



Lærerstemmer om eksamens påvirkning på norskundervisningen

TEKST *Aslaug Fodstad Gourvenec, Marte Blikstad-Balas, Vibeke Rønneberg og Harald Eriksen*

Hva som er en god eksamen, har alltid opptatt norsklærerne. Spørsmålet om hvordan skriftlig eksamen i norsk bør se ut for å være i tråd med fagfornyelsen, har blitt debattert i en rekke skriftlige debattinnlegg og hørings svar - ikke minst etter hvert som forslagene til oppgaveantall, oppgaveformat og vurderingskriterier utviklet av Skrivesenteret har blitt gjort tilgjengelige. Begreper som validitet, reliabilitet, rettferdighet og washback har stått sentralt i debatten. Eksamen bør være valid ved å måle det mest sentrale i faget. Den bør være reliabel, slik at eksamen måler noenlunde det samme fra år til år, og at karakteren ikke er for avhengig av hvem som er sensor. Eksamen bør dessuten være rettferdig for

elevene, slik at en prøve med potensielt stor betydning for elevenes muligheter for skole- og utdanningsvalg ikke oppleves som et lotteri. Alle disse formålene er det lett å enes om at er viktige og gode. Men *hva* som er det mest sentrale i faget, *hvordan* dette best måles, og *hvordan* hensyn til validitet, reliabilitet og rettferdighet skal vektes når det oppstår konflikt mellom dem, er vanskelige spørsmål som er knyttet både til kjente dilemmaer i prøveutvikling og, ikke minst, til spørsmål om norskfaglige verdier og fortolkning av læreplanen.

Et spørsmål som har opptatt mange i de pågående diskusjonene, er hvor mye en eksamen påvirker norskundervisningen - og hvor mye denne påvirkningen er noe eksamensutviklerne må eller bør ta hensyn til.

Begrepet washback viser til den påvirkningen en prøve har på det som ligger utenfor selve prøven - for eksempel den påvirkningen de skriftlige eksamenene i norsk har på undervisningen. Selv om det kan virke som «sunn fornuft» at en eksamen påvirker opplæringen, og at endringer i eksamensformat dermed mer eller mindre automatisk vil gi endringer i norskopplæringen, har vi manglet systematisk innsikt både i hvor utbredt washback-effekten av eksamen er i norskfaget og i hva norsklærere selv opplever som fordeler og ulemper ved eksamen. Våren 2022 gjennomførte vi derfor en spørreundersøkelse i fire fylker blant 508 norsklærere på ungdomstrinnet og i videregående (studieforberedende programmer). Undersøkelsen kartla deres perspektiver på flere aspekter ved skriftlig eksamen i norsk gjennom både åpne og lukkede spørsmål. Den populærvitenskapelige teksten du leser nå, gir ikke innsyn i alle sidene ved studien, men vi mener at det er viktig for den pågående debatten om eksamen å kommunisere noen av hovedtendensene i hva lærerne selv opplever som washback. I det følgende gjengir vi noe av den innsikten vi får fra spørreundersøkelsen om hvor omfattende lærerne opplever at eksamens påvirkning på undervisningen er, før vi kikker nærmere på hva som påvirkes og hvordan lærerne vurderer ulike aspekter ved påvirkningen som positive eller negative.

Påvirkning – omfang og karakteristika

Spørreundersøkelsen gir oss et tydelig svar på at eksamen påvirker norskundervisningen. Lærerne rapporterer at både innhold og arbeidsmåter i undervisningen påvirkes av eksamen. Størst påvirkning rapporterer de likevel at eksamen har på hvilke hensyn som tas når de utformer formelle vurderingssituasjoner. Interessant - men kanskje ikke så overraskende - er det også at lærerne er veldig tydelige på at det å forberede elevene på eksamen er et svært viktig hensyn når de utvikler formelle vurderingssituasjoner i avgangsårene (10. trinn/vg3), og på at de opplever større grad av frihet når de velger oppgaver til formell vurdering i de to første årene av ungdomstrinnet og videregående. (For mer om disse funnene, se Eriksen et al., 2023.)

