

## **Forberedelse til skriftlig eksamen i norsk**

En kvalitativ studie som undersøker hvordan forberedelsesmateriellet for eksamen i norsk kan fungere i elevenes førskrivefase

KAROLINE BJØRNSTAD DOLVA

VEILEDER

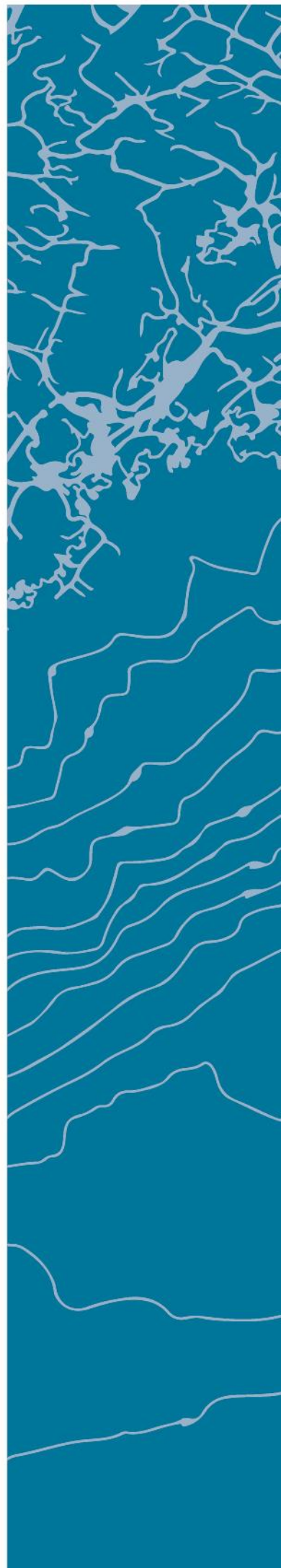
Anne Løvland

**Universitetet i Agder, 2018**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk språk og litteratur

Emnekode NO-502





## Forord

Tenk at det nå er min tur. Etter oppturer, nedturer, livet som en berg- og dalbane. Jeg klarte det til slutt, og den mestringsfølelsen jeg sitter med nå kan ingen ta fra meg. Det er rart hvordan dette prosjektet, som har vært med på å prege livet mitt i godt over et år, plutselig er historie. Jeg tenker tilbake på alle timene, dagene og ukene. Ikke minst tenker jeg tilbake på sommerferien, som stort sett ble tilbragt inne på et bibliotek. Nå er det heldigvis verdt det, og jeg føler meg rimelig stolt!

Da jeg skulle bestemme meg for hva jeg ville skrive om i denne oppgaven, var det viktig for meg at arbeidet skulle gi meg kunnskap. Denne kunnskapen måtte gi gevinst for meg som lærer, men også for elevene jeg skal undervise i faget norsk. På en måte var det nettopp nytteverdien som skapte egenverdi for meg, og dermed valgte jeg forberedelse til skriftlig eksamen som tematikk.

Til tross for ny kunnskap og egenverdi knyttet til prosjektet, ville jeg aldri klart å gjennomføre dette uten alle de gode menneskene rundt meg. Mamma, pappa, søstera mi og kjæresten min, tusen hjertelig takk for at dere alltid har hatt troa på meg og vært der, selv i de mest frustrerende og krevende periodene. Jeg må også takke mormor og morfar, farmor, mine gode venninner og ikke minst kollegaer. Uten deres gode ord, heiarop og forståelse, ville prosessen blitt en helt annen. I tillegg er det et menneske jeg ikke kan få takket nok. Anne Løvland, min veileder og motivator oppi det hele. Tusen takk for all hjelp, alle gode råd og all veiledningstid. Ditt engasjement og din kompetanse har vært helt avgjørende. Du er virkelig et forbilde og ei dame jeg ser opp til!

Larvik, høsten 2018

Karoline Bjørnstad Dolva

## Sammendrag

Hvert eneste år trekkes omlag en tredjedel av landets 10.klassinger opp til skriftlig eksamen i norsk. Eksamen er sentralgitt, og fungerer som en sluttvurdering før endt grunnskole. Denne masteroppgaven har som formål å undersøke hvordan forberedelsesmaterialet, som elevene får tilgjengeliggjort 24 timer før første eksamen, fungerer i elevenes førskrivefase. Oppgavens problemstilling lyder dermed som følger:

### *Hvordan kan forberedelsesmaterialet for skriftlig eksamen i norsk hovedmål fra 2017 fungere i elevenes førskrivefase?*

For å kunne undersøke og besvare problemstillingen innenfor mine interessefelt, har jeg i tillegg utformet tre konkrete forskningsspørsmål som vil være styrende for både innhold og struktur:

- 1. Hvordan inviterer forberedelsesmaterialet elevene til å arbeide i førskrivefasen?*
- 2. Hvordan responderer elevene på invitasjonene som ligger i materialet?*
- 3. Hvordan burde elevene arbeide i førskrivefasen for å svare på eksamensoppgavene?*

Oppgavens teorikapittel er i hovedsak delt inn i to hovedområder innenfor norskfaget, både lesekompetanse og skrivekompetanse, ettersom skriftlig eksamen er en kompleks situasjon hvor flere ferdigheter og fagområder melder seg som gjeldene. Studien har et kvalitativt forskningsdesign, og problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål er undersøkt ved hjelp av tekstanalyse og intervju. Tekstanalysen er foretatt med forberedelsesmaterialet som utgangspunkt, og jeg har gjennomført to gruppeintervju med 10.klassinger som informanter.

Studien viser at forberedelsesmaterialet kan fungere på flere måter i elevenes forberedelsestid, nemlig førskrivefasen. Materialet legger opp til ulike invitasjoner, og delvis forventninger, til arbeidet som bør gjennomføres før eksamensdagene. Informantene i studien responderer sammenlagt godt på invitasjonene, og det kan se ut til at flere av disse kan identifisere seg med modelleseren i forberedelsesmaterialet. Den siste delen av oppgaven viser til at den skriftlige eksamen i norsk hovedmål forutsetter kunnskapsrike elever med god analytisk kompetanse. Elevene bør i tillegg være strategiske i både førskrivefasen og under selve tekstproduksjonen på eksamen. Det er nemlig de mest kompetente og strategiske elevene som ser flest muligheter i forberedelsesmaterialet i førskrivefasen og under eksamen.

## Summary

Every year, approximately one third of the country's 10th graders is drawn to a written exam in Norwegian. The exam is centralized and serves as a final assessment in primary school. The purpose of this Master's thesis is to investigate how the preparation material, which is made available for the students 24 hours before the first exam, works in the students' prewriting phase. The research question of the paper thus follows:

***How can the preparation material for the written exam in Norwegian from 2017 work in the students' prewriting phase?***

In order to investigate and answer the problem within my field of interest, I have also developed three concrete research questions that will govern both content and structure:

- 1. How does the preparation material invite students to work in the prewriting phase?*
- 2. How do students respond to the invitations placed in the material?*
- 3. How should students work in the prewriting phase to answer the exam papers?*

The theoretical chapter of the thesis is mainly divided into two main areas within the Norwegian subject, both reading and writing skills, as a written exam is a complex situation where several skills and subject matters are important. The study has a qualitative research design, and the problem with related research questions has been investigated using text analysis and interview. The text analysis is done with the preparation material as a starting point, and I have conducted two group interviews with 10. graders as informants.

The study shows that the preparation material can work in several ways during the students' preparation time, namely the prewriting phase. The material gives various invitations, and some expectations, to the work that should be completed before the exam. The informants in the study respond well to the invitations and it may appear that several of these may identify with the model reader in the preparation material. The last part of the assignment indicates that the written exam in Norwegian requires knowledgeable students with good analytical competence. Students should also be strategic in both the prewriting phase and during the actual text production on the exam. The most competent and strategic students will be those who see the most opportunities in the preparation material in the prewriting phase and during the exam

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>I</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>II</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>III</b>
<b>1. INTRODUKSJON</b> .....	<b>1</b>
1.1 OPPGAVENS TEMA .....	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	1
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	2
<b>2. TEORI</b> .....	<b>4</b>
2.1 LESEKOMPETANSE .....	4
2.1.1 Strategisk lesekompetanse .....	7
2.1.2 Modelleseren.....	9
2.1.3 Multimodale tekster .....	11
2.1.4 Smale og brede koder.....	12
2.2 FORHOLDET MELLOM LESING OG SKRIVING.....	13
2.3 SKRIVEKOMPETANSE .....	13
2.3.1 Skrivestrategier og modellering .....	17
<b>3. METODE</b> .....	<b>21</b>
3.1 VALG AV METODER.....	21
3.2 UTVALG .....	22
3.2.1 Tekstutvalg til tekstanalyse .....	23
3.2.2 Informantutvelgelse .....	24
3.2.3 Informantene .....	25
3.3 TEKSTANALYSE .....	26
3.3.1 Spesifisering av analyseområder .....	27
3.3.2 Kort presentasjon av forberedelsesmateriellets innhold.....	29
3.4 INTERVJUENE .....	30
3.4.1 Gruppeintervju .....	31
3.5 ANALYSE.....	33
3.6 GYLDIGHET, PÅLITELIGHET OG SUBJEKTIVITET .....	33
3.7 ETIKK .....	34
<b>4. ANALYSE</b> .....	<b>36</b>
4.1 HVORDAN INVITERER FORBEREDELSESMATERIELLET ELEVENE TIL Å ARBEIDE I FØRSKRIVEFASEN? .....	37
4.1.1 Tekstanalyse av forberedelsesmateriellet.....	37
4.1.2 Modelleseren i forberedelsesmateriellet.....	53
4.2 HVORDAN RESPONDERER ELEVENE PÅ INVITASJONENE SOM LIGGER I MATERIELLET?.....	55
4.2.1 Forberedelsesmateriellet .....	55
4.2.2 Forberedelsen.....	59
4.2.3 Eksamen.....	62
4.3 HVORDAN BURDE ELEVENE ARBEIDE I FØRSKRIVEFASEN FOR Å SVARE PÅ EKSAMENSOPPGAVENE? .....	63
4.3.1 Del A .....	64
4.3.2 Del B.....	67
<b>5. DISKUSJON</b> .....	<b>73</b>
5.1 HVORDAN INVITERER FORBEREDELSESMATERIELLET ELEVENE TIL Å ARBEIDE I FØRSKRIVEFASEN? .....	73
5.1.1 Bred tematisk forståelse .....	73
5.1.2 Lesing - en sammensatt kompetanse .....	74
5.1.3 Strategisk arbeid i førskrivefasen .....	76
5.2 HVORDAN RESPONDERER ELEVENE PÅ INVITASJONENE SOM LIGGER I MATERIELLET?.....	77
5.2.1 Temaet er det viktigste! .....	77

5.2.2 Engasjerte lesere .....	78
5.2.3 En systemisk plan .....	80
5.3 HVORDAN BURDE ELEVENE ARBEIDE I FØRSKRIVEFASEN FOR Å SVARE PÅ EKSAMENSOPPGAVENE? .....	81
5.3.1 Analytisk arbeid i førskrivefasen.....	81
5.3.2 Refleksjon.....	82
5.3.3 Forberedelsesbidragene som modeller.....	83
<b>6. AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER.....</b>	<b>85</b>
6.1 HOVEDFUNN OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN .....	85
6.2 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING.....	87
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>89</b>
VEDLEGG.....	95
VEDLEGG 1: SKJEMA TIL ELEVENE.....	96
VEDLEGG 2: SKJEMA TIL FORESATTE .....	97
VEDLEGG 3: MELDEPLIKTTTEST.....	98
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE.....	99

# 1. Introduksjon

## 1.1 Oppgavens tema

Temaet jeg har valgt for denne masteroppgaven er *forberedelse til skriftlig eksamen* i norsk. Helt konkret ønsker jeg å undersøke hvordan forberedelsesmateriellet til eksamen kan fungere i elevenes førskrivefase.

De fleste som leser denne oppgaven har nok allerede vært der. Det er vår, vi har kommet til maimåned og ute skinner sola. Inne sitter skoleleie, håpefulle, umotiverte og pliktoppfyllende 10.klassinger. Det siste de skal gjøre før de kan takke for seg og gjøre tiden på ungdomsskolen til historie, er å gjennomføre skriftlig eksamen. En god del av dem som blir trukket opp, kommer opp i faget norsk. Faktisk er det en tredjedels sjanse. Skriftlig eksamen i norsk består av to eksamensdager, en i hovedmål og en i sidemål. I tillegg har norsk skriftlig en felles og obligatorisk forberedelsesdag for de to eksamenene. På forberedelsesdagen, nøyaktig klokken 09:00, 24 timer før første eksamensdag, får elevene tilgang til forberedelsesmateriellet. Dette skal gi dem en pekepinn på utformingen av de skriftlige eksamenene. Forberedelsesmateriellet inneholder ofte mange og ulike tekster, i tillegg til at det gir en god del informasjon.

På forberedelsesdagen er alle hjelpemidler tillatt, inkludert bruk av internett. Elevene står fritt til selv å råde over sin egen forberedelsestid, og denne dagen skal læreren kun fungere som en veileder. Med andre ord skal ingen elever undervises. Det oppmuntres til å arbeide med forberedelsesmateriellet i forkant av eksamen, og mange bruker mye av forberedelsestiden til nettopp dette. Tekstene skal være begrenset i omfang slik at alle elever skal kunne ta dem i bruk, og i bunn og grunn skal de fungere som kilder og være til inspirasjon på eksamensdagene (Udir, 2018, h).

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg ønsker som nevnt å undersøke hvordan forberedelsesmateriellet fra eksamen i 2017 fungerer i elevenes forberedelsestid, nemlig førskrivefasen. Dette vil jeg gjøre ved å gå i dybden på forberedelsesmateriellet og hovedmålsoppgaven som ble gitt våren 2017. På grunn av oppgavens omfang bestemte jeg meg for å undersøke kun hovedmålsoppgaven, og dermed ser jeg bort fra sidemålsoppgaven som ble gitt det samme året. Min problemstilling lyder som



følger:

*Hvordan kan forberedelsesmaterialet for skriftlig eksamen i norsk hovedmål fra 2017 fungere i elevenes førskrivefase?*

Problemstillingen åpner for å bli besvart med ulike metodiske tilnærminger, men jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign med tekstanalyse og intervju for å innhente den informasjonen jeg trenger. I tekstanalysen vil jeg undersøke hvordan forberedelsesmaterialet inviterer elevene til å arbeide i førskrivefasen, og hvordan de burde arbeide for å kunne svare på eksamensoppgavene. Under intervjuet vil jeg kartlegge hvordan elevene selv responderer på de invitasjonene som ligger i materialet. For å besvare problemstillingen min og belyse denne innenfor mine interessefelt, har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som jeg vil svare på i løpet av oppgaven. Disse spørsmålene er:

- 1. Hvordan inviterer forberedelsesmaterialet elevene til å arbeide i førskrivefasen?*
- 2. Hvordan responderer elevene på invitasjonene som ligger i materialet?*
- 3. Hvordan burde elevene arbeide i førskrivefasen for å svare på eksamensoppgavene?*

Med denne problemstillingen og disse spørsmålene som utgangspunkt, er min hensikt det å undersøke hvordan forberedelsesmaterialet kan fungere i elevenes førskrivefase, som i all hovedsak foregår på forberedelsesdagen til den reelle og sentralgitte skriftlige eksamen i norsk.

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Studien strekker seg over seks kapitler. Første kapittel er denne innledningen. I kapittel to presenteres det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven, og her er det fagområdene lesekompetanse og skrivekompetanse som er mest styrende. I tillegg til definisjoner, finner man teoretiske tilnærminger knyttet til de ulike områdene. Teorikapittelet inneholder også noe fagdidaktikk knyttet til norskfaget, ettersom dette vil være viktig for den videre oppgaven. I kapittel tre redegjøres det for de metodiske valgene som er tatt i forbindelse med studien. I deler av kapittelet vil jeg også begrunne og drøfte valgene. Kapittel fire er studiens analysekapittel, og her vil jeg presentere og analysere de funnene jeg har gjort ved hjelp av både tekstanalyse og intervju. I kapittel fem diskuteres analysedelens funn opp mot teorigrunnlaget som er presentert tidligere i oppgaven. Både kapittel fire og fem er

strukturert ut fra studiens forskningsspørsmål, og begge kapitlene er dermed delt inn i tre deler. I kapittel seks, studiens siste kapittel, kommer jeg med avsluttende betraktninger om studiens funn. Jeg forsøker i tillegg å gi et svar på problemstillingen, før jeg kommer med noen tanker om videre forskning på området forberedelse til skriftlig eksamen i norsk.

## 2. Teori

Ettersom forberedelse til skriftlig eksamen i norsk på mange måter er en kompleks situasjon, er det flere ferdigheter og fagområder som melder seg som sentrale i studiens teoridel. Aller først vil jeg redegjøre for *lesekompetanse*. Jeg vil gi en grunnleggende forklaring på hva som ligger i dette sentrale begrepet, før jeg videre i underkapitlene tar for meg *strategisk lesekompetanse, modelleseren, multimodale tekster og smale og brede koder*. Neste underkapittel ut blir *skrivekompetanse*. I dette kapittelet vil jeg legge frem relevant forskning på hva som betegner god *skrivekompetanse*, og hvorfor dette er så viktig i skolen og ved forberedelse til eksamen. Under dette kapittelet vil også *modellering* være sentralt, og jeg tar derfor for meg *skrivestrategier og modellering* i et eget underkapittel.

### 2.1 Lesekompetanse

*Lesing* kan vanligvis defineres som en ferdighet bestående av to grunnleggende prosesser: avkoding og forståelse (Roe, 2014, s.38). *Leseforståelsen* er et resultat av avkodingen og den tankemessige bearbeidingen (forståelsen). En kan si at leseforståelsen er avhengig av å stå på to bein, faller det ene fra, mister man balansen – i denne sammenhengen leseforståelsen. Alt for ofte er det den tankemessige bearbeidingen som forsvinner. Da leser vi uten å egentlig få med oss hva vi leser. Når tankene ikke er rettet mot innholdet i teksten, gir ikke lesingen noe resultat. Når lesingen ikke gir noen leseforståelse, har en havnet i *mekanisk lesing* uten leseforståelse. Det kan være flere forhold som fører til mekanisk lesing, men dette er ikke unormalt. Selv de mest erfarne leserne kan havne i denne ”lesefella” av ulike årsaker (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2009, s.23).

Lesing starter i førforståelsen. Dersom du leser en tekst innenfor et område hvor du er svært kunnskapsrik, så starter du lesingen med god førforståelse. Du innehar allerede gode kunnskaper, så du slipper å oppleve at alt som står skrevet er nytt. Lesingen går med andre ord enkelt og raskt. Motsatt vil man oppleve dersom førforståelsen er liten. Det er førforståelsen som avgjør lesehastigheten og den konkrete reguleringen av denne. En leser med lite førforståelse vil ha problemer med å senke tempoet når teksten krever det. Det samme vil gjelde dersom leseren har lesetekniske utfordringer (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2009, s.23). En annen faktor som kan påvirke lesingen er ulike uforutsigbare elementer, som for eksempel dagsform. Disse kan virke inn på både avkoding og forståelse. I senere tid har det i tillegg vært vanlig å sette motivasjon opp som en avgjørende faktor for lesing, og

dermed kan den oppgraderte leseformelen se slik ut: Lesing = avkoding + forståelse + motivasjon (Roe, 2014, s. 38ff).

Lesing er ferdigheten som legger grunnlaget for selve *lesekompetansen*. Likevel er lesekompetansen en kompleks og sammensatt kompetanse som i følge OECD krever at elevene både kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å kunne nå sine mål, utvikle sin kunnskaper og evner og delta i samfunnet (OECD, 2007, s.10). Ut fra denne beskrivelsen må man understreke at lesekompetanse er et bredt begrep som omfatter mange individuelle forutsetninger og ferdigheter som motivasjon, språklige ferdigheter, leseforståelse og det å skape mening med tekst. Bakt inn i begrepet ligger også flere lese- og læringsstrategiske ferdigheter: å kunne måle egen lesing, å lese med hensiktsmessig lese måte, reflektere over leseprosessen og vurdere egne strategiske valg (*Gi rom for lesing! Veien videre*, 2007, s. 9ff). Med andre ord kan man si at lesekompetanse innebærer at den enkelte leseren er i stand til å lese skrevne tekster, og gjøre disse til redskaper for egen læring (*Gi rom for lesing! Veien videre*, 2007, s.13).

Da resultatene fra den første leseprøven PISA, en leseprøve for 15-åringere, ble presentert i 2001, kom resultatene om gjennomsnittlige presentasjoner som et sjokk på norske politikere og skolefolk. Skuffelsen og sjokket som rammet utdanning- og skole-Norge resulterte i omfattende nasjonale endringer på alle alderstrinn i skolen, og tiltakene for å bedre lesekompetansen ble flere. Disse ble samlet i en strategiplan utviklet av Utdannings- og forskningsdepartementet, *Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003-2007*. Strategiplanen hadde som mål å stimulere til lesing hos barn og unge, og øke kompetansen i bruk av skolebibliotek. Ansvar for gjennomføringen av planen lå i Utdanningsdirektoratets hender, og blant tiltakene var blant annet utviklingen av nasjonale prøver, videreutvikling av kartleggingsprøver, kompetanseheving av lærere og skolebibliotekarere og endringer i læreplanen (Kulbrandstad, 2018, s. 24).

Strategiplanen hadde som formål å stimulere til lese glede og leseferdighet hos barn og unge. Strategiplanen presenterte lesing med tre ansikter, hvor hvert ansikt står for de mange aspektene som lesingen rommer og det at disse åpner dørene for et utvidet lesebegrep. *Gi rom for lesing!* skulle gi alle barn og ungdom den samme muligheten til å manøvrere seg hensiktsmessig i vårt lynraske og høyteknologiske informasjonssamfunn. Rask utvikling og flytende referanserammer krever kyndige brukere med kompetanser som kan manøvrere

sikkert. Lesekompetansen ble sett som en av disse kompetansene. Man må være bevisst språk og tekster, mestre språket og være i stand til å se sammenhengen med den kulturelle konteksten. Nettopp det å lese ulike kontekster krever ikke bare leseferdighet, men også kulturell kompetanse (Gi rom for lesing!, 2005, s.13).



Fig. 2.1: Lesningens tre ansikter (Gi rom for lesing! Veien videre, 2007, s. 7)

Under utviklingen av de nasjonale leseprøvene prøvde man å følge en mal som kunne gi likhetstrekk med de internasjonale leseprøvene, og mange leseforskere så denne metoden som positiv. Den største endringen og tiltaket som ble iverksatt var likevel en endring av læreplanen, og ved innføringen av *Kunnskapsløftet* i 2006 fikk vi i Norge en ny skolereform. Denne reformen medførte en helt ny læreplan for det 13årige skoleløpet, og elevenes lesekompetanse skulle bevisst styrkes ved å implementere lesing i alle fag. Lesing ble en av fem grunnleggende ferdigheter som både grunnskolen og den videregående skolen skulle innføre i kompetansemålene for hvert enkelt fag, og dermed skulle ferdighetene regnes som en del av fagkompetansen (Roe, 2012, s. 104ff)

De fem grunnleggende ferdighetene skulle fungere som basis for læring i alle skolens fag: å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Hensikten med å prioritere disse ferdighetene i opplæringen var for å gi elevene gode forutsetninger for læring og utvikling, og for å kunne delta aktivt i skole, samfunns- og arbeidsliv. Man mente at kompetanse innen disse ferdighetene kunne gi elevene personlig utvikling og allmenndannelse, slik at de ville kunne mestre dagliglivets utfordringer (Udir, 2017, a).

I denne oppgaven er lesingen som grunnleggende ferdighet sentral. Som tidligere nevnt er det å lese egentlig et synonym med det å kunne skape mening fra tekst. Utdanningsdirektoratet (2017) stiller seg også bak denne påstanden, ettersom de ser det å kunne skape mening ut fra leste tekster på papir og digitalt som en forutsetning for livslang læring, og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte (Udir, 2017, b). Ferdigheten å lese er viktig for å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekstbegrepet er et utvidet begrep som ikke bare inkluderer ord, men alt som kan leses i ulike medier. Dermed rommer tekstbegrepet også illustrasjoner, symboler eller andre uttrykksmåter. Kunnskap rundt ulike teksttyper og deres funksjoner, er også i følge Utdanningsdirektoratet en viktig del av lesing (Udir, 2017, b). Ut fra disse beskrivelsene kan man kjenne igjen ”lesingens tre ansikter”, ettersom lesing beskrives både som en kulturell aktivitet, et redskap og en ferdighet.

Utdanningsdirektoratet tydeliggjør at lesing i norskfaget skal bidra til at elevene får innsikt, at de skal kunne finne informasjon, at de skal forstå, forholde seg kritisk og selvstendig til, at de skal kunne tolke, reflektere over og vurdere. Disse aspektene ved lesing er tilrettelagt norsk, og andre fag legger vekt på andre aspekt ved lesing. Læreplanen, som er utviklet av Utdanningsdirektoratet, vektlegger at lesing innen norskfaget skal foregå med utgangspunkt i tekster med et bredt utvalg av sjangere, fra nåtid og fortid, og tekstene skal være både på skjerm og papir (Udir, 2015, c). Alle skolens lærere er leselærere, til tross for at norskfaget har et særskilt ansvar for leseopplæringen. Både den første leseopplæringen og den videre leseopplæringen, som foregår gjennom hele skolen sitt løp da ulike fag krever ulike lesekompetanse (Kunnskapsløftet, 2006, s. 44). De ulike aspektene ved lesing som elevene møter skal gi dem språklig innsikt, som kunnskap om fagspesifikke uttrykksmåter eller ord og uttrykk brukt i overført betydning, er noe som må vektlegges i alle fag og på alle trinn (Øzerk, 2006, s.79) . Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag har til hensikt å utvikle strategiske lesere, uavhengig av teksten som skal leses.

### **2.1.1 Strategisk lesekompetanse**

For å kunne kartlegge hva som definerer *strategisk lesekompetanse*, velger jeg å først ta for meg begrepet *strategi*. I faglitteraturen viser de fleste i dag til at det som kjennetegner en strategi, er at den representerer en bevisst fremgangsmåte som den enkelte velger å bruke (Afflerbach mfl., 2008). I tråd med Literacy-forskerne Harris og Hodgers (1995) kan en strategi defineres som ”*en systematisk plan, bevisst tilpasset og overvåket for å bedre læringsprestasjoner*” (Harris & Hodgers, 1995, s. 244). Professor i språklæring, Andrew D.

Cohen (1998), understreker betydningen av at det er elevene selv som velger å ta i bruk en strategi. Det er nettopp dette valget som avgjør om eleven har bevissthet om at hun eller han foretar seg noe spesielt for å lære. Bevisstheten kan være variabel, men om eleven kan identifisere eller omtale det den nettopp har gjort eller tenkt, kan man definere det som en strategi. Dersom valget er ubevisst gjennomført, bør det i følge Cohen defineres som en prosess fremfor en strategi (Cohen, 1998).

Ut fra dette kan en definere den strategiske lesekompetansen som en kompetanse hvor leseren selv evner å bevisst velge en spesiell vei mot et lesemål. Den strategiske lesekompetansen forutsetter at leseren kan kontrollere veien og sette i gang tiltak dersom det skulle være nødvendig (Kulbrandstad, 2018, s. 240). Å utvikle strategiske lesere krever at leserne kjenner til lesestrategier. Disse strategiene er tiltak som leseren iverksetter for å fremme leseforståelse. Teksten kommuniserer til leseren, og leseren er avhengig av å kunne ta i bruk ulike grep for å forstå og ta lærdom av teksten. Skolen er ansvarlige for å gjøre elevene i stand til å bruke lesingen til å lære. Lesing og læring henger på den måten tett sammen, og ofte kan mye av det som karakteriserer god og strategisk læring, kan lett overføres til strategisk lesing (Roe, 2014, s.84).

Det er viktig å understreke at målet for opplæring i strategisk lesekompetanse ikke er innlæring av selve strategien som tas i bruk, men at bruk av strategi skal kunne gi en bevisst vei inn mot læring som følge av forståelse under lesing. Mens noen elever lærer seg gode veier til lesemålene uten spesiell undervisning, vil mange lesere ha god nytte av å ha arbeidet med ulike strategier og det å ha opparbeidet seg beredskap om hva de kan gjøre, og hva andre gjør, om de støter på problemer under lesing av ulike typer tekster for ulike typer formål (Kulbrandstad, 2018, s. 240).

Den strategiske lesekompetansen er altså avhengig av bevissthet rundt strategiske valg utført av leseren. I den forbindelse er overvåking av og bevissthet rundt hvordan man utfører lesingen helt grunnleggende for den som leser. Vi snakker om at elevene i skolen er avhengige av å utvikle sin metakognitive innsikt, slik at de kan planlegge, kontrollere og regulere sin egen læring, lesing og forståelse (Kulbrandstad, 2018, s. 240ff). Leserens metakognitive kompetanse kan komme til uttrykk på forskjellige måter i en leseprosess, og en måte leseren kan overvåke sin forståelse på er ved å stille seg selv spørsmål under lesingen. Spørsmål vedrørende egen forståelse kan stilles både under og etter lesingen av en bestemt

tekst. Når leseren først har oppdaget et problem som forstyrrer hans forståelse, er tiden kommet for å handle. Den kyndige leseren har et bredt repertoar av løsningsstrategier tilgjengelig når forståelsen er i fare (Bråten & Olaussen, 1999, s. 29ff).

Det finnes ulike didaktiske metoder som er utarbeidet som strategier for økt meningsskaping under lesing av tekst. Blant disse kan man finne en strategi som står for en tredeling av lesingen. Dette vil i følge Utdanningsdirektoratet (2015) være en hensiktsmessig strategi for meningsskaping med tekst. I en *førlesningsfase* bør elevene få mulighet til å reflektere over hvorfor de skal lese, hvordan det skal leses og hvilken strategi som er mest hensiktsmessig for å nå målet. Førlesningsfasen skal være preget av orientering av innhold, forkunnskaper og eventuelle forventninger. Å klargjøre formålet med lesingen, det vil si å kartlegge om hensikten er underholdning, tidsfordriv, kunnskapstilegnelse, eksamensforberedelse og lignende, vil være hensiktsmessig. Deretter kan det være lurt å skaffe seg en oversikt over teksten med tanke på struktur og innhold. Man kan skimme over tittel, overskrifter, nøkkelord, bilder og figurer. Dette kan legge grunnlag for ulike hypoteser om hva som er innholdet i teksten. Førforståelsen og forventningene til teksten kan gjennomgås ved samtale, ved å lage tankekart og lignende. *Under selve lesningen* bør elevene overvåke sin egen kognitive evne, altså undersøke om de forstår og lærer noe av hva de leser – og hva kan de eventuelt gjøre dersom leseforståelsen ikke er tilstede? Det finnes ulike måter å lese en tekst på, derfor må lesemetoden velges ut fra formålet med lesingen. Det er lurt å møte ord og begreper aktivt i teksten, for eksempel ved å lage tokolonnotater, venndiagram eller begrepsark. Kanskje kan det å streke under, notere og systematisere informasjon underveis også gi gevinst. I *etterlesningsfasen* er det, i følge Utdanningsdirektoratet (2015), hensiktsmessig at elevene får mulighet til å bruke kunnskapen de til nå har tilegnet seg, men det å differensiere og tilpasse arbeidsmetoder på dette nivået er helt nødvendig. For noen vil det å oppsummere ved å skrive, tegne eller samtale være nyttig. Dersom leseprosessen var vellykket, kan den leste teksten danne grunnlaget for ny læring og utvikling (Udir, 2015, d).

