



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studiar

NORMAU650

Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med
fordjuping i norsk

Vår 2018

**«Eg kan godt skjøne kvifor denne teksten er
vanskeleg å forstå»**

*Ein kvalitativ studie av korleis revisjonen av læreplanen i norsk frå
2013 kjem til uttrykk i ei eksamensoppgåve for 10. trinn våren 2016
og i 13 argumenterande elevtekstar*

Lisabeth Eie Fagereng

Forord

Takk til

Sunniva Petersen Johansen for tydeleg, motiverande og konkret rettleiing. For di faglege støtte og tette oppfølging.

Mira som hjelpte meg med å koma i kontakt med informantane. Utan deg hadde vegen vorte endå lengre.

Kristine, Leif og Lotte som har lese korrektur og allereie tidleg i prosessen melde seg som reelle lesarar av teksten min.

Medstudentane på NORMAU-programmet for fellesskapet me har hatt, spesielt i dei første studieåra. Det har vore godt å kunna venda seg til dykk når ingen andre kan forstå kor skoen trykker.

Dei fire småstore gutane i livet mitt, for å minna meg på kva som er viktigast ved å ikkje bry seg om masterprosjektet i det heile. Og takk til besteforeldra deira som har rydda gutane av banen når eg berre har trengt å arbeida i fred.

Og sist, men ikkje minst, takk til Tor-Eivind for å ta med ungane til Bergen slik at eg kunne studera før minstemann vart eitt år, for halvkjipe studiekveldar, men aller mest for humor og eit ståande tilbod om «hemmeleg laurdag» i staden for skrivning. Og takk for at du har lytta, lese og kome med innspel gjennom heile prosessen.

Lisabeth Eie Fagereng

Nærbø, mai 2018

Innhald

Forord

Innhald

Figurar

Tabellar

1. Innleiing.....	1
1.1. Bakgrunn og problemstilling.....	1
1.2. Kvifor eksamenssvar?	4
1.3. Tekstutval	5
1.4. Struktura i oppgåva	7
2. Tidlegare forskning, læreplanrevisjon og teori	8
2.1. Skriveforskningsstudiar.....	8
2.2. Tekstomgrepet i læreplanrevisjonen	11
2.3. Mottaking av endringane	12
2.4. Eksamen som skriveoppgåve.....	14
2.5. Tilhøvet mellom tekst og kontekst	17
2.6. Sjangrar og teksttypar	18
2.7. Dialogbasert syn på skriving	22
2.8. Skrivehjulet og skrivehandlingar	22
2.9. Språkhandlingsteori.....	25
2.10. Samanhengen mellom skrivehandlingar og språkhandlingar.....	26
2.11. Å skriva overtydande – argumenterande tekst	27
2.12. PL-struktur.....	27
2.13. Makronivå, kohesjonsmekanismer og tekstreferentar	33
2.14. Argumentasjonsanalyse.....	34
3. Metode.....	39
3.1. Datainnsamling.....	39
3.2. Dataanalyse og analyseverktøy	40
3.2.1. Tirkkonen-Condit (1985) sin PL-analyse i bruk	42
3.2.2. Toulmin (2003) sin modell for argumentasjonsanalyse i bruk	43
3.3. Empiriske og teoretiske perspektiv i analysen	44
3.4. Personvern og etikk	45

4.	Analyse	47
4.1.	Eksamenssettet for norsk hovudmål våren 2016.....	47
4.1.1.	Eksamensinformasjon	48
4.1.2.	Del A og Del B.....	49
4.1.3.	Oppgåve A2	49
4.1.4.	Vedlegget til Oppgåve A2.....	51
4.1.5.	Kontekst	51
4.1.6.	Overskrift og opning	53
4.2.	PL-strukturar i tekstmaterialet	53
4.2.1.	Situasjonskomponent	53
4.2.2.	Problemkomponent	57
4.2.3.	Løysingskomponent	62
4.2.4.	Evalueringskomponent	64
4.2.5.	Mønster.....	66
4.2.6.	Oppsummering	70
4.3.	Argumentasjonsanalyse av tekstutvalet	71
4.3.1.	Argumentasjonsanalyse, Tekst 1	72
4.3.2.	Argumentasjonsanalyse, Tekst 2	73
4.3.3.	Argumentasjonsanalyse, Tekst 3	75
4.3.4.	Argumentasjonsanalyse, Tekst 4	77
4.3.5.	Argumentasjonsanalyse, Tekst 6	79
4.3.6.	Argumentasjonsanalyse, Tekst 7	80
4.3.7.	Argumentasjonsanalyse, Tekst 8	82
4.3.8.	Argumentasjonsanalyse, Tekst 9	83
4.3.9.	Argumentasjonsanalyse, Tekst 10	84
4.3.10.	Argumentasjonsanalyse, Tekst 11.....	87
4.3.11.	Argumentasjonsanalyse, Tekst 12.....	89
4.3.12.	Oppsummering.....	90
5.	Tolking og diskusjon	93
5.1.	Problemstilling 1.....	93
5.2.	Problemstilling 2.....	95
5.3.	Problemstilling 3.....	100

5.4. Fagfornyninga av <i>Kunnskapsløftet</i> – kva no?	102
5.5. Vidare forskning.....	103
5.6. Konklusjon	104
Samandrag.....	106
Abstract.....	107
Kjeldeliste	109
Vedlegg 1: Oversikt over oppgåvebestillingar i eksamen våren 2016	114
Vedlegg 2: Tekst 1.....	115
Vedlegg 3: Tekst 2.....	116
Vedlegg 4: Tekst 3.....	117
Vedlegg 5: Tekst 4.....	118
Vedlegg 6: Tekst 5.....	119
Vedlegg 7: Tekst 6.....	120
Vedlegg 8: Tekst 7.....	121
Vedlegg 9: Tekst 8.....	123
Vedlegg 10: Tekst 9.....	124
Vedlegg 11: Tekst 10.....	125
Vedlegg 12: Tekst 11.....	126
Vedlegg 13: Tekst 12.....	127
Vedlegg 14: Tekst 13.....	128
Vedlegg 15: Facebookinnlegg, mai 2016.....	129
Vedlegg 16: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til prosjektdeltakarane	130
Vedlegg 17: Kvittering NSD.....	132
Vedlegg 18: Tekstvedlegg til Oppgåve A2	134
Vedlegg 19: PL-komponentar i tekstutvalet	136

Figurar

Figur 1: Skrivehjulet. Framheving av funksjonelle sider ved skriving	23
Figur 2: Skrivehjulet. Framheving av semiotiske medieringsressursar	24
Figur 3: Horisontalt blokkemønster for PL-strukturar	32
Figur 4: Horisontalt bølgeomønster for PL-strukturar	33
Figur 5: Toulmin (1958) sin grunnmodell for argumentasjonsanalyse	34
Figur 6: Toulmin (1958) sin utvida argumentasjonsmodell	36
Figur 7: Døme på Toulmin sin utvida modell i tekstdømet "Respektløst!"	38
Figur 8: PL- mønster – hovudtendens i tekstmaterialet	67
Figur 9: PL-mønster i Tekst 4.....	68
Figur 10: PL-mønster i Tekst 10.....	69
Figur 11: PL-mønster i Tekst 5.....	69
Figur 12: Argumentasjonsanalyse, Tekst 1.....	72
Figur 13: Argumentasjonsanalyse, Tekst 2.....	74
Figur 14: Argumentasjonsanalyse, Tekst 3 (a)	75
Figur 15: Argumentasjonsanalyse, Tekst 3 (b)	76
Figur 16: Argumenthierarki, Tekst 4.....	78
Figur 17: Argumentasjonsanalyse, Tekst 4.....	79
Figur 18: Argumentasjonsanalyse, Tekst 6.....	80
Figur 19: Argumentasjonsanalyse, Tekst 7 (a)	81
Figur 20: Argumentasjonsanalyse, Tekst 7 (b)	82
Figur 21: Argumentasjonsanalyse, Tekst 8.....	82
Figur 22: Argumentasjonsanalyse, Tekst 9.....	83
Figur 23: Argumentasjonsanalyse, Tekst 10 (a)	84
Figur 24: Argumentasjonsanalyse, Tekst 10 (b)	85
Figur 25: Argumentasjonsanalyse, Tekst 11 (a)	87
Figur 26: Argumentasjonsanalyse, Tekst 11 (b)	88
Figur 27: Argumentasjonsanalyse, Tekst 12.....	89

Tabellar

Tabell 1: Likskapar mellom teksttypar hjå Werlich (1979) og i <i>LK13</i>	21
Tabell 2: Oversikt over spørsmål til komponentane i PL-strukturar	42
Tabell 3: Oversikt over spørsmål til elementa i Toulmin-modellen.....	43
Tabell 4: Utdrag frå situasjonskomponenten.....	55
Tabell 5: Utdrag frå problemkomponenten	58
Tabell 6: Prov for problemkomponenten	60
Tabell 7: Evalueringskomponent.....	64
Tabell 8: Samanheng mellom oppgåva, problemkomponent og Påstand.....	96
Tabell 9: Samanheng mellom oppgåva, prov for problemkomponent og Belegg.....	97

1. Innleiing

1.1. Bakgrunn og problemstilling

Føremålet med forskingsprosjektet er å studera oppgåveformuleringane og synet på tekstskaping som kjem til uttrykk i eksamensoppgåve A2 gitt våren 2016. Eit utval elevsvar er analyserte for å sjå korleis læreplanrevisjonen frå 2013 har sett spor i desse. Argumenterande tekstar står sentralt i analysane.

I 2013 vart læreplanen i norsk i *Kunnskapsløftet (LK06)* frå 2006 (Utdanningsdirektoratet) revidert. Revisjonen (*LK13*) baserte seg mellom anna på resultat frå ulike nasjonale skriveforskningsprosjekt samt evalueringa av *LK06*. Revisjonen førte med seg endringar i grunnleggjande ferdigheiter og i kompetansemål, noko som blant anna fekk følgjer for skriveopplæringa. Læreplanen la opp til ei funksjonell tilnærming til skrivning med fokus på tekstskaping ut frå skrivehandlingar og føremål (Skrivesenteret, 2013 a). *LK13* tok eit steg vekk frå det tradisjonelle sjangeromgrepet ved å ta vekk sjangernemningar i kompetansemåla. I mål kor ein tidlegare vart beden om å «lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakpregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri» (Utdanningsdirektoratet, 2006) vart sjangertermen erstatta med skrivebestillingar. Ein vart i staden beden om å «skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Våren 2014 vart det gjennomført ny eksamensordning etter den reviderte læreplanen med same tendens, og våren 2016 var dei første elevane som hadde fått heile ungdomsskuleopplæringa etter revidert læreplan oppe til skriftleg eksamen i norsk.

Oppgåver som vert gitt til eksamen kan sjåast som ei operasjonalisering av tekstomgrepet i læreplanen. Elevsvara kan på si side fortelja noko om læreplanen og om oppgåvene som vert gitt fungerer etter intensjonen. «Det vil ofte ikke være nok for en skriveforsker å analysere bare elevers [...] tekster – det er også viktig å analysere de oppgavene som har initiert tekstene» (Otnes H. , 2015, s. 23). På bakgrunn av dette har eg sett nærare på oppgåveformuleringane og synet på tekstskaping som kjem til uttrykk i eksamensoppgåvene frå våren 2016.

I det aktuelle eksamenssettet vart det gitt totalt tolv oppgåver på hovudmål og sidemål med ei rekkje ulike instruksjonsverb. I første møte med oppgåvene og tekstmaterialet fatta eg av fleire grunnar interesse for Oppgåve A2 og elevtekstane som svara på denne. Oppgåva er kompleks fordi ho inneheld seks ulike verbinstruksjonar og har ein definert mottakar. I tillegg er ho obligatorisk for alle elevane. Forskingsprosjektet *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftleg* (presentert i Kapittel 2.1) fant at elevane hadde vanskar med å skriva resonnerande¹. Ved første gjennomlesing var likevel inntrykket at elevsvara på Oppgåve A2 inneheldt evaluerande tekstar med argumenterande trekk. Dermed vart grunnlaget for problemstillingane innanfor argumentasjon i elevtekstane danna.

Med utgangspunkt i læreplanendingane har eg undersøkt følgjande problemstillingar. Under kvar delproblemstilling følgjer tilhøyrande forskingsspørsmål som dannar grunnlag for analysane av eksamensoppgåver og elevtekstar.

1. *Korleis kjem læreplanrevisjonen til uttrykk i eksamensoppgåve A2 gitt til hovudmåleksamen i skriftleg norsk etter 10. trinn, våren 2016?*
 - a. Kva instruksjonsverb er nytta i skrivebestillingane?
 - b. Korleis er mottakar definert i oppgåva?
 - c. Kva slags forståing for skrivning og tekst vert det lagt opp til gjennom oppgåva?

2. *Kva kjenneteiknar tekstane som elevane skreiv til oppgåve A2?*
 - a. Har tekstane ein felles superstruktur?
 - b. Har tekstane argumenterande trekk, og kva fellestrekk og ulikskapar finst eventuelt mellom desse?
 - c. Kven skriv eleven til?

3. *Oppfyller oppgåve A2, sett i samanheng med elevtekstane i utvalet, intensjonen bak læreplanrevisjonen i 2013?*
 - a. Kor funksjonelle er eleven sine val jamført med målet for oppgåva?
 - b. Kva type tekstkompetanse får elevane vist som svar på det oppgåva spør etter?

¹ KAL-studien opererer med klassifisering etter skrivemåtar som viser til det dominante trekket i tekstar. *Resonnerande skrivemåte* er prega av at kandidatane vurderer, drøfter og argumenterer.

- c. Kva handlingsrom finn elevane for kreativitet og sjølvstendig oppbygging av oppgåva?

I første del av problemstillinga er det oppgåva som er i fokus. Dette fordi oppgåveformuleringa initierer elevsvara. I tilnærminga til oppgåvesettet tek eg i bruk Hildegunn Otnes sine termar for kategorisering av skriveoppgåver (presentert i Kapittel 2.4) frå «Skriveoppgåver under lupen» (2015) og «Å designe skriveoppgaver» (2014) (Otnes & Iversen, 2016). Som verktøy for å studera elevtekstane har eg kombinert to analysemodellar knytt til argumentasjon. Først har eg gjennomført ein analyse av tekstkomponentar i ein problem-løysing-struktur (PL-struktur) ut frå Sonja Tirkkonen-Condit sin teori i *Argumentative Text Structure and Translation* (1985). Målet med PL-analysen er å sjå på superstrukturen og dei evaluerande trekka ved analysetekstane. PL-analysen har eg kombinert med ein analyse av den grunnleggjande argumentasjonen² i teksten. Til grunn for argumentasjonsanalysen ligg Stephen E. Toulmin sin argumentasjonsmodell frå *The Uses of Argument* (2003). Målet med argumentasjonsanalysen er å løfta fram dei underliggjande premissane i elevtekstane. Ei klargjering av mi forståing av desse modellane følgjer i teorikapitla 2.12 og 2.14.

Kombinasjonen av analysemodellar gir to innfallsvinklar til same tekstmateriale, og dermed ulike perspektiv på korleis eleven oppfattar og responderer på oppgåveformuleringa. Ved å sjå på PL-strukturen som ein superstruktur³ får ein synleggjort strukturelle likskapar og skilnadar mellom elevtekstane. PL-strukturen er «[...] mykje betre eigna til å få fram den overordna tekstopbygginga i argumenterande organiserte tekstparti, og innsiktene Toulmin-modellen gjev, er dessutan langt på veg innarbeidde i ei PL-tilnærming» (Breivega, 2003, s. 171). Det er med andre ord viktige samanhengar mellom modellane. Toulmin-modellen set fokus på det implisitte i argumentasjonen. Dermed får ein løfta fram delar av innhaldet som ikkje er eksplisitt formulert. Kombinasjonen av oppgåveanalyse, samt to modellar for å analysa argumentasjonen gjer det mogleg å studera samanhengar mellom oppgåva sine instruksjonar, komponentar i PL-strukturen og dei eksplisitte og implisitte elementa i Toulmin-skjemaet. Problemstillingane har samanheng med den funksjonelle

² Eg nyttar omgrepet «grunnleggjande argumentasjon» om det eg forstår som hovudbodskapen i teksten, i tråd med slik Jørgensen og Onsberg (2008) har nytta omgrepet på s. 25 i *Praktisk argumentation*.

³ Omgrepet «superstruktur» viser til den overordna og globale strukturen i teksten på funksjonsnivå, presisert i *Vitskaplege argumentasjonsstrategiar* (Breivega, 2003).

tilnærminga til skrivning som ligg til grunn for Det nasjonale skrivesenteret i Trondheim sitt Skrivehjul (Skrivesenteret, 2013 b), presentert i Kapittel 2.8. I modellen vert skrivehandlingar og føremålet med skrivninga lagt til grunn for tekstskaping. Denne studien fokuserer på handlingsperspektivet i tekstane og dermed vert terminologien og teorien som ligg til grunn for Skrivehjulet nyttig i dette prosjektet, spesielt når det kjem til overtydande skrivehandling som argumenterande teksttrekk.

1.2. Kvifor eksamenssvar?

Læreplanen for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006; 2013) er prega av metodefridom for lærarane og lite detaljert innhald i kompetansemåla. Trass skepsis då *Kunnskapsløftet* kom, vart mangfaldet i planen, samt opninga for å gjera lokale tilpassingar godt motteke av mange. Planen overlét val av undervisningsmetodar og detaljinnhald i undervisninga til den einskilde lærar. Felles er likevel eksamen etter 10. trinn som skal måla kva elevane kan etter fullført grunnskule, og «[...] i den grad eksamen er målet, vil den for de fleste lærere oppleves som en styrende fortolkning av læreplanen» (Bach, 2015, s. 31). Eksamensoppgåvene fortel kva skrivekompetanse som er venta av 10. klassingar. Slik vert eksamen ei konkretisering av læreplanen og får ei rolle som styringsdokument. Det at oppgåva er den same for elevar over heile landet vert eit uttrykk for det fagsynet eksamensordninga representerer, og sender signal til skulane om korleis ein skal tolka og realisera læreplanen.

Som norsklærar og sensor i ungdomsskulen har eg erfaring med den rolla skriftleg eksamen spelar i skulekvardagen. Når elevane kjem til den endelege avgangsprøva, våren på 10. trinn, kjennest det ikkje berre som det er elevane sin kompetanse som skal prøvast.

Eksamensresultata fungerer òg som eit mål på den einskilde lærar sitt faglege skjønn i tolkinga og realiseringa av læreplanen. Har ein meistra å førebu elevane best mogleg til eksamen gjennom tre års undervisning i faget?

Etter læreplanrevisjonen i 2013, med påfølgjande ny eksamensordning våren 2014, har eg opplevd oppgåvesetta i eksamen meir uføreseielege enn tidlegare. Det har teke tid å sjå samanhengen mellom eksamensoppgåvene og læreplanen, samt å få «taket på» kva type kompetanse ein ynskjer å testa gjennom eksamen. Opplevinga mi samsvarar med Bach

(2015) si beskriving: «Eksamen i norsk blir [...] en balansekunst mellom det ideelle mangfold og et ynskje om reliabel vurdering. Læreplanens iboende mangfold utfordrer også eksamensoppgavens forutsigbarhet; både sensorer og elever må vite hva som forventes når de skal skrive og når de skal vurdere» (s. 31). Endringane er tydeleg forankra i skriveforskning, og som ungdomsskulelærer er det interessant å gjera eit djupdykk i forskinga som ligg til grunn for den skrivopedagogikken me fører. Gjennom å analysere eksamensoppgåvene og elevtekstane, har eg auka forståinga og kompetansen innanfor ungdom si skriving.

Intensjonen bak læreplanrevisjonen var mellom anna eit ynskje om å gi elevane fridom i skriveprosessen ved å ta vekk sjangerkrav og -bestilling. Det er rimeleg å anta at oppgåver som er laga av Utdanningsdirektoratet (Udir) (2016 a; 2016 b) er formulerte i med tråd med intensjonen for læreplanen, og difor er eit gyldig mål på elevane sin skrivekompetanse. Eksamenssvara står fram som eigna til å studera, fordi dei kan fortelja noko om kva læringsutbyte elevane har i norsk skriftleg, og om dei skriv kreative tekstar som svar på oppgåvene. Eksamenstekstane har fordel av å vera den siste teksten elevane skriv på ungdomsskulen. Teksten er skriven sjølvstendig i løpet av fem timar, med avgrensa tilgang til kjelder. Det er grunn til å tru at dei fleste elevane tek oppgåva på alvor og gjer så godt dei kan, mellom anna fordi karakteren på teksten dei produserer utgjer ein vesentleg del av vitnemålet deira. På grunnlag av dette bør eksamenssvara vera godt eigna til å fanga opp kompetansenivået til den einskilde elev på det tidspunktet dei fullfører grunnskulen.

1.3. Tekstutval

Eg har vald ut eksamenssettet i norsk hovudmål våren 2016 som utgangspunkt for analysane. Hovudfokuset ligg på oppgåve A2. I det innleiande arbeidet såg eg både på hovud- og sidemålssettet. Oversikta i Vedlegg 1 danna utgangspunktet for å finna fram til ei oppgåve frå setta som kunne vera representativ til analysearbeidet. Eksamensinformasjon og førebuingmateriell er felles for begge oppgåvesetta, og det vart difor naturleg å avgrensa gjennomgangen til hovudmålssettet. Prosjektomfanget gjer det naudsynt å gjera nokre utval til analysane, og i lys av problemstillinga er det difor naturleg å leggja størst vekt på sjølve skriveinstruksen i Oppgåve A2. Analysearbeidet inneber tolking og drøftingar undervegs i prosessen. Det fører til at ein del av funna vert presenterte fortløpande. Eg har difor nøgd

meg med å kort kommentera førebuingmaterialet til eksamen og diskutera kva det har å seia for skriveoppgåva.

Eksamenssettet inneheld tolv ulike oppgåver, seks på kvar målform. Det hadde vore interessant å sjå nærare på elevtekstar frå alle oppgåvene. Når eg likevel vel å berre analysa tekstsvara på ei oppgåve i hovudmålsettet handlar det om at dette prosjektet rettar seg mot argumenterande tekstar, og eit ynskje om å gå i djupna innanfor éi oppgåve og elevsvar knytt til denne. Elevtekstane eg har analysert er svar på:

Oppgåve A2

Skriv ein tekst der du på ein vennleg måte vender deg til ein medelev og forklarar kvifor teateromtalen i VG kan vere vanskeleg å forstå. Gi tips om korleis han eller ho best kan angripe teksten for å forstå han betre. Vis kunnskap om lesing og lesestrategiar i teksten din. Bruk overskrifta «Oppgåve A2».

(Utdanningsdirektoratet, 2016 a, s. 8)

Eg har vald ut denne oppgåva, fordi det er ei samansett skriveoppgåve som er representativ for oppgåveformuleringa i eksamenssettet sett under eitt. Det heng saman med at oppgåva inneheld fleire instruksjonsverb og presiseringar til eleven. Oppgåva peiker i tillegg eksplisitt ut ein mottakar til teksten. Elevsvara til Oppgåve A2 er relativt korte, og dermed vert tekstane til analyse oversiktlege, og det vert samstundes mogleg å analysa fleire tekstar. Eg ser det som ein fordel å studera fleire tekstar, fordi eg er på jakt etter mønster og fellestrekk, så vel som ulikskapar mellom tekstane. Trass i at utvalet er lite og ikkje kan vera representativt for alle elevsvar på den aktuelle eksamensoppgåva, vil det å sjå på fleire tekstar danna eit breiare grunnlag for analysane. Oppgåva var éi av fire obligatoriske for elevane, noko som gir 13 elevsvar i tekstutvalet (Vedlegg 2-14). Ein del av intensjonen bak eksamensrevisjonen var å nærma seg den typen korttekstar som elevane skriv på skulen. Då vert det spesielt interessant å studera korttekstar frå eksamenssettet. Vurderinga som ligg til grunn for valet er utdjupa i analysekapittel 4. Utfyllande bakgrunnsinformasjon om tekstutvalet og drøfting av datainnsamling følgjer i metodekapittel 3.1.

1.4. Strukturen i oppgåva

Studien er delt inn i fem hovudkapittel. Kapittel 2 inneheld ein gjennomgang av teorigrunnlaget for prosjektet. Her vert dei sentrale analyseverktøya presentert, i tillegg til at terminologien som er nytta i analyse, drøfting og diskusjon vert definerte. I metodekapittel 3 vert framgangsmåte for datainnsamling presentert, dei metodiske vala grunnlagt og den praktiske bruken av analysemetodane gjennomgått. Kapitlet drøftar òg empiriske og teoretiske perspektiv i analysen, samt personvern og etikk. Kapittel 4 inneheld analysar, og er delt opp etter dei tre ulike analysane i prosjektet. Analysearbeidet inneber tolking og drøftingar undervegs i prosessen. Det fører med seg at ein del av funna vert presenterte fortløpande. Kapitlet opnar med ein gjennomgang og analyse av eksamenssettet for norsk hovudmål, våren 2016. I samband med gjennomgangen, vert problemstilling 1 drøfta. Vidare følgjer analysane knytt til problemstilling 2, først gjennom PL-analysen med tilhøyrande oppsummering. PL-analysen drøftar i hovudsak forskningsspørsmål 2a og 2c. Deretter følgjer argumentasjonsanalysen med Toulmin sin modell som tydelegast tek føre seg forskningsspørsmål 2b. Tolking og diskusjon kjem i kapittel 5, kor tolking av funna for problemstilling 1 først vert presentert i delkapittel 5.1. Deretter vert funna frå analysen diskutert i samanheng med kvarandre i delkapittel 5.2, kor funna til problemstilling 1 og 2 vert diskuterte. Deretter følgjer ei drøfting knytt til problemstilling 3 i delkapittel 5.3. Ein diskusjon kring læreplanendringane som no er i kjømda følgjer så, etterfølgd av ein avsluttande og konkluderande del.

2. Tidlegare forskning, læreplanrevisjon og teori

Dette kapittelet tek føre seg tidlegare forskning som mellom anna ligg til grunn for læreplanrevisjonen i 2013. Kapittel 2.1 tek føre seg tre større norske skriveforskningsstudiar i seinare tid. Kapittel 2.2 har fokus på tekstomgrepet i læreplanrevisjonen, og Kapittel 2.3 gir eit innblikk i korleis endringane er mottekne i skulen. Kapittel 2.6-2.14 tek sikte på å presentera relevant teori og omgrep som ligg til grunn for analysane, drøftingane og diskusjonane i denne studien.

2.1. Skriveforskningsstudiar

I kapittelet om teorigrunnlag har eg inkludert *KAL-*, *SKRIV-* og *Normprosjektet* som større nasjonale skriveforskningsstudiar. Dei tre studiane har vore viktige ledd i prosessen som leidde fram til gjeldande læreplan i faget fordi dei representerer nyare norsk skriveforskning. Studiane framhevar ein skriveideologi som set fokus på kommunikasjonen si grunnhensikt og ei funksjonell tilnærming til skriving, perspektiv som pregar *LK13*.

Forskningsprosjektet *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig* (KAL) tok utgangspunkt i 2268 eksamenssvar frå heile landet, og føregjekk frå år 2000-2003. KAL-prosjektet var eit samarbeid mellom fleire instansar i fagmiljøet⁴ som mellom anna hadde mål om å undersøka læringsutbyttet i norsk skriftleg etter avslutta grunnskule, og norsksensuren som kvalitetsvurdering. Forskningsprosjekta avdekkja mellom anna at elevane sitt repertoar av teksttypar var for smalt og at skriving som grunnleggjande ferdigheit ikkje var tilstrekkeleg implementert i faga. Ein fann at elevane hadde for smal tekstkompetanse jamført med gjeldande læreplanar i forskingsperioden (Berge K. L., Evensen, Vagle, & Nielsen, 2005 a). Studie 6 i KAL-prosjektet, presentert av Kjell Lars Berge i «Tekstkulturer og tekstkvaliteter», såg mellom anna på korleis elevane skreiv innanfor rammene av skriveforståing som eksamen legg opp til. Om det som vart klassifisert som resonnerande tekstar og som er mest relevant i denne samanhengen, sa studien at: «mange elever har problemer med å skrive resonnerande» (2005 b, s. 189). Studien slår fast at problema med å skriva gode resonnerande tekstar er uavhengig av kvalitetsnivået. Elevane syner manglande

⁴ KAL-prosjektet var samarbeidsprosjekt mellom miljø ved NTNU, Universitetet i Oslo og *Det nasjonale læringscenteret*, med fleire andre bidragsytarar.

evne til å skapa tekstar med ein utvikla intensjonalitet og matchande tekstkultur. Ifølgje studien slit elevane med å kopla eigne erfaringar til eit fagstoff dei berre har lese seg til, og på grunn av dette vert tekstmaterialet som er gitt i samband med oppgåva sterkt førande for elevtekstane.

I perioden 2006-2010 gjennomførte Høgskulen i Sør-Trøndelag skriveforskningsprosjektet *Skriving som grunnleggjande ferdighet og utvikling (SKRIV)*. Prosjektet hadde

[...] ei todelt målsetjing: På den eine sida skulle det gi kunnskap om gjeldande skrivekulturar og tekstnormer og om samanhengen mellom skrivekompetanse og fagleg kompetanse på ulike alderstrinn. På den andre sida skulle det bidra til å utvikle tekstkompetanse og fagleg kompetanse hos [dåverande] og framtidige skrivelærarar.

(Smidt I. , 2011, s. 7)

Forskarane samarbeidde med fjorten barnehagar og skular i Sør-Trøndelag kor dei observerte og analyserte skriving frå siste året i barnehagen til første året i vidaregåande opplæring. Eit av hovudfunna var at elevane nytta mykje tid på å skriva kortare tekstar og oppgavesvar som sjeldan har nokon reell lesar. Føremålet med skriveaktivitetane var ofte uklart og underkommunisert for elevane trass i at lærarane gjerne hadde ei formeining om føremålet. Ein viktig konklusjon i studien var at elevane må få eksplisitte oppgåver kor dei får vita føremålet med skrivinga, kven som er mottakaren og kva teksten skal nyttast til (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015).

Eit anna aktuelt forskningsprosjekt er *Normprosjektet* som starta i 2012 og vart formelt avslutta våren 2016. Forskargruppa bestod av tolv personar som representerte ulike høgskular og universitet i Noreg med Synnøve Matre, professor ved NTNU, som prosjektleiar. Prosjektet tok utgangspunkt i skriving som grunnleggjande ferdigheit i alle fag og såg mellom anna på korleis elevane sin skrivekompetanse let seg påverka av eit sett med eksplisitte forventingsnormer. Forventningsnormene for skriving vart implementert i testskulane som grunnlag for skriveundervisning og -vurdering. 3088 elevar og om lag 500 lærarar deltok i prosjektet. I «Rapport 2 frå Normprosjektet» peiker forskarane på tendensar til at elevane som har delteke i studien skriv betre og meir varierte tekstar.

Forskningsprosjektet har gitt døme på korleis godt formulerte skriveoppgåver kan føra til

gode elevtekstar (Berge & Skar, 2015). Prosjektet var forankra i sosialemiotisk og funksjonell forståing av skrivning, og forskarane i prosjektet var opptekne av kva «[...] vi kan *gjøre* med skrift og hva vi kan *oppnå* gjennom skrivning» (Matre & Solheim, 2015, s. 78). Normprosjektet trakk i likskap med SKRIV fram at elevar må vita kvifor dei skal skrive, til kven dei skriv og kva teksten skal brukast til (Bach, 2015). På bakgrunn av relasjonen mellom skrivehandling og føremålet med skrivinga har ein laga ei visualisering gjennom modellen *Skrivehjulet* (presentert i Kapittel 2.8). Modellen har vorte testa ut som ein del av Normprosjektet, og ein har sett at «Den formålsretta skrivinga, kopla saman med nyanserte vurderingar og tilbakemeldingar frå lærarane, verkar positivt på skriveutviklinga til elevane» (Matre & Solheim, 2015).

Det breie fagmiljøet som står bak KAL-, SKRIV- og Normprosjektet, samt det store tekstutvalet som har vorte gjennomgått, gjer studiane truverdige som kjelder. Samstundes er eksamenssvara i det innsamla materialet i KAL-prosjektet henta frå elevar som har fått opplæring før *LK06*. Resultata fortel oss noko om elevsvar som kan vera relevant, men delar av materialet kan vera mindre gyldig, og kanskje i nokre høve til og med utdatert, i og med at studien ligg noko tilbake i tid. SKRIV starta opp då *LK06* vart innført, og fortel mykje om kva som ligg til grunn for læreplanendringane i 2013. Prosjektet vart avslutta i 2010, og inkluderer difor ikkje praksis i skriveopplæringa etter revisjonen. Normprosjektet byggjer på si side på nyare forskingsdata. Materialet tek tydeleg utgangspunkt i det nye tekstomgrepet i norskfaget og skriveopplæring og vurdering i alle fag. På den andre sida er tekstane som inngår i studiet ikkje eksamenssvar, og funna vert difor ikkje direkte overførbare som grunnlag for tekstane i min studie. Samstundes er dei grunnleggjande perspektiva på skrivning som har kome fram gjennom studiane, altså ein føremålstankegang med mål om opplæring av meir kompetente skrivarar, høgst relevante for dette prosjektet. Det er nett denne tankegangen som ligg til grunn for utviklinga av eksamensoppgåvene, og dei tilfører dermed eit viktig grunnlag for problemstillingane, samt bidrag i forståinga av tekstmaterialet i denne undersøkinga.

2.2. Tekstomgrepet i læreplanrevisjonen

Udir sin argumentasjon for overgangen frå dei tradisjonelle sjangrane til teksttypar vart mellom anna formidla av Mette Haustreis i føredraget «Skriving i norskfaget – revidert læreplan, nye utfordringer?» frå 2013. Overgangen er grunnlagt med at skulen har hatt eit statisk sjangersyn, medan sjangrar endrar seg over tid. Teksttypar, som eit meir overordna omgrep, syner til teksten sin funksjon eller føremål. Teksttypeomgrepet skal gi elevane større spelerom og ta høgde for kreative sidesprang. Som følgje av omlegginga skal eksamen «nå teste flere kompetansemål» (Haustreis, 2013, s. 15) og Haustreis viser til betre samanheng mellom opplæring og eksamen fordi «eksamensskrivinga henger mye bedre sammen med skrivinga av korte tekster som elevene vanligvis skriver i undervisninga» (Haustreis, 2013, s. 25). Ein ser her eit samsvar mellom grunngevinga til Udir og KAL-prosjektet sine funn.

Grunngevinga for revisjonen som Udir kjem med gjennom Haustreis (2013) sin presentasjon byggjer tydeleg på den forskinga som fagmiljøet har gjort (KAL, SKRIV og NORM), kor ein har peika på behovet for ei meir funksjonell skriveopplæring. Vidare legg Bente Heian (2015)⁵ til to hovudårsaker til endringa; ei tilbakemelding frå skulesektoren om eit ynskje om skriveopplæring tettare til røynda og livet som ventar elevane seinare i livet, samt eit ynskje om ei internasjonal forståing av skriving basert på læreplanar i andre land. Ho presiserer at endringane ikkje skal ta sjangeromgrepet vekk frå skriveopplæringa, men endringane inneber ei framtoning av samanhengen mellom føremål, innhald og form.

Sjangeromgrepet er korkje fjerna frå læreplanen, eller kan seiast å vera irrelevant for opplæring og undervisning i faget. Likevel markerer termene *sjanger* på ei side, og *teksttype* på andre sida, ei endring som har skjedd i norskfaget. Teksttypeomgrepet er knytt opp mot føremålet for skrivinga, medan sjanger handlar meir om utforming av tekst i høve til visse normer og kjenneteikn (Heian, Bente, 2015). Skriveforskinga opererer ikkje med vasstette skott mellom termene, og det finst ulike forståingar og definisjonar av dei. I kapittel 2.6 følgjer eit kort innblikk frå den faglege diskusjonen om kva ein legg i desse omgrepa, samt ei presisering av kva som ligg til grunn for forståinga av omgrepa i dette prosjektet.

⁵ Representant for Udir under LNU-seminaret «Teksttyper versus sjangere. Fra sjangerformalisme til sjangeranarki» på litteraturhuset i Oslo, 15. september 2015

2.3. Mottaking av endringane

Endringane i læreplan og eksamensoppgåver har danna grunnlaget for interessante diskusjonar i fagmiljøet. Cecilie Bach (2015) peiker på utfordringar knytt til fråveret av eksplisitt sjangerforventing i oppgåvene, kor det var utydeleg både for elevar og sensorar kva som vart forventa då eksamensforma var ny i 2014. «Sensorenes tilbakemeldinger våren 2014 viste at fraværet av en tydelig sjangerinstruks i enkelte oppgaver førte til et vurderingsmessig normvakuum både sensoren og elever fant problematisk» (s. 42). Breidda og openheita i læreplanen kan vera ei utfordring når det kjem til operasjonalisering gjennom eksamen, fordi det kan vera vanskeleg å få ei felles forståing av kva som skal prøvast og vurderast. Bach retter søkjelyset mot omgrepsvaliditeten i læreplan og oppgåver, slik at eksamen kan vera føreseieleg både for elevar og lærarar.

Vilde Herigstad fullførte i mai 2015 si masteravhandling *«Hva innebærer det å skrive norskfaglig relevante tekster? Norsk læreres forståelse av og respons på endringer i læreplanen»* (2015). Ho gjennomførte sin studie etter kvalitativ metode og nytta seg av semistrukturert intervju med seks norsklærarar i grunnskulen. Ho fann at norsklærarane som ho intervjuar tok endringane i læreplanen seriøst. Informantane synta vilje til å endra praksisen sin, slik at undervisninga skulle vera i tråd med den reviderte læreplanen. Samstundes peika informantane på utfordringar ved den kjappe innføringa av den nye eksamensforma. Dei opplevde at elevane fekk problem med oppgåvetypen då eksamensordninga vart endra så kort tid etter læreplanrevisjonen.

I artikkelen «Hovedmåls eksamen i norsk» publisert i «Bedre Skole» nr. 4 2014 tek lektor Magnus L. Sparboe (2014) til orde for at omlegginga av eksamen, kor ein går frå tradisjonelle sjangrar til teksttypeomgrepet, var eit uheldig val. Med utgangspunkt i skriftleg hovudmåls eksamen i 2014 peiker han på fleire moment som ligg til grunn for «[...] en reell bekymring over hva avgangseksamen i norsk måler av skrivekompetanse, og hvor rettferdig denne målingen egentlig er» (Sparboe, 2014, s. 50). Sparboe lener seg på den amerikanske lingvistikkprofessoren James Paul Gee når han syner til eit auka fokus på subjektive meiningar i oppgåveformuleringane, som dreg i motsett retning av akademia sitt eige språk. Vidare trekkjer han i tvil om eksamen faktisk testar dei relevante kompetansemåla i læreplanen. Han viser til Kjell Lars Berge når det gjeld spørsmåla om eksamen tilfredsstillar dei validets- og reliabilitetskrava som ei summativ vurdering skal, noko som igjen fører til «at

mange elever nok er usikre på hva som forventes, og mange sensorer (blant annet undertegnede) synes det er vanskelig å vurdere [...]» (Sparboe, 2014, s. 49)

Det synet Sparboe argumenterer for i sin artikkel er truleg sett på spissen for å oppmoda til debatt. Han byggjer synet sitt på egne erfaringar gjort som faglærer og sensor i samband med eksamensavviklinga i 2014, men det føreligg ikkje studiar som kan stadfesta synet hans. Dermed ber artikkelen preg av subjektivitet, rett nok fagleg forankra, men ikkje tufta på forskingsbaserte funn. Påstandane som Sparboe kjem med er retta mot hovudmåleksamnen våren 2014 for VG3-elevar på studieførebuande retning. Ein kan stilla spørsmål ved om fokuset på akademisk og argumenterande skriving i Sparboe sin argumentasjon er like relevant for elevar i grunnskulen.

Lovise Urdal (2016) si masteravhandling «*Jeg føler at teksttype kan hoppe mellom sjangerne, kan brukes overalt*»: *Elevstemmen og lærerytringer knyttet til teksttyper i revidert læreplan (LK13)* tek mellom anna føre seg fire 10.klassingar si oppfatning av fokusskiftet frå sjanger til teksttype. I sitt prosjekt har Urdal i tillegg til lærarstemma, involvert elevar si forståing av sjanger- og teksttypeomgrepa. Ho konkluderer med at «[f]okusskiftet fra sjanger til teksttype i den norske skriveopplæringen oppfattes langt på vei som en positiv endring» (Urdal, 2016, s. 91). Ho erfarte at elevane i studien hadde ulik forståing av teksttypeomgrepet, men at alle kunne relaterast til ulike retningar og teoretikarar. «Teksttypebegrepet er slik sett et forståelig begrep, men det er nødvendig med en felles konsensus mellom distinksjonen sjanger – teksttype» (Urdal, 2016, s. 91). Samstundes rapporterer Urdal om at dei to lærarane som deltok i studien var positive til revideringa av læreplanen i 2013, trass i at endringa kom brått og kravde kjøppe endringar i skriveundervisninga. Lærarane såg positivt på at fleire sider ved norskfaget vert prøvd til skriftleg eksamen.

Denne studien diskuterer endringane i læreplan og eksamen sidan 2013, men oppgåva som er spesielt studert og analysert her, vart gitt til eksamen våren 2016. I samband med avviklinga av nett dette eksamenssettet pågjekk ein debatt i det offentlege rom. Det var eit spissformulert Facebookinnlegg (sjå Vedlegg 15) av Lisbeth Gundersen, norsklærer i Nesodden kommune, som sette i gang ordskiftet. I innlegget kalla Gundersen «Norskeksamen anno 2016 en skandale!» (2016), og det var spesielt vanskegraden på A-delen i hovudmåleksamnen som fekk kritikk, for å ha ein «gjennomgående intellektuell tone,

uegnet for unge mennesker og mange voksne» (Gundersen, 2016). Innlegget fekk brei støtte frå andre norsklærarar, og Udir svara gjennom sin offentlege Facebookprofil (sjå Vedlegg 15): «Det er alltid utfordrende å lage gode eksamensoppgaver, og vi jobber grundig med å utarbeide disse. Dersom det viser seg at eksamen har vært vanskelig for mange elever, er det noe som vil bli tatt hensyn til i sensuren» (2016 c). Etter sensuren var gjennomført, oppsummerte direktoratet likevel med at: «Sensuren for norsk hovedmål viste at kandidatene hadde svart godt på oppgavene, og karaktersnittet ble noe hevet fra tidligere år» (2017). Likevel fortel debatten noko om at eksamensoppgåvene i den nye eksamensforma framleis kan opplevast som uføreseielege for mange lærarar.

