1. Forside**

Du fyller gjerne ut en ferdig mal. Ha med: Navn, klasse, emne, tittel, oppgavenummer, antall ord, eventuelt et bilde

### **2. Innledning (ca. 200 ord, noen vil nok trenge litt flere)**

Presentasjon av roman og forfatter: Sett romanen kort inn i en kulturhistorisk sammenheng (forfatter, tid, hvor og når handlingen er lagt til, tema, knytt tematikken til tiden verket ble skrevet)

Presenter oppgaven du har valgt, og formuler og *utdyp* problemstillingen din slik at det blir tydelig hva du skal svare på og skrive om. *Begrunn* avgrensningen du gjør. Forklar *hvorfor* emnet og problemstillingen du skal skrive om, er sentralt og interessant i forhold til romanen.

### **3. Hoveddel**

Kort handlingsreferat og utgreiing om sentral tematikk i romanen (til sammen ca. 200 ord)

Så kommer selve svaret på oppgaven, der du går i dybden/svarer på problemstillingen din.

- Første moment (ca. 200-400 ord)
- Andre moment (ca. 200-400 ord)
- Tredje moment (ca. 200-400 ord)

Husk å være faglig presis og nyansert i hoveddelen!

Trekk inn problemstillingen underveis i denne delen og *vis gjennom dette at du svarer på oppgaven*. Det kan godt være at ett eller to av momentene dine er så omfattende at de trenger to avsnitt, ikke bare ett. Det kan være naturlig å dele hoveddelen i to eller fire momenter i stedet for tre.

### **4. Avslutning (ca. 200 ord)**

Samle trådene, konkluder, gi en helhetsforståelse av verket, vis gjerne tilbake til innledningen

## 5. Korrekt oppsatt kildeliste etter Harvard-metoden

Husk å oppgi kilde både ved direkte sitat (ordrett gjengitt) og indirekte sitat (andres tanker formulert med dine ord)

Slik: forfatter årstall:sidetall (Hjorth 2016:26)

Alfabetisk kildeliste, etternavn først

Tittel på artikkel, dikt, novelle: "hermetegn"

Tittel på hele verk: *kursiv*

## Vurderingskriterium

### VURDERINGSKRITERIER

	Karakter 2	Karakter 3-4	Karakter 5-6
Nærlesing av tekst	viser noe forståelse og bruk av romanen	viser at eleven forstår og bruker romanen	viser god forståelse og selvstendig bruk av romanen
Struktur	har en enkel struktur og har lite/noe fokus på problemstillingen	har en formålstjenlig struktur og har stort sett fokus på problemstillingen	har en gjennomgående god struktur og har gjennomgående tydelig fokus på problemstillingen
Forståelse	formidler noen sider ved tematikken/helhetsforståelsen av romanen og har forsøk på en problemstilling	formidler tematikken og gir en relevant helhetsforståelse av romanen og har en greit formulert problemstilling	formidler tydelig tematikken og gir en presis og grundig helhetsforståelse av romanen og har en faglig relevant og god problemstilling
Litterære virkemiddel	peker på ett eller flere virkemidler forfatteren bruker	gjør greie for ett eller flere virkemidler forfatteren bruker og viser i noen grad hvordan disse fungerer i romanen	gjør greie for og vurderer ett eller flere virkemidler forfatteren bruker og viser hvordan disse fungerer i romanen
Selvstendighet	reflekterer rundt romanen på en enkel måte  har noen vurderinger	reflekterer rundt romanen på en faglig relevant måte  har vurderinger og grunngitte synspunkt	reflekterer rundt romanen på en faglig relevant og selvstendig måte  har selvstendige vurderinger og grunngitte synspunkt
Fagterminologi	bruker enkelt fagspråk	bruker relevant fagspråk	bruker presis og relevant fagspråk
Bruk av primær- og sekundærkilde	Bruker primær- og sekundærkilder på en delvis relevant måte  skiller mellom sitat og egenprodusert tekst og oppgir kilder	bruker primær- og sekundærkilder på en relevant og etterprøvbart måte  markerer sitat og viser til kilder på en ryddig måte. Fletter sitater inn i egne setninger.	bruker primær- og sekundærkilder på en relevant, etterprøvbart og selvstendig måte  markerer sitat og viser til kilder på en ryddig og nøyaktig måte. Fletter sitater godt og variert inn i egne setninger.
Kulturhistorisk kunnskap	viser en viss kjennskap til den kulturhistoriske sammenhengen	setter romanen inn i en kulturhistorisk sammenheng	setter romanen inn i en kulturhistorisk sammenheng på en relevant måte
Ordforråd/stil	er enkelt formulert  har til dels god sammenheng mellom setninger og avsnitt	er klart formulert, med godt og hensiktsmessig ordforråd  har god sammenbinding mellom setninger og avsnitt	er klart og presis formulert, med hensiktsmessig, nyansert ordforråd  har svært god sammenbinding mellom setninger og avsnitt, språket er variert
Grammatikk	viser at eleven mestrer hovedformene i formverket til en viss grad	viser at eleven stort sett mestrer formverket	viser at eleven mestrer formverket
Språk	viser at eleven mestrer ortografi og tegnsetting til en viss grad	har stort sett korrekt ortografi og tegnsetting	har gjennomgående korrekt ortografi og tegnsetting

## Tekst C1

Teksten fekk karakter 3+ og er på 1321 ord.

Oppgave 4: Om løgn og masker

### Hvordan Adrian startet og brukte maskespillet sitt og hvorfor.

1. Maskeblomstfamilien, Lars Saabye Christensens kronologiske kaos og retrospektive mesterverk.
2. Romanen som får leseren til tenkte seg om og undre.
3. Et kaotisk mesterverk som kreves flere synsvinkler og teorier.
4. Romanen tar for seg livet til hovedpersonen vår.
5. En «ladyboy» (s.152), Den langhårete og den halte, en person av mange masker.
6. Hovedpersonen vår og den amputerte familien hans, et tema som fletter seg godt sammen med eksistensialismen hans.
7. En ødelagt familie som bare forverrer situasjonen han allerede er i.
8. Hovedpersonen Adrian en tvekjønnet personlighet som vi blir kjent med gjennom boken.
9. Adrian starter et maskespill der vi blir kjent med flere så å si personligheter og vi lærer om de forskjellige maskene han tar på seg.
10. Ved hjelp av maskespillet kontrollerer han både mennesker og situasjoner slik som han ønsker.
11. En maktsyk person som ikke klarer og vise sitt sanne jeg.
12. «jeg måtte ha kontroll igjen.» (s. 194).
13. Maskespillet hans blir utformet ved hjelp av løgner, men hvilke løgner og masker bruker han mot hvem, og hvorfor?
14. Hvorfor velger han å putte på seg spesifikke masker der og da og hvordan bruker han den masken til å styre den situasjonen?
15. Hvorfor velger han å slutte maskespillet sitt og komme frem med løgnene sine?
16. Derfor er løgn og masker så interessant og sentralt i romanen.
17. Løgn og masker i form av et maskespill.
  
18. «Nå kunne jeg se at de var flekkete, fingrene var grå, av trykksverte eller tobakk» (s. 8).
19. Allerede på andre side i boka oppklares en løgn.
20. Adrian hadde ikke et veldig nært forhold til faren.
21. Dermed hadde Adrian bare sett hanskene hans fra en lengre avstand, noe som hadde ført til at Adrian allerede hadde satt en maske på faren.
22. Adrian bruker maskespillet sitt til å gjør livet hans enklere eller så mener han.
23. Han opplever også hvor utrolig lett det er å lyve.
24. At en liten løgn var så mye lettere å fortelle enn sannheten.
25. Det finnes bare en sannhet men et uendelig antall løgner.
26. «det ble lettere å lyve, løgneren var som klær og jeg hadde en hel garderobe å velge mellom, en løgn for alle slags vær» (s. 99).
27. Et godt eksempel på dette er når politiet kommer på døren hans og spør om Adrian er hjemme.
28. Når Adrian står foran dem, men bare forkledd i en dames klær og går med på å si at han er sin egen søster.
29. «-Du er kanskje søsteren hans? Jeg nikker.» (s. 283)
30. Istedenfor å forklare at han er Adrian og hvorfor han er kledd i dames finklær gjør han det enklere for seg selv og går med på løgneren.
31. Han velger å forholde seg til en løgn for å gjøre det enklere for seg selv.
32. Det fører også til at han havner i en maktposisjon han ikke velger å bruke til sitt ytterste.

33. Ved å si at Adrian ikke var hjemme kunne han unngått politiet, men Adrian hadde allerede planlagt og gi seg over og han avslutter maskespillet sitt.
34. Et maskefall.
35. Ved å velge hvordan han bruker maktposisjonene sine på den måten han vil, viser han igjennom boken at han ofte har full kontroll over situasjoner og personer.
36. Et eksempel på dette er når han rektoren han konfronterer han angående den skamklippede sveisen hans.
37. «Jeg begynte å gråte.
38. Det var ikke et sekund for sent.
39. Jeg bøyd rett og slett hodet og begynte å gråte» (s. 199).
40. Han bruker tårene for å virke troverdig ovenfor rektoren og han plasserer seg i en maktposisjon.
41. Deretter velger han å bruke denne maktposisjonen til å få rektoren til å tro på løgnen hans.
42. At det var tante som skamklippede han. Dette fører igjen til at han ender opp i en maktposisjon ovenfor tanten sin.
43. Men ender og slår tilbake på han når de finner kniven som ble brukt til å skamklippe i Adrian sin sekk.
44. Han tar på en maske for å sette seg i en maktposisjon som han igjen bruker til å lage enda en.
  