Et spennende aspekt ved washback er *hva* som påvirkes. Når vi ber lærerne om å beskrive hvordan skriftlig eksamen helt konkret påvirker deres undervisning, er eksemplene vi får, mange og omfattende. En lærer oppsummerer det helt slik: «Den påvirker hva jeg legger vekt på i undervisningen og i hvordan jeg gir tilbakemeldinger til elevene etter vurderingssituasjonen». Dette svaret er svært generelt, men samtidig oppsummerer det helhetsinntrykket i de åpne lærersvarene: Påvirkningen er omfattende, og den treffer faget bredt. I mer detaljerte svar løftes både eksempler på valg av undervisningsinnhold, tekster og lesemåter frem som gjenstand for påvirkning.

Aller mest samstemte er lærerne om at påvirkning

gen er omfattende når det gjelder hva slags skriveoppgaver de gir elevene - ikke minst i avgangsåret. Eksamen påvirker blant annet hvilke sjangre elevene skriver og øver på å mestre, lærerens forventninger om elevteksternes omfang, og hva slags oppgaveformuleringer de gir elevene. Som en av lærerne sier, signaliserer eksamensoppgavene «hvordan jobbe med tekster». Svaret vitner om en sterk antakelse om at eksamen uttrykker både gyldige og autoritative operasjonaliseringer av hva norskfaglig kompetanse etter endt skolegang bør være.

Tidligere eksamensoppgaver er også viktige på flere vis i undervisningen. For det første er de viktige som eksempler på oppgaveformuleringer, begrepsbruk og vurderingskrav dersom lærerne forbereder elevene til eksamen ved for eksempel å gjennomføre skriveøkter med tidligere oppgaver. For det andre brukes tidligere eksamensoppgaver til nye vurderingssituasjoner - i sin opprinnelige form eller som utgangspunkt for nye oppgaver. For det tredje løftes eksamensoppgavene frem som en kilde til inspirasjon for læreren. En lærer uttrykker at eksamensoppgavene «inspirerer meg til nye måter å tenke oppgaver på. Bruke tekstene i undervisning». Denne ytringen kan vi lese som en anerkjennelse av og tiltro til kvaliteten i eksamensoppgavene. I tillegg løfter noen lærerstemmer frem vurderingsveiledningen til eksamen og sensorskoleringen som viktige for deres vurderingspraksis og tro på egen vurderingskompetanse.

Positiv og negativ påvirkning av eksamen – et sammensatt landskap

Norsklærerne som har deltatt i vår studie, er - ikke overraskende - fullstendig klar over hvor komplekst det er å utvikle en god eksamen. Når vi spør dem om hvordan eksamen ville sett ut dersom de selv skulle bestemme, svarer et par av lærerne helt enkelt at de er glade for at de slipper å bestemme dette. Mange av lærerne anerkjenner også at påvirkningen av eksamen i norsk skriftlig har både negative og positive sider. Det kan virke som lærerne som har delt sine refleksjoner med oss, har blitt ekstra bevisste på eksamens rolle i faget etter en lang periode med korona, der de også fikk oppleve livet som norsklærer uten eksamen i norsk skriftlig - i kombinasjon med perioder med endrede fraværregler. I det følgende skal vi se på hva norsklærerne fremhever som positive og negative påvirkninger norskeksamen har på deres undervisning. Vi har valgt ut de forholdene flest norsklærere kommenterer, og viser også noen typiske lærersvar for hvert funn.