2.4. Eksamen som skriveoppgåve

Dei ovannemnde endringane i læreplanen kjem òg til uttrykk i eksamensoppgåvene, og som grunnlag for analysen av eksamensoppgåva i denne studien er det naudsynt å sjå på kva skrivepedagogikk som ligg til grunn for eksamensoppgåva. «For elevenes skriving utgjør skriveoppgavene en viktig del av situasjonskonteksten, [og som ytring bærer også skriveoppgaven med seg ulike stemmer]» (Dagsland, 2015, s. 206). Allereie våren 2014 fekk elevane føremålsorienterte oppgåver i tråd med revisjonen, kor dei vart bedne om å utføra teksthandlingar for å oppfylla ulike føremål. Udir presiserer at:

Oppgaveformuleringene konkretiserer hva som kreves i oppgavesvaret. Det kan dreie seg om:

** et bestemt formål eller en skrivehandling*

** mottaker, medium eller skrivesituasjon*

** krav til innhold, oppbygging eller språk»*

(Heian, Bente, 2015)

Det vert tydeleggjort at oppgåvene skal nytta omgrepa frå læreplanen, til dømes ved å be elevane skriva teksttypane «kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013) som dei ifølgje kompetansemåla i LK13 skal meistra etter 10. trinn. At tekstomgrepet i norskfaget er i endring kan ein sjå på utviklinga i formuleringane i eksamensoppgåvene sidan våren 2014. Dei første eksamensoppgåvene gitt etter LK13 hadde spesifisert kva teksttypar elevane skulle skrive direkte i oppgåva. Etter gjennomføringa av den nye eksamensforma i 2014, vart teksttypar, og spesielt omgrepet «kreativ tekst» gjenstand for diskusjon, og frå og med våren 2015 gjekk ein over til å nytta

formuleringa «Skriv ein tekst kor du...». Det kan sjå ut som eksamensskaparane har gjort ei dreining vekk frå teksttype i skrivebestillinga, mot at det er føremålet med skrivninga som skal danna grunnlaget for kva type tekst elevane skriv. Her ser ein samanhengen mellom korleis oppgåvene er formulerte og kva syn på skrivning som ligg til grunn for skrivepedagogikken i læreplanen. Oppgåvedesign har vore ein viktig del av Normprosjektet (presentert i Kapittel 2.1) og forskinga som ligg til grunn for utviklinga av Skrivehjulet (presentert i Kapittel 2.8). I prosjektet har ein vore opptekne av den funksjonelle dimensjonen av skrivning, spesifikt knytt til seks skrivehandlingar og seks ulike typar føremål for skrivninga. Oppgåvedesign «krever profesjonalitet, faglig trygghet og helhetstenking. Det handler om å tenke ut rammene for et produkt, og prosessen fram mot det, før noe er påbegynt» (Otnes H. , 2014). Skriveoppgåver med ei funksjonell og kontekstuell tilnærming er sett saman av tre aspekt; innhald, form og føremål. Funksjonelle skrivarar meistrar desse i samanheng.

Otnes (2015) poengterer at ei skriveoppgåve er ei *direktiv språkhandling* kor «den kommunikative hensikten er å få mottakeren til å utføre noe» (s. 12). Oppgåvedesignaren er og forfattar av ein liten, men viktig tekst, med eleven som mottakar. Informasjonen som vert gitt i oppgåvene påverkar korleis elevane svarar på dei. Spesielt for eksamensoppgåvene, er at dei må passa «for alle elever uavhengig av bosted, bakgrunn, type skriveopplæring m.m.» (Otnes H. , 2015, s. 15).

I faglitteraturen har ein gjort forsøk på å kategorisera skriveoppgåver etter ulike kriterium, gjerne etter innhald, form eller føremål. Ein skil mellom oppgåver med *låg, moderat* og *høg informasjonsmengd*. Oppgåver med låg informasjonsmengd let skrivaren bestemma mottakar, føremål og format, medan oppgåver med høg informasjonsmengd skisserer opp ein hypotetisk situasjon som eleven skal gå inn i for å løysa oppgåva. Oppgåver med høg informasjonsmengd inneheld gjerne mange instruksar. Dei kan ha ei innramming som seier noko om konteksten, til dømes føremål og mottakar. Oppgåvene kan og seia noko om forma eleven skal skriva i. I tillegg kan ein sjå på kor mykje sjølv skriveoppdraget er pakka inn i informasjon. Ein talar då om *nakne, innramma* og *tekstbaserte oppgåver*. Dei nakne oppgåvene gir korte instruksar med tema og skrivehandling, medan dei innramma oppgåvene «presenterer en situasjonskontekst før selve skriveoppdraget gis» (Otnes H. , 2015, s. 20), men det vert ikkje gitt ein fiktiv kontekst. Ein seier gjerne at desse oppgåvene har ei detaljert kontekstinramming. Dei gir fleire deloppdrag og kan ha utgangspunkt i

tekstar som tillegg til sjølve oppgåveteksten. Tillegga opptrer i form av autentisk eller tilpassa tekstvedlegg som elevane må lesa, og gjerne tolka, for å kunna skriva svaret sitt. Vidare skil ein mellom oppgåver med eller utan *eksplisitt instruks*. Eksplisitte instruksar gir informasjon om kva type skriving elevane skal utføra, og kan til dømes verta gitt gjennom handlingsverb.

Eit anna grunnlag for klassifisering av skriveoppgåver, presenterer Otnes og Iversen i «Å designe skriveoppgaver» (2016). Ein ser føre seg ei grovmaska tredeling av skriving som føregår i skulen, nemleg å *skriva for å læra*, *skriva for å læra å skriva* og *skriva for å dokumentera*. Desse tre didaktiske hovudhensiktene med skriving ligg til grunn for inndeling av oppgåver i *tenkeoppgåver*, *presentasjonsoppgåver* og *dokumentasjonsoppgåver*. I tenkeoppgåver skal elevane nytta skrivinga i læringsprosessen og skriv til seg sjølv. Presentasjonsoppgåver har som hensikt å utvikla skriveferdigheit og kommunisera til ein tenkt eller reell lesar. Tradisjonelle eksamensoppgåver er døme på dokumentasjonsoppgåver, kor hensikta er at eleven skal dokumentera etterspurd kunnskap for sensorane.

Nyare skriveforskning peiker gjerne på at gode skriveoppgåver har *retorisk spesifisering*, og her kjem det kontekstuelle perspektivet på skriving til syne. Med retorisk spesifisering gir oppgåva informasjon om skriverolle, mottakar, publikasjonskanal, føremål og situasjon. Det legg føringar for kva oppgåvetypar ein får med å gjera. Informasjonsmengda i oppgåvene gjer at elevane i tillegg til skrivekompetanse, og får testa lese- og tolkingskompetansen. Skriftlege eksamensoppgåver har tidlegare fått kritikk for å berre testa ein liten del av læreplanmåla (Haustreis, 2013). Mange skriveforskarar meiner at «det er avgjørende å ha med kontekstuelle beskrivelser i oppgåveteksten. Særlig er formålet med med skrivingen framhevet i en del studier» (Otnes H. , 2015, s. 22). Dette kan ein sjå følgjene av i nyare eksamensoppgåver, som tek spesifikt utgangspunkt i fleire læreplanmål, men som òg har tekstvedlegg direkte til oppgåva, i tillegg til eit omfattande førebuingmateriell gitt på førehand.

Som ein del av kontekstualiseringa av skriveoppgåver definerer oppgåvene gjerne ein eksplisitt mottakar for teksten. Ein definert mottakar bidreg til «å avklare hvem som er de ulike deltakerne i kommunikasjonssituasjonen» (Otnes & Iversen, 2016, s. 47). Otnes &

Iversen slår vidare fast at det er viktig for skrivaren å vita kven mottakaren er, slik at han kan venda seg til denne på ein relevant måte når det gjeld stilnivå, innhaldselement og ordval.

2.5. Tilhøvet mellom tekst og kontekst

For å kunna skriva om og analysa elevtekstar er det naudsynt å klargjera kva slags tekstomgrep som ligg til grunn for arbeidet med denne oppgåva. På den eine sida er forståinga av kva ein tekst er godt etablert i daglegspråket vårt. Me er vane med å omtala tekstar i ulike variantar, både i skulen og i andre samanhengar. I denne oppgåva har ein å gjera med innleverte elevtekstar. I to av dei tolv oppgåvene som vart gitt til eksamen våren 2016 (Utdanningsdirektoratet, 2016 a) (2016 b) vart elevane eksplisitt bedne om å skriva «ein tekst». Storleiken av kva som er ein tekst er gitt i tekstutvalet, fordi bokstavane, orda, setningane og avsnitta er sett saman til det eleven ser på som ein tekst.

Oppgåveformuleringane legg til grunn ei forventning om ei allmenn forståing av kva ein tekst er. Kanskje er forståinga samanfallande med Store norske leksikon (2017) sin definisjon: «En tekst er trykte eller skrevne ord, setninger og avsnitt som er føyd sammen til en helhet».

Likevel er det interessant å presisera kva som skal inkluderast i tekstforståinga her.

Tekstomgrepet er mykje diskutert innan språkvitskapen, og det eksisterer mange ulike definisjonar. Ein opererer med eit skilje mellom tekstlingvistikk og pragmatikk, kor lingvistikken tek utgangspunkt i språkssystem, medan pragmatikken har språkbruk som utgangspunkt. Sett på spissen kan ein seia at det lingvistiske perspektivet har eit autonomt syn på tekst og språk, medan pragmatikken set teksten i samanheng med kognitive prosessar og kommunikasjon. På den andre sida kan ein sjå ei dreiiing vekk frå skiljet mellom tekstlingvistikken og pragmatikken: «Tekstlingvistikken har sidan han oppstod på 1960-talet, utvikla seg frå å vere ein regelorientert tekst*grammatisk* vitskap til ein tekstvitskap med ei grunnleggjande pragmatisk og kognitiv forståing av tekstomgrepet» (Breivega, 2003, s. 90). Store norske leksikon sin definisjon utelet dei kognitive prosessane, trass i at elevane i høgste grad er avhengig av ein kognitiv prosess for å skriva tekstar på eksamen.

Tekstomgrepet som ligg til grunn for analysane i denne oppgåva tek utgangspunkt i at teksten har ein samanheng og eit kommunikativt føremål i tråd med skrivepedagogikken

som ligg til grunn for LK13. Elevsvara i tekstutvalet vert handsama som tekstar med ei forståing av og interesse for kva kognitive prosessar som ligg til grunn for tekstskapinga.

Teksten sin kommunikasjonsfunksjon leiar oss mot tilhøvet mellom teksten og den konteksten han har vorte til i. Kontekst kan definerast som «[...] språklig eller ikke-språklig sammenheng som et gitt utdrag av en tekst er en del av» (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993, s. 22). Teksten har vorte til i ein samanheng som har påverka han. Ein analyse av konteksten vil kunna gi ei større forståing av innhaldet og samanhengen i teksten. Den bestemte samanhengen kan bidra til å gi teksten meining, og ein kan slik få tilgang til samanhengar, koherens, som ikkje er eksplisitt markerte med kohesjonsmekanismer. Trass i at konteksten er ein dynamisk storleik, kan ein analysere eksamenssituasjon, -oppgåve og -svar som ein relativt statisk storleik i dette høvet, fordi konteksten for analyse materialet kan sporast til konkrete dokument og tekstar som vart skrivne våren 2016. I dette prosjektet vert det sentralt å sjå på korleis eksamenssituasjonen og den språklege konteksten som er initiert i oppgåveformuleringa har påverka tekstskapinga.

2.6. Sjangrar og teksttypar

Innleiingsvis skreiv eg om nedtoninga av sjangeromgrepet i kompetansemåla i læreplanen. Haustreis grunngir denne med at det tradisjonelle sjangersynet i skulen er statisk og gir lite rom for «kreative sidesprang» (2013). Skriveopplæring ut frå sjangrar har stått sterkt i norsk skule, og trass i at sjangeromgrepet ikkje er fjerna heilt frå læreplanen, er revisjonen eit uttrykk for ein endra skrivepedagogikk. Revisjonen syner at ein fekk auga opp for utfordringane knytt til sjangeropplæringa. Ein såg sjangerformalisme som ein fare for at det vart viktigare at elevane meistra sjangrane «artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri» (Utdanningsdirektoratet, 2006) enn at dei kunne skriva velformulerte og føremålstenlege tekstar utan dei typiske sjangertrekka (Bakke, 2015). Dermed vart sjangeromgrepet i kompetansemåla erstatta med teksttypar. Ein gjennomgang av kva som ligg til grunn for mi forståing av omgrepa sjanger og teksttype følgjer under.

Sjangeromgrepet har ein lang tradisjon, og kan enkelt sjåast som ei klassifisering av heile tekstar ut frå form, innhald og funksjon. Samstundes er termen kompleks og vert forstått på

ulike måtar. I artikkelen «Perspektiv på genre» (2001) gir Kjell Lars Berge og Per Ledin ein presentasjon av sjangerteori kor dei problematiserer sjangerforståinga: «Även om dagens genreforskning förenas av ett pragmatiskt perspektiv är det uppenbart att det inte finns någon enighet om vad genre är för slags fenomen» (Berge & Ledin, 2001, s. 4) På den eine sida er omgrepet til stor hjelp for å forstå kulturelle og retoriske mønster i tekstar innanfor ulike kulturar. På den andre sida er det utfordrande at sjølv forskarar har ei varierende forståing av omgrepet, og dermed har termen vore diskutert og kritisert. I skulesamanheng er det spesielt kritikk av ei strukturalistisk og formalistisk sjangerforståing som har vore sentral. Ei slik forståing vert oppfatta som bindande og lite fleksibel, slik at tekstar blir låst til innhald eller språkelege og strukturelle trekk.

Berge og Ledin set særleg to tradisjonar opp mot kvarandre. Den australske sjangerskolen er ofte vist til i samband med eksplisitt sjangeropplæring, og representerer eit sjangersyn som er forbunde med ein obligatorisk struktur med konvensjonelle språkdrag. På den eine sida er synet svært klart på kva som kjenneteiknar ein sjanger, men på den andre sida blir det ut frå eit slikt perspektiv «svårt att förklara förändring och variation» (Berge & Ledin, 2001, s. 14). Den amerikanske nyretorikken representerer ein tradisjon som er praksis- og kunnskapsorientert, og kor situasjonskonteksten og kommunikasjonssituasjonen spelar ei stor rolle. Utfordringa vert då at sjantrar kan «bli så dynamiska och flexibla att man kan fråga om genrebegreppet fortfarande har validitet. Det blir helt enkelt oklart vad som konstituerar den ena eller andra genren» (Berge & Ledin, 2001, s. 14).

John Swales (1990) er ein sentral sjangerforskar knytt til undervisning og skrivepedagogikk. Swales si kunnskapsinteresse forstår seg sjølv som anvendt og praksisorientert og det er dei kommunikative måla som definerer sjantrane. Denne forskinga tek utgangspunkt i dei kognitive prosessane i menneska som skriv, samt korleis tekstar er nytta i faktiske situasjonar (Berge & Ledin, 2001). Sjantrane «oppstår i interaksjon med spesifikke kontekstar i tid og rom, og som handlar om kva vi bruker språket til, og kva formål vi har for kommunikasjonen» (Breivega & Johansen, 2016, s. 51). Ei slik tilnærming har eit perspektiv som liknar utgangspunktet for denne undersøkinga. Problemstillingane tek utgangspunkt i praktisk tekstbruk og studien tek sikte på å få tak i nokre av dei kognitive prosessane kring skrivinga.

I motsetnad til sjangrar er *teksttypar* i seg sjølv ikkje heile tekstar, men det som teoretikaren Egon Werlich (1976) presenterte som fem grunnleggjande kognitive proesessar i *A Text Grammar of English*. Dei fem grunnleggjande teksttypene til Werlich er: deskripsjon (persepsjon i rom), narrasjon (persepsjon i tid), eksposisjon (forståing), argumentasjon (vurdering) og instruksjon (planlegging av framtidig åtferd). Inndelingane er basert på tekstinterne kriterium kor det er teksten i seg sjølv som er grunnlaget for klassifiseringa (Breivega, 2003). Werlich poengterer at dei fem teksttypene kan opptre side om side i same tekst og at alle teksttypene kan finnast i alle tekstar. Breivega presiserer at det sentrale ved teksttypeomgrepet er at «*teksttypene er teoretiske idealiseringar og ikkje faktiske tekstar [...og at] teksttypen er ein storleik på deltekstnivå*» (2003, s. 106). I tillegg beskriv Breivega og Johansen (2016) teksttypene som funksjonelle komponentstrukturar. Med ei komposisjonell forståing ser ein teksttypene som superstrukturar òg får fram det dynamiske ved tekststrukturar på deltekstnivå. «Denne komposisjonelle tilnærminga til teksttype står ikkje i noko motsetnadstilhøve til den «tekstinterne» tilnærminga, men integrerer denne og tilfører samstundes teksttypeomgrepet noko meir» (Breivega & Johansen, 2016, s. 57). I PL-analysen (presentert i Kapittel 2.12) av elevtekstane i denne studien vert ei slik forståing grunnleggjande. Analysen peiker på tekstkomponentar i elevtekstane og eg ser etter argumenterande trekk på deltekstnivå, samstundes som eg oppfattar PL-skjemaet som ein argumenterande superstruktur.

Teksttypeomgrepet har sidan læreplanrevisjonen fått mykje merksemd i fagmiljøet, både fordi termen ikkje har ei eintydig meining, og fordi tolkinga er overlaten til lærarar og andre involverte i prosessen frå formell til operasjonalisert læreplan (Breivega & Johansen, 2016). Udir ser teksttypar som ei klassifisering av tekstar ut frå teksten sin funksjon, men når *LK13* nyttar teksttypeomgrepet er det ikkje direkte samanfallande med Werlich sin taksonomi. Læreplanen omtalar seks ulike teksttypar: fortellande, beskrivande, argumenterande, informative, kreative og reflekterande. Ein kan sjå tydelege likskapstrekk mellom fire av teksttypene i læreplanen og hjå Werlich:

Werlich (1979)	Utdanningsdirektoratet (2013)
Narrativ	Fortellande
Deskriptiv	Beskrivande
Argumentativ	Argumenterende
Eksposisjon	Informativ

Tabell 1: Likskapar mellom teksttypar hjå Werlich (1979) og i LK13

Samstundes skil dei kreative og reflekterande tekstane i LK13 seg ut. Instruksjonen hjå Werlich er på si side ikkje å finna att i læreplanen. Grunnen til at teksttypene skil seg frå kvarandre kan henga saman med ulike kriterium for klassifisering og at ein kan sjå for seg andre føremål med skrivinga i skulen. Teksttypene i læreplanen tek utgangspunkt i verb som uttrykk for konkrete handlingar. Desse verba er omtalt som skrivehandlingar i Skrivehjulet, presentert i Kapittel 2.8. Grunnlaget for klassifiseringa ligg på teksten sin grunnhensikt, nemleg kommunikasjonssituasjonen og føremålet med skrivinga. Det er ikkje direkte samanheng mellom Skrivehjulet og innføringa av teksttypeomgrepet, men fokuset på føremålet med skrivinga er samanfallede. I denne studien er det spesielt argumenterende teksttype som får mykje merksemd. For argumenterende tekstar ser me ein samanheng mellom teksttypen hjå Werlich og i læreplanen. Samstundes seier ikkje Werlich noko om «at argumentative tekstformer gjerne skal verke *overtydande*» (Breivega, 2003, s. 105). Som me skal sjå i presentasjonen av Skrivehjulet og om overtydande skriving i Kapittel 2.11, ser den rådande skrivepedagogikken ein samanheng mellom det å skriva argumenterende tekstar og skrivehandlinga «å overtyda». Det er eit slikt syn som ligg til grunn for drøftingane i dette prosjektet.

Slik eg forstår termene i denne studien kan teksttypar opptre på deltekstnivå, medan sjangrar er å forstå på heiltekstnivå. Når ein til dømes snakkar om «argumenterende teksttype», kan det vera i form av overtydande skrivehandling som ein del av ein tekst, kor òg andre skrivehandlingar kan opptre i same teksten. Når ein talar om sjangeren «argumenterende artikkel» er det å forstå som ein storleik på heiltekstnivå.

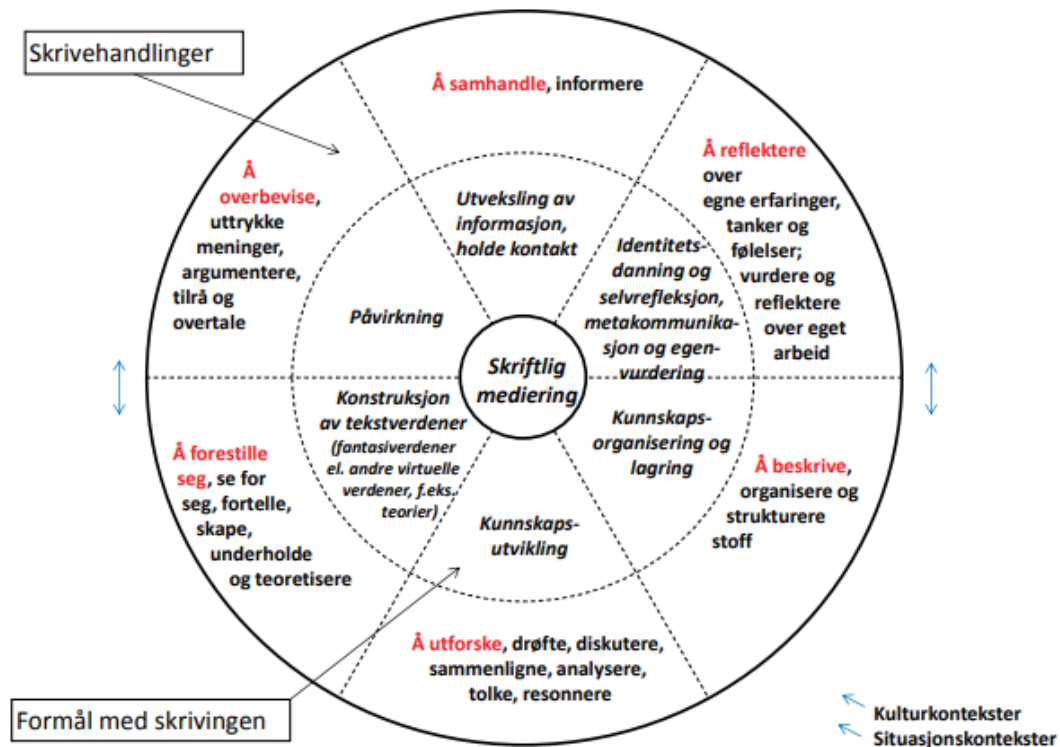
2.7. Dialogbasert syn på skriving

Eit dialogbasert syn på skriving har prega skriveteori og -pedagogikk, både i Noreg og internasjonalt dei siste tiåra. Det vil seia at ein ser på sosial interaksjon som ein viktig del av kommunikasjon, både skriftleg og munnleg. Dette synet er forankra i språk-, litteratur- og kulturteoretikaren Mikhail Bakhtin sine teoriar om språk og dialog, som seier at «det [er] vi som skaper meining, ikkje eg åleine» (Dysthe & Hertzberg, 2015, s. 19). Slik går skrivaren inn i ein dialog med reelle og tenkte lesarar i skriveprosessen, og kan henda òg i ein tenkt diskusjon i høve kor han ynskjer å overtyda mottakaren i ei sak. Dermed vert lesaren «[...] viktig i sjølve tekstproduksjonen, ikkje berre som mottakar av ein bodskap» (Dysthe & Hertzberg, 2015, s. 19). Samstundes er Bakhtin oppteken av skriving som ledd i ei kommunikasjonskjede kor skrivaren alltid vil basera tekstane sine på tidlegare tekstar. Ein kan sjå for seg at skrivaren på ein eller annan måte vert inspirert av tekstar han har lese, anten gjennom vidareformidling av kunne han har tileigna seg, vidaretenking basert på lesinga, eller motargument og innvendingar etter å ha kjent seg usamd eller provosert av tidlegare tekstar. Med eit bakhtinsk syn på skriving i skulen «ser vi at alle skriveaktiviteter og skrivekulturer skapes av ytringer i dialog og bevegelse» (Smidt J. , 2010, s. 19). Ein vert oppteken av at den som skriv posisjonere seg i høve til det han skriv om, det språklege uttrykket, korleis ein ynskjer å stå fram og i høve til alle som tidlegare har ytra seg om det same. Det dialogbaserte synet på skriving er sentralt i forståinga av analysemodellane for dette prosjektet. Ein finn det òg att i teorien som ligg til grunn for utviklinga av Skrivehjulet, fordi reelle lesarar og føremålet med skrivinga er utgangspunktet for val av skrivehandling i modellen.

2.8. Skrivehjulet og skrivehandlingar

I samband med utviklinga av nasjonale skriveprøvar i Noreg i 2003, følgd vidare opp av Normprosjektet og Skrivesenteret sitt arbeid med læringsstøttande prøvar i skriving, laga forskargruppa, beståande av Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Rolf Fasting, Ragnar Thygesen og Wenche Vagle, modellen *Skrivehjulet*. I modellen vert funksjonen til skrivinga lagt til grunn for definisjonen av skriving og skriveugleikar, og han er utvikla for praktisk arbeid med skriving i skulen. Skrivehjulet er bygd opp kring dimensjonane skrivehandlingar,

skriveføremål og skriftleg mediering. Han opptreer med seks skrivehandlingar og seks føremål med skrivinga, og «visualiserer skrivinga sin funksjon som eit samspel mellom handlingar og formåla deira og kan vere ein nyttig tankemodell for å få ei brei forståing av skriving» (Skrivesenteret, 2013 b).



Figur 1: Skrivehjulet. Framheving av funksjonelle sider ved skriving

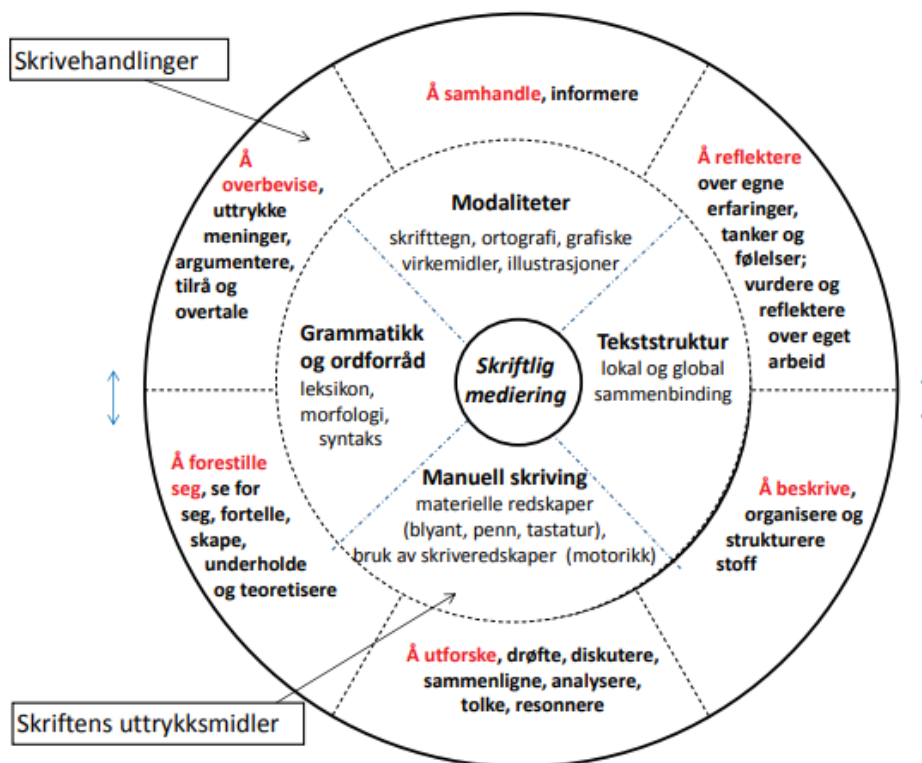
I Skrivehjulet sin ytre sirkel finn ein seks ulike skrivehandlingar: å samhandla, å reflektera, å beskriva, å utforska, å sjå for seg og å overtysa. Den ytre sirkelen synleggjer at «[...] writing is understood as an activity. When writing, we express ourselves through different acts» (Berge, Evensen, & Thygesen, 2016, s. 14). Føremålet med skrivinga avgjer kva skrivehandling som er hensiktsmessig. I figuren over er føremåla relatert til dei handlingane dei vanlegvis vert knytte til. Som pilene på sida av hjulet indikerer, kan det dreiest, og dei stipla linjene mellom sektorane syner at det ikkje er tale om absolutte skiljelinjer mellom ulike handlingar og føremål. Den inste sirkelen fangar skrifta sine grunneigenskapar og representerer at «[...] when writing, we create meaning with the help of a specific technology. To write is a specific type of semiotic mediation. Through writing we create texts. In creating texts we express ourselves through a written language system and

multimodal resources» (Berge, Evensen, & Thygesen, 2016, s. 15). Kultur- og situasjonskontekstar er plasserte utanfor sjølve hjulet for å syna at skrivinga må forståast i lys av konteksten ho er ein del av.

Innanfor ulike kulturkontekstar vil det over tid bli utvikla bestemte mønster for kva ein kan forvente i ein kommunikasjonssituasjon, det vi kan kalle sjangrar. I opplæringa vil funksjonane skrivinga har (handlingar og formåla deira) over tid invitere elevar til å ta ulike sjangrar i bruk, som tilgjengelege svar på dei utfordringane elevar står overfor.

(Skrivesenteret, 2013 b)

Skrivehjulet finst og i ein variant kor dei semiotiske medieringsressursane er framheva:



Figur 2: Skrivehjulet. Framheving av semiotiske medieringsressursar

Denne versjonen av Skrivehjulet fokuserer på skrifta som verktøy for å gjera innhaldet tilgjengeleg for lesaren. Her vert funksjonen av dei ulike verktøya knytt saman med skrivehandling og føremålet med skrivinga, sik at ein opnar for at dei kan nyttast på tvers av skrivehandlingane. På dette nivået ligg til dømes tilpassinga av stil og ordforråd til mottakar og situasjonskontekst.

Skrivehjulet uttrykker den endringa i skrivepedagogikk som norskfaget står overfor, med ei dreining frå formalisme mot funksjonell skriving. Ei funksjonell tilnærming til skriving inneber at skriveopplæringa skal ha fokus på skrivehandlingar og føremål, og krev at elevar tek aktive val i skrivinga si for å utvikla seg til kompetente skrivarar. Modellen er ein tankemodell, og visualiserer og systematiserer komplekse samanhengar. Terminologien og teorien som ligg til grunn for Skrivehjulet er nyttig i samband med elevtekstanalysane i dette prosjektet, fordi føremålet med skriveoppgåva står sentralt i problemstillingane. Skrivehjulet og skrivehandlingane bidreg med eit perspektiv på skriving, samt relevant terminologi til å diskutera tekstmaterialet.

2.9. Språkhandlingsteori

Ideen om at språket sin funksjonen er viktig er ikkje ny, og språkhandling er eit omgrep med opphav hjå den britiske filosofen John L. Austin. Den amerikanske filosofen John R. Searle (1969; 1979) vidareførte teorien om språkhandlingar med ei forståing av at det å ytra er å utføra språkhandlingar. Searle deler ytringar inn i fem kategoriar ut frå kva funksjon dei er meint til å utføra: *konstativ*, *direktiv*, *ekspressiv*, *kommissiv* og *kvalifiseringar*. Dette er tale om språkhandlingar kor røynda vert skapt gjennom ytringshandlingar. Med *konstativ* konstaterer ein sakstilhøve i verda, gjerne uttrykt med utsegn som påstår noko, informerer, forklarar, fortel eller gir att fakta. Konstativ kan vera sanne eller usanne, gjerne avhengig av samanhengen dei er utrykte i. *Direktiv* har som føremål å få mottakaren til å handla, gjerne gjennom imperativ- eller spørjesetningar. Sendaren kan mellom anna be, beordra, tilrå, krevja, tillata og invitara. *Ekspressiv* uttrykker kjensler hjå den som ytrar seg. *Kvalifiseringar* er utsegn som skapar ei ny røynd, til dømes gjennom definisjonar. *Kommissiv* uttrykker handling og hensikt, kor den som ytrar seg kjem med ei forplikting overfor mottakaren. I språkhandlingsanalyse er føremålet å studera ytringa si intensjonelle tyding. Trass i at inndelinga ovanfor kan synast ryddig er det likevel slik at autentiske ytringar kan vera vanskelege å plassera innanfor ein språkhandlingskategori, fordi samanhengen mellom språkleg intensjon og språkleg form ikkje alltid er tydeleg. Det kan vera vanskeleg å vurdere kva som er sendaren sin intensjon med ytringa (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993). I denne samanhengen er språkhandlingsteorien aktuell fordi han er sentral i PL-analysen, kor enkelte

språkhandlingar er peika ut som kjenneteikn på kvar av komponentane i PL-strukturen (presentert i kapittel 2.12).

2.10. Samanhengen mellom skrivehandlingar og språkhandlingar

I PL-analysen som er nytta til tekstanalysar i dette prosjektet er kategoriane for språkhandlingar (presentert i kapittel 2.9) trekt fram som typiske trekk ved dei ulike PL-komponentane. Samstundes er forskinga og pedagogikken som ligg til grunn for Skrivehjulet nært samanhengande med både læreplan, eksamensoppgåver og skriveopplæringa i skulen. Kategoriane for skrivehandlingar og språkhandlingar er ikkje samanfallande, fordi dei viser til ulike nivå i tekstane. Likevel har innhaldet i dei nokre samanfallande trekk. Felles for kategoriane er at dei i ulik grad er orientert mot sendaren eller mottakaren i kommunikasjonssituasjonen. Medan språkhandlingane i hovudsak seier noko om kva som er føremålet med skrivinga, er skrivehandlingane i Skrivehjulet verb som fortel noko om dei kognitive prosessane som ligg til grunn for skrivinga. Det er føremålet med skrivinga som avgjer kva skrivehandlingar som er hensiktsmessige. Samstundes er ideen bak Skrivehjulet nett at modellen kan dreiest og dermed er det eit dynamisk tilhøve mellom skrivehandlingane og føremålet med skrivinga. «The relation between the act and purpose should in some cases be understood as contingent» (Berge, Evensen, & Thygesen, 2016, s. 15). Om ein til dømes ser på språkhandlingskategoriane *konstativ* og *kvalifiseringar* kan dei minna om Skrivehjulet si skrivehandling *å beskriva*. Avhengig av kor mottakarorientert desse er uttrykt, kan gjerne skrivehandlinga *å samhandla* òg passa for *konstativ* og *kvalifiseringar*. Samstundes er nett noko av grunnlaget for forståinga av Skrivehjulet at ein kan nytta ulike skrivehandlingar til ulike føremål, avhengig av kontekstar. Slik kan ein sjå føre seg at trass i at konstatering av sakstilhøve gjennom konstativ, og definering av røynda gjennom kvalifiseringar kan uttrykkast ved å beskriva eller samhandla, kan ein òg nytta andre skrivehandlingar til å formidla same budskap. Til dømes kan overtydande skrivehandling ha til føremål å utvikla kunnskap, ei fordreiing av føremålet «påverknad» som er knytt til overtyding i modellen sin grunnposisjon. Som eg kjem tilbake til i presentasjonen av PL-struktur i kapittel 2.12, kan fleire språkhandlingar vera representerte i ein argumenterande tekst, trass i at føremålet med teksten er *å overtyda* ein mottakar om ein påstand.

2.11. Å skriva overtydande – argumenterande tekst

Oppgåve A2 frå hovudmåleksamen (gitt att i kapittel 1.3) er vald som representativ skriveoppgåve til dette prosjektet, mellom anna på grunnlag av bestillinga som ber elevane om å forklara kvifor teateromtalen kan vera vanskeleg å forstå. Oppgåva presenterer ein påstand om at teksten kan vera vanskeleg, og ber elevane om å grunngi dette synet. Dermed er det nærliggjande for elevane å ta stilling til og grunngi påstanden i oppgåva, med eit mål om å overtyda mottakaren, og ein kan anta at ein får med overtydande skrivehandling og argumenterande tekstar å gjera. Trass i at Werlich (1976) ikkje formulerer ein samanheng mellom argumenterande teksttype og det å overtyda, kan ein sjå ein samanheng mellom skrivehandlinga og teksttypen i forståinga av gjeldande læreplan (som diskutert i Kapittel 2.9.). Omgrepet «argumenterande tekst» kan ein finna att i læreplanen, og Udir viser gjennom Skrivesenteret sitt *Ressurshefte for argumenterande skrivning* kva dei legg i omgrepet: «Argumenterande tekstar har som formål å påverke eller overtyde lesaren om noko» (2014, s. 3). Ein kan både forstå tekstar som argumenterande på heiltekstnivå òg sjå etter argumenterande eller overtydande trekk i delar av tekstar. I fortsetjinga kjem ein presentasjon av PL-strukturen, som kan sjåast som ein superstruktur for argumenterande tekstar. Vidare er Toulmin sin argumentasjonsmodell (presentert i kapittel 2.14) eigna til å studera argumenterande trekk på lågare tekstnivå.

2.12. PL-struktur

Ein analytisk måte å tilnærma seg tekstar på er ved hjelp av ein problem-løysing-struktur (PL-struktur). Strukturen har utspring frå fleire forskarar som står for klassikarar innan dette feltet⁶. Det som kjenneteiknar PL-strukturen er at ein ser på argumentasjon som ein problemløysingsprosess, kor tekstkomponentane *situasjon*, *problem*, *løysing* og *evaluering* står for kvar sin funksjon i teksten med ulike lingvistiske signal (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993). Analysemetoden er velegna til tekstmaterialet i denne oppgåva fordi me er på jakt etter korleis elevane har gått fram for løysa problemet dei vert presentert for i Oppgåve A2. PL-strukturen er å finna på teksten sitt kompositoriske plan og syner ein overordna struktur for tekstoppbygginga. Dette autentiske tekstdømet er henta frå læreboka *Kontekst 8-10*,

⁶ I denne samanhengen har eg vald å avgrensa til Tirkkonen-Condit (1985) sin PL-analyse. Andre viktige bidragsytarar til grunnleggjande komponentstrukturar er van Dijk (1980) og Hoey (1983).

Basisbok, for norsk på ungdomstrinnet, og er her nytta for å illustrera dei ulike komponentane:

- 1 Respektløst!
- 2 På lørdag fikk vi på Marienlyst skole den verste beskjeden man kan få når man går
- 3 på skole. At en som går i 1. klasse på samme skole som deg har gått bort. Så, på
- 4 mandag hadde vi minnestund for den lille jenta. Alle tok seremonien veldig seriøst,
- 5 og sto på rekke og rad og så ned i gulvet. Men det er alltid noen som må ødelegge.
- 6 Noen gutter som satt bak meg satt og snakket, lo og bråkte. Det er virkelig noe man
- 7 kan kalle respektløst! Når du er i en minneseremoni, sitter du og oppfører deg som
- 8 folk flest. Man viser respekt for familie og andre pårørende. Jeg mistet også en
- 9 veldig nær person tidlig, og vet selv hvordan det føles. Så jeg håper at hvis du er i en
- 10 begravelse eller minneseremoni, så vis litt respekt! Pårørende i familien til den
- 11 døde kan bli svært såret. Håper dere bruker dette innlegget som en påminnelse.

(Blichfeldt, Heggem, & Larsen, 2006, s. 179)

Situasjonen i teksten over er at tekstforfatteren har delteke på ei minnestund for ein avdød medelev, og ein ser at situasjonskomponenten er presentert i løpet av linje 2-4.

Problemkomponenten er presentert i linje 5-7, med prov for problemet først: «*Men det er alltid noen som må ødelegge. Noen gutter som satt bak meg satt og snakket, lo og bråkte*», etterfulgt av ei presisering av problemet: «*Det er virkelig noe man kan kalle respektløst!*».

Vidare følger løysingskomponenten i linje 8-10 med forslag til måtar å handtera problemet på: «*[...]sitter du og oppfører deg som folk flest. Man viser respekt for familie og andre pårørende. [...] Så jeg håper at hvis du er i en begravelse eller minneseremoni, så vis litt respekt!*». I siste setning følger evalueringskomponenten som ei vurdering av løysingsforslaga: «*Håper dere bruker dette innlegget som en påminnelse*».

Evalueringskomponenten opprettar ein form for balanse i høve til problemkomponenten og ein kan sjå at kvar av PL-komponentane har sin funksjon i teksten. Ei utdjupande gjennomgang av komponentane over følgjer i delkapittel 0 - 2.12.4.

PL-strukturen er ofte nytta til analyse av argumenterande tekstar. Ei slik tilnærming er interessant i denne samanhengen, fordi eg gjennom problemstilling 2: «Kva kjenneteiknar tekstane som elevane skreiv til oppgåve A2?», er på jakt etter kriterium i tekstutvalet som kan fortelja noko om overordna struktur og argumenterande trekk i tekstane. PL-strukturen kan forståast som eit fleksibelt tekstorganiseringsprinsipp (Breivega, 2003). Sonja Tirkkonen-

Condit (1985) nyttar PL-strukturen «som ein *allmenn* tekstmodell som kan brukast på mange ulike tekstar» (Breivega, 2003, s. 132). Tirkkonen-Condit sine analysar tok utgangspunkt i omsette tekstar. «Although the PS analysis is general enough to accommodate other than argumentative text types, it nevertheless seems also to reflect the psychological process from which the argumentative text is the concrete outcome» (Tirkkonen-Condit, 1985, s. 29). Når ein forstår modellen slik kan ein forhåpentleg få innsikt i nokre av dei kognitive prosessane som ligg til grunn for tekstskapinga. PL-strukturen ligg som nemnt på det kompositoriske planet i teksten og kan gi nyttig innsikt i argumenterande tekstar, fordi «Tirkkonen-Condit ser [...] ut til å leggje til grunn ei forståing av superstruktur som autonomt omgrep i høve til teksttypen» (Breivega, 2003, s. 133). Eg nyttar i fortsetjinga Breivega sitt syn på PL-modellen som ein argumenterande modell, og vurderer han som veileigna til å beskriva den overordna tekstopppbygginga i utvalet, spesielt med tanke på forskingsspørsmål 2a, men og som grunnlag for drøftinga av problemstilling 2 og 3.

