



UiT Norges arktiske universitet

# Redskap og dannelse – og en norskeksamen i spennet imellom

*En kvantitativ undersøkelse av oppgavevalg og resultater fra eksamen i Kommunikasjon og norsk  
(2015-22)*

Grimstad 20.9.2023

Presentasjon basert på artikkel i Norsk pedagogisk tidsskrift 4/23

Av Einar J. Bovim, universitetslektor, UiT Norges Arktiske Universitet, Campus Narvik, Institutt for Industriell teknologi, IVT-fakultetet

# Forskningsspørsmål

«Hvordan vil dikotomien redskap – dannelse gjenspeile seg i den summative prøvingen av forkursstudentene i Kommunikasjon og norsk?»

- Knyttes til:
  - 1) Hvilke og hva slags oppgaver studentene velger
  - 2) Hvilke resultat studentene oppnår etter hvilke og hva slags oppgaver de velger

# «Kommunikasjon og norsk»

- Emnet eksisterte i perioden 2015-22, og «slo sammen» norsk-emnet engelsk-emnet på forkurset
- Omfang: 25 % av fullt forkurs. Vanlig praksis: 8t; 6t norsk, 2t engelsk.
- Grunnregler for sammensetning av ord ved bruk av konjunksjonen «og» i norsk:
  - Det korteste ordet settes framfor det lengste («sjokk og vantro», «Per og Kari»)
  - Det viktigste ordet settes framfor det mindre viktige

# Utgangspunkt for min undersøkelse

- Sentralgitt emnebeskrivelse i Kommunikasjon og norsk
- Lærebok: Talmo, T., Stifoss-Hansen, A., Ulstein, A.: *Kommunikasjon og norsk for ingeniører*. (1. utg. 2017, 2. utg. 2018). Universitetsforlaget.
- Hovedforfatterens kommentar til læreboka: «Hva skal ingeniører med diktanalyse?» Khrono 10. oktober 2016:

*Hva har så studentene mest bruk for – fugeformativer eller biografiske fakta om Ivar Aasen? (...) Svekkelsen av fugeformativen bidrar til en økt grad av særskriving i samfunnet, og selv om det hovedsakelig fører til morsomheter som at man drikker «rød vin» – en klassiker fra Verdal bestående av heimert og konditorfarge – eller går på møbelforretningen og kjøper en «PC pult i hjørnet», kan det få mer alvorlige følger. Et tenkt eksempel kan være en instruksjonsmanual (..) der det står: «Fundamentet sikres med armering jern og isopor». (.) [V]il ingeniører fra NTNU forstå at det egentlig menes «armeringsjern»? (...)*

*Vi skal (...) gi studentene allmennkunnskap som de kan bruke i samfunnet. (.) Jeg har to døtre, og jeg ønsker ikke å kjøre over en bru med dem i bilen, bygd av ingeniører som ikke vet hvem Henrik Ibsen var.*

# «Redskap» vs. «dannelse»

- «Redskap»/ «literacy» – hva «trenger» «alle» i det daglige?
- Norsklærernes utdanning: «dannelse» - skjønnlitteratur, språkhistorie, språkstruktur, talemål
- → Hvilke erfaringer gjør man seg som lærere?

# Metode og empiri

- Kvantitativ metode – systematisering av eksamens-tall
  - 1) Hvor mange studenter har valgt hvilke oppgaver og oppgavetyper (i) på langsvarsoppgaver og (ii) på kortsvarsoppgaver?
  - 2) Hvordan har valg av oppgavetyper påvirket eksamensresultatene? Karaktersnitt regnes ut fra poengskalaen A=6, B=5, C=4, D=3, E=2 og F=1, og systematiseres ut fra hvilke oppgaver som er valgt.
- Utvalg: Oppgaver jeg selv har sensurert i emneperioden – tilfeldig utvalgt fra de studiestedene der jeg har vært ekstern sensor (2017: Kun interne; 2020: Tall mangler). Alt materiale er fra hovedeksamen, oppgaver og resultat fra kontinuasjonseksamener er ikke tatt med.)