### 2.1.2 Modelleseren

*Modelleseren* er et begrep som først kom på banen med den italienske semiotikeren og forfatteren Umberto Eco. Ecos teorier underbygget hans egen påstand om at hver enkelt tekst har en modelleser. Begrepet modelleser ble da definert som den tenkte leseren av teksten. Her vil det være naturlig å komme med et eksempel: I en læreboktekst på grunnskolen vil for eksempel modelleseren høyst sannsynlig være en grunnskoleelev. Dette fordi det er elevene



boka er skrevet for. Til tross for at Umberto Ecos teori gikk på at den enkelte tekst kun hadde en modelleser, har man i senere tid kommet frem til at den enkelte tekst kan ha flere modellesere. For å spille videre på eksempelet, kan man si at i hovedsak så vil en grunnskoleelev være modelleser i en læreboktekst, men læreren kan også til en viss grad være det. Dette fordi læreboka er ment som en ressurs og et hjelpemiddel for læring som skal skje i lærerstyrt undervisning (Tønnesson, 2006, s. 43)

Johan L. Tønnesson har skrevet om fenomenet modelleser i en artikkel med historisk vinkling. Han forklarer begrepet som en leser som "finnes" i teksten, en leser som forfatteren har hatt i tankene når han eller hun har skrevet teksten. Det at forfatteren av en tekst legger opp til flere modellesere, mener Tønnesen at kan gi pedagogisk gevinst ved at disse kan fungere som forbilder for den faktiske leseren. Flere modellesere vil kunne gi flere forbilder for leseren å identifisere seg med, og dermed kan identifikasjonen føles nærmere og mer konkret enn om det kun var en modelleser (Tønnesson, 2006, s. 43).

De ulike modelleserne, med andre ord lesemåtene, som finnes i en tekst har fått navnet modellesere ettersom Bakthin skrev en artikkel med et hovedpoeng om at alle ytringer, og dermed tekster, grunnleggende sett er dialogiske. Ved å gi de ulike modelleserne personlige egenskaper, kan disse kommunisere og skape dialog på en måte som gjør at folk kan identifisere seg med modelleseren som passer dem selv best. Det vil for en leser være hensiktsmessig å undersøke hvilke egenskaper, hvilken kompetanse og hvilket syn de ulike modelleserne i en tekst har, og derfor er spørsmål ut fra disse faktorene viktig å stille seg og søke etter for å kunne finne den beste modelleseren for seg selv. I tillegg må leseren lese teksten ut fra tekstens kontekst. Det er ikke alltid slik at en bestemt modelleser nødvendigvis vil ha de samme egenskapene som en bestemt målgruppe, men om egenskaper, syn eller type kompetanse er identifiserbar for leseren, kan dette gjøre sin søken etter den bestemte modelleseren lettere (Tønnesson, 2006, s. 43ff).

Slik teorien om modelleseren til nå er lagt frem, kan det se ut til at det å konstruere og implementere ulike modellesere i skrevne tekster er en selvsagt jobb for alle tekstforfattere. Men denne leserkontakten er ikke alltid bevisst konstruert. Noen vil se det som en fordel å kunne klargjøre hvilke modellesere teksten har, fordi dette kan være til hjelp når forfatteren skal utforme teksten. Hva vil være relevant, hva vil være irrelevant? Mange har kanskje erfart at gode lesere kan finne ting i tekstene som ikke alle er oppmerksomme på, ikke engang

forfatteren, men som likevel opplagt ligger der. Her kommer skillet mellom *intensjon* og *intensjonalitet* inn. Intensjonalitet kan betegnes som *rettethet*: Teksten er *rettet* mot bestemte temaer, tolkninger- og dermed svar. Den bevisste intensjonen forfatteren har hatt under utformingen av teksten er den som kan skrives ned i noen målformuleringer. Likevel utgjør denne ofte bare en del av intensjonaliteten. Noen mener et mål kan være at intensjon og intensjonalitet er identisk, mens andre mener at ikke-intenderte budskap faktisk kan gjøre teksten bedre. Modelleserne inngår i tekstens intensjonalitet. Dette betyr som sagt ikke at forfatteren bevisst har konstruert bestemte modellesere, men at teksten kan være rettet mot bestemte fortolkninger (Tønnesson, 2006, s. 44ff).

For å identifisere ulike teksters modellesere har Tønnesson utarbeidet en prosedyre for modelleseranalyse. Prosedyren er firedelt og tar for seg:

- a) Identifisering av ulike situasjonskontekster og deres kommunikative formål
- b) Undersøkelse av relevante retoriske strategier
- c) Fortolkning av eksplisitte spor i teksten
- d) Rekonstruering av rimelige, svarende reaksjoner på konkrete ytringer

Som en del av denne masteroppgaven ønsker jeg å kartlegge hvilken modelleser som er å finne i forberedelsesmateriellet i sin helhet. Dette vil jeg gjøre ved å hente inspirasjon fra i Tønnessons prosedyre fra a-d, og en videre forklaring av min prosedyre og mine analyseområder for tekstanalysen blir å finne i metoddelen av oppgaven. Selv bruker Tønnesson prosedyren til å kartlegge en historisk tekst i sin egen artikkel, men han understreker at modelleserbegrepet har kommet i flittig bruk innen tekstforskning her i landet. Ikke alle analysene er like detaljerte som flere av dem som Tønnesson selv har foretatt, men hensikten har hele tiden vært å prøve ut og videreutvikle både teori og metode i tilknytting til begrepet (Tønnesson, 2006, s.44ff).

### **2.1.3 Multimodale tekster**

Tekster som har mer en meningsbærende uttrykksmåte, kalles gjerne for *sammensatte tekster*. Anne Løvland (2007) definerer sammensatte tekster som de tekstene hvor ulike uttrykksmåter kombineres. Kombinasjonen av disse gjør at leseren kan skape mening på ulike måter (Løvland, 2007, s. 20). Hun forklarer videre at de fleste sammensatte tekster kombinerer verbalspråk med andre uttrykksformer. Verbalspråk, bilder, tegninger og andre grafiske elementer i teksten kan skape mening hver for seg, men i en kombinasjon skaper de et eget tekstuttrykk. Når man snakker om tekster som benytter seg av dette samspillet mellom de ulike

uttrykksformene, bruker man begrepet *multimodale tekster*. Når to eller flere modaliteter benyttes samtidig, vil kanskje en av modalitetene tilby mer informasjon enn de andre. *Funksjonell tyngde* er et begrep som derfor betegner den forholdsmessige delen som hver modalitet i en tekst formidler (Løvland, 2007, s. 21ff).

Begrepet multimodale tekster kommer fra sosiosemiotikken. Sosiosemiotikk er teori som forklarer hvordan vi bruker ulike semiotiske ressurser for å skape mening. Begrepet semiotiske ressurser kan, i følge Løvland (2011), forstås som alt vi bruker og gjør for å kommunisere. Når det er snakk om tekst har man, innenfor sosiosemiotikken, dannet egne teorier som forklarer hvordan ulike semiotiske ressurser utgjør flere modaliteter i tekster. Som tidligere nevnt viser begrepet modalitet til de enkelte ressursene den aktuelle teksten består av (Løvland, 2011, s. 16).

Når man snakker om de ulike modalitetene, skiller man altså mellom verbalspråk, illustrasjoner og andre grafiske uttrykksformer som på ulike måter kommuniserer med leser. Her bruker man gjerne begrepet *modal affordans* som refererer til de forskjellige tolkningspotensialene de ulike modalitetene har (Løvland, 2011, s. 17). Dette gir teksten mulighet til å skape mening og kommunisere gjennom ulike uttrykksmåter. Samtidig krever de ulike modalitetene ulik tolkningskompetanse av leseren (Løvland, 2011, s. 17). Ofte kan de multimodale tekstene forventes at leseren er i stand til å lese de forskjellige modalitetene sammen for å kunne skape mening og gi tolkningsmuligheter. Derfor blir *sammenlesing* brukt som et begrep som definerer den aktive handlingen leseren må gjøre for å kunne skape mening ut fra en tekst bestående av flere meningsbærende modaliteter (Løvland, 2011, s. 21).

#### **2.1.4 Smale og brede koder**

Læring og utvikling skjer i møtet mellom tekst og leser. Om teksten innbyr til rom for leseren og hans erfaringsbakgrunn og aktivitet, kan teksten bli meningsfull. I semiotikken ser man på en kommunikasjonsprosess mellom flere modaliteter. En kode defineres ut fra hva som kreves for å gjøre den semiotiske ressursen, for eksempel teksten, meningsbærende (Løvland, 2002, s. 71). En kan skille mellom brede og smale koder, og definisjonene blir satt etter hvilke fagkunnskaper som kreves av leseren. En *smal kode* er gitt til et spesialisert publikum og forutsetter derfor spesielle fagkunnskaper. For at den smale koden skal føre til ny kunnskap om et emne, forventes det at leseren tar i bruk sin spesielle fagkunnskap og tilegner seg ny kunnskap ved hjelp av denne. *Den brede koden* er mer forståelig for en større målgruppe da den ikke krever like mye fagkunnskaper som den smale koden, og fordi den ofte sikter mot

noe som er kjent for de fleste (Løvland, 2002, s.72).

Fagtekster består hovedsakelig av smale koder, fordi teksten krever at leseren kan skape mening gjennom definisjoner og logiske fremstillinger. Likevel kan fagtekster ha ulike fremstillingsformer. For eksempel kan direkte spørsmål til leseren kunne åpne opp for en bredere kode. Dette fordi man opplever personlig inkludering og deltagelse i kommunikasjonen med teksten (Løvland, 2002, s. 72-73).

Bilder har på mange måter et mer åpent språk enn en verbaltekst. Det gjør at mange av de bildene og illustrasjonene som vi finner i fagtekster, også gir bredere koder. Ofte er det slik at det er illustrasjonene som skaper forståelse og tolkningsmuligheter for leseren. Konkrete bilder vil gi en bredere kode enn hva abstrakte bilder kan gjøre, dette fordi abstrakte bilder krever mer faglig kunnskap (Løvland, 2002, s. 74ff).

## 2.2 Forholdet mellom lesing og skriving

Ettersom studien har forberedelse til skriftlig eksamen i norsk som tema, vil det være grunnleggende viktig å se på både lese- og skrivekompetanse i teoridelen. Stadig blir det vanligere å snakke om *skriftkyndighet* som en samlebetegnelse for lesekyndighet og skrivekyndighet. Å lære å lese og skrive kan sees på som to sider av samme sak ettersom man utvikler en skriftspråkbeherskelse og evne til å kommunisere ut fra skriften alene (Kulbrandstad, 2003, s. 13). Det er ikke nødvendigvis slik at man bør kunne skrive for å kunne lese, men lesingen får flere dimensjoner og berikes dersom man også mestrer skriving (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2009, s.10).

## 2.3 Skrivekompetanse

I denne oppgavens sammenheng er det nødvendig å kartlegge hva som ligger i begrepet *skrivekompetanse*. Skrivekompetanse kan nemlig forstås ulikt ut fra forskjellige utgangspunkt. Man kan for eksempel se på skriving ut fra et lingvistisk synspunkt, og dermed studere hvordan en tekst er bygd opp grammatisk og strukturelt, eller man kan se på skriving ut fra et kommunikasjonsperspektiv: der noen vil kommunisere noe til noen andre. Skriving kan også være mye annet, det vil alltid ha et grafisk uttrykk, men det trenger ikke nødvendigvis å bestå av bokstaver eller tegn for ord. Det kan være tall som i matematikk eller noter til et musikkstykke. Likevel vil denne oppgaven avgrense skrivekompetansen til den skrivingen elevene bruker innen norskfaget på skolen, med et spesielt fokus mot skrivingen ved avgangseksamen i norsk for grunnskolen.

Tidligere var man innen skriveforskning ute etter å definere hva som ligger i begrepene *skrivning* og *skrivekompetanse*. Evensen (2009), Professor i anvendt lingvistikk, definerer i sin artikkel skrivekompetanse som:

*”En elevs dyktighet til å bruke ulike bestanddeler (håndskrift, ortografi, tegnsetting, ordforråd, grammatikk og tekststruktur) som uttrykksverktøy på en kulturell akseptabel måte. Sagt på en annen måte: Hvilke semiotiske verktøy har en elev i den verktøykassa som hun er i stand til å bruke med en viss kyndighet?”* (Evensen, 2009, s.14).

Til tross for denne forklaringen, har man i senere tid forstått at en definisjon som ikke sier noe om hva skrivinga skal tjene til, vil være en definisjon med tegn til svakhet. Man må nemlig klargjøre hensikten og formålet med skrivingen for å kunne si noe hva som definerer god skrivekompetanse (Evensen, 2009, s.14).

Likt som lesing, er også skriving en grunnleggende ferdighet som er løftet frem i Kunnskapsløftet. Etter innføringen av LK06, har man fått et tydeligere bilde på at språk og kunnskap henger sammen, og at ulike fag stiller ulike krav. Ikke bare krav til innholdet, kunnskapen, i det elevene leser og skriver, men like mye til formen og formålet elevene skriver for. Dette kommer ganske tydelig frem i læreplanen og de ulike fagplanene, og det å skrive i for eksempel naturfag er noe helt annet enn å skrive i norsk. Hvert fag har altså fått sine emner, sine former og sine formål. Og som en forklaring på skrivekompetanse, underbygger dette nettopp Evensens påstand om hensikt og formål i elevens skrivearbeid (Smidt, 2011, s. 10ff).

Utdanningsdirektoratet (2014) vektlegger skriving som et viktig redskap for kunnskapsutvikling og læring. Skriving som grunnleggende ferdighet skal også gi tilgang til ressurser for demokratisk deltagelse, deltagelse i yrkeslivet og for utvikling av egen identitet. Ut fra dette forstår man at skolen skal sosialisere og forberede elevene på de skriverollene de vil møte i livet. Skriveopplæringen skal gi alle den samme muligheten til å få tilgang til det store tekstmangfoldet som finnes i vårt skriftsamfunn, og på den måten gi elevene mulighet til å forholde seg til og kunne bruke de ulike tekstene de møter (Udir, 2014, e).

I norskfaget skal skriveferdigheten gjøre at elevene skal kunne utrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si at elevene skal kunne skrive teksttyper som er relevant for faget, og at de mestrer det å ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norsk er også en måte å utvikle og strukturere tanker på, og en metode for å lære. Norskfaget har et særlig viktig ansvar når det kommer til å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. For at elevene ved endt skoleløp skal inneha denne skrivekompetansen, forutsettes det systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier (Udir, 2015, f).

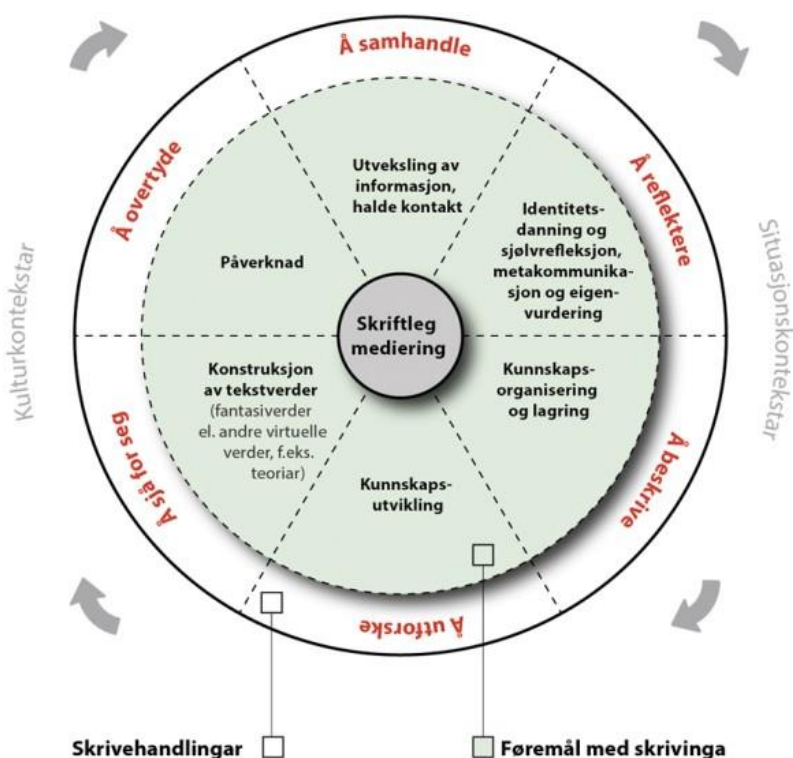
Læreplanen vektlegger med andre ord at elevene skal utvikle en fagovergripende skrivekompetanse og en mer fagspesifikk skrivekompetanse i norsk. Visse skrivekonvensjoner – rettskriving, tegnsetting, bruk av avsnitt osv. – og skriveformer må brukes på tvers av fag, ettersom de blir brukt på de fleste områder og for ulike formål (Smidt, 2011, s. 10ff).

*Skrivehjulet* er en teoretisk forankra modell som har til formål å gi en funksjonell forståelse av hva vi kan gjøre med skrift, og hva vi kan oppnå gjennom skriving. Som tidligere nevnt er det i skrivekompetanse selve skrivingens funksjon som er lagt til grunn, og *Skrivehjulet* ble utformet for å nettopp kunne visualisere skrivingen sin funksjon gjennom et samspill mellom handlinger og formålet til handlingene. Da Skrivesenteret ble opprettet i 2009, valgte de å videreutvikle modellen *Skrivehjulet* fra 2003. Den første modellen av *Skrivehjulet* ble opprettet av skriveforskere under arbeid med nasjonale skriveprøver tidlig på 2000-tallet (Skrivesenteret, 2013).

*Skrivehjulet* har lagt føringer for blant annet læreplanen, og det gir oss en veiledning og forklaring på hva skriving egentlig er, hva skriving kan brukes til både i samfunnet og i opplæringa. Den har en funksjonell tilnærming til skriving som sitt overordnede perspektiv, og den kan skille mellom hva man bruker skriving til, på en systematisk måte (Berge, 2005, s. 178). Skrivesenteret (2013) vektlegger at *skrivehjulet* også sier noe om hvordan man kan jobbe med skriving som en grunnleggende ferdighet, ettersom det sier noe om hvordan en lærer didaktisk kan planlegge og vurdere skriving. *Skrivehjulet* fremstilles gjerne ved hjelp av to figurer (Figur 2.3 a og Figur 2.3 b). Figur 2.3 a (nedenfor) av *Skrivehjulet* er bygget opp av tre dimensjoner, utformet som et hjul. I midten finner man skriftlig mediering, i sirkelen utenfor finnes formål med skrivingen, før vi i den tredje sirkelen finner skrivehandlingene. De seks skrivehandlingene som er fremstilt er *å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å*

*forestille seg* og *å overbevise*. Modellen er f r frem fleksibiliteten i skrivning ved at flere skrivehandlinger og formål kan ses igjen i en og samme tekst, da de stiplede linjene mellom *formål* og *skrivehandling* går dette mulig. Modellen kan også roteres, slik at det funksjonelle perspektivet i Skrivehjulet kommer frem. Et formål kan uttrykkes ved bruk av ulike skrivehandlinger, og slik kan alle formål relateres til alle skrivehandlinger (Skjelbred, 2014, s. 36).

### Framheving av funksjonelle sider ved skrivning

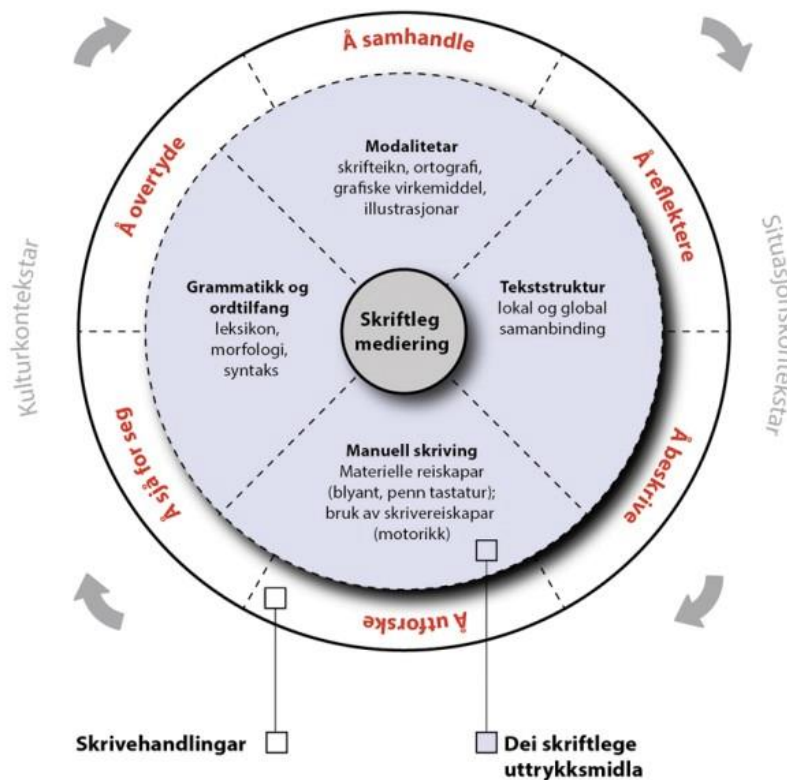


Figur 2.3 a: Skrivehjulet. Framheving av funksjonelle sider ved skrivning (Skrivesenteret, 2013).

Figur 2.3 b av Skrivehjulet (nedenfor) har de semiotiske medieringsressursene i fokus. Skriftlig mediering i midten og skrivehandlingene i ytterste sirkel er de samme som på Figur 2.3 a, men sirkelen i midten inneholder derimot skriftens uttrykksmidler som representeres ved *modaliteter, tekststruktur, manuell skrivning og grammatikk og ordforråd*. Også denne figuren for Skrivehjulet er dynamisk, som vil si at man kan rotere den slik at alle uttrykksmidlene passer til alle skrivehandlingene. *Kultur- og situasjonskontekster* er plassert

utenfor Skrivehjulet, ettersom modellen må forstås i lys av de kontekstene skriveingen er en del av. Sjangerskriving vil kunne plasseres i denne delen av modellen (Skrivesenteret, 2013).

### Framheving av semiotiske medieringsressursar



Figur 2.3 b: Skrivehjulet. Fremstilling av skriftlige meningsressurser (Skrivesenteret, 2013).

#### 2.3.1 Skrivestrategier og modellering

Det er paradoksalt at det mediet elevene bruker for å vise kunnskap og kompetanse i skolehverdagen, ofte blir tatt for gitt. Er man ikke god til å skrive, vil man i mange skolefaglige sammenhenger ha problemer med å uttrykke sin kunnskap. Dette gjelder også under skriftlig eksamen i norsk, da det er i den skriftlige teksten elevene skal presentere sin fagkunnskap. Så hvordan skal man utvikle elevene til kompetente skrivere? Det finnes ingen vedtatte sannheter om hvordan man best utvikler elevens skrivekompetanse, og den pedagogiske litteraturen rundt skriveopplæring er uensartet og har ulikt fokus. Trude Kringstad og Trygve Kvithyld skrev i 2013 en artikkel om *Fem prinsipper for god skriveopplæring*. Et prinsipp som denne artikkelen legger opp til er å gjøre elevene til strategiske skrivere (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 76).



God skriveopplæring handler i følge Frøydis Hertzberg, professor i norskdidaktikk, om å gjøre elevene bevisst på hva man gjør når man skriver. Undervisning i skrivestrategier skal ha en god effekt på elevens skrivekompetanse, og strategiene kan defineres som ulike prosedyrer eller teknikker som skrivere bruker for å gjennomføre forskjellige skriveoppgaver (Hertzberg, 2006). Kompetente skrivere bruker en rekke strategier, bevisst og ubevisst, når de skriver. Uerfarne skrivere har ikke utviklet slike strategier, og de vet heller ikke hvor i skriveprosessen strategiene bør brukes. Elevene bør, som med lesing, forstå at også skriving er en prosess som krever ulikt fokus og arbeid i ulike faser (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 76).

Å arbeide med skriving er ofte, i likhet med lesing, knyttet til prosessorientert arbeid. Dette fordi skrivingen krever at elevene er gjennom ulike faser i arbeidet med å utvikle god skrivekompetanse. Norskfaget er i en særs viktig stilling når det kommer til å utvikle elevene til gode skrivere. Elevene skal evne å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål, og for å mestre dette kan gode teknikker og prosedyrer være nøkkelen til suksess (Skrivesenteret, 2015).

Utdanningsdirektoratet (2016) har valgt å dele inn arbeidet med skrivestrategier i fire faser. *Førskrivesfasen*, *Komme-i-gang fasen*, *Revisjonsfasen* og *slutføringsfasen*. Alle fasene har konkrete teknikker og strategier, og gir nyttige råd for god gjennomføring. *Førskrivefasen* vil i denne oppgaven være den mest hensiktsmessige fasen å undersøke. Forberedelsesmateriellet til eksamen fungerer som en forberedelse *før* skriving den konkrete eksamensdagen, og dermed er det denne fasen elevene befinner seg i under forberedelsen. *Førskrivefasen* bør i følge Utdanningsdirektoratet inneholde strategier som gir elevene gode rammer for skrivingen. Å gi rammer for skriving handler om å gi elevene modeller for de tekstene de selv skal skrive og produsere. Rammene kan gis ved å ta i bruk eksempeltekster, ved å ta i bruk skriverammer eller ved å modellere selve skriveprosessen (Udir, 2016, g). Det er viktig å understreke at lesing vil i denne oppgavens sammenheng spille en avgjørende rolle for førskrivefasen. Innholdet i forberedelsesmateriellet *kan* ha en modellerende effekt for selve eksamensoppgavene i etterkant av forberedelsen. Hvordan tekstene kan fungere som modeller og hva denne modelleringen krever av leseren kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

Albert Bandura utviklet i sin tid en teori om læring gjennom *modellering*. Prosessen modellering innebærer at man kan overføre informasjon til observatører om hvordan responderende elementer må organiseres for å skaffe ønskede handlingsmønstre. Dette kan skje gjennom fysisk demonstrasjon, billedlig representasjon eller verbal beskrivelse (Bandura, 1971, s. 41). Ettersom det i denne oppgaven vil være mest relevant å undersøke modellering ved bruk av modelltekster man finner i forberedelsesmaterialet, er det denne strategien jeg legger hovedvekt på i førlesingsfasen.

*Modelltekster* kan fungere som gode utgangspunkt for læring ettersom man får mulighet til å lære sjangere og sjangertrekk ved å se på andre, forbilledlige tekster innenfor en utvalgt sjanger (Hertzberg, 2001). Dette kan sees på en form for læring ved modellering etter Banduras beskrivelse nevnt i avsnittet over. Tanken er at man ved arbeid med modelltekster kan lære å skrive tekster innenfor en viss sjanger ved å se på gode og forbilledlige tekster innenfor en samme sjanger. Alle tekstene elevene får presentert i forberedelsesmaterialet til eksamen vil på mange måter fungere som modelltekster for elevene. De er ulike i sjangere og sjangertrekk, men temaet er gjerne gjennomgående i dem alle sammen. Likevel, dersom tekstene skal fungere som gode modeller for elevene, må de være innenfor elevenes erfaringsområde. Det vil si at tekstene er relevante for elevens daglige liv, for eksempel en novelle eller bok, som man leser for å kose seg, en nyhetsartikkel, som man leser for å bli oppdatert på nyheter, eller en helsebrosjyre (Purcell-Gates et al., 2007). I tillegg er det viktig at modellteksten er tilpasset leserens nivå. Denne grunntanken om tilpassing til nivå har vært regjerende i all sin tid (Hertzberg, 2001). Det å komme med konkrete svar på de skriveoppgavene elevene skal løse på forhånd vil også være en form for modellering, og elevene vil på den måten få et konkret eksempel på den typen tekst som det forventes at de produserer, og skriveoppgaven vil dermed være enklere å gjennomføre.

Universitetslektor Anne Håland (2013) er en av dem som har forsket mye på bruk av modelltekst i elevenes skriveopplæring. Hun mener at det å bruke modelltekster gir gode startere for samtale om tekst, og at dette kan være til hjelp for å utvikle elevenes fagspråk. Om elevene bruker modelltekster som utgangspunkt for egen skrivning, vil en gjerne se spor av modellen i komposisjon og struktur, i ord og språk, men likevel vil det hjelpe til å gi en tydelig forståelse av hva som forventes innen elevenes skrivearbeid. Modellteksten skal stå som et synlig mål og som en rettleider i skriveprosessen (Håland, 2013).

Forskningsprosjektet til Håland (2013) beviser at det er de svakeste elevene som får mest igjen for bruk av modelltekster. Faktisk ble noen av de svakeste skriverne i undersøkelsen, målt på høyde med sterke skrivere etter å ha gjennomført en skriveoppgave med utgangspunkt i en modell. Til tross for den store forskjellen, understreker Håland at en modelltekst ikke vil kunne gi samme effekt på læringsutbyttet dersom elevene mangler undervisning og kunnskap på bruksområdet. Godt planlagte og gjennomførte undervisningsøkter om og i modelltekster vil være avgjørende for elevenes læringsutbytte og muligheter ved egen produksjon. Håland sin studie viser også at det å gi elevene roller før de skriver, for eksempel rollen som fagbokforfatter, kan virke positivt inn på skriveprosessen og resultatet, dersom modelltekstene er skrevet i tråd med rollene (Håland, 2013).

Å lære gjennom modellering, er å lære i fellesskap. På grunnlag av dette vil jeg også vie et avsnitt til *den sosiokulturelle læringsteorien* i denne oppgaven. Den sosiokulturelle læringsteorien baserer seg på at læring skjer i fellesskap og i samhandling. Læringen foregår ved at man tar til seg, låner og tar over og gjør til sitt eget den kunnskapen eller lærdommen man blir utsatt for (Säljö, 2016, s.113). Det er gjennom kommunikasjon og samhandling at kunnskapen blir tilgjengelig for andre, slik at andre kan ta del i den, og etter hvert anvende den selv (Säljö, 2016, s.113). Et viktig begrep innen den sosiokulturelle læringsteorien er *den nærmeste utviklingssonen*. Dette begrepet kan defineres som avstanden mellom det nivået eleven er på per dags dato alene når den løser en oppgave, og det nivået elevene kunne vært på dersom den i samhandling med andre skulle løse en oppgave (Dyste, 1995, s.54). Eleven låner da innsikten til sin samarbeidspartner, og er dermed i stand til å løse problemet med partneren sin hjelp. Denne hjelpen har fått navnet *stillasbygging*. Stillasbyggingen fungerer dersom en elev alene har kommet så langt den kan på egenhånd innen nærmeste utviklingszone, og en samarbeidspartner kan derfra ta med seg eleven lenger inn i læringa ved å hjelpe den videre (Dyste, 1995, s. 54ff).

## 3. Metode

I studiens metodekapittel vil jeg gjøre rede for og drøfte de ulike metodiske valgene jeg har tatt under arbeidet med oppgaven. Første delkapittel tar for seg valg av forskningsmetode, før utvalget til både tekstanalyse og intervju blir presentert i egne deler. Deretter gjør jeg rede for tekstanalyse som metodisk tilnærming med tilhørende analyseområder, før forberedelsesmateriellet til skriftlig eksamen i norsk 2017 blir lagt frem. Intervju er prosjektets andre forskningsmetode, og derfor blir gruppeintervju som metodisk tilnærming også presentert. I tillegg vil kapittelet inneholde redegjørelser for og drøfting av valg jeg har gjort i analysedelen, studiens gyldighet, pålitelighet og subjektivitet, og ikke minst etiske avveininger.