Retning i faget

Det som går igjen i flest av norsklærernes åpne svar når vi ber dem beskrive hvordan norskeksamen påvirker undervisningen deres positivt, er at den gir retning i faget og konkretiserer hva som anses som sentral kom-

petanse. I et fag som ifølge en av lærerne har kompetansemål som «spriker i alle retninger», er det desto viktigere at eksamen «gir hjelp til å prioritere». Lærerne uttrykker en forventning om at det som måles på eksamen, skal være noe som sier mye om elevens norskfaglige kompetanse ut ifra gjeldende læreplan. Flere av lærerne forklarer at eksamen fungerer som en tydeliggjøring av hva kompetansen er og hvordan man kan måle den. Her er fire typiske svar fra lærere som understreker hvordan eksamen gir retning i faget og konkretiserer hva norskfaget «skal være»:

[Eksamen] er med på å gi noen felles mål for norskundervisningen. Jeg tror også eksamen er viktig for å få ut endringene i læreplanen i klasserommene. Den er med på å gi noen rammer.

Skriftlig eksamen gir oss en retning på skriveoppgavene våre, og de litt «ulne» kompetansemålene får en viss retning dersom vi ser på eksamensoppgavene

Både oppgaveformuleringene og vurderingskriteriene som brukes til eksamen, er en god rettesnor i undervisningen. Elevene ser hva som forventes, og de opplever undervisningen som relevant øvelse til eksamen.

Jeg forbereder elevene i aktuelle oppgavetyper. Eksamensoppgaver brukes for å [se] hva de bør kunne når vi går gjennom nytt fagstoff.

Et annet forhold flere tar opp, og som er nært forbundet med at eksamen kan gi retning for både lærere og elever, er at en eksamen i seg selv kan være motiverende. At elevene skal ha eksamen i norsk skriftlig, kan ifølge lærerne gi elevene «et konkret mål i faget» og «en målstrek» som igjen kan «virke skjerpene» eller gi «et positivt press». Flere lærere kobler altså økt læringstrykk og ytre motivasjon til vissheten om at de skal opp til eksamen. Her er noen eksempler på hvordan lærerne beskriver en slik form for motivasjon:

[Eksamen] holder læringstrykket oppe og krever at vi forbereder elevene på et bredt spekter av fagstoff og sjangere som de trenger når de skal videre i høyere utdanning.

Elevene vet at norskeksamen er krevende, og vi har en del helt konkrete målsettinger for skrivearbeidet. Det er nødvendig i et fag som går over tre år, og som en del elever ofte nedprioriterer til fordel for andre fag som er avgangsfag underveis i løpet.

Elevene ønsker å få en god karakter på eksamen, så det gir ytre motivasjon. Når elevene på vg3 er motiverte, er de mer interesserte i å arbeide med faget.

Mer ensidig (skrive)opplæring

Når det gjelder negative sider ved eksamen, er det spesielt tre forhold lærerne fremhever. Det første, som opptar klart flest av dem, er at det å ha en skriftlig eksamen kan gi en mer ensidig og mindre fleksibel norskopplæring, nettopp fordi eksamen er såpass styrende. Det som beskrives som den største fordelen - at eksamen gir mål og retning - har altså også en bakside. Flere lærere sier de har flere skriftlige eksamenslike vurderinger enn de skulle ønske, og at innholdet i oppgavene også blir styrt av det som typisk gis på eksamen:

De er vel litt styrende for hvordan vi lager oppgaver. Jeg kunne tenke meg at de viste grammatiske ferdigheter, samt leseforståelse basert på oppgaver der de må gjøre rede for, tolke og vurdere, reflektere samt være kritiske til tekst. (...)

Eksamensformen står i stor kontrast til hvordan vi jobber, eller hvordan vi helst ønsker å jobbe med skrivning. Nemlig i prosess med mulighet for veiledning underveis, slik at de kan revidere og forbedre tekstene sine. Vi ønsker at de skal kunne snakke om og vurdere sine egne tekster. Gi seg selv en god fremovermelding. Utvikle metaspråk (...)