45. Tanten er lik Adrian på noen av disse stedene.
46. Hun bruker også masker til å prøve å skape maktposisjoner, ofte ovenfor Adrian.
47. Maskene og løgnene til Adrian forhindre dette til å skje.
48. Den skamløse delen av Adrian, den skamløse masken han setter på seg fører til at tantens forsøk på at få Adrian til å føle empati ovenfor henne ikke fungerer slik som hun vil.
49. «Hun snudde seg vekk, gjemte ansiktet i hendene, teatralisk.» (s. 176)
50. «tårene rant mellom fingrene hennes, som om hun krysset en svamp.» (s. 177).
  
51. Han er selvbevisst på når og hvordan han velger hvilke masker.
52. «Hvilken mimikkpasset best nå, i denne sammenheng, hvilken maske var den korrekte, når man allerede var avslørt?» (s. 206.).
53. Hans største utfordring var å igjen finne en mask som ville vinne tilbake maktposisjonen når en annen maske/løgn hadde blitt avslørt og han hadde ulempen når han hadde blitt avslørt.
54. Dette skjer når de avslører han og finner kniven i ranselen hans.
55. En annen maske Adrian bruker gjennom hele boken er hans handlinger som motstrider alle forventninger til han.
56. Et godt eksempel er hans strategi angående hans voksende hår og kravet fra skolen som ber han klippe seg.
57. Men selv om når han klipper seg, gjør han det på slike en måte at han i sitt perspektiv selv vinner.
58. «[...] men jeg står der tross alt triumferende, noe som mest kommer til syne i det skjeve smilet mitt, like tynt som mine sko, for jeg har holdt avtalen, jeg har klippet meg og likevel er det de andre som har tapt» (s. 197).
59. Maskespillet til Adrian dreier seg altså om å få kontroll over omgivelsene, selv om han må ty til det aller drøyeste.
  
60. Jeg vil si at maskespillet til Adrian er en konsekvens av hans usikkerhet og hans syn på seg selv.
61. Siden Adrian soleklart har problemer med sin egen identitet, så har han tatt i bruk masker og maskespillet sitt for å lage identiteter for seg selv.
62. Noe han gjør for å komme seg unna virkeligheten.
63. Dette gjør han ofte igjennom boken med klare handlinger.
64. Slik når han gjemmer seg i Bregnene så unnslipt han virkeligheten og tiden sto stille.

Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

65. «Hva tror vi egentlig at vi vet om hverandre? Alt, og så vet vi likevel ingenting, for vi lever i det skjulte» (s. 273).
66. Adrian mener at alle andre rundt han er også opptatt av å skjule sitt egentlige ansikt.
67. Et maskespill som forklarer at vi aldri lærer hverandre å kjenne.
68. For eksempel så maskerer ofte familien hendelser for å skjule sannheten, noe som fører til at de forblir fremmede for Adrian.
69. For eksempel så får vi aldri vite noe om faren og hvorfor moren sørger så veldig.
70. Er det bare fordi faren har dødd?
71. Eller er det noe mer?
72. Moren forblir enken.
73. En maske Adrian satt på moren etter hun sluttet å være den moren han kjente og var glad i.
  
74. Adrian bruker maskespillet sitt på flere kreative måter, han skaper maktsituasjoner der han styrer situasjoner, omgivelser og personer slik som han ønsker.
75. Dermed vil mange si at han er maktsyk, men jeg vil ikke si det.
76. Adrian prøver bare å komme seg unna virkeligheten.
77. Han vil heller leve en løgn enn å komme frem til en sannhet.
78. Han velger å gjøre drastiske ting bare for å ikke adlyde ordre, selv om han sier tidligere at han har lyst å være slik som alle andre.
79. Altså han vet sannheten men tør ikke komme den i møte.
80. Det er ikke før en viss rekke hendelser skjer han tør å møte sannheten, derfor maskefallet på slutten av romanen.
81. Han sluttet å manipulere andre og ville heller se hva som ventet han utenfor alle maskene.
82. Hva ventet han på som en «ladyboy».
83. Hele maskespillet er fordi han vil gjør det lettere for seg selv og leve en løgn helt til han ikke klarer å holde seg og sannheten kommer frem uansett hvor hardt han prøver å holde den tilbake.

#### Kildeliste

Gjerland Terese, Cecilie 2010: *Skammes verk*,

[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26417/Gjerland\\_Master.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26417/Gjerland_Master.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

#### Tekst C2

Teksten fekk karakter 4 og er på 1678 ord.

Overskrift:

#### **Oppgave 7. Familieforhold**

1. Boken *Maskeblomstfamilien* er en roman skrevet av forfatteren Lars Saabye Christensen og ble utgitt i 2003.
2. Romanen handler om oppveksten til en person ved navn Adrian som bor i en leilighet sentralt i Oslo på 1960-tallet.
3. Adrian er en ensom person som føler seg annerledes enn alle andre, og som stadig blitt satt på prøvelser fra familien sin og personene rundt han.
4. Handlingen følger personen fra tolv års alderen, til slutten av tenårene sine.
5. Christensen har flere oppvekstromaner, der historiene er preget av en eller flere personers oppvekst satt i lys av samtidsreferanser.
6. Blant annet romanen hans "*Beatles*", der handlingen utspiller seg rundt oppveksten til fire Oslo-gutter på 1960-tallet. (Wikipedia.org 2017)

7. Denne romanen, sammen med flere av hans verk, er også preget av Norsk litteratur på begynnelsen av 2000-tallet.
8. Det var da et stort mangfold av både tematikk og skrivemåter, der noen sentrale temaer gikk igjen.
9. Noen av disse temaene, som "familien", "kroppen" og "antihelter", er sentrale i *Maskeblomstfamilien*.
10. Disse temaene er interessante i forhold til romanen, da de er sentrale for hovedpersonens utvikling. (Elisabeth Bø, Kulturhistorisk sammenheng)
11. Jeg vil videre se på hvordan temaet "familien" påvirker hovedpersonen.
12. Her er det sentralt å trekke inn hans oppførsel, følelser og tanker overfor hans familiemedlemmer.
13. Selv om Adrian hadde flere interessante møter gjennom boken, med lærere, frisører og unger på hans alder, vil jeg avgrense videre drøfting til rundt Adrian og hans forhold til familien.
14. Dette er fordi jeg tror familie er den grunnleggende faktoren for en persons utvikling.
15. Familie er en svært sentral tematikk i romanen og temaet som fungerer som det gjennomgående litterære virkemiddelet.
16. Dette kan man plukke opp allerede i tittelen "*Maskeblomstfamilien*".
17. Man kan tidlig i boken legge merke til at noe ikke helt stemmer i Adrians familien. Fortellerteknikken i boken er "jeg" form, der det er Adrian som forteller historien.
18. Det er hans observasjoner og spekulasjoner rundt sine familiemedlemmer som gir oss et bilde av deres personlighet.
19. Vi får dermed et begrenset innsyn i hverdagen til familien, men samtidig en idé om at familien er hemmelighetsfull.
20. En tolkning av tittelen "*Maskeblomstfamilien*", kan derfor være at medlemmene i familien bærer metaforiske masker for å skjule sine hemmeligheter.
21. Adrian er kjønnsforvirret, og det å holde ting skjult blir viktig for han.
22. Det å lyve for å skjule sin situasjon finner han ut fungerer bra.
23. Han utvikler derfor en personlighet preget av velvalgte løgner og handlinger som han benytter seg av i møte med folk rundt seg.
24. Dette er mye på grunn av hans foreldre.
25. Samtalene Adrian har med andre mennesker enn sin familie er lagt opp slik han skal ha kontrollen.
26. Han er utspikulert og forfalsker sine følelser og handlinger for å fremstå som slik han ønsker.
27. Han bruker altså følelse- og handlingsladde masker til å skjule sine mørke sider og få kontroll.
28. Adrian bryr seg lite om folk ellers, men er mer sentimental når det gjelder sin egen familie.
29. Her opplever han at hans masker ikke holder, og ekte følelser spiller inn. Han har altså et helt annet forhold til familien enn folk ellers.
30. Bildet vi får av Adrians far, Amund, er utydelig og fremmed.
31. Det virker som sønn og far ikke har et nært forhold.
32. Faren er mye på arbeid, og sier ikke så mye til Adrian når han er hjemme.
33. Til tross for dette drømmer Adrian om å gjøre faren stolt og gjerne skape et tettere bånd mellom dem.
34. Dette kommer frem da Adrian sier "Jeg drømte at jeg fant opp noe og at far ble stolt av meg, av oppfinnelsen, denne skulle han ta patent på sa han [...]" (Christensen 2003, s. 26).
35. Forholdet deres virket også ustødig.
36. Amund har mikset følelser rundt sønnen, der han finner det vanskelig å akseptere og vise kjærlighet overfor Adrian.
37. Dette kommer tydelig frem i episoden der Adrian besøker faren på kontoret hans for første gang.