### 3.1 Valg av metoder

Hvilke eller hvilken forskningsmetode en forsker velger å bruke styres ut fra hensikten med forskningsprosjektet. I dette prosjektet vil jeg som nevnt undersøke denne problemstillingen: *Hvordan kan forberedelsesmateriellet for avgangsprøva i norsk hovedmål fra 2017 fungere i elevenes førskrivefase?*

Ut fra problemstillingen er det også som nevnt blitt utarbeidet tre forskningsspørsmål, og de lyder som følger:

1. *Hvordan inviterer forberedelsesmateriellet elevene til å arbeide i førskrivefasen?*
2. *Hvordan responderer elevene på invitasjonene som ligger i materiellet?*
3. *Hvordan burde elevene arbeide i førskrivefasen for å svare på eksamensoppgavene?*

For å kunne gjøre en grundig og utfyllende studie etter oppgavens intensjon, falt det seg naturlig å ta i bruk en kvalitativ tilnærming til prosjektet. Thagaard (2009) hevder at kvalitativ forskning ofte vil være det mest hensiktsmessige når man skal undersøke temaer som er lite berørt fra før, og etter å ha satt meg grundig inn i temaet har jeg fått en forståelse av at selve temaet *forberedelse til skriftlig eksamen i norsk* er lite undersøkt. Likevel kan man finne flust av forskning og didaktikk knyttet til forberedelse til skriving, noe jeg har valgt å benytte meg av i denne oppgaven.

Den kvalitative forskningsdesignet vil kunne gi meg en dypere forståelse av fenomenet forberedelse til skriftlig eksamen i norsk. Gjennom avgrenset innsamling av data, vil jeg

kunne skape en dypere forståelse av området jeg studerer. Av kvalitativ metode nevnes ofte intervju og observasjon, men det omfatter også analyse av tekst som jeg i denne oppgaven vil benytte meg av. Her blir selve teksten objekt for forskningen, og ikke bare en kilde til forskning (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s. 277). Det bør understrekes at det alltid er prosjektet som styrer valg av metode, og med hovedvekt på denne begrunnelsen har jeg brukt tekstanalyse og intervju som mine forskningsmetoder.

En av utfordringene ved den kvalitative forskningen er at den kan være lite generaliserbar (Jacobsen, 2005). I min studie har jeg ingen intensjon om at forskningen skal være generaliserbar. Dermed kan ikke mine resultater og den informasjonen jeg legger frem understreke hele fagområdet. Likevel ønsker jeg at studien skal kunne stå frem som et godt eksempel innen et område i norskfaget som trenger mer forskning. Jeg ønsker å skape nysgjerrighet og debatt rundt en del av faget som jeg selv ser på som interessant og spennende, og på den måten skape et engasjement for mer norskfaglig forskning innen utforming av avgangsprøver og eksamen. Sosiolog Pål Repstad (2018) bruker begrepet *overskridende gjenkjennbarhet* om de kvalitative forskningsresultatene som kan virke gjenkjennbare for lesere med samme erfaringsbakgrunn som forskeren (Repstad, 2018, s. 136). I denne studien er det ønskelig at lesere med lik erfaringsbakgrunn som meg skal kunne kjenne seg igjen i studiens tematikk og spørsmål. På den måten håper jeg at oppgaven og dens vinkling og resultater kan være relevante for norskfaget i fremtiden ,og samtidig den dag i dag.

Studien undersøker hvordan utvalgte aktører, i denne sammenhengen tekst og elever, forbereder og forbereder seg til skriving på eksamen. Jeg er altså ikke ute etter kvantitative forskningsresultater eller målinger, men selve forskningsprosessen som belyser og setter fokus på studiens kjerneområde - i denne sammenhengen forberedelse til eksamen (Repstad, 2018, s. 20ff). For å kunne forstå hvordan tekst forbereder og elever forbereder seg, har jeg som nevnt vært nødt til å ta i bruk to ulike kvalitative metoder for datainnsamling. Disse metodene har ført meg videre inn i forskjellige tankeprosesser som til sammen danner grunnlaget for studiens analyse og diskusjonsdel.

### 3.2 Utvalg

Utvalget i en undersøkelse er viktig. Når man fortar et utvalg er det en del avveininger og valg man skal ha tenkt igjennom på forhånd. ”Å velge ut hvem eller hva som skal være med i en

*undersøkelse er en viktig del i all samfunnsforskning, både i kvalitative og kvantitative undersøkelser”* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Utvalget i en studie kan altså være avgjørende, ettersom man sjeldent kan undersøke alt og/eller alle en ønsker. Av den grunn finnes det noen kriterier kan være avgjørende i en utvalgsprosess, og det viktigste kriteriet for meg i min utvelgelsesprosess var at utvalget mitt måtte kunne gi meg best mulig informasjon om temaet.

Jacobsen (2005) sier man bør velge et utvalg som man tror kan gi best mulig informasjon om emnet man forsker på. Tekstutvalget til tekstanalysen var for meg relativt enkelt og selvsagt, ettersom forberedelsesmateriellet og eksamensoppgaven var objekt og hovedkilde for mitt første og tredje forskningsspørsmål, nemlig *Hvordan inviterer forberedelsesmateriellet elevene til å arbeide i førskrivefasen? Og Hvordan burde elevene arbeide i førskrivefasen for å svare på eksamensoppgavene?* Mitt andre spørsmål, *Hvordan responderer elevene på invitasjonene som ligger i materiellet?*, valgte jeg å undersøke ved hjelp av gruppeintervju med 10.klassinger.

Jacobsen (2005) hevder at en øvre ramme på tjue personer ofte passer i en kvalitativ studie. Selv valgte jeg å bruke ti informanter fordelt på to gruppeintervjuer. På forhånd hadde jeg bestemt meg for om dersom jeg ikke hadde oppnådd en metning av materialet innenfor disse to intervjuene, kunne jeg gjennomføre et tredje gruppeintervju med fem nye informanter. Da jeg under andre intervjurunde satt med en følelse av at informantene i bunn og grunn hadde like betraktninger og oppfattelser, tok jeg et metodisk valg om å begrense meg til to intervjugrupper. Jeg bestemte meg dermed for at de to gruppene kunne gi meg et nyansert og godt datamateriale innenfor den ene av de to hovedkildene i studien.

### **3.2.1 Tekstutvalg til tekstanalyse**

Forberedelsesmateriellet til norskeksamen ga en naturlig føring for tekstutvalget som blir brukt i under tekstanalysen. I tillegg til selve forberedelsesmateriellet, har jeg studert eksamensoppgavene som ble brukt i norsk hovedmål da jeg arbeidet med å finne ut av hvordan elevene burde arbeide i en førskrivefase ut fra de gitte oppgavene. For meg ble dermed den skriftlige eksamen i norsk hovedmål fra 2017 også et naturlig valg og utgangspunkt.

Forberedelsesmateriellet til den valgte eksamen bestod i 2017 av en digital tekstsamling med åtte ulike enkeltstående bidrag av forskjellige forfattere. I tillegg bestod materiellet av en

informasjonsside på både nynorsk og bokmål. Forberedelsesmateriellet er som nevnt likt for begge eksamensdagene i norsk, både hovedmål og sidemål. Temaet for alle bidragene i forberedelsesmateriellet var *kommunikasjon*, og bidragene var ulike i sjanger og utforming.

En nærmere beskrivelse og analyse av oppgavesamlingen til hovedmåleksamen blir å finne i kapittel 4, kategorisert under det tredje forskningsspørsmålet. I delkapittel 3.3.2 vil jeg presentere innholdet i hele forberedelsesmateriellet ved hjelp av en organisert matrise. Dette innholdet vil ligge til grunn for de funn og påstander som vil komme i de følgende kapitlene analyse og diskusjon.

### 3.2.2 Informantutvelgelse

Elevene som fungerte som informanter i studien var 10.klassinger våren 2018. De var alle mellom 15 og 16år, de gikk på samme skole og hadde felles faglærer i norsk. Elevene gikk to i ulike parallellklasser og fire elever hadde et annet morsmål enn norsk.

Det var ønskelig at informantgruppen skulle speile nåtidens klasserom. Dette resulterte i et strategisk utvalg, hvor variasjonen som lå til grunn var blanding av kjønn, etnisitet, språk og kultur. De forskjellige informantene hadde også ulik norskfaglig kompetanse, sett ut fra karakterer og måloppnåelse i 10.klasse. I denne oppgaven tilsvarer karakter 1 og 2 lav kompetanse, karakter 3 og 4 er middels og karakter 5 og 6 defineres som høy norskfaglig kompetanse. Slik som tabellene nedenfor viser, var det kun en av de ti informantene som var kategorisert til lav-middels fagkompetanse. Det er vanskelig å gi en forklaring på hvorfor så lite som kun en elev med lav-middels kompetanse meldte seg til deltakelse, men det kan tenkes å være naturlig ettersom elever med faglig selvtillit som følge av resultater og måloppnåelse, muligens vil ha lettere for å takke ja enn dem med mindre faglig selvtillit. Som en konsekvens av dette må det tas i betraktning at det strategiske utvalget av informanter i studien ikke nødvendigvis har like stort spenn i fagkompetansen som det man kan finne i de ulike klasserom i Norge i dag.

Det var ikke vektlagt mange kriterier da jeg valgte ut informanter, men noen lå til grunn for utvelgelsen. Det viktigste kriteriet var at eleven ville være trygg i en intervjusituasjon. Bevisst ønsket jeg meg selvfølgelig engasjerte elever, som ikke er redd for å si sin mening. Et annet kriterium var at elevene selv ønsket å stille til intervju, og at de ikke skulle føle seg tvunget til deltagelse. Alle elevene ble på forhånd spurt om de kunne tenke seg å delta i studien. Elevene

fikk stilt dette spørsmålet individuelt, og de fikk forklart at intervjuet ville foregå i grupper med andre elever de kjente fra klassen sin.

### 3.2.3 Informantene

Utvalget av informanter bestod tilslutt av seks jenter og fire gutter fra i to ulike skoleklasser. Av hensyn til anonymitet vil ikke elevene kunne gjenkjennes med navn eller andre personlige kjennetegn i denne studien, og de har derfor fått kodenavn som vil brukes i både analysedelen og i diskusjonsdelen. Til informasjon hadde alle informantene i denne undersøkelsen bokmål som hovedmål, to av disse elevene hadde fritak fra sidemål. Dette er et faktum som vil være utgangspunkt for hvordan bidragene leses og vurderes i oppgaven.

#### Gruppe 1

Navn	Kjønn	Morsmål	Faglig kompetanse
Aj-1	Jente	Ikke-norsk	Middels-høy
Aj-2	Jente	Norsk	Høy
Aj-3	Jente	Norsk	Høy
Ag-1	Gutt	Ikke-norsk	Middels
Ag-2	Gutt	Norsk	Lav- middels

Tabell 3.2.3 a: Fordeling av informanter gruppe 1.

#### Gruppe 2

Navn	Kjønn	Morsmål	Faglig kompetanse
Bj-1	Jente	Norsk	Høy
Bj-2	Jente	Norsk	Middels
Bj-3	Jente	Ikke-norsk	Høy
Bg-1	Gutt	Norsk	Middels
Bg-2	Gutt	Ikke-norsk	Middels- høy

Tabell 3.2.3 b: Fordeling av informanter gruppe 2.

Da jeg første gang kontaktet elevene med spørsmål om å være informanter, hadde jeg med en kort beskrivelse av hvordan jeg ønsket å strukturere opplegget, både for foreldre og 10. klassingene selv. Det var viktig for meg at elevene forstod hva opplegget gikk ut på, ettersom de selv kunne avgjøre egen deltagelse. Foreldrene fikk også et eget skriv om studien. Dette fungerte mest som informasjon, ettersom elevene selv var gamle nok til å samtykke (Vedlegg



1: Skjema til elevene). I analysekapittelet vil det følge en detaljert beskrivelse av hvordan jeg gjennomførte intervjuet og hvilke svar elevene hadde på mine spørsmål.

### 3.3 Tekstanalyse

Før jeg i det hele tatt gikk i gang med å intervju informantene mine, var det tekstanalysen som la stødig grunn for forskningen. Ved å bruke tekstanalyse som metodisk tilnærming ville jeg undersøke mitt første forskningsspørsmål *Hvordan inviterer forberedelsesmateriellet elevene til å arbeide i førskrivefasen?* I tillegg tok jeg i bruk analyse som hjelpemiddel da jeg skulle besvare mitt tredje forskningsspørsmål *Hvordan burde elevene arbeide i førskrivefasen for å svare på eksamensoppgavene?*

Tekstanalysen vil i denne masteroppgaven sees i sammenheng med intervjuene som er foretatt, og de ulike materialene som følge av ulik datainnsamling vil dermed sidestilles. Begge metoder anses som like viktige for å kunne gi et svar på oppgavens problemstilling, og derfor snakker vi i denne studien om to former for primærmateriale.

Sosiolog Tove Thagaard (2013) skriver at tekstanalysen er en annerledes metodisk tilnærming enn for eksempel intervju. Dette fordi de tekstene som forskeren skal bruke i sin studie, mest sannsynlig er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til. En fordel med denne metodiske tilnærmingen er at tekstene ikke blir påvirket av selve datainnsamlingen eller analysen (Thagaard, 2013, s. 59). Med ordet *tekster* menes alle skriftlige kilder som vil være relevante for forskeren. Tekstanalyse kan også betegnes med andre begreper, og Grønmo (2004) bruker kvalitativ innholdsanalyse om forskningsmetoden som har til hensikt å gjennomgå innholdet i tekster systematisk ved forskning (Grønmo, 2004). I denne studien vil teksten, forberedelsesmateriellet, bli sett på som en enhet bestående av ulike bidrag.

Tekstanalyse som metode gjør at man hele tiden er opptatt av å finne informasjon som er relevant ved den aktuelle studien, og bidragene foreligger i mange former. Tekstene i en tekstanalyse er et overlevert materiale fra en situasjon i fortiden. De må derfor analyseres og tolkes av forskeren ut fra forskerens perspektiv, og forskerens mål er gjerne å få en helhetlig forståelse ut fra tekstene (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 92). Teksten kan vurderes og analyseres ut fra ulike kriterier eller analyseområder, og hvilke analyseområder som ligger til grunn for min tekstanalyse fremkommer i avsnittet under.

### 3.3.1 Spesifisering av analyseområder

For å kunne analysere tekst er det lurt å finne en strategi for systematisering. Det kan utarbeides analyseskjemaer og konkrete vurderingskriterier som er tilpasset forskerens behov eller det kan fastsettes bestemte analyseområder som forskeren velger å konsentrere seg om. I denne oppgaven ligger det konkrete analyseområder til grunn for analysen. Tekstanalysen brukes i all hovedsak til å besvare studiens første forskningsspørsmål: *Hvordan inviterer forberedelsesmateriellet elevene til å arbeide i førskrivefasen?* I tillegg vil analyseområdene ligge til grunn når jeg skal forsøke å besvare det tredje forskningsspørsmålet, nemlig: *Hvordan burde elevene arbeide i førskrivefasen for å svare på eksamensoppgavene?*

Studios analyseområder er utformet med utgangspunkt i den teorien som har blitt presentert tidligere i oppgaven. Tønnessons (2006) teori om modelleseren har vært til stor inspirasjon, men også teori innen områdene lesing, modelltekst, skriving, smale og brede koder og multimodalitet har vært viktig for analyseområdenes utforming.

For at studiens tekstanalyse skal oppleves som transparent og systematisk, vil analysen foregå innenfor tabeller slik at lesere av oppgaven lettere skal kunne se sammenhengen i analysen. Det er utformet en tabell for hvert analyseområde, og innenfor hver av disse vil jeg ta for meg hvert bidrag i forberedelsesmateriellet. På den måten vil man enkelt kunne se likheter og forskjeller i bidragene, og vi får en konkretisering av dem individuelt. Nedenfor vil jeg gi en oversikt over analyseområdene som kommer til å fungere som overordnede holdepunkt i analysen, og hva som legger grunnlaget for utformingen av disse.

#### **Bidragenes tematiske relasjon til overordnet tema**

Norsk skriftlig eksamen i 2017 hadde temaet *kommunikasjon* som overordnet og bindende for både forberedelsesmateriellet og eksamensoppgavene i hovedmål og sidemål. Det vil derfor være aktuelt å undersøke hvordan hvert bidrag i forberedelsesmateriellet fremstiller og/eller formidler temaet *kommunikasjon*.

#### **Bidragene som modelltekst**

Under analyseområdet *bidragene som modelltekst* vil det være hensiktsmessig å kartlegge hvilke formål de ulike forfatterne har i de ulike bidragene, og dermed si noe om hvilke skrivehandlinger som er representert. Det er den teoretiske modellen *Skrivehjulet* som legger

grunnlaget for kartleggingen av formål og skrivehandling. De funnene som analysen gir, vil kunne si noe om muligheten bidragene har for å kunne fungere som modelltekst.

### **Bidragenes ordforråd som bred og smal kode**

I analysen av bidragenes ordforråd som bred og smal kode, vil jeg særlig analysere ordforrådet som er knyttet til kommunikasjonstemaet. Leseteori og begrepene *smale og brede koder* vil ligge til grunn for analysen.

### **Bidragenes forventning om førforståelse**

Det fjerde analyseområdet har som mål å kartlegge hvilke forventninger til førforståelse de ulike bidragene forutsetter hos elevene. Dersom en oppdager ulike forventninger i de ulike forberedelsesbidragene, kan en senere diskutere om hvem den ideelle brukeren, modelleseren, vil være.

### **Multimodal meningsskaping i bidragene**

Det vil være interessant å kartlegge hvilke modaliteter de ulike bidragene i forberedelsesmateriellet benytter for å skape mening og kommunikasjon for og med leseren. Hvilket tolkningspotensiale ligger i de ulike modalitetene, og hvilke koder ligger til grunn for meningsskaping? Ved å benytte dette analyseområdet vil studien kunne undersøke hvilke modaliteter som fungerer i kommunikasjon med leseren, og hvilke muligheter den eventuelle multimodale fremstillingen gir.

### **Modelleseren i forberedelsesmateriellet**

På grunnlag av de ulike analyseområdene vil jeg forsøke å tegne et bilde av den mulige modelleseren jeg finner i forberedelsesmateriellet i sin helhet. Det er avgjørende at de ulike analyseområdene ligger til grunn for denne delen, ettersom de alle vil kunne komme med føringer som gjør det mulig å identifisere modelleseren. Tønnesson sin prosedyre for identifisering er firedelt, og har som nevnt fokus på situasjonskontekst og formål, retoriske strategier, fortolkning og rekonstruksjon av svarende reaksjoner. Noen av delene i Tønnesson sin prosedyre er sammenlignbare med de analyseområdene som brukes i denne studien: situasjonskontekst og formål kan sees i sammenheng med bidragene som modelltekst, retoriske strategier blir i denne oppgaven bidragenes ordforråd, fortolkning kan på en måte sees som forventning om førforståelse. Det er naturlig at prosedyren til Tønnesson måtte

tilpasses for å kunne bli brukt i en studie som denne, og derfor er det viktig å vektlegge at hans teorier har fungert som en inspirasjon.

### 3.3.2 Kort presentasjon av forberedelsesmateriellets innhold

Forberedelsesmateriellet til eksamen er en tekstsamling bestående av åtte ulike enkeltstående bidrag, i tillegg til en informasjonsside som finnes både på nynorsk og bokmål.

Eksamensinformasjonen er det første man møter når man åpner forberedelsesmateriellet, og ut fra denne får man informasjon om eksamenstider, temaet for eksamen, forberedelsestiden, eksamensoppgavene, hjelpemidler, praktiske opplysninger og vurderingen.

Forberedelsesmateriellet for eksamen i norsk fra 2017 har temaet *kommunikasjon*. Dette temaet vil som sagt stå i sentrum for de påfølgende bidragene i forberedelsesmateriellet, og det vil også være med å prege eksamensoppgavene som blir gitt i både hovedmål og sidemål.

I dette underkapittelet vil jeg som nevnt legge frem en kort presentasjon av forberedelsesmateriellets innhold og utforming ved hjelp av en enkel matrise. Det er dette innholdet og disse bidragene som fungerer som fundament for hele forskningsoppgaven, og dermed vil en redegjørelse av materiellets innhold være på sin plass. Analysen med utgangspunkt i materiellet og forskningsspørsmålene blir å finne i kapittel 4.

Tittel	Forfatter og årstall	Sjanger	Bidragets omfang	Modaliteter
<i>Informasjonssiden</i>	Utdanningsdirektoratet (2017).	Informasjonsside for eksamen i norsk.	En side.	Skrift som eneste modalitet med funksjonell tyngde.
<i>Biletgalleri</i>	Ulike forfattere og kilder bak de ulike delene av galleriet.	Et bildegalleri.	To sider.	Totalt ti bidrag: 1) Illustrasjon og bildetekst 2) To illustrasjoner og bildetekst 3) Skjermdump og bildetekst 4) Illustrasjon og bildetekst 5) Fotografi og bildetekst 6) Fotografi og bildetekst 7) Skjermdump og bildetekst 8) Fotografi og bildetekst 9) Fotografi og bildetekst 10) Illustrasjon og bildetekst  Illustrasjoner, fotografi eller skjermdump har den funksjonelle tyngden.

<i>Sinna mann (utdrag)</i>	Gro Dahle og Svein Nyhus (2008).	Bilde- og barnebok.	Et bildebokoppslag på en side med verbalteksten oppgitt på nytt i større font under selve oppslaget.	Skrift og illustrasjon. Illustrasjonen har den funksjonelle tyngden.
<i>Duell i klasserom 17</i>	Mikael Niemi (1998).	Novelle.	Tre sider.	Skrift som eneste modalitet. Skriften har den funksjonelle tyngden.
<i>Flørteskulen</i>	Nathalie Simsonsson (2016). Oversatt av Ingelin Røssland.	Informativt og reflekterende bidrag om flørting innenfor sakprosa sjangeren.	En side.	Skrift som eneste modalitet. Skriften har den funksjonelle tyngden.
<i>Småprat kan lære nokon å snakke norsk</i>	Maria Kapla og Johannes Ståhlberg (2016) Oversatt og omarbeidet av Utdanningsdirektoratet.	Artikkel.	En side.	Skrift som eneste modalitet. Skriften har den funksjonelle tyngden.
<i>Kongens tale</i>	Kong Harald V (2016) og Utdanningsdirektoratet.	Bidraget består av fire ulike deler: Skriveoppgave, tekstvedlegget Kongens tale, elevsvar og lærersvar.	To sider.	Skrift, bilde og tekstbokser som modaliteter. Skriften har den funksjonelle tyngden.
<i>Si "hei!", for faen</i>	Harald Herland (2016).	Leserinnlegg.	En side.	Skrift og en illustrasjon. Skriften har den funksjonelle tyngden.
<i>Från jungeltelegraf till Internet</i>	Lars-Åke Engblom (2013). Oversatt av Utdanningsdirektoratet.	Bidraget er utformet som en innholdsfortegnelse.	En side.	Skrift som eneste modalitet. Skriften har den funksjonelle tyngden.

### 3.4 Intervjuene

For å oppnå god kommunikasjon, er det viktig at de som intervjues føler tillit og er komfortable i rollen. En tillitsrelasjon og god samhandling mellom informant og intervjuer er i følge Jacobsen (2005) viktig og avgjørende for et godt intervju, og dette hadde jeg stort fokus på da jeg selv skulle gå i gang med å intervju informantene (Jacobsen, 2005, s.149). Intervju var den andre metoden for innsamling av primærdata som ble brukt i denne studien, og jeg gjennomførte to intervjuer med fem informanter under hvert intervju.

Gruppeintervju blir også kalt fokusgrupper der hvor forskeren har en ikke-styrende intervjustil og fokuset legges på samhandlingen innad i gruppa. Ettersom jeg valgte en mer

semistrukturert stil på intervjuet, bruker jeg i denne oppgaven begrepet *gruppeintervju* om intervjuformen. De semistrukturerte intervjuene kjennetegnes ved at man har en overordnet intervjuguide som er utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Man beveger seg frem og tilbake, og jeg opplevde selv nettopp dette. Intervjuene forløp seg ved at jeg stilte spørsmål fra intervjuguiden, og informantene svarte så godt de kunne på disse, både i samhandling og alene. Informantene hadde mange gode poeng og momenter, noe som måtte følges opp utover intervjuguiden. Dette gjorde at noen deler ved intervjuet ble mer samtalepreget enn andre, noe som er vanlig under semistrukturerte intervju (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 78ff).

Jeg valgte til en viss grad å bruke meg selv som ordstyrer i intervjusituasjonen da vi hadde begrenset med tid, men også fordi jeg ønsket tanker og refleksjon innenfor konkrete områder i intervjuguiden jeg hadde forberedt. Likevel avbrøt jeg ikke samtalen blant informantene dersom den var innenfor studiens interesse. Det var ikke ønskelig at mine tanker eller erfaringer skulle virke styrende på informantenes svar, så derfor var jeg opptatt av at alle ti skulle ha fått samme informasjon i forkant av intervjusituasjonen. Elevene, som her er informantene, fikk vite tema for intervjuet i god tid på forhånd. Et døgn før jeg skulle gjennomføre intervjuene, fikk elevene tilgang til forberedelsesmaterialet som jeg ville at de skulle sette seg godt inn i. På den måten forstod informantene temaet og at selve forberedelsesmaterialet kom til å være styrende for intervjuet, men jeg ga ikke uttrykk for noe mer konkret enn det. Dermed ble ikke forventningene til intervjuet preget av noe annet enn temaet og forberedelsesmaterialet som jeg har satt i fokus i denne oppgaven.

### **3.4.1 Gruppeintervju**

Intervjuene ble gjennomført på et grupperom i en skolebygning, og elevene hadde i god tid på forhånd skrevet under på samtykkeskjema for undersøkelsen (Vedlegg 1: Skjema til elevene). Til tross for at jeg ikke ønsket å legge opp til noen styring over mine informanter, er det viktig å merke seg at det er et asymmetrisk forhold mellom forsker og informant ettersom jeg til en viss grad peilet samtalen inn på det jeg ønsket å vite noe om. I begge intervjuene måtte jeg også be om mer utfyllende forklaringer for å forsikre svarene, og for at alle spørsmålene ble forstått. Jeg presiserte for elevene at jeg ønsket deres ærlige mening og svar, og at ikke de måtte tenke på hva jeg som forsker helst ville høre.

Under gruppeintervju kan man som forsker møte utfordringer, men formen kan også gi flere fordeler. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at det i gruppeintervju kan være lettere å

uttrykke seg når temaene er vanskelig og følsomme, på grunn av samspillet man får i slike intervju. Likevel må man være obs på gruppesammensetningen, slik at ikke en elev alene tar hele styringen. Relasjonen i gruppa som intervjues, vil mest sannsynlig kunne spille inn på de svarene informantene kommer med, og disse bør under gruppeintervju ikke styres av enkeltpersoner (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2006). Da jeg foretok utvalget av elever, var jeg bestemt på at jeg ville ha grupper som kunne speile en skoleklasse. Likevel var jeg også opptatt av at jeg ønsket informanter som samhandlet godt med hverandre. Elevene i begge gruppene var trygge på seg selv, hverandre og de opplevdes også trygge ovenfor meg. Alle elevene visste på forhånd hvem jeg var, så jeg var ikke en totalt fremmed person for elevene. Dette ga muligheter for å si sin mening, være uenig eller stille spørsmål for den enkelte elev ettersom ingen var totalt ukjente for hverandre, og informantene dermed kunne være trygge i situasjonen.

Etter å ha lest en god del om at trygghet hos informantene la til rette for kvalitet, var jeg i forkant av intervjuene noe bekymret for at båndopptakeren ville virke skremmende på elevene. På forhånd hadde jeg forsikret meg om at det var greit for alle informantene om at intervjuet ble tatt opp på bånd. Likevel var jeg spent på om noen ville la seg prege av opptaket, men dette gikk smertefritt. Slik jeg så det var ikke båndopptakeren noen utfordring. For meg som forsker var det å bruke båndopptaker veldig hensiktsmessig ettersom jeg da kunne være fullt og helt tilstede i situasjonen, og ikke bruke tid på å skrive ned hvert spørsmål og svar. Jeg ville høyst sannsynlig heller ikke klart å skrive ned alle svarene i den ordlyden informantene gav dem, så her var også lydopptaket til god hjelp.

Jeg sørget for å transkribere intervjuene dagen etter de ble gjennomført. En fordel med å foreta transkripsjon raskt etter å ha gjennomført intervju, er at man da selv har intervjuet friskt i minnet, og at man kan strukturere svarene slik at de egner seg for analyse. På den måten får man lettere oversikt, og man kan foreta valg om hva man vil ha med i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Ettersom det var informantenes svar, meninger og refleksjoner jeg var ute etter i mine intervju, transkriberte jeg intervjuene i så måte at jeg unngikk andre ting som latter og lignende. Noen av elevsvarene ble skrevet om med en annen setningsoppbygging for å gjøre dem mer leservennlige.

### 3.5 Analyse

Analysen i denne oppgaven vil bestå av flere deler, hvor jeg skiller mellom de funn som ble gjort ved hjelp av tekstanalyse og de funn som ble gjort ved hjelp av intervju. For å senere kunne besvare selve problemstillingen vil jeg ta i bruk erfaringer og analysefunn jeg har kommet frem til underveis i arbeid med hele studien.

Det er de tidligere oppgitte analyseområdene som danner en base for den tekstanalysen som ble gjennomført ved hjelp av forberedelsesmateriellets innhold og selve eksamensoppgaven i norsk hovedmål. Disse analyseområdene vil også ligge til grunn for den strukturen som blir å finne i første del analysekapittelet. Intervjuene i studien ble gjennomført med utgangspunkt i en ferdigstilt intervjuguide, som også ble brukt som mal for å kategorisere elevenes svar ved transkripsjonen. Intervjuguiden var lik under begge gruppeintervjuene (Vedlegg 4: Intervjuguide). I kapittel 4 vil jeg legge frem analysen og resultatene fra de ulike forskningsmetodene, og senere i kapittel 5 vil jeg diskutere og drøfte mine funn.

### 3.6 Gyldighet, pålitelighet og subjektivitet

Lillejord, Manger og Nordahl fremhevet at resultatet av en kvalitativ undersøkelse kan gi oss innsikt som har generell verdi, selv om resultatet ikke kan generaliseres (Lillejord, Manger & Nordahl 2010, s. 277) Resultatene i min studie vil dermed ikke kunne generaliseres til å gjelde forberedelse til alle skriftlige eksamener i norsk eller fag generelt, men metoden vil hjelpe meg til å øke min bevissthet og kompetanse på området forberedelse til skriftlig eksamen i norsk. Jeg må ta høyde for at mine tolkninger og funn muligens ikke sammenfatter med forberedelsens intensjoner, men likevel har jeg tidligere i dette kapittelet kommet inn på Repstad (2018) sitt begrep, *overskridende gjenkjennbarhet*, som et mulig mål og ønske for oppgavens aktualitet.

I utgangspunktet har denne studien som mål å undersøke hvordan forberedelsesmateriellet til eksamen fungerer i elevenes førskrivefase, og dermed må det understrekes og tas i betraktning at studien kun står for en liten del av det store temaet skriftlig eksamen. Deler av studiens funn og tolkninger vil bygge på den subjektiviteten jeg som forsker står for, ettersom tekstanalyse er en av primærkildene i studien. Til tross for denne subjektiviteten, skal det sies at jeg har gått inn for å gjennomføre og formidle studien så transparent som mulig. Det vil si at jeg har et ønske om at teksten og samtalen skal legges frem på en slik måte, at de som leser oppgaven kan vurdere mine tolkninger og funn ut fra den, trolig transparente, informasjonen som blir presentert.