Den kan i noen grad bli styrende slik at elevene i mindre grad kan medvirke til hva vi skal jobbe med.

Selv om alle lærerstemmene over problematiserer den styringen eksamen har på skriveopplæringen, ser vi at det de problematiserer - og dermed det de etterlyser mer rom for - drar i ulike retninger. Det ser ut til at den første læreren etterlyser mer avgrensede oppgaver. For selv om det er lett å argumentere for at alle elementene som etterlyses, er inkludert i eksamen, må eleven i dag vise mange av disse ferdighetene og kompetansene parallelt i komplekse oppgaver. Vi kan anta at læreren her ser for seg at mer avgrensede oppgaver ville gjort det tydeligere for elevene hva slags kompetanse de skal konsentrere seg om å vise frem, og for læreren gjort det enklere å prioritere mer avgrensede oppgaver i undervisningen. Lærerne som gir det neste svaret, problematiserer snarere hvordan eksamens individuelle, tidsavgrensede skriveprosess fører til lavere prioritering av prosessskrivning i undervisningen. Den siste lærerytringen over tematiserer eksamens innflytelse på grad av elevmedvirkning. Her kan vi anta at læreren ser seg nødt til å prioritere skrivesjangre, kunnskaps-



innhold og skrivesituasjoner som ligner eksamen for å sikre at elevene er forberedt, og forstår det slik at sterk elevmedvirkning ikke vil være i tråd med en slik forbedelse.

Tidkrevende med eksamen – og mer press

De to andre negative aspektene som trekkes frem, er knyttet til at det går mye tid på å forberede eksamen, blant annet til å arbeide med eksamenslignende oppgaver og vurderingssituasjoner, gi tilbakemeldinger på eksamensoppgaver, og til at det kan være stressende for både lærere og elever med eksamen. Igjen ser vi at det som ble beskrevet som en fordel ved eksamen - at den er skjerpene og gir et positivt press - også kan være negativt. Her er fire typiske svar som tematiserer noen av eksamens uheldige påvirkninger på hva tiden blir brukt på i norskundervisningen:

Vi starter fokuset på eksamen litt tidlig innimellom.

Man kan kanskje bli FOR opptatt av hva man tror kommer på eksamen, slik at man blir mer opptatt av å vurdere måloppnåelse og å ha «vært gjennom» alle sjangre.

Vi bruker mye tid på det, vurderingene blir ofte ensformige, og rettebyrden blir stor.

Den påvirker bare undervisningen negativt i vg3 for min del. Der får vi lite tid til annet enn eksamensfokus, og er det ikke mot skriftlig eksamen, så er det mot muntlig. Vi får ikke til dybdelæringen på samme måte når det blir så mye eksamenstrening som vi ofte må ha.

I svarene om tidsbruk kommer det frem både at eksamensforberedelsene i praksis gir mindre tid til deler av norskfaget som ikke er direkte eksamensrelevante, og at all vurderingen av elevenes skriftlige, eksamensforberedende arbeider utgjør en stor arbeidsbelastning for norsklærerne. Flere lærere er også opptatt av at eksamen skaper et press på elevene og kan virke stressende:

[Eksamen] kan gi for stort press og fokus på å øve til en «prøve» fremfor å lære for livet.

Det kan skape et press hos både elever og lærer, i form av frykt for ikke å nå målet.

I sitatene fremgår det tydelig at denne typen press er negativt ladet, da det settes opp mot å «lære for livet» og at det omtales som en frykt. Hvorvidt den omfattende tiden lærerne sier at de bruker på eksamensforberedelser, demper eller øker presset hos elevene, tematiseres derimot ikke.

Når det gjelder negative aspekter ved eksamen, er det verdt å merke seg at noen lærere også skriver at de kun ser fordeler ved å ha en eksamen i norsk skriftlig.