38. Her er faren først en godmodig skikkelse, og Adrian opplever han som kjærlig og ekte.
39. Dette endres drastisk da de går videre til konditoriet for å spise kake.
40. Her bryter Adrian en enkel instruks gitt av faren som gjør han sint.
41. "Han hevet stemmen. Sa jeg ikke at jeg ville ha det samme som deg!" (Christensen 2003, s. 132).
42. Her tror jeg Amund sprekker, og innser igjen sønnens kjønnsforvirring, som han selv ikke klarer å takle.
43. Amund tar selvmord en kort stund etter, når Adrian er 12 år.
44. Det blir aldri avklart hva grunnen til dette var, men det var nok på grunn av en hemmelighet han bar på.
45. Etter hans død forblir faren en gåte for sønnen.
46. Adrian føler ikke at han noen gang kjente faren sin og under begravelsen var tanken hans slik:
47. "Men kanskje alle som var i vestre krematorium denne dagen kjente far på hver sin måte?"
48. Hva ville jeg svart, hvis noen spurte meg hvem min far var?" (Christensen 2003, s. 10).
49. Adrians forhold til faren var altså fjernt og uten kjærlighet.
50. Enken er det navnet Adrian gir sin mor etter farens død.
51. I begynnelsen av boken er forholdet mellom mor og sønn bra og lekent.
52. Adrian syntes moren er den peneste av alle og ønsker til og med å være som henne.
53. Under oppholdet på landstedet sommer før farens død utvikles forholdet deres til å bli mer fjernt.
54. Hun får med Adrian til å kle seg opp som "fine damer", noe Adrian syntes var festlig, men som slo tilbake på han igjennom Holmsens reaksjon.
55. Kommentaren "Du er din fars rareste patent." (Christensen 2003, s. 42) kommer som et følge av moren og Adrians lille stunt.
56. Adrian blir fortvilt og legger skylden for denne kommentaren på sin mor, noe som danner et avsky mot moren som vokser gradvis utover historien.
57. Da Amund dør knekker moren sammen av sorg og skam.
58. Hun blir deprimert og holder seg i sengen til enhver tid.
59. Etter hvert som hun ligger der begynner det å lukte, en forferdelig stank, og Adrian reagerer sterkt på dette uten sympati med tanken sin "Jeg orket ikke være i leiligheten, i stanken fra pikeværelset, som om Enken der inne var blitt til søppel, rester[...]" (Christensen 2003, s. 149).
60. Selv om hun er i sorg og helt knust, er fortsatt Adrians avsky overfor henne så stor han ikke ønsker å hjelpe.
61. Hun blir til slutt oppdaget av familiens doktor og fraktet vekk med ambulanse.
62. Først da blir Adrian gradvis interessert i henne igjen, og oppsøker doktoren for å avklare hvor hun er og hvordan hun har det.
63. Han ønsker da å hjelpe, og uttrykker samtidig et savn etter henne.
64. "Og et øyeblikk savnet jeg henne, slik hun var, og det kom så plutselig og så voldsomt, dette savnet, at jeg måtte holde meg fast i portieren for ikke å ramle" (Christensen 2003, s. 100).
65. Forholdet mellom Adrian og moren er altså komplisert, men preget av grunnleggende kjærlighet og omsorg.
66. Etter farens død og morens sammenbrudd, flytter tanten inn i leiligheten og tar over morsrollen.
67. Dette blir dårlig mottatt av Adrian, da han selv mener han kunne klart seg fint uten både Tanten og Enken.
68. "Jeg trengte ingen av dem, verken Tante eller Enken.
69. Jeg skulle gjerne bli kvitt dem" (Christensen 2003, s. 14).
70. Adrian vil altså ikke ha noe med hun å gjøre, og oppfører seg respektløst mot henne gjennom mesteparten av boken.
71. Tanten, som er gammel og krever respekt, reagerer med sinne og fysiske handlinger mot han.
72. Det utvikler seg og blir noe intenst til tider.

73. Hun må gjennomgå mye elendighet fra Adrians side, men er rask om å svare med hans egen medisin.
74. Selv om det er fra Adrians perspektiv man ser tanten gjennom fremstår hun ikke alltid negativ.
75. Til tross for volden og de spydige samtalene deres, bryr hun seg faktisk om han.
76. Et eksempel på dette er når hun uttrykker hvor stolt hun er av Adrian da han spiller hovedrollen i skolestykket.
77. " Dette skulle din mor ha sett. Ja, det skulle hun, det.
78. Stolt hadde hun blitt.
79. Tante fant fram et lommeørkle og lot som om hun tørket bort en tåre fra øyekroken.
80. – Du var den aller beste, du" (Christensen 2003, s. 252).
81. Tanten viser seg rundt denne tiden også til å faktisk være bestemoren til Adrian, noe som gjør han gradvis endrer holdningen sin mot henne.
82. Mot slutten har hun akseptert Adrian for det han er og prøver å hjelpe han.
83. I senere tid virker det som forholdet deres er blitt forbedret.
84. Forholdet mellom Adrian og bestemoren utvikler seg fra harde konflikter til å et mer likesinnede forhold.
  
85. Hovedpersonens, Adrians, forhold til sin familie er komplisert og generelt preget av mangel på aksept.
86. Det forholdet Adrian har til faren tror jeg spiller en rolle i hans personlige utvikling.
87. Når et barn har et fjernt og kjølig forhold til sin far, kan det resultere i usikkerhet og vansker for barnet.
88. Det at Adrian kjenner en mangel på aksept og kjærlighet fra faren gjør at det blir vanskeligere for han å åpne seg å søke aksept ute blant folk.
89. Han velger heller å holde problemene, kjønnsforvirringen, til seg selv.
90. Dette vokser og forstyrrer personen.
  
91. Hans forhold til sin mor er også med på å gjøre hans personlige forvirring verre.
92. Hun som han hadde sett på med beundring og som en sterkt kvinne sviktet han.
93. Han ble forlatt i hennes sorg.
94. I denne ensomheten vokste løgnene, og Adrians tanker ble mørkere og mørkere.
95. Et uønsket avsky vokste overfor henne, som senere skulle bli til savn.
96. Savnet symboliserer omsorgssvikt, og et ønske om en kjærlig foresatt.
  
97. Forholdet mellom Adrian og tanten, som viste seg til å være bestemoren, er det vi får mest innblikk i gjennom romanen.
98. Bestemoren tar rolle som både far og mor, og finner gradvis ut at rollene innebærer at hun må vise omsorg og stolthet over barnet, ellers vil det bli totalt fortapt.
99. Det tar flere år, og mange av hennes handlinger og kommentarer river ned selvtilliten til Adrian.
100. Da bestemoren endelig aksepterer Adrian for den han er, blir forholdet deres bedre.
101. Adrian blir mot slutten klar over at han kan motta den etterlengte omsorgen og kjærligheten fra nemlig henne.
102. Hun er gjerne en stor grunn til at Adrian endelig finner roen.

**Kilder:**

Bok:

Bø, E. (2016), *Kulturhistorisk sammenheng*. (Vedlegg itslearning)

Christensen, L. S. (2003), *Maskeblomstfamilien*, Oslo: Cappelen Damm AS.

Gjerland, C. T (2010), *En analyse av maskebruken i Maskeblomstfamilien (2003) av Lars Saabye Christensen*.

Oslo: Universitetet i Oslo. Brukt som inspirasjon til struktur for "Adrian og Amund", "Adrian og Enken" og "Adrian og tanten" momentene.

Leksikon/oppslagsverk på internett:

*Maskeblomstfamilien* (roman). 20.09.17. Wikipedia. Lokalisert: 13.12.17 på internett:

[https://no.wikipedia.org/wiki/Maskeblomstfamilien\\_\(roman\)](https://no.wikipedia.org/wiki/Maskeblomstfamilien_(roman))

Bilde:

[https://www.cappelendamm.no/\\_maskeblomstfamilien-lars-saabye-christensen-9788202231880](https://www.cappelendamm.no/_maskeblomstfamilien-lars-saabye-christensen-9788202231880) (lastet ned: 13.12.2017)

### Tekst C3

Teksten fekk karakter 5 og er på 1785 ord.

Oppgave 4: Om løgn og masker

#### MASKENS SANNHET

1. Masker kan være fysiske gjenstander.
2. De kan bli brukt som utkledding til blant annet halloween, maskeradeball eller andre festligheter.
3. Dette er altså synlige masker, som vi vet skjuler et annet ansikt.
4. På den andre siden finnes det også metaforiske masker.
5. Masker som vi ikke kan se.
6. Masker som ikke alltid er så lett å gjennomskue.
7. Dermed blir det vanskelig å skille mellom sannhet og løgn.
8. Det er disse maskene Lars Saabye Christensen presenterer i romanen sin *Maskeblomstfamilien* fra 2003.
9. Boken er skrevet i en tid preget av stort mangfold i tematikk, noe som gjenspeiles i romanen.
10. Vi følger Adrian i hans oppvekst i Oslo på sekstitallet fra han er tolv år frem til sytten år.
11. I denne dype romanen er løgn og masker gjennomgående tema, som preger bokens stemning.
12. Problemstillingen som denne oppgaven skal svare på er:
13. "Hva er Adrians masker, og hva skjuler det seg bak løgnen og maskeringen?"
14. Dette vil være sentralt for å forstå Adrian og for å kunne avdekke maskene hans.
15. Dersom man ser på årsaken til hans maskering kan vi begripe hans oppførsel og handlinger.
16. Dermed blir det også lettere å se sammenhengen i boken og dens tema.
  
17. Adrian, både som hovedperson og forteller, begynner boken med:
18. "Jeg hadde en god oppvekst.
19. Mor la seg tidlig.
20. Far døde da jeg var tolv.
21. Jeg var enebarn." (Christensen 2003:7).
22. Momentene i disse fire setningene er sentrale fra begynnelsen til slutten av romanen.
23. Med en retrospektiv synsvinkel forteller Adrian om sin oppvekst i Oslo.
24. Vi finner tidlig ut at boken ikke omhandler en ordinær norsk familie, som passer inn i sekstitallets rammer.
25. Hjemmet deres er preget av hemmeligheter, taushet og skam.
26. Denne tausheten mellom familien og deres løgner gjør at hele familien har et maskespill.
27. Faren begår selvmord, moren blir deprimert og den onde tanten, som viser seg å være bestemoren, overtar foreldrerollen.
28. Adrian er tvekjønnet, noe som gjør at han er annerledes og usikker.
29. Han har en mangel på selvrealisering og selvaksept.
30. Dette fører til at han har en ond oppførsel og at han skyver de andre rundt seg vekk.
31. Han både elsker og forakter sitte eget speilbilde, Emilie.
32. Mellom han og "tantan" er det en maktkamp, hvor begge kjemper om å ha kontrollen.
33. Adrian er antihelten som holder seg utenfor samfunnet og later som han liker seg best der.