Det er spesielt en problemstilling som jeg vil trekke frem som gjeldene i min studies gyldighet, nemlig det at jeg selv arbeider som lærer i tillegg til det å være masterstudent. Dette kan i følge sosiolog Thagaard (2009) være både en styrke og en svakhet for mitt prosjekt. Min kjennskap til skole, skolemiljø og ulike elever kan gi meg en førforståelse av det fenomenet jeg studerer. Relabiliteten, påliteligheten, i denne studien kan i likhet med gyldigheten være vanskelig å si noe om, ettersom dette er begreper som har oppstått innenfor kvantitativ forskning. Thagaard (2009) anbefaler å bytte ut disse fagbegrepene med troverdighet og bekreftbarhet, og i bekreftbarhet vektlegger hun det om det finnes andre støttende tolkninger basert på annen forskning, som kan sees i likhet med studiens resultater. Repstad (2018) mener at Thagaard sine begreper kun overlapper deler av de veletablerte begrepene gyldighet og pålitelighet, og på grunnlag av dette er det de gode og veletablerte som blir brukt i denne oppgaven (Repstad, 2018, s.135). I denne studien har jeg gått inn for å ha høy forskningsmessig kvalitet med god pålitelighet ved å legge opp til transparente fremstillinger og analyser som gjør det mulig for både lesere og observatører å få samme registreringer innen fenomenet forberedelse til eksamen som det jeg selv har fått. Dette til tross for at jeg bruker et kvalitativt forskningsdesign.

### 3.7 Etikk

I et forskningsprosjekt, bør etikk og kvalitet gjennomsyre arbeidet fra start til slutt- i alt fra planlegging til ferdig resultat. Spesielt er etikken viktig ettersom jeg som forsker i løpet av denne oppgaven har arbeidet med mennesker i deres skolehverdag.

Som nevnt ble alle informantene bedt om å skrive under på et samtykkeskjema dersom de ønsket å delta i undersøkelsen (Vedlegg 1: Skjema til elevene). Som det kommer frem i dette skjemaet, er deltagelsen helt frivillig og eleven kunne trekke seg når som helst, helt uten å måtte oppgi grunn. I skjema kommer det også frem at siden elevene i 10.klasse er over 15år, kan de selv avgjøre deltagelse i studien. Elevene kunne selv avgjøre dette på bakgrunn av at studien ikke omhandler personlig eller sensitiv data, og fordi elevene skulle være anonyme i hele prosessen (NSD, 2018). Likevel valgte jeg å sende et skriv til foresatte hos de utvalgte elevene som takket ja. Dette fordi jeg ønsket at hjemmet skulle være informert om ungdommens deltagelse, men også fordi jeg er opptatt av å ha en åpen dialog mellom skole og hjem, i alle situasjoner (Vedlegg 2: Skjema til foresatte). I dette skrevet legger jeg vekt på elevens anonymitet, og det at til tross for at intervjuet ble tatt opp på lyd, ville denne lydfilen

slettes direkte etter transkriberingen. Inntil da, ville den være lagret på en passordbeskyttet laptop sammen med resten av materialet i studien. Ved behov for å lese gjennom det transkriberte intervjuet, var både deltager og foresatte velkommen til å ta kontakt.

Noe av det første jeg gjorde da jeg bestemte meg for å gjennomføre dette prosjektet, var å undersøke om det måtte meldes til NSD. Da jeg gjennomførte meldeplikttesten, fikk jeg bekreftet at jeg ikke trengte å melde prosjektet, ettersom jeg ikke skulle bruke personopplysninger som data i oppgaven (Vedlegg 3: Meldeplikttest). Som forsker har jeg hele tiden vært opptatt av å verne om deltagerens anonymitet, slik at deres deltagelse i studien ikke noen gang skal kunne spores tilbake ut fra personlige opplysninger. Det at personlig informasjon blir behandlet som konfidensielt kan være viktig for deltagerens trygghet, og ikke minst for å ivareta deltagerens anonymitet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 135). Prinsippet om konfidensialitet kan være krevende for en som forsker. Problemet ligger i nettopp dette med å gjøre deltageren fullstendig trygg på behandlingen av dataen. Hvordan dette er mulig, er vanskelig å gi et bestemt svar på. Likevel vil jeg understreke at jeg selv i min studie, har vært opptatt av å følge den informasjonen jeg har gitt til mine deltagere, nettopp for å beskytte deltagerens identitet. Jeg har hele tiden hatt i bakhodet at deltagelse ikke skal føre til skade for noen, og jeg har reflektert rundt om det vil være mer skadelig enn positivt for enkelte deltagere å delta. Jeg har heldigvis ikke opplevd noen situasjoner hvor problemer har oppstått under min forskningsperiode og studie.

## 4. Analyse

Kapittelet presenterer analyser av studiens datamateriale. I metodedelen ble det lagt frem at datainnsamlingen til denne studien foregikk ved bruk av både tekstanalyse og intervju. I dette kapittelet vil hovedfunnene i analysen legges frem, før disse vil diskuteres og drøftes videre i kapittel 5, diskusjonskapittelet.

I den følgende delen vil jeg ta for seg hvert av de tre forskningsspørsmålene som ble presentert i metodekapittelet, i tre underkapitler. Det første kapittelet, 4.1 *Hvordan inviterer forberedelsesmateriellet elevene til å arbeide i førskrivefasen?*, vil ta for seg mine funn med utgangspunkt i tekstanalysen av forberedelsesmateriellet. I kapittelet vil jeg komme inn på hvordan forberedelsesmateriellet inviterer elevene til å arbeide i førskrivefasen, og for å gjøre dette på en systematisk måte vil jeg benytte meg av analyseområdene som ble oppgitt i kapittel 3.3.1 *Spesifisering av analyseområder*.

Kapittel 4.2, *Hvordan responderer elevene på invitasjonene som ligger i materiellet?*, vil gi svar på hvordan elevene selv ville forberedt seg og respondert på invitasjonene som ligger i forberedelsesmateriellet. Dette kapittelet er basert på de to gruppeintervjuene som er skrevet om i metodedelen. Kapittelet vil være strukturert etter intervjuguiden, og jeg vil legge frem informantsvarene fra begge intervjuene under hver tematikk. Der det er hensiktsmessig vil jeg sammenligne informantsvarene, men selve diskusjonen og drøftingen av disse vil komme i kapittel 5. Den fullstendige intervjuguiden som er brukt under intervjuene, er å finne som vedlegg til oppgaven (Vedlegg 4: Intervjuguide).

Det siste kapittelet i analysedelen er kapittel 4.3, *Hvordan burde elevene arbeide i førskrivefasen for å svare på eksamensoppgavene?* Her vil jeg med utgangspunkt i tekstanalysen legge frem funn som kan gi svar på forskningsspørsmålet om hvordan elevene burde arbeide i en førskrivefase for å kunne svare på de eksakte eksamensoppgavene brukt under skriftlig eksamen i norsk hovedmål i 2017.

## 4.1 Hvordan inviterer forberedelsesmaterialet elevene til å arbeide i førskrivefasen?

Tekstanalysen i denne delen er foretatt med utgangspunkt i analyseområdene som ble oppgitt i metoddelen under kapittel 3.3.1, nemlig *Bidragenes tematiske relasjon til overordnet tema, bidragene som modelltekster, bidragenes ordforråd som smal og bred kode, bidragenes forventning om førforståelse, multimodal meningsskapning i bidragene og modelleseren i forberedelsesmaterialet*. Jeg vil organisere kapittelet etter nettopp disse analyseområdene, og under hvert område vil jeg kommentere hvert enkelt bidrag i forberedelsesmaterialet. Dette gjøres ved å ta i bruk en enkel matrise. For å bevise mine påstander vil jeg komme med eksempler fra forberedelsesmaterialet og teoridelen av oppgaven. Jeg velger å ta for meg det siste analyseområdet, *modelleseren i forberedelsesmaterialet*, i et eget underkapittel fraskilt fra de andre. Dette fordi det alle analyseområdene i sin helhet som legger grunnlag for å identifisere modelleseren. I kapittel 3.3.2 ga jeg en kort presentasjon av forberedelsesmaterialets innhold, og det må derfor understekes at det er ut fra nettopp dette materialet jeg foretar selve tekstanalysen for det første forskningsspørsmålet.

### 4.1.1 Tekstanalyse av forberedelsesmaterialet

#### **Bidragenes tematiske relasjon til overordnet tema**

Norsk skriftlig eksamen i 2017 hadde temaet *kommunikasjon* som overordnet og bindende for både forberedelsesmateriell og eksamensoppgavene i hovedmål og sidemål. Det vil derfor være aktuelt å undersøke hvordan hvert bidrag i forberedelsesmaterialet fremstiller og/eller formidler temaet *kommunikasjon*.

Tittel	Bidragenes tematiske relasjon til overordnet tema <i>kommunikasjon</i>	Grunnlag for påstanden
<i>Informasjonssiden</i>	Ingen tematisk relasjon til overordnet tema, men en funksjonell relasjon.	<i>Informasjonssiden</i> formidler at <i>kommunikasjon</i> er tema for eksamen, både forberedelse og oppgaver, og dermed har bidraget en relasjon.
<i>Biletgalleri</i>	I bildegalleriet skal alle de ti bidragene ha tematisk relasjon til temaet <i>kommunikasjon</i> . Dette står skrevet allerede før bidraget presenterer de ulike bildene i galleriet. Til tross for at alle bidragene er hentet fra ulike kontekster, er de samlet for å vise det vide spennet i temaet <i>kommunikasjon</i> .	Alt fra utklipp ifra ordbøker til filmer og reklamer er representert for å vise elevene at <i>kommunikasjon</i> kan være mye, og at vi omgir oss det hele tiden. En illustrasjon skal vise frem at middagsmåltidet i dag er mer preget av <i>kommunikasjon</i> og deling via sosiale medier, enn av hva som skjer av <i>kommunikasjon</i> rundt selve middagsbordet.  Et skjermdump fra Den Danske Ordbog gir oss opplysninger om ordet <i>kommunikasjon</i> , vi ser hva ordet betyr og det oppgis synonymer.

		<p>Et fotografi av og en bildetekst om popduoen Karpe Diem forteller oss at disse artistene er opptatt av å ta opp samfunnsproblematikk i sine låter, og i 2016 bestemte duoen seg for å rette søkelyset mot hatpraten som kommuniseres i kommentarfelt på sosiale medier i sin musikk.</p> <p>Et annet bidrag i galleriet tar utgangspunkt i en enkel kommunikasjonsmodell. Modellen er illustrert med en sender, et budskap og en mottaker. Som bildetekst finner vi en definisjon av begrepet kommunikasjon som viser at vi mennesker kan kommunisere på forskjellige måter – med ord, kropp og/eller handlinger.</p>
<i>Sinna mann</i>	Temaet <i>kommunikasjon</i> fremstilles ved at det av og til kan være vanskelig å snakke om ting som har skjedd, men at det ofte kan hjelpe å faktisk fortelle det. I tillegg kan man se at temaet <i>kommunikasjon</i> utspiller seg i gutten sitt kroppsspråk.	I bidraget kan vi lese at gutten Boj endelig klarer å fortelle noe han lenge har holdt inni seg. Det er tydelig at gutten har opplevd noe mindre bra, ettersom bidraget beskriver at ” <i>limet på leppene til Boj løsner</i> ” og ” <i>floker av ord</i> ” kommer ut av munnen hans. Som voksen ser man at bidraget er preget av bekymring, kanskje også redsel. Ungdommer som forstår at kommunikasjon henger sammen, både kroppslig og ved hjelp av språket, vil også kunne forstå den tematiske relasjonen til kommunikasjon.
<i>Duell i klasserom 17</i>	Den tematiske relasjonen kommer frem i bidraget ved at novellen fremstiller hva som kan skje dersom man <i>ikke</i> kommuniserer, eller nettopp det at kommunikasjon kan foregå på forskjellige måter.	Bidraget har flere innslag av vold og trusler, og den gir oss tydelige beskrivelser av hvordan læreren i novellen opplever hele handlingen. Det er kommunikasjonen mellom personene i novellen som viser den tematiske relasjonen til temaet.
<i>Flørteskolen</i>	Temaet <i>kommunikasjon</i> legges frem ved at flørting er en form for kommunikasjon, ettersom det er en måte mennesker som liker hverandre gjerne benytter. Dermed er det en tematisk relasjon.	Forfatteren fremstiller flørting som en form for kommunikasjon mellom mennesker ettersom hun gjennomgående velger å reflektere over fenomenet og mulige utfall. Leseren forstår også at denne formen for kommunikasjon kan være utfordrende, lite forutsigbar og vanskelig noen ganger. I tillegg gir hun i slutten av bidraget noen <i>flørteråd</i> som skal hjelpe leseren i gang med denne formen for kommunikasjon.
<i>Småprat kan lære nokon å snakke norsk</i>	Temaet <i>kommunikasjon</i> gjennomsyrrer dette forberedelsesbidraget, ettersom språk og tale er former for kommunikasjon.	Bidraget handler om hvor verdifulle de små hverdagslige og uplanlagte samtalene er for dem som vil prøve å lære seg et språk. Det tar også opp det å være en språkhjelper. Bidraget oppfordrer nærmest leseren til å bli en språkhjelper, ettersom det også kommer

		med tips til hvordan man kan bli god til å hjelpe under språkutvikling.
<i>Kongens tale</i>	Temaet <i>kommunikasjon</i> er kanskje ikke like leselig ut fra <i>Kongens tale</i> som i de fleste andre bidragene. Likevel kommer det synlig frem dersom man ser alle bidragets fire deler under ett.	<p><i>Kongens tale</i> har en relasjon til temaet ettersom at det foregår kommunikasjon i bidraget. Blant annet vil jeg trekke frem kommunikasjonen mellom eleven og læreren, som foregår i bidragets to siste deler.</p> <p>På mange måter er det kommunikasjonen innad i bidraget som gjør relasjonen til temaet er annerledes, og leseren får temaet fremstilt på en helt ny måte. Denne vinklingen krever oppmerksomhet og en utvidet lesekompetanse hos leseren ettersom den skiller seg fra tidligere fremstilte former, og elevene får et konkret eksempel på skriftlig kommunikasjon.</p>
<i>Si "hei!" for faen</i>	Temaet <i>kommunikasjon</i> legger grunnsteinen for problemet som forfatteren ønsker å ta opp i dette leserinnlegget, til tross for at det er mangel på kommunikasjon som er den fremtredende problemet i bidraget.	<p>Leserinnleggets fokus er nettopp det at folk, i denne sammenhengen nordmenn, ikke hilser på fremmede. Om de blir hilst på, er det som om nordmenn mister helt mål og mæle, og hilseren blir sett på som den sære. Forfatteren har en negativ holdning til denne problemstillingen, og han fremstiller nordmenn på en måte som er lite flatterende i sosial og folkelig sammenheng.</p> <p>Forfatteren fremhever at "<i>Kommunikasjon handler ikke alltid om hva som blir sagt, men den utveksler signaler om at du er inkludert.</i>". Denne vinklingen av temaet er også ny, sammenlignet med tidligere fokus i forberedelsesmateriellet.</p>
<i>Från djungeltelegraf till Internet</i>	Bidragets tittel gir føringer for at <i>kommunikasjon</i> har en sentral plass i bidraget. Det er kommunikasjonens utvikling som står i fokus.	Innholdet i bidraget strekker seg fra massekommunikasjonens forhistorie, med tale, skriftspråk og håndskrift til film og radio, avisenes død, men pressens fremadstormende og nytenkende liv. Det siste kapittelet tar opp vår tids kommunikasjon med massemedias publikasjoner og utfordringer. Det kommer ikke konkret frem om denne utviklingen bør sees som noe positivt eller en utfordring, men muligens kan det være hensikten. Massemediens utvikling og våre muligheter for kommunikasjon med hverandre har utviklet seg enormt, og ut fra dette har det nok kommet følger og konsekvenser som har vært og er både positive og negative for verden.

## Bidragene som modelltekst

Under analyseområdet bidragene som modelltekst vil det være hensiktsmessig å kartlegge hvilke formål de ulike forfatterne har i de ulike bidragene, og dermed si noe om hvilke skrivehandlinger som er representert. Det er den teoretiske modellen *Skrivehjulet* som legger grunnlaget for kartleggingen av formål og skrivehandling. Med utgangspunkt i de funnene som blir gjort, kan man diskutere bidragenes muligheter som modelltekst.

Tittel	Bidragene som modelltekst	Grunnlag for påstanden
<i>Informasjonssiden</i>	Informasjonssiden har som formål å opplyse elevene om skriftlig eksamen i norsk, og de forskjellige delene som eksamen består av. De mest aktuelle skrivehandlingene i dette bidraget, sett ut fra Skrivehjulet, må være å <i>beskrive</i> og å <i>samhandle</i> ettersom det kan se ut til at informasjonssiden forsøker å beskrive den reelle eksamen og gi elevene informasjon om hva som venter dem. Til tross for at bidraget både har et formål og ulike skrivehandlinger, er det lite tenkelig at <i>Informasjonssiden</i> vil kunne fungere som modelltekst.	På informasjonssiden får elevene greie på at de i tillegg til forberedelsesmaterialet kan ta i bruk annet stoff i forberedelsen, blant annet internett, tekster og informasjon elevene har fra opplæringa. I tillegg får elevene informasjon om at tekstene i forberedelsesmaterialet er ment som inspirasjon og som kilder på eksamensdagen. Under informasjonen om eksamensoppgavene, får elevene vite at alle oppgavene på eksamen er knyttet til temaet og forberedelsesmaterialet. I tillegg blir det gitt informasjon om hjelpemidler, kilder og andre praktiske opplysninger.  Det er lite tenkelig at elevene vil møte eksamensoppgaver som har det samme formålet som <i>Informasjonssiden</i> har i forberedelsesmaterialet, og derfor er det unaturlig å kategorisere den som en modelltekst.
<i>Biletgalleri</i>	Det er vanskelig å gi noen klar definisjon på hva som er formålet med galleriet, ettersom de kan være mange, men et av formålene må være å gi elevene bredere kunnskap innenfor temaet <i>kommunikasjon</i> . Formålet formidles ved å ta i bruk skrivehandlingene å <i>utforske</i> , å <i>overtrede</i> , å <i>reflektere</i> og å <i>se for seg</i> .  Galleriet <i>kan</i> fungere som modelltekst for elevene med utgangspunkt i de skrivehandlingene det representerer.	Det er viktig å konkretisere at det er skrivehandlingene som bidraget presenterer som kan brukes som modeller. Dermed kan man ikke si at hele bidraget <i>Biletgalleri</i> vil kunne fungere som modelltekst for elevene.  Grunnlaget for min påstand om at bidraget kan fungere som modell, er at elevene kan bli inspirert til å ta i bruk de skrivehandlingene som benyttes i <i>Biletgalleri</i> . Flere av innslagene i galleriet skal være hentet fra elevenes erfaringsverdener, blant annet innslaget om imessage eller middagsmåltidet, og det kan virke som om disse er tatt med for å gi elevene mulighet til å selv reflektere, undre seg over eller se for seg ulike situasjoner hvor de selv blir påvirket av eller er i ulike kommunikasjonskontekster.
<i>Sinna mann</i>	Bidraget <i>Sinna mann</i> kan fungere som en modelltekst for elevene ettersom formålet	Likt som i <i>Biletgalleri</i> , kan man i bidraget <i>Sinna mann</i> bruke skrivehandlingene som

	<p>med bidraget blir formidlet til leseren ved hjelp av skrivehandlingene <i>å se for seg</i> og <i>å beskrive</i>.</p>	<p>modeller, og dermed ikke bidraget i sin helhet ettersom det er unaturlig at elevene får i oppdrag å utvikle et barnebokoppslag på eksamen.</p> <p><i>Å se for seg</i> representerer bidraget ettersom innholdet stimulerer leseren til å selv sette seg inn i situasjonen som hovedpersonen i <i>Sinna mann</i> står i. <i>Å beskrive</i> representerer bidraget ettersom det gis konkrete eksempler på skildringer og gode beskrivelser i bidragets verbaltekst.</p>
<i>Duell i klasserom 17</i>	<p>Novellens formål er å underholde og påvirke leserne gjennom handlingen. Mot slutten av novellen er formålet at leseren reflekterer over situasjonen. Forfatteren formidler formålet ved å ta i bruk skrivehandlingene <i>å beskrive</i> og <i>å se for seg</i>.</p>	<p><i>Duell i klasserom 17</i> fungerer som modelltekst ettersom den står som et konkret eksempel på en novelle. Konteksten i novellen er innenfor elevenes erfaringsverden, og de kan la seg inspirere av skrivehandlingene <i>å beskrive</i> og <i>å se for seg</i>. Disse blir brukt gjennomgående i hele bidraget, og elevene kan dermed la seg inspirere av dem dersom de går i gang med produksjon av sin egen skjønnlitterære tekst.</p> <p><i>Å beskrive</i> er representert ved at man kontinuerlig gjennom hele bidraget får beskrivelser av handling, miljø og personer. <i>Å se for seg</i> er representert ettersom bidragets innhold stimulerer leseren selv til å sette seg inn i den gitte situasjonen.</p>
<i>Flørteskulen</i>	<p><i>Flørteskulens</i> formål er å introdusere kommunikasjonsformen flørting, og å gi leserne mer kunnskap og informasjon på området. Dette kommer frem ved at forfatteren tar i bruk ulike skrivehandlingene, blant annet <i>å utforske</i>, <i>å beskrive</i>, <i>å samhandle</i> og <i>å reflektere</i>.</p>	<p>Bidraget er skrevet ut fra tanker og refleksjoner rundt hva god flørting er, og andre problemstillinger man kan støte på dersom man går i gang å flørter. Dette fungerer som en indikator på at bidraget har som formål å utveksle god informasjon på området og å gi elevene økt kunnskap om flørting som form for kommunikasjon.</p> <p>Bidragets skrivehandlingene kan fungere som modeller hver for seg, ettersom disse kan fungere innenfor flere former for tekst. I tillegg kan bidraget i sin helhet stå som et godt eksempel på en informativ og reflekterende tekst innenfor sakprosjangeren.</p> <p><i>Å utforske</i> er representert siden forfatteren ønsker å utforske temaet flørting. <i>Å beskrive</i> er representert ettersom forfatteren beskriver denne formen for kommunikasjon og ulike erfaringer/reaksjoner. <i>Å samhandle</i> ved at forfatteren oppsøker leserens interesse og engasjement i bidraget. <i>Å reflektere</i> ettersom bidraget stimulerer til spørsmål og ettertanke hos leseren.</p>



<p><i>Småprat kan lære nokon å snakke norsk</i></p>	<p>Artikkelen <i>Småprat kan lære nokon å snakke norsk</i> har som formål å ta opp et aktuelt tema for både skolelever og nordmenn generelt, nemlig at uplanlagt småprat er den beste øvelsen for å bli god i språk. Formålet kommer tydelig frem i bidraget ved at forfatterne tar i bruk skrivehandlinger som <i>å beskrive, å utforske og å reflektere</i>.</p>	<p>Bidraget kan fungere som modelltekst for elevene ettersom det er innenfor sjangeren artikkel og innehar mange av de sjangertrekkene en artikkel skal ha. I tillegg representerer bidraget flere skrivehandlinger som fremstiller formålet til bidraget.</p> <p>Skrivehandlingen <i>å beskrive</i> uttrykkes ved at bidraget fungerer som en kunnskapsformidler på konkrete områder innenfor språk. <i>Å utforske</i> presenteres ved at bidraget ønsker å undersøke et aktuelt og viktig tema. <i>Å reflektere</i> fremstilles ved at leseren kan la innholdet i bidraget føre til nysgjerrighet og videre spørsmål. I tillegg kan innholdet føre til ettertanke.</p>
<p><i>Kongens tale</i></p>	<p><i>Kongens tale</i> er et bidrag i forberedelsesmateriellet som skiller seg en del ut fra resten av materiellet, ettersom de fire delene bidraget består av kan se ut til å ha ulike formål.</p> <p>Selve oppgaveteksten som gis som første del av bidraget har som formål å få elevene til å reflektere over hva som er årsaken til at talen til Kongen Harald V ble så populær. Med andre ord kommer formålet tydelig frem ved at forfatteren <i>beskriver</i> oppgaven.</p> <p>I selve talen kan formålet tolkes å være det at Kongen ønsker å fremstille alle nordmenn som et samla folk. Skrivehandlingene som aktivt brukes for å uttrykke formålet er <i>å reflektere, å utforske og å beskrive</i>.</p> <p>I elevsvaret er formålet det at eleven skal gi svar på oppgaven som er å finne i bidragets første del. Dette gjøres ved at eleven tar i bruk skrivehandlingene <i>å overtvede, å utforske, å se for seg, å reflektere og å beskrive</i> for å få frem sine poeng og refleksjoner.</p> <p>I siste del av bidraget finner responsen fra norsklæreren. Denne delen har som formål å si noe om hvordan eleven løste oppgaven i det svaret som tidligere er oppgitt, og formålet uttrykkes ved at læreren <i>utforsker</i> elevsvaret og <i>beskriver</i> utfallet av oppgaveløsingen.</p>	<p>Opgaveteksten, den første delen av <i>Kongens tale</i>, ber elevene om å forklare hvorfor talen ble så populær og komme med eksakte funn i virkemidler som er brukt. Dette kommer frem ved at forfatteren <i>beskriver</i> oppgaven.</p> <p>I talen vil Kongen si noe om viktigheten rundt at nordmenn og Norge er samlet som en nasjon og et folk. Dette gjør han ved å snakke til nordmennene, alle nordmenn. Det positive fokuset om at nordmenn er like og at vi er et folk, til tross for all ulikheten blant oss, gjør at folk føler seg følelsesmessig truffet og kan relatere seg. Kongen bruker bevisst ord som ”vi” om alle former for nordmenn, og ikke minst må det understrekes at Kongen fremstiller seg og sin familie som eksempler på den variasjonen vi finner i folkeslaget ”nordmenn”. Dermed benytter han seg av skrivehandlingene <i>å reflektere, å utforske og å beskrive</i>.</p> <p>I elevsvaret forsøker eleven å stille reflekterende spørsmål, som han/hun forsøker å gi svar på ved å sette seg inn i Kongens situasjon, å selv utforske begrepet ”nordmenn”, beskrive sine funn med tanke på virkemidler og reflektere over virkningen av disse. Eleven tar i bruk skrivehandlingene <i>å overtvede, å utforske, å se for seg, å reflektere og å beskrive</i>.</p> <p>I norsklærerens respons gir læreren en tilbakemelding på elevsvaret ved å sammenfatte de svarene elevene gir, og dermed utforske disse svarene opp mot det læreren selv beskriver som de beste løsningene og svarene på oppgaven som ble gitt. Dermed er det <i>å utforske og å beskrive</i> de aktuelle skrivehandlingene.</p>

<p><i>Si "hei!" for faen</i></p>	<p>Bidraget <i>Si "hei!" for faen</i> har som formål å rette fokus mot det forfatteren av leserinnlegget ser på som et problem, nemlig at nordmenn ikke hilser på hverandre. I tillegg ønsker forfatteren å fortelle om hvilke konsekvenser slike problem kan gi, mest sannsynlig for å påvirke leserne slik at disse konsekvensene kan unngås.</p> <p>Forfatteren tar i bruk ulike skrivehandlinger for å få frem sitt formål, blant annet <i>beskriver</i>, <i>reflekterer</i> og <i>samhandler</i> han rundt utfallet av problemet, og han skisserer eventuelle konsekvenser og følgende av dem.</p>	<p>Formålet i bidraget kommer tydelig frem ved at forfatteren har en tydelig mening om problemet som tas opp, allerede i overskriften. Forfatteren fremhever videre i bidraget at "<i>Kommunikasjon handler ikke alltid om hva som blir sagt, men den utveksler signaler om at du er inkludert.</i>".</p> <p>Forfatteren bruker skrivehandlingene for å fremme sitt formål, og blant de aktuelle er å <i>beskrive</i>, å <i>reflektere</i> og å <i>samhandle</i>. Forfatteren <i>reflekterer</i> rundt utfallet av problemet bidraget tar opp, og han skisserer eventuelle konsekvenser og følgende av dem. Han bruker tid på å <i>beskrive</i> nordmenn sin fraværende hilsemetode. I tillegg <i>samhandler</i> han med leseren for å påvirke og skape forståelse for problemet, og han <i>reflekterer</i> rundt årsaker som kan sees som begrunnelser for atferden.</p> <p>Bidraget kan brukes som modell innenfor sjangeren leserinnlegg, men skrivehandlingene og fremstillingene av disse kan brukes innenfor flere tekstsjangere.</p>
<p><i>Från djungeltelegraf till Internet</i></p>	<p>Formålet med bidraget <i>Från djungeltelegraf till Internet</i> er å gi leserne en litt annerledes fremstilling på kommunikasjonens utvikling, og på den måten belyse det at den menneskelige kommunikasjonen har vært gjeldende i veldig mange år, også før medienes tid. Med andre ord er det kunnskapsutviklingen og utveksling av informasjon som er formålet til dette bidraget. Dermed det å <i>utforske</i> og å <i>beskrive</i> den konkrete utviklingen.</p>	<p>Formålet understrekes ved at man ut fra korte beskrivelser, som tittel, kapitler og underkapitler kan forstå at bidraget handler om kommunikasjonens historie og utvikling. Det er ut fra disse elevene kan hente informasjon og kunnskap.</p> <p>Skrivehandlingene å <i>utforske</i> og å <i>beskrive</i> er brukt under kunnskapsformidlingen, ettersom man ut fra innholdet forstår at det har foregått en stor utvikling innenfor området de siste årene.</p> <p>Også i dette bidraget er det skrivehandlingene som kan fungere som modeller, ettersom det er lite tenkelig at elevene vil utvikle en tekst som likner på bidraget i utformingen.</p>

## Bidragenes ordforråd som bred og smal kode

I analysen av bidragenes ordforråd som bred og smal kode, vil jeg særlig analysere ordforrådet som er knyttet til kommunikasjonstemaet. Leseteori og begrepene *smale og brede koder* vil ligge til grunn for analysen.