Tirkkonen-Condit karakteriserer PL-strukturen som ein superstruktur; eit overordna, funksjonelt nivå i teksten, eller i delar av teksten, som oppfyller ein funksjon i teksten som heilskap. Termen stammar frå Teun A. van Dijk, som tok utgangspunkt i at konvensjonelle makrofunksjonar «may lead to the establishment of fixed *schemata* for the global content of a discourse. Such functional schemata are so to speak the *global form* or 'syntax' for the global meaning of a text» (1980, s. 108). For å skilja mellom globale strukturar og globale semantiske strukturar kom han fram til termen superstruktur: «the schematic form that organizes the global meaning of a text» (1980, s. 108). Superstrukturar er altså òg globale, hierarkiske strukturar, men organiserer ikkje det semantiske innhaldet. I staden er dei knytt til funksjonskategoriar; her forenkla til komponentane i Tirkkonen-Condit sin PL-struktur, presentert i dei neste avsnitta. Trass i at superstrukturen ligg på eit globalt tekstnivå har han samanheng med strukturen på lågare nivå i tekstar. Det vil seia at det mest direkte tilgjengelege nivået i teksten kan vera interessant å studera i analysane, fordi det kan vera til hjelp for å få tak på dei globale strukturane. På denne måten kan det vera interessant å sjå på kohesjonsmekanismar og referentkoplingar (sjå kapittel 2.13) i tekstmaterialet, for å studera korleis tekstane er organisert, kor fokuset i teksten ligg, og for å fastsetja dei ulike PL-komponentane. I motsetnad til makrostrukturen som er relatert til innhaldet i teksten, kan ein finna same superstruktur i fleire tekstar. Superstrukturen i tekstane er interessant

fordi han seier noko om eleven sitt syn på oppgåva som heilskap. Den kompositoriske samansettinga av teksten som heilskap har gjerne nokre overordna likskapar frå tekst til tekst. Samanhengen mellom superstrukturen og hovudintensjonen for teksten synleggjer korleis eleven har forstått oppgåva. Ved å studera desse kan ein koma nærare eit svar på problemstilling 2, nemleg kva som kjenneteiknar elevtekstane som svara på oppgåve A2.

Ut frå Tirkkonen-Condit sin analysemodell forsøker ein å analysere teksten for å få tilgang til dei psykologiske prosessane i tekstsakinga. «When the problem-solution structure is seen as a manifestation of the response pattern, it becomes natural to study the text as a dialogue with the imaginary reader» (Tirkkonen-Condit, 1985, s. 25). For å få tak i dialogen og fastsetja PL-komponentane, nyttar Tirkkonen-Condit analyse spørsmål relatert til forfattern sin dialog med den tenkte lesaren av teksten⁷. Desse spørsmåla står presentert i avsnitta om kvar komponent under. Dialogen med den tenkte lesaren er interessant i møtet med elevtekstmaterialet i denne studien, fordi spor etter den tenkte lesaren kan gi oss informasjon om korleis eleven, implisitt eller eksplisitt, stiller seg i høve til mottakaren av teksten og nyttar han som ein kommunikasjonspartner til å driva si eiga tekstsaking og argumentasjon framover.

2.12.1. Situasjonskomponent

«Situasjonskomponenten gir den nødvendige bakgrunnsinformasjonen til problemkomponenten» (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993, s. 211). For å peika ut situasjonskomponenten kan ein stilla spørsmåla «Kva er situasjonen?» og «Kva ligg til grunn for situasjonen?» (Tirkkonen-Condit, 1985). Denne komponenten er gjerne påverka av mottakaren, fordi kva opplysningar som er naudsynt er avhengig av ståstaden til lesaren. Informasjonen i situasjonskomponenten er gjerne formidla gjennom det ein i pragmatikken kjenner som konstativ språkhandling. Kapittel 2.9 inneheld ein kort presentasjon av språkhandlingsteori. Det vil seia at sendaren konstaterer eller kjem med ein påstand som ligg til grunn for den følgjande problemkomponenten. Konstative språkhandlingar har eit sanningskrav på den måten at òg mottakaren må kjenna att påstanden frå røynda for å

⁷ Spørsmålsteknikken som Tirkkonen-Condit (1985) nyttar byggjer på Hoey, M. sine teoriar om diskursanalyse i *Signalling in Discourse* (1979) og *On the Surface of Discourse* (1983) og Fahnestock J. & Secor, M. i *Teaching Argument: A Theory of Types* (1983).

akseptera han som ei sanning. I høve kor mottakaren er ein vaksen fagperson, som til dømes lærar eller sensor, vil det truleg vera mindre behov for bakgrunnsinformasjon enn når mottakaren er ein medelev. Vala forfattaren gjer i presentasjonen av situasjonskomponenten kan få følgjer for den vidare framdrifta mot teksten si løysing.

2.12.2. Problemkomponent

Problemkomponenten er i følge Tirkkonen-Condit (1985) den einaste obligatoriske komponenten i argumenterande tekstar og kan identifiserast med hjelp av spørsmåla «Kva er problemet?» og «Er problemet av god eller dårleg art?». «I denne komponenten blir det gitt en negativ vurdering av fakta og forhold beskrevet i situasjonskomponenten» (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993, s. 211). Her vil sendaren plassera grunngivinga si for innhaldet eller synet på saka, og forsøka å overtyda mottakaren om dette. Det er vanleg at dei dominerande språkhandlingane er konstativ og kvalifiseringar (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993). Konstativ er gjerne påstandar eller informasjon som kan vera sann eller usann, medan kvalifiseringar gjerne skapar eller definerer ei ny røynd.

2.12.3. Løysingskomponent

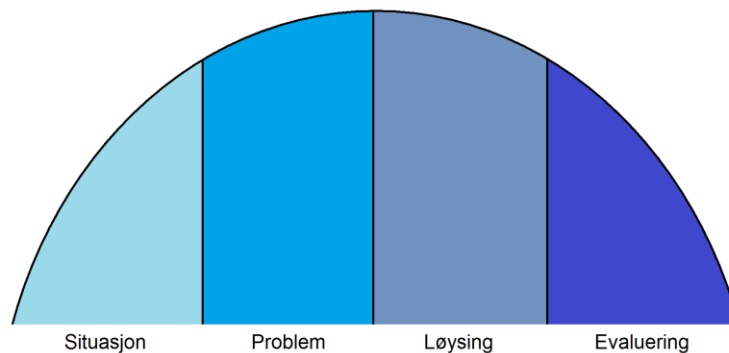
«Løsningskomponenten imøtekommer leserens (implisitte) spørsmål om hva som bør gjøres med det som er framsatt som problem» (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993, s. 212). Løysingskomponenten kan identifiserast med spørsmål av typen «Kva er løysingsforslaga?» Her kjem gjerne sendaren med forslag og tilrådingar og den dominerande språkhandlinga er direktiv som ikkje treng vera uttrykt i imperativform. Funksjonen til direktiva er «[...] to cause action or a change of approach on the part of the reader» (Tirkkonen-Condit, 1985, s. 58) og kjem til uttrykk gjennom forslag og tilrådingar. «A typical manifestation of the solution component is a single directive sentence or a sequence of coordinate directives, possibly followed by an elaboration or reformulation» (Tirkkonen-Condit, 1985, s. 130). Her finn ein gjerne kontrastar mellom to motpolar; det negative og det positive eller det ønska og det uønska. Overgangen mellom problem og løysing ligg i denne komponenten og kan gjerne vera eksplisitt markert i teksten.

2.12.4. Evalueringskomponent

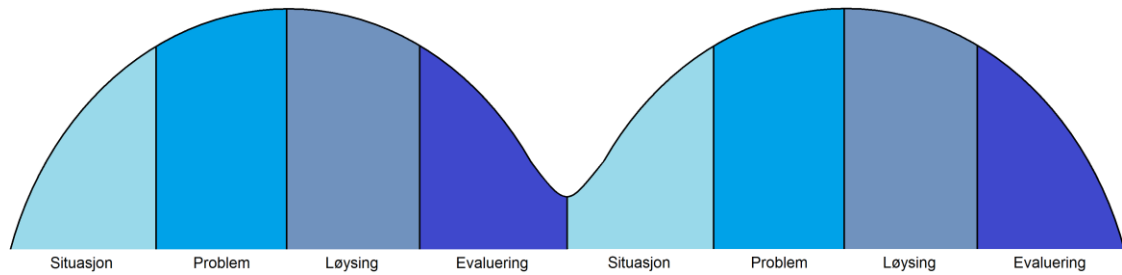
«Denne komponenten gir en positiv evaluering av løsningen» (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993, s. 212) og sendaren formidlar gjerne at ei form for balanse er (gjen-)oppretta. Evalueringskomponenten kan identifiserast med spørsmål som «Kva er evalueringa av løysinga?» Den dominerande språkhandlinga er kvalifiseringar. Ein finn gjerne døme på evalueringe uttrykk i form av vurderande adjektiv og adverb.

2.12.5. Mønster

Trass i at dei ulike komponentane her vert presenterte i ei bestemt rekkjefølgje, er det ikkje gitt at autentiske tekstar treng å følgja den same rekkjefølgja. Komponentane kan gjerne gå på tvers av avsnitt eller kronologi i teksten. Ulike tekstar kan tilnærma seg løysinga etter ulike mønster. I følgje Tirkkonen-Condit følgjer presentasjonen av PL-strukturen to tendensar i tekststrukturen; anten eit blokkmønster eller eit bølgeomønster, tenkt som ei horisontal eller lineær framstilling. Komponentane i blokkmønsteret (Figur 3) følgjer etter kvarandre i rekkjefølgja presentert over, medan i bølgeomønsteret (Figur 4) er komponentane representert fleire stadar i teksten.



Figur 3: Horisontalt blokkmønster for PL-struktur



Figur 4: Horisontalt bølgeomønster for PL-strukturar

Mønstra må ikkje forståast som absolutte. Autentiske tekstar kan følgja mønster kor dei ulike komponentane kan opptre fleire gonger i ei anna rekkjefølgje. For lengre tekstar operer Tirkkonen-Conditt òg med ei vertikal eller hierarkisk presentasjonsform av PL-strukturen (Breivega, 2003). Lengda på analysetekstane nytta i denne oppgåva gjer det ikkje naudsynt å gå i djupna på vertikal distribuering av PL-strukturar.

2.13. Makronivå, kohesjonsmekanismar og tekstreferentar

Teksten sitt makronivå dreier seg om den overordna strukturen i teksten; den globale samanhengen. For at ein tekst skal stå fram som heilskapleg må den kommunikative handlinga vera fullført. Når det overordna målet, eller hovudintensjonen for ein kommunikasjonssituasjon er utført, er òg det kommunikative målet fullført (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993). Det kan gjerne vera fleire språkhandlingar i ein tekst som ikkje direkte er knytte til den kommunikative handlinga. I elevtekstar kan òg desse fortelja oss noko om elevane si forståing for kommunikasjonssituasjonen i oppgåva.

Samanhengsmekanismane som eksplisitt binder ord og setningskjeder i teksten vert kalla for kohesjonsmekanismar. Det er desse som skapar samanhengen som det er mogleg å kjenna att i tekstar fordi dei er synlege på tekstoverflata. Ein har tradisjonelt klassifisert teksttypar med utgangspunkt i korleis tekstar er bundne saman. Ein konstituent er ein eller annan type innhaldsstorleik. Det kan til dømes vera ein person, eit objekt, ei handling eller ein ide. Når ein refererer til same konstituent gjennom to eller fleire språklege uttrykk, vert det kalla for ko-referansar. Ein skil då mellom dei tekstreferansane som er grammatisk forbundne og leksikalske bindingar (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993).

I PL-analysen som følger i Kapittel 4.2 vert fokus retta mot desse samanhengsmekanismane som bind tekstane saman til globale heilskapar. Desse mekanismane er eigna til å studera korleis tekstane er bundne saman, men òg korleis val av konstituentar påverkar innhaldsfokus og overordna samanheng i tekstane.

2.14. Argumentasjonsanalyse

PL-analysen gir eit innblikk i superstrukturen i elevtekstane. Som neste ledd i analysen er det interessant å gjera eit djupdykk i argumentasjonen i elevtekstane. Dette fordi oppgåveformuleringa legg nokre føringar for elevsvara, og fordi ein analyse av argumentasjon og hovudintensjonen i tekstane fortel oss noko om eleven si tekstforståing på innhaldsnivå. Gjennom argumentasjonen vert det òg mogleg å studera teksten som ein dialog mellom sendar og mottakar. Slik får ein løfta fram dei implisitte delane av argumentasjonen som kan gi grunnlag for å diskutera kven og korleis sendaren oppfattar mottakaren. For å kommentera argumentasjonen i tekstane er det naudsynt å presisera kva definisjon av omgrepet «argument» som ligg til grunn for denne oppgåva. Svennevig, Sandvik & Vagle (1995) definerer⁸ argumentasjon som «en sosial, intellektuell og verbal aktivitet som tjener å begrunne eller avvise en oppfatning som består av en sammenstilling av ytringer, med den hensikt å oppnå samtykke fra et publikum» (s. 240). Dermed ser ein argumentasjon som ein dialogisk prosess kor ein mottakar anten samtykker til påstanden eller ikkje.

Eg vil her ta utgangspunkt i den engelske filosofen og logikaren Stephen Toulmin (2003) sin grunnmodell og utvida argumentasjonsmodell presentert i *The Uses of Argument* frå 1958:

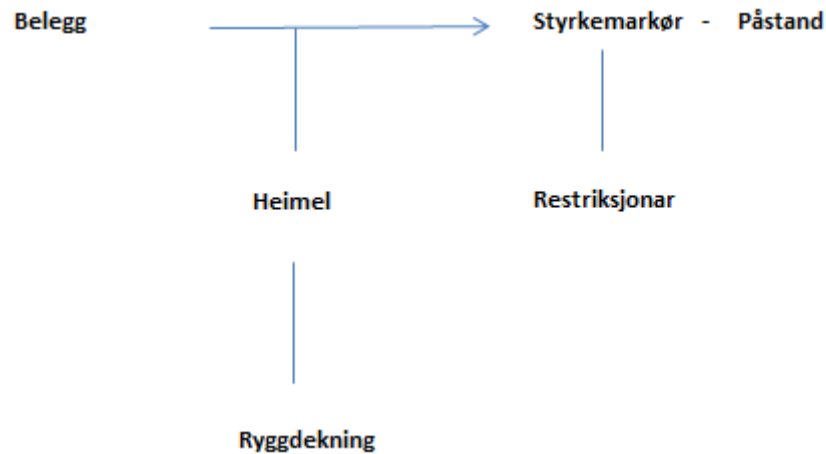


Figur 5: Toulmin (1958) sin grunnmodell for argumentasjonsanalyse

⁸ Svennevig, Sandvik & Vagle (1995) sin definisjon er basert på van Eemeren, Grootendorst og Kruiger 1987

«Toulmins argumentmodell beskriver strukturenheten: ett argument, dess olika beståndsdelar och relationerna mellan dessa» (Jørgensen & Onsberg, 2008, s. 16) I grunnmodellen finn ein dei tre obligatoriske elementa: *Påstand*, *Belegg* og *Heimel*, kor ein forstår argumentasjon som ein Påstand og den tilhøyrande grunngevinga. *Påstanden* er eit synspunkt som sendaren sluttar seg til, og med å fremja ein Påstand impliserer sendaren at det er gode grunnar til det. *Påstanden* vert støtta opp av eit *Belegg* som er ei konkret kjennsgjerning eller ei opplysning som stadfestar at *Påstanden* er korrekt, sann, sannsynleg og haldbar. Viss *Belegget* ikkje vert akseptert som korrekt, sant, sannsynleg eller haldbart, vil *Belegget* sjølv fungera som ein *Påstand*, og krevja eit nytt og anna *Belegg* som støtte. Ein *Heimel* er ein allment akseptert lov eller regel som ein set saman med *Påstanden*. *Heimelen* er vanlegvis implisitt, og fungerer som argumentet sitt fundament. «En hjemmel fungerer i kraft av at den deles og aksepteres av mottakeren» (Kjeldsen, 2006, s. 181). Eit viktig kjenneteikn for argumentasjon er at delar av han er implisitt. Alle av dei tre faste elementa kan vera implisitte i argumentet. Argument kan opptre i mange språklege former og det er ikkje mogleg å bestemma dei ulike elementa i modellen utelukkande på bakgrunn av språkleg form. Likevel inneheld mange argument *argumentmarkørar*; «[...] ord, særskilt adverbial, som markerer att teksten ifråga er argumenterande» (Jørgensen & Onsberg, 2008, s. 20). I argument som byrjar med *Påstanden* finn ein gjerne subjunksjonar som «då», «ettersom» eller «fordi» som markørar for *Belegget*. Argument som byrjar med *Belegget* har gjerne adverbial som «altså» eller «følgjeleg», eller konjunksjonen «så» som markørar for *Påstanden*.

Vidare bygde Toulmin ut grunnmodellen sin til ein utvida argumentasjonsmodell, med tre fakultative, eller valfrie, tilleggselement: *Ryggdekning*, *Styrkemarkør* og *Restriksjonar*.



Figur 6: Toulmin (1958) sin utvida argumentasjonsmodell

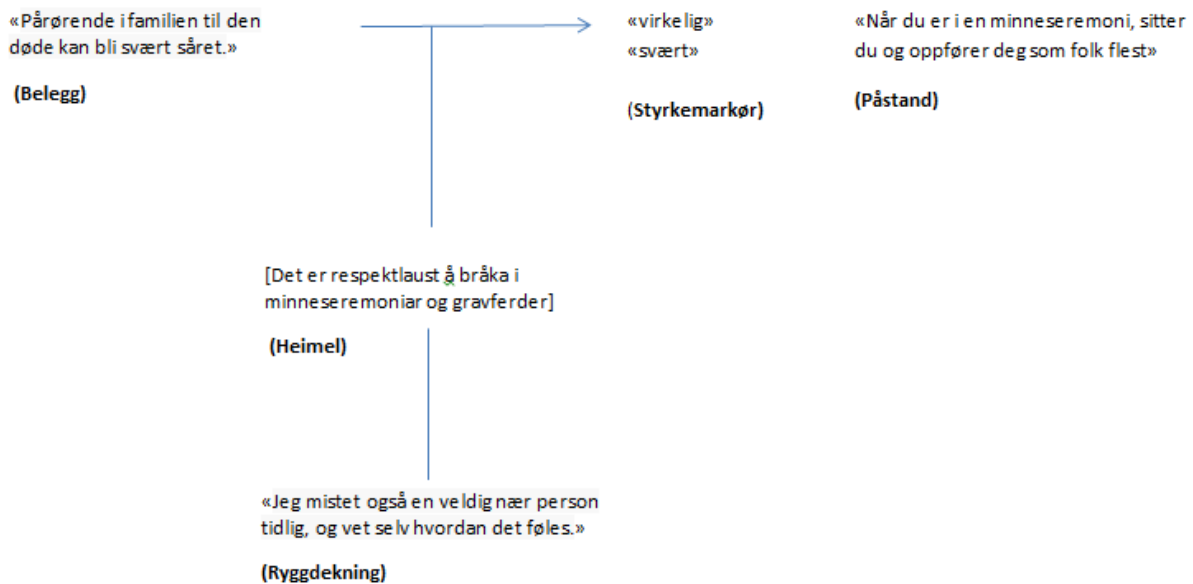
I høve kor nokon trekk sjøve heimelen i tvil, kan ein støtta opp med *Ryggdekning*. Dette er det konkrete grunnlaget til Heimelen. Ryggdekninga liknar på Belegg fordi ho bidreg med ytterlegare dokumentasjon som rettferdiggjær at Heimelen er ein gyldig regel. Ein *Styrkemarkør* er ei markering av krafta eller sikkerheita for at Belegget støttar ein Påstand på grunnlag av ein Heimel. Som eit vern mot innvendingar eller motargumentasjon kan sendaren nytta *Restriksjonar*. Restriksjonar er ei markering av unntak eller spesielle omstender (Kjeldsen, 2006). Modellen seier ikkje noko om kva rekkjefølgje elementa opptreer i, men pila frå Belegg til Påstand viser at Påstanden er målet i argumentasjonen.

I framstillinga på førre side kan ein få inntrykk av at argument opptreer enkeltvis og isolert, men slik er det ikkje i praktisk språkbruk. Toulmin presiserer tidleg at modellen for argumentasjonsanalyse ikkje gir absolutte svar, men er eit verktøy for å diskutera detaljar og system i argumentasjonen. For å tydeleggjera argumentasjonen i tekstane ser ein på argument isolert frå kommunikasjonssituasjonen. «Det kan inte vara på något annat sätt, därför att argumentationsanalysen alltid är en *rekonstruktion* som bygger på en *tolkning* utifrån *kontexten*» (Jørgensen & Onsberg, 2008, s. 36). I argumentasjonsanalysen bør ein dermed spørja seg om tolkinga ein gjer stemmer med sendaren sin intensjon, og så langt det let seg gjera nytta tekstane sine egne ord og formuleringar. Kompleksiteten og samanhengen mellom argument, kan gjerast tydeleg i argumenttrekker og argumenthierarki. I og med at denne studien tek føre seg argumentasjonen med utgangspunkt i den grunnleggjande argumentasjonen i teksten vert det ikkje aktuelt å gå i djupna i

argumenttrekker og -hierarki. Dette valet inneber ei forenkling av argumentasjonen i tekstutvalet fordi tekstar ofte vil innehalda fleire påstandar, spesielt i døme kor belegget ikkje umiddelbart kan akseptrast som sant. Når eg her likevel vel å forenkla argumentasjonen til hovudintensjonen, er det fordi det dannar eit haldbart grunnlag for å samanlikna system i argumentasjonen, utan å verta for detaljert i høve til rammene for denne oppgåva.

For å illustrera elementa i Toulmin sin argumentasjonsmodell (sjå Figur 7) syner eg igjen til tekstdømet «Respektløst!» på side 28. Her skal eg studera den grunnleggjande argumentasjonen i teksten, eller det eg antek er det overordna kommunikative føremålet. For å koma fram til dette kan ein ifølgje Jørgensen og Onsberg stilla spørsmålet: «Vad vill sändaren uppnå mottagarens anslutning till?» (2008, s. 18). Analysespørsmåla som er nytta for å fastsetja dei ulike elementa i modellen er presentert i Kapittel 3.2.2. Forfattaren av «Respektløst!» ynskjer å oppmoda sendaren til å visa respekt i gravferder og minneseremoniar. Dermed får ein følgjande Påstand til teksten sin grunnleggjande argumentasjon: «*Når du er i en minneseremoni, sitter du og oppfører deg som folk flest*» (7-8). Belegget stadfestar at Påstanden er gyldig og sann, og fungerer som direkte støtte gjennom å svara på spørsmålet: «Vad bygger sändaren [Belegget] på?» (2008, s. 18). Svaret finn ein i formuleringa: «*Pårørende i familien til den døde kan bli svært såret*» (10-11). Gjennom å peika på dei negative følgjene dårleg åtferd kan få, syner sendaren at Påstanden er gyldig. Heimelen byggjer bru mellom Påstanden og Belegget som ein allment akseptert regel om at folk som deltek i minneseremoniar må oppføra seg respektfullt. Heimelen er ifølgje Jørgensen og Onsberg oftast implisitt, og det er òg høvet her, kor Heimelen vert synleg gjennom å svara på spørsmålet: «Hur kommer man från [Påstand] til [Belegg]?» (2008, s. 18). I dette høvet vert svaret: [*Det er respektlaust å bråka i minneseremoniar og gravferder*]. Som ein ytterlegare dokumentasjon på at Heimelen kan akseptrast, følgjer Ryggdekninga: «*Jeg mistet også en veldig nær person tidlig, og vet selv hvordan det føles*» (8-9) som ein finn som svar på spørsmålet: «Vilka hållpunkter har sändaren för den generella regeln i [Heimelen]?» (2008, s. 30). Eg-personen viser til dei kjenslene ho sjølv har hatt som pårørende og nyttar det som eit haldepunkt for Heimelen. Styrkemarkørar som understreker krafta for at Belegget støttar Påstanden på grunnlag av Heimelen gir svar på spørsmålet: «Hur säker er sändaren på [Påstanden]?» (2008, s. 29). Gjennom Styrkemarkørane i

formuleringane: «Det er virkelig noe man kan kalle respektløst!» (6-7) og «Pårørende [...] kan bli svært såret» (10-11) syner sendaren å vera tydeleg «[...] villig att gå i god för P:s riktighet» (Jørgensen & Onsberg, 2008, s. 29).



Figur 7: Døme på Toulmin sin utvida modell i tekstdømet "Respektløst!"

Toulmin sin argumentasjonsmodell er anerkjent og mykje nytta i argumentasjonsanalyse innanfor ulike fagdisiplinar sidan modellen vart presentert i 1958. I denne samanhengen er modellen vald ut fordi han gir eit oversyn over argumentstrukturen for hovudintensjonane i tekstutvalet. Samstundes er det dialogiske perspektivet interessant, fordi korleis elevane argumenterer i oppgåvesvara sine, heng saman med korleis dei har oppfatta oppgåva og mottakaren. Modellen er nytta for å sjå etter argumenterande trekk i tekstutvalet, spesielt knytt til forskingsspørsmål 2b. Analysen vil og løfta fram likskapar og skilnadar mellom argumentasjonen i tekstane slik at innhaldet kjem i fokus. Målet vidare å sjå argumentasjonen i samanheng med superstrukturen i tekstane.

3. Metode

Studien er kvalitativ og datamaterialet materialiserer seg i tekst til undersøkning og analyse. Tilnærminga er at desse eksamensoppgåvene og elevsvara er eksisterande tekstar som kan gi innblikk i kor tekstmogrepet i norskfaget stod våren 2016, både frå Udir som styringsinstans sitt perspektiv og frå eit utval elevar sin ståstad. «Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydning [...og] begrepet *kvalitativ* innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser» (Thagaard, 2013, s. 17). Målsettinga er å studera tekstforståing og tekstmogrepet som eit sosialt fenomen ved hjelp av ei kvalitativ tilnærming. Med ei kvantitativ tilnærming til eksamenstekstar kunne ein til dømes fått eit interessant oversyn over fleire elevtekstar og eventuelt kunne ein fått eit meir generelt oversyn over korleis læreplanen sitt tekstmogrep påverkar elevtekstane og elevar si læring. Utfordringa i ei kvantitativ tilnærming er å velja ut klare kjenneteikn for å kategorisera elevtekstane og gå analytisk til verks i kvar elevtekst. I prosjektet er det tale om samanhengar som ikkje er absolutte storleikar eller naturgitte sanningar, men som krev ei kontinuerleg vurdering i prosessen mellom teori og empiri. Datamaterialet krev i så måte ei analytisk tilnærming, kor det er rom for diskusjon av funna gjennom heile prosessen. Det vil seia at det er naturleg med ei kvalitativ tilnærming som går i djupna og fortolkar materialet.

3.1. Datainnsamling

I følgje *Statistikkportalen* (Utdanningsdirektoratet) gjennomførte 18 417 av om lag 63 800 elevar som gjekk ut av 10. trinn våren 2016, eksamen i norsk hovudmål, medan 16 550 gjennomførte sidemålseksamen. Det er med andre ord ikkje mogleg å undersøka heile populasjonen. «Data er meir eller mindre vellykkede *representasjoner* av virkeligheten» (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 36), og målet med undersøkinga er ikkje å få eit fullstendig bilete av tekstane til alle elevar som gjekk ut av ungdomsskulen våren 2016. Målet er snarare å gjera eit djupdykk i nokre eksamenssvar for å danna eit bilete av korleis nokre elevar svarar på oppgåvebestillinga. Omfanget av studien gjer det naudsynt å gjera eit strategisk utval av informantar med ynskje om variasjon innåt i utvalet. Eg har sett på 13 eksamenssvar i norsk hovudmål frå elevar som gjennomførte skriftleg eksamen i norsk våren 2016 ved ein ungdomsskule i Sør-Rogaland. Skulen er vald ut frå tilgjengelegheit. Eg har teke

føre meg elevtekstar frå éin skuleklasse ved éin skule. Det vil seia at elevtekstar med ulik grad av måloppnåing er representert i utvalet. Kvar elev vart kontakta hausten 2016. Dette etter at dei hadde avslutta skulegangen ved den aktuelle skulen. Dei fekk då ei samtykkeerklæring (Vedlegg 16) som dei skulle fylla ut og levera tilbake til meg. Av dei 16 elevane som vart kontakta, var det 13 elevar som leverte inn ferdig utfylt samtykkeerklæring.

For å få ei handterleg tekstmengd til analyse har eg avgrensa tekstmaterialet til éi deloppgåve av eksamen; oppgåve A2 i hovudmålsettet. Ved første gjennomlesing av oppgåvesettet og elevtekstane vart det tydeleg at oppgåva spurde etter vurdering og grunngiving og at elevsvara inneheldt negativt og positivt evaluerande teksttrekk. Dermed vart ei interesse for overtydande og argumenterande skrivehandlingar vekt, og spesielt sett saman med oppgåva si formulering som ber elevane om å grunngi *kvifor* ein tekst kan vera vanskeleg å forstå. Oppgåve A2 inneheld fleire instruksjonsverb i tillegg til at ein eksplisitt mottakar er definert (sjå oversikta i Vedlegg 1). Oppgåva kan dermed fungera representativt for oppgåvene i settet. Samstundes består elevsvara av kortare tekstar, dei fleste på under ei side, som igjen gjer det mogleg å ta føre seg fleire tekstar i analysane.

Analysen tek utelukkande føre seg eksamen og elevtekstar frå våren 2016. Eg må difor vera forsiktig med å trekkja konklusjonar som seier noko om utvikling over tid. Det er likevel rimeleg å anta at eksamensoppgåvene kan fortelja noko om Udir sitt syn på skriftkompetanse i norskfaget då oppgåvene vart laga, og at elevsvara kan gi eit innblikk i korleis elevane står i høve til dette synet.

3.2. Dataanalyse og analyseverktøy

Analyseprosessen har føregått i fleire steg. Første del tok utgangspunkt i oppgåvene som vart gitt til eksamen våren 2016. Frå stilistikken er det kjent at ulike kommunikasjonssituasjonar krev ulike former, innhald og stil (Lagerholm, 2008). For elevane som skal opp til skriftleg norskeksamen etter 10. trinn er evna til å velja ut og meistra å skriva i ein passende stil noko av det som vert prøvd. Problemstilling 1 spør korleis læreplanrevisjonen kjem til uttrykk i eksamensoppgåve A2 i hovudmålsettet. Føremålet er å forsøka å få tak i oppgåveskaparane sine intensjonar og sjå desse i samanheng med aktuell

skriveteori for å danna eit bilete som grunnlag for den vidare elevtekstanalysen.

Eksamensoppgåva er analysert ved hjelp av kvalitativ tekstanalyse med utgangspunkt i forskingsspora nemnd innleiingsvis (1a-c), med hjelp av Otnes (2015), (2014) og Otnes & Iversen (2016) (sjå Kapittel 2.4) sine termar for kategorisering av skriveoppgåver.

For å svara på problemstilling 2 nytta eg to ulike analysemodellar på elevtekstutvalet.

«Språket er [...] et system av tegn der mentale innhold knyttes til sansbare uttrykk.

Uttrykkene – enten det er enkeltord eller setninger – røper ikke av seg selv hvilket innhold de rommer» (Kulbrandsstad, 1998, s. 1). Analysen vert naudsynt fordi dei språklege

tydingane ikkje alltid er tilgjengelege for oss ved første lesing. Ved å sjå på kva som kjenneteiknar elevsvara har eg forsøkt å finna svar på om elevtekstane i utvalet oppfyller det som var intensjonen bak læreplanendringa i 2013. Det vil seia intensjonen om å ta eit steg vekk frå dei statiske rammene som er knytt til sjangeromgrepet og sjangerbestillingar i oppgåvene, og oppnå større rom for dynamikk og kreativitet i elevtekstane. Den analytiske tilnærminga til elevtekstane tek utgangspunkt i Sonja Tirkkonen-Condit (1985) sin PL-modell og Stephen E. Toulmin (2003) sin modell for argumentasjonsanalyse. I kapittel 3.2.1 og 3.2.2 presenterer eg analysespora som eg har nytta til støtte i klassifisering av PL-komponentar og element i Toulmin-modellen.

Drøftinga for problemstilling 3 baserer seg på analysane i kapittel 4. Dei tek utgangspunkt i samanhengen mellom læreplanrevisjonen, eksamensoppgåve A2 og elevsvara. Det inneber at problemstilling 3 i hovudsak er handsama i kapittel 5.

Under analysane av elevtekstane har det vore naudsynt å trekkja fram tekstar som døme enkelte stadar. Trass i at elevtekstane naturleg nok ikkje har eksakt same formuleringar, er det gjerne samanfall mellom innhaldet for tekstdelane, anten komponentar i PL-analysen eller element frå Toulmin-modellen. Eg har gjort ei vurdering av kva tekstar som er mest representative for hovudtendensen og nytta sitat frå desse som illustrerande døme. I staden for å konstruera ei generell formulering tykkjer eg det er rett å sitera frå autentiske tekstar for å markera skilnaden på kva som er elevane sine formuleringar og kva som er mine tolkingar.

3.2.1. Tirkkonen-Condit (1985) sin PL-analyse i bruk

Som ein del av det tidlegare omtalte KAL-prosjektet (sjå kapittel 2.1) nytta Inger K. Rakkestad (2003) Tirkkonen-Condit sin analysemodell for PL-strukturar. Eit delmål i hennar prosjekt var å undersøka om PL-modellen er ein eigna reiskap til å seia noko om kva som kjenneteiknar sterke, middels og svake argumenterande elevtekstar. Rakkestad konkluderte med at PL-analysen ikkje viste skilnadar i prestasjonsnivå, og dermed var lite eigna i studien av kvalitetsskilnadar. I mitt prosjekt er ikkje kvaliteten på elevtekstane i fokus, men snarare eit ynskje om å studera superstrukturen i tekstane på tvers av nivå.

I avsnitt 2.12 i teorikapittelet vart kvar av komponentane i PL-strukturen til Tirkkonen-Condit presentert. Som ein del av analyseprosessen nytta ho ulike spørsmål for å fastsetja komponentane. I analysen av tekstutvalet har eg lagt til grunn spørsmålsteknikken (Tirkkonen-Condit, 1985, s. 28) for å fastsetja komponentar og studera superstrukturen. Tirkkonen-Condit sin gjennomgang baserte seg på spørsmåla formulert av Hoey (1979 og 1983) og Fahnestock og Secor (1983). I mi omsetjing under har eg vald å gå vekk frå Fahnestock og Secor si formulering «the thing», men halda meg til terminologien til Hoey som er nært knytt til namna på komponentane:

Komponent	Spørsmål til teksten
Situasjon	Kva er situasjonen?/Kva ligg til grunn for situasjonen?
Problem	Kva er problemet?/Er problemet av god eller dårleg art?
Løysing	Kva er løysingsforslaga (til problemet)?
Evaluering	Kva er evalueringa av løysinga?

Tabell 2: Oversikt over spørsmål til komponentane i PL-strukturar

Med bakgrunn i Figur 3 «Horisontalt blokkemønster» og Figur 4 «Horisontalt bølgeomønster», presentert i avsnitt 2.12 i teorikapittelet, har eg studert rekkjefølgje og mønster for korleis komponentane opptre i tekstane i utvalet. På denne måten får me ei visuell framstilling av den strukturelle tekstopppbygginga som illustrerer superstrukturen, både for å samanfatta likskapar og som grunnlag for å diskutera skilnadar mellom tekstane.

Ei utfordring med PL-analysen, og all kvalitativ tekstanalyse, er at ein byggjer analysen på tekstsignal kor det kan vera rom for ulike tolkingar. Tolkingsrommet er grunnlaget for fortolkande forskning kor ein skal skildra eit fenomen. Målet er gjennomsiktighet og

grunnigvne kvalifiserte tolkingar, men det er ikkje til å koma frå at ei subjektiv dømmekraft ligg til grunn for tolkingane. Det er dermed ikkje eit mål om ei objektiv tilnærming, men målet er at dei subjektive vurderingane skal vera tydeleg forankra i den presenterte teorien og analysemetodane. Ein eksplisitt og gjennomsiiktig framgangsmåte skal sikra etterprøvarheit for konklusjonane i prosjektet.

3.2.2. Toulmin (2003) sin modell for argumentasjonsanalyse i bruk

Den toulminske argumentasjonsmodellen er mykje brukt innanfor argumentasjonsanalysar i ulike disiplinlar. Modellen er ein reiskap til bruk innanfor praktisk argumentasjon som både kan nyttast til analyse for å forstå sendaren sin argumentasjon, men òg som ein modell for å byggja opp og forbedra argument. I denne studien er modellen brukt for å bryta ned argumentasjonen i teksten. Dette for å sjå korleis elevane har løyst oppgåva, men òg for å sjå etter det som ligg implisitt i tekstane. Ei utfordring knytt til argumentasjonsanalysen slik modellen er nytta i denne oppgåva er at han inneber eit forenkla syn på innhaldet i elevtekstane. I og med at eg har vald å gjera analysen ut frå den grunnleggjande argumentasjonen i teksten ser eg vekk frå ein del kompleksitetar i tekstane. Når eg tek dette valet er det med tanke på kva som er føremålet med analysen. Den grunnleggjande argumentasjonen i analysetekstane baserer seg på ei kvalifisert vurdering av kva som er teksten sin hovudintensjon. Vurderinga baserer seg på elementa i Toulmin sin modell, og for å koma fram til dei ulike elementa i modellen har eg nytta nokre analysespørsmål på elevtekstane, lånt frå Jørgensen og Onsberg (2008, ss. 18, 29, 30):

Element	Spørsmål til teksten
Påstand	«Vad vill sändaren uppnå mottagarens anslutning till?»
Belegg	”Vad bygger sändaren [Påstanden] på?”
Heimel	”Hur kommer man från [Belegg] till [Påstand]?”
Styrkemarkør	”Hur säker är sändaren på [Påstanden]?”
Ryggdekning	”Vilka hållpunkter i har sändaren för den generella regeln i [Heimelen]?”
Restriksjonar	”I villka fall gäller inte [Påstanden]?”

Tabell 3: Oversikt over spørsmål til elementa i Toulmin-modellen

For å fastsetja kva som er den grunnleggjande argumentasjonen i tekstane har eg teke utgangspunkt i teksten som heilskap og stilt spørsmålet til Påstanden i tabellen over.

Det er samstundes viktig å poengtera at modellen er eit verktøy og ikkje ein fasit. Det ligg ei subjektiv vurdering til grunn og argumentasjonsanalysen er alltid

[...] en rekonstruktion som bygger på en tolking utifrån kontexten. Eftersom elementen identifieras utifrån funktionen i interaktionen mellan sändaren och mottagaren, kräver analysen att man studerar tekstens ursprungliga situation. Därför måste man alltid fråga om ens tolking faktiskt stämmer överens med dels sändarens intention, dels mottagarens reception.

(Jørgensen & Onsberg, 2008, s. 36)

I og med at det er ei forskarbasert vurdering som ligg til grunn for analysane er det viktig å vera så tru mot analysetekstane som mogleg. Eg har så langt det let seg gjera nytta sitat frå analysetekstane under analysen. Likevel må ein ganske ofte «[...] för att göra det tydligare ändra lite på själva formuleringen i argumentet» (Jørgensen & Onsberg, 2008, s. 21). Dette gjeld sjølvstundt speielt i høve kor elementa i modellen er implisitte. Høve kor element er implisitte eller omskrivne er markert med hakeparentes i analysane.

3.3. Empiriske og teoretiske perspektiv i analysen

Vala som er tekne undervegs i arbeidet med dette forskingsprosjektet har følgjer for innfallsvinkel og funn i studien. Når ein som forskar nyttar kvalitativ metode og analyserer dokument og autentiske tekstar, er ein i ein posisjon kor det er dei kvalifiserte tolkingane ein gjer som ligg til grunn for funna. Ei hermeneutisk tilnærming inneber at fenomen vert tolka på ulike nivå, kor delane vert forstått i lys av heilskapen. Forskaren si forståing vil prega fortolkingsprosessen, noko som inneber ei fare for at mine eigne forventingar kan prega analysane og funna i prosjektet. Det er difor eit mål at metodane og kriteria som ligg til grunn for prosjektet skal vera utførleg grunnigve og presentert på ein gjennomsiiktig måte (Thagaard, 2013). Når samstundes eg som forskar òg er norsklærer vert det viktig å løfta fram at eg kan vera prega av eigne erfaringar og haldningar til læreplan, eksamensoppgåver og elevtekstar. Det kan tenkjast at eg mistar litt distanse til analysematerialet, fordi emnet for prosjektet òg er ein del av min arbeidskvardag. Eg har teke eit medvite val om å ikkje ha

innsyn i karakteren, eller vurderingsresultata for dei einskilde tekstane, for å unngå fokus på grad av måloppnåing og resultat. Det inneber at eg tek eit steg vekk frå den vurderande rolla eg som lærar har når eg les elevtekstar. På den andre sida er det nett yrkesbakgrunnen som har lagt grunnlaget for prosjektet, nemleg ei erfaringsbasert interesse for omgrepa i læreplanen som skal realiserast i elevtekstar gjennom undervisning og læring. Førstehandskjennskapen til området gjer at innhaldet i, og funna av analysearbeidet forhåpentleg kan vera relevante for andre som arbeidar med norskfaget i skulen. Eg har forsøkt å grunngi vala eg har gjort på ein slik måte at det er tydeleg kva som ligg til grunn, og gjennom kapittel 1.2 seia noko om mi eiga rolle som grunnlag for interessa.

3.4. Personvern og etikk

Studien er meldepliktig til Norsk senter for forskingsdata (NSD) sidan innhenting av datamateriale inneber innsyn i og oppbevaring av personopplysningar i høve til personopplysningsloven §31. Studien med informasjonsskriv og samtykkeerklæring til deltakarane vart godkjent (sjå Vedlegg 17) av NSD med føresetnad om at prosjektet vart gjennomført i tråd med dei innmelde opplysningane, at dei innsamla opplysningane vart handsama forsvarleg og etter gjeldande restriksjonar. Elevane hadde avslutta skulegangen ved skulen. Det vart dermed ikkje naudsynt å presisera at deira deltaking i undersøkinga ikkje ville påverka forholdet til meg eller skulen. Det er òg rimeleg å tru at dei ikkje kjende eit stort press på å delta og berre sa ja viss dei sjølv ville det. I handsaming av kvalitativt forskingsmateriale kan ein få innsyn i sensitiv og personleg informasjon om informantar. Fordelen med materialet i denne studien er at allereie på det tidspunktet deltakarane tok stilling til om dei ville delta i prosjektet, var dei aktuelle tekstane ferdig skrivne. Slik hadde elevane som vart spurde om dei kunne tenkja seg å stilla tekstane sine til disposisjon, god oversikt over kva materiale dei ga innsyn i. Av 16 elevar som fekk spørsmål om deltaking i studien, var det 13 elevar som returnerte underteikna samtykkeerklæring. I prosjektvurderinga frå NSD vart det presisert at ein må vera spesielt nøye med å informera om at det er frivillig å delta i prosjektet når informantane ikkje er vaksne, og tydeleg forklara at deltakarane når som helst i prosessen står fritt til å trekka seg. Dette vart deltakarane i denne studien informerte om både skriftleg gjennom informasjonsskrivet, og munnleg då dei

tok imot informasjonsskriv og samtykkeerklæring, samt då dei leverte signert samtykkeerklæring for deltaking i prosjektet. Anonymiteten til deltakarane er ivareteken på ein slik måte at koplingsinformasjon som kan knyta namn til kandidatnummer på eksamen ikkje er lagra saman med tekstmaterialet. Informasjonen vil verta sletta når prosjektet er ferdig. Eg har ikkje oppbevart indirekte personopplysningar om deltakarane i prosjektet.

4. Analyse

4.1. Eksamenssettet for norsk hovudmål våren 2016

Som presisert i kapittel 2.4 er eit viktig teksteksternt kriterium dei premissane for elevsvaret som vert lagt gjennom sjølve oppgåva. Oppgåvesettet gitt til norskeksamen (Utdanningsdirektoratet, 2016 a) i hovudmål NOR0214 er eit hefte på 16 sider, inkludert fram- og baksida. Fram- og baksida inneheld informasjon om dato, fagkode og kven som er utgivar, i tillegg til undertittelen «Arven etter Ibsen – å setje problem under debatt», som er felles for førebuingmateriellet, samt hovud- og sidemåleksamen. Vidare følgjer eksamensinformasjon, oppgåver og vedlegg på begge målformene, kor bokmålversjonen er plassert lengst framme i oppgåvesettet. Eg tek i fortsetjinga utgangspunkt i versjonen som er skriven på nynorsk. Førebuingmateriellet⁹ (Utdanningsdirektoratet, 2016) er ein nettstad beståande av ni sider kor to av dei inneheld informasjon om eksamen. Sju av sidene inneheld tekstar, tekstutdrag og bilete som er organisert etter tittelen på kjende verk skrivne av Henrik Ibsen. Ei av desse sju sidene har tittelen «En folkefiende». På denne sida finn ein ein kort informasjonstekst om Ibsen sitt drama «En folkefiende» og eit sitat frå ein av karakterane i stykket. Desse to elementa har direkte samanheng med Ibsen sitt drama og gir elevane informasjon om innhald og tema for Ibsen sin tekst. I tillegg inneheld sida tre kjelder som tematisk har ein samanheng med Ibsen sitt stykke; artikkelen «Helt eller skurk?» skriven av Alf Kjetil Walgermo i 2015 frå *Vårt Land* om ein dokumentarfilm om Edward Snowden, karikaturteikningen «Den triste skjebnen til varslarar» av Chapatte frå 2013, og til slutt Margrethe Munthe sitt dikt «Sladrehanken» frå 1934. Allereie i møte med førebuingmateriellet vert det klart at det er tale om tekstbaserte oppgåver kor utdrag frå autentiske og tilrettelagte tekstar ligg til grunn for oppgåvene eleven skal svara på. I tillegg til skrivekompetanse skal òg eleven sin lese- og tolkingskompetanse testast og vurderast.

⁹ Eg held meg til ei overflatisk og kortfatta gjennomgang av førebuingmateriellet i og med at oppgåve A2, som eg har vald ut til analysen, ikkje tek direkte utgangspunkt i førebuingdelen.

4.1.1. Eksamensinformasjon

Den første tekstsida som elevane møter er «Eksamensinformasjon». Her står informasjon om eksamenstid, tema, hjelpemiddel, kjeldebruk, oppgåveinformasjon, vedlegg, praktiske opplysningar og informasjon om vurderinga. Eg vel her å berre trekkja fram informasjonen eg vurderer som relevant for innhaldet i elevsvara. I rubrikken med «Informasjon om oppgåva» står følgjande: «Eksamen i hovudmål har to delar, del A og del B. Du skal svare på begge oppgåvene i del A og éi av oppgåvene i del B. [...] Oppgåva kan ha ein introduksjon som viser til tekstar i førebuingdelen. Sjølv oppgåveformuleringa står med feit skrift» (Utdanningsdirektoratet, 2016 a, s. 7). Dette inneber at alle elevane skal levera inn tre ulike oppgåvesvar, men her står det ikkje noko om lengd på oppgåvene. I «Informasjon om vurderinga» følgjer: «Du må sjølv fordele tida du bruker på kvar av oppgåvene» (Utdanningsdirektoratet, 2016 a, s. 7). Det er med andre ord opp til den einskilde elev å disponera mengd, lengd og tidsbruk. Under «Praktiske opplysningar» står det at: «Å presentere fagstoff, å bruke estetiske verkemiddel og å utforme tekstar er ein del av kompetansekrava i norskfaget. Innanfor oppgåverammene vel du sjølv korleis du best kan vise mottakarmedvit og få fram formålet med tekstane dine» (Utdanningsdirektoratet, 2016 a, s. 7).

Informasjonen som vert gitt innleiingsvis i oppgåvesettet er informasjonsrik. Elevane møter eit mangfald av viktige opplysningar som både omhandlar konkrete element dei må syta for å ha med i oppgåva òg ei påminning om at dei vert vurderte etter kompetansemål som ikkje oppgåveformuleringane viser til eksplisitt.

Eg tolkar det slik at føremålet med informasjonssida er at elevane skal få tilgang til naudsynt informasjon. Informasjonen som kjem her er relevant på eit nivå som er overordna enkeltoppgåvene. Formuleringa under «Praktiske opplysningar» (sjå sitat over) gir samstundes eit inntrykk av å vera tilleggsinformasjon som ikkje har fått plass i sjølv oppgåveformuleringa, men som likevel er avgjerande for vurderinga av eleven sitt arbeid. Slik kan ein få inntrykk av at oppgåveskaparane vil ha ryggen fri til å kunna vurdere alle kompetansemåla i faget. Det er ikkje til å koma utanom at det er tale om relativt mange mål og mykje tekst for elevane.

4.1.2. Del A og Del B

Kvart av eksamenssetta består av to delar; A og B, kor A-delen inneheld to obligatoriske oppgåver, medan B-delen har fire oppgåver kor elevane skal velja éi. I eksamensoppgåvene som vart gitt våren 2016 ber berre ei av oppgåvene om ein spesifikk teksttype, «forteljande tekst». Alle dei tolv oppgåvene har eksplisitte instruksar basert på skrivehandlingar eller instruksjonsverb, som til dømes «reflekter», «informer» og/eller «beskriv». Skrivehandlinga er i fleire av oppgåvene knytt til den innleiande formuleringa: «Skriv ein tekst kor du...». Fem av dei tolv oppgåvene har òg retorisk spesifisering gjennom ein eksplisitt mottakar av teksten, som til dømes «ein medelev», «sensorar», eller «ein vaksen som bryr seg om kva du meiner». Oppgåvene har høg informasjonsmengd fordi dei krev at eleven «uttrykker personlege synspunkt på et tema, [...] beskrevet som en hypotetisk situasjon, et scenario, «a full though fictional rethorical context», som skriveren skal inngå i» (Otnes H. , 2015, s. 20).

Samstundes er oppgåvene tekstbaserte. Til kvart av oppgåvesetta høyrer det òg med vedlegg som oppgåvene i A-delane tek direkte utgangspunkt i. Hovudmålsettet har eit tekstvedlegg i form av ei teateromtale «Den engasjerte folkefienden» av Borghild Maaland frå VG i 2015 (sjå Vedlegg 18). Sidemålsettet har to tekstvedlegg; eit utdrag frå *Biografien om Henrik Ibsen: Alt eller intet*, skriven av Stein Erik Lunde frå 2003 og diktet «Borte» av Henrik Ibsen frå 1871. Dermed tek oppgåvene utgangspunkt i tekstar, anten frå førebuingmateriellet eller i tekstvedlegga, som eleven må lesa for å svara. Vedlegga fungerer som ei detaljert kontekstinnramming i oppgåva. Eleven skal syna lese- og tolkingskompetanse i tillegg til skrivekompetanse, og samstundes vera i stand til å trekkja idear frå lesinga inn i sine eigne tekstar.

4.1.3. Oppgåve A2

Elevttekstane til analyse (Vedlegg 2-14¹⁰) har fått linjeskift etter kvar setning for ei oversiktleg linjenummerering. Avsnitt er markerte med tom linje. Når det vert referert til elevteksten har eg nytta linjenummeret i parentes. Alle dei 13 analyserte elevtekstane som følgjer er svar på oppgåva:

¹⁰ For å gjera teksten mest mogleg lesarvenleg har eg vald å berre visa til vedleggnummera ein gong. Vedlegga er nummerert eit nummer høgare enn tekstnummeret. Det vil seia at Test 1 er Vedlegg 2, Tekst 2 er Vedlegg 3 osv.

Oppgåve A2

Skriv ein tekst der du på ein vennleg måte vender deg til ein medelev og forklarar kvifor teateromtalen i VG kan vere vanskeleg å forstå. Gi tips om korleis han eller ho best kan angripe teksten for å forstå han betre. Vis kunnskap om lesing og lesestrategiar i teksten din. Bruk overskrifta «Oppgåve A2».

(Utdanningsdirektoratet, 2016 a, s. 8)

Oppgåveformuleringa viser til teateromtalen «Den engasjerte folkefienden» av Borghild Maaland frå VG i 2015 som er vedlagt hovudmålsettet, og meir utførleg kommentert i avsnitt 4.1.4 under. Sjølve oppgåveteksten kan naturleg delast i to hovuddelar ut ifrå innhaldet eleven vert beden om å kommentera:

1. forklara «[...] kvifor teateromtalen i VG kan vera vanskeleg å forstå»
2. «[...] gi tips om korleis han eller ho best kan angripe teksten for å forstå han betre. Vis[a] kunnskap om lesing og lesestrategiar [...]»

Dei markerte adverb «kvifor» og «korleis» syner til ulike delar av oppgåva. «Kvifor» legg opp til ein argumentasjon kring vanskar knytt til det å forstå teateromtalen, medan «korleis» ber eleven om å syna fagkunne gjennom kvalifiserte tips om lesing og lesestrategiar. Adverba heng vidare saman med instruksjonsverba i oppgåva som angir korleis eleven skal løysa oppgåva med meir eller mindre eksplisitte instruksar. Verba «skriv», «vender» og «forklarer» heng saman med oppgåva sin første del. Verbet «skriv» seier ikkje noko om sjølve skriveaktiviteteten og kan ikkje seiast å vera eit klargjerande handlingsverb, men kombinert med «vender» og «forklarer» utgjer det viktige element for at eleven skal forstå kva som er venta av oppgåvesvaret. Adverbet «kvifor» viser til verbet «forklarer» og er tydeleg på kva som skal vera målet med forklaringa eleven skal skriva.

Verba «gi» og «vis» heng saman med den andre oppgåvedelen kor eleven skal syna fagkunne om lesing og lesestrategiar. «Korleis» angir innhaldet for tipsa eleven skal «gi», og seier noko om skriveaktiviteteten eleven skal driva i andre oppgåvedel. «Vis» kunnskap er mindre spesifikt, men er med på å definera målet med råda og tipsa medeleven skal få. Verbet «bruk» får ei heilt spesifikk tyding i denne samanhengen, fordi det fortel direkte kva overskrift eleven skal nytta for teksten sin.

4.1.4. Vedlegget til Oppgåde A2

Oppgådeformuleringa viser til teateromtalen «Den engasjerte folkefienden» av Borghild Maaland (Vedlegg 18) som er på om lag ei side og stod på trykk i VG 18. januar 2015. Omtalen gir teateroppsettinga på Den Nasjonale Scene i Bergen terningkast fem, og over overskrifta ligg eit bilete av hovudrolleinnehaveren. Teksten ber preg av eit vakse språk og ingressen kan fungera som eit illustrerande døme på at det er tale om eit ordforråd som dei fleste ungdomsskuleelevar ikkje beherskar: «Det er ein einsam, refsande og engasjert dr. Stockmann som går til frontalangrep på alt og alle som leflar med sanninga» (Maaland, 2015). Dømet er illustrerande på grunn av ei formell og avansert språkføring, men òg fordi det vert referert til ein karakter i Ibsen sitt stykke, «dr. Stockmann». Dette krev kjennskap til «En folkefiende», eller i det minste ei grunnleggjande forståing for teateromtalar for å forstå. I lys av den bakhtinske dialogen utgjer tekstvedlegget eit viktig ledd i kommunikasjonskjeda som eleven skal fortsetja på. Ut ifrå oppgådeformuleringa kan ein trekkja slutninga at oppgådeoppgåverane har nytta ei avansert teateromtale høgst medvite, nett av den grunn at elevane skal få syna at dei har kunne om korleis ein kan angripa ein vanskeleg tekst. Samstundes kan det vera grunn til å tru at dei språklege formuleringane, både i oppgådeoppgåveteksten og i vedlegget, gir eleven implisitt informasjon om kva språkstil som er venta i svaret.

4.1.5. Kontekst

Som ein del av analysen vert det naturleg å ta utgangspunkt i konteksten for tekstskapinga sidan konteksten er med på å bestemma meiningsinnhaldet til ytringa (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993). Ein skil mellom den språklege og den ikkje-språklege delen av konteksten. Den umiddelbare situasjonen for tekstskapinga fann stad i eleven sitt første møte med ein formell skuleeksamen. Teksten har blitt til som eit resultat av ei pålagt oppgåde. Elevane i utvalet har nynorsk som hovudmål, noko som vil seia at den aktuelle oppgåde vart gitt på den første av to eksamensdagar. Oppgådeoppgåva var obligatorisk og utgjorde ei av tre oppgåde i eksamenssettet som elevane skulle løysa innanfor ei tidsramme på fem timar.

Den språklege delen av konteksten legg mange føringar for elevsvaret. Oppgådeoppgåde A2 følgjer etter Oppgådeoppgåde A1 som òg tek utgangspunkt i tekstvedlegget «Den engasjerte folkefienden»

(omtalt i førre delkapittel). Oppgåve A2 ber elevane vurdere om terningkastet Maaland ga framsyninga i vedlegget er rimeleg ut frå omtalen. Nokre av tekstane i utvalet ber preg av at eleven har hatt dette oppdraget i tankane òg då dei svara på Oppgåve A2. Dette ser ein spesielt tydeleg døme på i Tekst 12 som i siste avsnitt seier: «Då får du oversikt over kva forfattaren syntes var bra og dårleg med omtalen. Det vil gjere det lettare for deg å vurdere om Borghild Maaland har gitt eit rimeleg terningkast» (17-18).

Oppgåve A2 er både detaljert og kompleks. For det første set ho krav til innhaldet i elevsvaret. Emnet for teksten skal vera «lesing og lesestrategiar» og instruksjonsverba i oppgåveformuleringa fortel noko om korleis teksten skal skrivast: «på ein vennleg måte vender deg til», «forklarer», «gi tips», «vis kunnskap» og «bruk overskrifta».

For det andre peiker oppgåva ut eit eksplisitt føremål «forklar og gi tips», men samstundes skal eleven «visa kunnskap». Dette synleggjer eksamenssituasjonen sitt overordna føremål, nemleg å visa sensorane kva kunne ein har tileigna seg i norskfaget i løpet av grunnskulen, for å få best mogleg karakter, og dermed koma vidare i skulesystemet og etter kvart yrkeslivet. Denne tosidigheita held fram gjennom at oppgåva ber eleven om å skriva til «ein medelev». Moderne skriveteori vektlegg reelle lesarar som ein viktig del av skriveoppgåver (Dysthe & Hertzberg, 2015). Medeleven er ein tenkt symmetrisk mottakar for teksten. Samstundes veit eleven at dei reelle lesarane av teksten er ukjende vaksne norsklærarar som står i eit asymmetrisk forhold til tekstskaparen.

I «Skriveoppgaver under lupen» (2015) drøftar Otnes ulike oppgåvetypar og trekkjer fram ulike klassifiseringar av skriveoppgåver. Ut frå instruksjonsverb og oppgåva sitt doble føremål, ser ein at informasjonsmengda i den aktuelle eksamensoppgåva er høg. I tillegg viser oppgåveteksten til ein vedlagt autentisk teateromtale i VG. Her konstruerer oppgåveskaparen ein fiktiv kontekst med retorisk spesifisering, kor eleven i tillegg til å visa skrivekompetanse skal «[...] vise lesekompetanse, tolkningskompetanse og evne til å anvende ideer fra lesingen i egen tekst» (Otnes H. , 2015, ss. 20-21). Ein har altså å gjera med ei tekstbasert oppgåve med høg informasjonsmengd.

4.1.6. Overskrift og opning

Overskrifta for alle elevtekstane er «Oppgåve A2» som refererer direkte til bestillinga i eksamenssettet og tener føremålet å visa sensorane kva for ei oppgåve som er svara på. Oppgåveskaparane frittek eleven frå å laga ein tittel som tematiserer innhaldet. Eleven presenterer dermed teksten sin til dei reelle lesarane (sensorane) og får samstundes eit signal frå oppgåva om at det å visa kunne er det overordna oppdraget for teksten. Det tematiske innhaldet i overskrifta har ikkje samanheng med innhaldet i teksten som følgjer, og tekstane byrjar «på ny» i linje 2, som i dømet her henta frå Elev 1 sin tekst:

«Teateromtalen i VG om Den engasjerte folkefiende kan være vanskelig å forstå fordi [...]»

(2). Elevane startar med å presentera dei viktige referansepunkta for teksten, men legg til grunn at lesaren veit kva teateromtale det er tale om. I skulesamheng er det ikkje uvanleg at skrivarar viser direkte til informasjon som er gitt i oppgåva. Kanskje oppgåva legg litt opp til det òg, ved å be om ein tittel som er lausriven frå oppgåvesvaret? Den kontekstuelle ramma er dermed identifisert av oppgåveskaparane.

4.2. PL-struktur i tekstmaterialet

Som neste ledd i analysen vert det kompositoriske tekstnivået gjenstand for analyse. Gjennom Tirkkonen-Condit (1985) sin analysemetode (presentert i kapittel 2.12) vert fokuset retta mot tekstkomponentar og deira funksjon i teksten. I fortsetjinga følgjer ein analyse av kvar av komponentane hjå tekstane i utvalet. I kapittel 4.2.5 vert mønsteret for PL-strukturen i tekstmaterialet analysert og avslutningsvis diskutert.

4.2.1. Situasjonskomponent

Med Tirkkonen-Condit (1985) si oppfatning, kor ein ser teksten som ein dialog med den tenkte lesaren, stiller me i jakta på situasjonskomponenten spørsmåla: «Kva er situasjonen?» og «Kva ligg til grunn for situasjonen?». Elevtekstane har alle til felles at dei gir den naudsynte informasjonen for å forstå problemkomponenten allereie i opninga:

Tekst	Utdrag frå situasjonskomponenten	Eksplisitt sendar	Eksplisitt mottakar
Tekst 1	<i><u>Teateromtalen i VG</u> om Den engasjerte folkefienden kan være vanskeleg å forstå fordi det er [...] (2)</i>		du (5)
Tekst 2	<i>Eg kan godt skjøne kvifor <u>denne teksten</u> er vanskeleg og forstå. (2)</i>	Eg (2)	du (6)
Tekst 3	<i>Eg skjønner at det kan vere vanskeleg å forstå <u>omtalen til Borghild Maaland</u> ettersom ein ikkje har sett framsyninga sjølve. (2-3)</i>	Eg (2)	ein (2)
Tekst 4	<i>«<u>Teateromtaler i VG er vanskeleg</u>» (2) Teateromtalaner i VG kan være veldig vanskelege og tunge å forstå til tider. (4)</i>	eg (20)	ein 15-åring i 10.klasse (5-6) du (27)
Tekst 5	<i>Når ein skal lese <u>teateromtaler</u> er det ofte ein fordel å ha lest originalstykket eller å på forhold ha undersøkt kva som skjer i stykket, samt å konsentrere seg om oppgåva. (2-3)</i>		du (7)
Tekst 6	<i>Det kan vere vanskelig å forstå <u>teksten</u>, skjønner det aller tekster er ikkje like lette å forstå. Det som gjer at <u>teateromtalen i VG</u> er vanskeleg å forstå [...] (2-3)</i>	vi (6)	vi (6) du (17)
Tekst 7	<i>Hei, du spurte meg om eg kunne gi deg nokre tips til å forstå <u>omtalen som stod i VG</u>. (2)</i>	eg (2)	du (2)
Tekst 8	<i><u>Omtalen til Maaland i VG</u> kan være vanskeleg å forstå fordi ho brukar ein del vanskeleg ord [...] (2)</i>		du (8)
Tekst 9	<i>Du har heilt sikkert opplevd at nokon tekster kan vær vanskelige å forstå, det kan vær på grunnlaget av at det er mykje å komme igjennom og forstå alt som blir lest i teksten. Det kan man sjå på <u>denne teksten med namn den</u></i>		Du (8)

	<u>engasjerte folkefienden.</u> (2-4)		
Tekst 10	<u>Borghild Maaland har skrive ein skodespelanalyse om Den Nationale Scene.</u> (2)		ein (2) oss (20)
Tekst 11	<u>Denne teateromtalen kan være vanskeleg å lese og forstå.</u> (2)	eg (2)	ein (3) du (11)
Tekst 12	<u>Teateromtalen som Borghild Maaland skriv i VG kan være vanskeleg å forstå, men for å forstå den betre ønskjer eg å gje deg nokre tips til kva du kan gjere.</u> (2-3)	eg (3)	deg (3)
Tekst 13	<u>Denne teksten handlar om å lese teateromtalen i VG og tips sånn det skal bli lettare å lese å forstå den til medelev.</u> (2-3)		til en medelev (3) du (4)

Tabell 4: Utdrag frå situasjonskomponenten

Med unntak av Tekst 4 , 5 og 10 refererer forfattaren til den vedlagte teateromtalen i bestemt form eintal, og presenterer situasjonen: teateromtalen er vanskeleg å forstå, og du/medeleven treng tips. Tekst 4 og Tekst 5 skriv om teateromtalar i ubestemt form fleirtal, medan Tekst 10 omtalar «*ein skodespelanalyse*¹¹» (2) i ubestemt form eintal. Dermed får ikkje lesaren ein direkte referanse til det konkrete vedlegget. Me skal i analysen av dei følgjande komponentane sjå at presentasjonen av situasjonskomponenten påverkar dei øvrige tekstkomponentane i tekstutvalet. Situasjonskomponenten i elevsvara er tydeleg prega av at elevane legg til grunn at mottakaren har naudsynt bakgrunnsinformasjon. Elevane har fått situasjons- og problemkomponenten presentert i oppgåveteksten, og summerer opp oppgåva i løpet av dei første setningane i sin eigen tekst. Den dominerande språkhandlinga er konstativ; sendaren kjem med ein påstand om at teateromtalen kan vera vanskeleg å forstå. Ikkje så overraskande nyttar ikkje elevane mykje plass på å overtyda mottakaren fordi dei har oppgåveformuleringa i ryggen når dei konstaterer situasjonen. I løpet av dei første setningane peiker òg elevtekstane ut «*du*» som eksplisitt mottakar av teksten og eit «*eg*» som sendar. Tekst 6 skriv tilsvarande om eit «*vi*» (6) som både definerer sendar og mottakar i eitt. Dei personlege pronomena er med på å presentera situasjonskomponenten fordi forfattaren synleggjer tilhøva i kommunikasjonssituasjonen.

¹¹ Elev 10 sin tekst skil seg tidleg ut frå resten av elevtekstane ved å endra teksttypeklassifiseringa frå «teateromtale» i oppgåva til «skodespelanalyse». Dette tek eg ikkje omsyn til i PL-analysen.

Eleven kjem i møte oppgåva sin instruks: «Skriv ein tekst der du på ein vennleg måte vender deg til ein medelev» med ein personleg stil. Her skil Tekst 4 og Tekst 10 seg frå resten ved å formulera seg meir upersonleg. Tekst 4 synleggjer mottakaren «ein 15-åring i 10. klasse» (5-6) innleiingsvis, men kjem ikkje med dei personlege pronomena «eg» (20) og «du» (27) før i siste del av teksten. Tekst 10 derimot, nyttar hovudsakleg pronomenet «ein» (2), men viser til eit «oss» (20) i siste setning. Likskapane mellom innhald og perspektiv i elevtekstane sin situasjonskomponent har si naturlege forklaring i oppgåva. Samstundes er fellestrekk påfallande og ein kan allereie ana konturane av superstrukturen i tekstane.

Det er òg interessant å sjå på korleis situasjonskomponenten påverkar teksten i fortsetjinga, fordi det kan sjå ut som at konstituenten som eleven presenterer i situasjonskomponenten er avgjerande for oppbygginga av den vidare teksten. Ved å studera referentane som viser til teateromtalen som konstituent kan ein sjå korleis fokuset på teateromtalen i situasjonskomponenten spelar ei rolle for teksten si framdrift mot løysinga og vidare dialog med lesaren. Omfanget av oppgåva gjer det igjen naudsynt å gjera nokre avgrensingar. Eg vil difor sjå på tekstreferentane i Tekst 1 i avsnittet under. Denne teksten er vald ut fordi han er representativ for tekstane som refererer til den vedlagte teateromtalen innleiingsvis. I kapittelet som omhandlar problemkomponenten vert tekstreferentane i Tekst 10 diskutert.

Allereie som første ord i første setning refererer eleven til den vedlagte teateromtalen. Eleven føreset at konstituenten er kjent for lesaren som eit felles referansepunkt i ytringskonteksten, og presenterer han med eit substantiv i bestemt form eintal «Teateromtalen» (Tekst 1:2). I fortsetjinga refererer eleven til vedlegget som konstituent ved hjelp av anaforske referansar tre gonger; «teksten» (10) og «denne teksten» (12, 16). Òg i linje 16 nyttar eleven formuleringa «denne teksten». Sett i samanheng med spørsmåla som følgjer, kan det sjå ut som eleven her viser til tekstar generelt, ikkje til det spesifikke tekstvedlegget i oppgåva. Ein ser at i tekstane kor situasjonskomponenten er første konstituent følgjer referansane til omtalen som ein raud tråd gjennom heile teksten.

4.2.2. Problemkomponent

Spørsmåla til hjelp for å peika ut problemkomponenten er ifølgje Tirkkonen-Condit (1985): «Kva er problemet?» og «Er problemet av god eller dårleg art?». Måten elevtekstane presenterer problemkomponenten har òg fleire fellestrekk. I samband med at tekstane presenterer teateromtalen i VG for lesaren, følgjer ei vurdering av at omtalen kan vera vanskeleg å forstå. Eleven gir ei negativ vurdering av det som vart presentert i situasjonskomponenten og stadfestar samstundes at problemet er av dårleg art, fordi det er tale om noko som er vanskeleg. Hensikta er å overtyda mottakaren, kanskje både medeleven og sensorane, om at tekstvedlegget kan vera vanskeleg å forstå.

Tekst	Utdrag frå problemkomponenten
Tekst 1	<i>Teateromtalen i VG om Den engasjerte folkefienden <u>kan være vanskeleg å forstå fordi det er [...]</u> (2)</i>
Tekst 2	<i>Eg kan godt skjøne kvifor denne teksten <u>er vanskeleg og forstå.</u> (2)</i>
Tekst 3	<i>Eg skjønner at det <u>kan vere vanskeleg å forstå</u> omtalen til Borghild Maaland ettersom ein ikkje har sett framsyninga sjølve. (2-3)</i>
Tekst 4	<i>«Teateromtaler i VG <u>er vanskeleg</u>» (2) <i>Teateromtalaner i VG <u>kan være veldig vanskelege og tunge å forstå til tider.</u></i> (4)</i>
Tekst 5	Implisitt problemkomponent
Tekst 6	<i>Det kan <u>vere vanskelig å forstå</u> teksten, skjønner det aller tekster er ikkje like lette å forstå. Det som gjer at teateromtalen i VG er <u>vanskeleg å forstå [...]</u> (2-3)</i>
Tekst 7	<i>[...] eg forstår godt kvifor du syntes <u>den var vanskeleg [...]</u> (3)</i>
Tekst 8	<i>Omtalen til Maaland i VG <u>kan være vanskeleg å forstå fordi ho brukar ein del vanskeleg ord [...]</u> (2)</i>
Tekst 9	<i>Du har heilt sikkert opplevd at <u>nokon tekster kan vær vanskelige å forstå [...]</u></i> (2)
Tekst 10	<i>[...]sidan teksten til Maaland <u>blir så vanskeleg å lese</u> (20-21)</i>
Tekst 11	<i>Denne teateromtalen <u>kan være vanskeleg å lese og forstå.</u> (2)</i>

Tekst 12	<i>Teateromtalen som Borghild Maaland skriv i VG <u>kan være vanskeleg å forstå</u>, men for å forstå den betre ønskjer eg å gje deg nokre tips til kva du kan gjere. (2-3)</i>
Tekst 13	<i>Denne teksten handlar om å lese teateromtalen i VG og tips sånn det skal bli <u>lettare å lese å forstå</u> den til medelev.(2-3)</i>

Tabell 5: Utdrag frå problemkomponenten

Av dei 13 tekstane i utvalet har ni lånt formuleringa «kan vere vanskeleg å forstå» direkte frå oppgåveteksten. Elevane aksepterer og stadfestar dermed problemet som vart presentert i oppgåva. Tekst 2 skil seg ut med å vera eit hakk meir bastant ved å erstatta det modale hjelpeverbet «kan vere» med «er». Tekst 7 har òg fjerna modaliteten og tek medeleven sitt perspektiv i formuleringa: [...] *eg forstår godt kvifor du syntes den var vanskeleg [...]* (3). Forfattaren av Tekst 7 definerer og presupponerer problemet på vegne av medeleven. Ein ser her at i alle desse elleve tekstane formulerer eleven problemkomponenten eksplisitt gjennom å lena seg på oppgåva, anten ordrett eller med mindre endringar. Det at nokre elevar formulerer seg meir bastant enn sjølve oppgåveteksten fungerer òg som ei stadfesting av påstanden som er presentert i oppgåva.

I problemkomponenten er det Tekst 5 og 10 som skil seg mest ut. Begge har ei implisitt tilnærming til problemkomponenten. Tekst 5 opnar med setninga: «*Når ein skal lese teateromtaler er det ofte ein fordel å ha lest originalstykket eller å på forhold ha undersøkt kva som skjer i stykket, samt å konsentrere seg om oppgåva.*» (1-2). Problemkomponenten ligg implisitt til grunn for eleven sitt tips om å skaffa bakgrunnskunne og vera konsentrert, men eleven lenar seg til problemet i oppgåveformuleringa og tek for gitt at mottakaren kjenner til og delar oppfatninga om teateromtalen. Tekst 10 har ikkje den eksplisitt negative vurderinga av teksten si vanskegrad før i siste setning: «*Då gjer ho mykje meir arbeid til oss å lese teksten sidan teksten til Maaland blir så vanskeleg å lese*» (20-21). Samstundes formulerer eleven eit føremål for sin eigen tekst: «*Denne teksten skal handle om korleis ein skal angripe analysen til Maaland*» (5). Problemkomponenten i Tekst 10 skil seg dermed frå dei resterande elevtekstane fordi eleven i hovudsak har kommentert kvifor ein bør «angripa» teateromtalen. Problemkomponenten har fått hovuddelen av merksemda i Tekst

10. Eleven nyttar dermed mykje plass til å forsvare og grunngi sitt eige syn på teateromtalen; forfattaren av omtalen er korrupt. Tekstreferentane synleggjer perspektivet i Tekst 10, for i staden for å ha teateromtalen som første konstituent i teksten, er det «*Borghild Maaland*» (1) som først vert presentert. I fortsetjinga referer eleven til konstituenten med anaforiske referansar sju gonger: «*ho*» (3,8,11,15), «*Borghild Maaland*» (7,18), «*Maaland*» (11). Referentkjeda til konstituenten «*Borghild Maaland*» (1) strekkjer seg gjennom heile teksten. I tillegg kjem fokuset på Maaland fram gjennom tekstreferenten «*analysen til Maaland*» (5,20) som viser til konstituenten «*ein skodespelanalyse*» (2). Summert opp kan ein sjå at Tekst 10 peiker ut ein problemkomponent som ligg utanfor oppgåveformuleringa, og det kan sjå ut som at avviket i PL-strukturen heng saman med dette. Eg kjem tilbake til Tekst 10 i analysen av dei resterande komponentane.

Oppgåveformuleringa gjer at elevane kan anta at mottakaren deler trua på det proposisjonelle innhaldet uttrykt i problemkomponenten, og difor treng dei ikkje ei utbygd grunngiving for, og forsvar av, sitt syn på saka. Likevel følgjer ei kort grunngiving av problemkomponenten i fleire av tekstane:

Tekst	Prov for problemkomponenten
Tekst 1	<i>Teateromtalelsen i VG om Den engasjerte folkefiende kan være vanskelig å forstå <u>fordi</u> det er brukt mange vanskelige ord, som for eksempel «opportunisme», «åle-sleske» og neokapitalistiske» (2-4).</i>
Tekst 2	<i>Grunnen til at mange ikkje forstå teksten er kanskje <u>fordi</u> det er ganske mange vanskelige ord som neokapitalistiske lykkeland, opinionen, opposentar, åle-sleske og den kompakte majoritet. (3-4)</i>
Tekst 3	<i>Eg skjønner at det kan vere vanskeleg å forstå omtalen til Borghild Maaland <u>ettersom</u> ein ikkje har sett framsyninga sjølve.(2-3) [...] Det kan vere vanskeleg å forstå teksten <u>dersom</u> ein berre les enkelt orda. (6)</i>
Tekst 4	<i>Teateromtalene er så vanskelege å forstå sidan teateromtaler er skrevet hovudsakleg for forskjellege målgrupper og teateromtaler er ofte lest av eldre folk. (7-8)</i>

Tekst 5	<i>Noko av det første ein vil leggja merke til her er at det er brukt vanskelige ord som for eksempel «leflar med sanninga, neokapitalistiske og opportuniste». (5-6)</i>
Tekst 6	<i>Det som gjer at teateromtalen i VG er vanskeleg å forstå, [er at] Maaland brukar eit bar vanskelige ord som frontalangrep, grasrotflokk, neokapitalistisk og kynisk byrådsleier (3-4).</i>
Tekst 7	<i>Teateromtalen i VG kan vera vanskeleg å forstå, og den største grunnen til det er <u>fordi</u> Maaland har i stor grad brukt mange vanskelege og nye ord. Slik som majoritet, neokapitalistisk, badeanstalt, maktarroganse, opportuniste. [...] (6-8)</i>
Tekst 8	<i>Omtalen til Maaland i VG kan være vanskeleg å forstå <u>fordi</u> ho brukar ein del vanskeleg ord, som refsande, kynisk byrådsleiar, replikkraske og åle-sleske.(2-3) Maaland seier ikkje alt svart på kvitt, så ein må også lesa mellom linjene. (4)</i>
Tekst 9	<i>Du har heilt sikkert opplevd at nokon tekster kan vær vanskelige å forstå, det kan vær <u>på grunnlaget av</u> at det er mykje å komme igjennom og forstå alt som blir lest i teksten.(2-3)</i>
Tekst 11	<i>Teksten har mange vanskelege og kompliserte ord som mange 15 og 16-årige ikkje veit kva betyr. Nokre eksempel for desse orda i VG-omtalen er neokapitalistiske, scenografi og opportuniste. (14-16) Denne VG-omtalen av «den engasjerte fokefienden» er skrevet slik at den er vanskeleg å lese for folk på min alder, så det tek litt ekstra tid å forstå den. (19-20)</i>
Tekst 12	<i>Det blir brukt veldig mange ord som er vanskelige å forstå, som kan gjere at du mistar litt av samanhengen. (4-5)</i>

Tabell 6: Prov for problemkomponenten

Tekst 6 konstaterer: «Det som gjer at teateromtalen i VG er vanskeleg å forstå, [er at] Maaland brukar eit bar vanskelige ord som frontalangrep, grasrotflokk, neokapitalistisk og kynisk byrådsleier» (3-4). Setninga fungerer som ei utdjuping av problemet og er eit forsøk på å prova for lesaren at teksten kan vera vanskeleg å forstå. I mange av elevtekstane finn ein tilsvarende grunngeving i form av leksikalske bindingar som er synlege på tekstoverflata. Tekst 1 har setninga «I tillegg kan det være lurt å skrive ned orda [...]» (8), kor ein ser døme på korleis eleven nyttar eit uttrykk med preposisjon og substantiv for å markera kohesjon

med det føregåande. Dette er ein type kohesjonsmekanisme kor eit årsaksforhold er uttrykt eksplisitt med ein subjunksjon. Årsakssubjunksjonane (markert med understrek i tabellen over) tydeleggjer samanhengen i teksten. I tillegg syner ordvala eit ynskje om å prova at sendaren si forståing er rett. Til dømes har fleire innleia med subjunksjonen «fordi» for å markera grunngevinga si, og dermed skrive setningar av argumenterande art.

Ein kan sjå av linjenummera at problemkomponenten er konsentrert til den første tekstdelen i dei fleste av elevtekstane. Her skil Tekst 11 seg ut med å ha tilsvarande grunngeving i siste del kor problemkomponenten opptre fleire gonger i løpet av teksten. Grunngevinga fungerer som ei underbygging av tipsa sin relevans i høve til den konkrete teksten. Tekst 13 er utelaten frå oversikta fordi han ikkje har ei utdjupande grunngeving av problemkomponenten på lik linje med dei andre tekstane. I linje 17 kjem likevel ei formulering som kan henda skal peika på eit vanskeleg trekk ved teateromtalen: «*Du må også konsentrere deg når du skal lese en tekst som er litt lang [...]*». I og med at teksten er omtalt i ubestemt form er det ikkje tydeleg om det er den konkrete teateromtalen i vedlegget, eller lengre tekstar generelt, sendaren har i tankane her. Om forfattaren av Tekst 13 likevel har tenkt dette som eit konkret prov på at teksten er vanskeleg, kan ein sjå at problemkomponenten opptre fleire stadar i teksten som i Tekst 11.

Tekst 4 skil seg ut med ein lengre problemkomponent enn dei andre tekstane. I denne teksten strekkjer problemkomponenten seg frå linje 2-17, kor det mellom anna vert stilt to spørsmål: «*Korleis ser en at det er eigna for eldre folk?*» (10) og «*Korleis kan en bli betre på å forstå teateromtalar og få med seg det viktigaste i tekstar sjølv om det er nytta vanskelege og nye ord?*» (16-17). Det siste spørsmålet har ein tydeleg tematisk samanheng med oppgåveinstruksen, medan forfattaren av Tekst 4 har formulert eit tilleggsproblem som ein del av provet for at teateromtalen er vanskeleg å forstå.

Trass i at ein kan peika ut fleire skilnadar mellom tekstane sin problemkomponent kjem det likevel ein overordna struktur til syne her, fordi fleirtalet av elevtekstane gjer unna både situasjon- og problemkomponenten allereie i løpet av dei første åtte linjene.

4.2.3. Løysingskomponent

Løysingskomponenten kjem lesaren sitt behov for hjelp i møte. Dette behovet er stadfesta direkte i oppgåveinstruksen og dei fleste elevtekstane har slått det fast i problemkomponenten. Felles for dei fleste tekstane i utvalet er at dei kjem med forslag til løysingar på det formulerte problemet, og dermed svarar på analysespørsmålet: «Kva er løysingsforslaga?» (Tirkkonen-Condit, 1985). Løysingskomponenten utgjer den største delen i dei fleste elevtekstane. Det ser ut til å ha ein naturleg samanheng med oppgåveteksten, fordi løysingskomponenten er den tekstdelen kor elevane svarar på: «*Gi tips om korleis [medeleven] best kan angripe teksten for å forstå han betre. Vis kunnskap om lesing og lesestrategiar i teksten din*». Dette utgjer størstedelen av oppgåveteksten og er i tillegg den delen av oppgåva kor eleven står mest åleine, fordi støtta frå oppgåveskaparane som var til stades i første setning er vekke. Her vert eleven beden om å ta i bruk og visa sjølvstendig kunne. Dermed er løysingskomponentane for omfattande til å kunna samanfatta i ein tabell. Her følgjer difor ein gjennomgang av problemkomponenten i Tekst 1, fordi han har ein løysingskomponent som er representativ for fleire tekstar i utvalet. Tekst 5 og 10 er òg vald ut til ein gjennomgang, fordi dei skil seg frå resten av elevtekstane.

4.2.3.1. Løysingskomponenten i Tekst 1

Som nemnd over utgjer løysingskomponenten hovuddelen i alle elevtekstane. Felles for dei fleste tekstane i utvalet er òg at denne komponenten følgjer direkte etter problemkomponenten. Overgangen er markert med eit skilje frå konstativ til direktiv språkhandling, og i denne tekstdelen kjem forslag til løysingar: «*For og forstå desse orda kan du slå dei opp og finne ut kva dei betyr, eller spørje nokon som veit. Det kan være lurt å skrive ned orda du ikkje forstår og kva dei betyr slik at du husker det betre. I tillegg kan det være lurt og lese eit avsnitt om gongen, etter kvart avsnitt bør du spørje deg sjølv kva du leste om, kva dette handla om og kva det har og bety for innhaldet og handlinga i teksten*» (5-10). I linje 11 følgjer eit nytt forslag til løysing på problemet. Overgangen er ikkje markert med avsnitt i teksten, men bak setninga: «*Du kan bruke ein lesestrategi*» (11) følgjer ei logisk slutning som tematisk har samanheng med linje 11. «*Til denne teksten kan nærlesing være til hjelp. Du bruker nærlesing «når du skal fordjupe deg i eit emne, når du skal studere ein tekst grundig og skal forstå og hugse han [...]» (kontekst 2006, s.33) I følgje kontekst kan det være*

*lurt å spørje seg sjølv nokon spørsmål heilt i starten [...]» (12-18). Dei konkrete tipsa er utheva. Her ser ein at den dominerande språkhandlinga er direktiv og vert uttrykt gjennom uttrykk som «*kan være lurt*» (7, 8, 15), «*kan være til hjelp*» (12) «*du bruker*» (13) og «*bør du*» (9).*

4.2.3.2. Løysingskomponenten i Tekst 5

Løysingskomponenten i Tekst 5 byrjar med tre tips allereie i linje 2: «*Når ein skal lese teateromtaler er det ofte ein fordel å ha lest originalstykke eller å på forhold ha undersøkt kva som skjer i stykket, samt å konsentrere seg om oppgåva» (2-3). Tipsa er etterfølgt av eit hopp innom både løysingskomponenten og problemkomponenten (nærare diskutert i kapittel 4.2.5). Frå linje 7 følgjer råda, no direkte til medeleven: «*Det du burde gjera om du ikkje veit kva desse orda betyr er å spørje lærar, medelever eller søke på internett». I neste avsnitt kjem råda om å skumlese (10) , nærlese (12) og «*[...] lese omtalen fleire gonger gjerne høgt for deg sjølv[...]*» (14). Alle tre råda er etterfølgt av ei grunngiving. Som i Tekst 1 er den dominerande språkhandlinga direktiv, men i Tekst 5 har løysingskomponenten fått strekkja seg over ein større del av teksten. Ein finn råd til medeleven både i første og siste setning.**

4.2.3.3. Løysingskomponenten i Tekst 10

I kapittel 4.2.2 om problemkomponenten peika Tekst 10 seg ut med ein problemkomponent som ligg utanfor oppgåveinstruksen og som samstundes utgjer hovuddelen av teksten. Innhaldet er meir knytt til Borghild Maaland som person enn til korleis ein kan forstå teateromtalen hennar, vidare diskutert i argumentasjonsanalysen. Løysingskomponenten skil seg òg ut frå resten av tekstmaterialet både i innhald og i form. Denne komponenten kjem til uttrykk gjennom to setningar: «*Prøve å finne dei negative trekka med teksten sjølv*» (13) og «*Så da gjelder det å gå inn i det ho skriver om personane og sjå om det som er positivt verkeleg er positivt [...]*» (15-16). Her ser ein at løysingskomponenten er avgrensa til fire linjer (13-16).