34. Han blir fanget i sitt eget maskespill og må selv komme seg ut av det.
35. I romanen blir fortellerposisjonen et sentralt virkemiddel i bokens maskering.
36. Boken har en jeg-forteller uten innsyn i de andre karakterene.
37. Altså, all informasjon vi får filtreres gjennom fortelleren.
38. Det er Adrian som dominerer historien, fordi han velger hvilken tolkning vi skal ha av personer og hendelser.
39. Som sagt har han et retrospektivt perspektiv og det er han som velger i hvilken rekkefølge han skal fortelle hendelsene.
40. Dermed beveger handlingen seg mye frem og tilbake i tid.
41. Dette skaper forvirring og det kan være vanskelig å få med seg viktige detaljer.
42. Det første kapitlet i boken slutter etter hendelsen i vaskekjelleren.
43. Vi får ikke vite så mye mer enn at Adrian gjenskaper forsidebildet til magasinet Life med Emilie som modell.
44. I neste kapittel går handlingen tilbake i tid.
45. Senere i boken viser det seg at Adrian har drept Emilie i vaskekjelleren.
46. Slik kan vi se at jeg-forteller skjuler viktig informasjon ved å velge rekkefølgen av handlingen.
47. Det viser at han har hemmeligheter, som i dette tilfellet er Emilies drap.
48. Han utelater å fortelle hele sannheten, og med andre ord forteller han en løgn.
49. Dermed blir løgnen en maske for å skjule hemmelighetene hans.
50. Et annet eksempel hvor jeg-forteller utnytter makten ved fortellerposisjonen, er når han legger frem ulike versjoner av en hendelse.
51. Dette skjer først i Emilies bursdag og senere på farens kontor.
52. I den første versjonen av farens kontor avslører han farens hemmelighet.
53. Faren utfører en seksuell handling på en annen mann.
54. I den neste versjonen overhører han en samtale mellom faren og Dr. Ask, hvor "barnet er ødelagt" (Christensen 2003:136) henger igjen hos hovedpersonen.
55. I den siste versjonen vet han at faren er i kontoret, men han åpner ikke døren selv om Adrian roper på ham.
56. På vei ned trappen møter han våpensmeden med et gevær, som kan være et frampek til farens selvmord.
57. Fortelleren gir oss muligheten til å velge hva vi selv tro på.
58. I stedet for å fortelle oss den sanne hendelsen, forteller han tre pålitelige versjoner.
59. Igjen lyver han om de faktiske hendelsene.
60. Jeg-forteller gjør dette for å dempe opplevelsen av traumatiske og vonde minner fra barndommen. (Gjerland 2003)
61. Dermed slipper han å forholde seg til hendelsene og følelsene som kommer med dem.
62. Her maskerer han altså hendelsene på grunn av frykten for å gjenoppleve de vonde følelsene.
63. I maskespillet er makt og kontroll ovenfor de andre karakterene viktig for å ikke miste masken.
64. Vi kan se at han fremstiller seg som en som har overtaket, og tror dermed han kan styre hva de andre tenker om ham.
65. Dette ser vi blant annet i hendelsen i klasserommet med lærer Adjunkt Vogt.
66. Adrian får gode karakterer og mye skryt på skolen.
67. Han merker at dette ikke er så populært blant de andre i klassen.
68. Han som allerede er annerledes, skyves enda lengre vekk fra de andre.
69. For å oppnå makten sier Adrian til læreren foran hele klassen:
70. "Hvorfor pusser du ikke tennene dine?"(Christensen 2003:66).
71. Han setter læreren i en forvirret og usikker stilling, som gjør at Adrian har kontrollen.
72. Han sier selv ved forvirring får han overtaket. (Christensen 2003:192)

73. For andre virker det ondskapsfullt og skamløst.
74. Likevel ser vi hovedgrunnen til hans oppførsel er at Adrian skjemmes over å være annerledes.
75. Psykolog Egon Hagen presiserer at skam kommer av at man ikke lever det livet man ønsker å leve.
76. Et resultat av at man ikke er fornøyd med selv seg er at man begynner å kritisere andre. (Bjorland 2016)
77. Adrian prøver å skyve sin egen usikkerhet over på Adjunkt Vogt ved å kritisere ham.
78. Han kritiserer han foran hele klassen og viser at han har makten.
79. Makten fungerer som en maske for å skjule sin skam og usikkerhet.
  
80. I tillegg er også hans skamløshet et dekke over skammen.
81. Tidlig i boken blir vi fortalt at Adrian er skamløs.
82. Dette gjentas flere ganger i situasjoner der han oppfattes som ondskapsfull.
83. Blant annet i hans oppførsel mot Emilie, reaksjonen etter farens død, maktkampen mot "tantan" og ikke minst når han erstatter "mor" med "Enken".
84. Han behandler disse menneskene som gjenstander, og det virker som hovedpersonen ikke har følelser for dem.
85. En forklaring til hans oppførsel kan være hans eget selvbilde.
86. Ut fra Meads speilingsteori forstår vi at andres reaksjoner gir oss vår egen selvoppfatning. (Gjøsund 2011)
87. Hans misdannelse gjør at han er usikker på sin egen identitet.
88. Adrian vokser opp med å lære at "alt som ikke er praktisk har vi ikke bruk for" (Christensen 2003:38).
89. Når Holmes forteller at han er farens rareste patent er det som et speil som blir holdt opp foran ham. (Christensen 2003:42)
90. Da forstår han at han ikke er praktisk.
91. Hans mangel på selvbilde gjør at han holder fast på det speilbilde Holmsen presenterer for ham.
92. I denne episoden opplever Adrian en sårbarhet som han skammer seg over.
93. For å skjule denne skammen brukes ondskap som en forsvarsmekanisme.
94. Dermed vil det fra utsiden se ut som han er skamløs, men egentlig er det bare en flukt fra skammen.
  
95. I slutten av boken ser vi at maskene begynner å avdekkes.
96. Adrian spiller hovedrollen i Kong Oidipus av Sofokles.
97. Oidipus er en person som er fanget i sin egen skjebne. (Nordby 2006)
98. Det er flere likheter mellom Adrian og Oidipus, og etter hvert innser Adrian at han også er fanget i sin egen skjebne.
99. Han blir hensynsløs mot andre mennesker for å flykte fra skammen.
100. Et resultat er at han mister medmenneskenes medlidenhet og kan latterliggjøres.
101. Dermed blir han fanget i sin skam igjen.
102. Han finner ut at den eneste måten å komme ut fra denne skjebnen er å avdekke maskene sine.
103. Adrian skal derfor "knuse og rydde opp" (Christensen 2003:266).
104. Han tar med seg filmen, halstørkle og smykket for å rydde opp.
105. Det første han gjør er å levere inn filmen med fotografiet av Emilie.
106. Senere prøver han å forene seg med de vonde minnene når han ringer etter moren gjennom Dr. Ask.
107. Det er en mislykket samtale og det ender med at han kaster morens smykke.
108. Deretter gir han halstørkle til Emilie fra seg.
109. Det at han kvitter seg med de tre gjenstandene fra fortiden er et symbol på at han avdekker maskene.
110. Det er hemmeligheter, vonde minner og frykt som han kvitter seg med.
111. Når han kommer hjem kler han seg ut som en jente og venter på politiet.
112. Dette er et symbol på at han aksepterer at han er tvekjønnet.
113. Dermed har han altså akseptert seg selv og funnet sin identitet.
114. På denne måten kvitter han seg også med skammen, fordi det ikke er noe han trenger å skjule lenger.
115. Når han blir hentet av politiet og han tilstår at han har drept Emilie beskriver han stuen slik:

116. "Så slår jeg av lyset og trekker for portièrene.
117. Scenen ligger i mørke igjen.
118. Det er ikke mer" (Christensen 2003:285).
119. Dette understreker at maskene er avdekket og skuespillet er ferdig.
  
120. Tilsynelatende kan det se ut som Adrian er en ondskapsfull gutt uten følelser.
121. Dersom vi går i dybden kan vi se at dette ikke er hans sanne ansikt, men en maske.
122. Derfor spør jeg:
123. "Hva er Adrians masker, og hva skjuler det seg bak løgner og maskeringen?"
124. Blant annet bruker han løgn, makt, hemmeligheter og skamløshet som masker.
125. Maskene gjemmer hans virkelige personlighet.
126. Han er egentlig bare en usikker og følelsesfull gutt.
127. Dette er utviklet fra en oppvekst med lite kjærlighet, men med mye hemmeligheter.
128. Identitetsforvirringen gjør at han ikke kan akseptere seg selv.
129. Derfor har han en dyp skam over hvem han er.
130. Adrian kommer inn i en ond sirkel.
131. Han prøver å dekke over skammen med disse maskene.
132. Det fører til at han skyver mennesker lenger vekk fra seg selv og kan igjen latterliggjøres.
133. Den eneste måten å komme seg ut av den onde sirkelen er ved å avdekke maskene sine.
134. Når han avdekker maskene kommer sannheten frem, og han blir fri sitt eget maskespill.