Fravær av eksamen – noen mulige konsekvenser

Når vi ber lærerne se for seg hvilke endringer en avskaffelse av eksamen i norsk skriftlig ville ført til, er norsklærerene nokså enige om tre problematiske konsekvenser. Det første forholdet har de direkte erfaring med, etter korona og avlyste eksamener: Fravær av eksamen går utover motivasjon og læringstrykk, og mange går langt i å antyde at læringstrykket ikke kan opprettholdes uten eksamen, slik denne læreren i vide-regående skole setter sterke ord på:

Våren 2022 har vist at norsk skole uten eksamen ligner mere på en feriekoloni hvor elevene kan sove i timen. Det er helt katastrofe. Dette henger også sammen med at de over 18 kan dokumentere eget fravær.

Det andre forholdet mange trekker frem, er at de frykter økte forskjeller mellom skoler dersom eksamen bortfaller. Sensorskolering og det at «alle» bruker de samme oppgavene som rettesnor, fremheves som positivt for en felles forståelse av hva det vil si å ha høy norskfaglig kompetanse. Dette ser vi blant annet i svarene under, på spørsmål om hvilke negative endringer det ville hatt om vi ikke lenger hadde hatt noen nasjonal eksamen i norsk skriftlig:

Det ville kunne utvikle seg større skeivheter mellom ulike skoler og deler av landet uten en nasjonal rettesnor som eksamen tross alt er.

Sprikende vurderinger, ulik vurderingspraksis fra klasse til klasse, skole til skole. Return of the «privatpraktiserende lærer»?

Jeg frykter at forskjellene lokalt og nasjonalt vil bli svært store. Standpunkt karakterene vil i enda større grad være avhengig av hvilken lærer du har, og hvilken skole du går på. Sentralt gitt eksamen i et av de viktigste skolefagene er en garanti for i alle fall en viss grad av rettferdighet og likhet landet over.

Den siste ulempen ved å ikke ha eksamen som flere nevner, er at læreren blir mer «alene om vurderingen», noe som kan være negativt både for eleven, læreren og forholdet mellom lærer og elev. Flere mener at det å stå alene om vurderingen ville gitt «et enormt karakterpress fra elever og foreldre, som mange lærere ville bukket under for». I et slikt perspektiv kan altså læreren hente autoritet til egen karaktersetning fra eksamensresultatene.

Relasjonen mellom lærer og elev kan bli dårligere fordi lærers rolle som «dommer» blir relativt større enn rollen som veileder når lærer er den eneste som skal bedømme eleven - og selv om lærer er del av et vurderingsfellesskap på skolen. Det kan også bli vanskeligere å begrunne overfor elevene at de må jobbe mye og hardt med alle sjangre, og med det faglige innholdet når alle vurderinger er laget av lærerne selv.

Eksamen er en mulighet til å få vist sin kompetanse for utenforstående og få et helt objektivt syn på elevenes ferdigheter, noe jeg tror vil gi et riktigere totalbilde. Den såkalte trynefaktoren er nok i de aller fleste tilfeller til elevens fordel, og standpunkt karakterene kan dermed gi et litt unyansert bilde av elevens faktiske ferdigheter.

Washback og norsklærerens sammensatte ansvar

Norsklærerstemmene som uttaler seg i vår undersøkelse, er tydelige på at eksamen i norsk skriftlig påvirker det norskfaget som skapes i deres klasserom. I svarene sine reflekterer lærerne over at eksamens sterke washback på norskundervisningen har både heldige og uheldige konsekvenser, og problemstillingene de løfter frem, peker mot spørsmål om hva norskfaget er og bør være - både i den enkelte lærerens klasserom, på skolene deres og i den norske skolen mer generelt. Selv om lærere er klar over at eksamen ikke

kan romme alt, og at den kompetansen som fremvises av elevene på selve eksamensdagen på ett vis er et øyeblikksbilde, er altså eksamen i praksis en sentral premissleverandør for hvordan det store, «ulne» og åpne faget operasjonaliseres.

Når de negative sidene ved eksamens påvirkning løftes frem av lærerne, kan det være fristende å peke nettopp på eksamens begrensninger, og at norsklæreren har ansvar for at undervisningen rommer langt større variasjon - også i sine formelle vurderingssituasjoner. En mye brukt begrunnelse for hvorfor det er vanskelig å la undervisningen være mindre påvirket av eksamen og romme en større variasjon, særlig i avgangsåret, er at det er krevende å kombinere variasjon i arbeids- og vurderingsmåter med oppgaven det er å sette tre standpunkt karakterer i faget. Dette argumentet er en beskrivelse av norsklærerens arbeids- og undervisningsvilkår som det er rimelig å tenke at har relativt store konsekvenser for norskundervisningen. Her i avslutningen vil vi likevel løfte frem et annet perspektiv som norsklærerene i vår undersøkelse setter ord på. Det dreier seg om norsklærernes bevissthet om at eksamenskarakteren spiller en rolle for mange av elevenes fremtidsutsikter. For enkelte elever handler det om muligheten til å fullføre skolegangen med et fullstendig vitnemål, for andre om å oppnå resultater som gir dem innpass på det utdanningsvalget de drømmer om:

Særlig elever som står i fare for å ikke bestå eksamen, bør hjelpes med å forstå hvordan slike oppgaver skal løses. Ved å bruke eksamensoppgaver gjennomgående i vurderingssituasjoner økes elevenes mulighet til å lykkes.

Vi ønsker at elevene skal være godt forberedt, oppleve mestring også på dette området og gjøre det bra på eksamen for deres egen del. Da må vi forberede dem på oppgavetyper og skriveformat som brukes på eksamen.

Disse lærernes bevissthet om at eksamenskarakteren, slik utdanningssystemet er ordnet per i dag, er av potensielt stor betydning for elevenes fremtid, vitner om at lærerne også er seg bevisst et stort ansvar for å forberede elevene best mulig på den eksamen lærerne vet at de skal gjennom. Også dette perspektivet, sammen med all den kompleksiteten ved eksamens påvirkning på norskfaget som lærerne i vår undersøkelse bringer til torgs, må vi ha med oss når vi diskuterer hvordan norskeksamen på best mulig måte kan balansere hensyn til validitet, reliabilitet, rettferdighet og washback.

Litteratur

Eriksen, H., Gourvennec, A. F., Rønneberg, V., & Blikstad-Balas, M. (2023). Associations Between Teachers' Attitudes Toward the Final Exam in the Norwegian Language Arts Subject and Washback: A Survey Among Norwegian Secondary Teachers. [Manuskript under vurdering].

Aslaug Fodstad Gourvennec, Marte Blikstad-Balas, Vibeke Rønneberg og Harald Eriksen



Aslaug Fodstad Gourvennec er førsteamanuensis i lesevitenskap ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Hun forsker blant annet på litteraturdidaktikk, muntlighet, vurdering og elevers og læreres forståelser av norskfaget. Aslaug er tidligere styreleder i LNU og er for tiden redaktør i tidsskriftet *L1 – Educational Studies in Language and Literature*.



Marte Blikstad-Balas er professor i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Hun forsker på hvordan trykte og digitale tekster brukes i norskfaget og har skrevet en rekke bøker og artikler om dette. Hun underviser i norskdidaktikk og forskningsmetode, og er redaktør for tidsskriftet *Nordic Journal of Literacy Research*.



Vibeke Rønneberg er førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Forskningsinteressene hennes omfatter skrivevansker, skriveprosesser, teknologistøtta skrivning og tidlig innsats.



Harald Eriksen er førsteamanuensis i norsk ved OsloMet. Han forsker blant annet på vurdering og skriveopplæring i norskfaget og har bakgrunn som lektor fra videregående skole og som lærebokforfatter.