# Tilsvarende undersøkelser

Lite kvantitativt materiale knyttet til oppgavevalg og resultat på eksamen, MEN:

- Berge, K. L. (1995). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa. En kulturesemiotisk og sosioteknologisk analyse*. NTNU Trondheim: Doktoravhandling.
  - Variabler ved sensorene på videregående skole knyttes til resultater (men: ikke oppgavevalg.
- KAL-undersøkelsen («Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig»)
  - Stratifiserte og klyngeutvalgte eksamensbesvarelser fra eksamen i norsk for grunnskolen i årene 1999-2002
  - Stort korpus med lavt bortfall (over de fire prosjektårene kom det inn totalt 3368 (av 3501) besvarelser fordelt på 179 eksamensklasser)
  - Både oppgavesjangere og -temaer undersøktes, og elevenes oppgavevalg analysertes gjennom «beskrivende statistikk, variansanalyse og krysstabellanalyse (..) tolket i lys av oppgavegivers intensjoner (.)» (Vagle og Evensen 2005, s. 163)
  - «[D]en eneste undersøkelsen som kvantitativt behandler elevers oppgavevalg ved norskeksamen ut fra fematikk, sjangrer og resultater». (Otnes 2019)

# Eksamensoppgaver: nivå, format og type

- Etablert kontrast i alle eksamenstyper: kortsvar vs. langsvar
- Blooms taksonomi:
  - 1) Gjengivelse
  - 2) Forståelse
  - 3) Anvendelse
  - 4) Analyse
  - 5) Syntese
  - 6) Vurdering
- Generell tanke: Kortsvarsoppgaver ligger på lavere taksonomiske nivå enn langsvarsoppgaver
- Eksamensformat: Validitet og reliabilitet → «Formatvaliditet»
- «Nakne» vs. «innrammete» oppgaver: Har oppgavene tekstvedlegg? Gjengis «forutsetninger»?
- Hvilke oppgaver er «dannelsesoppgaver» og hvilke er «redskapsoppgaver»? Subjektiv vurdering?



# Studiekompetansegivende norskeksamen

- Fram til 2012: Én lengre, sammenhengende tekst i løpet av de fem timene eksamen varte.
- Valgfriheten betegnet som mål i seg selv (Johnsen 1997; Bach 2015; Berge 2019; Norendal 2019).
- 2013-21: Én «kortsvarsoppgave» uten valgfrihet, og én «langsvarsoppgave» der valgfriheten ble ivaretatt (Bach 2015; Otnes 2015).
- Mål: Vurdere elevene også på kunnskapsmål ikke bare ferdighetsmål (skrivning)
- Fra 2021: Tre kortere oppgaver, noe valgfrihet, men ikke mye
- Skal elevene ikke lenger skulle måtte skrive lengre, sammenhengende tekster? (Skar et.al. 2021; Hidle 2022)
- Frykt for at det på eksamen fokusertes for mye på kunnskap og for lite på skrivekyndighet (Berge 2019).

# Norskeksamen på forkurs («historikk»)

- Tom. 2015: Todelt eksamen; en «praktisk» oppgave i del 1, en ordinær «drøftingsoppgave» i del 2 – tilsvarende oppgaven i ordinær norskeksamen.
- Merk: De to oppgavene skulle vektes like sterkt
- «Kommunikasjon og norsk»: Langsvar og kort svar.
- Endringsmotivasjon i endring på VGS-eksamen?

# Kommunikasjon og norsk - eksamen

- Varighet fem timer
- Ingen forberedelsestid, verken i forkant av eller på eksamensdagen
- Leveres vanligvis elektronisk, på WiseFlow/Inspira
- Består av én langsvarsoppgave og én kortsvarsoppgave + én (kortsvars-)oppgave i engelsk
- Av sensurveiledningene framkommer aldri vektingsanbefalinger av de ulike oppgavene (karakter gis ut fra helhetsinntrykk), men veiledning om stryk ved manglende langsvar

# Oppgavetyper langsvar

- 2016: Kun én drøftende oppgave
- 2017: Kun én drøftende oppgave
- 2018: Valg mellom to drøftende oppgaver – én knyttet til en tekst om teknologi og én til en tekst om historie
- 2019: Valg mellom to drøftende oppgaver – én knyttet til en tekst om teknologi og én til en tekst om språk
- 2020: Kun én drøftende oppgave
- 2021: Valg mellom to drøftende oppgaver, med «tilleggsoppgave» i hhv. kommunikasjonsanalyse og retorisk analyse/argumentasjonsanalyse
- 2022: Eksamenssett («nytt» format): Valg mellom to langsvarsoppgaver med kortsvar «integrert»
- Merk: Aldri «nakne» oppgaver