#### Kildeliste:

- Bjorland, I. (2016) *Skam*. Lokalisert på internett 11/12-17: <https://podtail.com/podcast/nrk-psykologen/skam/>
- Christensen, L. (2003) *Maskeblomstfamilien*. Cappelen Damm AS
- Gjøsund P, Huseby R. (2011) *Psykologi 2*. Cappelen Damm AS
- Gjerland, C. (2003) *Skammens maske*. Lokalisert på internett 12/12-17: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26417/Gjerland\\_Master.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26417/Gjerland_Master.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Nordby, T. (2006) *Forvandlinger, et møte meg greske myter*. Andresen & Butenschøn forlag

#### Tekst C4

Teksten fekk karakter 6 og er på 2198 ord.

Oppgåve 6, komposisjon

#### **Teateret som forståelse i og for Maskeblomstfamilien**

1. Lars Saabye Christensen (f. 1953) debuterte som forfatter med romanen *Gly* i 1978, og har siden den gang vunnet anerkjennelse som forfatter i flere sjangre.
2. Han har skrevet i alle sjangre, og er en av de mest populære og mest leste samtidsforfatterne i Norge.
3. Denne suksessen henger særlig sammen med romanen *Beatles* (1984), som følger fire gutters oppvekst på Frogner i Oslo på 1960-tallet.
4. Store Norske Leksikons omtaler boken som "en rik og levende skildring av en tid, et miljø og en hel generasjons idealer" (SNL, Lars Saabye Christensen, 2017).
5. I romanen *Maskeblomstfamilien* fra 2003 blir vi også tatt med til Oslo på 1960-tallet, men dette bildet står i sterk kontrast til bildet av de fire kameratene i Beatles, selv om det også her handler om identitetsdannelse og følelsen av å være en outsider.

Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

6. I *Maskeblomstfamilien* møter vi en ungdom som er annerledes på en svært konkret måte, og som hele livet har måttet forholde seg til at andre ser på ham som unormal.
7. *Beatles* tar leseren med gjennom et stort følelsesregister, men grunntonen er en godfølelse.
8. Denne godfølelsen er det vanskelig å finne når man leser *Maskeblomstfamilien*.
9. Det kan nesten virke som om forfatteren har skrevet et vrengebilde av det relativt lyse og varme Oslo-eposet, eller med en av romanens sentrale metaforer: et negativ som ennå ikke har blitt fremkalt, som altså fremdeles befinner seg i mørkerommet.
10. Denne metaforen vender jeg tilbake til i avslutningen.
  
11. I denne oppgaven vil jeg konsentrere meg om komposisjonen i romanen, og mer spesifikt om hvordan den er bygget opp rundt det jeg vil kalle en *teatermetafor*.
12. I det som følger vil jeg analysere dette komposisjonstrekket på tre nivå.
13. Først vil jeg vise hvordan koblingen til teateret ligger til grunn for strukturen i romanen på ulike nivå. Deretter vil gjennomgå noen sentrale hendelser, som illustrerer hvordan teateret utgjør en modell for framstillingen.
14. Som siste moment i analysen vil jeg se på hvordan teatermetaforen virker som en forståelsesramme for hovedpersonen.
15. På dette grunnlaget vil jeg avslutningsvis diskutere hvordan romanen trekker leseren med seg inn i et mørkt rom der vi ikke er helt sikre på hva det er vi har med å gjøre, og overlater til oss å ta stilling til om det er en tragedie eller en komedie vi har lest oss gjennom.
16. Forskere som har analysert romanen, har vært opptatt av kjønn og seksuell identitet i romanen (Knudsen, 2012; Van der Poll, 2008).
17. Dette er interessante perspektiver, men jeg vil avgrense tolkningen til mer det mer allmenne.
  
18. Teatermetaforen stikker både dypere og bredere i romanen, uten at det lar seg gjøre å få med alt i denne oppgaven.
19. Jeg håper likevel å få fram hvor gjennomført romanen er bygget opp rundt referanser til (klassisk) teater, i motsetning til Cecilie Gjerlands påstand om at "tilknytningen til det greske drama kun befinner seg på overflaten". (Gjerland, 2010, s. 6),
  
20. Romanen er fortalt av en førstepersonsforteller, som ser tilbake på sentrale hendelser i sitt eget liv i alderen 12–17 år.
21. Framstillingen er delt inn i tre "akter" med henholdsvis fire, tre og ett kapittel, samt en "pause".
22. Handlingen er rammet inn av dramatiske hendelser.
23. I første kapittel kommer den 12 år gamle hovedpersonen hjem og får høre at faren er død (han har tatt livet sitt), og i siste kapittel blir hovedpersonen innhentet av handlinger i sin egen fortid og blir arrestert, mest sannsynlig mistenkt for drapet på Emilie.
24. I "Pausen" ser det ut til at fortelleren viser til sin egen nåtid, og der viser han til hendelser som har funnet sted "etter forvaringen" (Christensen, 2003, s. 263 – alle referanser til sidetall uten forfatter er til denne teksten).
  
25. Fortelleren presenterer seg selv og sine omgivelser på en litt innforstått måte.
26. En utbredt tolkning (i klassen) er at det dreier seg om en person med uklar kjønnsidentitet.
27. Dette blir imidlertid aldri sagt i rene ord. Når det først er sagt, så er det imidlertid mange hendelser som får mening.
28. Hovedpersonen er i utgangspunkt sett som avviker, og møtes av bekymring fra folk rundt seg.
29. Familielegen har lenge foreslått kirurgiske inngrep for skape en entydig kjønnsidentitet, men foreldrene har motsatt seg dette.

30. Faren tar sitt eget liv, og moren, som har vært kjærlig og lekende overfor hovedpersonen legger seg ned i full passivitet.
31. Farens søster flytter inn, og blir en sentral antagonist for hovedpersonen.
32. Tanten tar kontroll over husholdningen, og fra disse hendelsene utvikler hovedpersonen seg mot et mer og mer distansert forhold til sine omgivelser i sin søken etter identitet og kjønn.
33. Denne distansen kommer til uttrykk på flere måter. Fortelleren har avstand til de hendelsene han forteller om og han demonstrerer en form for manglende empati og nærhet til i de situasjonene det fortelles om.
34. Maskespill er en metafor som samler denne avstanden.
35. Teatermetaforikken er et annet avstandsskapende grep.
36. Det er denne metaforikken jeg vil undersøke i det som følger.
37. Det første momentet som trekker romanen mot teatermetaforen er inndelingen i akter.
38. I følge antikkens klassiske drama skulle et stykke ha enten tre eller fem akter, med muligheten for flere scener i hver akt hvor hver scene skal inneholde noe nytt.
39. I tillegg til disse aktene er det en innlagt pause, hvor fortelleren bryter med kronologien og forteller fra et tidspunkt etter romanens omfang.
40. Denne oppbygningen gjør at man med en gang kjenner igjen stilen verket er skrevet i, noterer det, og leser nøye videre etter flere hint.
41. Navnet på aktene trekker også frem en kobling mellom romanen og det klassiske dramaet.
42. Henholdsvis Tiden, Stedet og Handlingen er i tillegg til å være navnet på aktene, de klassiske kravene til dramaet.
43. Akt I, altså tiden, er nesten satt opp på en ironisk måte i forhold til tidens krav.
44. Hele akten er påvirket av kronologibrudd fra kapittel til kapittel, hvor hvert kapittel er organisert som en veksling mellom hendelser før og etter farens død.
45. Akt II (Stedet) er heller ikke særlig pliktoppfyllende ovenfor kravet til stedets enhet.
46. Handlingen i akten finner sted rundt et tjern, i leiligheten og på skolen, noe som bryter stedets krav om en handling som skal foregå på ett sted.
47. Romanens tredje akt, Handlingen, holder sterkt om det klassiske dramaets verdier.
48. Fortellingen er en sammenhengende historie uten parallelle handlinger, og oppsummerer Tiden og Stedets hendelser.
49. Disse aktene som bidrag til teatermetaforen blir underbygget av de forskjellige handlingsrommene romanen befinner seg i.
50. Leiligheten for eksempel, blir beskrevet som et tradisjonelt titteskapsteater: "Jeg husker de tre stuene som lå etter hverandre, mellom brede skyvedører, som alltid var åpne, og de tunge portièrene med klunker, trukket til side, som et mørkt sceneteppes." (s. 7).
51. Beskrivelsen av rommene viser likhetstrekk fra Ibsens beskrivelse av Stockmanns stueområde i *En folkefiende* (Ibsen 1962, s. 159), med en oppmerksomhet for detaljene i værelsene.
52. Teatermetaforen blir ikke bare underbygget av grovkomposisjonen og Saabyes inndeling i akter.
53. Sentrale hendelser støtter også sterkt opp om forbindelsen til teateret og dramaet.
54. Hovedpersonens møte med norsklæreren (Skyggen) på videregående er en av disse hendelsene, da han eksplisitt refererer til tiden, stedets, og handlingens enhet og hvordan disse enhetene skal forme elevenes år på videregående skole.
55. Tiden er de tre årene dere skal gå her på skolen.
56. Stedet er dette klasserommet. Og handlingen er ganske enkelt å gjøre dere til dannede mennesker. (...)
57. Og det er dere som avgjør om det skal bli en komedie eller en tragedie. Forstått? (s. 167).



58. Det er flere eksempler i romanen på at fortelleren fester seg ved andre personers karakteristikker.
59. Et sentralt eksempel er Holmsens ord om at han må være "sin fars rareste patent".
60. Dette utsagnet blir utgangspunkt for mye refleksjon hos fortelleren.
61. Også Skyggens velkomsttale setter spor i fortellerens tanker.
62. Skyggen får en sentral funksjon også som ivrig skoleteater-mann.
63. Han setter opp det klassiske dramaet *Ødipus*, og fortelleren blir tildelt hovedrollen.
  