4.2.4. Evalueringskomponent

Avslutningsvis følger ei positiv kvalifisering av råda og tipsa eleven har kome med. I ti av elevtekstane finn ein denne komponenten i form av ei setning som kan svara på spørsmålet: «Kva er evalueringa av løysinga?» (Tirkkonen-Condit, 1985):

Tekst	Evalueringskomponent
Tekst 1	<i>Svaret på desse spørsmåla viser deg kvifor ein lesestrategi du bør velja (19)</i>
Tekst 2	<i>Slik får du betre utbytte av det du har lest og slik kan du forstå teksten lettare etter kvart. (18)</i> <i>Dette er nokon tips om korleis du kan lettare forstå vanskelige tekstar. (32)</i>
Tekst 3	<i>Dei første gongene såg eg berre på dette som vekk kasta tid, men etter nokre gonger har eg innsett at det har hjulpet meg mykje. (21-22)</i>
Tekst 4	<i>For en kvar person som slit med å skjønne teateromtaler eller eigentleg alle typar tekstar kan disse metodane være en bra måte på å få med seg hovudinnhaldet på, det hjelper med å forstå handlinga eller heile samanhengen i ein tekst. Følgjer du desse enkle strategiane så kan eg låve deg at alt av lesing vil bli lettare å forstå i framtida. (24-28)</i>
Tekst 5	<i>[...] vil gjera at ein forståar betre.(4)</i> <i>[...]gjer at ein får eit innblikk i kva teksten handlar om (11)</i> <i>[...] for å hugse teksten betre (13)</i> <i>[...] fordi ein vil få betre forståing (15)</i>
Tekst 6	<i>Håper dette er til hjelp når du leser teksten og håper du forstår det, lykke til. (31)</i>
Tekst 7	<i>Håper dette er til god hjelp.(40)</i>
Tekst 8	<i>Til oppsummering så må du hugse å nærlesa for å forstå teksten betre. (18)</i>
Tekst 11	<i>Men viss ein bare er konsentrert og brukar nokre gode lesestrategiar, vert det ikkje noko problem. (21-22)</i>
Tekst 12	<i>Dersom du gjer dette, vil det være mykje lettare for deg å forstå omtalen. (11)</i> <i>Eg håper at min hjelp vil gjere det lettare for deg å forstå omtalen. (19)</i>
Tekst 13	<i>[...]sånn du får noko ut av lesinga og huskar det du har lest etter på. (18)</i>

Tabell 7: Evalueringskomponent

Desse setningane viser for dei fleste tekstane¹² til dei råda og tipsa som er gitt i løysingskomponenten. Dei skapar ei form for motvekt til problemkomponenten slik at balansen er oppretta att og problemet er løyst. Døme på dette finst i Tekst 2: «*Dette er nokon tips om korleis du kan lettare forstå vanskelige tekstar.*» (32). Dei omtalte tipsa viser til løysingskomponenten som strekkjer seg frå linje 6-31, og kjem samstundes problemkomponenten i møte: «Eg kan godt skjønne kvifor denne teksten er vanskeleg å forstå». Tekst 2 og 5 har ei form for motvekt til problemkomponenten gjennom grunngivinga for råda i løysingskomponenten fleire gonger i teksten. Dersom medeleven følgjer råda Tekst 5 kjem med, vil ein «*[...forstå] betre*»(4), «*[..få] eit innblikk i kva teksten handlar om*» (11), «*[...] hugse teksten betre*» (13) og «*[...] få betre forståing*» (15). I Tekst 2 og 12 opptre òg det ein kan kategorisera som evalueringskomponent to gonger i teksten: «*Dersom du gjer dette, vil det være mykje lettare for deg å forstå omtalen.*» (Tekst 12:11) og «*Eg håper at min hjelp vil gjere det lettare for deg å forstå omtalen.*» (19). Referenten «*dette*» i linje 11 viser til dei råda som er omtalte i linje 6-10, medan «*min hjelp*» i linje 19 viser til heile løysingskomponenten i teksten. I sju¹³ av tekstane inneheld evalueringskomponenten positivt vurderande adjektiv eller adverb. Tekst 2, 5 og 8 har støtta seg på oppgåveformuleringa om å «forstå teksten betre», og nytta adverbet «betre» direkte i evalueringskomponenten. Vidare er formuleringar som «*forstå teksten lettare*» (Tekst 2:18), «*Følgjer du desse enkle strategiane*» (Tekst 4:27) og «*vil det være mykje lettare for deg å forstå*» (Tekst 12:11) illustrerande døme på korleis adverb og adjektiv er nytta for å byggja opp under løysingskomponenten. Det kan sjå ut som Tekst 2, 5 og 12 har eit mønster i PL-strukturen som skil seg frå dei andre tekstane (vidare diskutert i kapittel 4.2.5).

I evalueringskomponenten til Tekst 13: «*[...]sånn du får noko ut av lesinga og huskar det du har lest etter på.* (18)», ser ein at «*sånn*» står etter komma. Teiknsetjinga impliserer at determinativet viser til rådet «*Du må også konsentrere deg [...]*» (17), og ikkje til heile løysingskomponenten i teksten. Ut frå teksten åleine er det ikkje mogleg å vita om kommaet er nytta medvite, men ein ser at den siste setninga kan lesast som ei heilsetning kor heile løysingskomponenten vert evaluert utan at logikken forsvinn.

¹² Tekst 2, 3, 4, 5, 6, 11 og 12

¹³ Tekst 2, 4, 5, 7, 8, 11 og 12

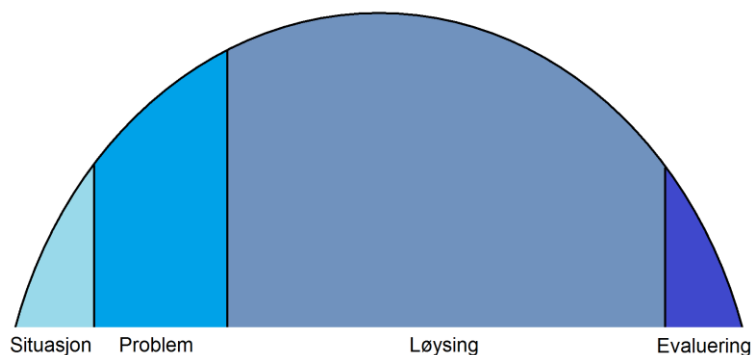
Tekst 1 har òg ein eksplisitt formulert evalueringskomponent. I denne teksten viser referenten i evalueringskomponenten ikkje til alle tipsa og råda i løysingskomponenten, men til ein eller fleire konstituentar som er presentert i siste del av teksten. Samstundes ser ein den positive kvalifiseringa av råda og tipsa eleven har kome med. I Tekst 1 ser ein: «*Svara på desse spørsmåla viser deg kvifor ein lesestrategi du bør velja*» (19). Samanhengen er tydelegast til dei råda og tipsa eleven har gitt etter linje 11, kor «lesestrategiar» vert introdusert som konstituent. Ein ser her at hovudintensjonen i teksten kjem til uttrykk. Samstundes er ikkje samanhengen tydeleg nok til at siste setning kan stå som eit tilfredsstillande konkluderande svar til hovudintensjonen for teksten som heilskap.

Tekst 9 og 10 har til felles at dei manglar ein eksplisitt evalueringskomponent. Tekst 9 sluttar med eit siste råd i løysingskomponenten, medan Tekst 10 vert avslutta med ei stadfesting av problemkomponenten: «[...] *sidan teksten til Maaland blir så vanskelig å lese.*» (20-21). Felles for Tekst 9 og 10 vert dermed at dei ikkje formulerer ei motvekt mot problemkomponenten. I tekstane kor evalueringskomponenten er eksplisitt uttrykt kjem hovudintensjonen fram nett her. Ein ser at i fleire av tekstane står evalueringskomponenten som eit konkluderande svar til korleis tekstvedlegget skal verta mogleg å forstå. Dette er vidare diskutert i delkapittel 4.2.6.

4.2.5. Mønster

Etter å ha studert dei ulike komponentane i elevtekstane har likskapar og skilnadar for korleis tekstane beveger seg mot løysinga kome til syne (sjå Vedlegg 19). Dei fleste tekstane¹⁴ i utvalet har alle komponentane representert i kanonisk rekkjefølgje, presentert i eit horisontalt blokkmønster. Tekstane opnar med ein tidleg og relativt kort presentasjon av situasjon og problem, etterfølgd av ein lengre løysingskomponent. For fleirtalet av tekstane følgjer evalueringskomponenten som ei kort avslutning av teksten:

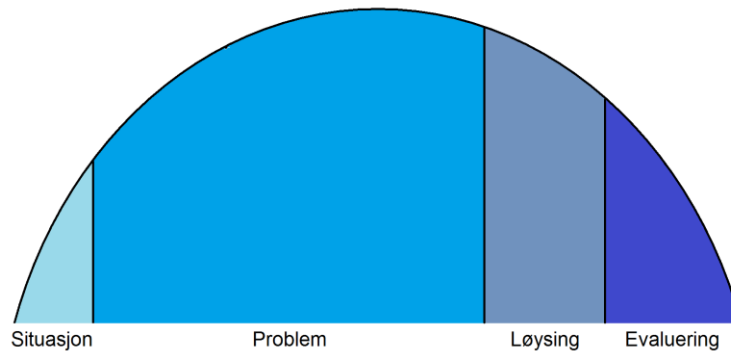
¹⁴ Tekst 1, 3, 4, 6, 7, 8, 11 og 13



Figur 8: PL- mønster – hovudtendens i tekstmaterialet

Ein kan sjå at situasjonen teksten vart til i, som svar på den gitte oppgåva, bad eleven om å gjennomføra nokre handlingsverb i teksten. Elevane vert bedne om skriva ein tekst kor dei skulle «[...] forklar[e] kvifor teateromtalen i VG kan vere vanskeleg å forstå» (Utdanningsdirektoratet, 2016 a). Situasjons- og problemkomponenten var dermed gitt ganske tydeleg i oppgåva og desse komponentane vart korte i elevtekstane. I fortsetjinga vart elevane bedne om å «[...] gi tips om korleis [...medeleven] best kan angripe teksten for å forstå han betre» og «Vis kunnskap om lesing og lesestrategiar i teksten din[...]» (Utdanningsdirektoratet, 2016 a). Ein kjem dermed over i løysingskomponenten i tekstutvalet som utgjer hovuddelen av både oppgåveformuleringa og dei fleste elevtekstane. Evalueringskomponenten står ikkje som eit direkte svar på eit handlingsverb i oppgåva. Likevel har dei fleste elevtekstane med denne positive kvalifiseringa av sin eigen løysingskomponent. Gjennom evalueringskomponenten syner elevane at dei har kome med relevante løysingsforslag og støttar opp om si eiga fagkunne. Dermed kan det sjå ut som PL-mønsteret har ein tydeleg samanheng med oppgåveformuleringa. Ved å ta føre seg handlingsverba kronologisk svarar eleven på oppgåva med ein tekst som følgjer det etablerte PL-skjemaet utan at sjanger eller teksttype er gitt eksplisitt. Dei har same måte å bevega seg mot løysinga på.

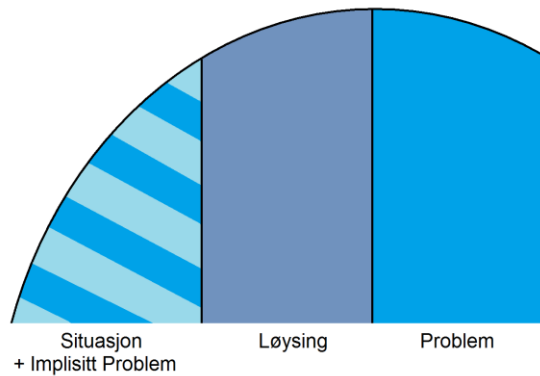
Trass i at Tekst 4 følgjer det same PL-mønsteret som fleirtalet av tekstane i utvalet, er han likevel verd å trekkja fram her, av den grunn at lengda på dei ulike komponentane avviker frå standarden presentert i Figur 8. Ein ser at Tekst 4 har ein problemkomponent som strekkjer seg over halve teksten (linje 2-17):



Figur 9: PL-mønster i Tekst 4

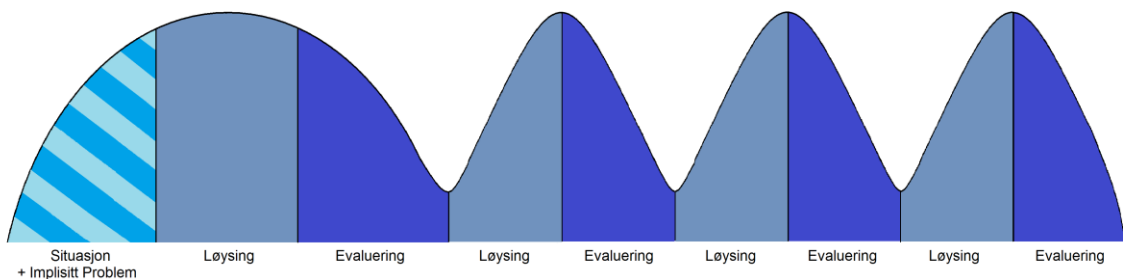
Denne teksten ser ut til å la formuleringa «[...] forklar[e] kvifor teateromtalen i VG kan vere vanskeleg å forstå» (Utdanningsdirektoratet, 2016 a) få ein større del av merksemda i svaret. Eleven har utvida problemkomponenten med spørsmålet «*Korleis ser en at det er eigna for eldre folk?*» (10) og fortset med eit avsnitt som gir svar på dette spørsmålet. I slutten av neste avsnitt har eleven omformulert oppgåveformuleringa: «[...] gi tips om korleis [...medeleven] best kan angripe teksten for å forstå han betre» (Utdanningsdirektoratet, 2016 a) med spørsmålet: «*Korleis kan en bli betre på å forstå teateromtalar og få med seg det viktigaste i tekstar sjølv om det er nytta vanskelege ord?*» (16-17). Deretter følgjer eit kort svar på spørsmålet som her utgjer løysingskomponenten, komprimert til fem linjer. Tekst 4 har òg den lengste evalueringskomponenten i tekstutvalet. Han er like stor som løysingskomponenten i teksten og fungerer som ei motvekt til problemkomponenten. Som lesar vert inntrykket at denne eleven grunngir både kvifor teateromtalen kan vera vanskeleg å forstå, samt støttar opp om sine eigne tips, men at fagkunne om lesing og lesestrategiar ikkje kjem så godt fram i teksten. Det kan dermed sjå ut som denne måten å disponera PL-mønsteret på ikkje gir eit dekkjande svar på det oppgåva spør etter.

Både Tekst 9 og 10 manglar evalueringskomponenten, samt den siste blokka i det horisontale blokkmønsteret (Figur 3). Som diskutert i dei føregåande delkapitla skil Tekst 10 seg ut på fleire område. Teksten har mellom anna ein implisitt problemkomponent innleiingsvis som opptre eksplisitt først seinare i teksten (20-21). Eleven har likevel definert eit oppdrag for sin eigen tekst som impliserer at teateromtalen kan vera vanskeleg å lesa. Dermed får ein følgjande PL-mønster i Tekst 10:



Figur 10: PL-mønster i Tekst 10

Større avvik i PL-mønsteret finn ein i Tekst 2, 5 og 12 kor evalueringskomponenten og løysingskomponenten opptrer i bølger. Ein har i desse tekstane i hovudsak blokkmønster, fordi dei opnar med ein kort situasjonskomponent og problemkomponent. Vidare følgjer løysingskomponenten blanda med evalueringskomponenten i bølgemønster. Dette er tydelegast i Tekst 5, kor løysings- og evalueringskomponenten opptrer fire gonger kvar i løpet av teksten:



Figur 11: PL-mønster i Tekst 5

Trass i at Tekst 5 er blant dei kortaste tekstane i utvalet, med berre 189 ord fordelt på 15 linjer, følgjer teksten eit mønster med ei positiv evaluering av kvart tips i form av løysingsforslag til medeleven. I linje 2-3 står det at det er: «[...] ein fordel å ha lest originalstykket eller å på forhold ha undersøkt kva som skjer i stykket, samt å konsentrere seg om oppgåva». Denne løysingskomponenten er etterfølgt av evalueringa: «Fordi både ein god førforståing og god konsentrasjon vil gjera at ein forstår betre» (4). Evalueringa løftar dei enkelte tipsa inn i samanheng med oppdraget frå oppgåva om å gi tips som kan få

medeleven til å forstå tekstvedlegget betre. Dette gjeld for alle dei tre følgjande evalueringskomponentane: «[...] gjer at ein får innblikk i kva teksten handlar om» (11), «[...] for å hugse teksten betre» (13) og «[...] fordi ein vil få betre forståing» (15). Spesielt for Tekst 5 er òg ein implisitt problemkomponent; løysingskomponenten byrjar allereie i linje 2, og byggjer på problemet som er gitt i oppgåva «[...]]teateromtalen i VG kan vere vanskeleg å forstå» (Utdanningsdirektoratet, 2016 a), utan å formulera det eksplisitt. Eleven legg tydeleg til grunn at problemkomponenten er kjent for mottakaren, noko som kan vera ei rimeleg vurdering ut frå konteksten oppgåva har blitt til i. I følge Tirkkonen-Condit (1985) er problemkomponenten den einaste obligatoriske komponenten i argumenterande tekstar. Slik vert Tekst 5 avhengig av å lesast i samanheng med oppgåva for at problemkomponenten skal vera eksplisitt uttrykt. Valet om å ikkje ha med ein eksplisitt problemkomponent har samstundes gjort at Tekst 5 har hovudfokus på løysingskomponenten og å «[...] gi tips og [...visa] kunnskap om lesing og lesestrategiar [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2016 a, s. 8). Det avvikande PL-mønsteret i Tekst 5 har gått ut over innhaldet i teksten på den måten at den første delen av oppgåva ikkje er svara på.

4.2.6. Oppsummering

Hovudtendensen i tekstutvalet er at elevtekstane følgjer eit horisontalt blokkmønster, og det kan sjå ut som dei gjer dette fordi oppgåva ber om det. Samstundes kan òg lengda på tekstane påverka mønsteret, fordi det vert mindre rom for å hoppa fram og tilbake mellom komponentane i korte tekstar. I større tekstar vil PL-strukturen opptre rekursivt fleire gonger (Breivega, 2003). Det fører med seg at tekstane liknar kvarandre i oppbygging av komponentar, og ein kan sjå at dei har argumenterande trekk og argumenterande superstruktur. Det er interessant å sjå oppgåveformuleringa i relasjon til blokkmønsteret. Oppgåva ber som kjent ikkje etter ein bestemt sjangertype, og elevsvara i utvalet let seg heller ikkje kategorisera innanfor ein bestemt sjanger. Oppgåva ber elevane om å venda seg til ein medelev, noko som ikkje er typisk for argumenterande artiklar som sjanger. I så måte har eksamensskaparane laga ei oppgåve som er lausrive frå dei tradisjonelle skulesjangerane, og dermed kan henda lukkast i å unngå det statiske i sjangeromgrepet som vart kritisert i førekant av læreplanrevisjonen i 2013 (Haustreis, 2013). På den andre sida kan ein diskutera om oppgåveformuleringa med sine instruksjonsverb vert så detaljerte i

bestillinga at spelerommet og dei kreative sidespranga ein skulle gi rom for uteblir hjå elevane, i det minste i dette tekstutvalet.

4.3. Argumentasjonsanalyse av tekstutvalet

Etter å ha fokusert på det kompositoriske tekstplanet under PL-analysen, skal blikket no rettast mot innhald og argumentasjon i elevtekstane. I og med at det er dei argumentative teksttrekka som er i fokus har eg gjort analysen med utgangspunkt i den grunnleggjande argumentasjonen. Det vil seia at fokuset ligg på den delen av teksten kor sendaren «söker mottagarens anslutning till en grundad ståndpunkt» (Jørgensen & Onsberg, 2008, s. 12). Til analysereiskap har eg nytta Toulmin sin modell, presentert i avsnitt 2.14.

Oppgåveformuleringa legg opp til eit todelt føremål for innhaldet, fordi elevane vert bedne om å både:

1. forklara «[...] kvifor teateromtalen i VG kan vera vanskeleg å forstå»
2. «[...] gi tips om korleis han eller ho best kan angripe teksten for å forstå han betre. Vis[a] kunnskap om lesing og lesestrategiar [...]»

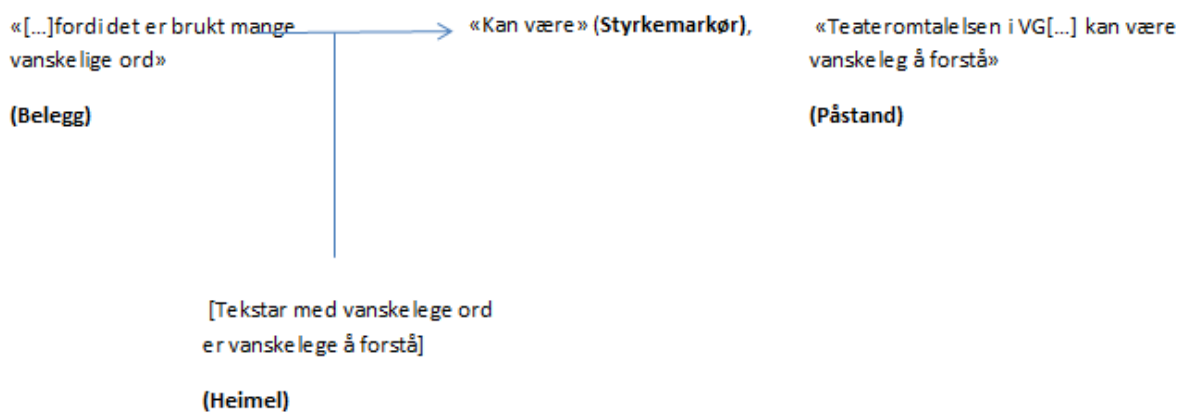
(Utdanningsdirektoratet, 2016 a, s. 8)

Den første instruksjonen legg opp til at elevane skal argumentera. Oppbygginga av elevtekstane står i forhold til denne todelinga. Innhaldet i dei fleste tekstane i utvalet vert dermed todelt. Det vil difor verta aktuelt å handsama argumentasjonen i den tekstdelen som er tydelegast evaluerande. I oppgåvedelen som ber elevane om å forklara *kvifor* teateromtalen kan vera vanskeleg å forstå, vert elevane nett bedne om å argumentera for eit standpunkt. I den følgjande analysen følgjer ein gjennomgang av tekst for tekst i utvalet. Tekst 5 og 13 har ikkje fått eigne kapittel til argumentasjonsanalysen fordi dei ikkje ser ut til å svara på første del av oppgåva; kvifor teateromtalen kan vera vanskeleg å forstå. Eg kjem likevel tilbake til desse tekstane i oppsummeringa. I gjennomgangen som følgjer er det to tekstar som har fått spesiell merksemd. Det gjeld Tekst 4 og Tekst 10, av den grunn at desse skil seg mest frå hovudtendensen i utvalet. I handsaminga av Tekst 4 har eg gått eit steg lenger inn i prosessen som syner korleis eg har kome fram til kva som er den grunnleggjande argumentasjonen i teksten. Ein hovudtendens i den grunnleggjande argumentasjonen peiker

seg ut i ni¹⁵ av tekstane. Det medfører at elementa som er felles i tekstane vert meir utførleg forklarte i analysen av dei første tekstane. For tekstane som vert presenterte seinare vert det gjerne vist til tidlegare grunngivingar.

4.3.1. Argumentasjonsanalyse, Tekst 1

Ein Påstand om at teateromtalen kan vera vanskeleg å forstå er felles for mange av tekstane sin grunnleggjande argumentasjon. Påstanden kan knytast til det formulerte «kvifor» i oppgåva. Sendaren skal gjera dette sannsynleg for mottakaren gjennom argumentasjonen i teksten. Med utgangspunkt i Jørgensen og Onsberg (2008) sine analyse spørsmål har eg kome fram til følgjande:



Figur 12: Argumentasjonsanalyse, Tekst 1

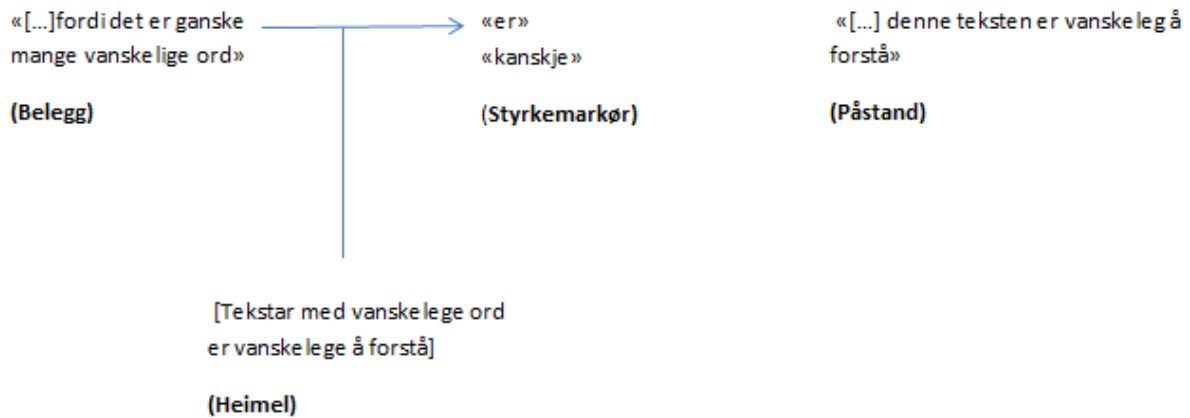
Som første ledd i analysen kjem ein gjennom spørsmålet: «Kva vil sendaren oppnå mottakaren si tilslutning til?» fram til Påstanden, og i Tekst 1 opnar første setning med ei vurdering av at «Teateromtalen i VG [...] kan være vanskelig å forstå[...]» (2). Påstanden fungerer som det øvste elementet i argumentet, og det er dette sendaren forsøker å overtyda mottakaren om. Vidare følgjer det som sendaren legg fram som den direkte grunnen til Påstanden. Gjennom å stilla spørsmålet «Kva byggjer sendaren Påstanden på?» finn ein sendaren si grunngiving med Belegget: «[...] fordi det er brukt mange vanskelige ord [...]» (2-3) med hensikt å overtyda mottakaren om at teksten er vanskeleg å forstå. Her kan det tenkjast at eleven både har oppfatta medeleven og sensorane som mottakarar for

¹⁵ Tekst 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 11 og 12

teksten. Subjunksjonen «fordi» har ein tydeleg samanheng med spørjeordet «kvifor» i oppgåveformuleringa, og fungerer som ein argumentmarkør for Påstanden «som markerer att teksten ifråga er argumenterande» (Jørgensen & Onsberg, 2008, s. 20). Belegget stadfestar ein grunn til at teksten kan vera vanskeleg. Korleis eleven kjem frå Påstand til Belegg kjem fram gjennom den implisitte Heimelen: [*Tekstar med vanskelege ord er vanskelege å forstå*]. Eleven nyttar «vanskelege ord» som noko som er allment akseptert som problematisk. Formuleringa gir ei negativ vurdering av dei aktuelle orda og kan fungera som Heimel og bru mellom Påstand og Belegg, uavhengig av om det er medeleven eller sensoren som er mottakar. Når døma på vanskelege ord følgjer, kan det likevel virka som det er medeleven sendaren har i tankane. Dette fordi døma på vanskelege ord: «[...] som for eksempel «opportunisme», «åle-sleske» og «neokapitalistiske» (3-4), truleg er overtydande for at denne konkrete teksten er vanskeleg å forstå for ein medelev. Ved å sjå etter haldepunkt sendaren har for den generelle regelen i Heimelen, finn ein formuleringa: «For å forstå desse orda kan du søkje dei opp og finne ut kva dei betyr, eller spørje nokon som veit» (5-6). Utsegna kan minna om Ryggdekning fordi det forsterkar brua mellom Belegget og Påstanden gjennom å halda fram at medeleven treng hjelpemiddel for å forstå teksten. Samstundes er det ikkje tale om å setja Heimelen i tvil. Dermed kan ein ikkje rekna setninga som ei Ryggdekning. Styrkemarkøren «kan være» (2) synleggjer samanhengen mellom første argument og første del av oppgåveteksten. Styrkemarkøren signaliserer i kor stor grad sendaren er villig til å gå god for Påstanden. Her er sendaren ikkje spesielt bastant i formuleringa. Han lener seg på oppgåveskaparane gjennom å låna formuleringa direkte frå oppgåveteksten og sannsynleggjer at Påstanden er mogleg ved å nytta det modale hjelpeverbet «kan».

4.3.2. Argumentasjonsanalyse, Tekst 2

Øg i Tekst 2 ynskjer sendaren å oppnå tilslutning til Påstanden om at teateromtalen er vanskeleg å forstå. For argumentasjonen i teksten har eg sett opp følgjande i Toulmin sin modell:



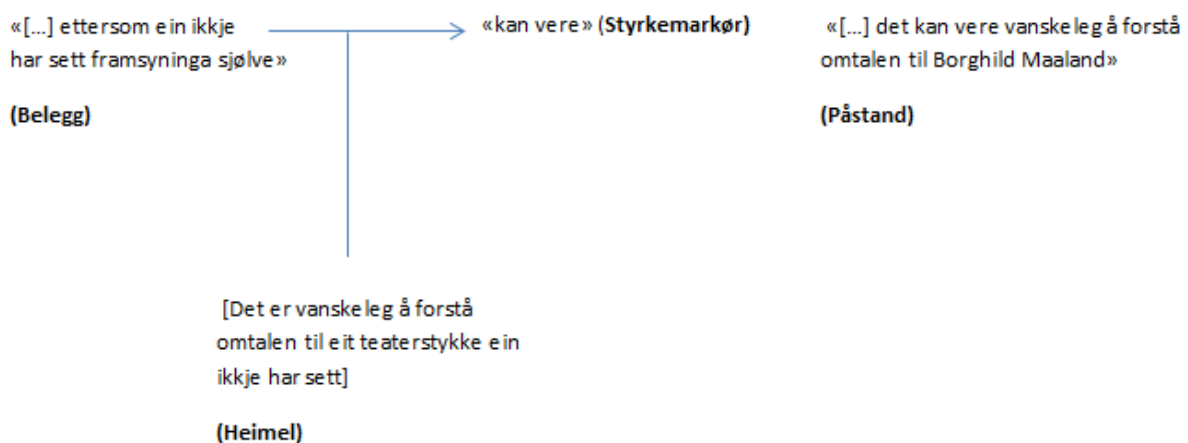
Figur 13: Argumentasjonsanalyse, Tekst 2

Teksten opnar med ei setning kor perspektivet er lagt til første person: «Eg kan godt skjønne kvifor *denne teksten er vanskeleg å forstå*» (2). For dei resterande elementa i argumentasjonen er det sendaren sitt ynskje om å overtyda mottakaren som ligg til grunn. Opningssetninga i teksten synleggjer sendarperspektivet; eleven si stemme til medeleven som mottakar. Belegget som ligg til grunn for Påstanden har ein tydeleg, eksplisitt markør innleiingsvis, kor Belegget vert introdusert med formuleringa: «Grunnen til at mange ikkje forstå teksten er kanskje fordi [...]» (3). Dermed vert tilhøvet mellom Påstanden som grunn for Belegget «[...] fordi det er ganske mange vanskelige ord» (3) tydeleg. Som i Tekst 1 er formuleringa «vanskelege ord» peika ut som ei allment akseptert forklaring på at ein tekst kan vera vanskeleg å forstå. Brua mellom Påstanden og Belegget vert forbunden med den same eksplisitte Heimelen som i Tekst 1: [Tekstar med vanskelege ord er vanskelege å forstå]. Òg i denne teksten peiker sendaren ut døme på vanskelege ord: «[...] som neokapitalistiske lykkeland, opinionen, oppnentar, åle-sleske og den kampakte majoritet» (4), og set desse saman med ei formulering som støtte for at orda er vanskelege: «Alle desse orda har ein lettare forklaring» (5). Heller ikkje i Tekst 2 fungerer dette elementet som Ryggdekning for Heimelen, fordi det ikkje er tale om å trekkja Heimelen i tvil. Styrkemarkøren med verbet «er» (2) i presens gjer formuleringa frå oppgåveteksten eit steg kraftigare. Sendaren syner at han er villig til å stilla seg bak Påstanden eit hakk meir bastant enn i oppgåva si formulering: «kan være». Samstundes nyttar eleven ein modererande styrkemarkør i samanbindinga mellom Belegg og Påstand, kor han seier at det «kanskje» (3) kan vera dei vanskelege orda som kan vera grunnen til at mange ikkje forstå teksten. Det kan sjå ut som at informasjonen som sendaren har fått stadfesta gjennom oppgåva, nemleg

at teksten kan vera vanskeleg, er lettare å stilla seg bastant bak, enn det eleven sjølv har vurdert som grunn for Påstanden.

4.3.3. Argumentasjonsanalyse, Tekst 3

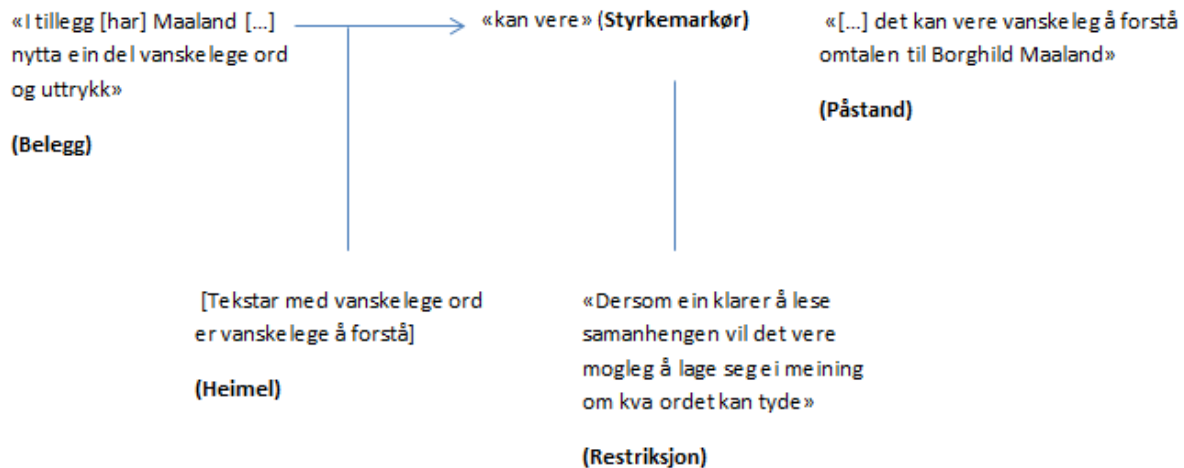
Som svar på analysespørsmålet: «Kva vil sendaren oppnå mottakaren si tilslutning til?» heng òg Påstanden i Tekst 3 (Vedlegg 4) : «[...] *det kan vere vanskeleg å forstå omtalen til Borghild Maaland*» (2) saman med oppgåva sitt «kvifor». Sendaren viser til den vedlagte teateromtalen og sluttar seg til at han kan vera vanskeleg å forstå med innleiinga: «Eg skjønar at [...]» (2). Grunngevinga for Påstanden er i motsetnad til dei føregåande analysetekstane todelt. Ein får to ulike Belegg for Påstanden og dermed to ulike oppsett i Toulmin sin modell:



Figur 14: Argumentasjonsanalyse, Tekst 3 (a)

Det første Belegget er: «[...] *ettersom ein ikkje har sett framsyninga sjølve*» (2-3), fordi det gir svar på analysespørsmålet «Kva byggjer sendaren Påstanden på?». Belegget er innleia med argumentmarkøren «ettersom», ein subjunksjon som syner argumenterande trekk ved teksten. Samstundes fungerer det som ei opplysning til støtte for Påstanden. Sendaren føreset at mottakaren er samd i Belegget, og vil akseptera det som haldbart på grunnlag av ein implisitt Heimel: [Det er vanskeleg å forstå omtalen til eit teaterstykke ein ikkje har sett]. Trass i at teateromtalar primært ikkje er skrivne for andre som òg har sett stykka sjølv, har ikkje sendaren av Tekst 3 opna for at mottakaren kan ha innvendingar eller motseiingar til Heimelen. Dermed kan det tyda på at sendaren sjølv vurderer at mottakaren vil akseptera

Belegget som sant. Det neste Belegget for same Påstand har fleire fellestrekk med argumentasjonen i Tekst 1 og Tekst 2 og kan setjast opp slik:



Figur 15: Argumentasjonsanalyse, Tekst 3 (b)

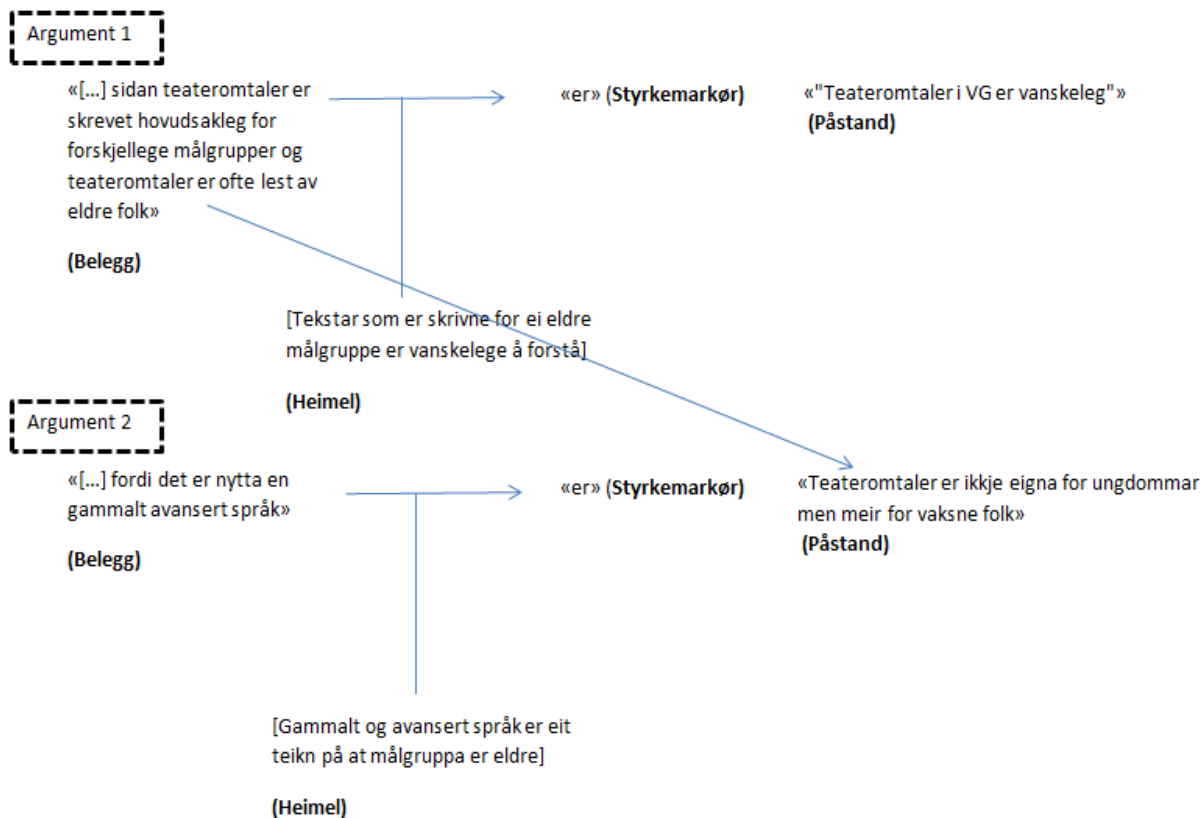
Det andre Belegget for Påstanden presenterer ein supplerande grunn til at teateromtalen kan vera vanskeleg å forstå: «I tillegg [har] Maaland [...] nytta ein del vanskelege ord og uttrykk» (4). Som i dei føregåande tekstane følgjer døme på vanskelege ord¹⁶ i fortsetjinga: «[...] som for eksempel: refsande, frontalangrep, neokapitalistiske lykkeland» (4-5). Sendaren følgjer på med formuleringa «Det kan vere vanskeleg å forstå teksten dersom ein berre les enkelt orda.» (6). På den eine sida har utsegna innhald som heng saman med Heimelen, fordi dei kjem med ei spesifisering av eit høve kor det kan vera vanskeleg å forstå dei aktuelle orda. Setninga har ein bindande funksjon mellom Belegget og Påstanden. Samstundes fungerer ho ikkje som elementet Ryggdekning i modellen, fordi det heller ikkje i Tekst 3 er tale om at Heimelen vert trekt i tvil. Om ein i fortsetjinga stiller spørsmålet «I kva fall gjelder ikkje Påstanden?», gir Tekst 3 eit svar i form av Restriksjonen: «Dersom ein klarer å lese samanhengen vil det vere mogleg å lage seg ei meining om kva ordet kan tyde» (7-8). Dette er eit unntak som syner korleis ein i nokre høve ikkje vil ha så store vanskar med å forstå tekstar med vanskelege ord. Innvendinga opptretr som eit tips til mottakaren og har samband med neste instruksjon i oppgåva Her ligg ikkje hovudfokuset på om mottakaren er samd i Påstanden, men sendaren kjem med løysingsforslag til problemet som er

¹⁶ Døma representerer heller ikkje for Tekst 3 eit eige element i Toulmin-modellen. Døma vert ikkje siterte i dei følgjande analysane.

presentert i Påstanden. Styrkemarkøren «*kan vere*» (2) er knytt til Påstanden som er felles for analyse a og b, og syner som i Tekst 1 at sendaren vurderer Påstanden som mogleg utan å vera særskilt bastant.

4.3.4. Argumentasjonsanalyse, Tekst 4

Tekst 4 har eit anna fokus i innhaldet enn dei føregåande tre tekstane. Under gjennomgangen av situasjonskomponenten i PL-analysen (sjå avsnitt 4.2.1) vart Tekst 4 trekt fram fordi forfattaren refererer til teateromtalar i ubestemt form fleirtal. Dette i motsetnad til fleirtalet av tekstane i utvalet som viser til den vedlagte teateromtalen i bestemt form eintal. Dette får følgjer for argumentasjonen i Tekst 4. Når eg her skal gjera ei vurdering av kva som er den grunnleggjande argumentasjonen er det med utgangspunkt i den første delen av teksten. Linje 2-17 handlar om at teksten er vanskeleg. Allereie i første linje skriv sendaren at «"Teateromtalar i VG er vanskeleg"» (2). Setninga er markert med hermeteikn og kan gi inntrykk av å vera ei form for overskrift i tillegg til «Oppgåve A2»(1). Dermed signaliserer sendaren at setninga seier noko om innhaldet i teksten. Òg i Tekst 4 har den første delen av teksten den tydelegaste samanhengen med oppgåveinstruksjonen om å forklara «kvifor» teateromtalen kan vera vanskeleg å forstå. Eleven poengterer sin eigen og medeleven sin situasjon og alder i setninga: «Det er forskjellige grunnar til kvifor omtalane er så vanskelege å forstå, for ein 15-åring i 10. klasse» (5-6). Relasjonen mellom overskrifta i linje 2 og Påstanden vert knytt saman av argumentmarkøren «sidan» (7). Dermed kan ein tydeleg sjå at Tekst 4 har ei hierarkisk samankjeding av argumenta:



Figur 16: Argumenthierarki, Tekst 4

For å koma fram til den grunnleggjande argumentasjonen i teksten startar eg med Påstanden: «"Teateromtaler i VG er vanskeleg"» (2). Dette er ein Påstand som sendaren ynskjer å overtida mottakaren om. Likevel er den grunnleggjande argumentasjonen ikkje direkte knytt til denne Påstanden, trass i at det er her den tydelegaste samanhengen med oppgåveinstruksen kjem fram. Belegget for Påstanden, altså opplysninga som Påstanden er støtta av, kjem i setninga: «[...] sidan teateromtaler er skrevet hovudsakleg for forskjellige målgrupper og teateromtaler er ofte lest av eldre folk» (7-8). Her kjem sendaren med opplysningar om at teateromtalar ikkje er skrivne for ungdommar i 10. klasse, og sannsynleggjer dermed Påstanden. «Sidan» (7) fungerer som ein argumentmarkør og synleggjer samanhengen mellom Belegget og Påstanden. Samanhengen er ytterlegare basert på godkjenninga som ligg i den implisitte Heimelen: «[Tekstar som er skrivne for ei eldre målgruppe er vanskelege å forstå]». Heimelen er fundamentet i argumentet. Her ser det ikkje ut som sendaren har teke høgde for at Heimelen kan trekkjast i tvil, fordi det korkje er Ryggdekning eller Restriksjonar knytt til argument 1. Samstundes er det nett i Belegget i argument 1 ein kan finna neste Påstand, og den grunnleggjande argumentasjonen, argument 2 i teksten. Når ein igjen stiller spørsmålet «Kva vil sendaren oppnå mottakaren si tilslutning

til?»), trer Påstanden: «Teateromtaler er ikkje eigna for ungdommar men meir for vaksne folk» (9) fram. Påstanden har klare likskapar med Belegget i argument 1. Med utgangspunkt i denne Påstanden kjem ein fram til følgjande modell, som syner det eg tolkar som den grunnleggjande argumentasjonen i Tekst 4:



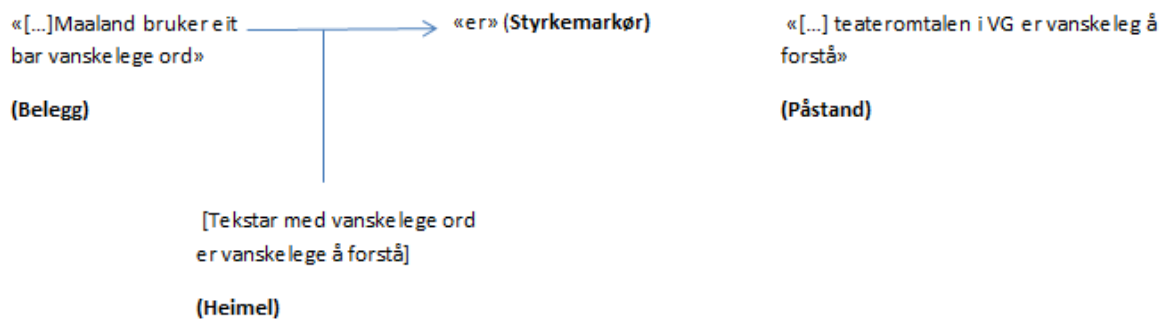
Figur 17: Argumentasjonsanalyse, Tekst 4

Påstanden i teksten er i staden knytt til kven som er målgruppa for teateromtalar: «Teateromtaler er ikkje eigna for ungdommar men meir for vaksne folk» (9). Slik viser Påstanden i teksten til teateromtalar i VG på generelt grunnlag og ikkje til den spesifikke teksten gitt i oppgåva. Belegget: «[...] fordi det er nytta en gammalt avansert språk» (12) stadfestar Påstanden, og legg til grunn følgjande implisitte Heimel: «[Tekstar som er skrivne for ei anna målgruppe er vanskelege å forstå]». Som i dei fleste tekstane i utvalet er òg sendaren av Tekst 4 oppteken av vanskelege ord. Samstundes går argumentasjonen i Tekst 4 vegen om at dei vanskelege orda syner at teksten ikkje er skriven for ungdommar. Medan dei fleste andre tekstane trekkjer fram dei vanskelege orda som prov på at teksten kan vera vanskeleg å forstå. Som i Tekst 2 har sendaren i Tekst 4 forsterka krafta i styrkemarkøren samanlikna med oppgåveformuleringa ved å nytta «er» (2) i presens. Slik signaliserer sendaren sikkerheit i høve til Påstanden.

4.3.5. Argumentasjonsanalyse, Tekst 6

Den grunnleggjande argumentasjonen i Tekst 6 har mykje til felles med analysane eg har gjort av Tekst 1, 2 og 3 (b). Eit fellestrekk er blant anna at tekstane har same implisitte Heimel: [Tekstar med vanskelege ord er vanskelege å forstå], for å byggja bru mellom Belegg og Påstand. Eg vil difor leggja vekt på dei elementa som gjer at Tekst 6 skil seg frå dei andre

tekstane i den følgjande analysen. Den grunnleggjande argumentasjonen i teksten baserer seg på Påstanden: «[...] teateromtalen i VG er vanskeleg å forstå» (3):

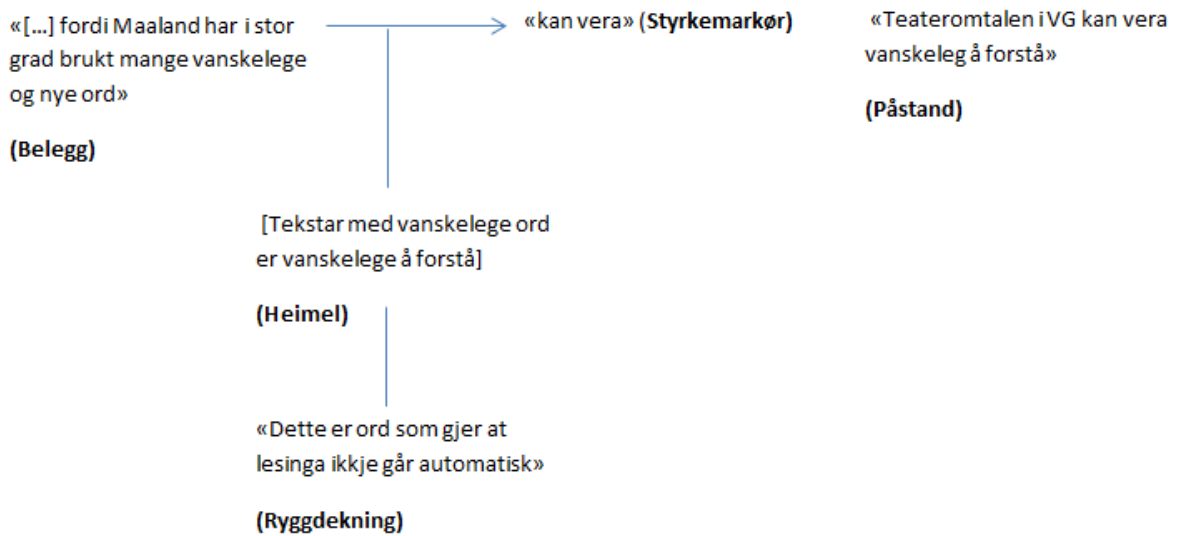


Figur 18: Argumentasjonsanalyse, Tekst 6

Påstanden kjem fram gjennom analysespørsmålet for å avdekka argumentet sitt øvste element: «Kva vil sendaren oppnå mottakaren si tilslutning til?». Òg i denne teksten kan argumentasjonen knytast til oppgåveformuleringa sitt «kvifor». Sendaren si grunngeving for Påstanden er knytt til dei vanskelege orda: «[...] Maaland bruker eit bar vanskelege ord» (3), innleia av ei forholdsvis bastant formulering om at det er dei vanskelege orda «[...] som gjer at teateromtalen i VG er vanskeleg å forstå[...]» (3). Denne formuleringa er eksplisitt og eit synleg argumentativt trekk på tekstoverflata kor Belegget stadfestar ein grunn til at teksten er vanskeleg, på grunnlag av Heimelen: [Tekstar med vanskelege ord er vanskelege å forstå]. I jakta på eit haldepunkt for Heimelen i teksten, er setninga: «Dei orene bruker vi ikkje til vanlig, dei er ikkje brukt i vekedagen heller blant folket når dei snakkar» (6-7) interessant. Eg tolkar det slik at eleven vil framheva at orda: «frontalangrep, grasrotflokk, neokapitalistisk og kynisk byrådsleier» (4) ikkje er ein del av daglegtalen og dermed gjer innhaldet i teksten vanskeleg å forstå. I og med at formuleringa viser til kvifor orda er vanskelege og ikkje støttar direkte opp under Heimelen, er det ikkje tale om Ryggdekning for den grunnleggjande argumentasjonen. Styrkemarkøren «er» (3) syner at sendaren stiller seg bak Påstanden på lik linje med det som eg tidelegare har gjort greie for i Tekst 2 og 4.

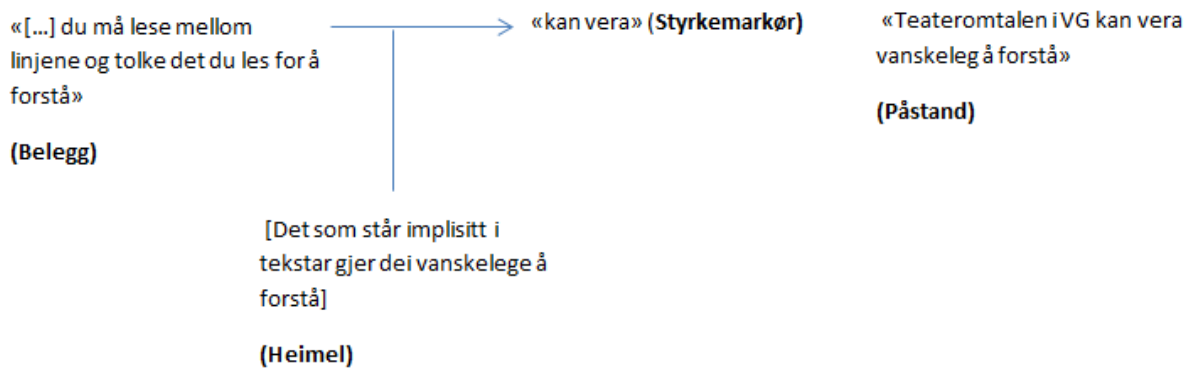
4.3.6. Argumentasjonsanalyse, Tekst 7

Endå ein liknande argumentasjon finst i Tekst 7 som òg har same forbinding mellom Belegg og Påstand som hovudtendensen i utvalet. For teksten har eg sett opp følgjande skjema for argumentasjonen:



Figur 19: Argumentasjonsanalyse, Tekst 7 (a)

I introduksjonen av Påstanden i Tekst 7 er både sendaren si stemme og mottakaren sin posisjon tydeleg markert. Det kjem mellom anna fram i formuleringane: «Hei, du [...]» (2) og «Så klart skal eg hjelpa deg [...]» (3). Tekst 7 er den av tekstane i utvalet som tydelegast imøtekjem oppgåveinstruksen om å venda seg til ein medelev «på ein vennleg måte». Gjennom å nytta dei personlege pronomena «eg» og «du», og i tillegg opna første setning med «Hei», kjem den venlege tilnærminga fram. I tillegg uttrykker sendaren eksplisitt at mottakaren tykkjer teksten er vanskeleg, for så å seia seg samd: «[...] eg forstår godt kvifor du syntes den var vanskeleg det er nok mange andre som er einige, inkludert meg sjølv» (3-4). Desse setningane er med på å introdusera det overordna i argumentasjonen, nemleg Påstanden: «*Teateromtalen i VG kan vera vanskeleg å forstå*» (6), og Belegget har samanheng med dei vanskelege orda, som igjen gir grunnlag for den implisitte Heimelen: [*Tekstar med vanskelege ord er vanskelege å forstå*]. Ytterlegare informasjon som rettferdiggjør at Heimelen er gyldig kjem i form av Ryggdekninga: «*Dette er ord som gjer at lesinga ikkje går automatisk*» (9). Denne dokumentasjonen støttar Heimelen. Sendaren hevdar at lesinga vert hindra av dei vanskelege orda, altså vert teksten vanskeleg å forstå. Som i Tekst 3 har Tekst 7 ei supplerande grunngiving for Påstanden i argumentet som kan setjast opp som følgjer:

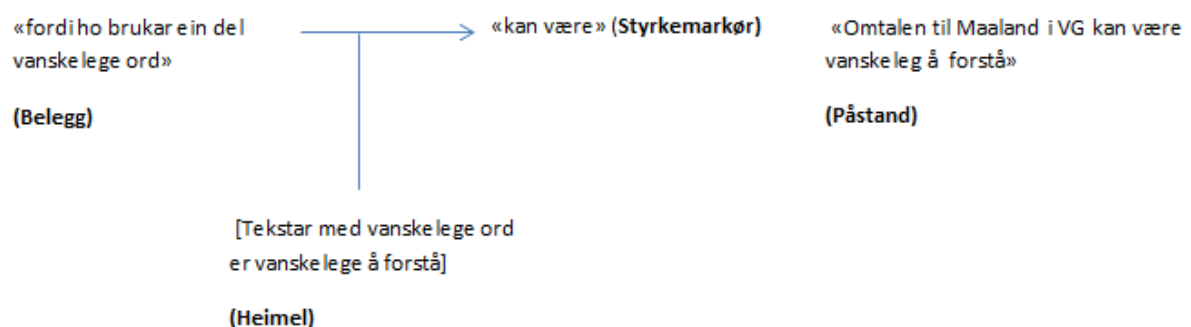


Figur 20: Argumentasjonsanalyse, Tekst 7 (b)

Påstanden vert den same som i (a), medan Belegget som ligg til grunn for det overordna elementet i argumentasjonen, er nytt: «[...] du må lese mellom linjene og tolke det du les for å forstå» (11). Sendaren presenterer dette som: «Ein anna utfordring [...]» (11) med teksten, og syner på denne måten utfordringane som kan vera knytt til det å måtta tolka det implisitte i tekstar. Heimelen som skapar samanheng mellom Belegg og Påstand er òg her implisitt: [Det som står implisitt i tekstar gjer dei vanskelege å forstå]. Sendaren vurderer tilsynelatande Heimelen som gyldig og tek ikkje vidare høgde for tilbakevisingar eller motargument.

4.3.7. Argumentasjonsanalyse, Tekst 8

Tekst 8 har ein grunnleggjande argumentasjon som liknar dei føregående hovudtendensane i utvalet:



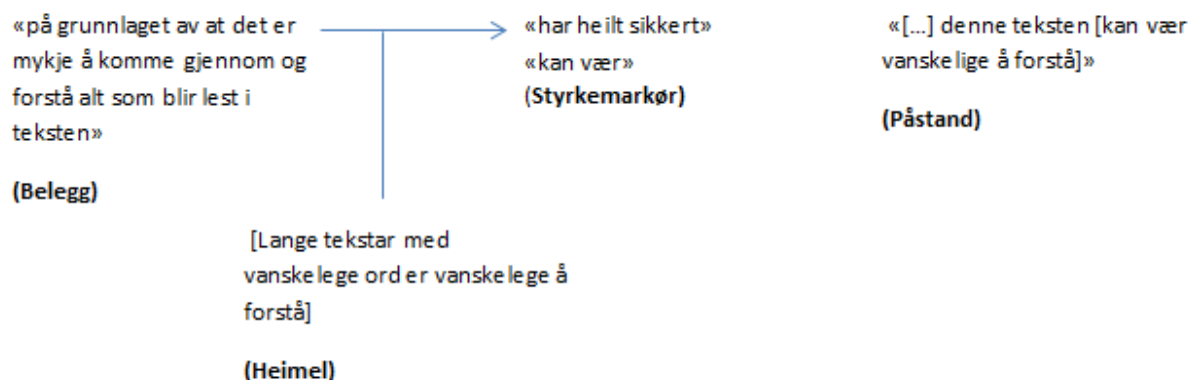
Figur 21: Argumentasjonsanalyse, Tekst 8

Påstanden i modellen: «Omtalen til Maaland i Vg kan være vanskeleg å forstå» (2) over syner at det overordna argumentative målet for teksten er å overtyda mottakaren om at

teateromtalen kan vera vanskeleg å forstå. I Tekst 8 er det grunnive med Belegget: «*fordi ho brukar ein del vanskelege ord*» (2), kor «fordi» står som ein argumentmarkør som tydeleggjer forbindinga mellom Belegg og Påstand og syner eit argumentativt trekk ved teksten. Heimelen: [*Tekstar med vanskelege ord er vanskelege å forstå*] støttar opp om samanhengen mellom Belegg og Påstand og er utførleg gjort greie for i dei føregåande analysane.

4.3.8. Argumentasjonsanalyse, Tekst 9

Tekst 9 er òg blant tekstane som har Heimel som tek utgangspunkt i samanhengen mellom vanskelege ord og vanskelege tekstar. Noko som skil den grunnleggjande argumentasjonen i Tekst 9 frå dei andre tekstane er at òg lengda på teateromtalen vert trekt inn som ein grunn for kvifor omtalen kan vera vanskeleg å forstå. Det gir ein liten vri på analyseskjemaet:



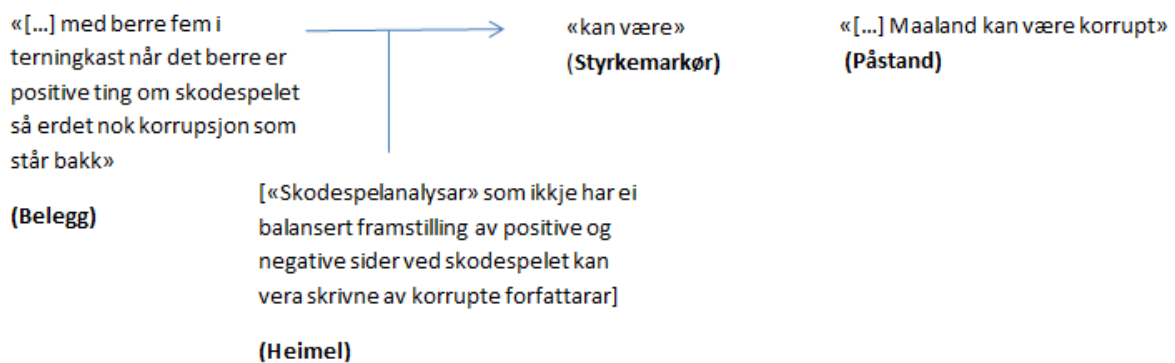
Figur 22: Argumentasjonsanalyse, Tekst 9

Her ser ein at Påstanden liknar Påstanden i dei fleste tekstane i utvalet: «*[...] denne teksten [kan vær vanskelige å forstå]*» (2/4). Dette overordna elementet i argumentasjonen opptre i lag med formuleringa: «*Du har heilt sikkert opplevd...*» (2). Denne styrkemarkøren er med på å skapa ein venleg tone til medeleven, samstundes som han gjer det tydeleg at sendaren er sikker i si sak når han påstår at teksten kan vera vanskeleg. Det som skil den grunnleggjande argumentasjonen i Tekst 9 frå dei føregåande, er grunnivinga for Påstanden, nemleg Belegget: «*på grunnlaget av at det er mykje å komme gjennom og forstå alt som blir lest i teksten*» (2-3). Her er det implisert at «alt» som står i teksten er vanskeleg å forstå og eksplisitt uttrykt at teksten er lang. Difor vert innhaldet vanskelegare tilgjengeleg for lesaren. Samanhengen mellom Belegget og Påstanden får støtte frå den implisitte Heimelen: [*Lange*

tekstar med vanskelege ord er vanskelege å forstå]. Sendaren legg til grunn at Heimelen vert akseptert av mottakaren, fordi det ikkje vert opna for at Heimelen vert trekt i tvil i form av Ryggdekning eller Restriksjonar.

4.3.9. Argumentasjonsanalyse, Tekst 10

Under PL-analysen utmerka Tekst 10 seg under fleire av komponentane. Dette er ein tekst kor innhaldet har få fellestrekk med dei andre tekstane i utvalet. Det er i denne teksten ein kan spora det kraftigaste engasjementet hjå sendaren i høve til teateromtalen. Dei klaraste døma finn ein i utsegna: «[...] Borghild Maaland kan være korrumpert» (7) og «[...] ho skulle hatt sprakreken frå mi side» (11-12). Det er likevel utfordrande å få tak i kva sendaren legg til grunn for desse standpunkta fordi argumentasjonen i teksten ikkje ser ut til å vera så nært knytt til dei, men snarare til det sendaren ser ut til å meina at er grunnen til at Maaland kan vera korrumpert. Likevel kan det sjå ut som at den grunnleggjande argumentasjonen har sitt utspring i korrupsjonsmistanken, og dermed vert det likevel interessant å sjå på argumentasjonen kor Påstanden er: «[...] Borghild Maaland kan være korrumpert» (7):



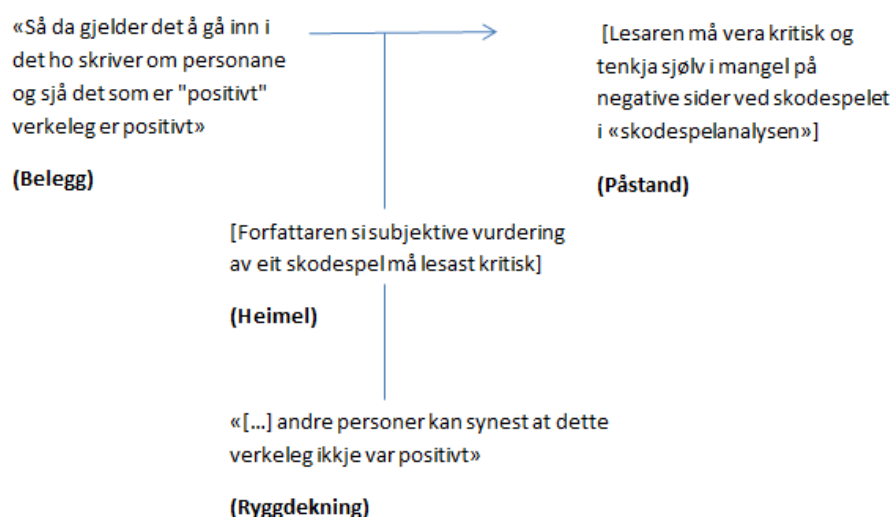
Figur 23: Argumentasjonsanalyse, Tekst 10 (a)

Sendarstandpunktet som kjem fram gjennom Påstanden ligg som det overordna elementet i argumentasjonen, men Belegget som vert lagt til grunn som støtte for Påstanden skapar nokre utfordringar for analysen. Det heng saman med at eg som lesar har problem med å sjå Belegget som umiddelbar akseptabel grunn for mistanke om korrupsjon. Samstundes er Belegget: «[...] med berre fem i terningkast når det berre er positive ting om skodespelet så er det nok korrupsjon som står bakk» (9-10) essensielt for å forstå argumentasjonen i teksten. Det ser ut som sendaren har ei oppfatning av at det her er tale om eit Belegg som

mottakaren oppfattar som gyldig og haldbart. Heimelen er implisitt og byggjer ei bru mellom Belegget og Påstanden, som nok er tydelegare for sendaren enn mottakaren:

[«Skodespelanalysar» som ikkje har ei balansert framstilling av positive og negative sider ved skodespelet kan vera skrivne av korruperte forfattarar]. Trass i at Heimelen her vanskeleg kan beskrivast som ein generell regel, er han ein naudsynt del av argumentasjonen for å syna ein samanheng mellom Belegget og Påstanden. Argumentet som er presentert på førre side er eit viktig ledd for å forstå det som eg vurderer å vera den grunnleggjande argumentasjonen i teksten.

Sendaren sluttar seg til synspunktet som er presentert i oppgåveformuleringa og går inn for å overtyda mottakaren om at «Teksten til Maaland [er] vanskeleg å lese» (20). Det vert og vist direkte til oppgåva i første avsnitt: «Denne teksten skal handle om korleis ein skal angripe analysen til Maaland» (5). Det kan sjå ut som at eleven har hengt seg opp i nett denne formuleringa om å «angripe teksten» frå oppgåva. Den grunnleggjande intensjonen når ein ser teksten under eitt, tolkar eg til å basera seg på den implisitte Påstanden: [Lesaren må vera kritisk og tenka sjølv i mangel på negative sider ved skodespelet i «skodespelanalysen»]:



Figur 24: Argumentasjonsanalyse, Tekst 10 (b)

Sendaren går inn for å overtyda mottakaren om at ei kritisk og krevjande lesing er naudsynt. Dette er støtta opp av Belegget: «Så da gjelder det å gå inn i det ho skriver om personane og sjå det som er "positivt" verkeleg er positivt» (5-6). Her oppmodar sendaren mottakaren til å sjølv gjera ei kritisk vurdering av det som står i teksten til Maaland, men det heng òg saman

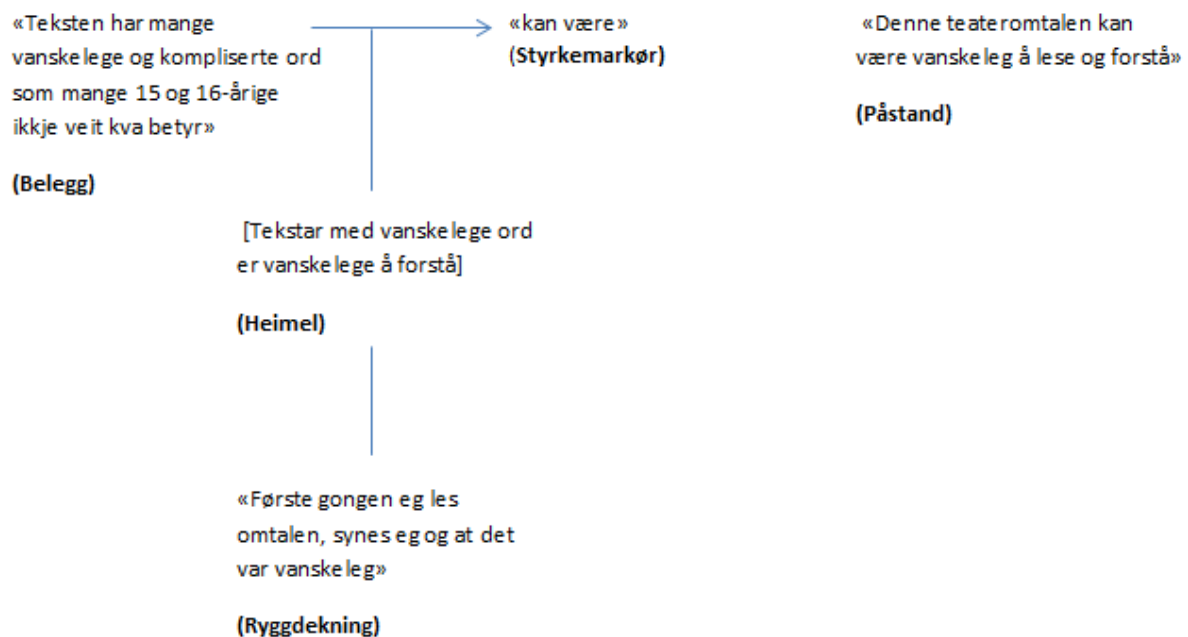
med oppgåveinstruksen sin andre del om å «gi tips» til ein medelev. Belegget er støtta opp av den implisitte Heimelen: [*Forfattaren si subjektive vurdering av eit skodespel må lesast kritisk*]. For at målet med argumentasjonen skal verta nådd, nemleg at sendaren oppnår å overtysa mottakaren om Påstanden, må mottakaren akseptera Belegget som sant. Heimelen skal vera ein allment akseptert regel sett saman med Påstanden. Ein kan stilla spørsmål ved om Belegg og Heimel slik dei er presenterte i Tekst 10 (a) og (b), oppfyller desse krava. Eleven definerer teateromtalen i VG som ein skodespelanalyse, ein definisjon som det ikkje er sannsynleg at mottakaren er samd i, spesielt ikkje sidan det bryt med oppgåva sin definisjon av teksten som ein omtale. Samstundes opnar ikkje sendaren av Tekst 10 for at definisjonen av tekstvedlegget vil verta trekt i tvil og definisjonen er presentert som ei sanning. Det same gjeld mistanken om korrupsjon og den openbare mistilliten til Maaland som objektiv i høve til skodespelet. Ein hamnar i ein situasjon kor det vert stilt «[...] en rad felslut, dvs. argumentformer som inte lever upp till de formella giltighetskraven, men som trots det används» (Jørgensen & Onsberg, 2008, s. 96). Ein kan stilla spørsmål ved om argumentasjonen er korrekt. Ryggdekninga i den grunnleggjande argumentasjonen (b) fungerer som støtte til at Maaland sin tekst er subjektiv og krev kritisk lesing: «[...] andre personer kan synest at dette verkeleg ikkje var positivt» (16-17). I så måte bidreg Ryggdekninga med støtte til Heimelen fordi andre personar kan ha ei anna oppfatning enn Maaland, noko som lesaren kan henda har lettare for å vera samd i. Sendaren tilbakeviser eventuelle protestar frå mottakaren med formuleringa: «Prøve å finne dei negative trekk med teksten sjølve» (13). Oppmodinga til lesaren om å prøva sjølv inneheld ingen eksplisitte prov for at eventuelle motargument kan tilbakevisast. Ho kan ikkje sjåast som ein Restriksjon i modellen over fordi ho ikkje er knytt til Påstanden i den grunnleggjande argumentasjonen. Samstundes er det interessant å kommentera her fordi oppmodinga impliserer ei tryggleik hjå sendaren om at mottakaren vil ha same oppleving av teksten om han gjer eit forsøk på å finna ei balansert framstilling av teaterstykket.

I samband med PL-analysen kommenterte eg at innhaldet og perspektivet i Tekst 10 skil seg frå dei andre tekstane i utvalet. Ein kan få inntrykk av at sendaren har hengt seg opp i at teateromtalen skal «angripast», og dermed går til angrep på forfattaren av teateromtalen, Borghild Maaland, i staden for å «[...] gi tips om korleis [medeleven] best kan angripe teksten for å forstå han betre» (Utdanningsdirektoratet, 2016 a). Slik vert innhaldet i Tekst 10 på sida

av det oppgåva spør etter. I og med at eleven har misforstått kva type tekst vedlegget som er gitt i oppgåva er, vert samanhengen mellom Påstanden og den grunngevinga sendaren kjem med uklår. Argumentet manglar logisk forankring til å overtyda mottakaren, og dermed ber teksten preg av mangel på «kunnskap om lesing og lesestrategiar» (Utdanningsdirektoratet, 2016 a).

4.3.10. Argumentasjonsanalyse, Tekst 11

Tekst 11 føyer seg i rekka av tekstar som deler same implisitte Heimel: [*Tekstar med vanskelege ord er vanskelege å forstå*]. Den grunnleggjande argumentasjonen kan setjast opp i følgjande modell:

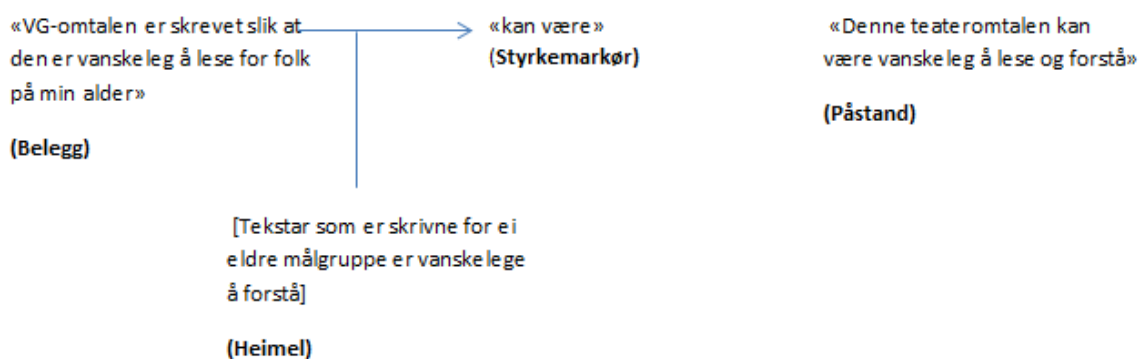


Figur 25: Argumentasjonsanalyse, Tekst 11 (a)

Påstanden liknar dei føregåande og er knytt til oppgåva sitt «fordi»: «*Denne teateromtalen kan være vanskeleg å lese og forstå*» (2). Som direkte støtte for Påstanden har ein Belegget: «*Teksten har mange vanskelege og kompliserte ord som mange 15 og 16-årige ikkje veit kva betyr*» (14-15). Her er det verd å merka seg at dei ulike delane av oppgåva er meir fletta saman. Slik følgjer det eksplisitte Belegget seinare i teksten, her i linje 14 og 15, enn for dei fleste tekstane som følgjer hovudtendensen for den grunnleggjande argumentasjonen. På denne måten står teksten fram som mindre todelt enn dei tidlegare omtalte tekstane, trass i

at Heimelen som skapar den gyldige samanhengen mellom Belegg og Påstand er den same: [Tekstar med vanskelege ord er vanskelege å forstå]. Som ei støtte til den implisitte Heimelen trekk sendaren av teksten fram sine egne erfaringar gjennom Ryggdekninga: «Første gongen eg les omtalen, synes eg og at det var vanskeleg» (2-3). Det at Tekst 11 er skriven med ei større samanfletting mellom oppgåva sitt «forklar kvifor» og «gi tips om korleis» gjer at teksten får ei meir heilskapleg framtoning. Sendaren vekslar mellom å argumentera for at teksten kan vera vanskeleg, gi tips basert på egne erfaringar og koma med oppmuntrande grunngevingar til kvifor tipsa er gode. Døme på dette ser ein i: «[...] då forstod eg kva journalisten ville ha fram» (8), «Til saman bør di ha fått med deg det aller meste» (13) og «[...]då] vert det ikkje noko problem» (21-22).

Øg Tekst 11 trekkjer fram ein ytterlegare grunn som støtte for Påstanden i (a). Som i Tekst 4 har sendaren ei oppfatning av at teksten i utgangspunktet ikkje er skriven for ungdomsskuleelevar. Dermed får ein Belegget: «VG-omtalen er skrevet slik at den er vanskeleg å lese for folk på min alder» (19-20). Den implisitte Heimelen vert den same som Tekst 4 har for argument 1 i argumenthierarkiet (sjå Figur 16): [Tekstar som er skrivne for ei eldre målgruppe er vanskelege å forstå]. Toulmin-skjemaet vert då:

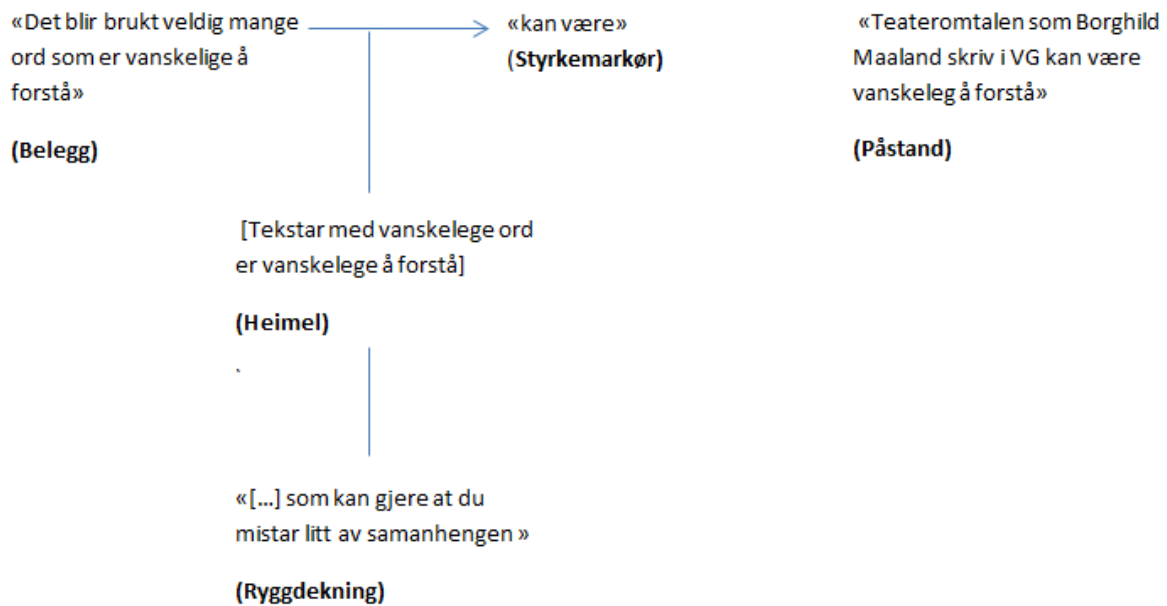


Figur 26: Argumentasjonsanalyse, Tekst 11 (b)

Eg går ikkje djupare inn i grunngevinga fordi kvart av elementa i modellen over er gjort greie for i analysen av dei føregåande tekstane.

4.3.11. Argumentasjonsanalyse, Tekst 12

Som siste tekst ut i argumentasjonsanalysen kjem Tekst 12 med ein grunnleggjande argumentasjon som følgjer hovudtendensen i utvalet. Det inneber at mange av elementa allereie er grundig argumentert for i dei føregåande analysane. Den implisitte Heimelen: [Tekstar med vanskelege ord er vanskelege å forstå] gjeld òg for Tekst 12:



Figur 27: Argumentasjonsanalyse, Tekst 12

Heimelen syner samanhengen mellom Påstanden: «Teateromtalen som Borghild Maaland skriv i VG kan være vanskeleg å forstå» (2) og Belegget: «*Det blir brukt mange ord som er vanskelige å forstå*» (4), ikkje ulikt den grunnleggjande argumentasjonen i mange av elevtekstane. Heimelen er støtta av Ryggdekninga som presiserer at dei vanskelege orda «[...] kan gjere at du mistar litt av samanhengen» (4-5), ei formulering som fungerer som ytterlegare dokumentasjon på at «grundlaget på vilket [Belegget sin] regel har etablerats» (Jørgensen & Onsberg, 2008, s. 30). Slik eg tolkar det, legg sendaren det at ein kan mista samanheng som konkret grunnlag for at tekstar med vanskelege ord kan vera vanskelege å forstå.

4.3.12. Oppsummering

Analysen syner at tekstane i utvalet langt på veg følgjer same innhald i og oppbygging av argumentasjonen. For ni tekstar i utvalet¹⁷ kan ein basera samanhengen mellom Belegg og Påstand i same implisitte Heimel i den grunnleggjande argumentasjonen. Desse tekstane har små variasjonar i Påstand og Belegg, kor dei fleste har ein eller annan variant av «Teateromtalen er vanskeleg å forstå» som overordna element i argumentasjonen, medan Belegget på ein eller annan måte refererer til dei vanskelege orda i teateromtalen. Fire av desse tekstane¹⁸ oppgir ein eller fleire grunnar i tillegg som støtte for Påstanden, anten det gjeld at teateromtalen er lang, skriven for ei eldre målgruppe eller at lesaren ikkje er kjent med teaterstykket. Når ein ser elevtekstane i samband med målet for oppgåva er det interessant å stilla spørsmål om kor funksjonelle dei er. Hovudtendensen i utvalet syner ei oppbygging av innhald som heng nøye saman med oppgåveinstruksen om å «[...]forklara] kvifor teateromtalen i VG kan vere vanskeleg å forstå» (Utdanningsdirektoratet, 2016 a, s. 8).

Tekstar som skil seg frå hovudtendensen i utvalet er mellom anna Tekst 4 som opnar med å kommentera «teateromtalar» (2) i ubestemt form fleirtal. Dermed kommenterer sendaren i teksten omtalar på generelt grunnlag i staden for å kommentera det konkrete tekstvedlegget. Dette påverkar argumentasjonen og oppbygginga av teksten fordi òg det som følgjer kommenterer teateromtalar på generelt grunnlag. Første Belegget i Tekst 4: «[...] sidan teateromtalar er skrevet hovudsakleg for forskjellige målgrupper og teateromtalar er ofte lest av eldre folk» (7-8) synleggjer den generelle tilnærminga, men leier og sendaren over til spørsmålet: «Korleis ser ein at det er eigna for eldre folk?» (10). Dette spørsmålet er ikkje direkte forbunde med oppgåveinstruksen, men fører eleven over på ein ny grunn til at teksten er vanskeleg å lesa: «[...] fordi det er nytta en gammalt og avansert språk» (13). Spørsmålet driv argumentasjonen framover, og etter at det er svara på av sendaren, vert eit nytt spørsmål stilt: «Korleis kan ein bli betre på å forstå teateromtalar og få med seg det viktigaste av tekstar sjølv om det er nytta vanskelege og nye ord?» (16-17). Gjennom dette spørsmålet uttrykkjer sendaren oppgåva sin andre instruks: «Gi tips om korleis [medeleven] best kan angripe teksten for å forstå han betre» (Utdanningsdirektoratet, 2016 a, s. 8) med eigne ord, og skapar ei framdrift i teksten som er særeigen for Tekst 4 samanlikna med dei

¹⁷ Tekst 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 11 og 12

¹⁸ Tekst 3, 7, 9 og 11

andre tekstane i utvalet. Tekst 4 handsamar dermed teateromtalar på eit meir generelt nivå og kjem med tips som ikkje gjeld det konkrete tekstvedlegget, men som vil gjera at: «[...] alt av lesing vil bli lettare å forstå i framtida» (27-28).

I analysen vart Tekst 7 trekt fram fordi denne teksten mest eksplisitt vender seg «vennleg» til medeleven. I utgangspunktet er ikkje dette eit argumenterande teksttrekk, men det fortel noko om kven sendaren har i tankane som mottakar medan han skriv. I tekstar kor personleg pronomer som «eg» og «du» er fletta inn i argumentasjonen gir sendaren tydelegare uttrykk for å sjå på mottakaren som medeleven. Fleire av tekstane¹⁹ inneheld ei formulering som seier at eleven sjølv òg opplevde teateromtalen som vanskeleg, eller at han kan «skjøna» eller «forstå godt» at medeleven har denne opplevinga. Slik syner dei mottakarmedvit i høve til det oppgåva ber om.