Tittel	Bidragenes ordforråd som bred og smal kode	Grunnlag for påstanden
<i>Informasjonssiden</i>	<p>Informasjonssiden er formulert med et ordforråd som de aller fleste elever i 10. Klasse bør mestre. Det finnes to versjoner av informasjonssiden, en for bokmåselever og en for dem som har nynorsk som sitt hovedmål. I deler av bidraget henvender forfatteren seg direkte til leseren. Likevel må det understrekes at informasjonssiden, på begge målformer, inneholder fagbegreper man kjenner igjen fra eksamenssituasjonen. Dette setter et visst krav til forståelsen og ordforrådet hos leseren.</p>	<p>De to versjonene legger til rette for bedre forståelse for <i>alle</i> elever som skal opp i norsk skriftlig eksamen, men likevel må det at informasjonssiden er skrevet på begge målformer sees som en selvfølge, ettersom både nynorsk og bokmål er likestilte skriftspråk i Norge.</p> <p>Det at bidraget henvender seg direkte til leseren, åpner opp for en bredere kode til meningsskaping. Denne formen for kommunikasjon med leseren kan gi følelse av inkludering og deltagelse.</p> <p>Av faglige begreper knyttet til eksamen finner man blant annet <i>besvarelsen, ekstern, sensor og kandidatnummer</i>. Dette er et tegn på at noen deler krever en smalere kode for meningsskaping enn andre deler av bidraget totalt sett.</p>
<i>Biletgalleri</i>	<p>Bildegalleriet består av ulike bildetekster og overskrifter som gjør at vi kan si noe om ordforrådet i bidraget. Ordene som brukes er blandet i vanskelighetsgrad.</p> <p>I forberedelsesmateriellet er bildetekstene skrevet på nynorsk. Dette kan være en faktor som kan svekke leseforståelsen hos enkelte lesere med bokmål som hovedmål, men likevel bør en i 10.klasse ha en forventning om at dette vil gå greit for de aller fleste elever.</p>	<p>Ordene i <i>Biletgalleri</i> er varierte i vanskelighetsgrad. Ord som <i>utvikling, hatprat</i> og <i>sender/mottaker</i> oppleves som enkle ord innenfor temaet. Derimot er <i>diskriminering, trakassering, språkdrakt</i> og <i>ytring</i> ord som har en smalere kode for meningsskaping.</p> <p>Utfordringen kan for noen være at bidraget er utformet på nynorsk, og derfor kan noen begreper være skrevet med en annen skrivemåte. Å møte utfordringer innen ordforrådet krever metakognitive elever med gode innarbeida strategier dersom eleven skal kunne oppnå meningsskaping.</p>
<i>Sinna mann</i>	<p>I bidraget <i>Sinna mann</i> finner jeg få ord som kan utfordre elevenes forståelse eller meningsskaping. Bidraget har et beskrivende og skildrende språk. Dette står godt i stil til bidragets sjanger, og ettersom <i>Sinna mann</i> i utgangspunktet er en barnebok, kan man forvente at ordene som blir brukt er innenfor barns forståelsesaspekt.</p>	<p>Bidraget har mange gode replikker og skildringer. I tillegg brukes det et språk som er tilpasset barn som målgruppe. Dette kan gjøre at også de svake leserne blant elevene kan føle mestring, leselyst og engasjement. Alt i alt er det en bred kode for meningsskaping i bidraget, til tross for at andre områder også kan virke inn på meningsskapingen. Dette kommer frem videre i analysen.</p>
<i>Duell i klasserom 17</i>	<p>Novellen <i>Duell i klasserom 17</i> er skrevet på nynorsk, og som nevnt kan denne målformen være krevende for noen elever.</p>	<p>Det at bidraget er skrevet med ord som de aller fleste kjenner ifra før, gjør at bidraget oppfattes som mer tilgjengelig for elever med</p>

	<p>Utenom denne faktoren, er det få ord i bidraget som oppfattes som vanskelige eller krevende. Ettersom bidraget er i novellesjangeren, kan vi som jeg nevnte i <i>Sinna mann</i>, finne flere skildringer og beskrivelser. Ikke bare står dette i stil til sjangeren, men det kan også gjøre bidraget enklere på sett og vis ettersom det åpner opp for en bredere kode.</p>	<p>ulik lesekompetanse. Dette gjør at <i>Duell i klasserom 17</i> åpner opp for en bredere kode, ettersom bidraget ikke setter skyhøye krav eller forventninger til verken lesekompetanse eller ordforråd.</p> <p>En ting som kan være verdt å nevne innen dette analyseområdet, er bidragets omfang. Til tross for at dette ikke har noe å gjøre med ordforrådet, må det sies at for mange kan selve lesingen og forståelsen av ordene bli utfordret på grunn av bidragets lengde.</p>
<i>Flørteskulen</i>	<p><i>Flørteskulen</i> er et bidrag som består av mye refleksjon og kunnskapsformidling. For opplysningens skyld, er dette bidraget omskrevet til nynorsk. Ettersom <i>Flørteskulen</i> er skrevet med utgangspunkt i ungdommer som målgruppe, er det viktig å kommentere at dette kommer tydelig frem i ordforrådet og beskrivelsene. Refleksjonene og beskrivelsene er formulert på en slik måte at elevene kan kjenne seg igjen i dem, og hele bidraget har et muntlig preg.</p>	<p>I bidraget finner vi innslag av ord som ungdom forstår og kjenner til, for eksempel <i>kjærleik, flørt, forelska</i>. Ikke bare tydeliggjør dette hvem som er bidragets målgruppe, men det gjør også noe med inkluderingen av elevene som lesere ettersom bidraget beskriver kjente omgivelser og temaer. Et eksempel er «<i>Det kan vere å seie hei om morgonen, spørje om noko med lekse eller setje seg ved siden av den du liker i matfriminuttet og kanskje prate litt om ein film</i>». Dette åpner opp for en bredere kode for meningsskaping, noe som vil være til ungdommers fordel.</p> <p>Bidraget blir lagt frem som om man nesten kan høre forfatterens stemme underveis. Her er et eksempel på en formulering ”<i>Nesten alle blir nervøse når dei er nær den dei er interessert i. I alle fall i starten</i>”. Dette er også med på å gjøre bidraget mer leselig for de fleste.</p>
<i>Småprat kan lære nokon å snakke norsk</i>	<p>Bidraget <i>Småprat kan lære nokon å snakke norsk</i> er det som ligner aller mest på en fagtekst. Dette setter en viss standard for de ordene bidraget bruker i kommunikasjon med leseren. Opprinnelig skal bidraget ha vært en fagartikkel, men etter omskriving av Utdanningsdirektoratet skal det passe inn som en del av forberedelsesmateriellet.</p>	<p>Det kan se ut som om Utdanningsdirektoratet har lyktes i å omarbeide artikkelen slik at den passer til ungdom. Til tross for et noe krevende tema, er mange av ordene som bidraget kommuniserer til leseren mest sannsynlig innenfor elevenes forståelsesaspekt. Dette gjelder likevel ikke alle, og jeg finner flere ord som kan oppfattes som vanskelige. <i>Andrespråk, hjelpespråk, språkstøttar, uvurderlege</i> osv. Det at bidraget har likheter med en fagtekst gjør at innholdet kommuniseres ved hjelp av en smalere kode. Det må også understrekes at dette bidraget er skrevet på nynorsk, og dette setter visse krav til enkelte lesere med bokmål som hovedmål eller fritak fra sidemål, i denne sammenhengen nynorsk.</p>
<i>Kongens tale</i>	<p>Bidraget <i>Kongens tale</i> består som nevnt av fire deler, og i alle de forskjellige delene finnes innhold kommunisert ved hjelp av forskjellige ordforråd.</p>	<p>I skriveoppgaven henvender forfatteren seg til leseren ved å gi eleven en oppgave, det skal understrekes at oppgaveteksten ikke taler direkte til eleven, og at den inneholder fagbegreper som <i>virkemidler</i>. Dette gjør at elevene må vite hva virkemidler er, og</p>

	<p>Skriveoppgaven, bidragets første del, har en forventning om at leseren mestrer fagbegreper fra norskfaget.</p> <p>Selve talen, del to, er mer preget av muntlige formuleringer.</p> <p>Del tre, elevsvaret, bærer preg av at det er formulert av en ungdom, men likevel er det brukt flere faguttrykk slik som oppgaveteksten legger opp til.</p> <p>I responsen fra norsklæreren blir det også brukt faguttrykk for å gi konkret tilbakemelding, her i en større grad enn hva en finner i elevsvaret. Etter min mening er dette en tilbakemelding som er tilpasset en elev med godt ordforråd, ettersom den inneholder mange fagbegreper.</p>	<p>dermed ha forklaringen på ordet i sitt ordforråd, for å kunne gjennomføre oppgaven.</p> <p>I Kongens tale, er det brukt et mer muntlig og engasjerende språk. Kongen henvender seg direkte til leseren, og ikke minst kommer han med tanker og refleksjoner som mest sannsynlig de aller fleste elevene vil kunne forstå ut fra formulering og ordbruk.</p> <p>I del tre, elevsvaret, blir det brukt norskfaglige begreper. Blant annet finner vi ulike <i>appellformer</i> og begrepet <i>budskap</i>. Dette gir oss en pekepinn på at eleven som har utformet teksten i bidraget, sitter med god fagkunnskap. Bruken av fagbegreper forutsetter at leseren innehar fagkunnskaper for å kunne gi ordene betydning, og derfor kan man definere det som en smal kode for meningsbæring. Den smale koden står som en inngangsdør, hvor det norskfaglige metaspråket er nøkkelen for forståelse, nemlig det å kunne komme inn.</p> <p>Norsklærerens respons bærer tydelig preg av at eleven som skal få responsen mest sannsynlig har et godt utviklet ordforråd innen faget. Det betyr også at leseren som skal lese dette bidraget som en del av forberedelse til eksamen, må inneha gode fagkunnskaper. For eksempel tar læreren i bruk ord som <i>oppbygging</i>, <i>struktur</i>, <i>tittel</i> og <i>formål</i>.</p>
<p><i>Si "hei!" for faen</i></p>	<p>Leserinnlegget er formulert med ord som de aller fleste elever på 10.trinn vil kunne mestre. Ordene som brukes er kjent for elevene, og formuleringene til forfatteren er preget av en muntlig og subjektiv tone. For mange er nok ordforrådet i <i>Si "hei!" for faen</i> sammenlignbart med det hverdagspråket elevene selv bruker.</p>	<p><i>Si "hei!" for faen</i> er preget av et muntlig språk. Forfatteren fronter sin subjektive og personlig mening med <i>jeg</i>. I tillegg har bidraget flere replikker, som gjør at den får et samtalepreg. "<i>Kommunikasjon handler ikke alltid om hva som blir sagt, men at det utveksles signaler om at du er inkludert i flokken. Du er velkommen blant oss. Ditt rævhøl!</i>". Her er et eksempel på at ordene som brukes er forståelige for leseren, og mest sannsynlig innenfor leserens ordforråd allerede. Dermed kan man si at bidraget åpner opp for meningsskaping ved hjelp av en bred kode.</p>

<p><i>Från djungeltelegraf till Internet</i></p>	<p>Den siste bidraget i forberedelsesmateriellet er hentet fra vårt naboland, Sverige, og er av den enkle grunn skrevet på svensk. Ettersom bidraget er utformet som en innholdsfortegnelse for et større verk, finner vi mange fagbegreper. Dette kan virke utfordrende for enkelte elevers ordforråd.</p>	<p>For de fleste nordmenn er talt svensk lettere å forstå enn skriftlig svensk. Det vil derfor kunne oppstå vanskeligheter for elevene når de i forberedelsen skal studere et bidrag skrevet på svensk. I tillegg inneholder bidraget en rekke fagbegreper, som sammenlignet med norsk får en annen skrivemåte hos våre naboer, og sannsynligvis er begrepene utenfor elevenes ordforråd. Her er noen eksempler <i>Trycktekniken, tidningarna, följetonger</i> og <i>samhället</i>. Dette gjør at det er en smal kode for meningsskaping i bidraget, i tillegg til at elevene må kunne overvåke sin leseforståelse med et metakognitive strategier.</p>
--	---	---

### Bidragenes forventning om førforståelse

Det fjerde analyseområdet har som mål å kartlegge hvilke forventninger til førforståelse de ulike bidragene forutsetter hos elevene. Dersom en oppdager ulike forventninger i de ulike forberedelsesbidragene, kan en senere diskutere om hvem den ideelle brukeren, modelleseren, vil være.

Tittel	Bidragenes forventning om førforståelse	Grunnlag for påstanden
<p><i>Informasjonssiden</i></p>	<p>Informasjonssiden er utformet for å gi elevene informasjon om eksamen. Av den grunn kan man si at dette bidraget er med i materiellet for å gi elevene veiledning, slik at de har mest mulig førforståelse om eksamen og eksamensformen, før selve eksamensdagen.</p>	<p>Informasjonssiden er utformet i en stil som viser at den ikke krever noen førforståelse om eksamen fra elevene. Likevel ligger det en forventning om at elevene kan lese informasjonen som blir gitt, og dermed tilegne seg kunnskap ut fra dette.</p>
<p><i>Biletgalleri</i></p>	<p>Bildegalleriet må betegnes som en kunnskapsformidler i forberedelsesmateriellet, og dermed forventer også bidraget førforståelse av leseren.</p>	<p>I bidraget får vi fremstilt årets tema, <i>kommunikasjon</i>, på ulike måter. Vi finner definisjoner og modeller, men også eksempler som viser situasjoner og handlinger hvor kommunikasjon er helt avgjørende. På grunn av sitt varierte innhold, må leseren ha førforståelse innen ulike felt for å kunne skape mening med galleriet.</p> <p>Jeg vil komme med noen eksempler for å begrunne påstanden. I <i>Måltid før og no</i> får elevene presentert en illustrasjon av to ulike familier, en fra 1800-tallet og en fra 2000-tallet. Begge familiene er illustrert i tiden før middagsmåltidet. Bildeteksten forteller at middagsmåltidet har forandret seg gjennom tidene på grunn av den teknologiske utviklinga. For lesere, elever, som kjenner til middagsmåltidet og måtene det blir illustrert, vil ikke dette eksemplet forvente så høy førforståelse, ettersom settingen er kjent. Derimot kan lesere, elever, som har en kultur, religion eller tradisjon oppleve illustrasjonen som lite gjenkjennbar ettersom de er vant</p>

		<p>med at måltid og middag arrangeres på en annen måte.</p> <p>Jeg vil også nevne <i>Venninnejeng frå tv-serien SKAM</i>. Fotografiet viser hovedrollene i serien, mens bildeteksten sier noe om at skuespillerne kommuniserer med ulike dialekt, sosiolekt og ungdomsspråk. For leserne vil det være nødvendig å kjenne til serien SKAM for å kunne knytte bidraget til tematikken. I tillegg er det et poeng at lesere innen urbane strøk vil kunne oppleve det at kommunikasjon foregår med ulike språk og «lekt» som helt naturlig. For lesere med førforståelse fra mer rurale strøk vil det å kommunisere med ulikt talemål være langt vekk fra deres forståelse av den dagligdagse kommunikasjonen mellom venner. Det at kommunikasjon kan foregå med ulike talemål kan være ekstra ukjent for elever med kort botid i Norge, og dermed viser dette hvilke forventninger bidraget har til leserens førforståelse.</p>
<i>Sinna mann</i>	<i>Sinna mann</i> fremstilles på en nærmest barnslig måte, ettersom bidraget er hentet fra en barnebok i bilder. For noen lesere kan denne forventningen om førforståelse være naturlig, mens for andre kan forventningen oppleves som utfordrende.	<p>Elevene som opplever at <i>Sinna mann</i> er innenfor deres erfaringsverden vil kanskje kunne forstå at bidraget handler om en voldelig voksenperson og et barn i krise. Elevene som ikke har denne førforståelsen, og dermed ikke kjenner til utrygge voksenpersoner på samme måte, vil ha større utfordringer med å tolke tekstens budskap. Elevenes bilde av voksne, på grunnlag av ulike erfaringer, vil kunne være avgjørende for forståelsen av bidraget. Dermed har bidraget forventninger til elevenes førforståelse, ettersom denne kan være avgjørende for forståelsen ved lesing.</p>
<i>Duell i klasserom 17</i>	<i>Duell i klasserom 17</i> er en novelle som utspiller seg i omgivelser som kan være kjent for elevene, likevel inneholder den innslag som vil kunne oppfattes som fremmede innenfor ulike samfunn og kulturer.	<p>Novellen utspiller seg på en skole, men det betyr ikke at alle elevene innehar førforståelsen bidraget forventer for meningsbæring.</p> <p>For noen elever kan det å oppleve vold eller trusler, dårlige klasse miljø og utrygghet på skolen være kjent. Likevel er ikke dette nødvendigvis kjent for alle. I novellen blir opptil flere lærere og voksne behandlet respektløst av elevene, og for enkelte individer, i ulike samfunn og kulturer kan dette innholdet virke fremmed og unaturlig. For de elevene som ikke kjenner seg igjen hendelsene i novellen fra sin erfaringsverden, kan bidraget være utfordrende. Innenfor mange kulturer og land utenfor Norge, har for eksempel en lærer høy status og respekt, og derfor kan hendelsene i teksten virke utenfor disse elevenes normale kontekst. Likevel må en ta i betraktning at alle elever i</p>

		norsk grunnskole vil ha en viss kjennskap til den vanlige skolekulturen, så en må være obs på å ikke overdrive. Elever som har lite erfaring med den typiske norske ungdomsskolen, non-verbal kommunikasjon og fysisk makt kan likevel ha større utfordring med å forstå innholdet i novellen.
<i>Flørteskulen</i>	<i>Flørteskulen</i> forklarer på mange måter et fenomen de aller fleste ungdommer vil ha kjennskap til, men likevel er det ikke sikkert at alle har den samme førforståelsen av flørting som en form for kommunikasjon.	Bidraget er utformet med utgangspunkt i at leseren vet hva flørting er. For de aller fleste ungdommer på 10.trinn kan dette være kjent kunnskap. Likevel kan man ikke ta dette som en selvfølge, og elever med lite erfaring eller interesse for området vil kunne ha vanskeligheter med å relatere seg til innholdet, og dermed er førforståelsen lavere og forventningen oppleves som høyere. Alle leserne av bidraget vil ikke nødvendigvis klare å koble flørting som en form for kommunikasjon, og på den måten kan det å skape mening i bidraget oppfattes som enda mer utfordrende.
<i>Småprat kan lære nokon å snakke norsk</i>	Bidraget gir leseren gode forklaringer på hvordan man kan være en språkhjelper i situasjoner hvor folk prøver å lære norsk. Ettersom sjangeren er artikkel bruker forfatterne en god del begreper, og disse kan si noe om forventet førforståelse. I tillegg er det ikke alle elever som kan kjenne igjen denne språkproblematikken fra sin hverdagskontekst.	En avgjørende faktor for at elevene skal kunne skape mening i dette bidraget, er at elevene har en førforståelse av at språkinnlæring kan være vanskelig, og det vil også være en fordel om elevene har erfaringer fra nettopp dette. De elevene som i barne- og ungdomsårene har lært seg et nytt språk, for eksempel norsk, vil lettere kunne relatere seg til bidraget enn dem som har lite erfaring med språkinnlæring. Om ikke elevene har vært i situasjonen selv, har de kanskje mennesker rundt seg som har det. Ettersom bidraget består av en god del fagbegreper, vil også det å kunne skape mening ved hjelp av disse være avgjørende. Dermed vil det være naturlig at leseren har god kjennskap til nynorsk skriftspråk og begrepsforståelse i tillegg til å kjenne til språkinnlæring.
<i>Kongens tale</i>	<i>Kongens tale</i> tar for seg en situasjon som er kjent for de fleste elevene. Bidraget skal fungere som et utgangspunkt for forberedelse til eksamen, og derfor vil det å lese og forstå bidraget kreve mye av den samme kompetansen det å faktisk gjennomføre skriveoppgaven vil gjøre.	Forventet førforståelse i dette bidraget begrunnes ut fra innholdet og utformingen. Elever med førforståelse innen oppgaveløsning og respons vil kunne være avgjørende for førforståelsen. Om elevene skal klare å plukke bidraget fra hverandre og studere del for del, må man forvente at eleven har kunnskap innen områder for analyse av tekst. I tillegg er det viktig at elevene har en forståelse av posisjonen til Kong Harald i det norske samfunnet, ettersom dette kan være en forutsetning for å kunne skape mening ut fra elevsvaret.
<i>Si "hei!" for faen</i>	Bidraget <i>Si "hei!" for faen</i> tar for seg et problem og en problematikk som kan være	<i>Si "hei!" for faen</i> tar for seg en problematikk som flere elever kan relatere seg til. Av



	<p>kjent for enkelte elever, men likevel er ikke dette en selvfølge for alle, og dermed forventer bidraget en viss førforståelse av leseren.</p>	<p>elevene som skal forberede seg ut fra bidraget kan de kanskje kjenne igjen problemet fra forfatterens side, dersom de selv f.eks. har kommet nye til Norge. Som begrunnelse for påstanden om at bidraget har en forventning til førforståelse, vil elever med erfaringer utenfor den typisk norske konteksten, kunne relatere seg enklere til bidragets problematikk enn elever som ikke er vant til annet.</p>
<p><i>Från djungeltelegraf till Internet</i></p>	<p>Bidraget <i>Från djungeltelegraf till Internet</i> er sammenlignet med de andre delene i forberedelsesmaterialet, det bidraget som skiller seg mest ut fra mengden på grunn av sin utforming og form. Dette gjør at elevene som skal bruke dette bidraget som en del av sin forberedelse er nødt til å ha visse førforståelse av hva innholdsfortegnelse er, og hvilke egenskaper den kan ha.</p>	<p>Elever som best vil kunne skape mening ut fra bidraget <i>Från djungeltelegraf till Internet</i> er dem som kjenner til en innholdsfortegnelses muligheter og egenskaper. De aller fleste av elevene som leser bidraget vil ha noe erfaring med dette fra skolen, på grunn av lærebøker og lignende, men likevel er det nok flere som aldri har benyttet en innholdsfortegnelse på egenhånd ettersom det i dag er lettere å ta i bruk digitale hjelpemidler. De elevene som kjenner til og har erfaringer med innholdsfortegnelse vil lettere kunne skape mening i dette bidraget.</p> <p>Bidragets design gjør at leserne er nødt til å anvende innholdsfortegnelsen på en annen måte enn de vanligvis ville gjort. Til denne innholdsfortegnelsen følger det ikke noe videre, og derfor er det ut fra det oppgitte innholdet elevene må forberede seg. Det å plutselig bruke innholdsfortegnelsen som en kunnskapskilde, istedenfor å bruke den som en veiviser mot kunnskapskildene, kan virke rart for elevene.</p> <p>Bidraget <i>Från djungeltelegraf till Internet</i> gir et tydelig bilde på at forberedelsesmaterialet har en forventning om at elevene kan orientere seg i ulike former for tekst, med ulike strategier for lesingen.</p>

### **Multimodal meningsskaping i bidragene**

Det vil være interessant å kartlegge hvilke modaliteter de ulike bidragene i forberedelsesmaterialet benytter for å skape mening og kommunikasjon for og med leseren. Hvilket tolkningspotensiale ligger i de ulike modalitetene, og hvilke koder ligger til grunn for meningsskaping? Ved å benytte dette analyseområdet vil studien kunne undersøke hvilke modaliteter som fungerer i kommunikasjon med leseren, og hvilke muligheter den eventuelle multimodale fremstillingen gir.

Tittel	Multimodal meningsskaping i bidragene	Grunnlag for påstanden
<i>Informasjonssiden</i>	På <i>informasjonssiden</i> er det skriften og verbalspråket som fungerer som meningsbærende ressurser. Bidraget er utformet med lik skrifttype i ulike størrelser, noe som gjør at informasjonen er delt inn i underkategorier med tydelige overskrifter.	Bidraget kommuniserer med leseren ettersom informasjonen er ordnet på en måte som lager et naturlig system. For at leseren skulle kunne oppleve enda mer konkretisering og tydeligere informasjon, kunne delen med praktiske opplysninger blitt fremstilt med både verbalspråk og en form for illustrasjon. Dette kunne gi leseren en bredere kode til meningsskaping.
<i>Biletgalleri</i>	Bildegalleriet består av ti ulike bidrag som alle består av verbaltekst og en form for bilde, illustrasjon eller grafiske elementer. Det at <i>Biletgalleri</i> bruker forskjellige modaliteter i kommunikasjon med leseren, gjør at den som leser kan oppleve at meningsskapingen foregår på en greiere måte, ettersom hver modalitet har sine uttrykksmåter og dermed gir oss informasjon.	I bidraget <i>Biletgalleri</i> er det stort sett samsvar mellom det som blir presentert i bildetekst og det som kommer frem på bildene, i illustrasjonene og lignende. Dette vil være positivt for leserne, ettersom de ulike modalitetene på mange måter vil kommunisere den samme kunnskapen. Det må likevel understrekes at det å kunne skape mening i tekster eller bidrag som består av flere modaliteter, gir oss en annen forventning om at elevene kan <i>sammenlese</i> de ulike delene. Dette vil være nødvendig for å kunne klargjøre tolkningspotensialet i de forskjellige modalitetene, men også for å selv kunne tolke og skape mening.  Et eksempel er <i>Mills-reklamen</i> . På illustrasjonen ser vi en mann som har ryggen til solnedgangen og trykker på mobilen. Alle andre i illustrasjonen sitter med ansiktet mot sola. Bildet kommuniserer at noen er mer opptatt av å dele opplevelsene enn og nyte dem. I bildeteksten blir det kommunisert at Mills benytter seg av nye annonser for majonesen sin, til tross for at reklamen ser ut som den gjorde på 1950-tallet. Dette er et eksempel på et bidrag som forventer sammenlesing for å skape mening innenfor temaet <i>kommunikasjon</i> ettersom de ulike modalitetene kommuniserer forskjellig kunnskap.
<i>Sinna mann</i>	Likt som i <i>Biletgalleri</i> , består også bidraget <i>Sinna mann</i> av ulike modaliteter. Dette er med på å gi bidraget et eget tekstuttrykk som leseren må prøve å skape mening i.	Verbalteksten på oppslaget er kort og består av tre avsnitt. I tillegg er oppslaget illustrert med en liten gutt og en hund som sitter under et stort tre. Ut fra bidragets innhold forstår man at konteksten er i et barns verden, et barn som kanskje ikke har det så godt, men som etter hvert viser tillitt til hunden sin. Det er gutten og hunden som er blikkfangeren i illustrasjonen. Teksten er plassert til venstre i bidraget. Dette skaper en naturlig balanse. Verbalteksten er skrevet i sort, og den er også fremhevet med en større font under selve oppslaget. Den gir som nevnt tidligere gode beskrivelser og skildringer, men likevel åpner bidraget for ulike tolkninger dersom leseren

		er i stand til å sammenlese de forskjellige modalitetene.
<i>Duell i klasserom 17</i>	<i>Duell i klasserom 17</i> har kun verbalspråk som modalitet i sin utforming. Dette gjør at bidraget har visse forventninger om at leseren skal kunne orientere seg og skape mening ved hjelp av denne ene meningsbærende modaliteten.	For de aller fleste elever vil det å lese en multimodal tekst kunne oppleves som mer meningsskapende enn en tekst bestående av få meningsbærende modaliteter. I bidraget <i>Duell i klasserom 17</i> er verbalspråket eneste meningsbærende modalitet, og ettersom bidraget er tettskrevet og brer seg over flere sider, kan mange elever oppleve det som utfordrende. Hadde bidraget hatt flere modaliteter å spille på ville ikke bidraget bli oppfattet som like tekstmektig, fordi bilder eller illustrasjoner kunne åpnet for noen brudd i verbalteksten.
<i>Flørteskulen</i>	I likhet med <i>Duell i klasserom 17</i> har også <i>Flørteskulen</i> kun verbalspråket som meningsbærende modalitet. Likevel kan det tenkes at dette bidraget muligens er mer leselig for elevene.	Ettersom bidraget består av ulike deler innenfor modaliteten verbaltekst, kan dette virke frigjørende på elevenes lesing. <i>Flørteskulens</i> innhold kan deles opp i ulike deler, og denne tekstvariasjonen vil kanskje virke inn som positiv ut fra elevenes evne til å kommunisere og skape mening med bidraget. Likevel legger bidraget opp til en forventning om god meningsskapning ved hjelp av verbaltekst hos leseren.
<i>Småprat kan lære nokon å snakke norsk</i>	<i>Småprat kan lære nokon å snakke norsk</i> bruker også kun verbalspråk som eneste meningsbærende modalitet i kommunikasjon med leseren. Med tanke på multimodalitet er det store likheter mellom flere av bidragene i forberedelsesmateriellet, men <i>Flørteskulen</i> og <i>Småprat kan lære nokon å snakke norsk</i> utmerker seg som tilnærmet like med tanke på modalitetene.	I likhet med <i>Flørteskulen</i> er også <i>Småprat kan lære nokon å snakke norsk</i> utformet ved bruk av ulike skrivehandlinger, og dermed kan denne lille variasjonen i verbalspråket virke positivt på bidragets leselighet. Det må likevel understrekes at innholdet i <i>Småprat kan lære nokon å snakke norsk</i> oppleves som mer faglig relatert, noe som kan si noe om lesekompetansen som faktisk kreves for å gi leseforståelse. Alt i alt er bruk av verbalspråk som eneste modalitet et argument for at bidraget kan oppfattes som utfordrende, uansett skrivehandlinger som er brukt.
<i>Kongens tale</i>	Bidraget <i>Kongens tale</i> er forberedelsesmateriellets mest multimodale bidrag ettersom det inneholder flere meningsbærende ressurser. Da bidraget også kan oppfattes som et av materiellets mest komplekse bidrag, vil denne multimodaliteten kunne stå i stil til dette.	<i>Kongens tale</i> inneholder verbaltekst, bilder, bildetekst og tekstbokser som er uthevet i forskjellige farger. Det at dette bidraget er multimodalt i den grad at den består av flere meningsbærende modaliteter, oppfattes som positivt ettersom bidraget i seg selv består av fire deler som skal utfylle og stå i stil til hverandre. Modalitetene skaper en struktur som viser den naturlige leseveien for elevene som skal forberede ved hjelp av bidraget, i tillegg til at de hver for seg kommuniserer sitt meningsbærende innhold. Å kunne samle disse modalitetene, vil gi den beste forståelsen av bidraget <i>Kongens tale</i> og dermed gi best mulig meningskapning.
<i>Si "hei!" for faen</i>	<i>Si "hei!" for faen</i> består av verbaltekst og illustrasjon som meningsbærende	Selv om budskapet i bidraget <i>Si "hei!" for faen</i> kommer tydelig frem i verbalteksten, er

	ressurser. Disse modalitetene spiller sammen om å understreke forfatterens budskap i bidraget, og dermed kan man si at de utfyller hverandre.	illustrasjonen i bidraget med på å klargjøre dette enda mer. Illustrasjonen understreker innholdet ettersom den viser en konkret situasjon hvor det å hilse på hverandre, kommunisere, oppfattes som unaturlig for de to vedkommende som er illustrert. Her har verbalteksten den funksjonelle tyngden, ikke illustrasjonen, men uten dette samspillet mellom modalitetene ville ikke bidragets innhold opplevdes som like meningsbærende.
<i>Från djungeltelegraf till Internet</i>	Som flere andre bidrag inneholder <i>Från djungeltelegraf till Internet</i> kun verbaltekst som meningsbærende modalitet. For noen elever vil dette ikke gi noen særlige problemer, mens andre kan oppleve det som mer utfordrende.	Ettersom verbalteksten i <i>Från djungeltelegraf till Internet</i> på mange måter har en annen funksjon enn hva en vanligvis er vant med i innholdsfortegnelser, må det sies at det å skape mening i denne modaliteten ved hjelp av verbaltekst kan oppfattes ekstra krevende i nettopp dette bidraget. For å nå lesemålet må elevene bruke en annen strategi enn de nødvendigvis er vant til ut fra bidragets utforming.

#### 4.1.2 Modelleseren i forberedelsesmaterialet

Med utgangspunkt i Tønnesson (2006) sin prosedyre for identifisering av modelleseren, bruker jeg mine analyseområder som bakgrunn for å prøve å identifisere forberedelsesmaterialets modelleser.

Ut fra analyseområdene kan en legge frem ulike funn, og her velger jeg å ta for meg det mest sentrale. Under det første analyseområdet, *Bidragenes tematiske relasjon til overordna tema*, kommer det frem at temaet *kommunikasjon* har en omfattende betydning ut ifra forberedelsesmaterialets innhold. Ved hjelp av bidrag som *Biletgalleri*, *Duell i klasserom 17* og *Si "hei!" for faen* får materialet frem bredden i forståelsen, og materialet legger opp til en modelleseren som forstår at *kommunikasjon* handler om mer enn tale ved hjelp av ord, lyder og språk. Det kan virke som at forberedelsesmaterialet bruker enkelte bidrag for å koble på elevenes erfaringsbakgrunn, ettersom alle garantert kjenner til temaet på en eller annen måte, og derfor må elevene bevisstgjøres på nettopp det. Med dette som utgangspunkt er kroppsspråk, relasjoner, historisk utvikling og konkrete kommunikasjonshandlinger stikkord som melder seg som gjeldene i modellesens definisjon av temaet. Modelleseren er ikke i tvil på de ulike bidragenes tematiske relasjon, og dette krever til tider både analysekompetanse samt god leseforståelse. En leser som mestrer begge deler vil være en aktuell modelleser på dette området.

*Bidragene som modelltekst* var det andre analyseområdet som lå til grunn i tekstanalysen. Funnene på dette området viser at modelleseren er den som forstår at alle bidragene i materialet har forskjellige formål, og at dette kommuniseres til leseren ved hjelp av forskjellige skrivehandlinger. Modelleseren vil kunne avgjøre om formålet til forfatteren kommer tydelig frem, og begrunne meningene sine. En modelleser vil også kunne reflektere rundt hvilke skrivehandlinger som er tatt i bruk, og han/hun vil kunne si noe om hvordan disse fungerer i kommunikasjon og relasjon med leseren. Ut fra analyseområdet *modelltekst* legger forberedelsesmaterialet opp til en modelleser som har et bevisst forhold til forberedelsesmaterialet som tekst, og som kan reflektere rundt de ulike bidragenes kvaliteter og egenskaper. Denne kompetansen vil modelleseren kunne ta i bruk under egen skriving på eksamen, for eksempel ved å bruke de ulike bidragene som utgangspunkt for egen skriving.

Under analyseområdet *Bidragenes ordforråd som smal og bred kode* kom det frem at modelleseren i forberedelsesmaterialet mestrer lesing med utgangspunkt i forskjellige skriftspråk og språk. Modelleseren har metakognitive ferdigheter, som gjør at han/hun klarer å overvåke sin egen leseforståelse i møte med både kjente og ukjente begreper. Forberedelsesmaterialets modelleser er strategisk når det kommer til lesing og kunnskapssanking, og jobber iherdig for å oppnå forståelse dersom han/hun møter begreper eller ord som er vanskelige. Selve materialet legger ikke opp til ordforklaringer eller definisjoner i alle bidragene, og derfor står leseren selv ansvarlig for å ivareta leseforståelsen. Forberedelsesmaterialets modelleser vet at forståelse i fagbegreper og faguttrykk er avgjørende for egen utvikling og læring.

Forberedelsesmaterialets forventninger til førforståelse ble kartlagt under analyseområdet med samme navn. Her kommer det frem at modelleseren i materialet har relevant førforståelse, både ut fra erfaringsbakgrunn og ferdigheter. Leseren har kjennskap til de ulike kontekstene som bidragene representerer, og innehar erfaringer som gjør at ulike problematikk og fokus ikke oppfattes som ukjent under lesingen. Flere bidrag i forberedelsesmaterialet tar elevenes førforståelse fra den urbane, norske konteksten for gitt, og derfor kan modelleseren i forberedelsesmaterialet beskrives som en leser som har erfaringer fra det urbane og typisk norske samfunnet, med høy forventning til leserens ferdigheter i møte med tekst og meningsskaping.

Under det siste analyseområdet *multimodal meningsskaping i bidragene* kommer det frem at modelleseren i forberedelsesmateriellet er god på å skape mening ved hjelp av modaliteten verbaltekst. I tillegg har modelleseren kunnskap om hvordan bilder, illustrasjoner og grafiske fremstillinger kan samarbeide for å skape et mer komplekst uttrykk. Modelleseren er også bevisst på at noen multimodale tekster vil kommunisere ulik informasjon ut fra ulike modaliteter, og derfor er modelleserens tolkningskompetanse og evne til å sammenlese avgjørende for å kunne forstå det helhetlige uttrykket.

Alt i alt kan man beskrive modelleseren i forberedelsesmateriellet som en leser med bred tematisk forståelse innen temaet *kommunikasjon*. Modelleseren har analysekompetanse, og kan derfor finne frem til de ulike bidragenes kvaliteter og egenskaper. I utgangspunktet har modelleseren i materiellet et bredt faglig ordforråd, og han/hun kan bruke strategier for å tilegne seg kunnskap og forståelse ved behov. Modelleseren har erfaringer og kompetanse fra det typisk norske, urbane samfunnet, ettersom det bør ligge en viss førforståelse hos leseren for å kunne skape mening med alle bidragene i materiellet. Modelleseren må også legges frem som en leser som mestrer meningsskaping i verbaltekst som modalitet, også når den er i samspill og kommunikasjon med andre meningsbærende ressurser.

## **4.2 Hvordan responderer elevene på invitasjonene som ligger i materiellet?**

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene mine fra gruppeintervjuene. Mitt hovedfokus under intervjuene var å kartlegge hvordan 10.klassingene selv ville respondere på invitasjonene til arbeid i førskrivefasen som er å finne i forberedelsesmateriellet.

Kapittelet vil være delt i tre deler, ettersom hvert gruppeintervju hadde tre hovedtematikker. Hver del vil være strukturert ut fra intervjuguiden som ligger som vedlegg til denne oppgaven, og tematikkene som danner grunnlag for de forskjellige delene vil være *forberedelsesmateriellet*, *forberedelsen* og *eksamen*. Jeg vil legge ved de ulike relevante spørsmålene under hver tematikk, og der hvor det er naturlig vil jeg legge ved mindre utdrag med sitat fra informantene. De ulike gruppenes svar vil presenteres adskilt under hver tematikk, og der hvor det er hensiktsmessig vil disse sammenlignes.

### **4.2.1 Forberedelsesmateriellet**

Elevene som deltok i studien hadde fått utlevert tilgang til forberedelsesmateriellet i forkant av intervjuet. De fikk i oppgave å sette seg inn i dette, men fikk ikke mer informasjon enn det som ble gitt muntlig av meg og hva som kommer frem i samtykkeskjemaet de signerte. For å

legge en ramme for intervjuet på intervjudagen, klargjorde jeg først om alle hadde fått lest forberedelsesmateriellet. Alle samtlige kunne bekrefte dette. Før vi gikk i gang med spørsmålene, snakket begge gruppene om at det å forberede seg på denne måten minnet dem om heldagsprøven i norsk som hadde funnet sted en måneds tid tidligere. Under heldagsprøven hadde elevene brukt en forberedelsesdel og prøve utarbeidet av læremiddelet *Kontekst*.

Det første spørsmålet mitt i begge intervjuene var hva elevene tenkte om temaet i forberedelsesmateriellet?

### **Gruppe 1**

”Det er et lett tema, og det første jeg tenker på er to mennesker som snakker sammen”, sier Ag-2. De andre elevene ser litt nølende på han. ”Jeg synes det virker veldig omfattende, jeg”, svarer Aj-3. ”Mange av bidragene var i alle fall ganske vanskelige”. Flere av elevene nikker. Likevel kommer det frem etter litt summing at alle elevene har hørt om temaet før, og at de vet at kommunikasjon kan være mye forskjellig.

### **Gruppe 2**

”Det er et veldig stort tema da. *Kommunikasjon* kan liksom være så mye forskjellig, alt fra meldinger til ansiktsuttrykk”, sier Bj-1. Bg-1 forteller at tema er både enkelt og vanskelig, og det med kommunikasjon via språk opplever han som enklere enn kommunikasjon via kroppsspråk. ”Ja, jeg er enig. Det er liksom mange veier å gå innenfor det ene temaet. Det kan gjøre det litt vanskelig”, sier Bg-2. Jeg spør om dette de andre informantene kan si seg enig i at tema er stort, og alle er enige.

Vi går over til spørsmålene om bidragene. Hva tenker elevene om disse? Og er noen av dem vanskeligere eller enklere enn andre?

### **Gruppe 1**

”Jeg synes alle var greie jeg, og alle hadde kommunikasjon i seg”, sier Aj-3. Ag-2 forteller at det bidraget fra klasserommet var litt vanskelig. ”Den var så sykt lang, også hadde den et helt annet oppsett”. Ag-1 følger opp med å påpeke at det lengste bidraget var på nynorsk, og det gjør den enda vanskeligere. Jentene mener at det er like lett å lese på nynorsk som på bokmål,

men guttene er litt uenig dette. ”De enkleste bidragene var de som hadde bilder i seg”, sier Aj-1. Jeg spør hvorfor hun opplever det slik. Hun forteller:

*”Jeg tror det er fordi da kan jeg liksom se det mer for meg inne i hodet. Sånn som den teksten om han gutten som var lei seg. Da jeg så ham på bildet, klarte jeg å forestille meg hvordan han så ut i virkeligheten. Hunden til gutten ligna litt på min puddel også, så den fikk meg til å tenke på hunden min. Også likte jeg de første sidene med bilder istedenfor så mye tekst. Jeg vet ikke jeg, jeg synes bare bilder er enklere å forstå enn ord”.*

## **Gruppe 2**

Bj-3 forteller at hun synes at alle bidragene ga et innblikk i hvordan vi mennesker bruker *kommunikasjon*. ”Ja, også kan det virke som om de vil at vi skal kjenne oss igjen i bidragene”, forklarer Bj-1. ”De fleste ungdommer har jo hørt om eller sett serien SKAM. De har med et bilde fra serien i bildegalleriet. I den serien var det mye kommunikasjon, på forskjellige måter. De brukte blant annet visuelle uttrykk for å vise tekstmeldingene de sendte”.

Elevene får spørsmål om hva de synes om bidragenes nivå. Var de enkle eller vanskelige? Bj-2 forteller, slik som elevene i gruppe 1, om at bidraget fra klasserom 17 var litt vanskelig. ”Det var liksom ikke det at den var vanskelig å lese. Mitt problem var at jeg synes den var litt vanskelig å forstå. Den hadde liksom et annet tema enn de andre. Det var ikke kommunikasjon som var tema, men at det mangla kommunikasjon”. Elev Bg-1 påpeker at man måtte lese mye av bidraget for å forstå innholdet, og at den derfor kanskje var litt vanskelig. Han forteller at bidraget *Si hei, for faen* var det beste. ”Jeg kjenner meg liksom igjen i det, når jeg går på gata sier jeg alltid hei til folk som går forbi, men det er ikke mange som svarer. Da blir jeg litt sinna egentlig”. Bj-1 forteller at bidraget fremstiller den stereotypiske nordmannen. ”Når vi er i utlandet skal nordmenn alltid være hyggelige med hverandre, hilse og skravle. Så fort vi kommer hjem igjen fra ferie blir man nesten sett dumt på dersom man hilser på en ukjent”. Bg-1 påpeker at campingfolk er litt spesielle her i Norge. Bidraget har nemlig campingfolk i fokus, men han forteller også at bidraget tar opp et viktig tema med en litt morsom vri.

På forhånd hadde jeg bestemt meg for å undersøke elevenes mening om et par bidrag i materialet mer konkret enn de andre, og som noen informanter allerede hadde vært inne på,



ønsket jeg flere tanker om bidraget *Duell i klasserom 17* og *Biletgalleri*. Jeg stilte først spørsmål til hva de syntes om *Duell i klasserom 17*.

### **Gruppe 1**

Til tross for at noen av elevene i gruppe 1 mente at bidraget var vanskelig, er de alle sammen enige om at bidraget er underholdende og spennende. Jeg vil gjerne vite hva elevene syns om vinkling på tema, og jeg spør dem om hvorfor de tror at bidraget er med i forberedelsesmateriellet.

*”Den handler jo kanskje litt om at det kan komme konsekvenser av å ikke kommunisere også. Den viser jo hva som kan skje dersom det er dårlig kommunikasjon. Vi som leser har jo kanskje opplevd noe av det samme selv, og da blir det som en ny måte å forstå temaet på”*, forteller Aj-3.

### **Gruppe 2**

Denne gruppa hadde allerede vært inne på bidraget *Duell i klasserom 17* før jeg kom med mitt konkrete spørsmål, og tankene som var blitt luftet var interessante. Bj-1 følger opp med et godt poeng.

*”Det kan se ut til at den dårlige kommunikasjonen kommer som en følge av et dårlig forhold mellom den forrige læreren og noen elever i klassen. Dette sier kanskje noe om at det alltid må ligge respekt og toleranse i bunn, dersom man skal kunne kommunisere godt. Dette er jo noe som alle og enhver bør tenke på. Selv vet jeg jo at jeg kommuniserer bedre med dem jeg har et godt forhold til. For eksempel er det kanskje lettere for meg å holde en presentasjon eller ha en fagsamtale med en lærer jeg kommer godt overens med. Jeg tenker at temaet kommunikasjon kommer frem på en interessant og viktig måte for alle mennesker i dette bidraget”*.

Neste ut er bidraget *Biletgalleri*. Hva syns egentlig elevene om dette bidraget i forberedelsesmateriellet?

### **Gruppe 1**

Gruppa er enige om at alle bidragene i galleriet passer til temaet *kommunikasjon*. Ag-2 trekker frem illustrasjonen fra middagsbordet før og nå som særlig interessant. ”Du ser der at

folk var mer opptatt av å be for maten før. Nå gjør folk helt andre ting”. Jeg ber ham om å utdype hva han mener, men Aj-1 tar over ordet.

*”Nå i dag er folk kanskje mer opptatt av kommunikasjonen med dem utenom de som er rundt dem. Bildet viser jo middagsmåltidet før og nå. På bildet som skal være fra nåtiden, sitter alle med en telefon i hånda og deler bilder av middagen før de spiser. De er ikke så opptatt av hverandre, men de er opptatt av at folk ellers skal kunne se hva de spiser til middag, og at det er så fint og flott”.*

Ag-2 kommer inn i samtalen igjen, og han fortsetter. ”Ja, det var det jeg mente. Ut fra bildet forstår man at kommunikasjonen og menneskene har forandret seg”. Vi snakker litt rundt de andre delene i bidraget, og elevene viser gang på gang at de forstår temaet til eksamen ut fra hva *Biletgalleri* inneholder. Likevel er det den moderne og digitale kommunikasjonen de er mest ivrige på å snakke om, nemlig den som foregår over nett, via telefon og med bruk av tilpasset språk og ulike modaliteter.

## **Gruppe 2**

Under intervjuet med gruppe 2 gikk vi gjennom bidragene i *Biletgalleri* felles, og elevene kom med sine tanker om hvert enkelt av dem. Ut fra elevenes engasjement, kunne det virke som at det var kommunikasjonen i ulike sosiale settinger som var mest interessant for dem. Bidragene inspirerte til videre samtaler, og elevene diskuterte hvordan de tilpasset sin kommunikasjon ut fra hvem som var mottaker. Bg-2 fortalte at han snakket på ulike måter, en måte med foreldrene sine og voksne, og en annen måte med vennene sine. Flere av elevene nikkete seg enig i dette. Jeg lurte på hvorfor det var sånn. Bj-3 forklarte med å si ”Jeg tror at vi som kommuniserer ønsker å vise hvem vi er ut fra hvordan vi kommuniserer”. Jeg nikkete meg enig, det var ikke tvil om at elevene virkelig var inne på gode poeng.

### **4.2.2 Forberedelsen**

I denne delen av intervjuet ville jeg klargjøre hvordan elevene selv og helt konkret ville respondert på invitasjonene til arbeid som lå i forberedelsesmateriellet. Jeg startet med å undersøke hva elevene ville gjort like etter de fikk materiellet, før jeg stilte spørsmål ved om det var noe som opplevdes som spesielt viktig å legge vekt på.

## **Gruppe 1**

I gruppe 1 er alle elevene enige om at de ville lest alle bidragene først. Aj-2 forklarer at hun ville skrevet ned noen stikkord om hva bidragene handler om, og at hun med dette ville studert bidragene nøye hver for seg. Elevene var enige om at det hadde vært tema som var det aller viktigste å legge vekt på i forberedelsestiden.

## **Gruppe 2**

Elevene i gruppe 2 mente også at det var viktig å lese bidragene og de poengterte at man bør legge merke til spennet i temaet og utformingen. Bj-3 var opptatt av å finne informasjon utenom bidragene også, og hun hadde denne forklaringen. ”Jeg vet at jeg ville skrevet en artikkel, jeg gjør alltid det, så da hadde jeg brukt mye tid på å finne informasjon og kanskje se på kildene til hvert bidrag i forberedelsesmateriellet”. Bj-1 forklarer hvordan hun ville gjort det. ”Jeg ville ha prøvd å sette meg inn i de situasjonene som bidragene i forberedelsesmateriellet skisserer. Ofte syns jeg oppgavene er opptatt av at vi skal gi vår egen mening, og da tenker jeg at det å kartlegge egne tanker kunne vært nyttig og lurt”. Elevene er enige om at det er nødvendig å lese bidragene i forberedelsesmateriellet, og at det å notere stikkord til hver av dem kan være lurt.

Jeg var nysgjerrig på om elevene hadde noen formening om hvilke ferdigheter som er viktige under forberedelsestiden, og jeg spurte dem om de i hovedsak ville brukt forberedelsestiden på noe annet enn selve forberedelsesmateriellet.

## **Gruppe 1**

Elev Ag-1 i gruppe 1, mente at forståelse var en viktig ferdighet å ha under forberedelsestiden. De andre på gruppa kunne si seg enige med han, og jeg spurte om noen kunne utdype litt mer rundt forståelse. Aj-3 tok ordet. ”Det handler jo om lesing. For å kunne forberede deg til eksamen, må du være flink til å lese. På eksamen skriver man jo, men hele forberedelsesdelen består egentlig av lesing og forståelse. Jeg er glad for at jeg liker å lese”. Aj-1 følger opp. ”Jeg tror at jeg ville brukt litt tid på å analysere de bidragene som var mulig å analysere. Ofte syns jeg det kan gi meg bedre oversikt enn ved at jeg bare leser kjapt over”.

På spørsmålet om hvordan elevene ville brukt forberedelsestiden, var elevene enige om at mest tid ville gått til bidragene i forberedelsesmateriellet. De fortalte også at de ville søkt opp

relevante kilder på nettet, kanskje lyttet til podcaster eller brukt andre digitale kanaler for informasjon. Ingen elever nevnte å se over tidligere lærestoff.

## **Gruppe 2**

Også elevene i gruppe 2 var enige om at forståelsen var en grunnleggende ferdighet som var viktig, ut fra forklaringen er det leseforståelsen også denne gruppa vektlegger som særlig avgjørende. Bj-3 forklarer at hun også ville sett over egen rettskriving under forberedelsestiden. ”Før jeg skal ha skriftlige prøver i norsk, bruker jeg å se over tidligere tilbakemeldinger på skrivinga mi. Da blir jeg liksom minnet på hva som kan være lurt å være ekstra obs på, og ofte syns jeg det hjelper med en liten påminnelse”. Elev Bj-2 kommer med et interessant utsagn.

*”Helt ærlig så tenker jeg at det er vanskelig å vite hvordan man bør forberede seg, og hva man bør fokusere på. Hvor skal man starte, og hva skal man egentlig øve til? Hadde forberedelsesdelen inneholdt mer konkrete oppgaver, ville det vært enklere å vite hva man skal gjøre. I matte er det vanlig å bruke tidligere oppgaver som forberedelse til eksamen, men i norsk er det helt annerledes og det blir ekstra vanskelig. Det er ikke noe som nødvendigvis kan rettes som riktig eller feil, som matte”.*

Bg-2 henger seg på. ”Ja, jeg er veldig enig. Men fordi at det er sånn, er man avhengig av å reflektere rundt tema, og jeg syns at bidragene i forberedelsesmateriellet er bra på å vise frem variasjon. Har man noen tanker og sånn på forhånd, går ofte skrivinga lettere”.

I hovedsak er alle elevene enige om at det er bidragene i forberedelsesmateriellet de ville brukt mest tid på, men Bj-1 understreker at hun også ville reflektert litt rundt egen bruk av kommunikasjon. Bj-3 sier at hun ville tatt med læreboka under eksamen, men at hun ikke ville brukt noe tid på den under forberedelsene.

Siste spørsmålet under punktet om forberedelse, har til hensikt å undersøke om elevene mener at forberedelsesmateriellet burde vært utformet på en annen måte.

## **Gruppe 1**

Gruppa var generelt fornøyd med forberedelsesmateriellets utforming, og de mente at den digitale utformingen var veldig fin og oversiktlig. Aj-2 nevnte at hun likte at bidragene var

varierte, og kanskje kunne de bestått av enda mer variasjon. ”Det er bra at bidragene var såpass forskjellige. Det gjør at man kan lese ting som er litt interessant, og kanskje også skaper motivasjon. Siden hele forberedelsen var digital, kunne kanskje noen bidrag vært byttet ut med filmer og så videre”.

## **Gruppe 2**

Gruppe 2 var også enige om at ettersom forberedelsesmateriellet var digitalt, hadde det en grei utforming. Likevel kom de med ønsker om at materiellet burde vært utformet på en mer veiledende måte. Bj-2 forklarer. ”Jeg savner at materiellet er mer til hjelp. Kunne de ikke ha gitt oss noen råd eller tips, eller kanskje noen tydelige oppskrifter på hvordan man bør forberede seg til eksamen”. Flere av elevene er enige. De konkluderer med at ettersom forberedelsesmateriellet krever god leseferdighet, burde det vært lagt opp til mer hjelp i bidragene. De kommer med forslag om det kunne tilhørt noen refleksjonsspørsmål eller tips til arbeidsmetoder til hvert bidrag, slik at det var lettere å få en dypere forståelse. Disse kunne vært frivillige å gjøre, og fungert som hjelpemidler under forberedelsestiden.

### **4.2.3 Eksamen**

Den siste hovedtematikken i mine intervju, var kategorien eksamen. Mitt motiv med spørsmål innen denne kategorien var å undersøke hvordan elevene opplevde eksamen i norsk på generelt basis. Spørsmålene skulle gi svar på om hva elevene tenkte om eksamen med egen forberedelsesdag og eget forberedelsesmaterieell, og om de forstod at denne forberedelsen egentlig er en del av førskrivefasen. Jeg ville også undersøke om de hadde noen erfaringer med et slikt prøveoppsett fra før og jeg ville høre deres tanker om påstanden: ”Elevene er mer forberedt til eksamen ved å kjenne til eksamens tema og noen relevante bidrag”.

## **Gruppe 1**

Elevene mener at det å ha en forberedelsesdag i forkant av eksamensdagene er veldig positivt. De trekker frem at det da vil være mulighet til å spørre om hjelp og at de selv kan gjøre seg opp noen tanker i hodet. Rett og slett forberede seg litt på hva som venter dem. Elevene i gruppe 1 hadde like før dette intervjuet vært gjennom reell eksamen i norsk, skriftlig eksamen 2018. Da de refererer til erfaringer herfra under intervjuets siste hovedtematikk, kommer det frem at de under eksamen opplevde forberedelsesmateriellet som nyttig og avgjørende. Ag-1 forteller at han flere ganger leste bidrag fra materiellet, og brukte notater han hadde jobbet med på forberedelsesdagen. Som svar på påstanden, er elevene enstemmig enig i at det å kjenne til tema og relevante bidrag er helt avgjørende for å kunne prestere på eksamen.

## Gruppe 2

Elevene i gruppe 2 hadde en mer delt mening om at eksamen kom med egen forberedelsesdag og forberedelsesmateriell. Likevel mente omtrent samtlige at det å ha fått en pekepinn på eksamen på forhånd, høyest sannsynlig ville være lønnsomt. Likevel diskuterte de rundt dem som skulle slite med å forberede seg. Ikke alle er like selvdrevne i en forberedelsesprosess, og elevene mente at hele forberedelsesdagen krevde en stor dose selvdisciplin og motivasjon. Hadde man ikke det, ville forberedelsen vært vanskelig. For eksamen sin del, mente elevene at det var fint at både hovedmål og sidemål hadde likt utgangspunkt. ”Det er positivt at du slipper å forberede deg på to forskjellige temaer ettersom begge eksamenene inngår i faget norsk”, mente Bj-3.

*”Ja, men likevel kan jo nettopp det at det er likt gjøre det vanskelig. Ofte har man jo gjort seg opp noen gode poeng og meninger på forhånd. Bruker man opp disse på for eksempel bokmålsksamen, sitter du på nynorsken og ikke vet hva du skal skrive. Det er en sykt kjedelig situasjon å komme opp i”, svarer Bg-2.*

Elevene blir enige om at ettersom forberedelsen er lik, må oppgavene under de forskjellige eksamenene være gode og varierte, på den måten kan man unngå en situasjon hvor alle poenga er brukt opp.

Disse elevene har ingen erfaringer med en reell norskeksamen, men under heldagsprøvene hadde de et opplegg med forberedelse og ulike skrive dager i norsk. De forteller da at det var nyttig å ha satt seg inn i forberedelsen på forhånd, og noen av dem hadde brukt bidragene fra forberedelsen aktivt i sin egen skriveprosess på skrive dagene. Elevene mener at påstanden jeg kommer med er sann. Det å ha lest og gjort seg opp noen tanker vil nok være avgjørende. ”Jeg tror nok at du klarer deg uten å ha lest og tenkt på temaet også, kanskje du får en ståkarakter, men jeg tror det vil være vanskelig å få 5 eller 6”, sier Bg-1.

### 4.3 Hvordan burde elevene arbeide i førskrivefasen for å svare på eksamensoppgavene?

I dette siste kapittelet av analysedelen vil jeg forsøke å besvare mitt siste forskningsspørsmål som er knyttet til problemstillingen, nemlig *Hvordan burde elevene arbeide i førskrivefasen for å svare på eksamensoppgavene?* For å kunne besvare dette spørsmålet har jeg som nevnt

undersøkt oppgavene som er gitt under skriftlig eksamen i norsk hovedmål i 2017, og disse er studert ut fra hvilke krav de stiller til elevenes arbeid i førskrivefasen.

Skriftlig eksamen i norsk er strukturert inn i en A og en B-del, hvor A-delen består av obligatoriske oppgaver mens B-delen gir kandidaten valgmulighet ettersom det *som regel* er kun en oppgave som skal besvares i denne delen. I det kommende kapittelet, vil jeg dele inn resultatene i del A og del B.

#### 4.3.1 Del A

Første del av eksamensoppgaven består som nevnt av obligatoriske oppgaver. Under skriftlig eksamen i hovedmål i 2017, bestod A-delen av to oppgaver. I oppgaveutformingen fikk elevene beskjed om å bruke vedlegget ”Sykkelstyret” når de skulle svare på både oppgave A1 og A2. Dette vedlegget var å finne bakerst i oppgavesamlingen.

#### **Oppgave A1**

Oppgaveteksten til denne første oppgaven lyder som følger:

*”Les diktet ”Sykkelstyret” av Nordahl Grieg i vedlegg 1.*

***Et sommermagasin for alle aldersgrupper ønsker å trykke nyskrevne tekster med utgangspunkt i gamle dikt. Sommermagasinet ønsker at de nyskrevne tekstene skal inneholde mellom 200 og 350 ord.***

***Skriv en tekst for sommermagasinet der du med egne ord forteller historien i diktet ”Sykkelstyret” med enten gutten eller jenta som jeg-person. I teksten din skal du få fram hva jeg-personen tror om hva den andre personen tenker.***

***Bruk sykkelstyret som overskrift.***

*Du kan for eksempel velge å forme teksten din som en fortelling” (Eksamen hovedmål, 2017, Udir).*

A1 tar utgangspunkt i et vedlegg som tilhører selve oppgavesettet. Om man leser raskt gjennom oppgaven, kan det se ut til at selve forberedelsesmaterialet ikke har noen forberedende funksjon for denne oppgaven. Det kan nok også stemme om man ikke går i dybden av hva oppgaven ber om, men likevel kommer det frem en viss forventning til elevenes arbeid med forberedelsen i førskrivefasen.

Elevene blir i oppgaven bedt om å skrive en tekst. Teksten skal si noe om hva gutten eller jenta som jeg-person tror at den andre personen tenker. Med andre ord krever oppgaven at

elevene skal kunne sette seg inn i en annens situasjon, og besvare oppgaven ut fra dette ståstedet. I forberedelsesmateriellet var ingen bidrag som eksplisitt ba elevene om å sette seg inn i hovedpersonens ståsted eller standpunkt. Likevel kan det å forberede seg på denne måten være effektivt for elevene. Etter å ha lest en tekst bør elevene tenke gjennom og reflektere over hvordan de selv ville opplevd situasjonen eller hovedpoenget i teksten. Er dette noe de kan relatere seg til, og hvordan ville de selv opplevd det? I tillegg kan elevene sette seg inn i hovedpersonens eller fortellerens ståsted eller standpunkt. Dette krever at man legger sine personlige tanker og refleksjoner til siden, men heller inntar en rolle som en annen. Det å arbeide med tekst og tekstforståelse på denne måten, krever en del av elevene. Dersom slike arbeidsmåter er innarbeidet på forhånd av eksamen, ville ikke oppgave A1 være noen særlig utfordring. Flere av bidragene i forberedelsesmateriellet åpner opp for slike arbeidsmåter, og dersom bidragene der er jobbet med ut fra disse, vil det selvfølgelig være en fordel for elevene. Likevel må det understrekes at forberedelsesmateriellet ikke legger opp til noen konkret veiledning i form av pedagogiske grep i førskrivefasen, og det er dermed opp til elevene hvordan de velger å forberede seg.

Oppgave A1 ber elevene om å få frem hva jeg-personen tenker om den andre. Her kan temaet for eksamen, *kommunikasjon*, komme inn som sentralt. Dersom elevene har forstått temaets bredde ut fra forberedelsesmateriellet, ville nok de aller fleste elever hatt noe å si om hvordan de to personene i diktet kommuniserer med hverandre. Ut fra denne kommunikasjonen kunne kanskje elevene sagt noe om hvordan personene i diktet tenker om hverandre. Utfordringen her er at det ikke kommer konkret frem i oppgaven at temaet *kommunikasjon* kan være sentralt. Dette kan gjøre at noen elever ikke klarer å tolke seg frem til den tematiske måten å forstå oppgaven på, og de vil kanskje skrive en tekst med et annet utgangspunkt enn hva de ville dersom denne detaljen stod oppgitt.

## **Oppgave A2**

Den neste obligatoriske oppgaven i A-delen lyder som følger:

*”I følge læreplanen er det et mål at elevene skal kunne uttrykke seg med et variert ordforråd, beherske grammatiske begreper som viser hvordan språk er bygd opp, og bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål.*

***Velg tre av de fem ordene/uttrykkene i punktlisten under, alle hentet fra diktet***

***”Sykkelstyret”.***



***Skriv en sammenhengende tekst der du kommenterer de tre ordene/uttrykkene. I svaret ditt skal du vise kunnskap om språk og grammatikk.***

***- et sykkelstyre***

***- søndagsblådress***

***- modige***

***- hennes hånd***

***- later***

***Bruk "Ord om ord" som overskrift"*** (Eksamen hovedmål, 2017, Udir).

Den andre oppgaven tar også utgangspunkt i vedlegg 1. Til forskjell fra den første oppgaven, skal elevene her skrive en tekst med utgangspunkt i tre valgte ord eller uttrykk. I oppgaveteksten vises det også til et kompetansemål fra læreplanen, og målet vektlegger elevenes grammatiske kunnskaper og kompetanse.

Heller ikke A2 har en soleklar kobling til det elevene fikk presentert i forberedelsesmateriellet og førskrivefasen. Det er verken presentert et kjent bidrag eller faglig område fra noe elevene har forberedt seg på på forhånd. Temaet i denne andre oppgaven er språket vårt, bruken av ord og deres grammatiske utforming. Ut fra forberedelsesmateriellet kunne elevene lese og forstå at språket vårt åpner for kommunikasjon, men utenom dette er det ikke lett å se noen kobling opp mot forberedelsesdelen av eksamen. Det eneste jeg som forsker har funnet frem til som relevant for denne oppgaven i forberedelsesmateriellet, er det lille bidraget i *Biletgalleri* fra Den Danske Ordbog. Skjermdumpet viste informasjon om ordet kommunikasjon, det ga oss opplysninger om hva ordet betyr, bøyingsform, synonymer og så videre.

Slik jeg ser det, krever denne oppgaven god forståelse av det norske grammatiske ord- og bøyningssystemet. Dessverre oppleves forberedelsesmateriellet her som lite relevant, og det er tydelig at det er kompetansemålet som er oppgitt i oppgaveteksten som legger grunnlag for oppgaven. Med andre ord vil jeg fastslå at oppgave A2 krever at elevene jobber med forberedelse ut fra læreplanen i faget norsk, ettersom det er lite i forberedelsesmateriellet som tilsier at elevene bør jobbe med grammatikk på et slikt nivå som oppgaven krever.

Denne påstanden må ikke oppfattes som noe negativt, men som en opplysning for videre forberedelsesarbeid. Oppgaven krever at elevene har hatt og fått den opplæringen de har krav på etter lærerplanen, ettersom forberedelsesmateriellet ikke har lagt noe stort fokus på denne delen av norskfaget i sitt innhold og sin utforming.

Dersom elevene skulle vært forberedt på denne oppgaven, hadde det krevdes at de i førskrivefasen arbeidet med grammatikk ut fra ulike ord og uttrykks kjennetegn og egenskaper. Elevene burde med andre ord kartlagt enkelte ord og betydningen deres, de burde ha arbeidet med ordklasser og bøyningsmønstre, ordenes opprinnelse og språklige sammenheng.

#### 4.4.2 Del B

B-delen av eksamensoppgaven består av fire oppgaver. Av disse fire, skal elevene besvare kun én. Dermed åpner denne delen opp for valgfrihet for elevene, noe som står i motsetning til hva A-delen gjorde. I den følgende teksten i dette underkapittelet vil jeg undersøke hvordan elevene burde ha arbeidet i førskrivefasen for å best kunne besvare de ulike oppgavene i B-delen.

#### Oppgave B1

Den første oppgaven som elevene kunne velge, lyder som følger:

*”I forberedelsesmateriellet finner du bilder og tekster der mennesker kommuniserer hvem de er, gjennom språk, klær og utseende.*

**Skriv en tekst med overskriften ”Førsteintrykket stemte ikke”. Førsteintrykket skal knytte seg til hvordan andre mennesker uttrykker seg gjennom språk og utseende.**

**Formålet med teksten din er å underholde leseren.**

*Du kan for eksempel velge å forme teksten din som en novelle, som en reportasje eller som et blogginnlegg” (Eksamen hovedmål, 2017, Udir).*

I B1 kommer det tydelig frem at forberedelsesmateriellet ligger til grunn for oppgavens utforming, og det er fint at dette kommer godt frem allerede i oppgaveteksten. Likevel stiller ikke oppgaven krav til at forberedelsesmateriellet *må* ligge til grunn for besvarelsen, men ettersom det kommer frem i oppgaveteksten, vil det være tenkelig at forberedelsesmateriellet i det minste kan fungere som inspirasjon og eller som kilde i oppgavebesvarelsen.

Det at oppgaven ikke stiller noen krav til bruk av forberedelsesmateriellet, gir ulike muligheter for elevene. For de elevene som ikke har forberedt seg ut fra forberedelsesmateriellet, vil denne oppgaven være mulig å besvare. Oppgaven ber elevene om

å skrive en underholdene tekst med overskriften ”Førsteintrykket stemte ikke”. Dette vil fint la seg gjøre dersom elevene er kreative. Likevel har oppgaven et krav som sier noe om oppgavens formål, nemlig at teksten skal være underholdene. I tillegg kommer det frem noen eksempler på sjangere som kan være hensiktsmessige å bruke i svarutformingen.

Novellesjangeren er en av disse. For elevene som har brukt forberedelsestiden godt, vil novellesjangeren være kjent ettersom et av bidragene i forberedelsesmateriellet nettopp er en novelle. Elevene som har forberedt seg godt i førskrivefasen, vil dermed kunne klargjøre en novelles sjangertrekk, noe som kan være gunstig når man selv skal i gang med skrivingen av en tekst. Det vil også være mulig for de forberedte elevene å bruke novellen i forberedelsesmateriellet som en modelltekst, til tross for at temaet i denne oppgaven er litt annerledes.

Alt i alt kan man dermed slå fast at det å besvare oppgave B1 ikke krever en eksakt arbeidsmetode, men at det å ha jobbet godt med bidragene i forberedelsesmateriellet i førskrivefasen absolutt vil være hensiktsmessig. Det å ha arbeidet med bidragenes innhold og form vil høyst tenkelig gjøre skriveprosessen enklere for elevene, ettersom de kan bruke kunnskap og læring fra forberedelsen ved å hente inspirasjon eller ved å bruke forberedelsesbidragene som modeller for egen skriving. På den måten vil det å ha arbeidet med både innhold og teksttyper i førskrivefasen kunne gi elevene et bedre utgangspunkt i oppgave B1.

## **Oppgave B2**

Neste oppgave ut er oppgave B2. Oppgaveteksten er som følger:

*”Flere av tekstene i forberedelsesmateriellet er satt sammen av ord og illustrasjoner. Eksempler på sammensatte tekster er ”Sinna mann”, ”Si hei, for faen” og Mills-reklamen. Illustrasjoner kan si det samme som teksten, men også noe mer eller noe annet enn teksten. Skriv en tekst der du forklarer og reflekterer over hvordan bilder og illustrasjoner kan påvirke hvordan du oppfatter budskapet i en sammensatt tekst. Bruk eksempler fra forberedelsesmateriellet.*

**Lag overskrift selv.**

*Hvis du bruker datamaskin, kan du kopiere illustrasjoner fra forberedelsesmateriellet, skrivebordet eller nettsteder du har tilgang til, inn i din egen tekst” (Eksamen hovedmål, 2017, Udir).*

Oppgave B2 tar uten tvil utgangspunkt i forberedelsesmaterialet. Dette gjør at elever som har forberedt seg ut fra forberedelsesmaterialet kan ha en fordel, men hvordan bør de ha arbeidet i forkant? I de kommende avsnittene vil jeg gi en beskrivelse av hvilke arbeidsmetoder denne eksamensoppgaven forventer at elevene har brukt i førskrivefasen.

B2 tar utgangspunkt i bidragene til forberedelsesmaterialet sin form. For å få frem variasjonen i sammensatte tekster, nevner oppgaveteksten flere av de sammensatte bidragene som er å finne i forberedelsesmaterialet. Av arbeid i førskrivefasen krever denne oppgaven at elevene har lest og forstått alle de ulike sammensatte bidragene som er å finne i materialet. Oppgaveteksten ber elevene forklare og reflektere over hvordan bilder og illustrasjoner kan påvirke hvordan en oppfatter budskapet i en sammensatt tekst. For å kunne gjengi forklaringer og tanker rundt nettopp dette, må elevene ha jobbet med de sammensatte forberedelsesbidragene på en måte som åpner for forståelse og refleksjon.

Oppgaveteksten nevner *Sinna mann* som et eksempel. Elevene som har forberedt seg ut fra dette bidraget bør ha reflektert over bruken av bilde og verbaltekst. Hva er det bildet kommuniserer? Og hva er det verbalteksten kommuniserer? Hvordan utfyller disse hverandre, og hva gjør det for oss som leser? Det at elevene har en bevissthet rundt de ulike modalitetenes egenskaper og muligheter er helt avgjørende for å kunne besvare oppgave B2 på en ordentlig måte. For noen vil det å drøfte og undersøke bidragenes ulike modaliteter være naturlig i en førskrivefase, men likevel er det nok også mange av dem som ikke tenker i slike baner. Ettersom oppgaveteksten ber elevene om å bruke eksempler fra forberedelsesmaterialet, vil det å faktisk være forberedt på at bidragene representerer mer enn et tema være helt avgjørende. I en førskrivefase bør elevene sette seg inn i bidragenes utforming, formål og skrivehandling. På den måten kjenner elevene til de ulike mulighetene som ligger i hvert enkelt bidrag, og dermed kan de også brukes som modeller for egen skriving eller refleksjon dersom de kommende eksamensoppgavene krever dette.

### **Oppgave B3**

Oppgaveteksten til den tredje valgmuligheten for oppgavene i B-delen er:

*”Forestill deg at politikerne der du bor, diskuterer om de skal bevilge penger til et nytt møtested for ungdom. Politikerne ønsker at møtestedet skal være en plass der alle føler de hører til, uavhengig av bakgrunn. På møtestedet skal det være mulig for ungdommer å møte hverandre og kommunisere ansikt til ansikt.*

***Skriv en tekst til lokalavisen der du argumenterer for at det er nødvendig med et slikt møtested. Vis til minst én kilde fra forberedelsesmateriellet i teksten din.***

***Lag overskrift selv***” (Eksamen hovedmål, 2017, Udir).

Oppgave B3 ønsker at elevene skal argumentere for hvorfor det er viktig for ungdommer å få et møtested, et sted hvor alle er velkomne og kan kommunisere. For at elevene skal kunne besvare denne oppgaven bør de ha gjort seg opp noen tanker om temaet *kommunikasjon* i forberedelsestiden, og ikke minst ha noen tanker rundt hvorfor kommunikasjon ansikt til ansikt kan være viktig for mennesker.

Alle bidragene i forberedelsesheftet har som tidligere nevnt *kommunikasjon* som sitt hovedtema. Av arbeid i førskrivefasen krever denne oppgaven at elevene skal ha en bred forståelse av temaet, hva det er og hvorfor det er viktig. På den måten kan elevene skrive en god og argumenterende tekst, slik som oppgaveteksten bestiller. Den brede kunnskapen om kommunikasjon som en nødvendighet for mennesker, spesielt ungdommer, bør i teksten omgjøres til gode argumenter, slik at teksten får den argumenterende stilen som oppgaveteksten tilsier.

I tillegg til å argumentere for en møteplass, fremkommer det i oppgaveteksten at elevene skal bruke minst et bidrag fra forberedelsesmateriellet som kilde. Ettersom det ikke fremkommer noen krav om hvilket bidrag, vil dette være opp til elevene selv. Hva elevene velger å bruke som kilde i sin tekst, kan være avgjørende for hele oppgaven. Derfor er det viktig at elevene kjenner godt til hvert enkelt bidrag fra før, slik at kan foreta et hensiktsmessig kildeutvalg. For noen kan kanskje kilden fungere som en modelltekst like mye som en inspirasjon, og dermed kan selve utvelgelsen bli veldig viktig.

For å fastslå hvordan oppgave B3 forutsetter at elevene har arbeidet i førskrivefasen, vil jeg si at oppgaven forutsetter at elevene som har god kontroll på temaet *kommunikasjon* og har argumenter for hvorfor dette er viktig for ungdommer. Dersom elevene har jobbet systematisk og nøyaktig med forberedelsesmateriellet i forkant, vil dette gi en bred forståelse av tema. I tillegg kan det å skulle ta i bruk kilde være en krevende utvelgelse, og kjennskap til de ulike bidragenes egenskaper og formål vil derfor være avgjørende for å velge den mest hensiktsmessige kilden.

## Oppgave B4

Oppgaveteksten til oppgave B4 er:

*”I forberedelsesmateriellet finner du novellen ”Duell i klasserom 17” av Mikael Niemi. Skriv en tekst der du beskriver og reflekterer over hvordan personene i ”Duell i klasserom 17” kommuniserer med hverandre. Vis til eksempler fra novellen. Skriv med tanke på at leserne ikke kjenner til novellen fra før av.*

*Lag overskrift selv”* (Eksamen hovedmål, 2017, Udir).

Som den eneste oppgaven i hele eksamensheftet er B4 den eneste som tar utgangspunkt i *et* konkret bidrag fra forberedelsesmateriellet. Novellen *Duell i klasserom 17* var den lengste bidraget i materiellet, og som vi ser har den fått en hel oppgave viet til seg.

For at elevene best mulig skal kunne svare på denne oppgaven, forventes det at elevene har lest novellen i forkant. I tillegg krever oppgaven at elevene skal kunne beskrive og reflektere over hvordan personene i novellen kommuniserer med hverandre. Dette vil med andre ord si at oppgaven legger opp til en forventning om at elevene har satt seg godt inn i bidragets handling og persongalleri. For å være forberedt til denne oppgaven, må elevene ha jobbet godt med bidraget. Her kommer man ikke langt ved å kun ha skimlest en gang. I tillegg til å i utgangspunktet være en stor oppgave som krever mye detaljer, skal eksamensteksten skrives for en som ikke kjenner til novellen fra før. Det vil med andre ord si at eleven som skriver må tilpasse detaljer og refleksjon etter mottakeren, noe som kan være en utfordrende oppgave.

Alt i alt vil jeg si at oppgave B4 forventer at elevene er forberedt, mer enn bare å ha lest bidragene. For å kunne besvare oppgaven på en skikkelig måte, må elevene ha gått inn i novellen som oppgaveteksten tilsier, og gjort seg opp egne tanker og meninger om handlingen som skjer og personene som er med. Ettersom elevene kan bruke forberedelsesmateriellet aktivt under eksamen, kan det være noen som velger å skrive denne oppgaven til tross for liten forberedelse. Jeg er da redd for at disse elevene vil ende opp med å bruke mye tid og krefter på å bli kjent med bidraget, fremfor å faktisk skrive et oppgavesvar. På grunnlag av nettopp dette vil jeg fastslå elevene bør arbeide godt i førskrivefasen, forberedelsestiden, på forhånd av eksamen.



## 5. Diskusjon

Oppgavens problemstilling er som nevnt *Hvordan kan forberedelsesmateriellet for skriftlig eksamen i norsk hovedmål fra 2017 fungere i elevenes førskrivefase?* I diskusjonsdelen vil jeg diskutere studiens hovedfunn opp mot relevant teori, og hensikten er dermed å prøve og gi svar på problemstillingen. Diskusjonskapittelet er strukturert etter studiens forskningsspørsmål 1-3.

### 5.1 Hvordan inviterer forberedelsesmateriellet elevene til å arbeide i førskrivefasen?

#### 5.1.1 Bred tematisk forståelse

Forberedelsesmateriellet til skriftlig eksamen i norsk fra 2017 inviterer uten tvil elevene til å jobbe med temaet *kommunikasjon*. Allerede på informasjonssiden kommer det frem at det er dette temaet som er gjeldene for eksamen, og på den måten forstår man at alle bidragene i forberedelsesmateriellet skal stå som et bilde av den brede tematiske forståelsen som forberedelsesmateriellet ønsker å formidle.

Den brede tematiske forståelsen vil være mulig å oppnå dersom man setter seg godt inn i hvert enkelt bidrags tematiske vinkling. Derfor er det nok ikke tilfeldig at forberedelsesmateriellet bruker bidraget *Biletgalleri* først i sin faglige presentasjon innad i materialet. Som nevnt i teoridelen, starter lesing i førforståelsen. Det at materialet er satt sammen på en slik måte at *Biletgalleri* er det første faglige bidraget elevene møter i førskrivefasen, kan gjøre at noen elever vil oppleve at lesingen av de andre bidragene går lettere ettersom galleriet på mange måter representerer den brede tematiske forståelsen. Likevel setter *Biletgalleri* et visst krav til førforståelsen hos elevene, siden opptil flere bidrag har en forventning om at leseren skal kjenne til det typiske norske og urbane, med blant annet talemålsvariasjon. Elever med god kjennskap til det norske samfunnet og urbane miljøer vil ikke oppfatte disse forventningene på samme måte som elever uten denne førforståelsen. Men ettersom forberedelsesmateriellet skal fungere som forberedende for *alle* 10.klassinger i Norge i førskrivefasen, kan dette skape utfordringer for enkelte. Utenom denne diskusjonen fremstår galleriet som et generelt godt eksempel på at kommunikasjon handler om mer enn bare muntlig samhandling med andre. Det at *Biletgalleri* består av mer enn kun verbaltekst kan være til hjelp for elever som blant annet sliter med det lesetekniske, nemlig avkoding og forståelse. Ettersom det første bidraget bruker flere meningsbærende ressurser i



kommunikasjon med leserne, kan dette se ut til å en sikring av bred og oppnåelig tematisk forståelse allerede fra start. På den måten kan man unngå at leserne faller fra tidlig i forberedelsesprosessen, siden *Biletgalleri* representerer en bred betydning av temaet *kommunikasjon*.

Selv om *Biletgalleri* oppleves som et bidrag som tar sikring av forståelse på alvor, må det imidlertid understrekes at denne sikringen ikke er like gjennomgående og gyldig i alle bidragene. Under analyseområdet *bidragenes ordforråd som bred og smal kode* kom det blant annet frem at flere bidrag i forberedelsesmateriellet er skrevet på nynorsk. Dette vil være naturlig, ettersom materiellet skal fungere for både hovedmåls- og sidemålsksamnen i hele Norge. Likevel kan det å lese tekster på nynorsk oppleves som mer krevende for enkelte elever med et annet morsmål enn norsk. I metodedelen la jeg frem at fire av mine informanter i studien har et annet morsmål enn norsk, og to av disse har i tillegg fritak fra karakter i sidemål. For alle informantene i denne studien er nynorsk sidemålet. Dette kan være avgjørende for hvordan enkelte elever klarer å tilegne seg den brede tematiske forståelsen, ettersom enkelte av bidragene kan gi elevene utfordringer når det kommer til meningsskaping. Det er naturlig å tenke at det er flere enn mine informanter som kan oppleve de ulike skriftspråkene som en utfordring, ettersom eksamen som sagt er landsomdekkende for alle 10.klassinger som blir trukket opp i Norge.

### **5.1.2 Lesing - en sammensatt kompetanse**

Forberedelsesmateriellet inneholder ulike bidrag som alle har forskjellige egenskaper og kvaliteter. Med utgangspunkt i dette kan en si at materiellet dermed inviterer elevene til å undersøke og arbeide med ulike modelltekster, deres egenskaper og kvaliteter i førskrivefasen.

I tekstanalysen undersøkte jeg området *bidragene som modelltekst*. Her ble det kartlagt at de ulike bidragene i forberedelsesmateriellet hadde ulike formål som kom frem ved bruk av forskjellige skrivehandlinger. Elevene med god lesekompetanse, vil oppdage det at bidragene er forskjellige i utformingen på grunnlag av ulike formål. I teoridelen av oppgaven ble lesekompetanse definert som sammensatt kompetanse hvor elevene både kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster for å nå sine mål (OECD, 2007, s.10). Forberedelsesmateriellet inviterer elevene til å forstå og reflektere over hvordan de ulike forfatterne velger å kommunisere sine formål til leserne. De elevene som senere klarer å la

seg inspirere av og bruke denne kunnskapen i egne tekster vil dermed kunne defineres som elever med god lesekompetanse. All informasjon i forberedelsesmateriellet krever ulike koder for å bli oppfattet som meningsbærende. Elevene som klarer å oppfatte forfatterens kommunikasjon ved bruk av det Løvland (2002) definerer som smale koder, vil være spesialiserte lesere med konkrete fagkunnskaper. Etersom mesteparten av kommunikasjonen i forberedelsesmateriellet skjer ved bruk av verbaltekst som meningsbærende ressurs, vil de elevene som evner å oppfatte innholdet som meningsbærende kunne kategoriseres som elever med god lesekompetanse. Disse elevene er bevisste på modalitetenes modale affordans, og sammenleser derfor modalitetene slik at de aktivt kan møte de ulike tolkningspotensialene på vei mot meningsskapingen.

Elever med god lesekompetanse vil kunne bruke konkrete bidrag i forberedelsesmateriellet som et synlig mål og en rettleder under skriveoppgaver hvor bidragene kan være nyttige som modeller. I teoridelen refererte jeg til Anne Håland (2013) som i sin doktorgradsavhandling retter fokus mot nettopp bruk av modelltekster i elevenes skriveprosess. Hun mener at modelltekster kan gi en tydelig forståelse av hva som forventes i skolearbeidet. I tillegg understreker hun at det er de svake elevene som kan ha mest igjen for bruken av modelltekst. Vil det da si at de svake elevene ikke får mulighet til å bruke tekster som modeller til egen skriving, ettersom det å faktisk forstå at de kan brukes som modeller krever god lesekompetanse? Om dette er tilfelle, vil det være feil å konkretisere bidragene i forberedelsesmateriellet som modelltekster for elevene. Man må da isteden konkretisere dem som modeller for de elevene som faktisk klarer å oppfatte den invitasjonen som ligger i det å bruke bidragene som modeller.

Under analysen av *bidragene som modelltekst* kom det også frem at noen av bidragene høyest sannsynlig ikke kunne fungere som en modell i sin helhet. Dette var fordi bidragene hadde en utforming som mest sannsynlig fravek mye fra eksamensoppgavenes ønske om tekstutforming. En kan derfor stille seg spørrende til hvorfor forberedelsesmateriellet er satt sammen av enkelte bidrag som kun kan fungere som kunnskapsformidlere i sin helhet. I analysedelen ble det klargjort at så å si alle bidragene bestod av ulike skrivehandlinger som kan fungere som modeller innenfor ulike tekstlige formål, men for at elevene skal kunne oppfatte denne muligheten til modellering kreves en god lesekompetanse og analytiske ferdigheter hos leseren.

### 5.1.3 Strategisk arbeid i førskrivefasen

Forberedelsesmateriellet for skriftlig eksamen i norsk fra 2017 inviterer elevene til å jobbe strategisk i førskrivefasen. Men på en måte blir det feil å definere det som en invitasjon, da det egentlig vil kunne oppfattes som en forventning ut fra flere av analysens områder.

Forberedelsesmateriellet forventer at elevene skal arbeide strategisk i førskrivefasen ettersom materiellet forutsetter at elevene kan tilegne seg kunnskap og forberede seg uten noen form for veiledning *innad i* materiellet. Det står oppført på informasjonssiden at norsklæreren skal fungere som en veileder, men ikke en underviser. Dermed er det opp til den enkelte norsklærer hvor mye man legger i veiledningsbiten, og uten å ha gjennomført noen form for forskning på nettopp det området, kan jeg nesten med trygghet si at her vil det være stor variasjon. I analysedelen ble det gjort funn som viser at modelleseren til materiellet blant annet har et bredt faglig ordforråd, og en viss førforståelse ettersom dette var nødvendig for å skape mening i alle materiellets bidrag. I tillegg ble det lagt vekt på at modelleseren var metakognitiv, og dermed kunne overvåke sin egen utvikling og læring. Ved behov kunne også modelleseren ta i bruk strategier som beredskap dersom han eller hun møtte på utfordringer.

Det sier seg selv at ikke alle elever som møter forberedelsesmateriellet innehar alle de samme kvalitetene som man finner hos modelleseren i materiellet. Som nevnt i teoridelen vil ikke det å ha de samme egenskapene som modelleseren være avgjørende for at elevene skal kunne forberede seg generelt, men dette vil kunne gjøre arbeidet lettere ettersom man da kanskje opplever bedre kommunikasjon og relasjon med det man leser. Mange av elevene som skal forberede seg ut fra forberedelsesmateriellet vil møte utfordringer i de ulike bidragene. Kanskje er det lesingen som skaper vansker, kanskje er det ordene eller modalitetene, eller bare materiellets omfang i seg selv som er problemet. Det å kunne jobbe strategisk og vite hvordan man skal møte disse utfordringene vil være avgjørende for alle elever i førskrivefasen. Som nevnt i teoridelen er elevene avhengig av å være utstyrt med strategier, slik at de kan hjelpe seg selv ved utfordringer i møte med tekst. Det å utvikle strategiske lesere og skrivere er en viktig oppgave i norskfaget, men likevel blir det å forvente at absolutt alle elever som skal forberede seg til skriftlig eksamen i norsk har denne kompetansen, et alt for stort krav. For elever med gode innarbeidede vaner, vil det å ta i bruk strategier gå på autopilot. Derimot vil det å oppleve utfordringer for dem som ikke har innarbeidet disse vanene kunne gi store negative følger.

På sett og vis kan man si at det å jobbe strategisk i førskrivefasen vil kunne være nøkkelen til suksess, mer konkret kunnskap og kompetanse, for mange elever. Jeg må derfor stille meg spørrende til hvorfor forberedelsesmateriellet formidler forberedelseskunnskapen med såpass mange smale koder for meningsskaping. Dette kunne enkelt vært gjort noe med ved å bruke flere forskjellige modaliteter som alle kommuniserer innhold ved hjelp av egen uttrykksmåte. Alt i alt viser analysen at det er modaliteten skrift som har den funksjonelle tyngden. Ord med smal kode for meningsskaping kunne hatt en forklaring eller vært byttet ut med ord som åpner for bredere koder. I analysedelen kom det blant annet frem at enkelte bidrag i forberedelsesmateriellet hadde krav om smale koder til meningsskaping på grunn av bidragenes krav om norsk metaspråklig fagkompetanse. Jeg lurer på hvorfor ikke forberedelsesmateriellet legger opp til mer veiledning for elevene *innad* i bidragene. Dersom materiellet for eksempel hadde hatt konkrete læringsmål, begrepsavklaringer, tips og/eller oppsummerende oppgaver kunne de elevene som trenger en konkret vei mot forberedelse i førskrivefasen benyttet seg av dette. Jeg kan ikke se denne formen for veiledning, i form av utvalgte pedagogiske grep, som noe negativt for noen parter, annet enn at dette kunne gitt tydeligere føringer for hvordan elevene burde arbeide i førskrivefasen med tanke på eksamensoppgavene. På den måten ville materiellet i sin helhet åpnet for en bredere kode til meningsskaping enn slik det er utformet per dags dato.

## 5.2 Hvordan responderer elevene på invitasjonene som ligger i materiellet?

### 5.2.1 Temaet er det viktigste!

Under begge mine gruppeintervju, stilte jeg spørsmål til hva informantene tenkte om temaet og bidragene i forberedelsesmateriellet. Alt i alt var det en tydelig oppslutning rundt at temaet *kommunikasjon* var svært viktig, og flere av dem påpekte at temaet var stort.

Elevene viste med sine uttalelser at de hadde ulike oppfatninger av og førforståelse innen temaet *kommunikasjon*. Likevel forstod de at hvert enkelt bidrag i forberedelsesmateriellet stod som et eksempel innenfor temaet, slik at elevene skulle forstå at kommunikasjon er mer enn at to mennesker snakker sammen, slik som Ag-2 uttalte ved det første spørsmålet i intervjuet. Dermed kan en fastslå at elevene responderer godt på invitasjonen som går på å arbeide med den tematiske bredden, ettersom de også vekta temaets betydning da de fikk spørsmål om hvordan de ville arbeidet med materiellet.

Selv om elevenes respons her i utgangspunktet bør sees som positiv, kan en stille spørsmål til om alle elevene ville klart å forstå den tematiske vinklingen i hvert enkelt bidrag dersom jeg hadde undersøkt nettopp dette. I utgangspunktet ble det brukt to bidrag, *Duell i klasserom 17* og *Biletgalleri*, for å undersøke hvordan elevene forstod vinkling av temaet *kommunikasjon*. Her kom det frem at elevene kunne si noe om temaet *kommunikasjon* i begge bidragene, og det som ble sagt kan sammenlignes med hva jeg selv kom frem til i tekstanalysen. Likevel må en stille seg kritisk til om dette var noe alle informantene var i stand til å undersøke, eller om en elevs uttalelse virket logisk for flere, og dermed hang flere seg på. Spesielt var informantengasjementet stort da vi snakket om bidraget *Biletgalleri*. I intervjuet med gruppe 2 var alle elevene med i samtalen som undersøkte den tematiske fremstillingen i dette bidraget. En mulig forklaring på dette engasjementet kan være det at elevene kjente igjen situasjoner i fra sitt eget liv. Som nevnt i teoridelen, skjer læring og utvikling i møtet mellom tekst og leser. Mye tyder på at de kjente situasjonene elevene møtte i *Biletgalleri* ga dem mulighet til å trekke inn sin egen erfaringsverden, og på grunnlag av dette opplevde de bidraget som interessant og meningsfylt. Likevel er det naturlig å reflektere rundt spørsmålet om *alle* informantene opplevde at de hadde relevant førforståelse i møte forberedelsesmateriellet, og i denne sammenhengen *Biletgalleri*. Som nevnt var informantene i undersøkelsen et resultat av et strategisk utvalg, og dermed var de forskjellige med utgangspunkt i språk, kultur, kjønn og etnisitet. På grunnlag av denne informasjonen, er det verdt å understreke at elevene mest sannsynlig innehar ulik førforståelse med forskjellig relevans i møte med forberedelsesmateriellet. Førforståelsen kan være avgjørende for hvordan elevene kan forstå og tolke bidragene, og dermed kan også det fungere som et argument for at enkelte elever muligens ville opplevd den tematiske fremstillingen annerledes om de var alene om den tematiske forberedelsen i en førskrivefase.

### 5.2.2 Engasjerte lesere

Under begge intervjuene kommer det frem at en del av informantene evner å engasjere seg i enkelte av bidragene som er å finne i forberedelsesmateriellet. Dette viser at elevene har god lesekompetanse, ettersom de dermed viser ferdigheter som er spesielt viktig innenfor norskfaget. I teoridelen ble det lagt frem at Utdanningsdirektoratet (2015) tydeliggjør at lesing i norskfaget skal bidra til at elevene får innsikt, at de skal kunne finne informasjon, at de skal forstå, forholde seg kritisk og selvstendig til, at de skal kunne tolke, reflektere over og vurdere.

Elevenes engasjement kom til uttrykk ved at de opp til flere ganger henviste til egne selvstendige tolkninger og refleksjoner innen forståelse av bidragene. Dette ble også nevnt som en viktig forberedelsesmetode da elevene fikk spørsmål om hvordan de selv ville forberedt seg ut fra materialet. Av andre forberedelsesmetoder som blir nevnt, kommer blant annet analyse. Enkelte av informantene vektlegger at de ville undersøkt bidragene ved hjelp av analyse, og de påpeker at bidragenes utforming er spesielt viktig. Denne påstanden vil jeg diskutere ut fra oppgavens teoridel om modellering og modelltekst.

Ettersom elevene nevner at de vil undersøke bidragenes utforming, kan det være naturlig å tenke seg at de vil bruke informasjonen denne formen for analyse kan gi under eksamen. Likevel må jeg stille meg spørrende til om elevene faktisk responderer på invitasjonen til bidragene som modelltekster. Opptil flere ganger er informantene inne på at de vil undersøke bidragene i forberedelsesmaterialet, men det er ingen av dem som klargjør at bidragene delvis eller i sin helhet kan fungere som modeller for egen skriving. Om dette er et resultat av at elevene mangler erfaring på området modellering og bruk av modelltekst, er usikkert. I tekstanalysen kom jeg med flere påstander og grunnlag for påstander som kan understreke at mange av bidragene kan fungere som modelltekster. Flere bidrag kan oppfattes til å være innenfor elevenes erfaringsverden, men leserens førforståelse og ordforråd vil også være aktuelle faktorer som avgjør mulighetene for bidragene som modelltekster. Det å forstå modellteksten er jo helt avgjørende i arbeid med modellering. Bidragene formidler ulike formål og står som eksempler ettersom de tar i bruk ulike skrivehandlinger for å formidle formålet. Etter hva som kommer frem i intervjuene klarer ikke informantene å forstå at bidragene kan brukes som modeller, og at det av den grunn er viktig å kjenne til deres utforming ved hjelp av analyse. Derimot virker det som om elevene vil gjøre analysejobben med det utgangspunkt at de dermed har kunnskap om de ulike bidragenes egenskaper og kjennetegn før selve eksamensoppgavene.

Det er som nevnt vanskelig å si noe om elevene responderer uklart på grunn av lite erfaring og kunnskap om modelltekst, eller om det er andre årsaker til nettopp dette. Det som derimot kommer tydelig frem, er at denne invitasjonen forventer at elevene selv er strategiske og dermed eventuelt kan ta modelleringen i bruk. Invitasjonen til strategisk arbeid er som nevnt også aktuell også på andre områder, blant annet innen elevenes forståelse med utgangspunkt i ordforrådet.

### 5.2.3 En systemisk plan

I teoridelen ble det lagt frem at en strategi kan defineres som en systemisk plan som er bevisst tilpasset og overvåket for å kunne føre til læring. I dette avsnittet vil jeg diskutere hvordan elevene responderer på invitasjonen til å jobbe strategisk i både lesing og skriving.

Flere informanter forteller at de ville brukt mye tid på selve forberedelsesmateriellet under forberedelsestiden. De kommer med påstander om at de ville konsentrert seg om bidrag for bidrag, og analysert disse hver for seg. Informant Aj-2 sier blant annet at hun ville skrevet ned stikkord til hver enkelt bidrag, og dermed studert bidragene ut fra disse. Det virker som om informantene forstår at i eksamensprosessen fungerer lesing som en del av førskrivefasen, selv om de ikke nevner dette eksplisitt annet enn at lesing er viktig. Til tross for at lesing er en viktig del av førskrivefasen, er det også noen elever som sier at de ville studert sine egne vurderte tekster og tatt i bruk andre kilder i forberedelsestiden. Dette viser at elevene legger strategier med tanke på hvordan de selv best kan lære i timene før eksamen.

Det er likevel ikke slik at det kun er selve forberedelsesprosessen, førskrivefasen, som trenger en systemisk plan. Ofte må elevene også ty til denne strategiske kompetansen i arbeid med selve forberedelsesbidragene. Som beskrevet under diskusjonen av første forskningsspørsmål, er det som om forberedelsesmateriellet har en forventning til at elevene kan jobbe strategisk i arbeid med bidragene. Dette kommer tydelig frem ved at materiellet ikke legger opp til noen form for veiledning eller hjelp underveis. Under intervjuene uttrykker enkelte informanter sin mening om dette, og det nevnes blant annet at materiellet i sin helhet kunne lagt opp til et mer veiledende design. Noen elevene mener også at forberedelsesmateriellet kunne vært mer digitalt, og dermed tatt i bruk flere meningsbærende ressurser i kommunikasjon med leseren. Det er vanskelig å konkretisere hvordan mine informanter ville håndtert en situasjon hvor de var nødt til å jobbe strategisk for å kunne skape mening i et bidrag med høy forventning til for eksempel ordforråd eller meningsskapning ved hjelp av komplekse og ulike modaliteter. Det er ikke unaturlig at enkelte elever i informantgruppene ville hatt problemer med for eksempel enkelte ord eller begreper i materiellet, ettersom flere bidrag var skrevet på nynorsk og et bidrag var skrevet på svensk. Likevel har det tidligere i oppgaven blitt lagt frem informasjon om informantenes faglige kompetanse i norskfaget, og slik det kommer frem der har de aller fleste elevene en middels mot høy kompetanse. Dette kan gi oss en indikasjon på at disse elevene vil kunne jobbe strategisk i forberedelsesfasen, og dermed overvåke sin egen læring og fremgang metakognitivt. Dermed kan man ta i betraktning det at de elevene som opplevde

utfordringer i for eksempel et bidrag på nynorsk, ville kunne løse problemet med tilpassede strategier. Imidlertid må det understrekes at dette kun er en antagelse, ettersom intervjuene ikke foretok undersøkelser på dette området. Elevene som klarer å overvåke sin forståelse og stille spørsmål til seg selv under eller etter lesingen, og har et løsningsrepertoar dersom de møter utfordringer, kan sees som kyndige lesere. Med utgangspunkt i denne diskusjonen kan en fastslå at flere av informantene vil kunne jobbe strategisk i arbeid med forberedelsesmateriellet, og dermed vil de til en viss grad svare på invitasjonen. Likevel er det vanskelig å slå fast hvilket løsningsrepertoar den enkelte informanten har, siden det ikke er gjennomført noen konkrete undersøkelser på området.

## 5.3 Hvordan burde elevene arbeide i førskrivefasen for å svare på eksamensoppgavene?

### 5.3.1 Analytisk arbeid i førskrivefasen

I de aller fleste eksamensoppgavene, ligger det en forventning om at elevene har arbeidet godt med tema for eksamen i førskrivefasen. Det er tydelig at eksamensoppgavene forventer at elevene har tilegnet seg kunnskap om det tematiske spennet man kan finne i temaet *kommunikasjon* innad i forberedelsesmateriellet, ettersom de aller fleste oppgavene er spisset direkte mot ulike vinklinger og problemstillinger. I tillegg er flere av oppgavene opptatt av at elevene skal kunne ta i bruk kunnskap om de ulike bidragenes formål og utforming, og dermed kan man si at dette viser en viss forventning om at elevene bør ha jobbet analytisk med bidragene i forkant.

I oppgave B3 blir elevene bedt om å bruke minst et bidrag fra forberedelsesmateriellet som kilde. I oppgave B4 skal elevene beskrive og reflektere rundt den formen for *kommunikasjon* som kommer frem i forberedelsesbidraget *Duell i klasserom 17*. Begge disse oppgavene og flere til vil best kunne besvares dersom elevene kjenner til de ulike bidragenes egenskaper og muligheter før de går i gang med skriveprosessen. På den måten vil elevene kunne ta hensiktsmessige valg med tanke på skriveoppgavenes hensikt og formål, men skriveprosessen vil sannsynligvis også kunne oppleves som mindre utfordrende ettersom selve skrivingen vil foregå ut fra et innhold elevene bør kjenne igjen og kan si noe om.

Oppgave B2 formidler også at elevene bør ha jobbet analytisk i førskrivefasen, ettersom den vil at elevene skal kunne si noe om sammensatte teksters form og muligheter for



meningsskaping. Oppgaveteksten understreker at dette handler om hvordan bilder og illustrasjoner kan påvirke hvordan leseren oppfatter budskapet i sammensatte tekster. Det er positivt at oppgaveteksten påpeker hvilke modaliteter som er gjeldene da dette kan ha en veiledende effekt for elevene, men likevel vil denne oppgaven kunne sees som krevende og utfordrende dersom man ikke har arbeidet med analyse av sammensatte tekster i førskrivefasen.

I kontrast til de andre oppgavene, skiller A2 seg ut med tanke på hvilken forberedelseskompetanse den forventer av elevene. I analysedelen la jeg frem at denne oppgaven handler om språket vårt, orda våre og deres grammatiske utforming. Dette gir oss en forståelse av at den analytiske kompetansen kan være viktig å jobbe med også på andre områder enn kun med tekst. Analyse handler om å pukke ting fra hverandre, studere delene del for del, før man igjen kan sette det sammen og se det store bildet. Det er dette elevene bør ha arbeidet med i førskrivefasen dersom de skal kunne løse oppgave A2 på best mulig måte. Ettersom oppgavene i A-delen er obligatoriske, gir dette en enda tydeligere indikasjon på at analysearbeid er noe elevene bør jobbe med i forberedelsestiden.

### 5.3.2 Refleksjon

Allerede i eksamens første oppgave blir elevene bedt om å sette seg inn i en annen persons verden, og derfra skrive en tekst om personens tanker. I B-delen er flere av oppgavene ute etter at elevene skal reflektere rundt aktuelle problemstillinger og/eller ta stilling til dem. I teoridelen la jeg frem teori som understreker at god lesekompetanse forutsetter at leseren er i stand til å reflektere over hva han eller hun leser. Ut fra eksamensoppgavene fra norsk hovedmål i 2017, er det å *reflektere* en skrivehandling som absolutt bør være representert i mange av eksamenssvarende fra elevene.

For elever med god lesekompetanse vil det å reflektere over og vurdere et bidrags form, innhold eller hensikt være en naturlig del av førskrivefasen. For lesere som sliter med det lesetekniske, forståelse eller språklig anvendelse generelt, vil forventningen om å kunne reflektere oppleves som skyhøy og ekstremt utfordrende. I teoridelen ble *skriftkyndighet* representert som et begrep som knytter leseferdighet og skriveferdighet sammen. De elevene som opplever refleksjonen som utfordrende under lesing, vil høyest sannsynlig oppleve det samme når de går i gang med skriving dersom elevene evner å kommunisere ved hjelp av skriften alene. Det å reflektere under både lesing og skriving krever en høyere kompetanse enn det å for eksempel finne informasjon i en tekst eller gjengi denne. Dermed kan man si at

forventningen om at elevene skal kunne reflektere sier noe om hvordan elevene bør arbeide i førskrivefasen. Man kan stille spørsmål til om absolutt *alle* elever vil kunne arbeide med refleksjon i tilknytning til tekst i førskrivefasen, ettersom dette krever en viss faglig kompetanse.

### 5.3.3 Forberedelsesbidragene som modeller

I tillegg til at elevene bør være analytiske og reflekterende i førskrivefasen, legger mange av eksamensoppgavene opp til at elevene skal kunne bruke ulike bidrag og tekster som modelltekster under egen skriving. Dette gir en indikasjon på at elevene bør arbeide med forberedelsesmateriellet som modelltekst i førskrivefasen.

I oppgave A1 tildeles elevene en skriverolle. I teoridelen kom det frem at universitetslektor Anne Håland (2013) hadde god og positiv erfaring med nettopp det å gi elevene roller under skriving. Det kommer ikke frem i oppgaven at elevene *skal* bruke tekstvedlegget som en modell for egen oppgaveutforming, men for elevene som har innarbeidet skrivestrategier med utgangspunkt i modelltekster vil det å bruke vedlegget som modell kunne gi en positiv effekt. Håland (2013) påpekte i sin doktorgradsavhandling at det er spesielt de svake elevene som kan oppleve at en skriverolle vil kunne gi positiv effekt på skrivearbeidet. Hun konkretiserte også at det er viktig at skriverollen sees i sammenheng med modellteksten, og ettersom elevene skal gå inn i en av karakterene i A1, kan man si at skriverollen er i tråd med modellen.

Ovenfor ble oppgave B2 nevnt som et eksempel på en oppgave som legger opp til analytisk kompetanse. I tillegg kan man diskutere om oppgaven legger opp til å bruke forberedelsesbidrag som modeller under utforming av eksamenssvarene. Ut fra oppgavebestillingen forstår man at sammensatte tekster står i fokus, og det blir i tillegg gitt eksempler på konkrete sammensatte forberedelsesbidrag. Oppgaven formidler at elevene kan hente inn bilder og lignende til bruk i oppgavesvaret dersom de gjennomfører eksamen digitalt, og dette kan ses på som en invitasjon til å bruke de ulike forberedelsesbidragene som modeller med tanke på design og utforming av eksamenssvaret.

I oppgave B3 blir elevene bedt om å bruke minst et forberedelsesbidrag som kilde når de skal skrive en argumenterende tekst. De elevene som kjenner til de ulike bidragenes egenskaper og muligheter, vil kunne velge ut kilder som er hensiktsmessige med tanke på innhold. For elever med gode modelltekst-erfaringer, vil det å skulle velge ut en eller flere kilder også være en

mulighet for å velge en modelltekst til eget skrivearbeid. Om elevene kjenner til de ulike bidragenes formål og skrivehandlinger, vil de kunne ta gode valg når de i tillegg kan velge en tekst som modell. Det er flere forberedelsesbidrag som er utformet på en slik måte at de kan virke modellerende under produksjon av en argumenterende tekst. Elever som er vant til å jobbe med modelltekst vil kanskje kunne se denne invitasjonen til skrivestrategi. De elevene som ikke er vant til å ta i bruk modelltekster under egen skriveproduksjon, vil ikke oppfatte denne invitasjonen på samme måte. Jeg vil underbygge denne påstanden med Håland (2013) sin teori om at det å oppnå positive effekt på læringsutbytte ut fra modelltekst, krever både god erfaring og undervisning ut fra det å skrivestrategien med modelltekster.

## 6. Avsluttende betraktninger

Som en avslutning vil jeg først gå tilbake til studiens innledning og det som var utgangspunktet for prosjektet. Oppgavens problemstilling ble utviklet som et resultat av temaet for studien, nemlig *forberedelse til skriftlig eksamen* i norsk. Gjennom teori og empiri har jeg forsøkt å svare på problemstillingen *Hvordan kan forberedelsesmateriellet for skriftlig eksamen i norsk hovedmål fra 2017 fungere i elevenes førskrivefase?* I avslutningsdelen vil jeg derfor oppsummere mine hovedfunn, før jeg i neste underkapittel vil komme med forslag til videre forskning innenfor temaet.

### 6.1 Hovedfunn og svar på problemstillingen

Studiens forskningsspørsmål ble grunnleggende viktige i arbeidet med å forsøke besvare oppgavens problemstilling. Gjennomgående har spørsmålene ført med seg ulike betraktninger og funn som sees som avgjørende for å kunne gi et kvalitativt svar på problemstillingen.

Første forskningsspørsmål undersøkte hvordan forberedelsesmateriellet inviterer elevene til å arbeide i førskrivefasen. Ved hjelp av tekstanalysen og diskusjonsdelen kan en slå fast at elevene inviteres til å arbeide på ulike måter, med alt fra tematisk forståelse til arbeid med modelltekst. Da jeg forsøkte å identifisere modelleseren i forberedelsesmateriellet kom det frem at denne leseren var en leser med sammensatt fag- og forberedelseskompetanse. Modelleseren i materialet har innarbeidet gode og strategiske arbeidsvaner ettersom læringsutbyttet bør bli overvåket metakognitivt under hele førskrivefasen. Med andre ord har modelleseren et løsningsrepertoar som han eller hun tar i bruk ved møte med utfordringer, for eksempel innen ordforråd eller meningsskaping ut fra ulike modaliteter. Måten forberedelsesmateriellet er utformet på, legger ikke bare opp til en invitasjon til strategisk arbeid, men en forventning om at dette er noe elevene skal kunne mestre ettersom det ikke finnes noen veiledning i form av pedagogiske grep innad i materialet.

Under andre forskningsspørsmål ble det undersøkt hvordan elevene responderer på de ulike invitasjonene til arbeid i førskrivefasen, og ut fra informantsvarene og diskusjonsdelen kan det se ut til at de aller fleste elevene til dels ville kunne respondert godt på invitasjonene. Elevene forstod at den tematiske bredden og analytisk arbeid ville være viktig i førskrivefasen, men de savnet et mer veiledende design i materialet. I diskusjonsdelen kom det frem at meningsskaping i hvert enkelt forberedelsesbidrag og førskrivefasen generelt

krever strategisk kompetanse, og ettersom intervjuet ikke foretok noen direkte undersøkelser eller observasjoner knyttet til hvordan informantene ville håndtere dette kravet, vil det være feil å fastslå at også denne invitasjonen uten videre fikk god respons. Hvor strategiske elevene er, avhenger av elevens kompetanse. Elevene som fungerte som informanter i studien ble definert som elever med middels til høy fagkompetanse, og dette gir oss en indikasjon på at elevene *kan* være strategiske, men det må understrekes som en antagelse siden det ikke ble foretatt noen direkte undersøkelser eller observasjoner.

Tredje forskningsspørsmål undersøkte hvordan elevene burde arbeide i førskrivefasen ut fra eksamensoppgavene som ble gitt på hovedmålseksamen. Her kom det frem at eksamensoppgavene la opp til stor variasjon, men at det likevel var noen områder elevene burde fokusere ekstra på i førskrivefasen. Tematisk forståelse og analytisk kompetanse var forventninger som de ulike oppgavene representerte. I tillegg kom det frem at elevene bør arbeide med utgangspunkt i refleksjon i førskrivefasen, ettersom flere oppgaver etterspurte elevenes tanker, men også deres evne til å gå inn i en skriverolle. Dersom elevene hadde kunnskaper og erfaringer innen bruk av modelltekst som utgangspunkt for egen skriving, kunne dette gi positive muligheter under utviklingen av eksamenssvarene. Dermed ble skrivearbeid ut fra modelltekster diskutert som en arbeidsmetode elevene burde benytte i førskrivefasen.

Det å skulle formulere ett entydig svar på oppgavens problemstilling er ikke enkelt. Likevel kan hovedfunnene i de ulike forskningsspørsmålene legge føringer og grunnlag for et helhjertet forsøk, og dette leder meg dermed inn på følgende: Forberedelsesmateriellet for norsk skriftlig eksamen i 2017 kan fungere som en veiviser for elevene i førskrivefasen, ettersom det er materiellet som legger frem tema for eksamen og gir informasjon om eksamensformen. Forberedelsesmateriellet kan også fungere som en kunnskapsformidler i førskrivefasen, siden materiellet formidler bredden i eksamenstemaet ved å presentere ulike bidrag med forskjellig vinklinger av temaet *kommunikasjon*. De ulike forberedelsesbidragene i materiellet gir også flere muligheter for arbeid i førskrivefasen, og ut fra oppgavens funn kan det å arbeide analytisk med hvert bidrag være hensiktsmessig i forkant av eksamen. I tillegg kan forberedelsesmaterialets bidrag fungere som modelltekster ettersom mange av dem er innenfor elevenes erfaringsverden og kan sees på som forbilledlige tekster på sitt område. I førskrivefasen bør derfor elevene arbeide med modelltekst som strategi for egen skriveproduksjon. Det er uten tvil mange muligheter for hvordan forberedelsesmateriellet kan

fungere i elevenes førskrivefase, men i denne studien har de nevnte arbeidsmåtene blitt sett på som de mest hensiktsmessige ut fra eksamensoppgavene som ble gitt. Det eneste som ser ut til å sette stopper for forberedelsesmateriellets muligheter i førskrivefasen, er elevene selv. Elevene som tar de beste og mest strategiske valgene innenfor meningsskaping og læring i førskrivefasen, vil være de som best ser muligheter i forberedelsesmateriellet. Materiellet alene legger ikke opp til noen konkret veiledning i form av ulike pedagogiske grep i sin utforming, men de elevene som kan identifisere sine egenskaper, syn eller kompetanse med materiellets modeller, vil mest sannsynlig være de elevene som får mest ut av eksamen sitt forberedelsesmaterieell i førskrivefasen.

## 6.2 Forslag til videre forskning

Forberedelse til skriftlig eksamen i norsk er et tema som er lite forsket på fra før, til tross for at eksamen er et tema som engasjerer mange. I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne ut av hvordan forberedelsesmateriellet til skriftlig eksamen i norsk kan fungere i elevenes førskrivefase, men temaet forberedelse til eksamen er sammensatt og dermed gir det mange muligheter til videre forskning.

På grunn av oppgavens omfang valgte jeg i denne oppgaven å konsentrere meg om en av de to nasjonalgitte eksamenene fra 2017, i tillegg til forberedelsesmateriellet. Det ville selvfølgelig vært interessant å undersøke både hoved- og sidemålseksamen. Dette ville kanskje gitt meg enda mer nyanserte funn eller oppgaven kunne fått en helt annen vinkling.

Det er også flere metodiske innfallsvinkler som kunne vært aktuelle å benytte seg av under videre studier på området. Blant annet kunne det vært interessant å observere ulike elever i selve forberedelsestiden, 24 timer før første skriftlige eksamen. Da kunne man kartlagt de konkrete valgene og arbeidsmetodene elevene benytter i førskrivefasen, og kanskje ville dette bekreftet eller avkreftet noen av påstandene og funnene som er lagt frem i denne studien. Min erfaring ut fra denne oppgaven er at ulike metodiske innfallsvinkler kan gi flere muligheter for svar på en problemstilling. I min studie kunne det vært en fordel om intervjuene hadde vært enda tettere knyttet til tekstanalysen, selv om intervjuene i sin nåværende form også får frem interessante ting. Jeg ser på de forskjellige funnene og betraktningene i etterkant som en veiviser mot flere forskningsmuligheter på området, blant annet innen forskning ved hjelp av observasjon som er nevnt ovenfor.

Et annet interessant forslag til videre forskning er lærerens rolle som veileder på forberedelsesdagen. Som nevnt i denne oppgaven skal læreren kun fungere som en veileder, og ikke en underviser, under forberedelsene til skriftlig eksamen. Hva betyr egentlig dette, og hva er praksisen blant lærere i dag? I diskusjonsdelen tok jeg sjansen på å beskrive denne praksisen som høyst sannsynlig svært variert, ettersom retningslinjene er temmelig uklare. En studie av lærerens rolle kunne derfor kartlagt en aktuell problemstilling innen området forberedelse til skriftlig eksamen. Ikke bare er problemstillingen veldig interessant, men den vil mest sannsynlig være avgjørende for elevenes muligheter på eksamen. Læreren kan ses på som elevenes viktigste støttespiller i en læringsprosess, og dersom han eller hun er aktivt tilstede i førskrivefasen vil kanskje ikke elevene måtte opptre like strategisk og metakognitivt som jeg har påstått i denne studien.

## Litteraturliste

Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. (2008). *Clarifying differences between reading skills and reading strategies*. *The Reading Teacher*, (2008, nr. 61). s. 364 - 373.

Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2009). *Den nye LUS boken*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Bandura, A. (1971). *Psychological modeling: Conflicting theories*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers.

Berge, K L. (2005). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve- ideologi og strategier*. I Aasen, A J. & Nome, S. (red.): *Det nye norskfaget*, s. 161-187. Bergen: Fagbokforlaget/landslaget for norskundervisning.

Bråten, I. & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies and processes in test-taking and SLA*. I Bachman & Cohen (Red.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (s. 99-111). Cambridge University Press.

Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet - skrijving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Evensen, L S. (2009). *En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse*. 13-30. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/EvensenEngyldigvurderingaveleversskrivekompetanse.pdf>



Gi rom for lesing! *Veien videre*. (2007). Hentet fra <https://www.yumpu.com/no/document/view/17706746/gi-rom-for-lesing-veien-videre-udirno>

Gi rom for lesing! (2005). *Gi rom for lesing!: Strategi for stimulering av lese lyst og leseferdighet 2003-2007*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Harris, T. L. & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Hertzberg, Frøydis. (2001). *Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse*. *Rhetorica Scandinavica*. (2001, nr. 18), s. 92 – 105.

Hertzberg, F. (2006). *Skrivekompetanse på tvers av fag*. I: E. Elstad & A. Turmo (red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget.

Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøkning av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger). Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Jacobsen, D I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode 2.utgave*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Johannesen, A., Tufte, P A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). *Skriving på ungdomstrinnet: Fem prinsipper for god skriveopplæring*. Hentet fra [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/BS-2-13\\_web\\_Kringstad\\_Kvithyld.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/BS-2-13_web_Kringstad_Kvithyld.pdf)

Kulbrandstad, L A. (2003). *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kulbrandstad, L A. (2018). *Lesing i utvikling 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget/landslaget for norskundervisning.

Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet, mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2 utg.). Oslo: Gyldendal.

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2*. Oslo: Fagbokforlaget.

Løvland, A. (2002). *Den breie vegen til fagkunnskap*. I Kaldestad, P.O & Vold, K.B (Red.), Årboka - litteratur for barn og unge (s. 70-79). Oslo: Det norske samlaget.

Løvland, A. (2007) *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.

Løvland, A. (2011) *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Norsk senter for forskningsdata. (2018). *Meldeplikt for prosjekter*. Hentet fra [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html)

OECD. (2007) *Lesekompetanse*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/hva-sier-forskningen/>

Postholm, M.B & Jacobsen D.I (2011) *Læreren med forskerblick - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Purcell-Gates, Victoria; Duke, Nell K. & Martineau, Joseph A. (2007) *Learning to Read and Write Genre-Specific Text: Roles of Authentic Experience and Explicit*

*Teaching. Reading Research Quarterly* (2007, nr. 1), s. 10 – 45.

Repstad, P. (2018). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk- etter den første leseopplæringa (3.utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. (2012). *Ungdom og lesing – hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver?*, I Bjorvand, A. M. & Seip Tønnessen, E. (red.), *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk/landslaget for norskundervisning.

Skrivesenteret. (2013). *Skrivehjulet*. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>

Skrivesenteret. (2015). *Skriving i norsk*. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriving-i-norsk/>

Smidt, J. (2011). *Ti teser om skriving i alle fag*. Hentet fra [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Smidt\\_Ti\\_teser.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Smidt_Ti_teser.pdf)

Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oversatt av Ingvill C. Goveia (2016). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse, 3.utgave. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, 4.utgave. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget

Tønnesson, J. (2006). *Modelleseren- en liten gave til historikerne?* Fortid, 2006 (nr.4) s. 42-51. Hentet fra: <http://www.fortid.no/tidsskrift/arkiv/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Eksamen i norsk hovedmål 2017 (NOR0214)*. Hentet fra <https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html#?k=hovedm%C3%A5l%202017&start=1>

Utdanningsdirektoratet – a. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet – b. (2017). *Å kunne lese*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>

Utdanningsdirektoratet – c. (2015). *God leseopplæring for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/lesing-som-grunnleggende-ferdighet/>

Utdanningsdirektoratet – d. (2015). *Komponenter i god leseopplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/Komponenter-i-god-leseopplaring/>

Utdanningsdirektoratet – e. (2014). *Skriving som grunnleggende ferdighet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/skriving-som-grunnleggende-ferdighet2/>

Utdanningsdirektoratet – f. (2015). *Skriving i norsk*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/skriving-i-norsk/grunnleggende-ferdighet/>

Utdanningsdirektoratet – g. (2016). *Skrivestrategier*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/ressurser-til-arbeidet-med->

[skrivning/skrivestrategier1/forskrivingsfase/](#)

Utdanningsdirektoratet – h. (2018). *Forberede og ta eksamen*. Hentet fra

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/forberede-og-ta-eksamen/#forberedelsdeler>

Øzrek, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse, 1.utg.* Vallset: Oplandske Bokforlag.

## Vedlegg

Vedlegg 1: Skjema til elevene

Vedlegg 2: Skjema til foresatte

Vedlegg 3: Meldeplikttest

Vedlegg 4: Intervjuguide

## Vedlegg 1: Skjema til elevene

**Hei 10.klassing!**

*Vil du være med i mitt forskningsprosjekt?*

Mitt navn er Karoline. Jeg er 25år og jobber som lærer. I tillegg er jeg student. På skolen min som heter UiA har jeg fått i oppgave å skrive en ganske stor oppgave om forberedelse til eksamen i norsk. For å kunne skrive en skikkelig god oppgave trenger jeg litt tanker, ideer og meninger fra noen elever, og det er derfor jeg lurar på om nettopp du kunne tenke deg å stille opp som deltager i et gruppeintervju?

Du vil ikke være alene, du er sammen med fire andre, og alt dere sier og gjør vil være anonymt. Det er ikke fakta om deg jeg er ute etter - jeg er ute etter tankene, ideene og meningene dine!

Intervjuet vil vare i ca. en klokke time, og vi gjennomfører det på skolen en dag før dere tar sommerferie. Ettersom du er over 15år kan du selv bestemme om du vil være med eller ikke, og om du eventuelt skulle angre og trekke deg, så går det helt fint. Hvis du gir meg ditt samtykke (hvis du svarer ja), får du med deg en lapp hjem som de hjemme kan lese. Denne gir litt informasjon om hva du er med på.

Hilsen Karoline



- - - - -

Ja, jeg gir mitt samtykke og kan være med som deltager i et gruppeintervju!

Sted og dato

Underskrift

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Vedlegg 2: Skjema til foresatte



### Deltakelse i forskningsprosjekt

#### Til foresatte til elever på 10.trinn

*Du mottar dette skrevet ettersom din ungdom har samtykket til å delta i et forskningsprosjekt til min masteroppgave. Prosjektet er av en slik art at det ikke omhandler personlig og sensitiv data, og ut fra dette er din ungdom gammel nok til å samtykke til studien selv (NSD, 2018).*

Jeg heter Karoline Bjørnstad Dolva og jeg jobber som lærer på X ungdomsskole i X. I tillegg til lærerjobb, skriver jeg master i norskfaget ved Universitetet i Agder. Temaet i min masteroppgave er forberedelse til eksamen i norsk, og planen er å levere prosjektet mitt i løpet av høstsemesteret 2018.

Målet med min masteroppgave er å kartlegge hvordan forberedelsesmateriellet til skriftlig eksamen i norsk kan fungere i elevenes førskrivefase. For å undersøke et forskningsspørsmål knyttet til min problemstilling, ønsker jeg å gruppeintervjue en gjeng med tiendeklassinger nå før sommeren. Selve forskningsspørsmålet jeg vil belyse ved intervjuet er « *Hvordan responderer elevene på invitasjonene som ligger i materialet?* ». I mitt prosjekt vil navn og andre sensitive fakta være irrelevante, og deltagerne vil dermed være anonyme under hele prosessen. Selve intervjuet vil tas opp på lydopptak, men opptaket slettes direkte etter transkribering. Ved behov eller ønske kan både deltager og foresatte lese det transkriberte intervjuet i etterkant. All data jeg samler vil oppbevares på passordbeskyttet laptop, og ingen deltagere vil kunne gjenkjennes i den ferdige publikasjonen.

Jeg vil understreke at deltagelsen i studien er frivillig, og deltageren kan når som helst trekke sitt samtykke uten grunn. All informasjon forblir anonymisert og slettes dersom deltageren trekker seg.

Har du/dere spørsmål må dere gjerne ta kontakt!

Vennlig hilsen

Karoline Bjørnstad Dolva

TLF: xxxxxxxx.



## Vedlegg 3: Meldeplikttest



### Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personetydelige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse e.l.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navnliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke benyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

## Vedlegg 4: Intervjuguide

# Intervjuguide til gruppeintervju av 10.klassinger

## Forskningsspørsmålet som er utgangspunktet for intervjuet:

*”Hvordan responderer elevene på invitasjonene som ligger i materialet?”*

### **1. Forberedelsesmaterialet**

- a. Hva tenker dere om temaet?*
- b. Hva tenker dere om bidragene?*
- c. Bidragene i forberedelsesmaterialet er forskjellige. Er noen enklere eller vanskeligere enn andre? Hvorfor?*
- d. Hvordan opplevde dere bidraget ”Duell i klasserom 17”?*
- e. Hva syns dere om bidragene i bildegalleriet?*

### **2. Forberedelsen**

- a. Hva er det første dere ville gjort etter å ha fått forberedelsesmaterialet utdelt?*
- b. Er det noe dere ville lagt spesielt vekt på?*
- c. Ut fra det forberedelsesmaterialet dere har fått, hvilke ferdigheter tenker dere at dere bør fokusere på i forberedelsestiden?*
- d. Ville dere brukt tid på noe annet utenom forberedelsesmaterialet i forberedelsestiden? Eventuelt hva?*
- e. Kunne forberedelsesmaterialet vært utformet på en annen måte? Forklar.*

### **3. Eksamen**

- a. Hva tenker dere om at eksamen i norsk kommer med en forberedelsesdag og et eget forberedelsesmateriell?*
- b. Hvilke erfaringer har dere med forberedelsesmateriell og forberedelsestid fra tidligere?*
- c. Påstand: «Elevene er mer forberedt til eksamen ved å kjenne til eksamens tema og noen relevante tekster». Hva tenker dere om denne påstanden?*