64. Fortellingen om *Ødipus* er et av det klassiske dramaets mest kjente stykker.
65. Kong Laios og hans kone lokaste har fått en spådom om at de skal få en sønn som vil drepe sin far og gifte seg med sin mor.
66. Når så lokaste føder en sønn, gjennomborer Laios føttene hans og legger ham ut for å dø.
67. *Ødipus* blir reddet av en gjeter og leblir til kongen og dronningen av Korinth.
68. Herfra flykter *Ødipus*, da han blir fortalt at han skal drepe sin far og ekte sin mor, i den tro at det dreier seg om far og mor i Korint.
69. Langs veien kommer han i krangel med og dreper sin ekte far.
70. Når han kommer til Theben blir han stoppet av Sfinxen, og må løse en gåte.
71. På den måten redder han byen, og i premie får han byens dronning.
72. De gifter seg og får barn.
73. Alt dette er bakgrunnen for dramaets nåtidshandling som er en nådeløs opprulling av sannheten, hvor den blinde vismannen Tereisias spiller en vesentlig rolle som bærer av den fæle innsikten - at spådommen er blitt virkelighet.
74. Da *Ødipus* lærer sannheten rømmer han fra hjemmet sitt, og stikker ut øynene sine. Hans mor og hustru henger seg selv (Nordby, 2006).
  
75. Det er mange koblinger fra *Ødipus* til hovedpersonen som kan være interessante å forfølge.
76. Hovedpersonen er svært tett knyttet til sin mor, og faren dør på brutalt vis.
77. "Du vet og ser ei [...], din egen skam" (s. 246), sier Tereisias til *Ødipus* i oppsetningen.
78. På den måten blir det knyttet et svært tydelig bånd til den *skamløsheten* som hovedpersonen blir tilskrevet tidlig i romanen (s. 8).
79. Det kan også være interessant å diskutere mørkerommet i lys av den mørke innsikten til Teiresias.
80. Det er imidlertid den tragiske heltens posisjon mer generelt som er mest interessant å ta tak i.
81. Oppsetningen av *Ødipus* ligger samtidig med at nettet snører seg sammen rundt hovedpersonen.
82. På den måten er det nesten som de to handlingene flyter over i hverandre.
83. Dette viser seg i blant annet at hovedpersonen blander sammen hendelser fra sitt eget liv med de hendelsene han står oppi på scenen som *Ødipus*.
84. Det er planlagt to oppsetninger. Den første blir gjennomført, og hovedpersonens forvirring tilfører stykket en intensitet som skaper stor begeistring - til hovedpersonens ergrelse og fortvilelse.
85. Det er etter premieren han setter i gang de hendelsene som leder til at han blir arrestert.
86. På den måten skaper han nok et teatralisk brudd med forventningene til sine omgivelser; han bryter ut av rollen som tragisk helt, og fratar tilskuerne i salen den formen for renselse – eller "katharsis" – som Aristoteles knytter til det å erfare gode tragedier (Aristoteles, 2004, s. 35).
  
87. "Jeg hadde en god oppvekst" (s. 7) er de første ordene i romanen.
88. Fra disse ordene går vi gjennom fortellerens liv i retrospekt, hvor verkets komposisjon baserer seg på det klassiske dramaets struktur med aktinndeling.
89. Dersom vi betrakter romanen som formulert fra et tidspunkt etter at handlingen er forbi, så er det disse ideene, formulert av Skyggen i begynnelsen av gymnastiden, som ligger til grunn for inndelingen i tre akter.

90. Det gir muligheten for å sette opp fiktive livshendelser som teaterstykke.
91. Av denne grunn oppstår fortellerens forståelsesramme hvor tragedien og komedien er sentrale - atter en kobling til antikkens drama.
92. Fortellerens retrospeksjon dreier seg om hvorvidt hans levde liv har vært en komedie eller en tragedie – med Skyggens ord: Om livet har vært “kun påfunn og platte overraskelser eller et liv “av et edlere materiale” (s. 222).
93. Tilbakeblikket blir bekreftet i pausen, hvor hovedpersonen forteller om “årene (...) i forvaring” (s. 262), som må være et resultat av arrestasjonen i romanens siste kapittel.
94. Dette indikerer at tilbakeblikket om sitt eget liv er formulert på et tidspunkt i fremtiden.
95. Med denne komposisjonen lager Christensen en forståelsesramme for den retrospektive fortelleren og hans publikum.
96. Hans tilbakeblikk gjør at han selv veier sitt liv opp imot tragedien og komediens grenser, samtidig som han avslutningsvis utfordrer oss lesere til å gjøre det samme.
97. Hvis “(...) historie(n) beveget deg, var det en tragedie. Lo du, bare en eneste gang, var det ikke annet enn en komedie”, sier han på romanens siste side (s. 285).
98. Dette spørsmålet vridde særlig på min opplevelse av verket og tankene om hvor grensene mellom en tragisk og en komisk person går.
99. Aristoteles skiller mellom de to ved å si at tragiske helter er bedre enn oss, mens komiske figurer er dårligere enn oss (Aristoteles, 2004, s. 27).
100. Denne forståelsesrammen for romanen setter hele boken i et nytt lys hvor man må gjennomgå om fortelleren er bedre eller dårligere enn oss.
101. Det er det vanskelig å bestemme en gang for alle.
102. Tematikken skinner fram i fortellerens uempatiske (skamløse?) søken etter empati, og en søken etter kjønnsidentitet som ikke anerkjennes som innenfor normalen.
103. Mørkerommet er det eneste kapitlet i tredje akt - “Handlingens enhet” – og ser dermed ut til å være veldig viktig.
104. Hos Aristoteles er handlingens enhet – det han kaller fabelen enhet – (Aristoteles, 2004, s. 40) det viktigste.
105. Han krever at hendelsene skal henge sammen med nødvendighet.
106. I mørkerommet er alt til stede som en mulighet.
107. Når bildet framkalles, så er det et åpent spørsmål om det er det sanne bildet som kommer fram.
108. Hovedpersonen blir arrestert og tydeligvis dømt.
109. Om dette er en riktig dom eller om også den er iscenesatt av hovedpersonen, er det vanskelig å være sikker på.
110. Dermed blir også “handlingens enhet” som tittel på siste akt tvetydig, som det meste i denne romanen.

#### Litteraturliste:

- Aristoteles. (2004). *Om diktetekunsten*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Christensen, L. S. *Maskeblomstfamilien* (2003). Cappelen Damm AS
- Drama. (2011, 24. februar). I Store norske leksikon. Hentet 13. desember 2017 fra <https://snl.no/drama>. Sist oppdatert 21.2.11.
- Forfattersentrum, Norsk. (2017, 23. april). Lars Saabye Christensen. I Store norske leksikon. Hentet 13. desember 2017 fra [https://snl.no/Lars Saabye Christensen](https://snl.no/Lars_Saabye_Christensen).
- Gjerland, C. T. (2010). Skammens maske : en analyse av maskebruken i Maskeblomstfamilien (2003) av Lars Saabye Christensen. Retrieved from <https://www.duo.uio.no/handle/10852/26417>
- Ibsen, H. (1962). *Nutidsdramaer 1877-99*. Oslo: Gyldendal
- Knudsen, S. V. (2012). Skæve mænd og mærkelige maskuliniteter i romaner af Lars Saabye Christensen. *Edda*, 99(01), 16–28.
- Nordby, Terje. *Forvandlinger: Et møte med greske myter*. Andresen og Butenschørg Forlag: 2006.
- Van der Poll, S., Hamm, C., Sejerstedt, J. M., & Waage, L. R. (2008). Maskeblomstfamilien: En hybrid? *Tekster På a Tvers: Queer-Inspirerte Lesninger*, 297–307.

## Brev til elevar, lærar og skuleleing

### Brev til elevar

Til elever ved videregående skoler

Stavanger, november 2017

#### Informasjon om deltakelse i forskingsprosjekt ved UiS

Det pågår et forskingsprosjekt ved Universitetet i Stavanger som har som formål å undersøke elever på vg3 sin skrivekompetanse i norsk, og se denne kompetansen i sammenhengen med forventninger i læreplanen.

Prosjektet vil bli gjennomført ved utvalgte skoler i Rogaland fylke skoleåret 2017/2018.

I denne anledningen bes det om tillatelse til å sitere fra utvalgte elevtekster. Tekstene blir anonymisert, og det ikke vil framgå navn på elev, klasse, kjønn eller skole. Det vil heller ikke bli kjent hvilken lærer som har undervist elevene. Det vil komme fram hvilken karakter eleven har fått, og den kommentaren læreren har gitt til elevteksten vil kunne bli publisert. Opplysningene behandles konfidensielt og alle opplysninger og innhentet materiale vil bli slettet ved prosjektslutt.

Vi ber altså med dette om at du som elev godkjenner at det siteres fra din tekst som du har innlevert ved skolen, samt at karakteren og kommentaren vil kunne bli kjent. Du står helt fritt til å reservere deg fra å delta i forskingen og du trenger ikke oppgi noen grunn for å gjøre det. Det er ingen sammenheng mellom forskningsprosjektet og eventuelle karakterer eller vurdering som du får på teksten du har levert. Du kan trekke deg fra å delta når du måtte ønske det uten å oppgi grunn. Ta i så fall kontakt med student eller faglig veileder.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, og prosjektet er godkjent med de opplysningene som er gitt her. Dersom du er mellom 15 og 18 år forhindrer dette deg ikke i å skrive under på skjemaet selv, men du kan også forevise det til foresatt og få underskrift derfra.