Tekst 5 og 13 har ikkje fått eigne analysekapittel for argumentasjonsanalyse. Dette heng saman med at desse tekstane i stor grad har utelate svar på den første oppgåveinstruksjonen om å forklara kvifor teateromtalen i VG kan vera vanskeleg å forstå. Det inneber at dei går direkte til tipsa til medeleven. Tekst 5 inneheld likevel fleire tydelege grunngevingar med argumenterande trekk. Tre av desse er presenterte gjennom argumentmarkøren «fordi» (4, 14, 15). I desse høva er det tale om grunngevingar til kvifor spesifikke lesestrategiar «[...] vil gjera at ein forstår betre» (4), «[...] hugsar betre kva ein har lese» (14) og «[...] vil få betre forståing» (15). Teksten inneheld og andre eksplisitte grunngevingar, som i linje 11: «[...] som gjer at ein får eit innblikk i kva teksten handlar om», i linje 12: «når du les teksten grundig vil du få ein betre forståing» og i linje 13: «[...] for å hugse teksten betre». Tekst 13 har grunngevinga og tipsa sine med liknande formuleringar i første avsnitt: «[...] for å huske betre» (5-6), «[...] få med alt som står i teksten» (7) og «[...] for å forstå innhaldet» (9-10). Likevel står desse tekstane fram som meir beskrivande. Kunnskapsformidling står sentralt, snarare enn overtyding i form av argumenterande tekst, og er tydelegast knytt til oppgåva sin andre del og formuleringa «korleis» teateromtalen best kan angripast.

Argumentasjonsanalysen har som presisert innleiingsvis teke utgangspunkt i første oppgåvedel og instruksjonen om å forklara kvifor teateromtalen kan vera vanskeleg å forstå. Dette inneber ei forenkling av elementa i argumentasjonen, slik at variasjonen i kunnskap

¹⁹ Tekst 2, 3, 6, 7 og 11

om lesing og lesestrategiar ikkje kjem så tydeleg fram. På denne måten kan det henda at tekstane står fram som endå likare i innhald gjennom analysen enn dei faktisk er når ein les dei som heilskap. Til dømes kjem variasjonen i lengd mellom dei ulike tekstane ikkje fram. Likevel er det slik at dei lengste tekstane gir fleire tips og er meir utfyllande i grunngivinga for tipsa samanlikna med dei kortaste tekstane i utvalet. Tekst 2 som er ein av dei lengste tekstane i utvalet, på 32 linjer, trekkjer til dømes fram «*skumlesing, punktlesing, nærlesing [og] fornøyelseslesing*» (7) i tillegg til tipset om å «*lese teksten høgt for deg sjølv*» (20) og å nytta «*VØSL-skjema*» (24). Sendaren presiserer eksplisitt at tipsa er døme på lesestrategiar, og går inn i funksjonen til kvar av dei. I motsett ende er Tekst 9, på 12 linjer, som òg kjem med fleire tips: «*læs teksten nøye*» (6), «*lett etter ord dom du ikkje heilt forstår og finn ut kva dei betyr*» (6-7), «*pusle teksten saman*» (9) og «*lese teksten fleire gonger*» (10), men har ei langt mindre utfyllande grunngiving for kva funksjon tipsa kan ha. Når eg likevel har vald å gjera denne forenklinga, heng det saman med at eg er på jakt etter mønstera i korleis elevane har løyst den argumenterande delen av oppgåva. Då vert det underordna kor utfyllande tekstane er i svara på siste oppgåvedel. Det ser ut til at tekstane som har argumentasjon som skil seg mest frå fleirtalet har til felles at dei ikkje treff så godt på det oppgåva spør etter. For Tekst 4 gjer dette seg utslag i å vera ei tilnærming til vanskelege tekstar på generelt grunnlag, i staden for å ta utgangspunkt i det konkrete tekstvedlegget. Samstundes skal det seiast at Tekst 4 held seg til oppgåva sitt «kvifor» og «korleis», og dermed ligg innanfor temaet frå oppgåva. Tekst 10 på si side tek i liten grad stilling til «kvifor» og «korleis» som oppgåva spør etter, men er i staden innom både korrupsjon og forfattarangrep. Argumentasjonen både for Påstand (a): «*[...] Maaland kan være korrump*» (7) og Påstand (b): «*Lesaren må vera kritisk og tenka sjølv i mangel på negative sider ved skodespelet i «skodespelanalysen» manglar langt på veg logisk forankring til å overtyda mottakaren.*

Samstundes kan det henda ein kan trekkja slutninga at dei tekstane som meistrar å svara på oppgåva langt på veg følgjer same oppbygging av argumentasjonen. Dermed kan det sjå ut som at grunnlaget for argumentasjonen vert gitt i sjølve oppgåveteksten. Dette vert vidare diskutert i tolkings- og diskusjonskapittel 5.

5. Tolking og diskusjon

Parallelt med analysane i kapittel 4 har eg tolka og drøfta funna som har peika seg ut undervegs. Føremålet med dette kapittelet er å samla trådane frå problemstillingar, teori, metode og analysar. Eg vil sjå på samanhengen mellom analysane, tolka og diskutera desse i lys av problemstillingane og teorien eg har lagt til grunn. I Kapittel 5.1 vert funna frå oppgåveanalysen trekt fram og diskutert i samheng med problemstilling 1. Kapittel 5.2 tek utgangspunkt i funna som har direkte samheng med problemstilling 2, men element frå problemstilling 1 vert òg trekt inn her. Kapittel 5.3 tek føre seg problemstilling 3 med tilhøyrande forskingsspørsmål, før kapittel 5.4 ser funna i samheng med pågåande læreplanarbeid. Kapittel 5.5 legg kort fram mine tankar om vidare forskingspotensiale innanfor emnet. Avslutningsvis følgjer ein konklusjon i kapittel 5.6.

5.1. Problemstilling 1: Korleis kjem læreplanrevisjonen til uttrykk i eksamensoppgåve A2 gitt til hovudmålseksamen i skriftleg norsk etter 10. trinn, våren 2016?

I analysen av eksamenssettet vart dei ulike delane, som eksamensinformasjon, førebuingmateriell og tekstvedlegg gjennomgått. Når eg no ser oppgåva i samheng med elevtekstanalysane er det i hovudsak med utgangspunkt i ordlyden i oppgåve A2. Når det gjeld forskingsspørsmål 1a er det instruksjonsverba i oppgåva som er under lupa. Som tolkinga i delkapittel 0 viser, er det tale om seks verb som er knytt til instruksane i oppgåva: «skriv», «vender», «forklarer», «gi (tips)», «vis (kunnskap)» og «bruk (overskrifta)». Verba vitnar om styrande og detaljerte instruksar for korleis oppgåva skal løysast. Det varierer i kor stor grad verba gir eksplisitte instruksar til skrivehandlinga og dei er ikkje direkte samanfallande med skrivehandlingane i Skrivehjulet (sjå Figur 1) eller med teksttypane som er namngitte i læreplanen. Likevel ser ein att element frå eit funksjonelt og kontekstuel syn på skrivning, mellom anna gjennom at oppgåva eksplisitt fokuserer på både form, innhald og føremål. Verbet i formuleringa «Skriv ein tekst...» syner at eleven sjølv skal ta stilling til kva type tekst som passar til føremålet. Samstundes gir instruksane om å venda seg til ein medelev og gi tips eit signal om at ein skal *samhandla*. Instruksjonen om å forklara kvifor teksten kan vera vanskeleg signaliserer at ein skal *overtyda* mottakaren. Her finn ein òg

svaret på forskningsspørsmål 1b om kven som er definert som mottakar av teksten. Medeleven kan seiast å ha ei kvasi-autentisk mottakarrolle fordi skrivesituasjonen er konstruert av oppgåveskaparane. Det er ikkje reelt at ein medelev kjem til å lesa teksten. Samstundes er det reelt at eksamenskandidaten har medelevar. I så måte skulle det vera mogleg å førestilla seg kven mottakaren er.

Formuleringa om at elevane skal visa kunnskap om lesing og lesestrategiar signaliserer at elevane skal *beskriva* eller kanskje *utforska* stoffet. I instruksjonen om å bruka ei gitt overskrift til teksten tek oppgåva eit steg vekk frå valfridomen som ligg i «Skriv ein tekst...», kor elevane skal velja skrivehandling ut frå føremål og mottakar. Dette fordi overskrifta «Oppgåva A2» synleggjer det overordna føremålet med oppgåva; sensorane si sluttvurdering av eleven sin kompetanse i norskfaget. Det einaste ei slik overskrift seier til lesaren er kva oppgåve frå eksamenssettet ho er svar på. Verba syner at oppgåveskaparane har laga ei oppgåve med høg informasjonsmengd. Oppgåva tek i vare ideen om at føremål og mottakar er viktige element. Slik kan ein sjå at intensjonen bak læreplanrevisjonen kjem til uttrykk i oppgåva. Samstundes kan det sjå ut som at desse ideane kjem i konflikt med det overordna føremålet; vurderinga, og dei reelle lesarane; sensorane. Ein får ei blanding av det som Otnes og Iversen (2016) klassifiserer som presentasjonsoppgåve og dokumentasjonsoppgåve. Eleven må visa at han meistrar både føremålet om å svara på oppgåva sitt innhald og dokumentera for sensorane kva han kan.

Forskingsspørsmål 1c spør kva forståing for skrivning og tekst det vert lagt opp til gjennom oppgåva. Eksamen vektlegg elevane si evne til å kunna lesa tekstar i form av førebuingsmaterieil og oppgåvevedlegg og nytta dei som grunnlag i eigen tekstproduksjon. Det er med på å gjera at oppgåvene har sær s høg informasjonsmengd. «I tillegg til å vise skrivekompetanse [skal elevene] også vise lesekompetanse, tolkningskompetanse og evne til å anvende ideer fra lesingen i egen tekst» (Otnes H. , 2015, ss. 20-21). Det er verd å merka seg at ingen av elevsvara markerer eksplisitt at dei har lese tekstane under overskrifta «En folkefiende» i førebuingsmateriellet. Det kan sjå ut som at det massive tekstgrunnlaget som førebuingsmaterieil, tekstvedlegg og oppgåve utgjer, vert for komplekst til at elevane i utvalet er i stand til å dra nytte av heilskapen.

Oppgåvene inneheld korkje sjanger- eller teksttypebestilling, men legg opp til at elevane skal skapa ein tekst som passar til krava oppgåva stiller, spesielt med tanke på å nytta føremålstenleg skrivehandling ut frå det som er målet med oppgåva og kven som er mottakar for teksten. Tekstforståinga i oppgåva er med andre ord funksjonell og kontekstuell og dermed jamført med synet på tekst og skriving som ligg til grunn for *LK13* og Skrivehjulet. Gjennom grundig og medvite oppgåvedesign er målet å skapa rom for sjølvstendige og funksjonelle skivarar. Via skriving kan ein «[...] handle på ulike måter og med ulike formål, og [...] dette henger saman med situasjonen rundt – og mottakerne av – den skrevne teksten» (Otnes H. , 2014, s. 238). For Oppgåve A2 ser ein at oppgåveskaparane har vore opptekne av alle desse aspekta ved skrivinga. Oppgåva peiker ut at teksten sitt innhald skal dreia seg om teateromtalen, lesing og lesestrategiar. Føremålet er òg peika ut som det å hjelpa ein medelev, samt å visa kunnskap. Den eksplisitte mottakaren er medeleven. Oppgåva peiker mot ei overtydande skrivehandling fordi eleven skal meina noko (teateromtalen kan vera vanskeleg) og grunngi dette. Trass i at oppgåva tydeleg oppfyller krava til ei funksjonell tilnærming, ser ein gjennom analysane av elevane sine tekstar at kvaliteten og presisjonsnivået ikkje har fungert etter intensjonen. Oppgåva er så detaljert at ho resulterer i tekstar som er strukturerte etter instruksjonane. Dermed kan det diskuteras i kva grad oppgåva opnar for at elevane skal få vist seg som funksjonelle skivarar.

5.2. Problemstilling 2: Kva kjenneteiknar tekstane som elevane skreiv til Oppgåve A2?

Kjersti R. Breivega (2003) peiker på samanhengar mellom PL-struktur og Toulmin-modellen for argumentasjonsanalyse og denne samanhengen har kome til syne gjennom analysane i kapittel 4. Situasjons- og problemkomponenten i PL-analysen er tydeleg relatert til elementa Påstand og Belegg i Toulmin-modellen. Dette ser ut til å henga saman med korleis oppgåva er formulert og kan sporast direkte til ordlyden i oppgåva. I modellen under har eg laga ei visuell framstilling av koplinga mellom Problemkomponent og Påstand med utgangspunkt i Tekst 1 fordi teksten er representativ for hovudtendensen i elevtekstane:

Oppgåva	Problemkomponent i PL-strukturen/ Påstand i Toulmin-modellen
«Teateromtalen i VG kan vere vanskeleg å forstå»	«Teateromtalen i VG om Den engasjerte folkefienden kan vere vanskeleg å forstå [...]» (2)

Tabell 8: Samanheng mellom oppgåva, problemkomponent og Påstand

Oppgåva seier at teateromtalen kan vera vanskeleg å forstå og det vert utgangspunktet for den grunnleggjande argumentasjonen i elevtekstane. Formuleringa kjem tidleg i oppgåva og elementet kjem tilsvarande til uttrykk tidleg i tekstane. Problemkomponenten viser til at tekstvedlegget, eller teateromtalar på generelt grunnlag, kan vera vanskelege å forstå i løpet av dei første tekstlinjene. Som eg har vore inne på i analysekapittelet varierer det i kor stor grad tekstane nyttar formuleringa direkte frå oppgåveteksten. Mange av elevane har lånt ordlyden direkte frå oppgåva og lener seg på oppgåveskaparane som autoritet. Formuleringa fungerer som det Otnes (2015) presenterer som eit input til elevane og ein igangsetjar av skrivinga. Samanhengen mellom elevsvara og oppgåva vert dermed tydeleg.

Nokre tekstar har markert seg som unntak. Det gjeld mellom anna Tekst 5 og 13 som i liten grad svarar på den første oppgåvedelen og dermed ikkje har samanfall med hovudtendensen i utvalet når det gjeld Påstand i Toulmin-modellen. Tekst 7, 9 og 10 avviker òg frå mønsteret eg har presentert over. Tekst 7 presenterer situasjonskomponenten «[...] eg forstår godt kvifor du syntes den var vanskeleg» først i linje 3, for så å introdusera Påstanden: «Teateromtalen i VG kan vera vanskeleg å forstå» i linje 6. Tekst 7 skil seg ut med ein innleiingstekst i linje 2-4, for så å gå over på den grunnleggjande argumentasjonen frå linje 6. Tekst 7 er den lengste teksten i utvalet og det kan sjå ut som forfattaren har hatt formuleringa: «[...] på ein vennleg måte vender deg til ein medelev [...]» frå oppgåva i tankane då denne innleiinga vart skriven (tidlegare diskutert i kapittel 4.3.6). På den eine sida er dette avvikande frå hovudtendensen, men på den andre sida kan det sjå ut som Tekst 7 berre er endå meir tru mot ordlyden og kronologien i oppgåva enn resten av tekstane i utvalet. Tekst 10 har vore utførleg diskutert som unntak i dei fleste delane av analysekapitla, og teksten skil seg naturleg nok frå samanhengen eg har peika på over. Unntaka syner at ikkje alle tekstane har like tydeleg kopling mellom oppgåveformulering, PL-komponent og argumentasjonselement som presentert i Tabell 8: Samanheng mellom oppgåva, problemkomponent og Påstand.

Vidare er det eit tydeleg samanfall mellom oppgåva sitt formulerte «kvifor», prov for problemkomponenten i PL-strukturen og Belegget i Toulmin-modellen når det gjeld hovudtendensen i tekstutvalet. Slik ser det ut når elevane sjølv argumenterer for kvifor tekstvedlegget kan vera vanskeleg å forstå:

Oppgåva	Prov for problemkomponent i PL-strukturen Belegg i Toulmin-modellen
Forklar kvifor teateromtalen i VG kan vere vanskeleg å forstå	«[...] fordi det er brukt mange vanskelege ord» (2-3)

Tabell 9: Samanheng mellom oppgåva, prov for problemkomponent og Belegg

Grunngivinga varierer noko frå tekst til tekst, men ein tydeleg tendens er at elevane oppfattar at vokabularet i teateromtalen er ein viktig grunn til at teksten er vanskeleg å forstå. Som gjort grundig greie for i argumentasjonsanalysen i kapittel 4.3 trekkjer nokre av elevtekstane òg inn andre grunnar til at teksten kan vera vanskeleg å forstå. Samstundes følgjer oppbygginga same mønster. Dei fleste tekstane i utvalet gjer unna både situasjons- og problemkomponenten i løpet av dei åtte første linjene. Tekst 5, 10 og 13 skil seg ut på same måte som kommentert i førre avsnitt, medan Tekst 4 har ein lengre problemkomponent enn dei andre, som strekk seg over 15 linjer. Tekst 11 på si side vender tilbake til problemkomponenten fleire stadar i teksten.

Hovudtendensen frå funna over er at oppbygginga og innhaldet av tekstane er svært like kvarandre og samanhangen mellom oppgåve, PL-struktur og grunnleggjande argumentasjon er tydeleg. Samstundes løftar analysemodellane fram ulike sider ved tekstane. Når ein ser PL-modellen som ein argumenterande tekstmodell, vert løysings- og evalueringskomponenten ein del av den argumenterande teksten, trass i at desse ikkje berre består av overtydande skrivehandlingar. I desse komponentane er elevane og innom skrivehandlingane å beskriva og informera. Løysingskomponenten i tekstutvalet er knytt til oppgåva sin andre halvdel og spesifikt til adverbet «korleis». Elevane kjem med tips til *korleis* teksten kan angripast, noko som primært ikkje er ein del av den grunnleggjande argumentasjonen i Toulmin-modellen. Likevel får PL-strukturen fram at det å koma med ei løysing og ei eventuell positiv vurdering av denne, inngår i overtydinga, og dermed vert

teksten som heilskap argumenterande. På denne måten kjem ulikskapane mellom modellane tydelegare fram i handsaminga av andre oppgåvedel. Hovudtendensen frå PL-analysen (sjå Figur 8) syner at løysingskomponenten følgjer ordlyden frå oppgåva kronologisk slik at tredje tekstdel er knytt til andre oppgåvedel. For tekstane som har med evalueringsskomponenten kjem han i dei fleste høva som avsluttande setning i teksten. Dermed ser ein at PL-strukturen får fram den overordna oppbygginga av tekstane. «Superstrukturen har to viktige funksjoner: For skriveren hjelper superstrukturen med å organisere teksten kognitivt, og for leseren vil superstrukturen være til hjelp ved avkodning av meningen i teksten» (Larsen, 2015, s. 33). Samanhengen mellom oppgåveformuleringa og PL-mønster for tekstane er påfallande, og det kan sjå ut som at elevane har støtta seg på kronologien i instruksjonsverba når dei har strukturert svartekstane sine. Det er liten tvil om at tekstane har ein felles argumenterande superstruktur som svar på forskingsspørsmål 2a.

Analysen av argumentasjonen med utgangspunkt i Toulmin-modellen løftar fram andre aspekt ved teksten og gir oss eit djupare innblikk i det som vert klassifisert som situasjons- og problemkomponentar i PL-analysen. Som svar på det forskingsspørsmål 2b spurde om, ser ein fleire felles argumenterande trekk i elevtekstane. Samstundes har avvik og ulikskapar kome fram i analysane. Fordelen med Toulmin-analysen er at ein òg får retta fokus mot det som ikkje er eksplisitt uttrykt i tekstane. Det er interessant å sjå at heile ni²⁰ tekstar i utvalet byggjer den grunnleggjande argumentasjonen på same implisitte Heimel: [*Tekstar med vanskelege ord er vanskelege å forstå*]. Her ser ein både at elevane har ei oppfatning av at dette er ein viktig grunn til at teateromtalen er vanskeleg å forstå, men òg at dei deler oppfatninga om at dette er eit generelt standpunkt som sendaren og mottakaren deler.

Sett i lys av problemstilling 2; *Kva kjenneteiknar tekstane som elevane skriv til Oppgåve A2?*, har funna over gitt nokre interessante svar. Med utgangspunkt i analysemetodane kan ein langt på veg slå fast at det føregår argumentasjon og overtydande skrivehandling i tekstutvalet, både på eit strukturelt nivå, slik at tekstane kan sjåast som argumenterande, og på innhaldsnivå, gjennom den grunnleggjande argumentasjonen.

Det er interessant å sjå dei argumenterande teksttrekka frå tekstane i utvalet i samanheng med KAL-studien (sjå kapittel 2.1) sine funn som konkluderer med at elevane «sliter med å

²⁰ Tekst 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 11 og 12

skrive resonnerende tekster» (Berge, Hertzberg, Vagle, & Andresen, 2005 b, s. 186). Eit av problema som vart løfta fram etter KAL-studien var elevane si manglande evne til å skapa tekstar med god tekststruktur tilpassa intensjonen. I og med at læreplanrevisjon og nyare skrivepedagogikk mellom anna byggjer på funna frå KAL-forskinga, kan det sjå ut som at eksamensoppgåvene er endra, kan henda nett med tanke på at elevane skal syna evne til å skriva resonnerande. På den eine sida kan ein seia at elevane vert så bundne av oppgåva at strukturen for tekstane deira vert samanfallande, lite sjølvstendig og lite kreativ. På den andre sida syner PL-analysen argumenterande tekststruktur og dermed kan det sjå ut som at elevane har lukkast med noko elevar tidlegare ikkje fekk til. Det er i denne samanhengen naudsynt å trekkja fram at KAL-studien var oppteken av kvalitetsskilnadar på tekstane, noko eg ikkje har hatt fokus på i analysearbeidet i denne studien. Det vil seia at kvaliteten på argumentasjonen i liten grad er vurdert.

Forskingsspørsmål 2c: *Kven skriv eleven til?* har fått fram eit spesielt interessant trekk ved tekstane i utvalet. I kapittel 4.1.5 omtalte eg føremålet med oppgåva som todelt. Kompleksiteten i oppgåva gjer at hovudintensjonen og det kommunikative målet med teksten vert minst todelt. Det direkte uttalte føremålet er den fiktive situasjonen eleven skal setja seg inn i og gi råd om til ein medelev. Medeleven som mottakar er i tråd med ei funksjonell forståing av skrivinga, kor elevane skal «skrive for reelle lesere som kan være genuint interessert i det [de] skriver om» (Otnes H. , 2015, s. 18). Intensjonen om ein reell mottakar er forankra i moderne skriveteori, men oppgåva har samstundes med seg føremålet om å visa kunnskap til sensorane. «Det er vanskelig å komme bort fra at vurderinga i seg selv er det viktigste formålet i en sentralt gitt eksamen» (Bach, 2015, s. 32). Eksamenssituasjonen sitt grunnleggjande føremål kjem eksplisitt til uttrykk på tekstoverflata i oppgåva når ho ber elevane om å «visa kunnskap». Elevane kjenner dette føremålet godt og tekstane deira går inn i skulestilen som tekstnorm, med «[...] etablerte konvensjoner som gir forventninger om hva vi vil møte i teksten» (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993, s. 131). Asymmetrien i tilhøvet mellom sendar og mottakar vert dermed ein underliggjande faktor i tekstane og det kan tenkjast at den venlege tonen til medeleven difor vert tona ned til fordel for informasjon om lesing og lesestrategiar, spesielt i siste del av tekstane.

5.3. Problemstilling 3: Tilfredsstiller elevtekstane i utvalet det som var intensjonen bak læreplanrevisjonen i 2013?

Dei store likskapane mellom tekststruktur og argumentasjon i elevtekstane indikerer at elevane har vore påverka av dei same faktorane i tekstsapinga si. Det kan vera nærliggjande å tru at dei i stor grad har latt seg styra av oppgåveinstruksen då dei strukturerte svaret sitt. Me ser døme på at oppgåva er «en detaljert instruks som det forventes at man følger» (Otnes H. , 2015, s. 22). Når ein ser på at målet for oppgåva var å syna *kvifor* tekstvedlegget var vanskeleg og gi tips om *korleis* ein kan angripa den vanskelege teksten, er valet om å følgja oppgåva sin kronologi funksjonell. På den andre sida er oppgåva så kompleks i instruksjonane at andre mål for oppgåva kjem meir i bakgrunnen. Det kan henda at dette medfører at formuleringa om å venda seg til ein medelev på ein venleg måte har hamna meir i bakgrunnen av elevane sitt medvit. I kva grad eleven har lukkast med teksten sin heng meir saman med om han har meistra kompleksiteten i oppgåva enn å løysa oppgåva kreativt. Dermed vert det å følgja oppskrifta og gjennomføra instruksjonane viktigare enn å syna kreativitet i tekstsapinga. Elevane skal halda styr på fleire føremål samstundes. Det kan til dømes vera unaturleg å både presentera faginnhald om lesing og lesestrategiar og samstundes bevare ein venleg tone. Her skal dei kombinera eit ovanfrå- og-ned-perspektiv som rådgjevarar, med ein venleg tone til ein medelev dei står i eit symmetrisk høve til. Denne kompleksiteten kan gjera det spesielt krevjande for svake elevar som truleg ikkje har så mykje erfaring med å koma med faglege råd til medelevar. I tillegg kan det vera ein snubletråd for dei svakaste elevane at ein undersøker meir om elevane er samde i oppgåveskaparane sin påstand, enn i kva grad dei er i stand til sjølvstendig tenking. Oppgåva seier langt på veg: «vis at du kan grunngi oppgåveskaparane sitt syn».

Slik Oppgåve A2 er formulert gir ho høve til å syna tekstkompetanse på to ulike nivå. I oppgåva skal elevane kommentera ein tekst i tillegg til at dei skal syna kompetanse i korleis dei kan byggja opp ein tekst sjølv. I og med at elevtekstane i utvalet heng så tydeleg saman med oppgåva sine instruksjonar kan ein diskutera om elevane får syna tekstskapingskompetanse i særleg grad. Gjennom å følgja instruksane frå oppgåva kronologisk kjem dei fram til ein tekst utan at dei vert utfordra på kreativitet og tekstoppbygging. I så måte kan ein seia at oppgåva er styrande, både for form og innhald. Elevane får med andre ord ikkje høve til å visa om dei er funksjonelle skrivarar.

På den andre sida ber elevtekstane i utvalet preg av at dei ikkje enkelt kan kategoriserast innanfor ein bestemt sjanger. Med utgangspunkt i læreplanformuleringa frå før revisjonen i 2013 kan ein kanskje klassifisera teksten som ein slags hybrid mellom ein fagartikkel om lesing og lesestrategiar, argumenterende artikkel, på grunnlag av dei argumenterende teksttrekka, og personleg brev, med tanke på oppgåva sin definerte mottakar. Akkurat denne sjangerhybriden ville ein neppe ha fått om ein skulle definert sjanger i oppgåva på førehand. I så måte er oppgåva kreativ og utradisjonell og gir rom for ei meir dynamisk tekstforståing. Samstundes ser det ut som oppgåva har frigjort elevane frå å tenkja på tekststruktur i svaret. Dermed har dei detaljerte instruksane fungert som ei sjekklister. Om skrivaren følgjer instruksane endar han til slutt opp med ein heil tekst strukturert etter sjekklister. Ein kan undrast om resultatet kan verta mindre sjølvstendige elevar som slepp å vurdera føremål og mottakar sjølv og dermed ikkje vert i så mykje betre stand til å skriva tekstar utanfor skulesituasjonen. Dette trass i at ein av intensjonane bak læreplanrevisjonen i 2013 var at elevane skulle verta sjølvstendige og funksjonelle skrivarar.

Når det gjeld det å kommentera ein annan tekst er det påfallande at ingen av elevsvara tek utgangspunkt i det som faktisk er føremålet med å lesa ein teateromtale; å vurdera om eit stykke er interessant å sjå. I fleire av tekstane kan det sjå ut som elevane er opphengd i si eiga lesing av omtalen, nemleg då dei las han i oppgåve A1 for å vurdera om det var samanheng mellom omtale og terningkast. På denne måten syner elevsvara kor førande oppgåveteksten er. Her er Tekst 12 eit tydeleg døme fordi eleven er oppteken av å dela inn teksten i positive og negative setningar. Tipset har samanheng med oppdraget i Oppgåve A1 og skal gi medeleven ei oversikt til å kunna vurdera om Maaland sitt terningkast er rimeleg. I denne samanhengen kan ein undrast om det er realistisk at nokon i det heile vil lesa teateromtalar viss språket går over hovudet på dei? Å nytta dette vedlegget er kanskje litt søkt i høve til målgruppa og ein kan undra seg om ein har vore på jakt etter eit tekstdøme med så vanskeleg språk at alle elevane vil sjå teksten som ei utfordring. Kan det i så fall vera at ein har skapa ei oppgåve som er vanskelegare enn naudsynt, spesielt for elevane med dårlegast leseforståing og ordforråd?

Som ei oppsummering av problemstilling 3 kan ein seia at funna i denne avhandlinga peiker i retning av at Oppgåve A2 i liten grad opnar for at elevane kan syna tekstkompetanse fordi ho er så styrande, både på struktur- og innhaldsnivå. Handlingsrommet for kreativitet og

sjølvstendig oppbygging vert dermed redusert til eit minimum og tekstane med dei største avvika ber meir preg av misforståingar og mangel på fagkunne enn kreativitet og sjølvstende.

5.4. Fagfornyninga av Kunnskapsløftet – kva no?

Parallelt med mine undersøkingar knytt til eksamensoppgåver og -tekstar etter læreplanrevisjonen føregår det eit arbeid med å laga ny læreplan for grunnskule og vidaregåande opplæring. I samband med Fagfornyninga av Kunnskapsløftet er det spesielt to aspekt eg ynskjer å løfta fram:

Frå eit lærarperspektiv har eg gjennom arbeidet med denne studien innsett at det tek lang tid å implementera endringar, som er godt forankra og grunnleggjande i forsking, i skulen. Studien har gitt meg nyttig innsikt, både i teorien bak læreplanendringane, og i elevtekstane med eit blikk som skil seg frå det evaluerande eg er van med i lærarkvardagen. Eg erfarer at lærarar som arbeider i skulen underviser ut frå det som er gjeldande læreplan, men det er ikkje alltid at intensjonen og den pedagogiske grunngevinga bak læreplanane når heilt ut til dei som faktisk skal driva opplæring etter læreplanen. Det tek tid å implementera endringane og ikkje minst forståinga for dei. Det er då nærliggjande å undrast over kor ofte læreplanen bør endrast. Det kan diskuteras i kor stor grad elevane som tok eksamen våren 2016 hadde fått opplæring etter den reviderte læreplanen sin intensjon. Tolkinga hjå den einskilde norsklærar i lag med den faglege ajourføringa er avgjerande for kva opplæring elevane får. Det kan tenkjast at implementering av det tankegodset som ligg til grunn for læreplanen tek lenger tid enn dei seks åra det vil ha gått frå revisjonen i 2013 til ny læreplan trer i kraft i 2019.

Samstundes er endringane i læreplanen gjerne fagleg godt forankra og det må vera grunn til å tru at dei som underviser i norskfaget ynskjer å driva oppdatert undervisning. Når denne masteroppgåva er i sluttfasen er nett høyringsfristen for kjerneelementa i det nye norskfaget gått ut, og Fagfornyninga tek stilling til fleire av omgrepa som er diskutert i denne avhandlinga. I samband med kjerneelementet «Skriftlig tekstsaking» seier høyringutkastet at elevane skal kunna skriva «[...] i ulike sjangrer og med ulike formål» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Når det gjeld kjerneelementet «Språket som system og mulighet» seier utkastet at elevane «[...]skal både kunne følge etablerte språk- og sjangernormer og kunne leke,

utforske og eksperimentere med disse på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2018). I høyringsutkastet kan ein sjå at sjangeromgrepet er teke med, men at ein samstundes eksplisitt set det etablerte opp mot leik, utforsking og eksperimentering. Det vert interessant å sjå om dette inneber ei endring i norskfaget som tek vare på elevane sin kreativitet og elevane sitt sjølvstende frå læreplanrevisjonen i 2013, og samstundes hentar inn att sjangrane som etablerte mønster å støtta skriveopplæringa på.

5.5. Vidare forskning

Dette prosjektet gir berre eit bilete av delar av revideringa av norskfaget i 2013. Dei metodiske vala som ligg til grunn for studien har påverka innfallsvinkelen til analysane. Desse vala er sjølvstøtt avgjerande for tolkingar, diskusjonar og funn. Om ein til dømes hadde vald ut ei kvalitetsvurderande tilnærming til oppgåvene ville ein ha gjort andre funn og fått peika på andre sider ved revisjonen. I tillegg har valet om å sjå på overtydande og argumenterande skrivning gjort at andre skrivehandlingar og teksttypar har kome i bakgrunnen. Studien har potensiale til å utvidast til å sjå på fleire elevtekstar og gjerne forfølgja forståinga for skrivning og tekst i læreplan, eksamensoppgåver og elevtekstar over tid. Det kunne vore interessant å undersøka elevtekstar etter ei enda grundigare etablering av *LK13* i skulen. Samstundes vert dei siste elevane som har fått opplæring etter *LK13* uteksaminerte våren 2019. Då kan det henda at det er meir fruktbart å sjå studien i samanheng med den nye læreplanen som skal innførast hausten 2019.

I prosjektet har eg vore oppteken av samanhengen mellom oppgåver og elevtekstar. Det å designa tydelege, relevante og motiverande skriveoppgåver er både viktig og vanskeleg. Det vil vera eit viktig felt for skrivepedagogikken òg i framtida. Dermed har samanhengen mellom oppgåver og elevtekstar eit stort potensiale for vidare studiar.

I drøftinga har eg òg vore innom utfordringar knytt til implementering av læreplanar i skulen. Her kan det òg stillast nokre spørsmål til andre fagfelt. Læreplanendringar kan sjåast på ulike nivå i skulen. Endringane trer i kraft på eit overordna skulepolitisk nivå, formelt sett i verk av Udir. Samstundes løftar dette prosjektet fram nokre av utfordringane som oppstår når læreplanen skal operasjonaliserast på den einskilde skule og materialisera seg i elevane si

læring. I så måte kunne det vera interessant å gjera undersøkingar på korleis godt endringsarbeid kan leiast på skulenivå.

5.6. Konklusjon

Endringa for norskfaget i *LK13* er nært knytt til ei endring i synet på skrivning og tekstskaping. Ein har flytta fokus frå sjangeromgrepet til ei meir dynamisk skriveopplæring med vekt på føremål og mottakar. Denne studien bidreg med forskning som sporar korleis desse endringane er operasjonaliserte i eksamensoppgåver og eit utval elevsvar våren 2016. Studien gir innsyn i korleis ei skriveoppgåve som mellom anna legg opp til evaluering og overtyding materialiserer seg i elevtekstar med argumenterande superstruktur og fleire argumenterande trekk. Studien har konstatert at læreplanrevisjonen kom til uttrykk gjennom eksamensoppgåve A2, fordi instruksjonsverb har erstatta sjangerbestillinga, mottakaren er definert i oppgåva og det vert lagt opp til at eleven skal bestemma struktur og innhald ut frå krava om føremål, mottakar og andre instruksar i oppgåva. Samstundes har studien belyst at ei slik detaljert oppgåveformulering er svært styrande for korleis elevane løyser oppgåva, både på struktur- og innhaldsplan. PL-analysen syner at hovudtendensen er at elevtekstane følgjer ein argumenterande superstruktur med horisontalt blokkemønster, kor komponentane er presentert kronologisk. Argumentasjonsanalysen etter Toulmin-modellen syner at tekstane langt på veg følgjer same innhald i, og oppbygging av, argumentasjonen for første tekstdel. Dette gjeld for både dei eksplisitte og implisitte elementa. Tekstane som har avvikande grunnleggjande argumentasjon har i hovudsak anten misforstått oppgåva eller unnlata å svara på delar av ho.

Tekstutvalet syner at elevane i tillegg møter ei utfordring når det gjeld kven teksten skal adresserast til, medeleven eller sensorane. Det er nærliggjande å tru at det hadde vore lettare for elevane å gjera kompetente val for å løysa oppgåva dersom ein av mottakarane hadde vore fjerna frå konteksten. Studien går langt i å antyda at intensjonen bak læreplanrevisjonen i 2013 berre delvis er oppfylt i eksamensoppgåve A2 og dei tilhøyrande tekstane i utvalet. Elevane ser ut til å ta funksjonelle val i høve til oppgåveinstruksen, men noko av utfordringa ligg i at oppgåva gir så spesifikke bestillingar at det ikkje er så mange reelle val att for eleven å ta. Elevane i utvalet får synt lesekompetanse og sjølvstendig

kunnskap om lesing og lesestrategiar, men dei får ikkje eit stort rom til å syna kompetanse i tekstopppbygging og tekststruktur. Eg har sjølv sagt ikkje belegg for å seia at funna i utvalet er representative for alle eksamenssvara i 2016. Fokuset på argumenterande tekstar er òg med på å setja grenser for kor eigna funna er til å kunna overførast til andre oppgåvetypar og - svar. Samstundes er dei eit uttrykk for korleis 13 elevar løyste Oppgåve A2 etter å ha fått heile si ungdomstrinnopplæring etter *LK13*.

Formuleringa i høyringsutkastet til fagfornyinga (presentert i kapittel 5.4) ser ut til å peika i same retning. Dei etablerte sjangernormene er med i formuleringa, men ei leiken, utforskande og eksperimentell tilnærming er føreslått. Med utgangspunkt i funna i denne studien ser eg positivt på ei slik tilnærming som forhåpentleg kan gi elevane meir rom for kreativitet og sjølvstende.

Samandrag

I 2013 vart læreplanen i norsk *Kunnskapsløftet* frå 2006 revidert (Utdanningsdirektoratet). Revisjonen førte mellom anna med seg at sjangernemningar, som til dømes artikkel, diskusjonsinnlegg og formelt brev, vart fjerna frå kompetansemåla. I staden inneheld kompetansemåla i den reviderte læreplanen teksttypar; kreative, informative, reflekterande og argumenterande tekstar. Endringa baserer seg på ei funksjonell og kontekstuell skriveopplæring, kor føremål og mottakar er løfta fram som viktig grunnlag for tekstskaping. Føremålet med denne studien er å sjå på korleis intensjonen bak læreplanrevisjonen kjem til uttrykk i eksamensoppgåve A2 frå hovudmålsettet for 10. trinn våren 2016, samt studera korleis intensjonen bak endringane kjem til uttrykk i 13 elevtekstar som svarar på denne oppgåva. Argumenterande tekstar står sentralt i analysane.

Dette kvalitative forskingsprosjektet analyserer først Oppgåve A2 med utgangspunkt i Otnes (2014) (2015) & Iversen (Otnes & Iversen, 2016) sine termar for kategorisering av skriveoppgåver. Som verktøy for å analysere elevtekstane har eg kombinert to modellar knytt til argumentasjon. Først har eg gjennomført ein analyse av tekstkomponentar i ein problem-løysing-struktur ut frå Tirkkonen-Condit (1985) sin teori. Vidare har eg gjennomført ein analyse av den grunnleggjande argumentasjonen i teksten med utgangspunkt i Toulmin (2003) sin argumentasjonsmodell. Kombinasjonen av analysemodellar gir to innfallsvinklar til same tekstmateriale, og dermed ulike perspektiv på korleis eleven oppfattar og responderer på oppgåveformuleringa.

Studien har konstatert at læreplanrevisjonen kjem til uttrykk i eksamensoppgåva. Prosjektet gir innsyn i korleis ei skriveoppgåve som legg opp til overtydande skrivehandling materialiserer seg i tekstar med argumenterande superstruktur og fleire argumenterande trekk. Samstundes belyser studien at ei informasjonsrik oppgåve med detaljerte instruksar og kontekstinnrammingar er svært styrande for korleis elevlar løysar oppgåva. Elevane ser ut til å ta funksjonelle val i høve til oppgåveinstruksen, men noko av utfordringa ligg i at oppgåva gir så spesifikke bestillingar at det ikkje er så mange reelle val att for eleven å ta. Elevane i utvalet får synt lesekompetanse og sjølvstendig kunnskap om lesing og lesestrategiar, men dei får ikkje eit stort rom til å syna at dei er funksjonelle skivarar med kompetanse i tekstoppygging og tekststruktur.

Abstract

In 2013 the curriculum in Norwegian, *Kunnskapsløftet* from 2006 (Utdanningsdirektoratet), was revised. The revision entailed that genres such as articles, opinion pieces and formal letters were removed from the competence aims. The competence aims in the revised curriculum instead uses creative, informative, reflecting and argumentative texts. The revision was based on a functional and contextual view on writing where purpose and recipient are seen as important elements in text writing. The purpose of this project is to analyse how the intention behind the curriculum revision was expressed in “Oppgave A2” from the Year 10 final exam in the spring of 2016. In addition, 13 student answers to “Oppgave A2” were used to study how the intention behind the curriculum revision was reflected in their answers. Argumentative texts are central to the analysis.

In this qualitative research project, the first objective was to analyse “Oppgave A2”. The terms used for categorizing the writing tasks are borrowed from Otnes (2014) (2015) & Iversen (Otnes & Iversen, 2016). In the second objective two different argumentative analysis tools have been used in order to analyse the student texts. The first part of this study consists of an analysis of the text components in a problem-solution structure from the theory of Tirkkonen-Condit (1985). The second part of this study used the argumentation model of Toulmin (2003) to analyse the fundamental argumentation in the texts. This combination of the two models provides two different angles to the same text material, and therefore different perspectives to how the students understand and respond to the writing task.

The results presented in this thesis shows that the curriculum revision is reflected in “Oppgave A2”. The project also shows how a writing task, which asks for persuasive writing, results in texts with an argumentative superstructure and several argumentative characteristics. At the same time, the study illustrates that a task that is rich in information, with detailed instructions and contextualisation, is very influential in how students solve the task. The students seem to make functional decisions according to the instructions, but some of the challenge lies in the task giving orders that are so specific that there are not any real choices left for the students to make. The students in the selection get to showcase

their knowledge about reading and reading strategies, but they are not given much room to demonstrate their skills as competent writers.

Kjeldeliste

- Bach, C. (2015). Eksamensoppgaver i norsk etter 13 år. Sensorstemmer fra våren 2012 og våren 2014. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning* (ss. 29-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakke, J. (2015). Å "late tanker" med penn og tastatur - om Skrivehjulet og skrivning som grunnleggende ferdighet. I K. Kverdokken, *101 Skrivegrep - om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskeping* (ss. 56-75). Larvik: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Berge, K. L., & Skar, G. (2015). *NORM-prosjektet Rapport 2: Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Henta frå <http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3220/h16/ble-elevene-bedre-skrivere.pdf>
- Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). *The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency*. Henta mars 28., 2018 frå <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Vagle, W., & Nielsen, H. (2005 a). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I. Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. (K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Hertzberg, F., Vagle, W., & Andresen, S. (2005 b). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst*. (K. L. Berge, F. Hertzberg, & W. Vagle, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K., & Ledin, P. (2001, 06.). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavia*(18), ss. 4-16.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., & Larsen, E. (2006). *Kontekst 8-10. Basisbok*. Oslo: Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæraren*, ss. 47-51.
- Breivega, K. R. (2003). *Vitskapelege arumentasjonsstrategiar*. Oslo: Norsk sakprosa.
- Breivega, K. R., & Johansen, S. P. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa? (O.-M. Mittigård, Red.) *Norsklæraren. Tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk.*, 40(2), ss. 50-62.
- Dagsland, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling-skriveoppgave-elevtekst. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning* (ss. 201-220). Bergen: Fagbokforlaget.

- Dijk, T. v. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2015). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. K. (red.), *101 Skrivegrep - om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (ss. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundersen, L. (2016, mai 24.). *Norskeksamen anno 2016 en skandale!* Henta mai 30., 2018 frå Facebook:
<https://www.facebook.com/groups/StatusLaerer/search/?query=Lisbeth%20Gundersen>
- Haustreis, M. (2013). *Språkrådet*. Henta februar 10., 2016 frå Skrivning i norskfaget - revidert læreplan, nye utfordringer?:
<http://www.sprakradet.no/upload/Mette%20Haustreis%2024%2009%2013.pdf>
- Heian, Bente. (2015). *Teksttyper versus sjangere*. Henta frå Heian sin presentasjon under LNU-seminaret "Teksttyper versus sjangere. Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?" på Litteraturhuset i Oslo 10. september 2015:
<http://www.norskundervisning.no/ukategorisert/2015/09/teksttyper-versus-sjangere-fra-sjangerformalisme-til-sjangeranarki/>
- Herigstad, V. (2015). Hva innebærer det å skrive norskfaglig relevante tekster? Norsk læreres forståelse av og respons på endringer i læreplanen. (*Masteravhandling*). Universitetet i Stavanger.
- Johannesen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jørgensen, C., & Onsberg, M. (2008). *Praktisk argumentation. Grundbok i retorisk argumentation*. Ödåkra: Retorikförlaget.
- Kjeldsen, J. E. (2006). *Retorikk i vår tid*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Kringstad, T., & Lorentzen, V. (2014). *Eit ressurshefte om argumenterende skrivning*. (Skrivesenteret, Red.) Henta april 30., 2018 frå
http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/Argumenterende_skriving_NN_skje_rm.pdf
- Kulbrandsstad, L. (1998). *Språkets mønstre -Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lagerholm, P. (2008). *Stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, T. (2015). *Masteroppgave i nordisk. Hvordan henger det sammen? En studie av enkelte koherensskapende faktorer i elevtekster*. Bergen: Universitetet i Bergen.

- Maaland, B. (2015, 01. 18.). Den engasjerte folkefienden. VG, s. 41.
- Matre, S., & Solheim, R. (2015). *Forventninger om skrivekompetanse*. Henta april 28., 2018 frå Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet": http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf
- Matre, S., & Solheim, R. (2015, februar 16.). *Framtidens skole: Skriving i framtidens skule*. (regjeringen.no, Editor) Retrieved april 17., 2017, from Ludvigsensutvalget: <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/2015/02/16/skriving-i-framtidas-skule/>
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I A. Skaftun, H. Uppstad, & A. Aasen, *Skriv! Les! 2 - Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (ss. 237-255). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. (. Otnes, & H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. (ss. 11-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H., & Iversen, H. (2016). Å designe skriveoppgaver. I H. Otnes, & I. H.M., *Å lære å skrive* (ss. 40-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rakkestad, I. (2003). *Argumenterende elevtekster: En analyse av superstrukturen i tekster fra avgangsprøva i norsk våren 2000*. Henta mars 14., 2018 frå <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-7726>
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts, An Essay in in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skrivesenteret. (2013 a, juni 17.). *Kva er nytt i dei reviderte læreplanane?* Henta mai 06., 2018 frå <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/hva-er-nytt-i-de-reviderte-laereplanene/>
- Skrivesenteret. (2013 b, april 16.). *Skrivehjulet*. Henta februar 13., 2018 frå <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Smidt, I. (2011). *På sporet av god skriveopplæring*. (J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen, Red.) Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelser til utvikling. I J. (. Smidt, *Skriving i alle fall - innsyn og utspill* (ss. 11-35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Sparboe, M. L. (2014). Hovedmålseksamen i norsk. Overgangen fra tradisjonelle sjangre til teksttype - et uheldig valg. *Bedre Skole*, ss. 46-51.
- Store norske leksikon. (2017, januar 23.). *Tekst*. (B. Nordbø, Redaktør) Henta oktober 12., 2017 frå <https://snl.no/tekst>
- Svennevig, J., Sandvik, M., & Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tirkkonen-Condit, S. (1985). *Argumentative Text Structure and Translation*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument. Upgraded Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urdal, L. (2016, 05 18). «Jeg føler at teksttype kan hoppe mellom sjangerne, kan brukes overalt»: (Masteravhandling). Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk*. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Endringer>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016 a). Norsk hovedmål/hovudmål. Sentralt gitt eksamen etter 10. trinn for elever og voksne/elevar og vaksne. *Arven etter Ibsen - å setje problem under debatt*. Eksamen 24.05.2016.
- Utdanningsdirektoratet. (2016 b). Norsk sidemål. Sentralt gitt eksamen etter 10 trinn for elever og voksne/elevar og vaksne. *Arven etter Ibsen - å sette problemer under debatt*. Eksamen 25.05.2016.
- Utdanningsdirektoratet. (2016 c, 05. 25.). *Facebook*. Retrieved 05. 01., 2018, from Kommentar til sensur på norskeksamen 2016: https://www.facebook.com/Utdanningsdirektoratet/posts/10154180511153498?comment_id=10154180868838498&comment_tracking=%7B%22tn%22%3A%22R2%22%7D
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 05). *Eksamensforberedelse NOR0214 og NOR0215 våren 2016*. Henta 10 22, 2017 frå <https://pgsf.udir.no/Year2016/PreparationRoom7/Default.aspx>

- Utdanningsdirektoratet. (2017, 01. 27.). *Erfaringer og vurderinger av eksamen 2016*. Henta 05. 01., 2018 frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2016/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, mars 05.). *Siste utkast til kjerneelementer i norsk*. Henta april 22., 2018 frå <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=363>
- Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Statistikkportalen - grunnskolekarakterer*. (H. Lund, Redaktør) Henta oktober 11., 2016 frå [https://statistikkportalen.udir.no/grs/Pages/Grunnskolekarakterer-\(BETA\).aspx](https://statistikkportalen.udir.no/grs/Pages/Grunnskolekarakterer-(BETA).aspx)
- Vagle, W., Sandvik, M., & Svennevig, J. (1993). *Tekst og Kontekst - En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Werlich, E. (1976). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Vedlegg 1: Oversikt over oppgavebestillinger i eksamen våren 2016

(Utdanningsdirektoratet, 2016 a) (Utdanningsdirektoratet, 2016 b)

Opgåve	Opgåvebestilling (verb + detaljar)	Mottakar	
Hovudmål	A1	Vurder Bruk	
	A2	Skriv ein tekst På ein vennleg måte vender deg til Forklarer Gi tips Vis kunnskap Bruk	Ein medelev
	B1	Skriv ein tekst der du argumenterer [...] for Vis til eksempel Lag	Sensorane
	B2	Skriv ein tekst der du presenterer Gi opp kjelda Reflekter Bruk eksempel Formidle Lag	Lesarar med dårleg kjennskap [...] lett kan forstå
	B3	Bruk og beskriv Reflekter Bruk konkrete eksempel Bruk	
	B4	Ta utgangspunkt i Skriv ein tekst der du reflekterer over Skriv også ned nokre tankar Lag	Publiserast i ei tekstsamling for niandeklassingar
Sidemål	A1	Skriv ein tekst [...] med dine egne ord Forklarer fort Vurder Beskriv Bruk norskfaglege omgrep Bruk	
	A2	Skriv (minst tre avsnitt der du) argumenterer for Siter Bruk	Ein vaksen som bryr seg om kva du meiner
	B1	Skriv ein tekst der du fortel Replikkveksling [...] skal vere ein sentral del av spenningsutviklinga Lag	
	B2	Skriv ein forteljande tekst Bruk Lag ein open slutt	
	B3	Skriv ein tekst La handlinga vare [...] Legg inn Bruk	
	B4	Skriv ein tekst der eg-personen Eg personen skal reflektere over gitt Ibsen-sitat Lag	

Vedlegg 2: Tekst 1

- 1 **Oppgave A2**
- 2 Teateromtalen i VG om Den engasjerte folkefienden kan være vanskeleg å forstå fordi det er
- 3 brukt mange vanskelige ord, som for eksempel «opportunisme», «åle-sleske» og
- 4 «neokapitalistiske».
- 5 For og forstå desse orda kan du søke dei opp og finne ut kva dei betyr, eller spørje nokon som
- 6 veit.
- 7 Det kan være lurt å skrive ned orda du ikkje forstår og kva dei betyr slik at du husker det betre.
- 8 I tillegg kan det være lurt og lese eit avsnitt om gongen, etter kvart avsnitt bør du spørje deg
- 9 sjølv kva du leste om, kva dette handla om og kva det har og bety for innhaldet og handlinga i
- 10 teksten.
- 11 Du kan bruke ein lesestrategi.
- 12 Til denne teksten kan nærlesing være til hjelp.
- 13 Du bruker nærlesing «når du skal fordjupe deg i eit emne, når du skal studere ein tekst grundig
- 14 og skal forstå og hugse han[...]» (kontekst 2006, s.33)
- 15 I følge *kontekst* kan det være lurt og spørje seg sjølv nokon spørsmål heilt i starten om kvifor ein
- 16 skal lese denne teksten?
- 17 Kva er vitsen?
- 18 Kva skal ein bruke informasjonen ein finner i tekstane til?
- 19 Svaret på desse spørsmåla viser deg kvifor ein lesestrategi du bør velja

Vedlegg 3: Tekst 2

- 1 **Oppgave A2**
- 2 Eg kan godt skjønne kvifor denne teksten er vanskeleg og forstå.
- 3 Grunnen til at mange ikkje forstå teksten er kanskje fordi det er ganske mange vanskelige ord
- 4 som neokapitalistiske lykkeland, opinionen, opposentar, åle-sleske og den kompakte majoritet.
- 5 Alle desse orda har ein lettare forklaring.
- 6 Dersom du slit med å lese og å forstå teksten så finns det forskjellige lesestrategiar å lese på.
- 7 Det er skumlesing, punktlesing, nærlesing eller fornøyelseslesing.
- 8 Kvar av desse lesestrategiar har ein hensikt og når du skumleser så skal du raskt finne ut
- 9 hovudinnhaldet i teksten.
- 10 Punktlesing er når du søker etter informasjon i ein tekst eller tabell.
- 11 Nærlesing er når du skal fordjupe seg og studere grundig teksten ein les.
- 12 Når du fornøyelsesleser så les du for å hygge deg.
- 13 Denne analysen som Borghild Maaland har skrevet så kan punktlesing være eit alternativ.
- 14 Grunnen til at punktlesing er eit alternativ er fordi at i denne analysen så skal du finne ut
- 15 informasjon om dette rollespelet og kva som er positivt eller negativt.
- 16 Dersom du vel å punktleser så kan det være smart å notere ned etter kvart kva du har lest og kva
- 17 du ikkje forstår slik du kan slå opp ord du ikkje forstår.
- 18 Slik får du betre utbytte av det du har lest og slik kan du forstå teksten lettare etter kvart.
- 19
- 20 Det er også mogleg å lese teksten høgt for deg sjølv.
- 21 Det du kan gjere etter du har lest er å lage eit tankekart der du setter teksten du har lest i
- 22 midten, også legger du til punkter og informasjon om det du har lese rundt teksten som du har
- 23 skrevet i midten.
- 24 Før du les er det også mogleg å lage eit VØSL-skjema.
- 25 Eit VØSL-skjema er eit skjema der du fülle inn ting du veit, ønskjer å lære, slik vil eg lære og kva
- 26 du har lært.
- 27 Du starter og fyller inn stikkord i kolonnen der du veit om kva du skal lese.
- 28 Etterpå skriv du inn stikkord i kolonnen der du ønskjer å lære.
- 29 Etter kvart skriv du korleis du vil lære deg det du ønskjer å lære.
- 30 Når du har fylt dei tre første kolonnane så les du teksten.
- 31 Etter du har lest teksten så skal du skrive inn i kolonnen om kva du har lært.
- 32 Dette er nokon tips om korleis du kan lettare forstå vanskelige tekstar.

Vedlegg 4: Tekst 3

1 Oppgave A2

2 Eg skjønner at det kan vere vanskeleg å forstå omtalen til Borghild Maaland ettersom ein ikkje har
3 sett framsyninga sjølv.

4 I tillegg har Maaland nytta ein del vanskeleg ord og uttrykk, som for eksempel: refsande,
5 frontalangrep, neokapitalistiske lykkeland også vidare.

6 Det kan vere vanskeleg å forstå teksten dersom ein berre les enkelt orda.

7 Dersom ein klarer å lese samanhengen vil det vere mogleg å lage seg ei meining om kva ordet
8 kan tyde.

9

10 For å angripe tekstar eg syntes er vanskelege å lese og forstå, pleier eg starte med å sjå på bileta
11 og lese overskriftene.

12 Då les eg både hovudoverskrifta og underoverskrifter.

13 Allereie då er det mogleg å få seg opp ei meining om teksten anten, i denne samanheng, er
14 positiv eller negativ.

15 Dersom teksten framleis er vanskeleg å forstå, kan det vere lurt å marke kva ord som tilhøyrar
16 dei forskjellige ordklassane substantiv, verb og adjektiv.

17 På den måten er det lettare å sjå kva detkonkrete teksten handlar om, kva som skjer og i kva
18 grad det skjer for eksempel.

19 Til slutt må ein nær-lese teksten.

20

21 Dei første gongene såg eg berre på dette som vekk kasta tid, men etter nokre gonger har eg
22 innsett at det har hjulpet meg mykje.

Vedlegg 5: Tekst 4

1 Oppgåve A2

2 «Teateromtaler i VG er vanskeleg»

3

4 Teateromtalane i VG kan være veldig vanskelege og tunge å forstå til tider.

5 Det er forskjellige grunnar til kvifor omtalane er så vanskelege å forstå, for ein 15-åring i
6 10.klasse.

7 Teateromtalene er så vanskelege å forstå sidan teateromtalar er skrevet hovudsakleg for
8 forskjellige målgrupper og teateromtalar er ofte lest av eldre folk.

9 Med andre ord teateromtalar er ikkje eigna for ungdommar men meir for vaksne folk.

10 Korleis ser en at det er eigna for eldre folk?

11

12 Teateromtalane er retta for eldre folk, jo fordi det er nytta en gammalt avansert språk.

13 Språket som blir brukt er gammalt og er ord ungdommen ikkje ser eller les ofte.

14 Dette gjer det jo relativt vanskeleg å skjønne heile tekstar og få med seg detaljer når orda som
15 blir brukt er heilt nye umulige å forstå.

16 Korleis kan en bli betre på å forstå teateromtalar og få med seg det viktigaste i tekstar sjølv om
17 det er nytta vanskelege og nye ord?

18

19 Det er forskjellige lesestrategiar ein kan nytta for å forstå innhaldet betre.

20 Når eg skal lese ein teateromtale, så skumleser eg først gjennom heile omtalen for å forstå
21 hovudinnhaldet i det eg les.

22 Deretter leser eg gjennom heile teksten ein gong til, bare meir nøye slik eg huske alt innhald og
23 forstå nærare om kva eg les, det blir kalla nærlesing.

24 For en kvar person som slit med å skjønne teateromtalar eller eigentleg alle typar tekstar kan
25 disse metodane være en bra måte på å få med seg hovudinnhaldet på, det hjelper med å forstå
26 handlinga eller heile samanhengen i ein tekst.

27 Følgjer du desse enkle strategiane så kan eg låve deg at alt av lesing vil bli lettare å forstå i
28 framtida.

Vedlegg 6: Tekst 5

1 Oppgave A2

2 Når ein skal lese teateromtaler er det ofte ein fordel å ha lest originalstykket eller å på forhold ha
3 undersøkt kva som skjer i stykket, samt å konsentrere seg om oppgåva.

4 Fordi både ein god førforståing og god konsentrasjon vil gjera at ein forstår betre.

5 Noko av det første ein vil leggja merke til her er at det er brukt vanskelige ord som for eksempel
6 «leflar med sanninga, neokapitalistiske og opportuniste».

7 Det du burde gjera om du ikkje veit kva desse orda betyr er å spørje lærar, medelever eller søke
8 på internett.

9

10 Når ein starter sjølve lesinga kan det være lurt å starte med å skimlese, då vil du legg merke til
11 bilde, overskrifter og underoverskrifter som gjer at ein får eit innblikk i kva teksten handlar om.

12 Vidare kan du nærlese teateromtalen, når du les teksten grundig vil du få ein betre forståing.

13 Det kan også være lurt å ta notat eller skrive stikkord for å hugse teksten betre.

14 Eller å lese omtalen fleire gonger gjerne høgt for deg sjølv, både fordi ein hugsar betre kva ein
15 har lese og fordi ein vil få betre forståing.

Vedlegg 7: Tekst 6

1 Oppgåve A2

2 Det kan vere vanskelig å forstå teksten, skjønner det aller tekster er ikkje like lette å forstå.

3 Det som gjer at teateromtalen i VG er vanskeleg å forstå, Maaland brukar eit bar vanskelige ord
4 som frontalangrep, grasrotflokk, neokapitalistisk og kynisk byrådsleier (Maaland Borghild. Side
5 14).

6 Dei orene bruker vi ikkje til vanlig, dei er ikkje brukt i vekedagen heller blant folket når dei
7 snakkar.

8 Maaland bruker litt metaforar for og får fram det hun skriver om, som «å skufle den pinlege
9 affæren under teppet» (Maaland Borghild. Side 14).

10 Her vill forteljar Maaland at det som har skjedd tenkjer ikkje dei som har laget problemet på når
11 dei finner ut kor mykje det kostar å fikse det.

12 Dei barre legger det i gløyme kassen sån om det aldri har skjedd.

13 For å forstå teateromtalen i VG betre så kommer nokon tips som kan gjer det lettare å forstå det
14 som Borghild Maaland har skrevet i teateromtalen.

15 For å forstå teksten lettare, kan det vere lurt å les seint igjennom og ikkje tenke at dette kan ver
16 ein lett tekst og forstå så det er lettare og bare å skumlese igjennom, for det blir ikkje lettare å
17 forstå vist du bar skumleser igjennom.

18 For mange av dei orene som kan vere vanskelig å forstå, så kan det vere lurt og så opp i ein
19 ordbok eller søke på nette, men vist oppgåva kommer på ein tentamen eller eksamen så kan det
20 vare lurt og har ein ordbok med seg for og finne ut kva orde betyr eller så er det låve til og bruke
21 Store Norske Leksikon.

22 Noko som kan vere lurt å gjer mens du leser kan ver og skrive ned od som du ikkje forstår og så
23 slå dei opp i ein ordbok eller Store Norske Leksikon .

24 Å forstå orene du lesser kan gjer det lettare å forstå tekster du lester og då får du ein betre tanke
25 om hav du skal skrive om etter på.

26 Noko som kan vere lurt og gjer er å dele avsnitta opp i to deler sån at du skjønner den første
27 delen før du begynner på den andre delen, sån at når du har lest ferdig teksten så forstår du hav
28 teksten handlar om.

29 Noko anna som kan vere lurt og gjer er å prøve å lese mellom linjene for det står ofte ting
30 mellom linjene som ikkje står direkte skrevet i teksten.

31 Håper dette er til hjelp når du leser teksten og håper du forstår det, lykke til.

Vedlegg 8: Tekst 7

1 Oppgåve A2

2 Hei, du spurte meg om eg kunne gi deg nokre tips til å forstå omtalen som stod i VG.

3 Så klart skal eg hjelpa deg, eg forstår godt kvifor du syntes den var vanskeleg det er nok mange
4 andre som er einige, inkludert meg sjølv.

5

6 Teateromtalen i VG kan vera vanskeleg å forstå, og den største grunnen til det er fordi Maaland
7 har i stor grad brukt mange vanskelege og nye ord.

8 Slik som majoritet, neokapitalistisk, badeanstalt, maktarroganse, opportunisme.

9 Dette er ord som gjer at lesinga ikkje går automatisk men at me får avkodingar, altså at me
10 stoppar opp og må sette saman bokstavane.

11 Ein anna utfordring er at du må lese mellom linjene og tolke det du les for å forstå kva Maaland
12 vill fram til, noko som også kan vera utfordrande for mange, og som eg synes er utfordrande
13 sjølv.

14

15 Får å forstå teksten betre så kan du begynne med «førlesefasen» som er at du ser på overskrifta
16 og bileta for å skape nokre tankar om kva teksten handlar om.

17 Tankane du lagar deg skriver du ned i for eksempel eit tankekart eller eit VØL-skjema (eit skjema
18 der du setter opp fire kolonnar med overskriftene: Veit, Ønskjer å lære, Slik vil eg lære, har
19 Lært).

20

21 Etterpå går du over til «lesefasen».

22 Då skal du lese heile teksten.

23 Det som kan vera lurt å gjera er at du stopper då du ikkje forstår kva teksten handlar om og lese
24 det ein gong til.

25 Det er også lurt å slå opp ord du finner som du ikkje forstår.

26 I tillegg er det lurt å stoppe etter kvart avsnitt og skrive nokre stikkord eller setningar om kva
27 avsnittet handlar om og kva som var viktigast, dette kan du få bruk for seinare.

28

29 Etter du har lese heile teksten og forstått innhaldet så skal du gå over til «etterlesingsfasen», da
30 skal du skrive ned det du har lært frå lesinga.

31 Eit problem kan vera å hugse kva du har lese, det er derfor godt å ha notatane du har skrevet
32 etter kvart avsnitt til å bruke.

33

- 34 For å samle alt informasjonen så kan du lage for eksempel eit strukturert tankekart, eit kollonne
35 notat eller eit samandrag.
- 36 Uansett kva metode du veljar er det lurt å inkludere omgrep, viktige personar og kva teksten
37 handlar om.
- 38 Om du bruker «etterlesingsfasen» er det og lett å repetere stoffet etterpå.
- 39
- 40 Håper dette er til god hjelp.

Vedlegg 9: Tekst 8

1 Oppgåve A2

2 Omtalen til Maaland i VG kan være vanskeleg å forstå fordi ho brukar ein del vanskeleg ord, som
3 refsande, kynisk byrådsleiar, replikkraske og åle-sleske.

4 Maaland seier ikkje alt svart på kvitt, så ein må også lesa mellom linjene: "Eit land der ein gjerne
5 sorterer vekk dei som ikkje passar heilt inn". (Maaland, 2015 side 41)

6 Her er det kanskje snakk om diskriminering der mørkhuda blir ein migrant til eit norsk land, men
7 som ikkje gir meining med resten av innhaldet.

8 Når du ikkje forstår innhaldet i det du lesar, må du ha viljestyrke sjølv til å klare å lese og vær
9 konsentrert på ein gang.

10 Det er viktig at du tenkjer sjølv på korleis du kan klare å konsentrera deg best, om du skal for
11 eksempel ha nokon rundt deg, om du trivest best med ein føresette eller bare best aleine.

12 Det som også er viktig når du les, er å ikkje skumlese for då merkje du deg bare overskrifter,
13 bilete og bare hovudinhaldet, ikkje punktlesa for då søkjer du bare etter informasjon i ein tekst,
14 men du må nærlesa for då fordjupe du deg i eit emne, du studerer ein tekst grundig og skal
15 hugse på teksten ein god stund.

16 Når du brukar nærlesing kan du gjerne notere stikkord som gjør det lettare for deg sjølv å hugse
17 innhaldet seinare.

18 Til oppsummering så må du hugse å nærlesa for å forstå teksten betre.

Vedlegg 10: Tekst 9

- 1 **Oppgave A2**
- 2 Du har heilt sikkert opplevd at nokon tekster kan vær vanskelige å forstå, det kan vær på
- 3 grunnlaget av at det er mykje å komme igjennom og forstå alt som blir lest i teksten.
- 4 Det kan man sjå på denne teksten med namn den engasjerte folkefienden.
- 5 men viss du angriper teksten på riktig måte så skal det gå så bra.
- 6 Begynn med å læs teksten nøye også lett etter ord som du ikkje heilt forstå og finn ut kva dei
- 7 betyr.
- 8 Da har du jaffal ein start.
- 9 Også skal du begynne med å pusle teksten saman slik at du forstå kva du skal lese.
- 10 Kan vær godt å lese teksten fleire gonger slik at du er sikker på at du klare å tolke kva som står i
- 11 den.
- 12 Også til slutt kan du skrive ned nokon små stikkord slik at du husker ting som er viktige.

Vedlegg 11: Tekst 10

1 Oppgåve A2

2 Borghild Maaland har skrive ein skodespelanalyse om Den Nationale Scene.

3 Det som ein må sjå etter når ein lesar denne teksten er at ho bruker ikkje å gå i mot teksten på
4 noko viss, men berre forteljar positive ting om teksten.

5 Denne teksten skal handle om korleis ein skal angripe analysen til Maaland.

6

7 Får det første må ein berre ha det klart må ein sjå at Borghild Maaland kan være korrupt.

8 Ho seier ikkje noko ting med skodespelet som er negativt, det er berre positive ting med teksten.

9 Der er det kanskje der den korrupte mistankane kommer frem, med berre fem i terningkast når
10 det berre er positive ting om skodespelet så er det nok korrupsjon som står bakk.

11 Ein må berre være klar over at Maaland berre gjør det sånn i denne analysen, men ho skulle hat
12 spakreken i frå min side.

13 Prøve å finne dei negative trekka med teksten sjølve.

14 Det er ein vanskeleg oppgåve og gjerde sjølve, når ein ikkje har sett skodespelet.

15 Så da gjelder det å gå inn i det ho skriver om personane og sjå det som er «positivt» verkeleg er
16 positivt, fordi det er vanskeleg og berre skrive positive ting om folk og andre personer kan synest
17 at dette verkeleg ikkje var positivt.

18 Det som Borghild Maaland skriver skal høyre til å være en drøftande tekst der ho ser kva som er
19 positivt og negativt med skodespelet.

20 Då gjer ho mykje meir arbeid til oss å lese teksten sidan teksten til Maaland blir så vanskeleg å
21 lese.

Vedlegg 12: Tekst 11

1 Oppgåve A2

2 Denne teateromtalen kan være vanskeleg å lese og forstå. Første gongen eg les omtalen, synes
3 eg og at det var vanskeleg. Men for å forstå teksten bør ein ha ulike lesestrategiar.

4 Det er å ha forskjellige måtar å angripe teksten på.

5 Eg synast det er lettast å forstå ein vanskeleg tekst viss eg delar opp teksten og les ein del fleire
6 gonger.

7 I denne VG-omtalen, las eg eit og eit avsnitt.

8 Eg las det første avsnittet om lag tre gonger og då forstod eg kva journalisten ville ha fram.

9 Ein annan måte å forstå teksten på er å skimlese teksten først, og så grunnlese den eit par
10 gonger.

11 På denne måten får du først fått med deg de viktigaste opplysningane, og med grunnlesing får
12 du med deg de fleste detaljane.

13 Til saman bør du ha fått med deg det aller meste.

14 Teksten har mange vanskelege og kompliserte ord som mange 15 og 16-årige ikkje veit kva
15 betyr.

16 Nokre eksempel for desse orda i VG-omtalen er neokapitalistiske, scenografi og opportuniste.

17 Når ein ikkje forstår eit ord, så kan ein spørje nokon andre, men viss du er i min situasjon, midt i
18 ein eksamen, så har ein lov til å bruke ordbok eller nettstaden ordbok.no.

19 Denne VG-omtalen av «den engasjerte fokefienden» er skrevet slik at den er vanskeleg å lese for
20 folk på min alder, så det tek litt ekstra tid å forstå den.

21 Men viss ein bare er konsentrert og brukar nokre gode lesestrategiar, vert det ikkje noko
22 problem.

Vedlegg 13: Tekst 12

- 1 **Oppgave A2**
- 2 Teateromtalen som Borghild Maaland skriv i VG kan være vanskeleg å forstå, men
- 3 for å forstå den betre ønskjer eg å gje deg nokre tips til kva du kan gjere.
- 4 Det blir brukt veldig mange ord som er vanskelige å forstå, som kan gjere at du mistar litt av
- 5 samanhengen.
- 6 For å forstå teksten betre kan det først og fremst være lurt å søke opp alle ord du er usikker på
- 7 eller som er vanskelige.
- 8 Når du har søkt opp ordet skriv du ned forklaringa som kjem opp på eit ark eller i ei notatbok.
- 9 Deretter er det lurt å lese omtalen på ny igjen, der du skifter ut dei vanskelege orda med
- 10 forklaringa du har fått når du søkte på ordet.
- 11 Dersom du gjer dette, vil det være mykje lettare for deg til å forstå omtalen.
- 12
- 13 Etter at du har søkt opp dei vanskelege orda og lest gjennom teksten på ny er det lurt å streke
- 14 over positive og negative setningar og ord med ein markeringstusj.
- 15 Dei positive orda og setningane skriv du i ei kolonne, og dei negative setningane og orda skriv du
- 16 i ei anna kolonne.
- 17 Då får du oversikt over kva forfattaren syntes var bra og dårleg med omtalen.
- 18 Det vil gjere det lettare for deg å vurdere om Borghild Maaland har gitt eit rimeleg terningkast.
- 19 Eg håper at min hjelp vil gjere det lettare for deg å forstå omtalen.

Vedlegg 14: Tekst 13

1 Oppgave A2

2 Denne teksten handlar om å lese teateromtalen i VG og tips sånn det skal bli lettare å lese å
3 forstå den til medelev.

4 Først kan du studere bilder og overskrifter så kan du begynne å lese nærlesing, da studerer du
5 den grundig og er lett å huske å forstå, det er ofte lurt og skrive ned stikord eller lignande for å
6 huske betre.

7 Dette er viktig om du skal få med alt som står i teksten.

8 Det er og viktig at du vel rett lesestrategi sånn at du ikkje blir lei av å lese men får variere når du
9 les, når det er forskjellige tekstar er det meint for at du skal bruker forskjellige lesemetodar for å
10 forstå innhaldet.

11

12 Det andre som er lurt når du skal lese er å bruke ulike lesestrategiar, kvifor skal du lese teksten?

13 Kva skal eg bruke det til? Det er spørsmål du bør stille deg sjølv før du lesar, da vel du kanskje en
14 betre lesestrategi for det du skal lesa.

15 Dersom du les veldig mykje vill du til slutt ikkje måtte tenkje på kva lesestrategi du skal bruke,
16 det bare kjem av seg sjølv.

17 Du må også konsentrere deg når du skal lese en tekst som er litt lang, sånn du får noko ut av
18 lesinga og huskar det du har lest etter på.

Vedlegg 15: Facebookinnlegg, mai 2016



Lisbeth Gundersen

24. mai 2016

Norskeksamen anno 2016 en skandale!

Mandag morgen: strålende fornøyd norsklærere og ditto elever. Temahefte i norsk: Ibsen og hans dramaer. Kan det virkelig være riktig? Temaet vi har jobbet med store deler av våren? Vi har spilt utdrag fra Vildanden og Et dukkehjem, sett filmer, diskutert Peer Gynt; vi føler en slags trygghet legge seg som et mykt teppe ned i magen. Endelig får vi igjen for alt slitet! Leker med tanken om at vi får oppgaver knyttet til spennende og dAgsaktuelle temaer som f.eks. "Løgn/sannhet", kvinnesak, "å være seg selv/være seg selv nok", "valg/verdier", "sterkest er den som står helt alene" m. fl. - alle i god Ibsen-ånd. Vi saumfarer alle gamle og nye tekster, dissekerer, analyserer, diskuterer.

Så kommer tirsdag og 1. eksamensdag, og oppgaveheftet lander med et øredøvende klask i fanget vårt. To obligatoriske oppgaver kokt ihop av "den grønnkledde" og faren hennes inne i Dovregubbens hall, laget på bakgrunn av en teateranmeldelse fra selveste helvete. Sistnevnte gjelder riktignok Ibsens En folkefiende, men den er skrevet i en gjennomgående intellektuell tone, uegnet for unge mennesker og mange voksne. Det som møter disse ungdommene til deres 1. offentlige eksamen er altså en tekst m begreper som "den kompakte majoritet", "grasrotflokk", "neokapitalistisk", "opinion", "opportunisme", "opponenter", "lobbyister" og "agendaer", bare for å nevne noen.

Jeg har ikke ord. Målløs, måpende, månebedåtten og maktesløs sitter man tilbake som lærer og betrakter galskapen.

Nå må det snart bli slutt på eksamen. Hva er det som skal bevises i løpet av én dag? Og hvem er disse grønnkledde trollene som sitter og lager faenskapen som kun har til hensikt å frata vår hardt arbeidende og flotte ungdom motet allerede før de har logget seg på PC-ene?

Til dere eksaminander av 2017: Legg ned blyanten! Eller .. herp tastaturet - i riktig god Ibsen-ånd!

Lisbeth Gundersen
Nesodden



Mari Bjørnsdotter Vinjar ▶ Utdanningsdirektoratet

25. mai 2016 · 🌐

Eg reagerer, i likskap med mange andre norsklærere, sterkt på oppgavesettet i eksamen i norsk hovudmål på 10. trinn i år. Oppgåvene i A-delen, og teksten som disse oppgåvene tek utgangspunkt i, er fjernt frå det norskfaget på ungdomsskulen handlar om for dei fleste. Teksten er så vanskeleg, at eg ikkje skjønar korleis de har tenkt at dette skal gi ALLE elevane høve til å vise kompetansen dei har etter 10 års skulegang. Oppgåve A1 er også ei dårleg formulert oppgåve, etter mitt skjønn, og oppgåve A2 viser jo at til og med Udir har forstått at teksten som er vedlagt er særskilt vanskeleg.

Kva for retningslinjer vil Udir gi til sensorane som skal vurdere det elevane har skrive?

Liker

Kommenter

Del

19

Eldste ▾



Utdanningsdirektoratet Det er alltid utfordrende å lage gode eksamensoppgaver, og vi jobber grundig med å utarbeide disse. Dersom det viser seg at eksamen har vært vanskelig for mange elever, er det noe som vil bli tatt hensyn til i sensuren.

Liker · Svar · 1 å

12

Vedlegg 16: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til prosjektdeltakarane

Førespurnad om deltaking i eit forskingsprosjekt om skriftleg norskeksamen våren 2016

Bakgrunn og formål

Etter å ha gjennomført 10-årig grunnskuleopplæring våren 2016, hadde du eksamen i norsk skriftleg. Ditt årskull var det første som fekk heile si ungdomsskuleopplæring etter at læreplanen *Kunnskapsløftet* vart revidert i 2013. Revisjonen innebar mellom anna at ein tok eit steg vekk frå å nytta termen *sjanger*, og ein innførte *teksttype* og *teksthendingar* som ei erstatning. Våren 2014 vart og eksamen endra, og elevane fekk oppgåvebestillingar knyta til *teksttype* eller *teksthending* i staden for *sjanger*.

I samband med ei masteravhandling ynskjer eg, Lisabeth Eie Fagereng, som student ved Universitetet i Bergen (UiB), å sjå nærare på kva typar tekstar elevar skriv når oppgåvebestillinga tek utgangspunkt i teksthendingar. Du vert spurd om å delta i prosjektet fordi du deltok på eksamen i norsk skriftleg våren 2016.

Kva inneber deltaking i studien?

Dersom du samtykker til å delta i studien, vil dine eksamenssvar i *NOR214 norsk hovudmål* og *NOR0215 norsk sidemål* inngå i studien. Eg vil få tilgang til ditt kandidatnummer, eksamenssvara dine og karakteren du fekk, gjennom eksamensansvarleg på ungdomsskulen kor du var elev. Opplysningane vil verta anonymisert i publikasjonen.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysingar vil bli handsama konfidensielt. I tillegg til meg, er det rettleiaren min, Sunniva Petersen Johansen, UiB, som vil ha innsyn i personopplysingar om deg.

Informasjonen som koplar ditt namn til kandidatnummer, vil verta lagra separat frå eksamenssvara. Din identitet vil ikkje koma fram i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttast våren 2018. Då vil opplysningar som kan knyta studien til ditt namn verta sletta.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan kva tid som helst trekka ditt samtykke utan å oppgi nokon grunn. Om du trekker deg, vil alle opplysningar om deg verta anonymisert.

Dersom du ønsker å delta ber eg deg returnera samtykke. Om du har spørsmål til studien, ta kontakt med Lisabeth Eie Fagereng, (epost: lgei@ha.kommune.no tlf: 924 39 958). Rettleiar er Sunniva Petersen Johansen (epost: Sunniva.Johansen@uib.no tlf: 55 58 94 34)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltaking i studien

Eg har motteke informasjon om studien, og samtykker til at mine eksamenssvar i *NOR214 norsk hovudmål* og *NOR0215 norsk sidemål* frå våren 2016, kan innhentast og nyttast i studien.

Dato: _____

Namn: _____

Signatur: _____

Vedlegg 17: Kvittering NSD



Sunniva Petersen Johansen
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen
Sydnesplassen 7
5007 BERGEN

Vår dato: 17.10.2016

Vår ref: 49824 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49824	<i>Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa; Inviterer eksamensoppgåvene i skriftleg norsk etter 10. trinn til skriving?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sunniva Petersen Johansen</i>
<i>Student</i>	<i>Lisabeth Eie Fagereng</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er adekvat utformet.

Selv om ungdommene kan samtykke på selvstendig grunnlag, minner vi om at elevene må få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn og ungdom ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til skoleelever, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til skolen. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Disse punktene kan med fordel inkluderes i informasjonsskrivet.

Viser for øvrig til de forskningsetiske retningslinjene: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/> og NSDs retningslinjer for forskning på egen arbeidsplass: <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/egenarbeidsplass.html>

Personvernombudet legger til grunn at studenten etterfølger Universitetet i Bergen sine regler for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2018. 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)

Vedlegg 18: Tekstvedlegg til Oppgave A2

Vedlegg 1 – nynorsk



EINSAM: Stig Amdam er ein lidenskapeleg engasjert dr. Stockmann. Foto: DNS

Den engasjerte folkefienden

BERGEN (VG) Det er ein einsam, refsande og engasjert dr. Stockmann som går til frontalangrep på alt og alle som leflar med sanninga.

Og det inkluderer dei fleste; media, politikarar, grasrotflokken – ja kort sagt heile den kompakte majoriteten i det han kallar vårt neokapitalistiske lykkeland. Eit land der ein gjerne sorterer vekk dei som ikkje passar heilt inn.

Omarbeidd Ibsen

Regissør Victoria Meirik har i samarbeid med forfattar/dramatikar Øyvind Berg omarbeidd Ibsens stykke om legen som blir stempla som folkefiende fordi han ikkje klarer å fornekte sanninga. I dette tilfellet dreier det seg om badeanstalten i byen, som får tilført vatn frå rør fulle av gift. Da det går opp for dei styrande organa at dette vil koste flekk å få retta opp, føretekker dei å skyfle den pinlege affæren under teppet. Men dette kan dr. Stockmann på ingen måte akseptere.

Språkleg godt

Den språklege oppdateringa fungerer godt. Det gjeld særleg talen legen held til folkemøtet, som her er blitt ein pressekonferanse på eit hotell. Vi – publikum i salen – er tilhøyrarane, saman med legens eigen bror, i denne oppsetjinga ein kynisk byrådsleiar, og representantar for pressa som uavlateleg snur kapp etter vinden for å vere på parti med opinionen.

Stig Amdam i rolla som dr. Stockmann torar, rasar og gløder av engasjement. Talen han held på pressekonferansen, er langt utover Ibsens ord, men dei løftar dramatikaren

Den Nationale Scene:

«En folkefiende»

Av Henrik Ibsen

Regi: Victoria Meirik

Scenografi: Susanne Münzner

Språkomarbeiding: Øyvind Berg

Med: Stig Amdam, Marianne Nielsen, Katrine Dale, Ole Martin Aune Nilsen, Jon Ketil Johnsen, Auden Sandem, m.fl.



sine skarpe observasjonar om maktarroganse og opportunisme til eit flammande innlegg med referansar til notid, noko som gir framsyninga sitrande nerve.

Er åle-sleske

Sentralt i handlinga er det elegante bassenget på hotellet. Rundt bassenget beveger Stockmanns opposentar seg som lobbyistar med både skjulte og opne agendaer. Dei er åle-sleske representantar for ei giftigheit som Stockmann ser på som enda farlegare enn den i vassrøra.

Dr. Stockmann har idealismen og trassen til Ibsens Brand. Og i møtet med «den kompakte majoritet» må det gå gale, også fordi Stockmann er ikkje så lite oppteken av seg sjølv og grensar til vanvit på sin veg mot sanninga.

Meldinga er skriven etter generalprøva. Det replikkraske tempoet var iblant vanskeleg å høyre ut i salen. Eg håper det rettar seg etter som framsyninga får sett seg, fordi ho elles har både temperatur og engasjement.

BORGHILD MAALAND

Kjelde: Maaland, Borghild (18. januar 2015). Den engasjerte folkefienden, VG, side 41

Vedlegg 19: PL-komponentar i tekstutvalet

Tekst	Komponentar i teksten	Tekst	Komponentar i teksten
Tekst 1	S(2) P (2-4) L (5-18) E (19)	Tekst 8	S (2) P (2-4) L (4-17) E (18)
Tekst 2	S (2) P (2-4) L (5-17) E (18) L (20-31) E (32)	Tekst 9	S (2-4) P (2-3) L (5-11)
Tekst 3	S (2) P (2-6) L (7-19) E (21-22)	Tekst 10	S (2) P (20-21) L (13-16)
Tekst 4	S (2) P (2-17) L (19-23) E (24-28)	Tekst 11	S (2) P (2) L (3-20) E (21-22)
Tekst 5	S (2) L (2-3) E (4) L (5-12) E (12) L (13) E (13) L (14) E (14-15)	Tekst 12	S (2-3) P (2-5) L (6-10) E (11) L (13-18) E (19)
Tekst 6	S (2) P (2-4) L (13-30) E (31)	Tekst 13	S (2) P (2-3) L (4-17) E (17-18)
Tekst 7	S (2) P (2-8) L (9-38) E (40)		