# Oppgavetyper kortsvar

- «Redskapsoppgaver»
  - Prosjektarbeid (2016, 2017, 2018, 2019, 2020)
  - Retorisk analyse/argumentasjonsanalyse (2016, 2017, 2018, 2019)
  - Kommunikasjonsanalyse (2018, 2020)
  - Praktisk sjanger (2016 [søknad], 2017 [instruksjon], 2020 [brev], 2021 [brev])
- «Dannelsesoppgaver»
  - Skjønnlitterær analyse (2016 [epikk; romanutdrag], 2017 [epikk; novelle], 2018 [lyrikk], 2020 [lyrikk], 2021 [lyrikk])
  - Språkhistorie (2019)
- (Merk: I 2021 skulle kortsvarsoppgaven skrives på engelsk)

# Resultat langsvar – valg og vurderinger

## *Resultat sortert etter valg av langsvarsoppgaver*

- 2018 (N=66):
  - «Dannelsesoppgaven» (n=10, 15,2 % av utvalget) har snitt på 3,60. Dersom vi tar bort de i utvalget som har strøket er snittet (n=9) på 3,89.
  - «Teknologioppgaven» (n=56) har snitt på 3,34, eller på 3,52 når vi tar bort de som stryker (n=52).
  - Selv om forskjellen på 0,26/0,37 ikke framstår som stor i et lite utvalg, er den likevel synlig.
- 2019 (N=77):
  - «Dannelsesoppgaven» (n=11, 14,3 % av utvalget) har snitt på 3,64. Dersom vi tar bort de i utvalget som har strøket er snittet (n=10) på 3,90.
  - «Teknologioppgaven» (n=66) har snitt på 3,42, eller på 3,58 når vi tar bort de som stryker (n=62).
  - Forskjellen på 0,22/0,32 er mindre enn forskjellen i 2018, men fortsatt synlig.
- 2021 (N=67):
  - Oppgave med tilleggsoppgave om retorisk analyse (n=49, 73,1% av utvalget) har snitt på 3,33. Dersom vi tar bort de i utvalget som har strøket er snittet (n=46) på 3,48.
  - Oppgave med tilleggsoppgave om kommunikasjonsanalyse (n=18, 26,9% av utvalget) har snitt på 2,89. Dersom vi tar bort de i utvalget som har strøket er snittet (n=16) på 3,13.
  - Forskjellen på 0,44/0,35 er større enn de to andre

# Resultat kortsvar – oppgavevalg

*Kategorien «Annet» er praktiske sjangrer (2016, 2017 og 2021) og kommunikasjonsanalyse (2018).*

Oppgavetype	2016 (N=103)	2017 (N=25)	2018 (N=66)	2019 (N=77)	2021 (N=67)
Retorisk analyse	40,8 %	56 %	40,9 %	32,5 %	
Prosjektarbeid	31,1 %	28 %	37,9 %	59,7 %	
Skjønnlitteratur	17,5 %	4 %	19,7 %		43,3 %
Språkhistorie				7,8 %	
Annet	10,7 %	12 %	1,5 %		56,7 %

# Resultat kort svar – vurderinger

*Resultater sortert etter valg av kortvarsoppgaver.*

*(Merk: Tall fra 2020 mangler, og 2021- og 2022-oppgavene skilte seg så mye fra de tidligere at det ikke var naturlig å ta dem med her.)*

Oppgavetype	Snitt 2016	Snitt 2016 (uten F)	Snitt 2017	Snitt 2017 (uten F)	Snitt 2018	Snitt 2018 (uten F)	Snitt 2019	Snitt 2019 (uten F)	Totalt	Totalt (uten F)
<b>Retorisk analyse</b>	3,33 (n=42)	3,39 (n=41)	2,86 (n=14)	3,17 (n=12)	3,37 (n=27)	3,67 (n=24)	3,52 (n=25)	3,86 (n=22)	3,32 (N=108)	3,54 (N=99)
<b>Prosjektarbeid</b>	3,68 (n=32)	3,68 (n=32)	3,71 (n=7)	4,17 (n=6)	3,20 (n=25)	3,20 (n=25)	3,43 (n=46)	3,55 (n=44)	3,41 (N=110)	3,48 (N=107)
<b>Skjønnlitt. + språkhist.</b>	3,61 (n=18)	3,61 (n=18)	1,00 (n=1)	----- (n=0)	3,46 (n=13)	3,67 (n=12)	3,50 (n=6)	3,50 (n=6)	3,47 (N=38)	3,61 (N=36)