Dersom du har spørsmål eller kommentarer kan du kontakte studenten som gjennomfører prosjektet:

[Tommas.oyri.groterod@skole.rogfk.no](mailto:Tommas.oyri.groterod@skole.rogfk.no) eller faglig veileder Sidsel M. Skjelten ved UiS, [sidsel.skjelten@uis.no](mailto:sidsel.skjelten@uis.no)

---

Navn på elev. (Bruk blokkbokstaver:) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ Ja, jeg godkjenner at utdrag fra min tekst og kommentarer fra lærere publiseres anonymt. (Sett kryss.)

---

Signatur elev eller foresatt

---

Dato og sted

## Brev til lærarar

Til lærere ved videregående skoler

Stavanger, november 2017

### Informasjon om deltakelse i forskingsprosjekt ved UiS

Det pågår et forskningsprosjekt ved Universitetet i Stavanger som har som formål å undersøke elever på vg3 sin skrivekompetanse i norsk, og se denne kompetansen i sammenhengen med læremålene i norskfaget.

Prosjektet vil bli gjennomført ved utvalgte skoler i Rogaland fylke skoleåret 2017/2018.

I denne anledningen bes det om å få intervjuere lærere ved videregående skoler. Intervjuene vil bli anonymisert, og det vil ikke framgå navn på lærer eller navn på skole. Det vil også bli bedt om å bli hentet inn elevtekster og lærerens kommentarer og karakterer på tekstene, og disse kan bli publisert anonymt. Verken navn på elev, klasse, kjønn eller navn på skole vil bli offentliggjort. Opplysningene behandles konfidensielt. Dersom det blir tatt opp lydopptak av intervju med lærer, vil disse kun bli brukt for å transkribere samtalene, men lydopptak vil ikke bli offentliggjort direkte. Alt innsamlet materiale vil bli slettet ved prosjektslutt.

Vi ber altså med dette om at du som lærer godkjenner at du blir intervjuet til prosjektet, og at dine kommentarer og karakterer til elevtekster kan bli publisert. Du har anledning til å trekke deg fra prosjektet når som helst dersom du ønsker det ved å informere den faglige veilederen. Skolens leder/ansvarlige vil også få informasjon om prosjektet og blir bedt om å godkjenne at skolen deltar. Elevene vil bli informert i eget brev og eventuelt muntlig dersom det er ønskelig.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata. Dersom du har spørsmål eller kommentarer kan du kontakte studenten som gjennomfører prosjektet: Tommas Øyri Grøtterød på e-post [Tommas.oyri.groterod@skole.rogfk.no](mailto:Tommas.oyri.groterod@skole.rogfk.no) eller du kan kontakte den faglige veilederen ved UiS:

Førsteamanuensis Sidsel M. Skjelten [sidsel.skjelten@uis.no](mailto:sidsel.skjelten@uis.no)

---

Navn på lærer (Bruk blokkbokstaver): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_ Ja, jeg godkjenner at jeg blir intervjuet og at intervjuene, samt karakterer og kommentarer til elevtekster, blir publisert anonymt. (Sett kryss.)

---

Signatur lærer

---

Dato og sted

## Brev til skuleleiing

Til ledelse ved videregående skoler

Stavanger, november 2017

### Informasjon om deltakelse i forskingsprosjekt ved UiS

Det pågår et forskingsprosjekt ved Universitetet i Stavanger som har som formål å undersøke elever på vg3 sin skrivekompetanse i norsk, og se denne kompetansen i sammenhengen med forventingene i læreplanen i faget. Prosjektet vil bli gjennomført ved utvalgte skoler i Rogaland fylke skoleåret 2017/2018.

I denne anledningen bes det om å få intervjuje lærere ved videregående skoler. Intervjuene vil bli anonymisert, og det ikkje vil framgå navn på lærer eller navn på skole. Det vil også bli bedt om innhenting av elevtekster med lærerens kommentarer og karakterer. Et utvalg av disse tekstene, med tilhørende kommentarer og karakterer, vil kunne bli publisert anonymt. Verken navn på elev, klasse, kjønn eller navn på skole vil bli offentleggjort.

Opplysningene behandles konfidensielt og alt innhentet materiale vil bli slettet ved prosjektslutt.

Elever og lærere signerer på at de ønsker å delta i prosjektet. Dersom det blir tatt opp lydopptak av intervju med lærere, vil disse kun bli brukt for å transkribere samtalene, men lydopptak vil ikkje bli offentleggjort direkte.

Vi ber med dette om at du som leder godkjenner at din skole deltar i prosjektet, at lærere ved skolen blir intervjuet og at elevtekster, samt kommentarer og karakterer til tekstene kan bli publisert. Både skolen, lærerne og elevene har anledning til å trekke seg fra prosjektet når som helst uten begrunnelse. Dersom det er aktuelt kan det skje ved å informere studenten eller den forskningsansvarlige.

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata (NSD), med den informasjonen som er gitt her. Dersom du har spørsmål eller kommentarer, kan du kontakte studenten som gjennomfører prosjektet: Tommas Øyri Grøtterød på e-post [Tommas.oyri.groterod@skole.rogfk.no](mailto:Tommas.oyri.groterod@skole.rogfk.no) eller faglig veileder ved UiS, Førsteamanuensis Sidsel M. Skjelten [sidsel.skjelten@uis.no](mailto:sidsel.skjelten@uis.no)

---

Ja, jeg godkjenner at lærere blir intervjuet og at intervjuene, samt karakterer og kommentarer på elevtekster, blir publisert anonymt. (Sett kryss.)

---

Signatur rektor/avdelingsleder og navn på skole

---

Dato og sted

## Vurdering frå NSD, Personvernombodet for forskning



Sidsel Merete Skjelten  
Postboks 2557 Ullandhaug  
4036 STAVANGER

Vår dato: 01.11.2017

Vår ref: 56267 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 29.09.2017 for prosjektet:

<i>56267</i>	<i>Skrivekompetanse og undervisningspraksis i norskfaget på vidaregåande skule</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sidsel Merete Skjelten</i>
<i>Student</i>	<i>Tommas Øyri Grøtterød</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Ved prosjektslutt 29.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raas

Kontaktperson: Lasse André Raas tlf: 55 58 20 59 / [Lasse.Raa@nsd.no](mailto:Lasse.Raa@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tommas Øyri Grotterød, [tommas.oyri.groterod@skole.rogfk.no](mailto:tommas.oyri.groterod@skole.rogfk.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 56267

#### DATAINNSAMLING

Det vil registreres personopplysninger gjennom personlige intervjuer med lærere samt gjennom bruk av elevtekster og tilknyttede karakterer og kommentarer fra lærer. Det tas høyde for at elevtekstene kan være identifiserende gjennom koblingsnøkkel (oppbevart av lærer) og eventuelle bakgrunnsopplysninger som oppgis i tekstene.

Det oppgis i meldeskjema at det i tillegg vil registreres personopplysninger ved bruk av papirbasert spørreskjema. Ettersom dette ikke nevnes andre steder i meldeskjemaet eller i informasjonsskrivet, legger personvernombudet til grunn at dette ikke stemmer, og at kun ovennevnte metoder vil benyttes til registrering av personopplysninger. Dersom det likevel skal benyttes spørreskjema, ber vi om at det sendes endringsmelding til prosjektet med spørreskjema vedlagt.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Elevene informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Basert på en helhetsvurdering av prosjektets art og omfang, vurderer personvernombudet at det er tilstrekkelig at det innhentes samtykke fra elevene selv, så sant de er over 15 år. Informasjonsskrivet til elevene er hovedsakelig godt utformet. Vi ber imidlertid om at følgende endres/tilfoyes:

- Det må informeres om hvem som vil ha tilgang på personopplysningene samt når de vil anonymiseres eller slettes. Dette skal som hovedregel være innen prosjektslutt (29.06.2018).
- Det må oppgis kontaktinformasjon til daglig ansvarlig (Sidsel Merete Skjelten).

Informasjonsskriv til lærere er ikke vedlagt meldeskjemaet. Dersom det skal gis muntlig informasjon til dette utvalget, må utvalget informeres om følgende for å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til forsker, eller student/veileder.



#### DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 29.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

## Vurderingsskjema ved skriftleg eksamen vg3, 2017

Vurderingsskjema til eksamen 2017, norsk vg3. Side 1 er felles for alle. Side 2-4 er for ulike langvarsoppgåver.

Eksaminandnr	Fagkode	NN/BM	Oppg.nr.	
1	Karakter 2 Eksamenssvaret	Karakter 3 – 4 Eksamenssvaret	Karakter 5 – 6 Eksamenssvaret	Kommentar
Hovud- inntykk	er i nokon grad eit relevant svar på kortsvarsoppgåva er i nokon grad eit relevant svar på langvarsoppgåva viser noko forståing og bruk av dei vedlagde tekstane er enkelt eller uklart formulert	er eit stort sett relevant svar på kortsvarsoppgåva er eit stort sett relevant svar på langvarsoppgåva viser at eleven forstår og bruker dei vedlagde tekstane er stort sett godt formulert, med formålstenleg ordforråd	er eit presist og relevant svar på kortsvarsoppgåva er eit utfyllande og relevant svar på langvarsoppgåva viser god forståing og bruk av dei vedlagde tekstane er gjennomgåande godt formulert, med nyansert ordforråd	
Språk og formelle dugleikar	har samanbinding mellom setningar og avsnitt viser at eleven meistrar hovudformene i formverket til ein viss grad viser at eleven meistrar ortografi og teiknsetjing til ein viss grad skil mellom sitat og eigenprodusert tekst, viser til kjelder	har nokså god/god samanbinding mellom setningar og avsnitt viser at eleven stort sett meistrar formverket har stort sett korrekt ortografi og teiknsetjing markerer sitat og viser til kjelder på ein ryddig måte	har god samanbinding mellom setningar og avsnitt viser at eleven meistrar formverket har gjennomgåande korrekt ortografi og teiknsetjing markerer sitat og viser til kjelder ryddig og nøyaktig	
Kort-svaret	har ein viss struktur og samanheng viser noko fagleg kunnskap kommenterer eller argumenterer på ein enkel måte peiker på nokre karakteristiske trekk ved tekstar har noko fagspråk	har stort sett formålstenleg struktur og god samanheng viser nokså god/god fagleg kunnskap kommenterer eller argumenterer på ein klar måte gjer greie for karakteristiske trekk ved tekstar har formålstenleg fagspråk	har formålstenleg struktur og god samanheng viser svært god fagleg kunnskap kommenterer eller argumenterer på ein presis måte gjer godt greie for karakteristiske trekk ved tekstar har presist og formålstenleg fagspråk	

Bruk dei delane av skjemaet som passar til oppgåva.