# Funn og konklusjoner

- Oppgaver knyttet til teknologiske tekster blir i større grad valgt i drøftende langsvarsoppgaver enn oppgaver knyttet til emnerelaterte og allmenndannende tema («dannelses-oppgaver»).
- Redskaps-oppgaver knyttet til retorisk analyse og prosjektarbeid er hyppigst valgt som kortsvarsoppgaver.
- Oppgaver knyttet til allmenndannende deler av norskfaget velges i liten grad også i kortsvarsoppgaver, og også når de relateres til teknologiske tema.
- (Redskaps-)oppgaver knyttet til praktiske sjangrer og kommunikasjonsanalyse er minst valgt, både som kortsvarsoppgaver og som langsvarsoppgaver.
- Det er små forskjeller i resultater ut fra oppgavevalg, men som antatt er det en svak tendens til at valg av «allmenndannende» oppgaver gir noe bedre resultat enn valg av «tekniske». Kommunikasjonsanalyse gir de dårligste resultatene.

# Feilkilder og mulig videre forskning

- Oppgavenes rekkefølge. Noen studenter vil kanskje lese de første oppgavene, velge én, og lese andre mindre grundig.
- Variasjoner i overskriftene. Temaledende oppgaveoverskrifter kan påvirke oppgavevalg.
- Enkeltheter ved oppgavene. Spørsmålsformuleringer, samt type og lengde på tekstvedlegg, vil spille inn
- Lærerrolle, undervisning (type, innhold og mengde) og fagkultur på ulike studiesteder som tilbyr forkurs.
- Meg selv som sensor; om jeg er forutinntatt ut fra min innledende hypotese, og også påvirker mine medsensorer i slik retning.

# Litteratur

- Berge, K. L., Evensen, L.S., Hertzberg, F. og Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*, Bd. 1 & 2. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (1995). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse*. NTNU Trondheim: Doktoravhandling.
- Blikstad-Balas, M. (2019): *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. og K. R. Solbu (red.). *Det (nye) nye norskfaget*. Bergen (2019): Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy. Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. I *Norsklæreren* 2/06 (s. 12-18).
- Fjørtoft, H. (2014): *Norskdidaktikk*. Bergen: LNU Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Fjørtoft, H. og L. V. Sandvik (red.): *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling*. Oslo (2016): Universitetsforlaget
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hidle, M. (2022). Norskeksamen på speed. I *Morgenbladet* 10, 2022.
- Johnsen, E. B. (1997). *Oppgavetekst og dannelse: artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991*. Universitetet i Oslo, Oslo. Acta humaniora (6). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jære, L. (2016). Norskfaget i spenn mellom dannelse og redskap. I *Utdanning* 13/2016.
- Otnes, H. (red.): *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen (2015): Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning
- Smidt, J. (red.) *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo (2014): Universitetsforlaget
- Talmo, T. M. (2016). Hva skal ingeniører med diktanalyse? *Khrono* 10. oktober 2016, hentet 22.4.2022 fra <https://khrono.no/diktanalyse-ingeniorer-ivar-aasen/hva-skal-ingeniorer-med-diktanalyse/123646>.
- Talmo, T. M., A. Stifoss-Hansen og A. Ulstein (2017). *Kommunikasjon og norsk for ingeniører*. Trondheim: Universitetsforlaget.
- UHR (2015). *Emnebeskrivelse for emnet Kommunikasjon og norsk på forkurset for ingeniørutdanning*, utarbeidet av UHR i 2015. Hentet 22.4.2022 fra <https://innsyn.acosky.no/uhr/wfdocument.ashx?journalpostid=2021001191&dokid=46910&versjon=1&variant=A&>.
- Aasen A.J. og S. Nome (2005): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.