Informative, argumenterande og resonnerande tekstar				
1	Karakter 2 Den aktuelle elevteksten	Karakter 3 – 4 Den aktuelle elevteksten	Karakter 5 – 6 Den aktuelle elevteksten	Kommentar
Informative, argumenterande og resonnerande tekstar	har ein viss struktur og samanheng har med nokre relevante moment og/eller eksempel gjer greie for faglege emne på ein enkel måte gjer att hovudsyn i nokon grad argumenterer på ein delvis overtydande måte har enkle resonnement har nokre oppsummeringar eller enkle konklusjonar viser noko refleksjon bruker eventuelle kjelder på ein delvis relevant måte	har stort sett formålstenleg struktur og god samanheng har relevante moment og/eller eksempel gjer greie for faglege emne på ein stort sett klar måte formulerer hovudsyn argumenterer sakleg, på ein stort sett overtydande måte har klare resonnement, viser evne til å drøfte eit emne oversiktleg har oppsummeringar eller konklusjonar viser nokså god/ god evne til refleksjon bruker eventuelle kjelder på ein relevant og etterprøvbar måte	har formålstenleg struktur og god samanheng har relevante moment og/eller eksempel, med god breidde gjer greie for faglege emne på ein presis måte formulerer hovudsyn presist argumenterer sakleg, på ein overtydande måte har klare resonnement, viser evne til å drøfte eit emne sakleg og nyansert formulerer poengterte oppsummeringar eller konklusjonar viser svært god evne til refleksjon bruker eventuelle kjelder relevant, etterprøvbart og sjølvstendig	
Samla vurdering av kort-svar og lang-svar	Samla sett viser elevsvaret låg kompetanse i faget	Samla sett viser elevsvaret nokså god kompetanse i faget eller god kompetanse i faget	Samla sett viser elevsvaret mykje god kompetanse i faget eller framifrå kompetanse i faget	Karakterforslag:

Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

Bruk dei delane av skjemaet som passar til oppgåva.

<i>Informative, argumenterende og resonnerende tekstar</i>					
	1	Karakter 2 Den aktuelle elevteksten	Karakter 3 – 4 Den aktuelle elevteksten	Karakter 5 – 6 Den aktuelle elevteksten	Kommentar
Informative, argumenterende og resonnerende tekstar		har ein viss struktur og samanheng har med nokre relevante moment og/eller eksempel gjer greie for faglege emne på ein enkel måte gjer att hovudsyn i nokon grad argumenterer på ein delvis overtydande måte har enkle resonnement har nokre oppsummeringar eller enkle konklusjonar viser noko refleksjon bruker eventuelle kjelder på ein delvis relevant måte	har stort sett formålstenleg struktur og god samanheng har relevante moment og/eller eksempel gjer greie for faglege emne på ein stort sett klar måte formulerer hovudsyn argumenterer sakleg, på ein stort sett overtydande måte har klare resonnement, viser evne til å drøfte eit emne oversiktleg har oppsummeringar eller konklusjonar viser nokså god/ god evne til refleksjon bruker eventuelle kjelder på ein relevant og etterprøvbar måte	har formålstenleg struktur og god samanheng har relevante moment og/eller eksempel, med god breidde gjer greie for faglege emne på ein presis måte formulerer hovudsyn presist argumenterer sakleg, på ein overtydande måte har klare resonnement, viser evne til å drøfte eit emne sakleg og nyansert formulerer poengterte oppsummeringar eller konklusjonar viser svært god evne til refleksjon bruker eventuelle kjelder relevant, etterprøvbart og sjølvstendig	
Samla vurdering av kort-svar og lang-svar		Samla sett viser elevsvaret låg kompetanse i faget	Samla sett viser elevsvaret nokså god kompetanse i faget eller god kompetanse i faget	Samla sett viser elevsvaret mykje god kompetanse i faget eller framifrå kompetanse i faget	Karakterforslag:

Bruk dei delane av skjemaet som passar til oppgåva.

<i>Analysar, tolkingar, samanlikningar</i>					
	1	Karakter 2 Den aktuelle elevteksten	Karakter 3 – 4 Den aktuelle elevteksten	Karakter 5 – 6 Den aktuelle elevteksten	Kommentar
Analysar, tolkingar og samanlikningar		har ein viss struktur og samanheng har med nokre relevante moment og/eller eksempel bruker noko fagspråk peiker på nokre verkemiddel i tekstar peiker på nokre sider ved argumentasjon/ bruk av appellformer peiker på nokre sider ved tema/bodskap/hovudsynspunkt reflekterer over tekstar på ein enkel måte, har nokre vurderingar samanliknar nokre sider ved tekstar viser ein viss kjennskap til den kulturhistoriske samanhengen bruker eventuelle kjelder på ein delvis relevant måte	har stort sett formålstenleg struktur og god samanheng har relevante moment og/eller eksempel bruker relevant fagspråk gjer greie for nokre verkemiddel og viser i nokon grad korleis dei fungerer i teksten gjer greie for hovudtrekk i argumentasjon/ bruk av appellformer og funksjonen deira gjer greie for tema/ bodskap/hovudsynspunkt reflekterer over tekstar på ein fagleg relevant måte, har vurderingar og grunngitte synspunkt samanliknar tekstar på ein oversiktleg måte viser at eleven kan plassere tekstar kulturhistorisk, med noka forståing for samanhengen bruker eventuelle kjelder på ein relevant og etterprøvbar måte	har formålstenleg struktur og god samanheng har relevante moment og/eller eksempel, med god breidde bruker presist og relevant fagspråk gjer greie for verkemiddel og viser korleis dei fungerer i teksten gjer presist greie for argumentasjon/ bruk av appellformer og funksjonen deira gjer tydeleg greie for tema/bodskap/ hovudsynspunkt reflekterer over tekstar på ein sjølvstendig måte, har vurderingar og grunngitte synspunkt samanliknar tekstar på ein oversiktleg og god måte viser at eleven kan plassere tekstar kulturhistorisk, med forståing for samanhengen bruker eventuelle kjelder relevant, etterprøvbart og sjølvstendig	
Samla vurdering av kort-svar og lang-svar		Samla sett viser elevsvaret låg kompetanse i faget	Samla sett viser elevsvaret nokså god kompetanse i faget eller god kompetanse i faget	Samla sett viser elevsvaret mykje god kompetanse i faget eller framifrå kompetanse i faget	Karakterforslag:

Skrivekompetanse i norskfaget på vidaregåande skule. Ein studie av kvalitetsforskjellar i elevtekstar.

Bruk dei delane av skjemaet som passar til oppgåva.

Kreative tekstar					
	1	Karakter 2 Den aktuelle elevteksten	Karakter 3 – 4 Den aktuelle elevteksten	Karakter 5 – 6 Den aktuelle elevteksten	Kommentar
Kreative tekstar		<p>har ein viss struktur og samanheng</p> <p>har med nokre relevante moment og/eller eksempel</p> <p>viser at eleven har valt nokre innfallsvinklar til temaet</p> <p>viser at eleven har valt nokre verkemiddel i utforminga av teksten</p> <p>reflekterer i nokon grad</p> <p>viser i nokon grad til språkleg/ kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant</p> <p>bruker vedlagde tekstar på ein enkel måte</p>	<p>har stort sett formålstenleg struktur og god samanheng</p> <p>har relevante moment og/eller eksempel</p> <p>viser noko kreativitet i val av innfallsvinklar til temaet</p> <p>viser noko kreativitet i val av verkemiddel i utforminga av teksten</p> <p>reflekterer, utforskar, prøver ut tankar</p> <p>viser til og bruker språkleg/ kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant</p> <p>bruker vedlagde tekstar på ein sjølvstendig måte</p>	<p>har formålstenleg struktur og god samanheng</p> <p>har relevante moment og/eller eksempel, med god breidde</p> <p>viser kreativitet i val av innfallsvinklar til temaet</p> <p>viser kreativitet og bruker verkemiddel på ein gjennomført måte i utforminga av teksten</p> <p>reflekterer, utforskar og prøver ut tankar på ein sjølvstendig måte</p> <p>viser til og reflekterer over språkleg/ kulturhistorisk kunnskap dersom det er relevant</p> <p>bruker vedlagde tekstar på ein kreativ og sjølvstendig måte</p>	
Samla vurdering av kort-svar og langsvar		Samla sett viser elevsvaret låg kompetanse i faget	Samla sett viser elevsvaret nokså god kompetanse i faget eller god kompetanse i faget	Samla sett viser elevsvaret mykje god kompetanse i faget eller framifrå kompetanse i faget	Karakterforslag: