

Fritt valg?

En undersøkelse av lærerens bruk av eksempeltekster
i norskundervisningen på mellom- og ungdomstrinnet

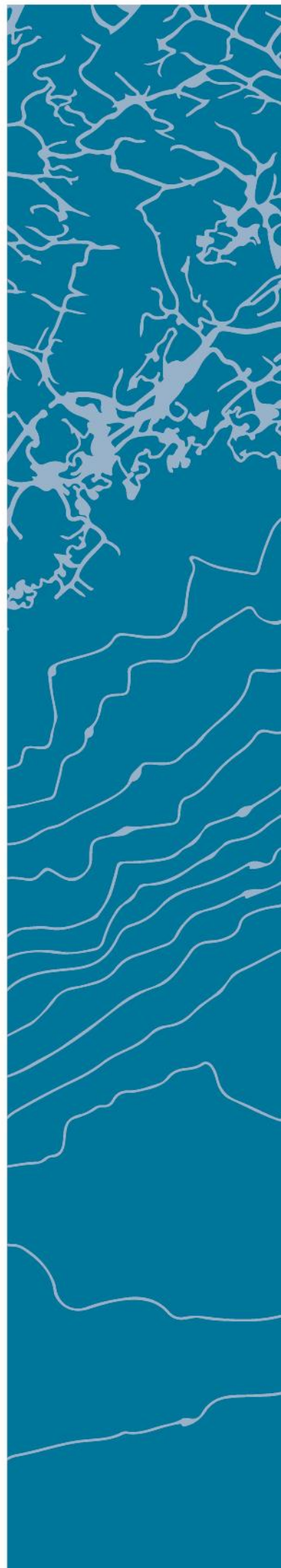
ÅSELINE FREDRIKSEN

VEILEDER

Oddbjørn Johannessen

Universitetet i Agder, 2020

Avdeling for lærerutdanning



Forord

Det er nesten litt vemodig å skrive dette forordet, det markerer nemlig slutten på et kapittel. Flere år med utdanning har ledet opp til dette. Samtidig som det er en avslutning er det også en begynnelse. Studietiden er forbi, og nye impulser er i anmarsj. Hvem vet hva det bringer? Jeg gleder meg til fortsettelsen!

Å skrive en masteroppgave er et tidkrevende og utfordrende arbeid. Da jeg skulle ta fatt på dette tenkte jeg at det derfor var lurt å velge et tema som jeg både synes er spennende, viktig og som jeg har nytte av i min fremtidige jobb som lærer. Dette valget holder jeg fast ved i dag og jeg er glad for at jeg tenkte og valgte slik.

Skriveprosessen har støtt på flere utfordringer, både eksterne og interne, men arbeidet har likevel aldri blitt lagt på hylla. Oppgaven skulle egentlig vært fullført forrige vår, men slik ble det ikke. Innleveringen ble utsatt to ganger, først fordi tiden ble for knapp etter søknaden for innhenting av personlige opplysninger var ferdigbehandlet hos NSD og deretter på grunn av langvarig sykdom. Ved siden av oppgaveskrivingen har jeg studert på og jobbet for Universitetet i Agder og gjennom det har jeg tilegnet meg kunnskap, vennskap og erfaringer jeg bærer med meg videre. Denne våren ble spesiell, som vi alle vet. Heldigvis har jeg holdt meg frisk, og nå kan oppgaven endelig leveres. Gjennom hele denne prosessen har motivasjonen variert, men ordene har i det store og det hele kommet ganske raskt så fort pc-en kom opp av sekken og den digitale dørstokkmila var overvunnet.

Jeg ønsker å takke familie og venner for all hjelp og støtte dere har gitt meg. Gode råd, humor, ideer og omsorg har gjort denne prosessen trygg og god. Jeg håper jeg har behandlet dere like godt som dere har behandlet meg, og at jeg er og kan være en slik person for dere, som dere er for meg. Informantene fortjener også en takk, uten dem hadde det ikke blitt noen forskningsresultater å skrive om. Særlig ønsker jeg å takke min veileder Oddbjørn Johannessen for den støtten og kunnskapen han har bidratt med, uten deg hadde ikke oppgaven vært den samme. Tusen hjertelig takk, alle sammen!

Kristiansand, mai 2020

Åseline Fredriksen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	5
1.1 Forskningsspørsmål	6
1.2 Avgrensning av oppgaven	7
1.3 Personlig motivasjon	9
1.4 Oppgavens oppbygging	10
2. Teori	11
2.1 Presisering og definisjon av begrepet eksempeltekst	11
2.2 Historisk perspektiv	14
2.3 Forutgående læreplan	15
2.4 Dagens læreplan	20
2.4.1 Generell del og formål med opplæringen	20
2.4.2 Kompetansemålene i læreplanen	21
2.4.3 Grunnleggende ferdigheter	25
2.5 Kommende læreplan	26
2.6 Eksempeltekster i bruk ved leseopplæringen	29
2.7 Eksempeltekster i bruk ved skriveopplæringen	31
2.7.1 Sirkelen for undervisning og læring	31
2.8 Oppsummering	36
3. Metode	37
3.1 Forarbeid	38
3.2 Kvalitativ metode	40
3.2.1 Valg og utførelse av metode	40
3.2.2 Utfordringer ved metoden	43
3.2.3 Muligheter ved metoden	44
3.2.4 Analyse av det kvalitative materialet	45
3.3 Kvantitativ metode	45

3.3.1	<i>Valg og utførelse av metode</i>	45
3.3.2	<i>Utfordringer ved metoden</i>	46
3.3.3	<i>Muligheter ved metoden</i>	48
3.3.4	<i>Analyse av det kvantitative materialet</i>	49
3.4	Metodene i samspill	49
3.4.1	<i>Det kvalitative og det kvantitative</i>	49
3.4.2	<i>Etiske betraktninger</i>	50
3.4.3	<i>Metodekvalitet</i>	50
4.	Analyse og drøfting	54
4.1	Det kvalitative materialet	54
4.1.1	<i>Første intervju (Nora)</i>	54
4.1.2	<i>Andre intervju (Peer)</i>	59
4.1.3	<i>Tredje intervju (Victoria)</i>	63
4.1.4	<i>Resultat og drøfting av det kvalitative materialet</i>	67
4.2	Det kvantitative materialet	71
4.2.1	<i>Overblikk over informantene</i>	71
4.2.2	<i>De mest benyttede eksempeltekstene</i>	74
4.2.3	<i>Begrunnelse for utvalg av eksempeltekster</i>	76
4.2.4	<i>Favorittekst</i>	78
4.2.5	<i>En fastlagt kanon?</i>	79
4.2.6	<i>Resultat og drøfting av det kvantitative materialet</i>	80
5.	Sammenfatning og konklusjon	83
5.1	Resultatene sett i sammenheng	83
5.1.1	<i>Hvilke eksempeltekster brukes i norskfaget i dag?</i>	84
5.1.2	<i>Ønsker dagens norsklærere at det eksisterte en fastlagt kanon?</i>	85
5.1.3	<i>Hvorfor brukes nettopp disse tekstene, og hvilken tekst er den enkelte informants favoritt?</i>	85

5.2 Avsluttende kommentarer	86
Litteratur.....	87
Sammendrag.....	91
Abstract.....	92
Vedlegg.....	93
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring kvalitativ undersøkelse	94
Vedlegg 2: Intervjuguide til kvalitativ undersøkelse	97
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring kvantitativ undersøkelse	101
Vedlegg 4: Intervjuguide til kvantitativ undersøkelse	104
Vedlegg 5: Liste over benyttede eksempeltekster fra kvantitativt materiale.....	107

1. Innledning

Høsten 2006 var en svært spennende tid for ei sørlandsjente med brunt hår, hun skulle nemlig starte på det som på folkemunne ble kalt *storskolen*. På storskolen, som de fleste kjenner som mellomtrinnet, ventet nye lærere, nye klasserom, spennende høytlesningsbøker og nye lærebøker. Det jenta ikke visste noe om var at dette året ble det innført en ny læreplan, som nok også var noe av grunnen til at alt var så annerledes. Dette gikk upåaktet hen for jenta, for det var vel bare slik det alltid var på mellomtrinnet? I norsktimene ble det brukt helt nye bøker og mange spennende tekster ble brukt, både fra de nye lærebøkene og fra andre kilder. Lite visste jenta om at hun over et tiår senere skulle bruke mye av sin tid på å undersøke nettopp hvilke tekster som brukes i norskfaget. Hun hadde på den tiden få tanker om hva hun ville bli, det eneste som hun var klinkende klar på var at hun *ikke* skulle bli statsminister.

Det har allerede gått tretten år siden jeg begynte på mellomtrinnet, året hvor det var store omveltninger i innholdet i den norske skolen. I 2006 kom *Det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06), her var mye endret fra den forutgående *Læreplanen 97* (L97). *Kunnskapsmål* ble byttet bort med *kompetansemål*, og formuleringer som *bli kjent med* og *ha erfaring med* ble byttet ut med mer aktive ord som *forstå*, *vurdere*, og *reflektere* (Det kongelige kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement, 1996 og Utdanningsdirektoratet, 2006). Vender man så blikket bort fra helheten og retter blikket direkte mot norskfaget oppdager man endringer også i beskrivelsene av hvordan elevene skal oppnå den faglige kompetansen. Der hvor det tidligere hadde vært opplyst om konkrete forfatterskap som var aktuelle for å oppnå kunnskapsmålene stod det nå ikke noe om dette i de nye kompetansemålene. De nye målene åpnet for større valgfrihet og refererte blant annet til *et variert utvalg* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 8), uten å fortelle noe mer om hva dette utvalget burde eller kunne inneholde. Slike formuleringer er både aktive og formanende: De er åpne og tillater læreren å bruke sin individuelle frihet i opplæringen, samtidig legger de strenge rammer for opplæringens innhold.

Åpenheten og muligheten for selvbestemmelse, autonomi, kunne oppleves både befriende og utfordrende. Når man i 2006 stod helt uten konkrete befalinger fra Utdanningsdirektoratet på hvilke forfatterskap som skulle brukes var det kanskje ikke like enkelt å vite hva man skulle ta utgangspunkt i. Denne endringen kunne føre til at lærerne måtte tenke en ekstra gang gjennom hvordan og hvilke forfattere, og da hvilke konkrete tekster som skulle brukes. Etter

en revisjon av læreplanen i 2013 kom ordet *eksempeltekst* inn, ofte i stedet for ordet *tekst*. Nå har lærerne fått tid til å utarbeide sin egen praksis og jeg vil se på hvordan dette blir gjort, før det igjen blir store endringer når det gjelder bruk av tekster ved den kommende læreplanen, høsten 2020.

Jeg skal i denne oppgaven undersøke hvilke tekster norsklærere velger å ta inn i sin undervisning, samt undersøke hvorfor lærere velger å benytte nettopp de tekstene de gjør. Har lærerne egne personlige favoritter som de brenner litt ekstra for? Jeg undersøker og prøver også å finne svar på om det egentlig finnes ønske om en kanon i norskfaget i dag. Disse spørsmålene håper jeg at jeg kan besvare ved hjelp av svarene mine informanter gir i mine undersøkelser.

1.1 Forskningsspørsmål

For å finne frem til den ønskede informasjonen velger jeg å stille et overordnet forskningsspørsmål, samt noen underordnede forskningsspørsmål i denne oppgaven. Det første og overordnede spørsmålet er knyttet til det tekstutvalget som benyttes i dag. Jeg ønsker å helt konkret finne ut hvilke tekster som blir brukt i norskundervisningen. I motsetning til L97, som oftest bare viste til konkrete forfatterskap, ønsker jeg å finne ut hvilken eller hvilke konkrete tekster som benyttes av den enkelte aktuelle forfatter. Jeg vil da, i tillegg til forfatterens navn, be om å få oppgitt tekstens tittel. For å finne svar på dette lyder derfor det overordnede forskningsspørsmålet slik:

- **Hvilke eksempletekster brukes i norskfaget i dag?**

Når jeg har funnet svar på det overordnede forskningsspørsmålet vil det være mulig å sette opp en liste over tekster og en beskrivelse av popularitet. Den fullstendige listen med benyttede tekster følger oppgaven som vedlegg (vedlegg 5). I selve oppgaven håper jeg å kunne vise til de mest frekvente tekstene, noe mer omfattende vil trolig ta for mye plass. Etter å ha funnet ut hvilke tekster som benyttes er det flere andre spørsmål som jeg også ønsker å finne svar på. Disse spørsmålene omhandler lærerens begrunnelse til å benytte seg av de konkrete tekstene, lærerens personlige favoritter samt hvilke meninger og tanker lærere har om det å eventuelt innføre en fastlagt kanon i skolen. De underordnede forskningsspørsmålene som skal stilles er:

- **Hvorfor brukes nettopp disse tekstene?**
- **Hvilken tekst er den enkelte informants favoritt?**
- **Ønsker dagens norsklærere at det eksisterte en fastlagt kanon?**

De underordnede spørsmålene vil gi svar på de underliggende faktorene for bruk av eksempeltekster. Ved observasjon kunne man ha sett hvilke tekster som ble brukt i klasserommet, men man hadde ikke uten videre kunne dannet seg et større helhetsbilde som inkluderer lærerens baktanker bak tekstutvalget. Sammen vil svar på de fire forskningsspørsmålene danne et oversiktlig bilde av hva eksempeltekster innebærer i dagens norskundervisning. Funnene kan være interessante for flere, blant annet for lærere, studenter og for forfattere av lærebøker. Det vil også være interessant for fremtiden, hva skjer med eksempeltekster i tiden som kommer? Det vil alltid komme nye tekster og nye læreplaner; læreplanen som trer i kraft i høst vil ikke være den siste i rekken.

1.2 Avgrensning av oppgaven

I denne oppgaven er det kanskje spesielt to elementer som skiller seg fra andre oppgaver med lignende tematikk. Den første av disse blir presentert og forklart tidlig i oppgaven og er min definisjon av begrepet eksempeltekst, den finnes i teorikapittelet. Oppgavens teori dreier seg videre om; presentasjon av eksempeltekstenes posisjon i skolens fortid, nåtid og fremtid og hvordan eksempeltekster kan brukes i både lese- og skriveopplæring. Dette materialet er i stor grad hentet fra tidligere forskning og andre relevante dokumenter, som for eksempel fagartikler og fagbøker. Det har meg ikke lyktes å finne en «identisk» studie, likevel er det flere studier som har lignende tematikk. Et eksempel på dette er LISA-studien (*Linking Instruction and Student Achievement*). Studien analyserer hvilke skjønnlitterære tekster som benyttes i løpet av en uke, i til sammen 178 norsktimer, i 47 ulike klasserom på åttende trinn (Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020) Jeg kunne også valgt å gå enda nærmere inn på denne, eller andre tidligere (klasseroms)studier, med tematikk som tekstutvalg, leseprosjekter, lesestrategier og ulike læringsteorier. Det har jeg valgt å ikke gjøre, fordi det meste av slikt materiale ofte har et veldig snevert syn på eksempeltekster. Ofte vinkles fokus direkte mot en enkelt funksjon som eksempeltekster kan ha, i mitt arbeid ønsker jeg at synet skal være åpnere og videre.

Jeg retter derfor ikke oppmerksomheten mot én konkret funksjon, men er åpen for at eksempeltekster kan ha mange ulike funksjoner. Jeg håper at åpenheten leder med seg et større mangfold av informasjon og et tydelig bilde av hvordan eksempeltekster faktisk brukes i skolen, uavhengig av hvilken funksjon teksten har i læringsarbeidet. Oppgaven baserer seg derfor ikke på tidligere prosjekter og ulike læringsteorier, den viser i stedet hva læreplanene har sagt tidligere og hva som sies nå og i fremtiden, da dette alltid har vært og vil være felles for alle. Læreplanens innhold har mye å si for hva som foregår i klasserommet. Den forteller noe om hele norskundervisningen, ikke bare enkeltdeler av den. Jeg ønsker å innhente informasjon om og undersøke bruk av all slags eksempeltekster i norskundervisningen, ikke et utvalg begrenset av eksempeltekstens funksjon i læringsarbeidet.

Det andre spesielle elementet er at jeg i denne oppgaven har valgt å benytte meg av to svært ulike metoder. Den ene metoden er kvalitativ, mens den andre er kvantitativ, noe som sier veldig mye om det store spriket mellom de valgte metodene. Det er vanligere å benytte *enten* kvalitativ *eller* kvantitativ metode, men for meg var det aktuelt å få det beste fra begge verdener. Spørsmålene som stilles er svært like i begge metodene, men det kvalitative materialet går naturligvis mer i dybden og stiller flere spørsmål enn hva som blir gjort i det kvantitative. Hvorfor jeg har valgt å benytte to ulike metoder blir utdypet i kapittel 3: Metode.

Innholdet i de fem første spørsmålene som stilles, i både den kvalitative og i den kvantitative undersøkelsen, er like og retter seg mot personalia. Jeg har valgt å se på hvor informantene arbeider, hvor lenge de har arbeidet, hvor mange studiepoeng de har i norsk og på hvilke(t) trinn de i hovedsak utøver sin lærergjerning. De fire første spørsmålene av disse fem stiller jeg fordi jeg ønsker å se om det er forskjeller mellom lærere fra ulike steder, for å sikre at informantene har relevant kompetanse og for å se hvor lang arbeidserfaring informantene har. Det femte og siste spørsmålet i rekken stiller jeg fordi jeg har valgt et stort undersøkelsesområde; ved å vite hvilket trinn læreren jobber på kan man se etter forskjeller og likheter mellom de ulike trinnene, men mest aktuelt på forskjeller mellom mellom- og ungdomstrinn. Det er nok her man finner det største skillet i materialet, selv om det nok er snakk om glidende overganger når det gjelder hvilke eksempeltekster som benyttes.

I presentasjonen av det kvalitative materialet opplyser jeg om hvilket kjønn informanten har. Jeg kunne også ha valgt å stille spørsmål ved informantenes kjønn i den kvantitative delen, men i det store og det hele er en norsklærer en norsklærer uavhengig av kjønn. Denne

oppgaven skal heller ikke handle om kjønnsforskjeller i norsklæreres utvalg av eksempeltekster. Som nevnt oppgis kjønn til de kvalitative informantene, dette er hovedsakelig gjort for å tegne et klarere bilde av informanten slik at det er enklere å skille mellom dem, og for å kunne gi dem et fiktivt navn. På den måten slipper jeg også å måtte referere til informantene med ord som *vedkommende*, *læreren*, *norsklæreren* eller lignende, ved å også kunne bruke det fiktive navnet og *hun* og *han* vil teksten flyte bedre og bli mer dynamisk. I tillegg er det også gjort for å vise at selv det lille utvalget av informanter treffer et vidt spekter.

Jeg har heller ikke valgt å spesifisere for mine informanter hva jeg personlig legger i begrepet «eksempeltekst». Det er et svært bevisst valg fra min side, da mitt ønske var å finne ut informantenes tanker om temaet. Ved å ilegge informantene rammer om at en eksempeltekst er noe som tilhører en bestemt sjanger, en bestemt form eller har en spesiell funksjon kan man gå glipp av interessante funn. I de tilfeller hvor informantene har spurt hva eksempeltekster er, har jeg sagt at en eksempeltekst er en eksempeltekst så lenge informanten selv mener at det er det. Både lyd og bilde kan mange ganger brytes ned til tekstelementer som for eksempel manus, sangtekster og taler og kan da også regnes som tekster og dermed også eksempeltekster. Definisjonen av eksempeltekst finner du i kapittel 2.1.

1.3 Personlig motivasjon

Bacheloroppgaven min omhandler hvilke strategier læreren kunne benytte seg av for å skape lesemotivasjon hos elevene. Der undersøkte jeg *hvordan* læreren kunne skape motivasjon for lesing. Når jeg så skulle skrive en masteroppgave ønsket jeg å se mer på *hva* som kan brukes som inngangsport til lesing, men også til skriving. Mer om eksempelteksters viktighet i både leseopplæring og skriveopplæring i kapittel 2.6 og 2.7.

Etter å ha samlet inn informasjonen som denne oppgaven søker, håper jeg at jeg sitter igjen med et vidt repertoar av eksempeltekster velegnet til bruk i egen lærergjerning. Samtidig vil jeg ha reflektert godt over hvilke begrunnelser jeg personlig vil vektlegge som utvelgelsesgrunn når jeg skal ut i skolen og bruke eksempeltekster i min undervisning.

Som nevnt i forrige delkapittel er oppgavens undersøkelsesområde ganske vidt. Jeg studerer grunnskolelærerutdanning for 5-10 trinn, og det er derfor jeg har valgt å ha et såpass vidt

perspektiv. Jeg ønsker nemlig at den innsamlede informasjonen skal være nyttig for meg i mitt arbeidsliv, uavhengig av hvilke(t) av disse seks trinnene jeg skal undervise på.

1.4 Oppgavens oppbygging

Dette forskningsarbeidet har fem overordnede kapitler. Kapittel 1 innleder oppgaven, presenterer og introduserer eksempeltekster som oppgavens tema, viser frem og utdypet om overordnede og underordnede forskningsspørsmål, hvilke rammer som har blitt satt for avgrensning av oppgaven og hvorfor nettopp denne oppgaven har blitt til ut ifra personlig motivasjon. Kapittel 2 presenterer aktuell teori innenfor perspektivene historie, læreplaner, lesing og skriving. Teorien er hentet fra tidligere forskning (definisjoner), styringsdokumenter i skolen (læreplaner) og akademisk litteratur (hvordan eksempeltekster kan brukes). Deretter følger kapittel 3: Metode. Metodekapittelet tar for seg begge de benyttede metodene gjennom presentasjon og drøfting av dem enkeltvis før de sees i lys av hverandre mot slutten av kapittelet. Kapittelet tar også for seg etiske betraktninger og metodekvalitet. I kapittel 4 analyseres og drøftes funnene som er gjort i undersøkelsene og jeg ser dem i lys av teorien der hvor det er naturlig. Til sist kommer det femte, samlende og konkluderende, kapittelet. Det forteller generelt om oppgavens resultater og funn, og besvarer forskningsspørsmålene. Etter de fem hovedkapitlene følger litteraturliste, sammendrag og vedlegg.

2. Teori

Dette kapittelet vil handle om teoretiske perspektiver som er knyttet til bruk av eksempeltekster i lese- og skriveopplæring, eller i en av de to. Første underkapittel blir brukt til å presisere og definere begrepet eksempeltekst. Deretter følger det tre underkapitler som forteller noe om eksempeltekster i historisk perspektiv, eksempeltekster i den forutgående læreplanen, eksempeltekster i dagens læreplan og om eksempeltekster i den kommende læreplanen. Læreplaner er forskrifter som forteller noe om hva som skal gjøres i skolen, hva det innebærer er ulikt fra læreplan til læreplan. Kapittelet om dagens læreplan er på grunn av dets aktualitet og innhold viet større oppmerksomhet enn kapitlene om de andre læreplanene. De to siste delkapitlene i teoridelen handler om eksempeltekster i bruk ved lese- og skriveopplæringen.

2.1 Presisering og definisjon av begrepet eksempeltekst

Man kan ha ulike oppfatninger av hva en *eksempeltekst til bruk i norskundervisningen på mellom- og ungdomstrinnet* er. Blant informantene mine har det det også vært forvirring rundt hva begrepet eksempeltekster innebærer. En informant kom med dette utsagnet om begrepet. Informanten er deltaker i den kvantitative undersøkelsen, så jeg har på grunn av undersøkelsens anonymitet ikke hatt mulighet til å besvare spørsmålene.

Hva mener du med eksempeltekster? Modelltekster? Mange av tekstene jeg leser med mine elever jobber vi med for at de skal bli gode til å analysere. Alle tekster trenger derfor ikke å være «et eksempel». Vi leser også skjønnlitteratur for tekstens egenart, for å skape motivasjon for videre lesing i livet (Informant nummer 56).

Som vi ser kan det oppstå forvirring rundt hva som menes med eksempeltekst. Det finnes begreper som ligner på eller tilsvarer begrepet eksempeltekst. Et av disse ordene er det nevnte *modelltekst*, et begrep som gjerne benyttes i stedet for eksempeltekst i nynorske tekster (fremfor å oversette bokmålsordet eksempeltekst til *dømetekst* er begrepet modelltekst ofte å finne i tekster skrevet på nynorsk om temaet). Slik jeg tolker informantens utsagn mener vedkommende at eksempeltekster er synonymt med modelltekster, men at tekster kan arbeides med på flere ulike måter enn kun som modeller for eget arbeid. Jeg ønsker ikke å benytte meg av begrepet modelltekst i min definisjon, fordi jeg i likhet med informanten mener at tekster har flere funksjoner. Modelltekst er for meg et mye mer bindende og formanende begrep enn hva eksempeltekst er. Hvis en tekst er en modell for noe, så blir

teksten brukt som en slags oppskrift på noe man selv skal produsere, produktet blir da ofte en reproduksjon av den teksten du har hatt som modell. Samtidig er det også viktig å påpeke at en eksempeltekst selvfølgelig også kan være en modelltekst, men eksempeltekster kan ha flere andre funksjoner enn rene oppskrifter på godt tekstarbeid. Mer om bruk av eksempeltekster til ulike formål i kapitlene 2.6 og 2.7.

Det finnes allerede ulike definisjoner, disse dreier seg ofte mot en mer modellorientert tenking og bruker derfor modelltekst som begrep i stedet for eksempeltekst. Modelltenkingen fører også til at definisjonen snevres inn til at eksempelteksters funksjon knyttes til skriving. Førsteamanuensis i norsk, Anne Kristine Øgreid (2013), skriver: *En modelltekst er en tekst som tydeliggjør de trekkene en ønsker at elevene skal arbeide med i sin egen skriving. Modelltekstene må være tilpasset elevenes nivå, og sjangertrekkene må være tydelige nok til at de kan oppfattes* (s. 41). Videre på samme side skriver hun at modelltekster både kan være autentiske tekster, konstruerte tekster og elevtekster. Øgreids definisjon strider ikke direkte mot mine tanker, men definisjonen er snevret inn til å dreie seg om modelltenking og skriving, ikke om det vide eksempelbegrepet. Håland har en definisjon som ligner den forrige, også her er fokuset rettet mot modelltenking og skriving: *En modelltekst er en tekst som tydeliggjør språklige trekk som en ønsker at elevene skal eller kan bruke i egen skriving. Bruk av modelltekster i undervisningen har fått en sentral plass i Kunnskapsløftet* (2018, s. 2). Her synes jeg at det er interessant at begge benytter seg av modelltekst fremfor eksempeltekst. Ingen av de to kan si at begrepet brukes av språklige hensyn. Sitatene er, som man kan se, ikke på nynorsk. Det er også veldig tydelig at begge definisjonene, i tillegg til å snevre seg inn mot eksempeltekster som modelltekster, retter seg mot at teksten da skal være modell for skriftlig arbeid. Det som også er interessant er Hålands tanke om Kunnskapsløftet; i Kunnskapsløftet snakkes det ikke om modelltekster, der benyttes begrepet eksempeltekst. Hvorfor er det likevel så få som bruker begrepet som opplæringen skal foregå etter?

Blikstad-Balas (2016) er en av få som benytter eksempeltekst som begrep. Hun viser til at begrepet også kan kalles for modelltekster, men hun retter fokus mot at eksempeltekstene kan ha flere funksjoner enn bare modellfunksjonen. Blikstad-Balas definerer eksempeltekster slik: *En eksempeltekst kan være en hvilken som helst (sic.) tekst, men den bør være et godt eksempel på de tekstnormene læreren vil vise frem* (Blikstad-Balas, 2016, s. 107). Her er det tydelig at synet er åpent, både når det gjelder tekstenes funksjon og i hvilken kontekst tekstene skal brukes i. Definisjonen sier ikke noe om at tekstene skal brukes til hverken

skrive- eller leseopplæring, men at den må vise frem tekstnormer. Blikstad-Balas sin definisjon er den av de tre definisjonene som samsvarer best med mine egne tanker om hva eksempeltekster er og hvordan begrepet eksempeltekst bør defineres.

For meg er det viktig at eksempeltekst er et åpent begrep. Så lenge man kan forsvare og forklare hvorfor man mener at noe er en eksempeltekst, så synes jeg at teksten skal gjelde som det. Som nevnt i innledningen kan både taler, sanger, filmer og lignende også være eksempeltekster, fordi de har utgangspunkt i tekst. Taler fremføres muntlig, men taleren har ofte med seg en «jukselapp» av større eller mindre grad, det er også enkelt å skrive en muntlig tale om til en tekst, for det muntlige språket kan oversettes til ord og bokstaver som igjen kan nedtegnes. I tillegg til musikken har sanger ofte en sangtekst, som ordet sier er det også tekst. Filmer består av både lyd og bilde, men store deler av filmens innhold gjengis i det skriftlige manuset som forteller skuespillerne hva de skal si og hvordan de skal fremføre ordene, i både tonefall og kroppslige bevegelser.

Et slikt syn hvor det tillates at tekst er mer enn sorte streker på hvitt papir kalles for et utvidet tekstbegrep. I tidligere versjoner av Kunnskapsløftet, her sitert etter NOR1-04, står det at *tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk. Det innebærer arbeid med tekster som bildebøker, tegneserier, aviser, reklame, nettsider, sangtekster, film og teater* (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 3). Også i den forrige læreplanen, L97, fantes det et tekstbegrep som var bredt og dynamisk. *Ein tekst er både prosess og produkt. Elevane arbeider med munnlege og skriftlege tekstar, bilete, biletmedietekstar og elektroniske tekstar* (Det kongelige kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement, 1996, s. 115). I mine undersøkelser har jeg derfor vært svært åpen for at informantene kan komme med ulike typer tekster og at de likevel kan regnes som (eksempel)tekster så lenge det kan begrunnes og forsvares. Jeg har ikke ilagt informantene noen rammer eller definisjoner når det gjelder begrepet eksempeltekst. Åpenheten og mangelen på restriksjoner førte til at informantene kunne komme med det de selv anså som en eksempeltekst og de kunne da snakke om denne. Som vi ser av sitatet fra informanten lengre opp kan mangelen på restriksjoner ha ført til forvirring, men denne informanten er den eneste som har ytret forvirring rundt begrepet. Ut av responsen som har kommet inn virker det som om flere er klar over, også i den kvantitative undersøkelsen, at begrepet er åpent, men ikke alle har benyttet seg av åpenheten. Åpenheten har kanskje vært enklere å få frem i det kvalitative materialet enn hva den har vært i det kvantitative; fordi metoden enklere tillater ytterligere kommunikasjon mellom forsker og

informant. Når de kvalitative informantene har stilt spørsmål ved hva eksempeltekster er har vi sammen kommet frem til at det er et vidt begrep, men jeg har ikke ilagt dem noen grenser, hverken den ene eller den andre veien. Neste hovedkapittel (Kapittel 3: Metode) gir mer informasjon om forholdet mellom forsker og informant i begge undersøkelsesmetodene.

Med disse tankene i bakhånd vil *jeg* definere eksempeltekst slik:

En eksempeltekst er enhver tekst som benyttes i norskundervisningen. Tekstene kan ha ulike funksjoner i læringsarbeidet. Eksempeltekster kan være i tradisjonell papirform eller i sammensatte former av tekst, lyd og/eller bilde.

2.2 Historisk perspektiv

Eksempeltekster er langt ifra et nytt fenomen, selv om ordet eksempeltekst ikke kom inn i læreplanen før i revisjonen i 2013. Før dette viste læreplanen til *tekster*. Allerede på 1400-tallet, altså for over 600 år siden, var det vanlig med studier av klassiske verk i skolen. Det ble foretatt studier av hvordan de klassiske latinske tekstene var konstruert gjennom tekstkritikk, tekstanalyse og antikk historie. Formålet med disse studiene var at leserne skulle bli dannet både når det gjaldt selvstendig tenking og moral. Også på denne tiden ble verkene benyttet som modeller, noe som strider mot ideen om den individuelle og selvstendige danningen som også skulle finne sted på samme tidspunkt. Elevene fikk i oppgave å imitere såkalte *auktore*s, de beste forfatterne, i både disponering, argumentering og formulering av tekst. Denne dobbeltmoralen kan forsvares med at det er enklere å huske en regel når man har blitt presentert for et resultat av denne regelen, altså et eksempel. Mestring av rekonstruksjon av eksempler kan være et trinn i riktig retning mot en mer selvstendig uttrykksform (Aase, 2002, s. 54-55).

Frem til juni i år 2000 var det slik at lærebøker til bruk i skolen måtte gjennom en statlig godkjenningsordning før de kunne publiseres. Ordningen hadde eksistert helt siden 1889, i starten gjaldt den kristendomsbøker og videre gjaldt den for lærebøker i alle fag. Det at ordningen ble fjernet, åpnet opp for at hvilken som helst forfatter har mulighet til å få utgitt sin bok på hvilket som helst forlag (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 75). Lærebøkene spiller en stor og viktig rolle i undervisningen, de er en av de største kildene til informasjon og brukes derfor hyppig av de fleste skoler og lærere. Lærebøkernes innhold kan legge rammer

for hvordan undervisningen utspiller seg og hva den inneholder. Noe av innholdet er selvfølgelig eksempeltekster, i tillegg til annet innhold som oppgaver og informasjon om ulike sjangere. Eksempeltekstene som er med i lærebøker er derfor en gruppe tekster som får mye oppmerksomhet i undervisningen. Lundetræ og Håland ved Lesesenteret (Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning) mener at manglende godkjenningsordning fører til dårlig kvalitet på dagens lærebøker i lesing, noe som igjen går utover elevenes skrivekompetanse da de ofte bruker det de har lest som modell for egen skriving. De mener derfor at det også i dag burde eksistere en form for godkjenningsordning for lærebøker for å sikre god kvalitet på læringsmaterialet (Halsan, 2012).

2.3 Forutgående læreplan

I den nevnte Læreplanen 97 (L97) presenteres aktuelle forfatterskap med navn. Konkrete steder vi kjenner fra litteraturen og historien nevnes også: Nirvana, Åsgard, Waterloo og Kardemomme by (Det kongelige kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement, 1996, s. 111). Med få unntak, som for eksempel Kardemomme by, vises det sjelden direkte eller indirekte til hvilken eller hvilke konkrete tekster som skal studeres av den enkelte forfatter. Fornuften sier likevel at det her er snakk om å benytte seg av de mest kjente verkene fra de ulike forfatterne i undervisningen. La oss ta en titt på noen av de konkrete formuleringene i læreplanen, steder hvor konkrete (for eksempel tekster, karakterer og steder) eller forfattere nevnes. Her hentes formuleringene fra selve læreplanmålene, i L97 er det tydelig at man ikke er nødt til å lete med lupe for å finne frem til konkrete. Jeg tar også en rask titt på hvor mange ulike sjangere eller teksttyper som nevnes, men disse blir kun regnet med når de står i læreplanmål hvor konkrete tekster eller forfatterskap nevnes. Det vil derfor finnes enda flere konkrete teksttyper og sjangere i L97 enn de jeg viser til. Grunnen til at jeg ikke er like nøye med å telle dette er fordi det er litt utenfor oppgavens fokusområde. Det er likevel av interesse og kan senere sammenlignes, i samspill med de andre funnene, med LK06. Selv om min oppgave skal dreie seg om hva som benyttes på mellom- og ungdomstrinnet viser jeg også til formuleringene fra de lavere trinnene, dette er for å vise progresjonen i kunnskapen elevene skal tilegne seg.

Under *Hovudmoment for 1.-4. klasse* i L97 står det under *Lytte og tale* at elevene skal møte fantastiske tekster som eventyr, fabler, sagn, norrøne tekster, legender og andre fortellinger, også fra fjerne himmelstrøk. Tekstene kan for eksempel være skrevet av Asbjørnsen og Moe,

Grimm-brødrene eller Nordahl Rolfsen. Det blir også vektlagt at tekstene for eksempel også kan komme fra samisk kultur eller fra andre minoritetskulturer, slike tekster nevnes også senere i målene for 1.-4. klasse. Av konkreter, utenom de nevnte forfatterne, blir Balders død, Idunns eple, Tor med hammeren, Odin, Valhall, Ask og Embla nevnt (Det kongelige kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement, 1996, s. 117-119). Alle disse kjenner vi fra den norrøne mytologien, som var svært viktig for nordmenn før kristningen. Det at disse tekstene også ble gitt mye oppmerksomhet i L97 har nok grobunn i et ønske om å at barn skal ha historisk kunnskap om norsk kultur.

Elevene skal også tilegne seg kunnskap som blir beskrevet under kategorien *Lese og skrive*. Et stort fokus her er at elevene skal møte tekster hvor både jenter og gutter spiller viktige roller og tekster som både jenter og gutter kan identifisere seg med. I den sammenheng nevnes forfattere som Alf Prøysen, André Bjerke, Inger Hagerup, Thorbjørn Egner, Astrid Lindgren, Anne Cath Vestly samt formuleringen *nyare forfattarar*. Som eksempler på nyere forfattere nevnes Tove Jansson og Roald Dahl. I tillegg til disse blir også Henrik Wergeland, Bjørnstjerne Bjørnson, Barbara Ring, H.C. Andersen og Regine Normann nevnt. Tekstene skal arbeides med både gjennom samtale, lesing og som inspirasjon for egen skriving (Det kongelige kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement, 1996, s. 117-120).

L97 har flere inndelinger sammenlignet med dagens læreplan, faktisk er det egne mål for hvert eneste trinn, slik er det ikke i LK06. Dette store spennet er grunnen til at målene som har blitt presentert i de to avsnittene over strekker seg over flere sider i læreplanen. Selv om trinnene er ulike har man ofte de samme kategoriene for det som kalles *brede område* med hovedmomenter. Det som skiller seg ut i denne gruppen med læreplanmål er at det for 3. trinn ikke nevnes en eneste konkret forfatter. Likevel nevnes både sjangere og litterære perioder, og det er i målene for 3. trinn at Ask og Embla blir nevnt. For 1.-4. trinn vises det til åtte ulike sjangere (teksttyper) eller tekstformater (som bildebøker). Her har jeg samlet lignende sjangre under ett, for eksempel går kunsteventyr, samiske eventyrsamlinger og eventyr fra minoritetskulturer under fanen *eventyr*. En annen måte å telle på kan derfor gi andre tall. Det nevnes totalt sju tekstlige konkreter (i form av karakterer) hvorav alle er fra norrøne myter. 16 unike forfatterskap (her har jeg valgt å telle Asbjørnsen og Moe som en og samme forfatter, det samme har jeg gjort med Grimm-brødrene) blir også nevnt.

Videre kommer de målene som er spesielt viktige for denne oppgaven. Den første gruppen med mål gjelder for 5.-7. trinn, også her er inndelingen etter hvert trinn, men jeg velger å samle mellomtrinnet under ett. For *Lytte og tale* er det kun et mål som nevner konkrete. Målet er for 6. trinn. Der står det at elevene skal: *samtale om eldre barne- eller ungdomslitteratur av forfattere som til dømes Rasmus Løland, Hans Aanrud og Dikken Zwilgmeyer* (Det kongelige kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement, 1996, s. 122). Under *Lese og skrive* finner man to ulike mål som berører temaet eksempeltekster. Det første av disse er hentet fra målene for 5. trinn, der skal elevene:

lese korttekstar og barne- og ungdomsbøker av nyare forfattare og ei eldre utanlandsk bok, til dømes Robinson Crusoe, Huckleberry Finn eller Heidi (...) Bli kjende med nokre fleire norrøne mytar som til dømes historia om Loke, Hel, Fenresulven og Midgardsormen og Ragnarok (Det kongelige kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement, 1996, s.121).

Nok en gang nevnes det konkrete tekster, som i dette læreplanmålet er bøker av utenlandske forfattere. De nevnte bøkene er noen av de mest kjente utenlandske barne- og ungdomsbøkene gjennom tidene, som igjen gjør at man vet hvilke forfattere det er snakk om selv om de ikke navngis. Det tas på nytt opp tekster fra norrøn mytologi, her velger jeg igjen å se bort fra bruken av ordet *og*, jeg regner derfor hver enkelt karakter som en separat enhet. Dette gjør jeg fordi det finnes flere ulike myter om hver karakter. Man kan også tolke dette på andre måter og dele funnene opp deretter, for eksempel kan slektsforholdet mellom Loke, Hel, Fenresulven og Midgardsormen regnes som en tekst og Ragnarok som en annen. Dette er også grunnen til at jeg teller de norrøne mytene under det jeg har valgt å kalle for *tekstlige konkrete* som jeg tidligere har beskrevet at inkluderer både konkrete verk og karakterer, i stedet for å telle dem som en og en tekst. Videre følger det siste målet som forteller om konkrete på mellomtrinnet i L97, dette målet gjelder for 7. trinn, og er slik:

I opplæringa skal elevane lese ungdomsromanar for å oppdage og oppleve, norske og omsette. Lese, samtale om og framføre dikt og songar av forfattare som til dømes Bjørnstjerne Bjørnson, Ivar Aasen, Aasmund Olavsson Vinje og Margrethe Munthe. Samtale om tekstar av forfattare om til dømes Per Sivle, Oskar Braaten og Sigrid Undset og sjå på miljø, menneskesyn, språk og liknande. Bli kjende med éin eller fleire lokale forfattare (Det kongelige kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement, 1996, s. 123).

Forfatterne som nevnes i målet er å regne som sentrale navn i norsk litteraturhistorie. Det blir også snakket om lokale forfattere, men disse er det selvsagt ikke mulig å nevne med navn i en nasjonal læreplan. I likhet med tidligere tankegang blir norske ungdomsromaner og oversatte ungdomsromaner regnet innunder samme kategori. I målene for mellomtrinnet er det som man kan se ikke så voldsomt mange mål som nevner konkrete, det er faktisk kun tre slike mål. Disse tre klarer likevel å trekke frem ganske mange konkrete på tross av lavt antall. Av tekstlige konkrete er det åtte ulike, av disse er tre enkeltstående verk, mens de resterende fem er karakterer fra norrøn mytologi. Det nevnes åtte teksttyper og tekstformater, av disse åtte har barnelitteratur og norrøne myter blitt nevnt tidligere i læreplanen (her regnes barnelitteratur sammen med barnebøker og ungdomslitteratur sammen med ungdomsbøker og ungdomsromaner). Ti forfattere nevnes med navn, av disse har én forfatter blitt nevnt tidligere i læreplanen. Sammenligner man så målene for 5.-7. trinn med målene for 1.-4. trinn med tanke på antall ser man at det er litt færre konkrete her når det gjelder forfattere, teksttyper og tekstformater, men det nevnes litt flere tekstlige konkrete og disse stammer fra flere ulike verk enn tidligere.

Neste gruppe med spesielt viktige læreplanmål for denne oppgaven er målene for ungdomstrinnet. Det som skiller seg ut her, sammenlignet med tidligere læreplanmål er at *Lytte og tale* ikke inneholder henvisninger til konkrete tekster eller forfatterskap, men det gjør et mål under *Kunnskap om språk og kultur*. Mål fra *Lytte og tale* blir derfor ikke tatt med i betraktningen. Det er likevel viktig å påpeke at det nevnes konkrete teksttyper og tekstformater under *Lytte og tale*, for eksempel folkeviser og folkediktning. Disse vil heller ikke bli tatt med i opptellingen. Målet som nevner konkrete i *Kunnskap om språk og kultur* gjelder for 9. trinn og forteller at elevene skal lese *taler av nordmenn og folk fra andre land*. Håkon 7., Fridtjof Nansen, Abraham Lincoln, Winston Churchill og Martin Luther King blir nevnt som eksempler (Det kongelige kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement, 1996, s. 128).

I hovedmomentene for 8.-10. trinn finnes det fem mål som nevner konkrete under *lese og skrive*. I løpet av disse fem målene nevnes det en horde av forfattere. Disse er: Petter Dass, Ludvig Holberg, Johan Herman Wessel, Asbjørnsen og Moe, Just Quigstad, Johan Borgen, Torborg Nedreaas, Tarjei Vesaas, Camilla Collett, Bjørnstjerne Bjørnson, Jonas Lie, Alexander Kielland, Amalie Skram, Henrik Wergeland, Johan Sebastian Welhaven, Arne Garborg, Sigbjørn Obstfelder, Arnulf Øverland, Nordahl Grieg, Tor Jonsson, Jakob Sande,

Inger Hagerup, Olav H. Hauge, Rolf Jacobsen, Halldis Moren Vesaas, Knut Hamsun, Sigrid Undset, Olav Duun, Cora Sandel og Henrik Ibsen (Det kongelige kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement, 1996, s. 125-128). Teller man slik som tidligere Asbjørnsen og Moe som et felles forfatterskap nevnes det i løpet av disse fem målene hele 30 eksempler.

Eventyrsamlerne er en av fem som har blitt nevnt i kunnskapsmål tidligere i læreplanen, de andre er Bjørnstjerne Bjørnsson, Henrik Wergeland, Inger Hagerup og Sigrid Undset. Av disse fem er Bjørnstjerne Bjørnsson den eneste forfatteren som nevnes konkret gjennom hele løpet, altså på både barne-, mellom og ungdomstrinnet.

Ser man så på totalen av forfattere som nevnes i målene for hele ungdomstrinnet er det 35. Det nevnes ingen konkrete tekster, hverken fra disse forfatterne eller på andre måter. Likevel er det også her naturlig å tenke at det er de mest kjente verkene som er mest aktuelle, for eksempel talen *I have a dream* av Martin Luther King. I mål med konkrete forfattere for 8.-10. trinn er det også mange ulike sjangere eller teksttyper, tre av disse har ikke blitt nevnt tidligere og det er; noveller, dramatiske tekster og taler.

Som denne fremstillingen har vist, er det ganske mange konkrete forfattere, verk og sjangre/teksttyper som nevnes i løpet av L97. I innledningen til norskfaget under *Faget sin plass i skulen* blir dette sagt om tekstutvalget:

Utvalet må nødvendigvis bli noko tilfeldig, men poenget er at det er felles, og at det kan utfyllast både med tillegg frå lærarane og elevane og med lokale innslag. Samtidig må stoffutvalet gjere det tydeleg av språket og dei førestellingane det ber, stadig blir nye, ikkje berre gjennom tilsiget frå andre kulturar og frå nye tekniske vendingar, men også gjennom uttrykk og slang frå ungdomen sjølv. Norsk er eit kulturfag (Det kongelige kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement, 1996, s. 111-112).

Hovedtanken er altså at utvalget skal være felles, men likevel ha rom for variasjon og tillegg både fra lærere, elever og lokalmiljøet. Det fokuseres også på at tekstutvalget stadig vil endres på grunn av endringer i selve språket, i kulturen og på grunn av tekniske fremskritt. For å runde av å si noe generelt om utvalget i L97 har jeg gjennomført en opptelling av konkrete nevnt i de gjennomgåtte målene. Opptellingen er gjort slik at om samme sjanger, tekst eller forfatter nevnes flere ganger så telles den bare en gang. Det nevnes i alt 55 ulike forfattere, av disse er 41 menn, 14 er kvinner. Det nevnes totalt 15 konkrete i form av tekster, karakterer og steder, av disse er tre enkeltstående verk, mens resten er norrøne tekster. Av disse er alle nedtegnet over hundre år før læreplanen ble publisert. Nyere tekster kommer derfor ikke

direkte frem i læreplanmålene, men de kommer inn ved noen av de nevnte forfatterskapene og i formuleringer som *nyere* og *lokale* tekster. 16 ulike sjangre og tekstformater nevnes. Totalantallet i utvalget i L97 vil være ulikt alt etter hvordan man teller, i min litt strenge opptelling blir totalen 92 unike konkreter, 76 om man ser bort fra sjangre og teksttyper. Om man også regner med sjangre og teksttyper fra mål hvor konkreter ikke nevnes, eller unnlot å samle lignende sjangre i større bolker, ville tallet vært enda høyere.

2.4 Dagens læreplan

Etter å ha eksistert i nesten et tiår ble L97 avløst av *Kunnskapsløftet* i 2006. En av hovedgrunnene til at læreplanen ble fornyet var fordi norske elever presterte dårligere enn forventet på internasjonale tester, blant annet på PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment). Det såkalte *PISA-sjokket* rammet nasjonen i 2001 da resultatene viste at norske 15-åringers kompetansenivå i lesing, matematikk og naturfag var middels i internasjonal sammenheng (Skjelbred og Nilssen, 2007 og Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1). Etter PISA-sjokket tok det fem år før den nye læreplanen trådte i kraft. Etter starten i 2006 har deler av Kunnskapsløftet blitt revidert flere ganger. Videre vil jeg vise til læreplanen med koden NOR1-05. Denne læreplanen i norsk var gjeldende fra 01.08.13 og er den nyeste og siste revisjonen før en helt ny læreplan trer i kraft for alle fag i 2020.

2.4.1 Generell del og formål med opplæringen

Det eneste stedet man finner henvisninger til konkrete tekster i dagens læreplan er i generell del. Generell del av læreplanen *utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring* (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Under overskriften *Felles forståelse i et spesialisert samfunn* sies det at man må besitte felles forståelsesformer i samfunnet man lever i for å kunne kommunisere gjennom tolkning og formidling. Av slike forståelsesplattformer nevnes det to ting med litterær tilknytning. Det snakkes om *klassikerne i litteraturen* («Lille Marius») og *kulturelt fellesgods* («kamelen og nåløyet») (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 15). Lille Marius kjenner vi fra Kiellands *Gift* og kamelen og nåløyet stammer fra en bibelfortelling som vi finner i to av evangeliene i det nye testamentet (Mark. 10:25 og Lukas 18:25). Disse tekstreferansene er med sannsynlighet valgt ut fordi de er godt kjente litterære referanser for forfatterne og resten av deres generasjon, referansene fungerer som koder i språket. De valgte

referansene er kanskje ikke like kjente i dag. Hva som er kulturelt fellesgods for en generasjon vil være annerledes for den neste, noe vil forsvinne og nytt vil komme til.

Innledningsvis i læreplanen for norskfaget finner vi undertittelen *Formål*, her beskrives *hensikten med opplæringen for den enkelte elev og hvilken verdi faget har for samfunn og arbeidsliv* (Utdanningsdirektoratet, 2016). Her blir det også gitt informasjon *om hvordan den samlede kompetansen i faget skal forstås* (Utdanningsdirektoratet, 2016). Når det gjelder eksempeltekster finner vi to avsnitt som er aktuelle.

I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien (...).

Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av. Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides

(Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 2).

Allerede her ser man tydelig at opplæringen skal inkludere ulike former for tekster, her nevnes også sammensetninger av skrift, lyd og bilde. Det snakkes ikke om konkrete tekster eller forfatterskap, men det nevnes at elevene skal lese både fakta og fiksjon, samt at de skal få kritiske evner og kunnskap om teksthistorien. Dette fører til at man må lese ulike teksttyper og tekster fra ulike tider. Det siste avsnittet viser til at tekstene som skal brukes skal stamme fra ulike tider og ulike språk for at elevene skal tilegne seg kunnskap utover egen samtid. Ved å lese tekster av slik variasjon er det mulig å forstå både egen og andres kultur bedre.

2.4.2 Kompetansemålene i læreplanen

De nye kompetansemålene for norskfaget kan tenkes å ligne på de kunnskapsmålene som ble vist til i forrige kapittel. I disse er det en komponent som ikke er med, sammenlignet med de gamle – i de nye målene finnes det ingen referanser eller henvisninger til hverken konkrete forfattere, tekster eller litterære univers. Med ett er det opp til den enkelte lærer å bestemme hvilke tekster som skal benyttes i undervisningen. Videre kommer det en gjennomgang av de

læreplanmålene fra LK06 som berører temaet eksempeltekster. Her tas det med mål som inneholder ordet eksempeltekst og også mål som det kunne ha blitt oppgitt konkrete eksempler i, slik det ville ha vært gjort i den forutgående læreplanen. I likhet med forrige kapittel vil målene fra de lavere trinnene bli presentert her også slik at progresjonen i skoleløpet kommer tydelig frem.

Kunnskapsløftet er ikke delt inn slik som L97, med mål etter hvert eneste trinn, her er målene samlet i større bolker. Disse er delt inn etter hvilke kompetanser elevene skal ha etter hver bolke med trinn, hver bolke er igjen delt inn i ulike temaer, kalt hovedområder. Den første bolken med mål gjelder oppnådd kompetanse etter andre trinn og omfatter derfor opplæringen i de to første årene av skoleløpet. Under området *mundtlig kommunikasjon* finner man målet: *lytte til tekster på bokmål og nynorsk og samtale om dem* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6). Her kunne det stått hvilke tekster man skal lytte til, men det gjør det ikke, den eneste spesifiseringen som blir gitt er at tekstene skal være på begge målformer. Videre, under *skriftlig kommunikasjon*, kommer det to aktuelle mål, det ene av disse inneholder ordet eksempeltekster. Målene er: *lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm og skrive etter mønster av enkle eksempeltekster og ut fra andre kilder for skriving* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6). Hva er så *enkle tekster*, og hvilke *eksempeltekster og andre kilder* skal benyttes? Disse spørsmålene gis det ikke svar på i læreplanen. Neste og siste område er *språk, litteratur og kultur*. Her er det jo store muligheter for å kunne nevne konkret litteratur, men som vi vet blir det ikke gjort. I stedet nevnes bare vide kategorier som *bildebøker og andre bildemedier, eldre og nyere sanger, regler og dikt og personer og handling i eventyr og fortellinger* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6).

Neste bolke med kompetansemål handler om kompetanser som skal være oppnådd etter fjerde årstrinn. I disse målene, som også skal dekke opplæringen gjennom to år, finner man også bruk av ordet eksempeltekst (eller variasjoner av ordet). Man finner også flere steder hvor det kunne vært naturlig å bruke ordet for å konkretisere undervisningens innhold. Ordet tekst blir nevnt flere ganger. Under *skriftlig kommunikasjon* finner man disse målene for hva eleven skal kunne:

- lese tekster av ulike typer på bokmål og nynorsk med sammenheng og forståelse
- finne informasjon ved å kombinere ord og illustrasjon i tekster på skjerm og papir
- lese, reflektere over og samtale om egne og andres tekster

- bruke ulike typer notater og eksempeltekster som grunnlag for egen skriving

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 7).

Igjen kan man spørre seg om hva man konkret skal lese, hva er *tekster av ulike typer, tekster på skjerm, andres tekster* og hvilke eksempeltekster skal være *grunnlag for egen skriving*? Svar på disse spørsmålene finner man ikke i læreplanen. Området *Språk, litteratur og kultur* inneholder også flere mål som handler om tekster, her er det selvfølgelig også mangel på konkrete. Det skal samtales om innhold og form i sammensatte tekster, gis uttrykk for egne tanker og opplevelser om barnelitteratur, teater, film, dataspill og TV-program. Det skal samtales om sanger, regler, dikt, fortellinger og eventyr fra fortid og nåtid på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk. Elevene skal også kunne gi uttrykk for egne tanker om språk, personer og handling i tekster fra ulike tider og kulturer (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6).

Den følgende bolken med kompetansemål berører undervisningssituasjonene i et av de aktuelle fokusområdene for denne oppgaven, nemlig mellomtrinnet. Her er bolkenes spenn større enn de forrige og inkluderer tre trinn i stedet for to. Hele mellomtrinnet er under ett, det samme er også ungdomstrinnet som blir presentert senere. For de tre årene på mellomtrinnet finner man helt klart også mål som berører temaet eksempeltekster. Under hovedområdet *skriftlig kommunikasjon* finner vi kompetansemål som sier at mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- lese et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangere på bokmål og nynorsk, og reflektere over innhold og form i teksten
- skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker
- referere, oppsummere og reflektere over hovedmomenter i en tekst
- lese enkle tekster på svensk og dansk og gjengi og kommentere innholdet

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8).

Hva er *et bredt utvalg*, hvilke tekster skal brukes som *eksempeltekster*, i hvilke tekster skal man se på *hovedmomenter* og hvilke tekster skal leses *på svensk og dansk*? I tillegg til disse målene hvor det tydelig henvises til samtale om tekster, og til lesing og skriving av tekster, finner vi også mål som nevner sammensatte tekster, uten at det står noe mer om hvilke tekster det kan være: *forstå og tolke opplysninger fra flere uttrykksformer i en sammensatt tekst*

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8). Innenfor *språk, litteratur og kultur* finnes det relevante mål denne gangen også. På mellomtrinnet skal elevene kunne:

- sammenligne språk og språkbruk i tekster på bokmål og nynorsk
- presentere egne tolkninger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk
- vurdere tekster med utgangspunkt i egne opplevelser og med forståelse for språk og innhold

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8).

Elevene skal altså arbeide med barne- og ungdomslitteratur på både nynorsk, bokmål og samisk, og gjennomføre personlige tolkninger og vurderinger av tekster når de befinner seg på 5.-7. trinn. Det finnes enda flere mål som sier noe om tekster eller eksempeltekster, disse målene gjelder for ungdomstrinnet. Hvis du har gjetten at disse er uten konkreter så har du selvfølgelig gjetten helt riktig. Innenfor *skriftlig kommunikasjon* på ungdomstrinnet er mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger
- gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk
- skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder
- integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvbart måte der det er hensiktsmessig

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8).

I takt med elevens utvikling og kunnskapsnivå, øker kompleksiteten i hva elevene skal mestre. Det er enkelt å kjenne igjen elementer fra tidligere trinn, men nå er elevene på vei mot en mer fullstendig og kompleks kompetanse. På ungdomstrinnet er det ikke bare lærere og medelever som er nytt, det er også en økt forventning til elevenes ferdigheter. Som målene sier skal de mestre tekster på både svensk, dansk, nynorsk og bokmål. I tillegg skal de også mestre kildebruk.

Neste hovedområde for ungdomstrinnet er *språk, litteratur og kultur*, det er mål for opplæringen at eleven skal kunne:

- presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur

- gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8).

Fokuset er rettet mot at elevene skal se hvordan de tekstene de arbeider med er i samspill med samtiden uavhengig av tiden tekstene ble skrevet i. Slike ferdigheter krever metakompetanse, det er langt fra tilstrekkelig å forstå teksten alene, man må også medregne faktorer som konteksten og samtiden teksten ble til i. I tillegg til dette skal elevene også kunne arbeide med sammensatte tekster, fordype seg i to selvvalgte emner (hvorav et forfatterskap og et litterært eller språklig emne) hvor de må velge tekster selv, elevene må også kjenne til opphavsrett ved publisering og bruk av tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 8).

Som det tydelig kommer frem er dagens læreplan lagt opp på en helt annen måte enn den forutgående læreplanen. Her er det opp til den enkelte ansvarlige å gjøre undervisningen slik han eller hun selv måtte regne som riktig. Frihet til å velge selv har kommet inn, men er så stor frihet den riktige veien å gå? Norske barn burde vel få omtrent den samme kunnskapen, uavhengig av hvor de går på skole? Selvfølgelig blir det mye likhet i det langstrakte landet, både tradisjoner, sunn fornuft og lærebøker legger visse rammer for undervisningen. Likevel er det opp til den enkelte ansvarlige å bestemme hvilket motiv som skal plasseres innenfor de gitte rammene.

2.4.3 Grunnleggende ferdigheter

Et annet viktig element som var nytt i 2006 var fokuset på grunnleggende ferdigheter. Man så seg ut fem ferdigheter som skal arbeides med gjennom utdanningsløpet: Å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. De grunnleggende ferdighetene gjelder for alle fag og skal arbeides med i alle fag, *på fagenes premisser, der hvor det er relevant. Enkelte fag vil ha et større ansvar for å utvikle ulike sider av de grunnleggende ferdighetene enn andre* (Utdanningsdirektoratet, 2017). For norskfaget generelt faller det naturlig å ta særlig ansvar for de tre første ferdighetene. Videre vises det til de deler av de grunnleggende ferdighetene i norsk som berører temaet eksempeltekster.

Muntlige ferdigheter i norsk innebærer blant annet å tilegne seg fagkunnskap ved å *lytte aktivt og å forstå og å bruke det muntlige språket stadig mer nyansert og presist i samtale om*

(...) *tekster av økende omfang og kompleksitet*. (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Disse ferdighetene berører eksempeltekster fordi ordet *tekster* nevnes. Elevenes ferdigheter skal utvikles slik at de gradvis kan føre intellektuelle samtaler om tekster i stadig større og mer kompleks grad.

Å kunne lese i norsk er å *skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Man skal kunne finne og forstå informasjon i tekster fra ulike medier og forholde seg selvstendig og kritisk til disse.

Utviklingen av leseferdigheter i norskfaget forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at de arbeider (...) med ulike typer tekster i faget (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Her kan læreren gjennom å introdusere ulike tekster til bruk og fornøyelse i klasserom og hjem være med på å utvikle elevenes leseferdigheter. *Utviklingen går fra grunnleggende avkodning og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5).

Å kunne skrive i norsk handler om å uttrykke seg hensiktsmessig gjennom ulike norskfaglige sjangere, dette oppnås ved mestring av ulike typer tekster og norskfaglige begreper. Gjennom skrivingen kan man også lære, og skrivingen kan gjøre det lettere å utvikle og strukturere tanker (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). *Elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5) skal utvikles gjennom norskfaget. Utviklingen forutsetter *systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Tekstkunnskap, som innebærer kunnskap om sjangre, teksttyper, grammatikk og kildekritikk, er særlig viktig i arbeidet med eksempeltekster.

2.5 Kommende læreplan

Høsten 2020 skjer det igjen store omveltninger i den norske skolen. Innføringen av den nye læreplanen vil påvirke bruken av norskfagets eksempeltekster i fremtiden, med dens nye læreplanmål, kjerneelementer og samfunnsaktuelle temaer. Læreplanen har ikke trådt i kraft enda og påvirker derfor oppgavens undersøkelser og forskningsresultater i liten eller ingen grad. Det er derfor ikke nødvendig å gå særlig i dybden på den nye planen. Læreplanmål som

innebærer bruk av eksempeltekster vil derfor ikke bli presentert like grundig som de ble i gjennomgangen av læreplanmål fra tidligere og nåværende læreplan. Likevel er det interessant å foreta et raskt overblikk, slik at man kan danne seg et bilde over hvordan eksepletekstenes rolle blir i fremtiden.

Sett under ett, har den nye læreplanen kortere formuleringer og langt færre læreplanmål enn den forrige. Det betyr at hvert ord og hver setning omfatter mye, men det betyr ikke at kunnskap går tapt. Læreren får økt frihet til å velge hva han eller hun ønsker å legge i det enkelte mål, og hvilken metode som skal benyttes for å oppnå målet. Metodefriheten er økt fordi sterkt førende formuleringer er tatt bort. Man vil for eksempel ikke finne formuleringen *med mønster fra eksempeltekster* i den nye læreplanen. Det betyr likevel ikke at metoden ikke kan benyttes, men det er fremdeles opp til den enkelte lærer å velge den best egnede metoden for å oppnå det enkelte målet.

Ordet eksempeltekst blir faktisk ikke nevnt i det hele tatt i den nye læreplanen. Likevel finner man ord og formuleringer som underforstått inkluderer bruk av eksempeltekster. Man finner for eksempel ord og formuleringer som: *kulturens tekster, skjønnlitteratur, sakprosa og litterære opplevelser* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). I tillegg til dette snakkes det om kjennskap til skjønnlitteratur og sakprosa på begge målformer, på nabospråk, på samisk og andre språk, disse tekstene skal være fra samtiden, men også fra fortiden (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Ulike sjangre tas opp som eksempler gjennom læreplanen; eventyr, fortellinger, faktabøker, sangtekster, lyrikk, noveller, fagtekster og romaner (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6-7).

Et særlig relevant sitat for eksempeltekster finner man i kjerneelementet *tekst i kontekst*: *Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Her er det veldig tydelig at det rettes fokus mot at tekster ikke alltid må være svart på hvitt, det benyttes et utvidet tekstbegrep. Det samme påpekes også senere: *Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). En slik holdning til begrepet tekst er også en av hovedtankene bak denne oppgaven. Eksempeltekster innebærer svært mye!

I LK06 var de grunnleggende ferdighetene i særlig fokus, i den nye læreplanen skal tre samfunnsaktuelle temaer implementeres i fag hvor det er relevant. Temaene heter: *Demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring*. For eksempeltekster vil det være spesielt aktuelt med temaet *demokrati og medborgerskap*. For å kunne fungere godt i et demokrati, eller i et samfunn generelt, er det viktig å kjenne til samfunnets kultur. Litteratur utgjør en stor del av kulturen. Kjennskap til berømte litterære verk er derfor essensielt for å fungere i demokratiet, og det er norskfagets oppgave å gi elevene denne kompetansen. De to andre temaene er selvfølgelig også viktige, men spiller en noe mindre rolle i arbeidet med eksempeltekster, likevel er det alltid læreren som avgjør hvordan eksempeltekster kan være med på å bygge oppunder de tre samfunnsaktuelle temaene.

I den nye planen har jeg ikke lett like mye med lupe etter konkrete, som jeg gjorde i undersøkelsene av LK06. Som man kanskje husker fra gjennomgangen av LK06 er man virkelig nødt til å lete i dybden for å finne konkrete, og konkretene finnes kun i generell del. Om det finnes noen konkrete i den kommende læreplanen er de godt skjult. Til nå har det ikke lyktes meg å finne noen konkrete, i hverken kompetansemål for norskfaget eller overordnet del av læreplanen.

Et viktig fokus i denne læreplanen er at tekstene skal være relevante for elevene, eller ha en særlig bevisstgjørende effekt. Man finner relevans-fokuset i formuleringer som *egne interesser, egne leseferdigheter og unges livssituasjon* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 6-9). Den bevisstgjørende effekten kommer til syne i formuleringer hvor elevene skal analysere hvordan konteksten påvirker teksttolkningen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9) og ved å lese skjønnlitteratur og sakprosa som gir *innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Naturligvis har også det samfunnsaktuelle temaet *bærekraftig utvikling* en sterk bevisstgjørende effekt. *Elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Lærerens ansvar blir å finne passende tekster som gjør at elevene kan tilegne seg denne kunnskapen. Elevene skal lese både *kortere og lengre tekster*, dette har trolig sammenheng med et ønske om forbedrede leseresultater i nasjonale og internasjonale undersøkelser (ref. PISA-sjokket), formuleringer om lengde var ikke å finne i LK06. (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8-9). Hvordan denne læreplanen vil ha innvirkning på bruk av eksempeltekster gjenstår å se. Det som er sikkert, er at det vil være spennende å følge med i tiden som kommer.

2.6 Eksempeltekster i bruk ved leseopplæringen

Selv om akademisk litteratur ofte snakker om modelltekster, tekster brukt som mal for elevenes egen *skrivning*, spiller eksempeltekster også en stor rolle når det kommer til å utvikle elevenes *lesekompetanse* gjennom leseopplæringen i skolen. Lesekompetanse *omfatter alt fra avkoding og forståelse, til å innhente informasjon fra ulike kilder, å velge, vurdere, tolke og analysere kritisk* (Johannessen, 2016). Med andre ord er lesekompetanse en sammensatt ferdighet, som rommer mestring av mange ulike ferdigheter. Disse ferdighetene er sentrale både i undervisningssituasjoner og i dagliglivet. *Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner og delta i samfunnet* (Johannessen, 2016). Lesing og skrivning er sterkt knyttet til hverandre, *for å bli en god skriver er det viktig å lese tekster og å samtale om tekster og hva som særpreger dem* (Nilsen, Hammerin, Nordby og Augdahl, u.å.).

Gjennom de første skoleårene leser elevene ulike eksempeltekster for å lære å lese. Tekstene som benyttes på lave trinn, er gjerne svært enkle tekster hentet fra lærebøkene. Skal man tro Lundetræ og Håland er læreboktekstene kanskje lagt opp feil, fordi hovedfokuset ligger på å lære avkoding, i stedet for forståelse av teksten som har blitt lest. For å forstå teksten må elevene komme et skritt lengre, de må lære å lese mellom linjene, reflektere rundt teksten og stille spørsmål ved den. Når elevene så går på femte trinn og møter Nasjonale prøver i lesing for første gang, ligger fokuset helt tydelig på slike viderekomne ferdigheter. Det å kunne gjøre bokstav for bokstav om til lyd og trekke dem sammen til meningsbærende enheter er ikke tilstrekkelig (Halsan, 2012). Derfor er det, som Blikstad-Balas påpeker i sin definisjon av eksempeltekster, viktig å tenke på *hvilke* tekster man som lærer velger å bruke i leseopplæringen. Tekstene som benyttes må være gode eksempler på det som er ønskelig at elevene skal lære. Kanskje er tekstene fra lærebøkene ikke alltid de aller beste?

Når man arbeider med å lese tekster i skolen kan det foregå på flere ulike måter. I begynneropplæringen ved starten av skoleløpet ligger fokuset på at elevene skal knekke den alfabetiske koden, også kjent som skriftspråskoden. Denne opplæringen kan foregå på mange ulike måter, hvor målet er at elevene forstår sammenhengen mellom språklyd (fonem) og bokstaver (grafem), og kan trekke dem sammen til stavinger og ord (morfem). Men å mestre skriftspråskoden er ikke nok for å bli en funksjonell leser (Traavik og Jansson, 2013,

s. 39). Kanskje blir man i stand til å lese tekstene i læreboka gjennom arbeidsmetodene i begynneropplæringen, men man blir ikke i stand til å si noe mer om det man har lest, slik Lundetræ og Håland påpeker. Da er elevene kanskje dårlig stilt når de senere i utdanningsløpet møter strengere krav til hvilken tekstkompetanse som forventes av dem. Da kan man få store utfordringer med nye arbeidsmetoder om man ikke har lært nok om lesing til at man vet at lesing og litteratur er mer enn bare ord som står på et stykke papir.

Hvordan man leser eksempeltekster spiller en stor rolle. Formulering *hvordan* refererer her til måten man rent fysisk forholder seg til teksten. Leser man den inni seg? Blir den lest opp høyt av læreren, fra et digitalt opptak, eller er det elevene selv som leser teksten høyt i klassen? Høytlesning som metode er kanskje best om læreren leser og elevene lytter, spesielt hvis poenget med lesingen er at elevene skal få med seg innholdet slik at man kan snakke om det og reflektere rundt det etter lesingen. I den norske skoles begynnelse skulle elevene drive høytlesning/memorering (da av bibelen), og i moderne tid har «leseslange» blitt benyttet som metode. Slik, nærmest tvunget, høytlesning kan fungere hensiktsmessig for noen, men for dem det ikke fungerer for kan metoden være med på å drepe leselysten. En usikker elev regner gjerne ut hvilket avsnitt han eller hun skal lese, lenge før det er hans eller hennes tur. Eleven øver på sitt avsnitt helt frem til sin tur og eleven har da gjerne ikke fått med seg noe av det de andre elevene har lest. Et slikt scenario er det nok mange som kan gjenkjenne fra egen skolegang. At man gruer seg til å lese på skolen kan også føre til at eleven heller velger å bruke fritiden på andre aktiviteter enn lesing. Om man aldri leser hjemme, og opplever lesing i skolen som smertefullt og pinlig, kan det føre til at elevens lesekompetanse stagnerer på et lavt nivå. Det er derfor viktig at læreren tenker nøye gjennom hvilke fysiske lesemetoder som benyttes, slik at elevene får det beste utbyttet av lesingen.

Hvordan man leser kan også dreie seg om andre forutsetninger enn de rent fysiske, som ble diskutert i forrige avsnitt. Hvordan man leser har også mye med hvilke kognitive metoder man benytter seg av i løpet av lesingen. Kognitive metoder, eller strategier kan introduseres for elevene gjennom forklaringer, beskrivelser og utprøvinger instruert av lærer før elevene mestrer strategien og automatisk benytter seg av den på egenhånd. Slike strategier kalles lesestrategier og spiller også en stor rolle når det kommer til bruk av eksempeltekster. For å bli en effektiv leser med god lesekompetanse, kan det være greit å kjenne til enkelte metoder som gjør lesingen enklere. Gjennom skoleløpet må elevene gradvis lære seg å lese og skrive, justeringer av læreplanen når det gjelder lesing ble foretatt i 2008.

Uansett hvilke fysiske eller kognitive metoder som benyttes er det viktig med variasjon. Variasjonen gjør det mulig å treffe de enkelte læreplanmål og den enkelte elev. Den metoden som passer for et mål passer kanskje ikke like godt for det neste, og det som passer for en elev passer kanskje ikke for en annen elev med andre preferanser og andre forutsetninger. Det å velge ut tekster som skal leses, er også en del av det å arbeide med eksempeltekster. Alle eksempeltekster som brukes må på en eller annen måte internaliseres, og den vanligste måten å internalisere en på, er ved å lese den.

Lesing har også mye å si for den skrivekompetansen man opparbeider seg. Dette påpekes av den amerikanske skriveforskeren Stephen D. Krashen allerede i 1984 og oversettes og poengteres av Hertzberg i 2013. Krashen sier: *Skrivekompetanse kommer **utelukkende** av egenmotivert lesing drevet av lyst eller interesse. Den tilegnes ubevisst; leserne vet ikke at de tilegner seg den mens de leser og er heller ikke bevisst på tilegnelsen etter at det er skjedd* (Hertzberg, 2013 s. 5). Det vil derfor være svært viktig at læreren klarer å skape engasjement og leselyst hos elevene som går utover skolehverdagen og inn i den private sfære. Det følgende kapittelet handler om bruk av eksempeltekster i skriveopplæringen.

2.7 Eksempeltekster i bruk ved skriveopplæringen

Å utvikle elevenes skrivekompetanse handler (...) om å gjøre skrivehåndverket tydelig og tilgjengelig for elevene (Skrivesenteret, 2017a). For å oppnå skrivekompetanse er arbeid med eksempeltekster svært sentralt, noe som er tydelig i den nevnte akademiske litteraturen og gjennom denne oppgaven. Elevene vil gjennom lesing av og arbeid med eksempeltekster utvikle god skrivekompetanse. Videre følger en gjennomgang av en modell som viser hvordan eksempeltekster kan brukes som modelltekst i et større tekstarbeid i undervisningen. Modellen er omfattende og utmerker seg som forslag for hvordan eksempeltekster kan implementeres i skriveopplæringen. Den er ment som et eksempel, og oppgaven gjennomfører ikke videre undersøkelser av denne. Modellen kan brukes i flere ulike fag, men i denne sammenhengen vil arbeidet være rettet mot bruk i norskfaget.

2.7.1 Sirkelen for undervisning og læring

Skrivesenteret (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning) har utviklet *Sirkelen for undervisning og læring*, som er en modell over et undervisningsforløp som bygger stillaser

for elevenes skriving (Skrivesenteret, 2017a). Modellen er inspirert av *Teaching-learning cycle* fra australsk sjangerpedagogikk (Skrivesenteret, 2017b, 0:30). Modellen ble opprinnelig utviklet for å gi støtte til minoritetsspråklige elever, men et undervisningsforløp som følger denne modellen vil være nyttig for alle elever når de skal lære å skrive en ny teksttype (Skrivesenteret, 2017b, 0:36). Begrepet teksttype erstattet de tidligere sjangerbegrepene. Begrepet teksttype ble introdusert i læreplanrevisjonen av 2013, eksempler på teksttyper er informative, argumenterende og fortellende tekster (Breivega og Johansen, 2016, s. 51).

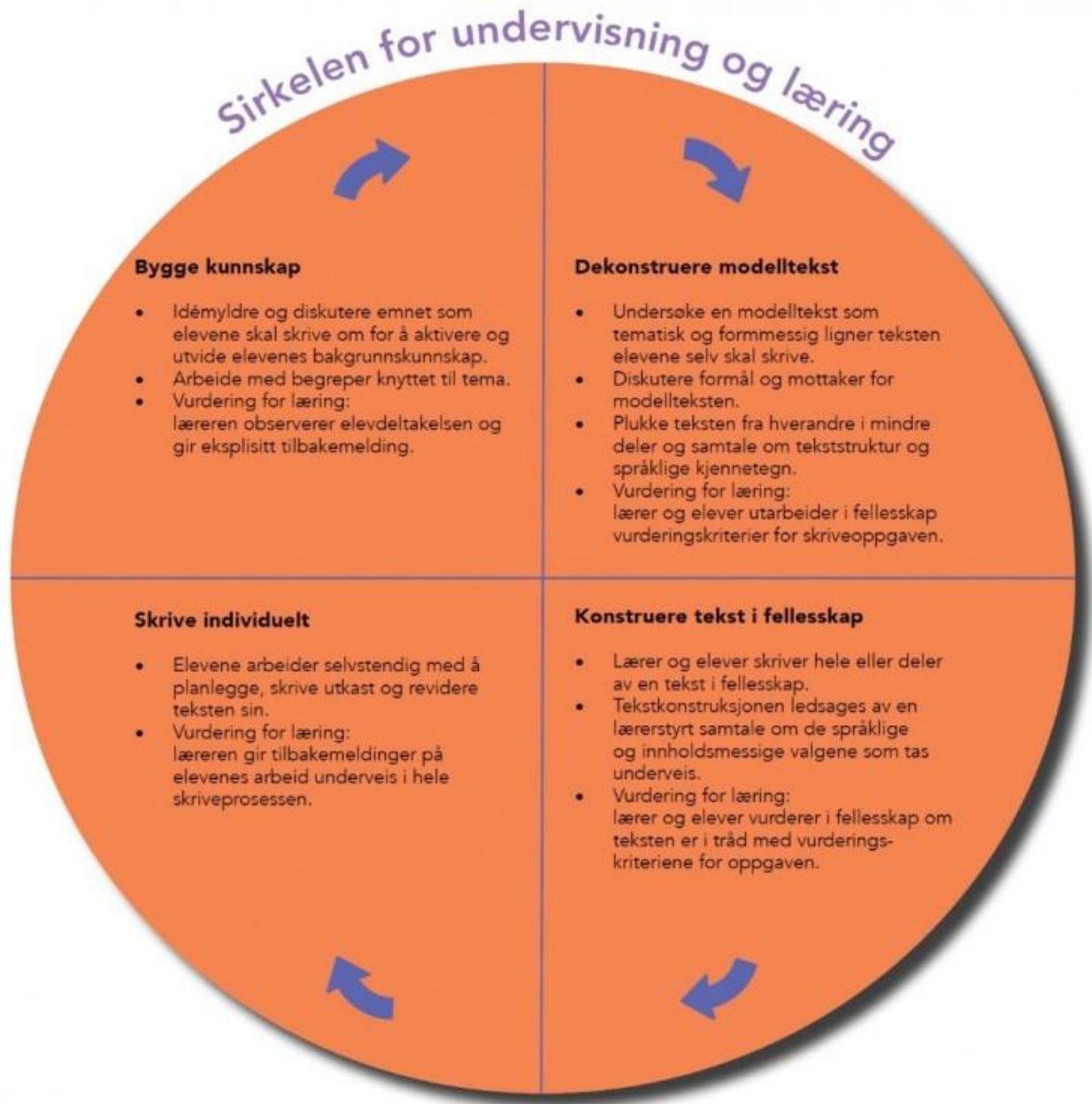
I modellen benyttes begrepet modelltekst, men både i skriftlige forklaringer av, og i en informasjonsfilm om modellen benyttes også begrepet eksempeltekst. I dette tilfellet er det veldig naturlig å benytte begrepet modelltekst. Modellen brukes som nevnt når elevene skal lære å skrive tekster i en ny teksttype, og de (eksempel)tekstene som benyttes i arbeidet fungerer som modeller for elevenes egne tekster. Det er kanskje litt uheldig av Skrivesenteret å benytte seg av begge begrepene uten noen videre definisjon av hverken det ene eller det andre begrepet. Likevel er modellen et godt eksempel på hvordan eksempeltekster kan brukes i skriveopplæringen. Ved bruk av Sirkelen for undervisning og læring vil eksempelteksten ikke overraskende fungere som en modelltekst, en slags mal for elevens egen tekst.

Modellen er inndelt i fire faser:

- *Bygge kunnskap*
- *Dekonstruere modelltekst*
- *Konstruere tekst i fellesskap*
- *Skrive individuelt*

Det er ikke slik at man alltid må starte undervisningen i den samme av de fire fasene, hvor man starter avhenger av hvilken teksttype elevene skal lære å skrive (Skrivesenteret, 2017b, 1:23). Det er ofte hensiktsmessig å starte i den førstnevnte fasen: *Bygge kunnskap*. Videre gjennomgang og forklaring av modellen vil være kortfattet om tre av fasene (*Bygge kunnskap*, *Konstruere tekst i fellesskap* og *Skrive individuelt*) og mer utdypende om fasen som handler om modelltekster, fordi det er den mest relevante fasen i denne oppgavens sammenheng. *Dekonstruere modelltekst* er også den fasen som Skrivesenteret selv bruker mest tid og plass på både i skriftlige fremstillinger av modellen og i en informasjonsfilm om modellen (se Skrivesenteret 2017b). Modellen er som navnet tilsier utformet som en sirkel, sirkelen er igjen delt inn i fire etter de fire fasene. Modellen kan fremstilles på ulike måter, noen ganger med

forklarende tekst til hver fase, andre ganger uten. I rene skriftlige fremstillinger, slik som denne, er det nok mest naturlig å fremstille den med forklarende tekst. I andre medier, slik som i informasjonsfilmen, kan forklaringen komme med tilhørende lyd. Denne fremstillingen av modellen inneholder overskrifter, forklarende tekst, symboler og farger, og ser slik ut:



Figur 1: Sirkelen for undervisning og læring (Skrivesenteret, 2017a)

Med utgangspunkt i at skrivearbeidet starter i fasen *Bygge kunnskap* vil det firefasede undervisningsopplegget foregå slik: I første fase undersøker læreren hvilke bakgrunnskunnskaper elevene har, ofte gjennom idémyldring og diskusjon med elevene.

Deretter hjelper læreren elevene med å utvide deres kunnskap, gjerne gjennom informasjon om den aktuelle teksttypen og arbeid med sentrale fagbegreper. Teksttypen og fagbegrepene kan læres gjennom felles tankekart, ordbanker, ordkort og så videre. Slike metoder kan sikre at elevene har repetert, eller tilegnet seg, den nødvendige kunnskapen (Skrivesenteret, 2017b, 2:10). *Det vil ofte være hensiktsmessig å bygge kunnskap om et emne, ikke bare i forkant, men også underveis i et skriveforløp* (Skrivesenteret, 2017a). Med andre ord kan det være hensiktsmessig å komme tilbake til denne fasen også senere i arbeidet, kanskje kunne modellen også ha hatt piler som viste denne muligheten?

Dekonstruere modelltekst er neste fase. Elevene presenteres for en eksempeltekst, denne har modellfunksjon og kalles derfor for en modelltekst. Det er viktig at læreren på forhånd har valgt ut en tekst som er en god modell for det elevene skal produsere, satt seg godt inn i denne og tenkt gjennom hvordan han eller hun vil at samtalen om teksten skal foregå (Skrivesenteret, 2017a og 2017b). *Det er ofte en fordel å bruke gode elevtekster som eksempeltekster, men også konstruerte tekster som læreren skriver for et bestemt opplæringsformål, kan egne seg* (Skrivesenteret, 2017a). Selv om det ikke nevnes eksplisitt kan selvfølgelig helt vanlige, allment tilgjengelige tekster også brukes i arbeid med denne modellen.

Det er viktig at den valgte teksten er tilgjengelig for alle elever mens man arbeider med den. Skrivesenteret sier at teksten må være stor nok på tavla slik at alle elever kan se den og enkelt følge lærerens forklaringer og utpekninger av trekk som læreren ønsker at elevene skal merke seg (Skrivesenteret, 2017b, 3:46). En annen metode, som Skrivesenteret viser gjennom bilder, er å dele ut teksten til den enkelte elev slik at vedkommende kan følge teksten hele tiden og ta personlige notater direkte i den. Det går også an å kombinere disse metodene med hverandre.

Tekstens form og typiske kjennetegn vises frem og samtales om. Hensikten er å gjøre elevene fortrolig med teksttypens overordnede formål, struktur og spesifikke språktrekk, samt den konteksten den aktuelle teksten er skrevet i (Skrivesenteret, 2017b, 3:19 og Skrivesenteret, 2017a). Slik bevisstgjøres elevene på modellfunksjonen eksempelteksten har for teksten de skal skrive selv senere i arbeidet. Læreren bør peke på *typiske trekk ved teksten som tekststruktur, tekstbinding, stilnivå og bruk av fagbegrep* (Skrivesenteret, 2017a). Man studerer teksten som helhet, makrostruktur, og tekstens mindre enheter, mikrostruktur. Dekonstruksjonen gjennomføres for å studere de språklige valgene som er gjort. Målet med

dekonstruksjonen er å utvikle elevenes metaspråk, som de skal bruke for å gi, motta og forstå respons både når det gjelder egne og andres tekster (Skrivesenteret, 2017a og 2017b).

Tredje og neste fase er Konstruere tekst i fellesskap. *I denne fasen skriver lærer og elever hele eller deler av en tekst sammen* (Skrivesenteret, 2017a). Det å stå foran klassen og konstruere en tekst *live* kan kanskje virke skummelt, det kan derfor være lurt å ha forberedt deler av teksten på forhånd, likevel må læreren huske at det er stor sannsynlighet for at vedkommende selv er den mest erfarne skriveren i rommet. Det å vise at en tekst blir til gjennom utallige revisjoner kan også være bra at elevene ser med egne øyne. *Dette er et viktig holdningsskapende arbeid for at elevene skal forstå at skriving er en arbeidskrevende prosess som krever utholdenhet* (Skrivesenteret, 2017a). Elevene kan også bidra med *innspill og vurderinger underveis i skrivingen* (Skrivesenteret, 2017a). Læreren kan stille oppfølgingsspørsmål som får elevene til å reflektere rundt innspillenes og vurderingenes hensiktsmessighet for tekstens formål. Formålet med denne fasen er å vise frem for elevene hvordan en skriveprosess kan foregå, i tillegg til å få en videre diskusjon om innhold og språklige trekk (Skrivesenteret, 2017b, 7:12).

Den fjerde og siste fasen er: Skrive individuelt. Her er læreren ikke like aktiv i arbeidet som i de tre første fasene. I denne fasen skal elevene skrive en tekst på egenhånd, enten helt alene eller i par (Skrivesenteret, 2017a). De må planlegge, skrive utkast, bearbeide og slutføre en egenprodusert tekst av samme teksttype som modellteksten som ble introdusert i fase to (Skrivesenteret, 2017b, 8:22) Elevene trenger likevel lærerens støtte, i ulik grad. Det er viktig at læreren setter av tid til både skriving og responsarbeid på skolen, for å veilede elevene underveis i skrivearbeidet (skrivesenteret, 2017b, 9:02).

Gjennom disse fire fasene vil elevene ha opparbeidet seg mye kunnskap om den aktuelle teksttypens form og innhold. Modellen kan brukes med alle elever, selv om den som nevnt var tiltenkt til bruk med minoritets elever som trengte ekstra støtte i språkarbeidet. Arbeidsmetoden er svært tidkrevende og krever mye innsats fra både lærer og elever. Siden metoden er så tidkrevende som den er, må læreren være veldig bevisst på hvilke teksttyper og hvilke tekster som skal tilegnes så mye tid og arbeid (Skrivesenteret, 2017b). Sirkelen for undervisning og læring er et godt eksempel på en konkret metode som kan være med på å gi elevene den nødvendige kunnskapen de trenger for å oppnå god skrivekompetanse.

2.8 Oppsummering

Dette kapitlet har vist at eksempeltekster har blitt benyttet opp igjennom historien, faktisk har det røtter helt tilbake til undervisningssituasjoner i det antikke Hellas (Aase, 2002, s. 54). Selv om man finner ordet eksempeltekst i læreplanen i dag, er det få andre steder hvor det samme ordet benyttes. Ofte brukes modelltekst som begrep i akademiske tekster, i stedet for eksempeltekst. Gjennom min definisjon ønsker jeg å vise at eksempeltekster kan ha flere andre funksjoner og modaliteter.

I den forrige læreplanen, Læreplanen 97, var det svært tydelig hvilken litteratur og da særlig hvilke forfatterskap som skulle brukes i undervisningen. Dette ble vist gjennom svært mange henvisninger til konkrete, faktisk vises det til hele 76 ulike i løpet av læreplanmålene fra 1-10 trinn. Det står i stor kontrast til dagens læreplan, Kunnskapsløftet 06, hvor man nærmest må lete med lupe for å finne frem til konkrete. Faktisk blir ingen konkrete forfattere eller tekster nevnt i læreplanmålene, men man finner to i Formålet. I Kunnskapsløftet blir eksempeltekst brukt som begrep. Den kommende læreplanen er ganske lik dagens læreplan når det gjelder eksempeltekster. Den er enda litt mer tilbakeholden, man finner ikke konkrete eller ordet eksempeltekst i hverken kompetansemål eller i overordnet del av læreplanen. Eksempeltekster kan brukes i undervisningssituasjoner knyttet til både lese- og skriveopplæringen. Blant annet kan eksempeltekster fungere som høytlesningsbok eller -tekst, eller brukes som eksempel under grundig arbeid med en eller flere konkrete tekster (da kan også ulike lese- og skrivestrategier være svært nyttige).

3. Metode

I dette kapittelet tar jeg for meg hvorfor jeg har valgt den enkelte metode, på hvilken måte jeg har valgt å utføre metoden, hvilke muligheter og utfordringer som er knyttet til den enkelte metode og hvordan det innsamlede ble analysert. I de to første underkapitlene ser jeg på metodene hver for seg, i det tredje ser jeg på forhold som er gjeldende for begge metodene. Siste del av kapittelet handler om temaer som berører begge metodene. Der begrunner jeg hvorfor jeg valgte å benytte meg av to svært ulike metoder fremfor å kun holde meg til en, jeg forklarer hvilke etiske betraktninger som ligger til grunn for arbeidet. Kapittelet avsluttes med en del om metodekvalitet.

Jeg har i grove trekk undersøkt hvilke eksempeltekster lærere velger å benytte seg av i norskundervisningen, hvilke begrunnelser de legger til grunn for sine valg, og om de mener at det burde eksistert en felles kanon i dagens skole. Informantene mine kan deles i to grupper: De som har deltatt i et kvalitativt intervju og de som har deltatt i en kvantitativ spørreundersøkelse. I den kvalitative metoden er det tre informanter, disse informantene har jeg tatt direkte kontakt med og intervjuet synkront. I den kvantitative metoden er det totalt kommet inn 288 besvarelser, de fleste informantene har fått tilgang til undersøkelsen via en elektronisk link. Denne linken har blitt publisert i didaktiske grupper på Facebook og den har også blitt sendt direkte til tilfeldige skoler rundt om i landet. Av de 288 besvarelsene var 171 fullstendige, 100 av disse 171 fullstendige svarene vil bli analysert i denne oppgaven. Hvorfor ikke alle fullstendige besvarelser er tatt med i det kvantitative materialet beskrives i kapittel 3.3.2.

Gjennom teksten vil det bli benyttet ulike begreper for like fenomener. Det finnes nemlig mange begreper som beskriver forholdet mellom den som utfører undersøkelsen og den eller de som deltar i den. Tar man utgangspunkt i titlene *forsker* og *forskningsdeltaker*, er forsker synonym med *intervjuer*, mens forskningsdeltaker (eller bare *deltaker*) er synonym med *intervjuobjekt*, *informant* og *respondent*. Videre vil flere av begrepene bli benyttet i både løpende tekst og i sitater for å skape flyt og variasjon, men jeg vil hovedsakelig forsøke å holde meg til intervjuer og informant.

På det tidspunkt hvor undersøkelsene ble gjort (våren 2019) så norgeskartet litt annerledes ut enn hva det gjør i dag. Derfor vil noen av kommunene og fylkene som finnes i

undersøkelsene ikke finnes i dag, fordi de er sammenslått med andre fylker og kommuner. Noen kommuner og fylker har beholdt hele eller deler av sine navn, mens andre har fått helt nye. For å holde undersøkelsene slik de var ment har jeg ikke endret noen av navnene til dagens navn.

3.1 Forarbeid

For å i det hele tatt få lov til å gjennomføre mine undersøkelser, ble det krevd at jeg sendte inn en søknad til *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste* (NSD), det norske senteret for forskningsdata. Søknaden måtte sendes inn fordi mine data ville inneholde opplysninger som kunne føre til identifikasjon av enkeltpersoner. Uten godkjenning til å innhente slike opplysninger ville min oppgave bryte med loven. Personopplysningsloven gjennomgikk store endringer sommeren 2018, og den 20 juli samme år ble reglene innstrammet. Dette førte til endret praksis i hva som må meldes inn, og hva som ikke trenger å meldes inn (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste [NSD], 2018) Dette var ikke mitt institutt klar over, og jeg fikk tydelig klarsignal til å begynne min forskning uten å søke. Tilfeldigheter førte til at jeg og flere medstudenter fra instituttet hørte fra andre masterstudenter fra andre institutter at det var lurt å sjekke oppgavene måtte meldes inn. Heldigvis hørte vi på deres råd og NSD var svært klare i sine svar på mine henvendelser – dette forskningsprosjektet måtte meldes inn for å følge lovgivningen for behandlingen av personopplysninger.

Søknadsprosessen fra start til slutt kan være tidkrevende, det ble den også i mitt tilfelle. Selve utfyllingen av søknaden brukte jeg åtte arbeidsdager på høsten 2018. Grunnen til at det tok såpass lang tid var fordi søknaden er kompleks og inneholder flere begreper som da var helt eller delvis uklare for meg, jeg ville gjøre alt riktig og jeg tok meg derfor god tid. En annen tidstyv var at intervjuguider, informasjonsskriv og samtykkeskjema også måtte være ferdige og vedlagt før søknaden kunne behandles. Busch påpeker med riktighet i boken *Akademisk skriving* at utformingen av disse instrumentene er en tidkrevende prosess (2013, s. 85). De ulike skrivenne tilhørende den kvalitative undersøkelsen er lagt ved som vedlegg 1 og 2. Vedlegg 3 og 4 tilhører den kvantitative undersøkelsen.

Som hjelp til utarbeidelse av min intervjuguide min og spørreundersøkelse spurte jeg etter hjelp på Facebook, dette gjorde jeg den 20.09.18, en god stund før jeg startet søknadsprosessen hos NSD. Hjelpen ble søkt etter i de samme didaktiske gruppene som jeg

senere også la ut den ferdigstilte kvantitative undersøkelsen i, mer om disse gruppene og valg av dem i kapittelet om kvantitativ metode (Kapittel 2.3). Det jeg ønsket var å finne frem til flere frekvente eksempeltekster som jeg kunne oppgi som alternativer i intervjuguide og spørreundersøkelse. Jeg hadde allerede nedtegnet en god del tekster ut fra egen erfaring, likevel kjenner jeg ikke til alle relevante tekster, snarere tvert imot. Derfor søkte jeg etter flere relevante tekster. Spørsmålet jeg stilte til medlemmene i gruppene var: *Hvilke eksempeltekster kan du ikke være foruten i norskundervisningen?* Spørsmålet ble lagt ut som en meningsmåling der jeg hadde lagt til de alternativene jeg kom på, samtidig som det var åpent for at medlemmene i gruppene kunne legge til egne svar. Siden jeg la spørsmålet ut i flere grupper, sørget jeg for å føre opp nye alternativer i samtlige grupper etter hvert som det kom inn nye forslag. I en meningsmåling er det mulig for brukerne av Facebook å stemme på de alternativene man støtter.

Selv om noen alternativer fikk svært få stemmer, valgte jeg å ta med meg alternativet videre til de ferdige produktene intervjuguide og spørreundersøkelse (vedlegg 2 og 4). Tanken var at selv om kanskje bare noen få av lærerne som hadde sett spørsmålet mitt benyttet den aktuelle teksten, så kunne det finnes mange andre lærere der ute som benyttet den samme og av disse kunne det hende at noen ville komme til å delta i en av mine undersøkelser. Dette arbeidet førte til at jeg satt igjen med en betraktelig lengre liste enn hva jeg hadde da jeg startet. Det at eksemplene står oppført og klare til å krysses av for eller bekrefte gjennom et «ja» i et intervju tror jeg er både enklere for informantene i den forstand at det er raskt og også fordi det er mer tid- og ressurskrevende å komme på tekster på egenhånd. Dette tror jeg spesielt gjelder de som deltok i spørreundersøkelsen på internett. Sånn sett skulle jeg gjerne brukt enda mere tid på denne utarbeidelsen av en liste med alternativer, likevel ville jeg aldri ha kunnet utarbeidet en liste som omfatter alle de ulike tekstene som benyttes, en slik liste kan tenkes å være nærmest uendelig lang.

Listen over frekvente eksempeltekster ble implementert i intervjuguidene og både de og informasjonsskriv og samtykkeskjema ble lagt inn i meldeskjemaet så fort de ble ferdigstilt. Normal behandlingstid hos NSD er seks uker, min søknadsbehandling tok en del lengre tid enn dette. Mitt meldeskjema var ferdig utfylt og ble sendt inn for vurdering den 01.11.18. Ukene gikk og jeg hørte ikke noe fra NSD, samtidig visste jeg at flere av mine medstudenter både hadde søkt etter meg og fått godkjent sine søknader allerede. På nyåret var tålmodigheten min brukt opp og jeg kontaktet NSD den 02.01.19, da stilte jeg spørsmål ved

deres praksis rundt hvilke søknader som ble behandlet når. Spørsmålet mitt fikk jeg ikke noe svar på, men den 07.01.19 hadde jeg fått beskjed om at skjemaet måtte kompletteres for at vurderingen kunne fortsette, jeg utførte de nødvendige endringene samme dag. Like etter endringene var gjort ble jeg oppringt av NSD som hadde noen spørsmål angående søknaden, jeg svarte på disse og trengte da ikke å gjøre flere endringer. Dagen etter, 08.01.19, var søknaden ferdig gjennomgått og godkjent, og jeg kunne endelig starte innhenting av data. Søknaden måtte senere oppdateres på grunn av utsettelse av innleveringen og siste godkjente endring er datert 20.11.2019

3.2 Kvalitativ metode

3.2.1 Valg og utførelse av metode

Som den ene av mine to metoder valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse. Når man skal gjennomføre kvalitative undersøkelser må man ofte velge mellom observasjon og intervju. Siden jeg skulle innhente informasjon om et tema som strekker seg over svært lang tid var det mest aktuelt å bruke intervju som metode. Når man intervjuer kan man gjennomføre intervjuet på flere ulike måter:

Intervju foregår vanligvis ansikt til ansikt, men internett har skapt muligheter til at intervju også kan foregå selv om forsker og forskningsdeltakere befinner seg på helt ulike steder. Telefon, e-post og chatteprogram kan også benyttes i intervjusituasjoner, noe som innebærer at de kan ha både en muntlig og skriftlig form (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 117).

Som Postholm og Jacobsen nevner kan man ved hjelp av digitale hjelpemidler intervju mennesker som befinner seg et helt annet sted enn forskeren, og intervjuet kan ha både muntlig og skriftlig form. Det de også kunne ha nevnt er at enkelte av de digitale intervjumetodene faktisk også kan gjennomføres på en slik måte at forskerens spørsmål stilles til en helt annen tid enn når forskningsdeltakerne svarer, såkalte *asynkrone intervjuer*. Postholm og Jacobsen snakker om asynkrone intervjumetoder i *Læreren med forskerblick*, der blir *e-post*, *Facebook* og *Twitter* nevnt som arenaer for slik metodikk (2011, s. 70). Jeg har god kjennskap til og positiv erfaring med asynkrone intervjuer, da jeg benyttet meg av det som metode i min bacheloroppgave. Hadde det ikke vært for at denne oppgaven er mere omfattende, at de nye personvernreglene kan gjøre det vanskelig å innhente informasjonen i kanaler som er tilstrekkelig anonymiserte og at du mister muligheten til å observere

informantens mimikk, gestikuleringer og kroppsspråk, så kunne jeg gjerne benyttet meg av asynkrone intervjuer også denne gangen.

I dette tilfellet valgte jeg å gjennomføre personlige synkrone intervjuer sammen med et intervjuobjekt om gangen. Dette er for meg trygge og gode rammer både for intervjuer og intervjuobjekt. Postholm og Jacobsen sier at det å garantere intervjuobjektet en form for anonymitet og at man samtaler under fire øyne fører til at intervjuobjektet kan svare åpenhjertig og ærlig (2011, s. 65). Intervjuobjektene personlige identitet er kjent for meg som forsker. Identiteten vil delvis skjules og anonymiseres i det publiserte materialet, informantene vil derfor bli gitt fiktive navn, se kapittel 4.

Selve intervjuene ble gjennomført på en måte som kalles *delvis strukturert* eller *semi-strukturert*. Slike intervjuer har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Man beveger seg fram og tilbake (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 79). I mitt tilfelle betyr dette at alle informanter fikk de samme grunnspørsmålene og at alle besvarte disse. Det var spesielt viktig for meg at informantene besvarte de spørsmålene som var identiske med spørsmålene i den kvantitative delen, dette fordi det da er enklere å sette de to undersøkelsene opp mot hverandre. Samtidig kunne rekkefølgen på spørsmålene endres hvis det falt mere naturlig å spørre om noe tidligere eller senere i intervjuet. Spørsmål som allerede hadde blitt besvart før spørsmålet stiltes ble ikke tatt opp på ny. Som intervjuer er det da viktig å kjenne godt til sitt eget intervju og til teori tilknyttet forskningsområdet, slik at man vet hva som kommer senere, denne kjennskapen fører til at intervjuet blir mye mer naturlig (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 132-133). Ved en slik åpen struktur har begge parter muligheter til å stille både oppfølgings- og oppklaringsspørsmål når det behøves. Slike aktive grep kan føre til at svarene blir mer inngående eller utfyllende, samtidig som det kan øke forståelsen for det som blir sagt (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 79).

Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker utlånt fra Universitetet i Agder. Denne hadde et minnekort hvis innhold ble overført til universitetets servere og deretter ble filene slettet fra minnekortet, den prosessen er også et resultat av de nye personvernreglene. Man skal helst ikke oppbevare identifiserende informasjon på private enheter. Lydopptak av personer er en sterk identifiserende faktor, og tillatelse til å gjøre opptak måtte derfor søkes om hos NSD. I tillegg innhentet jeg også signatur fra den enkelte deltaker på samtykkeskjemaet, noe som

også krever godkjenning fra NSD. Samtidig som intervjuet fant sted og opptak ble gjort ble det fortløpende notert ned stikkord til samtalen. Ved hjelp av stikkord er det enklere å finne tilbake til aktuelle deler av intervjuet. Jeg noterte også ned tidspunkter underveis for å skape en enda tydeligere sammenheng mellom notat og lydopptak, noe som gjorde etterarbeidet med intervjuet mer smidig. Faren med å ta notater er at oppmerksomheten kan vendes bort fra selve intervjuet, derfor er det viktig at intervjuer på forhånd har fortalt hvorfor notatene blir gjort (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 133).

Når det gjelder informantutvalget mitt bestemte jeg at det skulle bestå av lærere fremfor andre aktører i skoleløpet. Jeg kunne også ha valgt å intervju skoleledere, skolebibliotekarer eller elever, for å belyse temaet fra andre vinkler. Dette hadde selvfølgelig også vært interessant, men min oppfattelse er at læreren selv er best egnet til å besvare de spørsmålene jeg ønsket svar på. Særlig er det ekstra utfordrende å ha elever som informanter, spesielt om de er under myndighetsalder, noe elevgruppen er i mitt forskningsfelt.

Målet mitt når det kom til informantutvalg var å dekke et vidt spekter gjennom temmelig få informanter. Jeg søkte derfor etter lærere med ulik erfaring og fartstid i skolen. Ønsket var å ha en informant fra mellomtrinnet og to informanter fra ungdomstrinnet. Inntrykket mitt var at frekvensen av bruk av eksempeltekster er lavere på mellomtrinnet enn hva den er på ungdomstrinnet. Denne frekvensendringen er knyttet til elevenes ferdigheter og til kompetansemålene i læreplanen. Derfor ønsket jeg et sterkere fokus på den delen av skoleløpet hvor det jeg skulle undersøke var mest frekvent. Jeg hadde også et ønske om at begge kjønn skulle representeres gjennom mitt informantutvalg, og slik ble det også. Den ene av informantene er mann, de to andre er kvinner. Som nevnt ligger ikke fokuset på kjønnsforskjellene, men på å innhente informasjon fra et vidt spekter som omfatter variasjon innenfor kategorier som erfaring, utdanningsbakgrunn, kjønn og alder. En persons alder er ofte knyttet til hvor lenge det er siden vedkommende gjennomgikk sin utdanning og hvor lenge vedkommende har arbeidet, her finnes det selvfølgelig også unntak. Mine informanter er ganske ulike når det kommer til disse variablene, mer om informantenes bakgrunn senere, både videre i dette kapitlet, men også i kapittel 4 hvor den enkelte informant presenteres.

Både de som ble kontaktet og de som til slutt endte opp som informanter var både kjente og ukjente personer for meg, blant annet fikk jeg tips fra mine medstudenter om hvem som kunne være en aktuell informant. Kontakten med informantene ble opprettet via e-post eller

telefon i perioden 28.01.19 til 06.02.19. I denne perioden fikk de tilsendt intervjuguiden via e-post som forberedelse før intervjuet, de fikk også tilsendt informasjonsskriv om forskningsprosjektet og samtykkeskjema. Selve intervjuene fant sted i perioden 07.01.19 til 18.02.19. Intervjuene ble gjort i omgivelser som var kjente for, og valgt av informantene selv. *For at deltakerne skal oppleve intervjuet som en mest mulig trygg situasjon, er det formålstjenlig at det er de som velger stedet hvor intervjuet skal foregå* (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 132). Et intervju fant sted på personalrommet til den aktuelle informanten, et annet fant sted på et av skolens møterom i informantens arbeidstid og det siste fant sted hjemme hos den aktuelle informanten.

Det å ha tre ulike informanter er for meg nyttig fordi man kan se etter likheter og ulikheter mellom en eller flere av informantene. Kanskje svarer noen, eller alle, likt på et spørsmål? Postholm og Jacobsen (2018, s. 118) fremhever tre informanter som et godt utgangspunkt for kvalitative undersøkelser. Det å sammenligne bare to informanter opp mot hverandre kan bli mer kjedsommelig og ensformig enn hva det er å veksle mellom tre ulike informanters meninger, syn, praksiser og erfaringer. På grunn av tids- og ressursbegrensning fant jeg det tjenlig å holde antallet informanter på tre. Oppgavenes omfang ville fort blitt for stort om det skulle inkludert flere informanter når jeg samtidig som den kvalitative undersøkelsen også har gjennomført en kvantitativ undersøkelse.

3.2.2 *Utfordringer ved metoden*

Etter at jeg hadde fått godkjenning fra NSD til å starte mine undersøkelser oppstod den første utfordringen allerede da jeg skulle finne informanter. Svært mange, både kjente og ukjente, takket nei. Noen lot ikke høre fra seg i det hele tatt. Dette er ikke et problem som er unikt for min oppgave, sammenlignet med flere av mine medstudenter er jeg i det nedre sjiktet når det gjelder utfordringer med å få tak i informanter. Dette synes jeg er veldig uheldig for alle det måtte gjelde. Jeg håper derfor at jeg når jeg blir ferdig utdannet vil stille meg svært positiv til det å stille opp som informant. Uten informanter blir mange oppgaver nærmest umulig å skrive.

Som tidligere nevnt, hadde jeg relativt klare tanker når det kom til hvem som skulle være informant. Jeg klarte nesten å oppfylle alle kriteriene mine, og på en måte ble de faktisk fullstendig oppfylt. Jeg ønsket meg en informant fra mellomtrinnet og to fra ungdomstrinnet. Jeg fikk to fra mellomtrinnet og en fra ungdomstrinnet, men en av informantene fra

mellomtrinnet har kun jobbet der i underkant av ett år, i resten av sin lærergjerning har informanten undervist på barnetrinnet. Dette synes jeg ble en flott bonus, informanten er da i større grad innforstått med praksisutførelse både på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet enn den gjennomsnittlige lærer. Informanten kan da også informere om praksis og svare på spørsmål både i rollen som mellomtrinns lærer og i rollen som ungdomstrinns lærer. På denne måten fikk man nesten to informanter i en og samme person, noe som var en flott bonus. Jeg fikk også oppfylt ønsket mitt om at en av informantene skulle være en mann, og jeg er derfor fornøyd med det utvalget jeg har fått, selv om det tok tid og krefter å få tak på gode informanter. I tillegg til de planlagte variablene er det også andre variabler i informantgruppen. En av disse er alder. En av informantene nærmer seg pensjonistalder, en annen er litt over halvveis i arbeidslivet, mens den tredje nesten akkurat har startet i jobben som lærer, dette anses også som positive variabler som gjør informantutvalget mer nyansert.

Sammenlignet med undersøkelsesmetoder som ikke krever direkte kontakt mellom forsker og informant er personlige intervjuer en svært ressurskrevende prosess. Individuelle intervjuer tar lang tid, det kommer frem mye informasjon i løpet av den korte tiden og de kan bli formet av økonomiske hensyn. Dette gjør at antallet informanter må begrenses, intervjuenes tidsomfang må være relativt kort og distansen mellom informantene kan også bli begrenset (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 65 og Krogtoft og Sjøvoll, 2018, s. 198).

3.2.3 Muligheter ved metoden

Sammenlignet med en kvantitativ metode gir en kvalitativ metode flere muligheter når det kommer til det å gå i dybden. Det å sitte sammen med et intervjuobjekt og følge med på både tonefall og kroppsspråk, gir et mye større innblikk enn hva som er mulig å oppnå ved bruk av kvantitet. Vi mennesker uttrykker mye mer enn bare rene ord, og disse nyansene går man glipp av om man ikke ser eller hører informantene. Det kan også være til hjelp for både intervjuer og intervjuobjekt at man kan uttrykke forståelse, misforståelse eller usikkerhet med en gang det oppstår. Usikkerhet og misforståelser kan lettere bli fanget opp når man ser at den andre parten sitter med et spørrende uttrykk, eller nøler når man forsøker å oppsummere det den andre har sagt.

Siden jeg sendte intervjuguiden til informantene på forhånd kunne de også stille spørsmål frem og tilbake, både før, under og etter intervjuet var gjennomført. Å få spørsmålene på forhånd gjør også at intervjuobjektet kan forberede seg bedre før intervjuet enn hva det kunne

ha gjort om det kun var tema som hadde blitt opplyst om på forhånd. Jeg synes det er viktig å skape trygge rammer, slik at intervjuobjektet også kjenner seg trygg i intervjusituasjonen, det å ha fått tilsendt spørsmålene er med på å gjøre det tryggere. To av lærerne valgte også å sende meg opplysninger og undervisningsmateriale etter at intervjuet var gjennomført, både som en hjelp med oppgaven og også som tips til hva jeg generelt kan benytte i klasserommet.

3.2.4 Analyse av det kvalitative materialet

Hver informant vil i kapittel 4: *Analyse og drøfting* presenteres kort, her vil deres faktiske undervisningstrinn og arbeidserfaring komme frem. Navn og arbeidskommune vil henholdsvis være helt og delvis anonymisert. Deretter følger det en fremstilling og analyse av hva den enkelte informant har sagt i sitt respektive intervju, før informasjonen fra de tre intervjuene sammenfattes i kapittel 4.1.4. I siste kapittel (5: Sammenfatning og konklusjon) vil det kvalitative materialet bli drøftet sammen med det kvantitative. Likheter, ulikheter og tydelige tendenser vil bli påpekt og løftet frem.

3.3 Kvantitativ metode

3.3.1 Valg og utførelse av metode

Siden jeg i tillegg til å gå i dybden hos enkelte informanter også ønsket å undersøke samme tema i et større perspektiv, valgte jeg å benytte meg av en elektronisk kvantitativ undersøkelse. Ved kvantitative undersøkelser kan man undersøke en sak med et utvidet perspektiv, og det store antallet informanter gjør det også mulig å drive statistiske undersøkelser. For at én informant skulle tilsvare én prosent av helheten, satte jeg meg et hårete mål om å få 100 informanter til å besvare undersøkelsen min. Ved at én informant tilsvare én prosent er det mye enklere å se sammenhengene mellom prosent og antall informanter. Jeg hadde planlagt og bestemt at undersøkelsen skulle legges ut i diverse didaktiske grupper på nettstedet *Facebook*. Der finnes det flere ulike grupper hvor personer i målgruppen utgjør hele eller deler av antallet medlemmer. Jeg publiserte undersøkelsen i totalt fem facebook-grupper som jeg regnet som relevante. Disse gruppene var: *Undervisningstips*, *Undervisningsopplegg*, *Undervisningsopplegg ungdomstrinn*, *Norskdiridaktikk* og *Norsklærere 2.0*. Avhengig av hvilken gruppe jeg publiserte i endret jeg også teksten i innlegget slik at det lettere skulle treffe den riktige målgruppen, dette fordi noen medlemmer i disse gruppene kan være utenfor oppgavens interesseområde, de kan for eksempel være lærere i fag som ikke var aktuelle for denne undersøkelsen. Etter hvert som

responsen stagnerte valgte jeg også å sende undersøkelsen direkte til totalt 131 skoler rundt om i landet, fordelt jevnt utover alle fylker. Skolene ble helt tilfeldig valgt og funnet frem til ved Google-søk. Da benyttet jeg meg av søkeordene *skole + det aktuelle fylket*.

Undersøkelsen ble sendt til skolens ledelse via e-post eller via den enkelte skole sitt kontaktskjema, begge deler ble funnet via den enkelte skoles nettside.

I likhet med den kvalitative metoden meldte jeg også inn dette utvalget til NSD. Jeg fikk via telefon opplyst at hvis en informant kunne identifiseres som et av fem individer gjennom indirekte personidentifiserbare opplysninger, så måtte man ha tillatelse til å samle inn opplysningene (NSD, personlig kommunikasjon, 7. januar 2019). Siden undersøkelsen ble lagt ut på nettet kunne jeg på forhånd ikke vite om mine informanter kunne eller ikke kunne identifiseres gjennom slike opplysninger. Det er for eksempel enklere å identifisere en person fra et mindre sted sammenlignet med et større, hvor flere kan passe under de samme kriteriene. NSD skriver at slike opplysninger for eksempel inkluderer informasjon om *bostedskommune eller institusjonstilknytning kombinert med opplysninger om alder, kjønn, yrke, diagnose, etc* (NSD, 2019). Om det ville være mulig å trekke slike slutninger kunne jeg ikke vite på forhånd, NSD sa at det var opp til meg om jeg ville beholde søknaden om det kvantitative utvalget, eller satse på slike opplysninger ikke ble innhentet. Jeg så det som tryggest og etisk riktig å ha en tillatelse, i tilfellet slike opplysninger ville komme frem, NSD var enig med meg i det.

3.3.2 *Utfordringer ved metoden*

Også denne metoden førte med seg noen utfordringer. I dette tilfellet vil jeg si at utfordringene stammer fra én av to kilder. Den ene kilden er den valgte undersøkelsesplattformen SurveyMonkey, mens den andre kilden er informantene mine. Da jeg opprettet undersøkelsen i SurveyMonkey, oppdaget jeg at det kun var tillatt med ti spørsmål. Denne begrensningen ble litt utfordrende fordi jeg i utgangspunktet stilte i overkant av ti spørsmål, jeg hadde elleve, og at jeg i tillegg både måtte informere om formålet med undersøkelsen samt at jeg måtte få deltakelsessamtykke fra informantene. Her burde kanskje varsellampene begynt å lyse, men det gjorde de dessverre ikke. Siden jeg hadde meldt inn til NSD av min undersøkelse skulle foregå hos SurveyMonkey turte jeg ikke å bytte, og problemet opplevdes heller ikke som så stort at jeg så det som ytterst nødvendig å foreta en slik endring. Det ellefte spørsmålet var ikke av stor viktighetsgrad og det var derfor ikke noe problem å utelate det fra undersøkelsen.

Undersøkelsen ble publisert og da støtte jeg på utfordring nummer to, nemlig informantene. Omtrent halvparten av informantene svarte kun på de seks første spørsmålene i undersøkelsen, disse omhandler personalia og er irrelevante uten svar på de resterende fire spørsmålene. Derfor ble disse svarene ugyldige og de er derfor ikke tatt med i undersøkelsen.

Etter disse oppdagelsene kommer utfordringskilde nummer en på banen igjen – for å se mer enn 100 svar på SurveyMonkey må man oppgradere kontoen sin til en betalingskonto. Siden mitt mål var å få inn 100 responser lot jeg være å betale. Aller helst skulle jeg også ha hatt tilgang til de resterende 58 fullstendige svarene, men jeg valgte å la være av økonomiske grunner. Det kom først inn 206 besvarelser, hvorav 120 var fullførte, men av de 100 jeg kunne se var det kun 32 som var fullstendige. For å se flere slettet jeg en og en av de ufullstendige responsene. Da jeg hadde slettet 50 ufullstendige responser fikk jeg opp en ny feilmelding; det var ikke mulig å slette flere enn 50 responser uten å betale for tjenesten. Dette var ensbetydende med å opprette betalingskonto. Å betale var fremdeles ikke aktuelt, jeg kom frem til at de resterende 18 responsene kunne jeg skaffe på andre måter enn via internett. Det var nemlig mulig å legge inn svar manuelt. Så lenge dette ikke førte til at andre personopplysninger enn de oppgitte ble samlet inn, var det ifølge NSD ikke noe i veien for å gjøre det på den måten. Derfor tok jeg personlig kontakt med nye informanter, 13 personer ville delta og de er nå en del av det fullstendige materialet.

Den 18.03.19 var situasjonen slik at jeg fortsatt manglet fem svar for å nå målet om 100 kvantitative besvarelser (antallet var som nevnt mitt personlige mål og også begrensningen fra SurveyMonkey) og tiden begynte å bli knapp. Da bestemte jeg meg for å kopiere den originale undersøkelsen og legge den ut i et nytt innlegg i de samme didaktiske gruppene på Facebook. Svarene derfra kunne jeg også legge inn manuelt i den opprinnelige undersøkelsen. I innlegget jeg skrev og la ut i gruppene opplyste jeg om at jeg trengte fem fullstendige svar på undersøkelsen, og jeg spurte om noen i målgruppen kunne tenke seg å bidra. Også denne gangen var det svært mange som ikke besvarte mer enn spørsmålene om personalia. Likevel tok det ikke lang tid før jeg kunne glede meg over å ha fått inn nok fullstendige svar. To dager senere, den 20.03.19, lukket jeg undersøkelsen da det ikke lengre var behov for flere svar. Da hadde det kommet inn 69 nye besvarelser hvorav 38 var fullstendige. De fem første fullstendige besvarelsene av disse 38 ble lagt inn i den opprinnelige undersøkelsen. Totalt

hadde det da kommet inn 158 fullstendige besvarelser via internett og 13 manuelt. Med de fem fra internett var 100 fullstendige besvarelser endelig i boks!

Når materialet var innsamlet, viste det seg igjen at SurveyMonkey kanskje fungerer aller best for betalende brukere. Den ferdiggenererte grafikken tar ikke hensyn til at samme informant kan velge flere enn et svaralternativ på enkelte spørsmål. Derfor har jeg selv måtte foreta utregninger og utforming av grafikk for å fremstille funnene på riktig måte. For eksempel kuttes store deler av svaralternativene om disse består av lengre setninger. For å skape god oversikt har jeg i slike tilfeller laget grafikken selv i Excel. En annen betalingsfunksjon som hadde vært interessant å ha tilgang til er å kun vise responsen fra en gitt gruppe informanter, dette er heller ikke mulig å gjøre uten å betale for tjenesten.

3.3.3 Muligheter ved metoden

Kvantitativ metode gir et stort overblikk, som jeg ikke hadde oppnådd om jeg bare hadde benyttet meg av kvalitativ undersøkelse. Med den kvantitative metoden kunne jeg nå ut til lærere over hele landet og se etter forskjeller og likheter ute i et mye større felt. Metoden er også mindre tidkrevende sammenlignet med det å gjøre en lignende undersøkelse i et kvantitativt format, dette har jeg også fått erfare siden jeg har benyttet begge metodene. Det er mye mer tidkrevende å avtale, gjennomføre og bearbeide kvantitativ data.

Arenaen for undersøkelse spiller også en viktig rolle. Om jeg skulle ha reist rundt om i hele landet og fysisk bedt lærere om å svare på undersøkelsen min i papirform, måtte jeg ha hatt mye mer tid, og også penger, til rådighet. Via internett slipper man å reise rundt selv, og man kan likevel innhente respons fra store geografiske områder som for eksempel et helt land. Man kan også unngå fysisk forflytning om man foretar undersøkelsen over telefon, men undersøkelser via telefon er mer tidkrevende enn undersøkelser via nettet. Via telefon må både forsker og informant være «tilstede» samtidig, og man kan kun få inn en og en respons om gangen. Via internett kan forsker publisere undersøkelsen når det passer for han eller henne, og så kan informanten delta tar på et tidspunkt som passer for vedkommende, helt uten at intervjuer/datainnsamler er inne i bildet samtidig. Flexibiliteten man har ved å publisere en undersøkelse på internett er stor også når det gjelder det å nå et større publikum.

3.3.4 *Analyse av det kvantitative materialet*

Analysen av det kvantitative materialet i kapittel 4.2 vil ikke gå direkte inn på hver enkelt informant, slik det gjør i den kvalitative analysen, dette er rett og slett fordi det ikke er plass eller tid nok tilgjengelig til å gjøre det så omfattende. Likevel vil det være mulig å hente sitater fra en enkelt informant der hvor det er relevant. Strukturen vil i stor grad være basert på forskningsspørsmålene. Fremstillingene av det kvantitative materialet vil i noen tilfeller være grafisk, da det å forklare enkelte data ved å vise det med skjemaer og figurer er mer praktisk enn hva det er å forklare det med ord. Grafikken er enten automatisk generert i SurveyMonkey, eller diagrammer laget i Office-programmet Excel, i de tilfeller hvor SurveyMonkeys fremstilling ikke er tilstrekkelig. Dette vil gjelde for spørsmål der informanten velger blant svaralternativer med mange ord. Da vil grafikken på SurveyMonkey ikke være tilstrekkelig, fordi den kun viser de første ordene i hvert svaralternativ. Siste del av kapittelet sammenfatter funnene, og kapittelet etter (kapittel 5) drøfter resultatene fra begge undersøkelsene og ser dem i sammenheng av hverandre.

3.4 **Metodene i samspill**

3.4.1 *Det kvalitative og det kvantitative*

Det å benytte seg av både kvalitativ og kvantitativ metode i en og samme oppgave kan kanskje høres ut som noe som tilhører sjeldenhetene, men det er faktisk slik at denne metodekombinasjonen blir mer og mer vanlig. Empiriske studier av hvilke forskningsmetoder som benyttes har vært med på å oppdage og opplyse om dette økende fenomenet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 110). Ved å benytte begge metodene kan man undersøke på måter som en av metodene alene ikke klarer. Samtidig som man går i bredden og kan lage statistikk og grafikk med den kvantitative metoden kan man gå i dybden å gå nærmere innpå hva et lite utvalg individer mener om temaet gjennom den kvalitative metoden. Metodene utfyller hverandre og de ulike dataene kan representere ulike sider av samme fenomen (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 110). Siden jeg gjerne ville ha denne tosidige tilnærmingen til å studere temaet anså jeg det som bedre å gå for den løsningen fremfor å velge bort en av de to metodene. Hvilken skulle jeg i så fall ha valgt bort? Everett og Furueth skriver at *det er mer fruktbart å se om ulike metoder kan kombineres enn å bare låse deg fast i en metode* (2012, s. 128). Videre forteller de at fallgruven ved metodekombinasjon er at prosjektet plutselig kan bli veldig stort i forhold til den begrensede tiden man har til rådighet. Derfor var jeg tidlig klar

på hvor mange informanter jeg ønsket å ha både i den kvalitative og i den kvantitative metoden.

3.4.2 Etiske betraktninger

I tillegg til selve søknadsprosessen hos NSD er det også flere ting som må ordnes for å sikre informantenes anonymitet og mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen. Ved å delta i undersøkelsen samtykket informantene enten skriftlig eller digitalt til at deres besvarelse kunne brukes i masteroppgaven. Informantene hadde også mulighet og rett til å få sin informasjon fjernet uten at det skal stilles spørsmål rundt hvorfor. I den kvalitative undersøkelsen ville det da ha foregått slik at den enkelte informant ga meg beskjed og at jeg da slettet alt materiell som var knyttet til denne personen. Siden personen kun var en av tre ville det vært enkelt for meg å finne frem til den aktuelle informasjonen som måtte ha blitt slettet. Hvis en av informantene i den kvantitative undersøkelsen ønsket å trekke seg hadde det vært litt mer komplisert. Da måtte enkeltpersonen oppgitt noe konkret fra det vedkommende hadde levert inn, gjerne noen spesifikke formuleringer eller avkryssninger. Deretter måtte jeg manuelt ha lett frem den konkrete besvarelsen og slettet den. Det som kan være vrient er om den besvarelsen da viser seg å være en av de besvarelsene som jeg ikke hadde hatt mulighet til å se, men siden besvarelsen da ikke ville ha vært en del av mitt materiale ville nok informanten ha sett på det som en tilstrekkelig «sletting». Informantene i den kvantitative metoden er for meg helt anonyme. Jeg kjenner ikke til hvem som har svart og det er heller ingen liste med nøkkel som kan koble sammen individ og besvarelse ved hjelp av et tall. Informasjonen jeg søkte var heller ikke av særlig personlig grad, og som nevnt kunne jeg latt være å søke til NSD om jeg var sikker på at informantene ikke kunne blitt identifisert gjennom indirekte personidentifiserbare opplysninger.

3.4.3 Metodekvalitet

Alle valg som tas når det gjelder metode påvirker til syvende og sist undersøkelsens kvalitet og samlede troverdighet (Busch, 2013, s. 61 og Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223). Denne kvaliteten og troverdigheten kan diskuteres ved hjelp av refleksjon rundt *reliabilitet* og *validitet*. De to faguttrykkene kan henholdsvis oversettes med ordene *pålitelighet* og *gyldighet*. For å lettere kunne si noe om dette, mener Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) at det er to spørsmål man systematisk må reflektere rundt:

1. Hvilke begrensninger er knyttet til forskningen?
2. Hvordan har forskeren gjennom sin gjennomføringsmåte kunnet påvirke de endelige resultatene?

Det første punktet handler om validitet, *det vil si hva slags konklusjoner en forsker egentlig har dekning for å trekke ut fra de data hun eller han har samlet inn* (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222). Validitet kan deles i to: Indre og ytre.

Den indre validiteten handler om å undersøke om de konklusjonene man trekker faktisk er gjeldende for de eller det som har blitt studert. Har man målt det man trodde man målte? Svaret på dette spørsmålet må bli: Jeg håper og tror det. Jeg kan nemlig ikke si med 100% sikkerhet at det ikke har skjedd misforståelser i hverken den ene eller den andre undersøkelsen som har ført til at informantenes svar egentlig sier noe om et annet tema enn det jeg faktisk ville undersøke. Likevel kan jeg si at jeg tror de har svart på det jeg ønsket, fordi både de informantene som har fått veldig stor mulighet til å stille spørsmål direkte til meg i de kvalitative intervjuene, og de som har besvart den kvantitative undersøkelsen har gitt svar som ser ut til å besvare de spørsmålene jeg stilte, på den måten jeg tenkte. I tillegg er det store likheter i hovedtendensene i de to ulike undersøkelsene. Informantene i den kvantitative undersøkelsen hadde selvfølgelig også mulighet til å ta kontakt, men jeg tror det sitter lengre inne å skrive en e-post enn hva det gjør å stille et spørsmål ansikt til ansikt.

Ytre validitet dreier seg om muligheten til å overføre resultatene fra en undersøkelse til en annen kontekst enn det som faktisk er studert, derfor kalles ytre validitet ofte også for *overførbarhet* (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223). Ved å se på resultatene fra de to ulike metodene ser man at det kan se ut som at undersøkelsen har ytre validitet eller overførbarhet fra et lite og mer samlet forskningsområde i geografisk forstand til et større område i både informantomfang og i geografisk forstand. Jeg vil derfor si at den ytre validiteten står sterkt i denne oppgaven, nettopp fordi at (nesten) samme undersøkelse allerede her er gjort i to ulike kontekster.

Det andre punktet handler om forskningens reliabilitet, i hvor stor grad kan man stole på de funnene som har blitt gjort? Her kan man se på forhold som: Hvilke data brukes, *er forskningsfeltet relevant for problemstillingen som skal belyses?* Hvordan ble data samlet inn, *er forskningen gjennomført på en god måte, kan man stole på informantene?* Hvordan

bearbeides data, *har forskeren fått med all den viktige informasjonen?* Alle disse forholdene er med på å si noe om undersøkelsens nøyaktighet som igjen påvirker undersøkelsens kvalitet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23 og Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222).

Det å benytte meg av to svært ulike metoder har vært med på å øke reliabiliteten i min oppgave. Ved å sammenligne funnene i den kvalitative undersøkelsen med funnene i den kvantitative undersøkelsen har man mulighet til å se om hovedtendensene i den mindre undersøkelsen samsvarer med hovedtendensene i den større undersøkelsen, eller ikke. Det å gjennomføre samme undersøkelse på et annet tidspunkt for å se om funnene er de samme har tradisjonelt blitt sett på som den ultimate testen på reliabilitet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223). Jeg ville sett det som svært interessant å foreta samme undersøkelser senere, når den nye læreplanen fra 2020 har slått rot, for hvor mye makt har en læreplan, egentlig? Man kan jo undres når friheten er så stor. Svaret på det må man finne i en ny undersøkelse om noen år.

Undersøkelsene mine ble riktignok gjennomført på relativt samme tidspunkt, men undersøkelsesarenaene, -omfanget og -metodene var i større eller mindre grad ulike. Den ene arenaen hadde jeg mye mer kontroll over og kjennskap til, sammenlignet med den andre. Den kontrollen man har over hvem som er informant når man personlig intervjuer tre utvalgte lærere, skiller seg ganske godt fra den manglende kontrollen man har når man legger ut en undersøkelse som potensielt kan omfatte absolutt alle lærere som underviser i norskfaget på mellom- og ungdomstrinnet. Rollen jeg som forsker har, er mer fremtredende i møte med informanter i den kvalitative undersøkelsen enn hva den er i den andre. Jeg har stilt de samme spørsmålene i begge undersøkelser, så langt det er relevant og passende innenfor det enkelte format.

Ledende og uklare spørsmål har jeg bevisst prøvd å unngå, men hvor vellykket det har vært har nok vært avhengig av hvilken undersøkelse den enkelte deltok i og min relasjon til informantene. I de kvalitative intervjuene er det enklere å lede informantene inn på de svarene man personlig ønsker å få, enn hva det er når en informant ser et nøytralt spørsmål på en skjerm, her er det både ord og kroppsspråk som kan spille inn. Det å oppklare spørsmål som oppleves som uklare eller eventuelt er uklare er mye vanskeligere å få til i den kvantitative undersøkelsen sammenlignet med den kvalitative. Det var likevel en informant i den kvantitative undersøkelsen som kontaktet meg for å oppklare en uklarhet, informanten benyttet seg av den oppgitte kontaktinformasjonen for å få kontakt med meg. Dataene som ble

samlet inn hadde likevel mange likheter, på tross av ulikhetene i forskningsmetodene. Jeg er glad for at funnene i den mindre, kvalitative undersøkelsen, samsvarer tilstrekkelig med funnene i den større kvantitative undersøkelsen, det sier noe om at undersøkelsen er pålitelig.

Likevel er det ikke slik at en undersøkelse er lite troverdig om den gjennomføres flere ganger med svært ulike resultater. Resultatene kan for eksempel komme av at forskeren faktisk studerte noe annet enn det som var tiltenkt, eller at situasjonen er endret. Alle mennesker, både forskere og informanter, er i stadig utvikling (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223-224). Derfor har det i atferds- og samfunnsvitenskap blitt vel så viktig at forskeren selv reflekterer over sin egen påvirkning og gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 224). Det er denne refleksjonen og synliggjøringen hele dette metodekapittelet har handlet om.

4. Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil datamaterialet fra de kvalitative intervjuene og den kvantitative undersøkelsen bli analysert og drøftet. Først kommer det kvalitative materialet, som består av de tre synkrone intervjuene. Deretter det kvantitative; den elektroniske spørreundersøkelsen med 100 anonyme respondenter. Resultatet fra det enkelte materialet vil bli drøftet etter at materialet er analysert.

4.1 Det kvalitative materialet

Informantenes svar blir presentert i hvert sitt kapittel. De tre informantene som har blitt intervjuet har i litteraturens ånd blitt gitt de fiktive navnene Nora, Peer og Victoria. Det første intervjuobjektet er barne- og mellomtrinns læreren Nora, det andre er ungdomsskolelæreren Peer og det tredje og siste intervjuobjektet er Victoria, som har mange års erfaring fra ungdomsskolen, men som nå arbeider på mellomtrinnet på en barneskole. Det vil være litt variasjon i tekstmengden i de tre intervjuene. Det betyr ikke at et intervju er viktigere eller mer relevant enn et annet, det handler mer om at enkelte lærere svarer kort og konkret, mens andre bruker flere ord og mere tid på å svare på de samme spørsmålene. I tillegg vil et intervju som ligger tett opp mot strukturen i intervjuguiden ofte ta mindre tid enn et intervju med flere digresjoner, likevel har alle informanter besvart alle spørsmålene i intervjuguiden. I kapittel 4.1.4 blir resultatet fra de tre kvalitative intervjuene satt opp mot hverandre for å se etter likheter og ulikheter mellom de tre lærerne.

4.1.1 Første intervju (Nora)

Skolebygningen tømmes for ansatte etter endt arbeidsdag, igjen sitter Nora og jeg. På sofabordet mellom oss på personalrommet ligger lydopptakeren. Begge sitter klare til å notere, den ene skal skrive stikkord for hva som blir sagt og den andre vil gjerne notere om det kommer frem noe interessant i løpet av intervjuet som hun kan ta med seg videre. Nora er nemlig veldig opptatt av at dette er en læringssituasjon for begge parter. Gjennom sine 23 år som norsklærer i Lyngdal i Vest-Agder har Nora opparbeidet seg 60 studiepoeng i faget. Hun har i hovedsak arbeidet på mellomtrinnet, og nå er det hele sju år siden hun var lærer på et trinn høyere enn femte. I de seksten undervisningstimene Nora har i norsk per uke dette halvåret er de alltid to lærere til stede i klassen. De har hovedansvar for en halvpart hver, noe som vil si at Nora planlegger åtte norsktimer hver uke. Etter at Nora har gitt meg personalia

starter vi med de spørsmålene som retter seg spesifikt mot temaet eksempeltekster, det første vi snakker om er hvilke tekster Nora bruker i sin norskundervisning:

Av de tekstene du har på listen din er det selvfølgelig mange jeg kjenner til, men det er faktisk bare to av dem jeg bruker, eller har brukt tidligere, i undervisningen. *Sinna mann* av Gro Dahle og *Mauren* av Inger Hagerup. Nå må du ikke tro at vi ikke bruker tekster, vi finner og bruker ulike tekster fra ulike steder.

Videre viser Nora til lærebøkene, leseprosjekter, lesekvart og til skolens bibliotek. Hun er veldig opptatt av at tekstene skal skape leseglede og leseengasjement. Nora innrømmer lett at hun vet at læreplanen sier noe om hva slags eksempeltekster elevene skal arbeide med, men at hun ser litt bort fra målene om det gjør at hun finner bedre inngangsporter til elevenes interesser. Når det gjelder eksempeltekster ligger mye av fokuset i læreplanene for barne- og mellomtrinnet på at elevene skal lese tekster på ulike språk og på ulike målformer, samt kjennskap til eventyr. Nora sier at hun gjerne gir elevene tekster på sidemål, som på denne skolen er nynorsk. Elevene ytrer misnøye ved første titt, men etter oppfordring om å *bare lese*, så er det ikke lenge før de fleste elever er opptatt av tekstens innhold, fremfor målformen teksten er skrevet på. Nora påpeker spesielt at læreplanmålene sier at elevene skal lese på begge målformer, men hun mener at det er lite å finne i lærebøkene. Lærebøker på bokmål har lite nynorsk, og hun skulle ønske at det var mer. Hun opplever samtidig at elevene raskt mestrer sidemålet, nynorsk, fordi det ligger nært elevenes eget talemål.

Fremfor å bruke eksempeltekster som modelltekster for eget skrivearbeid håper og opplever Nora at hennes fokus på interessefunksjonen skaper leseinteresse og -engasjement. Hun håper at elevene får en gryende interesse for litteratur, både der og da og helst også videre inn i fremtiden. *Hvis jeg hadde sagt Ibsen i femteklasse tror jeg de hadde begynt å lure: Er det en is, en sjokolade, eller hva er det for noe? Jeg tror det er alt for tidlig å innføre slike tekster* sier Nora. Selvfølgelig arbeides det også med skriving etter modeller i Noras norsktimer, men hun retter da stor oppmerksomhet mot at modellen også skal være en interessant tekst slik at arbeidet blir mer motiverende.

Hun påpeker at de tekstene som slår best an og blir mest lest, er de tekstene som elevene blir anbefalt av sine medelever. De har derfor innført en fast sekvens under bibliotektimene hvor elevene gir egne anbefalinger av bøker de har lest, bøkene som blir anbefalt blir revet ut av

hyllene og elevene må stå på venteliste for å få låne de mest populære bøkene. Både jenter og gutter leser og anbefaler ofte de samme bøkene, og da er det spesielt bøker om kjæledyr og spenningsbøker som fenger begge kjønn. Seriene om *Svein og rotta* og *Verdens verste* er veldig populære blant Noras elever. Man kan også se sosiale mønstre i valgene elevene tar når de velger litteratur, de velger gjerne det samme som dem de ønsker å være venner med. *De er jo søte, og morsomme, ikke sant?* ler Nora når hun forteller om sine femteklassinger.

En av lærerne på skolen har ansvar for skolebiblioteket, store deler av personens stilling går til å forbedre bibliotekjenesten. Nora forteller at denne *bibliotekaren* arrangerer leseprosjekter, kjøper inn det nyeste av det nye, holder lesekurs, setter seg inn i hvilke interesser elevene har og spør elevene hva de ønsker å ha på biblioteket. Nora mener at skolebiblioteket har fått en helt ny rolle og status etter at skolen opprettet denne stillingen og ga så mye tid til dette arbeidet. Nora mener at bibliotekaren er spesielt flink til å finne frem til bøker som engasjerer mange. Bibliotekaren kommer på regelmessige besøk til klassene, leser utdrag fra nye bøker som skolebiblioteket har tatt inn, snakker om og anbefaler bøker for elevene. Nora påpeker at: *Det stadige fokuset på ny litteratur gjør at selv om lærebøkene kanskje blir utdatert så har elevene tilgang til nyere tekster, det produseres så mye barnelitteratur i disse dager. Læreboken vi har på skolen er fra 2006...*

På spørsmålene som dreier seg om kanon, har Nora mange tanker. *Jeg ville ikke likt å være så fastlåst som det man var i forrige læreplan, men jeg kunne gjerne ha hatt en idebank.* På de lavere trinnene på skolen som Nora jobber på har de allerede utviklet en slik bank. Den er utviklet av lærere på skolen, og alle kan bruke den. *Før var man litt for fastlåst, nå er man kanskje litt for fri.* Hun bruker ikke eksempeltekster fra L97 bevisst, men hun sier at det godt kan være at hun gjør det ubevisst. Nora uttrykker også at hun er spent på hvordan situasjonen blir når den nye læreplanen kommer. Nora undres: *Vil det bli store endringer når det gjelder eksempeltekster?* En av grunnene til at Nora ønsker seg en idebank er fordi hun ofte må ty til andre kilder enn lærebøkene for å finne eksempeltekster:

Vi har jo eksempeltekster i bøkene våre. Jeg vet ikke om man har lov til å kritisere verk, men... Jeg er fornøyd med mye i Zeppelin, men jeg har et ankerpunkt og det er at jeg synes det er for lite lesestoff i Zeppelin. Jeg må stadig på jakt i andre verk, på biblioteket, i leseprosjekter, på Internett, eller andre steder. Selvfølgelig er det sunt at elevene skal få lese det de har lyst til å lese, men eksempeltekster er det for få av i læreboka, det kunne det godt vært mer av. Hvis jeg skal skryte litt av dem, så må jeg si at de har fått med en god bredde, det er ikke enspreget de tekstene som finnes. Men det er lite nynorsk.

Når Nora går til andre kilder og «stjeler» ting derfra, gjør hun ofte modifikasjoner i tekstene, hvis elevene skal ha teksten som leselekse. Hun mener det er en balansegang mellom omfanget av endringene og tekstens kvalitet. Enkle, urørte tekster er ofte barnslige og kjedelige, for å fenge elevene endrer hun heller på det som kan være vanskelig i tekster som i utgangspunktet er gode.

Jeg bruker en del tid på å finne tekster, da er det to ting jeg er opptatt av: Det første er at teksten skal passe for alle, og det andre er at den skal være fengende. Det er mye vanskelig språk og vi har stor spredning i leseferdighetene. Når jeg tilpasser så må jeg jo bare si, at med så mye annet vi gjør i skolen, at hvis jeg bare får med meg flest mulig nedenifra så dilter de flinke med. Det er jo en feil måte å tenke på, egentlig, for de flinke burde jo også få utfordringer, men i og med at elevene ellers får mye mulighet til å velge selv, så er leseleksa mer en fellesgreie. Fordi jeg er veldig opptatt av å snakke om teksten, ikke snakke den i stykker, og da er det fint at alle kan være med i samtalen og snakke om ting som fenger dem og som de er opptatt av.

Noras ydmykhet om egne valg når det gjelder hvilken elevgruppe som prioriteres, viser at hun reflekterer rundt de valgene hun tar, selv om valgene kan oppleves som kontroversielle. Hun tar også opp temaet senere i intervjuet og påpeker at alle elever selvfølgelig er like viktige, men når noen sliter er det kanskje viktigst å få alle opp på et akseptabelt nivå før man øker vanskelighetsgraden. De *flinke* elevene kan for eksempel få roller som hjelpere, slik at de føler mestring ved at de er så flinke at de får gå rundt i klasserommet og hjelpe de andre, mener Nora.

Vi har noe som heter lesekvart i norsktimene. Vi har en satsning på skolen for lesing i alle fag, men det er ofte norsken som får det største ansvaret. Vi legger opp til at elevene skal lese minst et kvarter, da er det sånn at de ikke er nødt til å sitte på stolen sin, for å si det sånn. De kan sitte under bordet, på bordet... Vi velger å gjøre det litt hyggelig. Jeg tror at motivasjonen i det gjør at elevene i klassen vår nå synes det er veldig gøy å lese bøker.

Denne ufarliggjøringen av lesing tror Nora er veldig positivt. På mellomtrinnet er det kanskje ikke like mye fokus på klassiske tekster, som det er på ungdomstrinnet, i alle fall ikke i starten. Kanskje vil elevene kjenne til noen klassikere før ungdomstrinnet, men det kan være begrenset til *Ja, vi elsker dette landet*, for eksempel, forklarer Nora. Hun vil heller vekke interessen for lesing på mellomtrinnet, og så må man begynne å plukke tekster fra hverandre

når man kommer til ungdomstrinnet, og der kan man innføre tyngre og muligens mindre engasjerende tekster.

Intervjuet går videre og vi kommer inn på tematikken om hvorfor Nora velger de tekstene hun gjør, jeg ber henne tittle på svaralternativene jeg har satt opp, og si noe om hva som ligger til grunn for hennes valg:

Jeg prøver å holde meg oppdatert, og jeg er opptatt av at det skal tilpasses til og fenge ungene, da kan jeg ikke bruke de samme tekstene som jeg alltid har brukt. Elevgruppen endres alltid. Hvis det er noe som henger igjen er det eventuelt tekster fra en videreutdanning jeg tok i starten av 2000-tallet, og eventyr, for de forandrer seg ikke noe særlig. Som sagt bruker jeg ikke tekster fra L97 med vilje. Jeg finner noe, ikke veldig mye, men litt, i grupper på Internett. Av kollegaene mine er bibliotekaren særlig flink, men jeg kan spørre alle kollegaene mine om hjelp.

Nora sier også at hun føler at skolen har et mer utvidet og omfattende innhold nå, enn hva den hadde før. Med dette mener hun at man ofte må ta tak i problemstillinger som ligger langt utenfor det faglige pensumet, hun mener at det er fokus på danning, menneskelige relasjoner og på det å skape dugende mennesker. Denne tematikken kan bli viet oppmerksomhet gjennom ulike prosjekter eller gjennom hendelser som skjer i friminuttet. Dette kan stjele mye tid fra det rent faglige innholdet. Nora liker derfor å kombinere den aktuelle tematikken med de eksempeltekstene som brukes, *bake det inn*, kaller hun det. For eksempel kan man lese tekster om mobbing, hvis det har skjedd mobbing i friminuttet. Elevene gis da muligheten til å se ulike saker fra andre perspektiver enn sitt eget. *De får tid og mulighet til å tenke: Hvordan følte det for den andre?* sier Nora.

Tekstene som brukes er sjeldent hentet fra lokalmiljøet, Nora mener at det ikke er så mange aktuelle forfattere nær skolen. Det eneste hun trekker frem er Lyngdalsforfatteren Gustava Kielland:

Jeg tror at alle i klassen min vet hvem hun er, ellers er det enkelt å tenke at «Svein og Rotta» andre karakterer er i Dyreparken i Kristiansand hvis de besøker en dyrepark, på en gård i nærheten om de besøker en gård, eller på Sørlandsbadet om de er på badeland, for å ta et eksempel.

Når elevene kommer til mellomtrinnet har de allerede utviklet en viss lesekompetanse, mener Nora. Man trenger derfor ikke å fokusere så mye på den tekniske lesingen, man kan heller

fokusere på å snakke om teksten. Nora opplever at elevene enda er så små at de tør å si det første som faller de inn. Eldre elever er kanskje mere redde for at «fasiten» skal være annerledes enn hva de tror, og tør derfor ikke å si noe i frykt for å dumme seg ut foran resten av klassen. Nora skaper også engasjement ved å arbeide med eksempeltekster i ulike modaliteter:

Vi snakker om teksten både før lesing, under lesing og etter lesing. Etterarbeidet kan bestå i å snakke om tekstens innhold og tema, lage tegneserier eller å sjekke hvor mye elevene fikk med seg av teksten ved hjelp av en quiz. Det viktigste for meg er at elevene ser på tekster som noe positivt.

4.1.2 Andre intervju (Peer)

Døra inn til møterommet er lukket, lydopptakeren er på og jeg sitter klar til å notere. Peer jobber på en ungdomsskole i Mandal i Vest-Agder, han har jobbet som lærer i seks år. Han har 80 studiepoeng i norsk og underviser ti timer i faget per uke, undervisningen skjer på 10. trinn, hvor han også er kontaktlærer. Før intervjuet går videre til andre spørsmål stopper Peer opp og undres over hva som menes med begrepet eksempeltekster:

Veldig mange tekster av de jeg ser på listen, de er ikke lest i den hensikt i at de nødvendigvis skal bruke den som et eksempel i et skriftlig arbeid. Det er mer litteraturhistorisk, litteratur generelt, prate om litteratur, analyse – den typen greier.

Jeg forteller Peer at jeg er enig i dette, og vi blir enige om å definere eksempeltekster som alle tekster som brukes i undervisningen. Samtidig vil Peer gjerne spesifisere hvilke tekster han i størst grad bruker som modeller for skriving, og hvilke tekster som brukes av andre grunner, som for eksempel litteraturhistorisk. Han kan bruke noen tekster både for å vise sjangertrekk, historiske trekk og for å vise trekk som elevene kan bruke i eget tekstarbeid. Da er det ikke slik at hele teksten brukes som modell, men deler av den kan brukes som det. Peer bruker mange av tekstene på listen i sin norskundervisning. Han sier at det selvfølgelig ikke er tid til alle tekstene på ett trinn, men han fordeler de utover hele ungdomstrinnet, noen tekster er mer naturlige å bruke på enkelte trinn fremfor andre:

Dypfryst og *Vertinnen* er typiske tekster for 8. trinn. Elevene har ofte fått et forhold til Roald Dahl på barnetrinnet, og kjenner han fra før. Når de kommer hit møter de da noe kjent, forfatteren, men så møter de noe nytt også, nemlig å forstå en ny sjanger. Lese mellom linjene, og sånn.

Den informasjonen Peer gir viser at han velger noen eksempeltekster av andre grunner enn at tekstene skal brukes som modeller som elevene skal produsere «kopier» av. Disse tekstene brukes først og fremst som eksempeltekster på grunn av sin litteraturhistoriske funksjon, og/eller fordi de viser en sjanger eller et sjangertrekk på en tydelig måte: *Karen, Karens jul, Faderen, Kniv!, Et dukkehjem, Pigen paa anatomikammeret, Caps, Heretter følger jeg deg helt hjem, Duell i klasserom 17, Dypfryst, Vertinnen, Liket, og Matt. 18.20* (rekkefølgen tekstene er oppgitt i her samsvarer med rekkefølgen i intervjuguiden, hvor tekstene er listet alfabetisk etter forfatterens fornavn). Peer presiserer at flere av disse tekstene kan ha enkeltelementer som kan være modeller for elevenes egen skriving, han trekker spesielt frem *Faderen, Kniv!, Caps, og Duell i klasserom 17* som tekster med noen kopierbare elementer. Peer sier om modellfunksjonen at: *Alle tekster kan ha, eller har elementer, som for eksempel en overraskende slutt. Noe vil det alltid være.*

Peer trekker også frem noen eksempeltekster som han i all hovedsak bruker på grunn av tekstens modellfunksjon: *Eg står her og skal slå opp med ei jente, og Att döda ett barn*. I tillegg til disse trekker han frem tre tekster som ikke er på listen: Sigbjørn Obstfelders dikt *Jeg ser*, novellen *Slik bestefedrar gjer* av Hanne Kittelsen og *Ekspeditrisefobi* – et kåseri av Are Kalvø. I denne sammenheng kommer han også inn på at sjanger har mye å si for hvilken funksjon eksempelteksten får:

Skjønnlitteratur, som noveller, fortellinger og eventyr, har elevene møtt mange ganger før de kommer til ungdomstrinnet. Men de har ikke så mye, eller like mye, kunnskap om sakprosa. Derfor må jeg ofte bruke stillaser, eller modelltekster, om du vil, når vi skal jobbe med sakprosa. Den ene teksten jeg nevnte, *Ekspeditrisefobi*, er jo et kåseri. Det har ikke så mange møtt før, skrevet før, og da trenger de mer støtte i form av en eksempeltekst som modelltekst. Skrivsesenteret har også et fint hefte som bryter ned strukturen i sakpregede tekster vet hjelp av fargekoder.

Refleksjonene til Peer viser at han er klar over at elevene møter mye nytt når de kommer til ungdomsskolen. I tillegg til at miljøet, med lærere, medelever, lokaler osv., er annerledes er også sjangrene og arbeidsmetodene mer krevende. Elevenes kompetanse skal stige for hvert trinn, da må også kompleksiteten i lærestoffet gjøre det samme. Peer viser at han forsøker å skape trygge rammer rundt de nye utfordringene.

Uansett hvilken eksempeltekst det arbeides med, og uavhengig av arbeidsmåte, så starter Peer nesten alltid med å lese teksten høyt for klassen. Høytlesing er tidkrevende, og blir ofte mer prioritert i lavere trinn, slik er det ikke i Peers klasserom:

Jeg leser stort sett alltid tekstene høyt første gang elevene møter de, fordi at jeg føler at det ikke fungerer om jeg ikke gjør det, spesielt på krevende tekster. *Karen* må jeg lese høyt. Det gir muligheter til å kommentere. Jeg var tidligere redd for at prat kunne «ødelegge» teksten, men sånn tenker jeg ikke mer. Jeg føler ikke at lesestopp bryter flyten i teksten, det sikrer at man får flest mulig med, jeg tror elevene får en god tekstopplevelse uansett, hvis teksten er god nok. Det er sikkert mange som vil kritisere meg for å bruke så mye tid på det, men det får bare være. Jeg opplever at elevene har godt utbytte av det, man får med alle.

Om alle henger med kan man raskere gå videre til annet tekstarbeid enn selve lesingen, for eksempel analyser eller egne produksjoner. Siden Peer er så opptatt av høytlesing er jeg nysgjerrig på om han lar elevene også lese høyt, på spørsmål om dette svarer Peer:

Elevene leser sjeldent høyt, det er ikke det jeg bruker tid på i en klasse med 26 elever. Hvis jeg gjør det bruker jeg det til fagtekster. Det er noe annet om man sitter i en liten gruppe, men sånn «slangelesing» foran alle i klasserommet tror jeg det er lite læringsutbytte i.

Begrunnelsene som danner grunnlaget for Peers tekstutvalg er mange. Han kan gjerne bruke tekster han har brukt tidligere, om han opplever tekstene som gode, men tekster brukes aldri på nytt kun fordi han har brukt de før. Det må ligge litt mer enn som så bak tekstutvalget. Utvalget hans endres stadig, til en viss grad, fordi noen «slagere» følger med videre. Peer mener at tekster som skal representere en tidsepoke ofte vil være de samme, fordi epokene er over, og da kan man naturligvis ikke bruke nye tekster. Han er opptatt av at tekstene skal være gode representasjoner for det han vil vise frem til elevene, både samtidstekster og historiske tekster. Peers tekstutvalg tilpasses til elevgruppen, men det er sjeldent at han gir ulike elever tekster av ulik vanskelighetsgrad, men han mener at en god del av forskjellene i elevenes forståelse blir visket bort når han leser tekstene høyt.

I lærebøkene er han spesielt fornøyd med hvordan *Kontekst* har fargekodet strukturen i sakpregede tekster, slik som *Skrivesenteret* også har gjort. Peer mener at det kan være veldig nyttig for elevene, siden de kanskje ikke kjenner sjangeren så godt fra før. Når det kommer til spørsmål om kanon og kanon i L97 er Peer veldig bestemt:

Jeg vil si nei til felles kanon. Det er viktig for meg som lærer og mitt engasjement, at om jeg hører noen sangtekster på radio eller leser noe i lokale medier, så kan jeg ta det inn i timen. Elevene har godt av å møte ulike ting, jeg er veldig mot L97 når kanon var fast. Nå kan vi velge, det er mye bedre. Man må bare ha tiltro til at lærerne skjønner at Ibsen er viktig, selvfølgelig er vi innom Ibsen. Jeg synes heller ikke at UDIR skal lage noen liste, men læreverk, kurs, kollegiet, fagpersoner og fagnettverket i Kristiansand har god kompetanse til å selv opparbeide disse tingene her. Jeg leser og er oppegående selv, jeg er stadig på jakt etter gode tekster.

Peer forteller også at han ikke tar valgene helt alene, i kollegiet på skolen planlegger de mye sammen i faggrupper, og de henter inspirasjon fra hverandre. Han opplever at det er god tilgang til nye tekster. Peer sier at:

Moderne tekster egner seg i mye større grad når det gjelder det å produsere egne tekster, fordi elevene tydeligere kan relatere seg til temaene. Jeg bruker lite klassiske tekster som inspirasjon til å skrive egne tekster, klassiske tekster blir mest brukt litteraturhistorisk, slik jeg fortalte tidligere. (...) Når det gjelder hvilken eksempeltekst som er min favoritt? Så må det være – årh... Årh... Det må være *Eg står her og skal slå opp med ei jente*, *Slik bestefedrar gjer*, *Att döda ett barn* og *Matt 18:20*. Det er mange gode tekster, det er vanskelig å velge en, som du skjønner.

Det virker som om Peer har god kontroll på hvilke eksempeltekster som fungerer i hvilke situasjoner, hvilken funksjon de har og hvorfor han bruker de eksempeltekstene som han gjør. Likevel er det ikke før mot slutten av intervjuet at Peer begynner å snakke om de eksempeltekstene han liker aller best:

Først og fremst bruker jeg elevtekster som eksempeltekster når det gjelder å produsere egne tekster. Det skal ikke være sånn at de tekstene jeg velger er helt amazing, jeg prøver å utfordre meg litt på dette. Jeg er redd når jeg velger en typisk 3-er tekst, men jeg gjør det likevel, fordi alle har noe å jobbe videre med, også de tekstene med høyest karakter. Jeg spør om lov først, og teksten blir anonymisert. Jeg trekker selvfølgelig frem det mest positive i hver tekst. Jeg ønsker å etablere et klasserom hvor det snakkes om tekster. Om styrker og svakheter, egne utfordringer osv. Tekstene elevene produserer må ikke bli lagt i en skuff, det må ikke bare være meg som skal se dem. Det synes jeg er kjempeviktig. Forskning viser at man må snakke om tekster.

Forfattere kan oppfattes som noe som ligger langt utenfor elevenes rekkevidde og virkelighet, mener Peer. En medelev, eller en annen person i nær alder kan være mye enklere å relatere til, de ser at personer som ligner dem klarer det. Det gjør noe med det Peer kaller elevenes

mindset. Om Peer ikke har noen elevtekst som passer til formålet skriver han gjerne en tekst selv. *Elevene kjenner meg og vet at jeg er en helt «vanlig» person, kan jeg klare det kan de det også* sier Peer. Tekstene som Peer produserer selv, og aller helst de elevene produserer burde komme frem i lyset, fremfor å ligge gjemt i en skuff. Peer oppfordrer derfor elevene til å publisere tekstene sine, om de ønsker det. For eksempel benyttes aftenpostens nettside *Si;D* til publisering av debattinnlegg.

Peer er bevisst på de valgene han tar, han bryr seg lite om hva andre sier så lenge det han gjør er positivt for elevenes læringsutbytte. Peer har notert gjennom hele intervjuet, når vi går hvert til holder han frem en lapp. På lappen har Peer skrevet ned titler, verk og nettsider som han tror jeg kan ha nytte av i min lærergjerning. Peer gir meg lappen og ønsker: *Lykke til!*

4.1.3 Tredje intervju (Victoria)

Lydopptakeren er slått på, intervjuet begynner og jeg starter å notere. Victoria sitter overfor meg ved stuebordet. Vi har avtalt å møtes hjemme hos henne, fordi hun har fri fra jobb denne dagen. Victoria forteller at hun har jobbet på ungdomstrinnet i størstedelen av sine 25 år som norsklærer. Det siste skoleåret har hun byttet arbeidssted og er nå å finne på 5. trinn på en barneskole i Farsund i Vest-Agder. Etter at det ble innført krav om at norsklærere må ha relevant utdanning for å få undervise (minst 30 studiepoeng på barnetrinnet, og minst 60 studiepoeng på ungdomstrinnet), valgte Victoria å bytte arbeidssted. Hun har 30 relevante studiepoeng for norskfaget og ønsket ikke å videreutdanne seg. I løpet av de 24 første årene som lærer har hun vært innoom alle tre trinnene på ungdomsskolen. Nå underviser Victoria 6,5 timer i norsk på 5. trinn i løpet av en uke.

På bakgrunn av den dype erfaringen fra ungdomstrinnet og fordi hun har arbeidet på mellomtrinnet i mindre enn et år, blir vi enige om at vi lar intervjuet dreie seg om alle erfaringene hennes. Hun må dermed spesifisere om erfaringene er fra mellom- eller ungdomstrinnet når hun forteller om dem, slik at det kommer tydelig frem.

Vi går slavisk gjennom listen av eksempeltekster i intervjuguiden, og av tekstene på den har hun brukt disse ved undervisning på ungdomstrinnet: *Karen, Karens jul, Kystlandskap, Faderen, Kniv!, Oppe i treet, Sinna mann, Et dukkehjem* (tekst og skuespill), *Peer Gynt, Vildanden, Pigen paa anatomikammeret, Skylappjenta* (bok og film), *Caps, Heretter følger*

jeg deg helt hjem, Ringen, Sult, Duell i klasserom 17, Eg står her og skal slå opp med ei jente, Att döda ett barn, Liket, Matt. 18.20 og Kruttrøyk.

I tillegg til tekstene på listen, er det er par til hun ønsker å nevne. Nordal Griegs *Til ungdommen* har fått en naturlig plass i tekstutvalget hennes etter terrorangrepet 22 juli 2011. Kari Bøges *Speilet fanger* og *Saynab* av Eva Norderhaug er også gode eksempeltekster, ifølge Victoria. Læreverket *Kontekst* byr på mange gode tekster, også moderne, en av Victorias favoritter derfra er *Bootylicious* av Anne Bache-Wiig. Victoria har brukt norrøne tekster, som ikke står på listen, for eksempel sagaen om Gunnlaug Ormstunge. Hun ønsker også å trekke frem et undervisningsopplegg som gjorde sterkt inntrykk på både henne og elevene:

Jeg lot elevene lese Kjell Askildsens *Mennesker på Cafe*, som handler om ensomhet blant eldre. Deretter snakket vi om den og sammenlignet den med Jan Eggums sangtekst *En natt forbi*. Til slutt skulle elevene skrive sangteksten om til en skjønnlitterær tekst. Det ble så sterkt, mange av de svake elevene blomstret opp, fordi oppgaven hadde allerede et gitt innhold. Det ble nydelige, sterke, tekster. Det var en kjempegod opplevelse, det må jeg bare få sagt!

På mellomtrinnet har hun enda ikke så mange erfaringer, men hun er tydelig på at tekstutvalget er annerledes her, fordi nivået er lavere. Av tekstene på listen, har hun kun brukt *Mauren* av Inger Hagerup. Victoria brukte den som eksempeltekst da elevene skulle skrive en faktatekst om dyr eller insekter. Siden hun møtte klassen sin for kun noen måneder siden har de ikke rukket å arbeide med så mange tekster enda, men hun er veldig godt fornøyd med læreverket *Zeppelin*, fordi det er ulike bøker med ulike bruksområder og fordi hun regner læreverkets tekster som velegnede.

Victoria lar mellomtrinns elevene lese mye selv, og hun leser også høyt for dem. Elevene har gjennom bokserien *Leseuniverset* fått lese korte bøker, både skjønnlitterære og bøker om faglige temaer, høyt for hverandre. Hun har delt elevene inn i grupper, basert på evner og interesser. For eksempel har hun en avtale med en evnerik elev, om at når de andre elevene på gruppen hennes ikke orker å lese mer, så skal denne eleven lese resten. Eleven uttrykker at hun er fornøyd med denne ordningen. Før elevene i klassen får låne en ny bok, må de ha lest ferdig den forrige og besvart spørsmålene som stilles bakerst i boken. Spørsmålene kontrollerer om elevene har forstått innholdet. De korte bøkene gir andre perspektiver enn annet lesestoff, og Victoria forteller at elevene har uttrykt at de er godt fornøyd med arbeidsmåten.

I mange klasser brukes spisepausen til å se på *Supernytt*. Det er jeg litt imot. Veldig mange havner foran skjermer når de kommer hjem, men det er ikke like mange som setter seg ned med en bok. Derfor har jeg nå lest en bok i serien om *Love og Alva* mens elevene spiser. I denne boken knyttes en gutt og en jente sammen på grunn av en kanin, og ellers handler boken mye om gryende kjærlighet. Da vi hadde lest den ferdig ba jeg elevene om å lukke øynene og legge hodet ned på pulten. Jeg spurte om hvem som ville lese neste bok, og da rakk alle elevene opp hånden.

Victoria sier at kjæledyret i boka, kaninen, gjør innholdet interessant for de fleste, og i tillegg er elevene nysgjerrige på forelskelsen mellom karakterene, fordi det er tematikk som de kjenner seg igjen i. Ved å bruke tekster med dobbel tematikk (som kjærlighet + kjæledyr) mener hun at det er enklere å tilpasse utvalget til begge kjønn, og hun mener at det særlig er gutter det må tas hensyn til. Videre tenker hun at noen tekster av Roald Dahl, som *Dypfryst* og *Vertinnen*, kan brukes når elevene blir litt eldre, for eksempel på 7. tinn. Da vil de klare å forstå «alle lagene» i teksten, så lenge de får litt støtte.

Victoria synes at byttet av arbeidssted har vært veldig spennende og lærerikt. Hun tror også at elevene kan få et utbytte av hennes tidligere erfaringer, fordi hun kan undervise på en måte som forbereder elevene på det som kommer, hun er veldig klar over hva som venter. For eksempel må hun nå endre fokus fra analyse av eksempeltekster til lesestrategier for grunnleggende forståelse.

På ungdomsskolen handler det om andre typer forståelse, gjerne omfattende analyser, mens barnetrinnet retter fokus mot lesestrategier, leseforståelse og leseglede. På barnetrinnet bruker vi strategier som BISON-blikk for å gjøre elevene bevisste på hvordan man leser og for å gjøre de kjent med sjanger og tekster oppbygging. Vi river ikke tekstene fra hverandre med analyser, men vi koser oss med dem og leser gjerne noe sammen. Man må få med seg elevene inn i tekstenes verden før man kan lære dem å rive tekster fra hverandre.

Biblioteket har hatt en viktig posisjon for arbeidet på begge arbeidsteder. Victoria forteller at hun gjerne låner bøker og får hjelp på det kommunale biblioteket. Hun sier ikke noe spesifikt om skolens biblioteker. Hun påpeker at det finnes veldig mange dyktige og engasjerte bibliotekarer på de kommunale bibliotekene. Hun sier at de kommunale bibliotekene er veldig «up to date», med dette mener hun at de gir tilgang til mange nyere tekster. Hun har flere ganger fått hjelp til å finne bøker som passer for elevenes ferdighetsnivå og interesser, og bibliotekarene er veldig imøtekommende. På ungdomstrinnet har de ulike prosjekter knyttet

til biblioteket på hvert trinn, for eksempel er fokuset rettet mot forfatterfordypning på 8. trinn og nå er fokuset rettet mot leselyst og leseglede på hele mellomtrinnet på det nye arbeidsstedet og det er i dette prosjektet at hun har benyttet seg av *Leseuniverset*. Mens elevene leser for hverandre kan de for eksempel sitte på pultene, ligge under pultene eller ligge strak ut på gulvet. Victoria mener at det gjør at elevene føler seg mer trygge.

Flere av tekstene i Victorias tekstutvalg har vært med henne over flere år. Noen av tekstene fikk hun selv presentert under egen utdanning, både på lavere trinn og under lærerutdanningen. Gjennom studietiden ble hun kjent med det tidligere nevnte *Kystlandskap* og *Speilet fanger*. Ellers mener hun at klassikere bør holdes på: *De er enda aktuelle, kanskje ikke i tiden, men i historisk sammenheng*, sier Victoria.

Jeg bruker ikke tekster fra L97 med viten, men jeg mener at det burde være en viss felles kanon med et bredt spenn. Likevel må hver enkelt lærer også få lov til å undervise i det de mestrer best og brenner for. Jeg lager en mappe for hver klasse jeg har. Der legger jeg inn alle tekstene vi har arbeidet med. Det gjør det enkelt å vite hva jeg kan spørre om på eksamener på ungdomstrinnet, og det gjør at jeg kan gå inn å kikke, plukke bort og legge til når jeg får en ny klasse.

Victoria mener at de tekstene man føler at man kan og som man har jobbet med gjennom flere år, kan formidles på en helt annen måte enn om man må sette seg inn i helt ny litteratur. Samtidig påpeker hun at man selvfølgelig også må ta inn noe nytt. Samtiden må ikke glemmes. Man må finne tekster med problemstillinger som er aktuelle for elevene. Victoria nevner nettmobbing, selvskading, sosialt press og overgrep som eksempler. *Slikt ble det ikke skrevet så mye om før i tiden*, sier Victoria. Hun opplever det slik at de eldre ansatte ofte brenner for den eldre litteraturen, men de yngre kommer med noe nytt – *da er det fint at det nye og det gamle blandes og at vi bytter litt og utveksler de erfaringene man har med hverandre*, sier Victoria.

Når det kommer til favoritter er det vanskelig for Victoria å velge én, men hun har 1800-tallet som favorittepoke. Hun mener at alt avhenger av trinn, og for litt høyere trinn velger hun *Et dukkehjem*. Hun sier at teksten gjør elevene oppmerksomme på kvinnens posisjon før og nå og viktigheten av utdanning. Hun mener at Ibsen var modig og åpnet mange nye dører, både i tematikk og i tilgjengelighet. *Det var jo mye derfor at Ibsen gjorde arbeidet sitt til skuespill, slik at også de som ikke kunne lese hadde tilgang til tekstene, og ikke bare de rikeste og høyest utdannede*, påpeker Victoria. Hun liker også godt at slutten skaper rom for refleksjon.

På lavere trinn vil hun ha brukt en annen tekst. Hun ser seg nødt til å finne nye favoritter til jobben på mellomtrinnet.

Det hun særlig liker med de eldre tekstene er at de er kvalitetssikret, med dette mener hun at man tidligere ikke fikk publisert tekster som var dårlig bearbeidet. Nå mener hun at det alltid finnes noen som vil publisere tekster, uansett kvalitet. Hun har vist populære trivielle tekster til elevene for å gjøre elevene oppmerksomme på at mye av det som slukes av mange kanskje ikke er av særlig høy litterær kvalitet. *Man kan ofte gjette seg til slutten bare ved å se på coveret*, sier Victoria. Hun er derfor opptatt av at den litteraturen som hun tar med seg inn i klasserommet skal være av kvalitet, hun mener at tekster av kvalitet ofte kan skape bedre leseopplevelser enn tekster av dårlig kvalitet. *De gir leseren en opplevelse*, avslutter Victoria.

4.1.4 Resultat og drøfting av det kvalitative materialet

Tre ulike lærere har gjennom de tre foregående intervjuene ytret sine synspunkter og sin praksis når det gjelder eksempletekster til bruk i norskundervisningen. Blant dem er det mye felles, men det er også enkelte ting som skiller dem fra hverandre. Forskjellene trenger ikke nødvendigvis å finnes i ting de er uenige i, det kan simpelthen være enkelte elementer som en informant vektlegger sterkere enn en annen. Mye informasjon har kommet frem og det kan derfor være greit å samle trådene for å kunne klare å se intervjuene i sammenheng og i lys av hverandre.

I det første intervjuet ble vi kjent med mellomtrinns læreren Nora. Hun har spesielt opptatt av at man tidlig i skoleløpet skal fokusere på å skape leseglede og leseengasjement. For å gjøre dette lar hun elevene lese tekster som de selv ønsker å lese, og hun velger også ut tekster som handler om temaer som hun vet elevene interesserer seg for, eller som handler om situasjoner de kan oppleve selv. Hun ser gjerne bort fra læreboka og læreplanen om hun kommer over noe som elevene kan dra nytte av. Nora opplever at skolebiblioteket har stor nytteverdi. Bibliotekaren har god kompetanse, hjelper gladelig til og presenterer relevant litteratur for elevene.

Peer var det andre intervjuobjektet, han lar gjerne sine ungdomstrinns elever lese tekster skrevet av jevnaldrende, gjerne av klassekamerater. Ved å la elevene lese tekster skrevet av personer nær egen alder vil elevene kunne oppleve at forfatterskap ikke er forbeholdt personer langt over ungdomsskolealder. Siden han ønsker å bruke tekster skrevet av egne elever setter

han svært pris på den friheten læreplanen gir han til å velge fritt. Han er derfor sterkt imot føringer som begrenser utvalget. Likevel sier han selv at han også bruker tekstene som mest sannsynlig ville vært med i en føring, fordi de han anser dem som viktige og relevante. Med andre ord er Peer ikke imot klassiske tekster, men han er opptatt av at læreren selv kan forme sitt eget tekstutvalg. En annen ting Peer er opptatt av er at eksempeltekstens funksjon kan være avhengig av sjanger, for eksempel bruker han modellfunksjonen oftere når tekstens sjanger er en elevene ikke er så kjent med. Dette gjelder særlig sakprosa tekster som er nytt for mange elever når de kommer til ungdomstrinnet.

Den tredje og siste læreren, Victoria, har den fordel at hun har erfaringer fra både mellom- og ungdomstrinn. Selv om erfaringen fra mellomtrinnet ikke har vært like lang som den fra ungdomstrinnet har hun allerede opparbeidet seg noen tanker om eksempeltekstenes rolle på mellomtrinnet. Hun påpeker at det er ulikt fokus, avhengig av trinn. Mellomtrinnet preges av lesestrategier, leseforståelse og leseglede, mens ungdomstrinnet går mer i dybden og dreier seg om metaforståelse av tekst. Det er likevel ikke slik at det foregående fokuset er helt borte på ungdomstrinnet, det vektlegges bare annerledes, fordi elevenes evner er annerledes. På mellomtrinnet har hun god erfaring med høytlesning, og hun opplever at både gutter og jenter liker å lese om kjæledyr. Victoria trekker også frem multimodalitet, hun er kjent med *Skylappjenta* som film og bok, og hun har gode opplevelser med et prosjekt som inneholdt bruk av både novelle og sangtekst.

To av de tre lærerne har erfaringen sin fra to ulike nivåer. Nora har sin kunnskap fra barne- og mellomtrinnet, mens Peer er en tydelig ungdomstrinns lærer. Victoria befinner seg et sted midt imellom med sine erfaringer fra begge nivåer. Jeg anser det som tydelig at noen meninger er felles for lærerne når de snakker om spesifikke nivåer. Dette kommer også frem når Victoria skiller mellom erfaringene hun har fra de ulike nivåene. Hun beskriver ikke eksempeltekstenes rolle som identisk på de ulike nivåene.

Om vi starter på mellomtrinnet er både Nora og Victoria opptatt av lesestrategier, leseforståelse og leseglede. Det er Victoria som nevner disse ordene helt spesifikt, men de samme tankene virker å ligge til grunn også hos Nora. Begge fokuserer på leseglede og velger tekster som de tror vil engasjere elevene. Elevene deres befinner seg tidlig i utdanningsløpet, og lærerne ser ut til å ønske at litteratur skal være noe elevene assosierer med positivitet. For å finne slike tekster, ser begge to utenfor lærebøkene og læreplanen, her går Nora litt lengre ut

enn hva Victoria gjør. Nora virker også mindre positivt innstilt til tekstutvalget i lærebøkene enn Victoria. Halsan (2012) skriver at Lundetrø og Håland også er skeptiske til tekstutvalget i lærebøker, fordi fokuset er rettet mot avkoding, fremfor forståelse.

For å skape positivitet rundt lesing, er det sentralt at elevene leser effektivt og forstår teksten. Lesestrategier er et godt utgangspunkt for å lære dette. BISON-blikk er en lesestrategi som trekkes frem av Victoria. Lesestrategien brukes i flere sjangre og fag, også i norsk og er godt kjent blant mange. Hver bokstav i ordet står for en ting man skal legge ekstra merke til:

B – bilder

I – innledning

S – sluttdel

O – overskrift(er)

N – nøkkelbegreper

BISON-blikket gjøres før man leser hele teksten, overblikket retter fokuset mot tekstens innhold og gjør at elevene raskt vet hva de møter. Nora nevner ingen konkrete lesestrategier, men hun sier at de bearbeider tekstene etter lesing ved å snakke om dem, på denne måten kan man si at Nora og hennes elever er analytiske i etterkant av lesing.

De kognitive lesestrategiene er gode å ha med seg, men også de fysiske forholdene rundt lesingen blir vektlagt av lærerne. Selv om Noras elever ligger strødd rundt om i rommet under deres lesekvart er det kanskje ikke det som overrasker mest. Høytlesingen står sterkt hos alle lærerne, *også* hos Peer på ungdomstrinnet. Gjennom praksisperioder og vikartimer ved ulike skoler har jeg et personlig inntrykk av at Peer her skiller seg litt fra de fleste andre ungdomstrinns lærere. Noe høytlesning er nok å finne i de fleste klasserom, men Peer leser selv konsekvent alle eksempeltekster høyt. Ved å bruke denne fysiske måten å lese på er han sikret at alle elever har møtt teksten på samme måte, ingen elever blir da hindret av manglende lesekompetanse eller en litt overivrig form for skumlesing. Selvfølgelig kan andre faktorer også spille inn når det gjelder hvor mye elevene får med seg. Kanskje hadde det vært passende for noen elever å ha teksten foran seg samtidig som læreren leser? I intervjuet sier Peer ikke noe om elevenes tilgang til teksten under høytlesing.

Nora og Victoria har god erfaring med eksempeltekster fra skolebiblioteket og eksempeltekster som har kjæledyr i fokus på mellomtrinnet. Erfaringene fra ungdomstrinnet er noe annerledes. Peer har sitt arbeidssted på dette nivået, og Victoria har mange års erfaringer herfra. Begge trekker frem at tekstene som brukes må være på et høyere nivå og at tekstene har mange funksjoner. Det skal ikke lengre bare fokuseres på gleden og de positive sidene ved litteratur, man skal blant annet gå mer i dybden og lære elevene om flere sjangre, litteraturhistorie og metaspråk. Dette gjør at elevene lærer å plukke tekstene i fra hverandre og se mer enn bare ord. Dette fører naturligvis til at man må lese andre typer tekster på ungdomstrinnet enn hva man gjør på mellomtrinnet. Kunnskapen elevene skal oppnå er mer kompleks og da må tekstene være deretter. Samlet kan man si at lærerne ser at eksempeltekster har flere funksjoner enn bare modellfunksjonen, eksempeltekstene benyttes i både lese- og skriveopplæring og fungerer både som læreverktøy og interessedekker.

Lærerne som har blitt intervjuet har klare meninger om hvordan, hvorfor og hvilke eksempeltekster de bruker i sin undervisning. Selv om den ene har et litt annet fokus enn den andre vil jeg ikke anse de tre som helt uenige. Alle ønsker en form for frihet og alle ser mulighetene eksempeltekster gir, både rent faglig, når det gjelder danning og når det gjelder leselyst og leseopplevelser. En gitt kanon er ikke ønsket av noen av de tre lærerne, alle ønsker en viss frihet. Felles er at de godt kunne tenke seg en løs samling av tekster, bestående av klassiske tekster og tekster fra samtiden. Meningene rundt hvem som skulle laget denne varierer mellom de tre lærerne.

Ingen av lærerne har nevnt eller sagt at de følger *Sirkelen for undervisning og læring*. Kanskje er den til og med ukjent for dem. Likevel bruker flere av lærerne ubevisst deler av denne modellen. Modellen handler om modellfunksjonen eksempeltekster kan ha, og hvordan man kan jobbe med disse. Den type eksempeltekster som brukes med modellfunksjon som fremste formål ser ut til å stå sterkere på ungdomstrinnet enn hva det gjør på barnetrinnet. Peer er kanskje den læreren som ligger tettest opp mot modellen, når han selv skriver tekster som elevene skal bruke videre i arbeidet. Da er det tenkelig at han er innom tre av fasene i modellen, den fasen han ikke er innom vil da være *Konstruere tekst i fellesskap*, teksten konstrueres av Peer alene.

Alle lærerne har, uten at det spørres direkte om det, gitt uttrykk for at eksempeltekster er noe mer enn modelltekster. Jeg som forsker har også vært tilbakeholden og forsiktig når det har

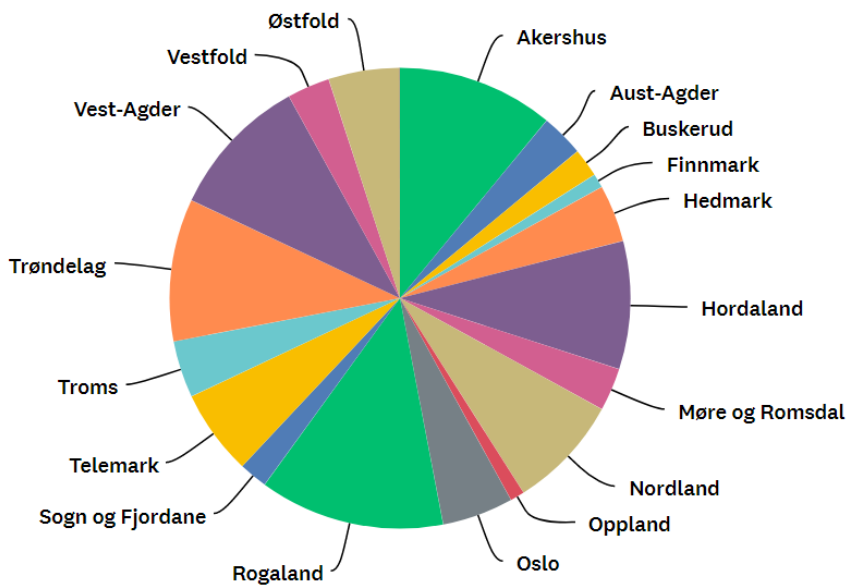
kommet til å definere hva eksempeltekster er under intervjuene. Lærerne har latt sine meninger komme frem. Peer spurte direkte om han ikke også kunne få snakke om tekster som han brukte som andre ting enn modeller, det fikk han selvfølgelig lov til. Flere sjangre og modaliteter har blitt nevnt gjennom intervjuene. Sangtekster, filmer, barnebøker og kjente klassikere. Eksempelteksternes funksjon og utvalg bestemmes av det aktuelle undervisningsbehovet hos de tre informantene.

4.2 Det kvantitative materialet

Det kvantitative materiale består av responsen fra hundre informanter. Den enkelte informant er en del av en større mengde og blir derfor ikke like grundig presentert som den enkelte informant i det kvalitative materialet. Hvis et enkelt svar fra en informant trekkes frem blir svaret betegnet som informant nummer (nummer). Den blanke plassen vil byttes ut med et nummer, dette nummeret representerer når den enkelte informant besvarte undersøkelsen. Den første respondenten betegnes som «informant nummer 1», den førtiende mottatte responsen betegnes som «informant nummer 40» osv. Slik fortsetter det til et eventuelt svar fra den siste og hundrede informant «informant nummer 100». Antallet informanter medfører også at en informant utgjør en prosent. Når antall eller prosent oppgis er det derfor enkelt å regne om til den andre verdien om man skulle ønske det.

4.2.1 Overblikk over informantene

En presentasjon av informantutvalget er viktig for å danne seg et bilde av hvem som har respondert. De fem første spørsmålene informantene møtte i undersøkelsen dreide seg om personalia. De hundre informantene er relativt godt spredt utover landet. Som metodedelen sier ble undersøkelsen foretatt tidlig i 2019, noen fylker og kommuner vil derfor ikke eksistere i dag. *Figur 2* viser hvilket fylke informantene arbeider i:



Figur 2: Respons på spørsmålet: *Hvilket fylke arbeider du i?*

Deler man landet i litt større bolker og ser på landsdelene fordeler det seg slik:

Nord-Norge: 13%

Trøndelag: 10%

Vestlandet: 27%

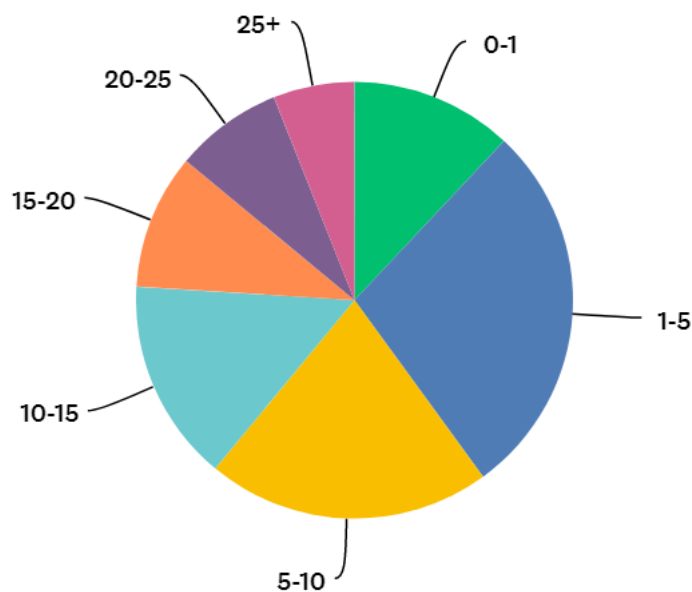
Sørlandet: 13%

Østlandet: 37%

Inndelingen av landsdeler er lik i dag, selv om fylkesinndelingen var annerledes ved undersøkelsestidspunktet. Det var ønskelig å få responser fra hele Norge. Nord-Norge hadde først få respondenter, men etter at undersøkelsen ble sendt direkte til skoler i Nord-Norge økte svarprosenten. Nord-Norge endte til slutt opp på lik linje med Sørlandet. Rogaland er det fylket som alene hadde flest respondenter (13%), mens Finnmark og Oppland deler sisteplassen med hver sin 1%.

Informantene kommer fra store og små kommuner rundt om i landet. Spørsmålet ble stilt for å få en viss oversikt over om både små og store kommuner ble representert eller ikke. Åtte av informantene har ikke oppgitt eksakt kommune. Eksempelvis har informant nummer 15 valgt å skrive: *En av de små*. Trolig er dette gjort for å beskytte egen identitet og det er mulig at de sju andre befinner seg i samme situasjon. Det kan godt tenkes at alle åtte kommer fra mindre

kommuner hvor identifisering av enkeltpersoner er enkelt å få til dersom man forsøkte. Privatlivets fred må respekteres og fordi de åtte informantene har besvart de andre spørsmålene i undersøkelsen blir deres svar stående som gyldige, for å beskytte dem ytterligere velger jeg ikke å oppgi hvilke fylker disse åtte kommer fra. I det store og det hele har informantene relativt god spredning over store og mindre kommuner, fordelingen er slik at omtrent en av tre kommer fra en av Norges ti største kommuner, mens to av tre kommer fra mindre kommuner. Med stor kommune menes det her en kommune med stort innbyggertall, ikke stort areal. Etter kommunereformen finnes det nå 356 kommuner i Norge, fire av fem av Norges innbyggere bor i en av de 100 mest folkerike kommunene (SSB, 2020). Informant 86 fra Roan i Trøndelag er den av informantene i undersøkelsen som kommer fra den da minst folkerike kommunen. Før sammenslåingen med Åfjord i 2020 hadde Roan kommune et innbyggertall på 957 (Stokkan og Olsen Haugen, 2020).



Figur 3: Respons på spørsmålet: I hvor mange år har du arbeidet som norsklærer?

Figuren over viser hvor lenge respondenten har arbeidet som norsklærer. Som man kan se er et stort erfaringsspenn representert. Det er ofte slik at arbeidserfaringen har sammenheng med alder og at alder ofte igjen har sammenheng med kunnskap om teknologi. Derfor er det fint å se at de som har arbeidet i over 15 år også har tatt seg tid til å besvare den digitale undersøkelsen. Den største gruppen av informanter har jobbet som norsklærer imellom ett og fem år. De utgjør 28 informanter, noe som gjør at det kvantitative materialet får et «yngre»

preg enn det kvalitative, hvor den minst erfarne læreren hadde arbeidet som norsklærer i seks år.

Når det gjelder norskundervisningstimer i uka og studiepoeng i faget er det store variasjoner. Noen har ingen timer i uka, mens informant nummer 25 underviser hele 22 timer i norsk per uke. Informanten underviser i hovedsak på tiende trinn. Med et så høyt timeantall per uke er informanten nødt til å flere klasser i faget. Gjennomsnittet blant informantene er 6,8 undervisningstimer i uka. Antallet studiepoeng strekker seg fra null til det informant 26 beskriver som «svært mange», med tall strekker svarene seg fra 0 til 300, gjennomsnittet blant informantene er 74,3 studiepoeng i norsk. 14 av informantene har færre enn 60 studiepoeng, det vil si at de resterende 86 kan undervise på ungdomstrinnet etter de formelle poengkravene.

Informantene ble også bedt om å svare på hvilket nivå de i hovedsak underviser i norsk på. 15 av informantene er lærere i norsk på mellomtrinnet, de resterende 85 underviser i norsk på ungdomstrinnet. Det vil si at hele responsen i stor grad bygger på respondenter fra ungdomstrinnet, men at det også finnes respondenter som har sitt tilholdssted på mellomtrinnet.

4.2.2 De mest benyttede eksempeltekstene

I dette avsnittet presenteres de mest benyttede tekstene. De første som presenteres er de ti tekstene som flest informanter har krysset av for i listen de fikk presentert. Senere følger også en oversikt over de mest benyttede tekstene som ikke var på listen, men som flere informanter har valgt å skrive ned. Å skrive ned tekster som ikke var i listen var en mulighet alle informantene ble gitt. Det var 51 informanter som benyttet seg av dette. Den gitte listen har jeg selv utarbeidet, men det er selvfølgelig flere tekster som kunne/burde vært med i listen, men som likevel ikke ble med. Det betyr derfor ikke at tekstene i listen er eksklusive, og at alle tekster utenfor listen ikke er aktuelle. Naturligvis måtte listen stoppe et sted for å ikke bli uendelig lang, og det var naturlig og helt nødvendig at informantene selv kunne komme med egne forslag. Som nevnt benyttet over halvparten av informantene seg av dette, de andre lot kanskje være fordi deres favoritter var i den gitte listen, eller fordi det var enklere og raskere å la være. Resultatet er trolig derfor noe påvirket av dette, og tekster utenfor den gitte listen vil bli oppgitt i antall personer, ikke i prosent.

I listen informantene fikk var det totalt 42 tekster. Dette er de ti tekstene som flest informanter har valgt, med gjeldende prosent:

1. Rune Belsvik, *Eg står her og skal slå opp med ei jente*: 76%
2. Amalie Skram, *Karens jul*: 74%
3. Alexander Kielland, *Karen*: 72%
4. Henrik Ibsen, *Et dukkehjem*: 72%
5. Stig Dagerman, *Att döda ett barn*: 68%
6. Bjørnstjerne Bjørnson, *Faderen*: 60%
7. Roald Dahl, *Dypfryst*: 44%
8. Jon Fosse, *Caps*: 43%
9. Tor Åge Bringsværd, *Matt. 18.20*: 42%
10. Tor Jonsson, *Liket*: 36%

Av de 51 informantene som valgte å skrive opp tekster som ikke var i listen er det noen som kun har skrevet ned én tekst, mens andre har skrevet ned svært mange tekster de benytter i sin norskundervisning. Siden det nok er enklere å velge en tekst fra en liste enn det er å komme på den selv er det viktig å merke seg at det i dette avsnittet dreier seg tydelig om antall personer, og at antall personer ikke er like forenelig med prosent som det er i resten av materialet. Hadde alle tekstene stått i den gitte listen hadde nok tekstene blitt valgt av enda flere respondenter og prosentene hadde da også blitt høyere.

Noen ganger har informantene kun skrevet opp forfatteren. Når det er gjort er det vanskelig å vite hvilken konkret tekst informantene sikter til. Slik er det også med det mest frekvente svaret. Åtte informanter har skrevet *folkeeventyr av Asbjørnsen og Moe*. Likevel anser jeg det som den mest frekvente teksten som ikke er i listen, selv om svaret henviser til en stor samling og ikke én spesifikk tekst. I tillegg til de åtte uspesifiserte svarene har fem personer skrevet ned konkrete eventyr av de samme forfatterne, noe som gir en total på 13 personer, langt høyere enn de neste.

Videre er frekvensen som følger:

- Knut Hamsun, *Victoria*: 8 stk.
- Arnulf Øverland, *Du må ikke sove*: 5 stk.
- Bent Haller, *Ispigen*: 4 stk.

- Karpe, (uspesifisert): 4 stk.
- Marit Nicolaysen, *Svein og Rotta* (bokserie): 4 stk.
- Bakir Ahmethodzic, *Blodspor*: 3 stk.
- Frode Grytten, Twitternoveller (diverse twittermeldinger): 3 stk.
- Maria Parr, *Tonje Glimmerdal*: 3 stk.
- Oskar Braaten, *Ungen*: 3 stk.
- Roald Dahl, *SVK*: 3 stk.
- Sigbjørn Obstfelder, *Jeg ser*: 3 stk.

De fleste tekstene er ikke skrevet ned av så mange, men som nevnt ville de nok ha blitt valgt av flere om de var en del av den gitte listen. En tendens er at flere av tekstene informantene har tatt seg tid til å skrive ned er tekster som er skrevet for barn. Disse tekstene passer derfor ekstra godt på mellomtrinnet, og det er ofte mellomtrinns lærere som ikke har krysset av for så mange tekster fra den gitte listen som har tatt seg tid til å skrive ned egne forslag. De resterende tekstene har fått oppslutning fra mellom 1 og 2 personer. Totalt har de 51 informantene tatt seg tid til å skrive ned 127 tekster som ikke er i listen. De resterende tekstene er å finne i Vedlegg 5. Vedlegget er en fullstendig liste over alle tekster som har blitt nevnt av informantene i den kvantitative undersøkelsen.

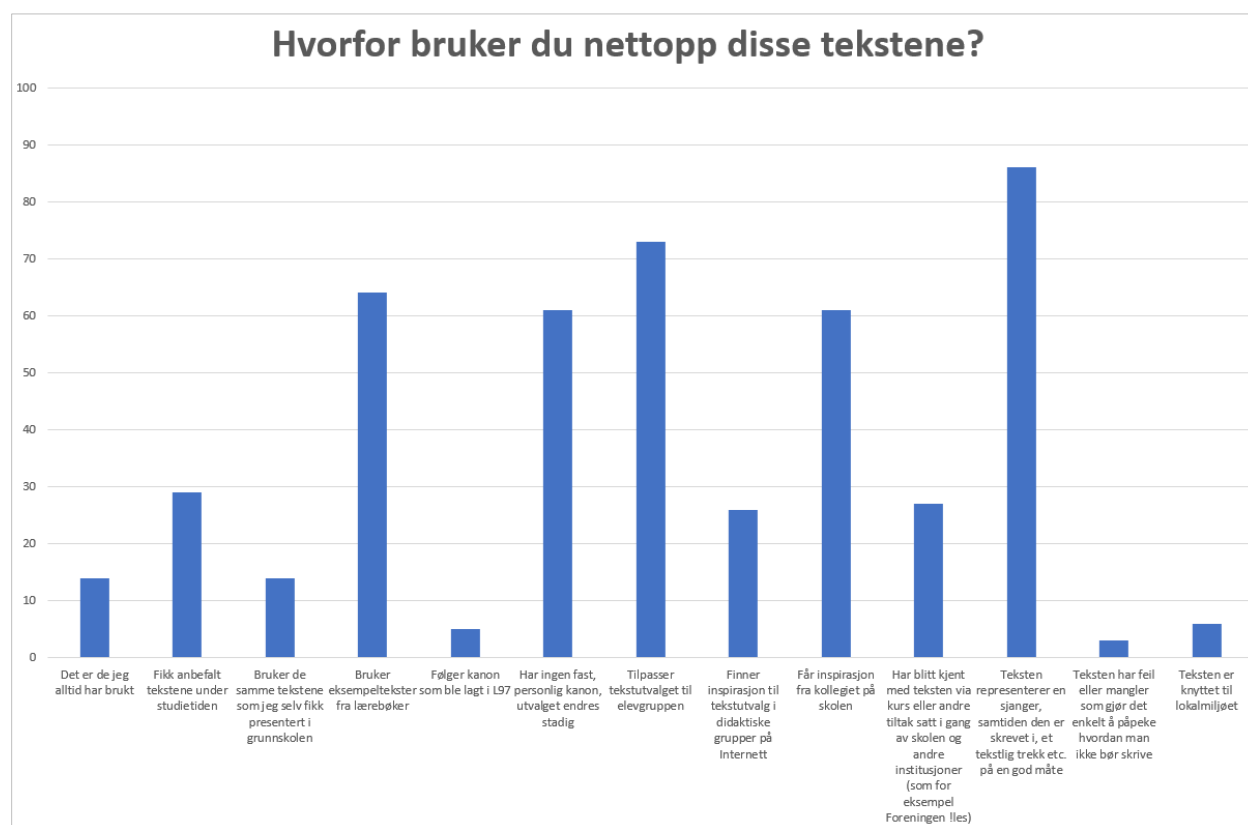
I tillegg til disse tekstene spesifiserer flere av informantene at det oftest kun arbeides med utdrag fra større verk. Flere er også opptatte av at ikke alle tekster kan stå i en slik liste, eller nevnes. Dette er fordi de arbeider med dagsaktuelle tekster som for eksempel nyhetsartikler fra nettaviser, taler av statsledere, TV-serier eller andre TV-sendinger, reklamer, sangtekster og dagsaktuelle blogginnlegg. Informantene sier at bruken av disse eksempeltekstene ofte utløses av en eller annen faktor som på en eller annen måte gjør disse tekstene aktuelle. Lærerne som nevner slike teksttyper er bevisst eller ubevisst innforstått med at tekst er et utvidet begrep som omfatter mange ulike modaliteter, alene, eller i ulike sammensetninger.

4.2.3 Begrunnelse for utvalg av eksempeltekster

Informantene har flere ulike grunner for sitt tekstutvalg. Figuren under viser hva informantene har svart fra listen av gitte alternativer. Figuren er laget i Excel fordi grafikken fra SurveyMonkey kun tok med de første ordene i svaralternativet. Som man ser er det en del svar som er mer frekvente enn andre. Det mest frekvente svaret med 87% oppslutning er: *Teksten representerer en sjanger, samtiden den er skrevet i, et tekstlig trekk etc. på en god*

måte. Deretter følger *Tilpasser tekstutvalget til elevgruppen* med 73% og *Bruker eksempeltekster fra lærebøker* med 64%.

De minst populære alternativene er også interessante å se på. Hverken *Teksten har feil eller mangler som gjør det enkelt å påpeke hvordan man ikke bør skrive*, *Følger kanon som ble lagt i L97*, *Teksten er knyttet til lokalmiljøet*, *Det er de jeg alltid har brukt* og *Bruker de samme tekstene som jeg selv fikk presentert i grunnskolen* har over 15% oppslutning. Dette tyder på at lærerne heller benytter tekster som de anser som gode, de følger ikke bevisst kanon fra L97, de bruker ikke så mange tekster fra lokalmiljøet og de bruker heller ikke alltid de samme tekstene eller tekster som de selv ble kjent med når de var på elevenes alder.



Figur 4: Respons på spørsmålet: *Hvorfor bruker du nettopp disse tekstene?*

I tillegg til de gitte svaralternativene ble informantene gitt muligheten til å spesifisere svaret sitt. 38 informanter benyttet seg av denne muligheten. Blant disse 38 svarene er det mange som gjentar det samme som de har krysset av for tidligere, bare tydeligere og med andre ord. Flere av informantene trekker frem virkemidler som noe som ofte er avgjørende for tekstutvalget. Et annet populært poeng er at teksten representerer en litterær epoke på en god

måte. Begge disse spesifiseringene er knyttet til svaralternativet: *Teksten representerer en sjanger, samtiden den er skrevet i, et tekstlig trekk etc. på en god måte.* Svaralternativet rommer mye og informantene har derfor valgt å spesifisere hva de er særlig opptatt av.

Mange er også opptatt av at eksempeltekstene brukes i både lese- og skriveopplæring. Informant nummer 91 sier: *Jeg velger ofte mine tekster pga. eget engasjement for dem, men det er også viktig å påpeke at man her ikke må glemme elevene. Det er elevene som skal lære. De skal bli gode lesere og gode skribenter.* Det er flere stikkord som blir poengtert av mange: Interesse, leseglede, variasjon, eget engasjement, elevmedvirkning, adaptasjon, samtid, historie og innblikk i andres hverdag. Svarene til informant nummer 82 oppsummerer flere av disse punktene:

Ofte vel eg tekstar ut i frå at elevane skal få leseglede og ynskje å lese liknande tekstar sjølve. Andre gonger er det viktig for meg å lese bøker for elevane som dei gjerne ikkje les på eigenhand, men som eg ynskjer at eleven skal ha kjennskap til. "Sangen om en brukket nese" av Arne Svingen er eit godt døme på ei slik bok. Det er få av mine elevar som ville lest heile denne boka sjølve, men som høgtlesing fungerer den veldig godt på mellomtrinnet. Andre gonger vel eg tekstar for å gje inspirasjon til skrivning. Me les t.d. utdrag med personskildring dersom dette er noko me fokuserar på i tekstskrivinga.

4.2.4 Favorittekst

Om du blir nødt til å velge kun en tekst, hvilken eksempeltekst er din favoritt, og hvorfor?

Dette spørsmålet ble gitt til informantene. I dette avsnittet skal vi derfor ta en titt på noen av svarene som har blitt gitt. Flere lærere har samme favoritt og, mens andre skiller seg fra resten. Noen har tatt seg tid til å uttrykke stort engasjement gjennom mange ord eller gjennom skarpe formuleringer. Det er også flere av informantene som ikke har klart å velge kun en favoritt, disse har derfor ikke gitt et entydig svar på spørsmålet. Mange har flere favoritter og bruker dem til ulike formål.

Den teksten som er favoritt hos flest er *Att döda ett barn* av Stig Dagerman. 18 informanter har denne som sin favoritt. Informant nummer 16 begrunner favorittstempelet slik: *Att döda et barn, fordi denne teksten er lett å arbeida med, det finst fleire verkemiddel som elevane kan sjå, elevane får øvd på å lesa svensk og det er greitt å sjå kortfilmen som blei laga òg.* Det trekkes med andre ord frem at bruken av virkemidler, språket teksten er skrevet på og det faktum at teksten finnes i ulike modaliteter er svært positivt.

Den nest mest populære favorittteksten er *Karens jul* av Amalie Skram (15% av informantene har denne som sin favoritt). Deretter følger *Karen* av Alexander Kielland (11%), *Et dukkehjem* av Henrik Ibsen (9%) og *Eg står her og skal slå opp med ei jente* av Rune Belsvik (6%). Informant nummer 50 gir denne kommentaren til sin favoritt *Karens jul*:

Karens jul bruker jeg som regel alltid i min undervisning når vi har om naturalismen. Syns den er så flott, og den berører meg hver gang jeg leser den. Den åpner en litterær innsikt hos elevene, og skaper gode litteratursamtaler. Den tar opp viktige samfunnsspørsmål som også kan være aktuelle i dag. Jeg digger den!

4.2.5 *En fastlagt kanon?*

Når det kommer til spørsmålet om informantene ønsker er fastlagt kanon i skolen, er de ganske enige, flertallet svarer nei. Likevel er det vanskelig å sette alle i bås som klare ja-kandidater eller som nei-kandidater. De fleste plasserer seg på et plan mellom ja og nei. Svært få vil ha en strengt lukket kanon, men mange kunne tenke seg en form for kanon som ga eksempler samtidig som det var mulig å velge tekster helt på egenhånd. Et fåtall av informantene heller tydelig mot ja, totalt fem informanter er tydelig positive til en streng kanonordning. Argumentene dreier seg om likhet for alle elever i landet, noe som informantene anser som spesielt viktig når det kommer til nasjonale eksamener og for at elevene ikke skal møte de samme tekstene igjen og igjen gjennom ulike deler av utdanningsløpet. Det siste trekkes frem for å ikke gjøre undervisningen ensformig og kjedelig for elevene. Et eksempel på en begrunnelse som heller mot ja til fastlagt kanon tilhører informant nummer 47:

Ja, men dette er et vanskelig område. Elever bør ha en viss mulighet til å kunne relatere seg til tekstutvalget. Det er tydelige og store forskjeller på bruk av tekster i skolen i dag. Enkelte steder er det stort fokus på litteratur for mangfoldet i skolen, tekster som omhandler flerspråklig miljø og kultur, gjerne med innhold som ikke er gjenkjennelig for "elever på bygda" (sentrale byer med mye innvandring/minoritetsspråklige elever og i mer rurale områder uten mangfold i klassene). Den klassiske delen av litteraturhistoriske tekster burde bli kanon, med tanke på nasjonal eksamen.

Denne informanten er den av de fem som er mest åpen for en løs form for ordning. Informant nummer 47 ønsker seg en kanon for de klassiske tekstene. De fire andre sier enda tydeligere ja til kanon, men de gjør det uten å spesifisere om de ønsker den for hele eller bare deler av utvalget. Spørsmålet informantene besvarer sier heller ikke noe om hvor streng en kanon

eventuelt skulle vært, derfor kan det tenkes at svarene ville vært annerledes om dette kom tydeligere frem i selve spørsmålet.

Motpolen til de som svarer ja er selvfølgelig de som svarer tydelig nei. 62 informanter plasserer seg innenfor denne kategorien. De er opptatte av at lærerens frihet i møte med den enkelte elevgruppe burde bestemme tekstutvalget, enkelte av dem er åpne for lokale føringer, men de ønsker ikke en gitt kanon fra departementet. De resterende 33 informantene plasserer seg midt imellom ja og nei, disse ønsker en løs felles, nasjonal kanon og frihet for den enkelte lærer. At så mange plasserer seg her tyder på at dette er et spørsmål det er vanskelig å svare tydelig ja eller nei på. Informant nummer 58 sin kommentar oppsummerer denne problemstillingen godt og kommer med et annet løsningsforslag:

Dette er et vanskelig spørsmål. Det er mye som er prisgitt de ulike norsklærerne og deres faglige integritet. Noen skoler og dermed elever kommer nok dårligere ut enn andre av ulike årsaker. Jeg tror et stort utvalg tekster vi "MÅ" gjennom kan slå ut på ulike måter. Det kan bli stress, elever kan bli påtvunget tekster de ikke blir hjulpet "inn i" bare fordi læreren må stress videre i pensumet. Dette er en stor diskusjon, hva er de viktigste tekstene våre? Hva er vår litterære kanon - og hvem skal gjøre utvalget? Kanskje må norsklærerne heller styrkes i sin litterære kompetanse slik at de trygges i at de kan gjøre gode utvalg fra litteraturhistorien. Dette ble langt og kronglete, men det er vanskelig å gi et entydig svar.

4.2.6 Resultat og drøfting av det kvantitative materialet

I den kvantitative undersøkelsen er det et bredt spekter av informanter. Svarene til hver informant har naturligvis ikke blitt presentert hver for seg, den enkelte er en del av en større helhet. Informantgruppen har sammen belyst store deler av temaet; eksempeltekster til bruk i norskundervisningen på mellom- og ungdomstrinnet.

De fleste informantene arbeider på ungdomstrinnet (85%), det faktum, samt at enkelte av informantene selv påpeker det, tyder på at bruk av eksempeltekster er mest frekvent på ungdomstrinnet. På ungdomstrinnet kommer de nevnte metakompetanse inn for alvor. Samtidig som at nivået øker er informantene også opptatt av hvilke tekster de velger og hvilken begrunnelse de har for å velge dem. Mange av informantene er tydelige på at elevenes interesse er en spesielt viktig faktor, det er tydelig å se i materialet.

På mellomtrinnet er tekstene kanskje enklere, det er også naturlig fordi man enda befinner seg i fasen hvor man som lærer prøver å så noen av de første frøene for det som kan bli en

livslang leseglede. Det brukes nok også flere tekster på mellomtrinnet enn det som har kommet frem, fordi mange regner eksempeltekster som ensbetydende med modelltekster, og fordi mange ikke tar seg tid til å skrive inn egne forslag. 49% av informantene benyttet seg ikke av muligheten til å skrive inn egne forslag. Modelltekstfunksjonen er heller ikke særlig i fokus på mellomtrinnet, og da kan mange tekster ha falt bort, for eksempel høytlesningsbøker som læreren leser for elevene. Hadde det vært flere respondenter fra mellomtrinnet hadde det også ført til at mellomtrinnets eksempeltekster kom tydeligere frem.

Det er et svært godt samsvar mellom de mest benyttede eksempeltekstene og informantenes favoritter. Faktisk er de fem øverste i begge kategorier de samme, det er kun rekkefølgen som er annerledes. Det tyder på at det er sannhet i det at lærerne bruker tekster som de selv synes er gode. 87% av informantene begrunner tekstutvalget sitt med: *Teksten representerer en sjanger, samtiden den er skrevet i, et tekstlig trekk etc. på en god måte.* Stikkordet her er god, og det er læreren selv som bestemmer hva som er en god tekst. Selv om dette er en individuell avgjørelse er det klart å se at mange lærere er veldig enige i hva som faktisk er godt, hva som er en god tekst. Det er tydelig å se i materialet.

At en tekst er en representasjon for både sjanger, epoke og trekk har betydning i både lese- og skriveopplæring. I leseopplæringen kan læreren for eksempel ta en eksempeltekst fra en sjanger som elevene ikke er så kjent med og lese denne høyt. Tekstlige trekk som for eksempel oppbygging og ulike virkemidler kan påpekes av læreren når elevene selv skal skrive tekster som ligner eksempelteksten. Andre avgjørende faktorer for tekstutvalg er elevgruppen. Informantene er, som *Figur 4* viser, veldig opptatte av tilpasning til elevgruppen. Det betyr at den enkelte lærer ser an den aktuelle elevgruppen når vedkommende skal velge en eksempeltekst. At lærerens eget valg, uansett hvilket det er, er sentralt er det ingen tvil om. Lærebøkene står også sterkt, det kan være både positivt og negativt. Dagens lærebøker produseres uten godkjenningsordning, slik det tidligere har blitt påpekt hos Halsan (2012), dette kan igjen medføre negative konsekvenser i form av dårlig kvalitet på de bøkene som publiseres. Det positive med lærebøker er at hvis det benyttes en populær lærebok vil elever rundt om i landet ha møtt de samme tekstene. Dette faktum er lurt å ha i mente før neste avsnitt.

Kanonspørsmålet skaper mye engasjement blant informantene. De aller fleste er klare på at de ikke ønsker en fastlagt og lukket kanon, mens mange kunne tenke seg en eller annen form for

ferdig utarbeidet liste. Hvem som skulle utarbeidet denne og hvor slavisk den skulle blitt fulgt er det ikke enighet om. Fordelen med en streng fastlagt kanon er ifølge informantene som er for dette at alle elever i landet ville ha hatt samme forutsetninger og samme kunnskap, uavhengig av lærer, skole, fylke og kommune når det kommer til eksempeltekster.

Læreplanen *LK06* legger som kjent ingen bastante føringer for *hvordan* læreren skal skape et eksempeltekstutvalg, eller *hvilke* tekster dette utvalget skal bestå av. Som man kan se av undersøkelsen velger mange lærere likevel eksempeltekster på bakgrunn av de samme begrunnelsene, og tekstene som velges er i stor grad felles for mange. Dette tyder på at det delvis, selv uten sterke føringer fra læreplanen finnes en kollektiv forståelse for hvilket tekstutvalg som er det beste, en *de facto* kanon.

5. Sammenfatning og konklusjon

Oppgaven har hatt som mål å undersøke hvilke eksempeltekster som brukes i norskundervisningen i dag. I dette kapitlet vil resultatene fra de to undersøkelsene sees i lys av hverandre og av oppgavens teoretiske grunnlag. Det samlede resultatet danner svar på oppgavens forskningsspørsmål. Informantgruppene har møtt to svært ulike undersøkelsesmetoder. Materialet gir derfor ikke grunnlag for å si at en gruppe har mer engasjement rundt og meninger om temaet enn den andre. Metodene er for ulike til å kunne si noe om det. Meningene til de tre som deltok i den kvalitative undersøkelsen, er mer utbrodert enn meningen til den enkelte informant i den kvantitative undersøkelsen. Kapitlet blir derfor en sammenfatning av et større bilde, gitt av de kvantitative informantene, og et mer detaljert bilde, gitt av de kvalitative informantene. I siste del av kapitlet finnes noen avsluttende kommentarer.

5.1 Resultatene sett i sammenheng

Totalt er det innsamlede materialet for denne oppgaven omfattende og stort. Til sammen har 103 norsklærere vært med på å belyse temaet eksempeltekster. For å få oversikt over hele det innsamlede materialet, er det derfor passende med et underkapittel som ser resultatene fra de to undersøkelser i lys av hverandre og av teorien. I sammenfatningen vil man, som tidligere nevnt, også finne svar på de innledende forskningsspørsmålene til oppgaven.

Begrepet eksempeltekst har vist seg å være problematisk. *Hva mener du med eksempeltekster?* spurte informant nummer 56. Informanten var ikke den eneste som lurte på hva jeg mente, men det var informantens mening som skulle undersøkes, ikke min. Det er kanskje enda flere kvantitative informanter som har underet seg over det samme som informant nummer 56. De kvalitative informantene stilte også spørsmål, i de tilfeller hvor de ønsket å nevne tekster av ulike modaliteter og med ulike funksjoner.

I og med at det er LK06 som viser til *eksempeltekster*, kan man undre seg over hvorfor begrepet fremdeles er så uklart for mange. Spesielt nå som dagens læreplan er i ferd med å gå inn i historiebøkene. Hvorfor er det slik at mange ser på eksempeltekster som ensbetydende med modelltekster? Hvor kommer denne holdningen fra? Hvorfor må flere nærmest «spørre om lov» før de tør å bruke *eksempeltekst* som et vidt begrep? Læreplanen er det dokumentet som knytter alle landets norsklærere sammen. Skal ikke styrende dokumenter gi tydelige svar,

fremfor å skape forvirring? Gjennom denne oppgaven har jeg ikke funnet noe godt svar på hvorfor mange har et svært snevert syn, og jeg vet heller ikke om jeg noen gang vil kunne finne svar på det. Hadde jeg på forhånd visst at begrepet skaper forvirring hadde jeg nok utført mine undersøkelser deretter. Denne oppgaven har i likhet med informant 56 hatt en åpen holdning til begrepet. Definisjonen jeg har laget viser dette tydelig. Eksempeltekst *er* et begrep som rommer mye.

5.1.1 Hvilke eksempeltekster brukes i norskfaget i dag?

Det samlede materialet viser også at eksempeltekster kan være nærmest av en uendelig størrelse. Totalt har omtrent to hundre tekster blitt nevnt i løpet av de to undersøkelsene. Hadde materialet vært større hadde tallet på ulike tekster vært enda høyere, da hadde flere skrevet ned de tekstene de personlig benytter seg av. Flere av disse ville nok vært unike for den enkelte informant. Samtidig som at noen virker å ha en snever definisjon på begrepet, har andre en åpen definisjon som rommer mye. Hva informantene legger i begrepet har kommet fram når informantene har nevnt tekster av ulike modaliteter og når de har sagt at ulike eksempeltekster har ulike funksjoner.

Eksempeltekster kan brukes i både lese- og skriveopplæringen. Leseopplæringen handler som nevnt ikke bare om evnen til å lese, men også om å skape leseglede. Eksempeltekster kan være et godt hjelpemiddel for å oppnå dette. Gjennom ulike fysiske og kognitive lesemåter og -strategier kan man oppnå det ønskede resultat. Særlig er høytlesning en strategi som gjør at alle elever har mulighet til å oppleve teksten på samme måte, slik som de også ville gjort om de fikk teksten presentert i et digitalt medium med bilde og/eller tekst (film og lydbok er eksempler på dette). Høytlesningen er kanskje mest frekvent på mellomtrinnet, men metoden må ikke glemmes bare fordi elevene blir eldre. Mange anser eksempeltekster som særlig relevante for skriveopplæringen. Gjennom skriveopplæringen skal elevene lære å mestre et vidt spekter av virkemidler og sjangre. Eksempeltekstene kan i dette arbeidet for eksempel brukes som rene eksempler eller som modeller for elevenes skriftlige produkter. For å oppnå dette kan læreren bruke eksempeltekster sammen med ulike læringsstrategier, *Sirkelen for undervisning og læring* er et godt eksempel på en strategi som inkorporerer eksempeltekster i skriveopplæringen.

Bruken av eksempeltekster er kanskje aller mest synlig på ungdomstrinnet hvor nivået økes, det er også frekvent i funnene. Man skal likevel ikke glemme at alle tekster er

eksempeltekster, uansett funksjon og modalitet. Brukes en tekst i klasserommet er den en eksempeltekst, dette inkluderer også høytlesingsbøkene som ofte er mer frekvente på mellomtrinnet.

5.1.2 Ønsker dagens norsklærere at det eksisterte en fastlagt kanon?

I L97 fantes det mange forslag til hvilke tekster man kunne benytte. Ingen av informantene i den kvalitative undersøkelsen, og kun fem av informantene i den kvantitative undersøkelsen, oppga at de med viten benyttet seg av kanon fra L97. Da er det interessant å påpeke at av de 55 nevnte forfatterne i L97 nevnes 29 også nå av personer i mine informantgrupper. 26 forfattere har utgått fra mine informanters undervisning, men de 29 resterende benyttes enda, 23 år etter at L97 kom. Det betyr at over halvparten av forfatterne fra L97 fremdeles er representert i norske klasserom, den dag i dag. De som i L97 ble betegnet som *nyare forfattarar* vil ikke regnes som det lengre, men noen av blir enda brukt. For eksempel er både Tove Jansson og Roald Dahl fremdeles med i informantenes utvalg. LK06 hadde ikke et bugnende utvalg av konkreter, bare *lille Marius* og *kamelen og nåløyet* nevnes, begge i generell del av læreplanen. Av mine informanter blir *kamelen og nåløyet* ikke nevnt, heller ikke andre bibelfortellinger. *Lille Marius* er så vidt representert, Kiellands *Gift* nevnes av en av de kvantitative informantene.

Kanon fra L97 har derfor ikke blitt helt ugyldig enda. Noen av tekstene var allerede klassikere da L97 kom, andre har kanskje blitt det i senere tid. Dagens situasjon er at det finnes en slags allmenn anerkjent kanon for eksempeltekster blant norsklærere. Dette kan man se ved å studere frekvensen til den enkelte tekst og ved å se på posisjonen kanon fra L97 fremdeles har, selv om dette er ubevisst for de aller fleste. Informantene mine er i stor grad motstandere av en streng, fastlagt kanon, det er ikke ønsket av mange. Det mange heller kunne tenke seg er en eller annen form for liste over tekster. Hvor løs denne skulle vært og hvem som skulle utarbeidet den er det ikke enighet om. Kanskje kan vedlegg 5 i denne oppgaven fungere som en slik liste for noen?

5.1.3 Hvorfor brukes nettopp disse tekstene, og hvilken tekst er den enkelte informants favoritt?

Lærerne har mange begrunnelser for sitt tekstutvalg, og de personlige favorittene varierer også noe. Likevel er det som nevnt god sammenheng mellom de mest frekvente tekstene og

lærerens egen favoritt. Det er det også samsvar mellom de to ulike datamaterialene. Peer skiller seg noe ut, da han har valgt seg *Slik bestefedrar gjer* av Hanne Kittelsen som favoritt, i tillegg til andre favoritter. Begrunnelsene lærerne har for å bruke tekster bunner i stor grad i egne preferanser og i den aktuelle situasjonen. Lærere velger tekster de anser som gode og ser hvilke tekster som vil passe for den aktuelle elevgruppen. I tillegg har lærebøkene stor innflytelse. Elevens beste, at eksempelteksten regnes som «god» og at den ofte er å finne i en lærebok er de faktorene som skiller seg ut som mest betydningsfulle for norsklærerens utvalg.

5.2 Avsluttende kommentarer

Den nye læreplanen er like rundt hjørnet. Hvordan eksempeltekstenes situasjon blir fremover er derfor vanskelig å si helt sikkert, man kan enda ikke si hvordan endringene vil påvirke eksempeltekstene. Den kommende læreplanen er som nevnt enda åpnere enn den vi har i dag, da den er helt uten konkreter. Det ville vært spennende og igjen undersøkt eksempeltekster, en tid etter at den nye læreplanen har fått virke. Funnene om tekstutvalg i den nevnte LISA-studien, har nettopp blitt publisert, og jeg finner dem svært interessante. Et av deres tydeligste funn er at i den grad det finnes en allmenn anerkjent litterær kanon, er den *et resultat av lærebokforfatterens valg, ikke lærerens* (Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020, s. 95). Dette funnet stemmer i stor grad med funnene i denne oppgaven, tekster fra lærebøker var det tredje mest populære valget for lærens eksempeltekstutvalg, og de to mest populære valgene kan også være gjeldende for tekster fra lærebøkene.

Ved å gjennomføre undersøkelsene for denne oppgaven har jeg gjort meg mange tanker om eksempeltekster, og jeg ser frem til å kunne plukke fritt fra eksemplene som har kommet inn når jeg skal undervise selv. Jeg vil på grunn av dette arbeidet ha en økt bevissthet når det kommer til begrunnelse for utvalg, og jeg vil tenke over hvilke begrunnelser som veier tyngst i den aktuelle situasjonen.

Denne oppgaven innledes med undring. *Fritt valg?* Jo, på mange måter er det fritt å velge hvilken som helst eksempeltekst man ønsker, men både lærebøker, lærerens faglige kompetanse og lærernes samlede stemme ser ut til å føre mange inn i bruk av de samme eksempeltekstene. Jeg vil derfor konkludere med at det også i dag, uten føringer fra læreplanen, finnes en løs form for *de facto* kanon i norskfaget.

Litteratur

Aase, Laila. (2002). *Norskfaget blir til: Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Bergen: Fagbokforlaget.

Blikstad-Balas, Marte. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Breivega, Kjersti Rongen og Johansen, Sunniva Petersen. (2016). *Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa?* Hentet fra http://www.norskundervisning.no/wp-content/uploads/2016/02/NL2.2016_Breivega_Johansen.pdf

Busch, Tor. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget

Christoffersen, Line, og Johannessen, Asbjørn. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Det kongelige kirke-, undervisnings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter

Everett, Euris L., og Furseth, Inger. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gabrielsen, Ida Lodding og Blikstad-Balas, Marte. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? I Brumo, John, Fodstad, Lars August og Warberg, Silje Haugen (Red.), *Edda* (årgang 107, nr. 2-2020, s. 85–99). Oslo: Universitetsforlaget

Halsan, Alexandra. (2012). *Manglende godkjenningssordning av lærebøker*. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/manglende-godkjenningssordning-av-lareboker-article60057-12719.html>

Hertzberg, Frøydis. (2013). *Modelltekster – en bro mellom lesing og skriving?* Hentet fra http://www.skriyesenteret.no/uploads/files/UiO_Fr%C3%B8ydis_Hertzberg_Modellering_ptx.pdf

Håland, Anne. (2018). *Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster? Et bidrag til modelltekstdidaktikken*. Hentet fra

<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/4820/5135>

Johannessen, Martin. (2016). *Høytlesing fremmer god språkutvikling*. Hentet fra

<https://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=110183>

Krogtoft, Marit, og Sjøvoll, Jarle. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Nilsen, Merete Hellner, Hammerin, Wenche, Nordby, Maren-Johanne og Augdahl, Elisabeth. (u.å.). *Skriveferdigheter – rammer og modelltekster*. Hentet fra

<http://grlf.askerskolen.no/index.php?parID=31&pageID=80&page=Rammer+og+modelltekster>

NSD. (2018). *Ny personopplysningslov. Her er de viktigste endringene*. Hentet fra

<https://nsd.no/personvernombud/20juli-endringer.html>

NSD. (2019). *Sentrale begreper*. Hentet fra

https://nsd.no/personvernombud/hjelp/sentrale_begreper.html

Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar. (2011). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Skjelbred, Liv og Nilssen, Fred Harald. (2007). *Det norske PISA-sjokket*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2007/november/det-norske-pisa-sjokket/>

Skrivesenteret. (2017a). *Sirkelen for undervisning og læring*. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>

Skrivesenteret. (2017b, 5. september). *Sirkelen for undervisning og læring* [Videoklipp]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=s-2eSDLoVC4&t=4s>

SSB. (2020). *Norges 100 mest folkerike kommuner*. Hentet fra <http://ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/norges-100-mest-folkerike-kommuner>

Stokkan, John og Olsen Haugen, Morten. (2020). *Roan - tidligere kommune*. Hentet fra [https://snl.no/Roan - tidligere kommune](https://snl.no/Roan_-_tidligere_kommune)

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-01.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Læreplan i norsk (NOR1-04)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-04.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale studier om norsk skole temanotat.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

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

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf>

Øgreid, Anne Kristine. (2013). *Rammer for skriving – støtte i tekstarbeidet* [Powerpointpresentasjon]. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/getfile.php/1374262/Lesesenteret/NyGIV/pdf/Rammer%20for%20skriving%20v%C3%A5ren%202013%20NyGiv%20-%20Kopi.pdf>

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker bruk av eksempeltekster i norskfaget på mellom- og ungdomstrinnet. Eksempeltekster er alle tekster som benyttes i undervisningen.

Datamaterialet består av to undersøkelser, en kvalitativ og en kvantitativ. Det kvalitative materialet er basert på svarene tre informanter ga på en muntlig undersøkelse; det kvantitative materialet er basert på svarene 100 informanter ga i en digital undersøkelse. Spørsmålene som stilles i undersøkelsene er omtrent like, den kvalitative undersøkelsen går naturligvis mer i dybden enn den kvantitative. Undersøkelsene viser et stort mangfold av tekster, selv om mange tekster er benyttet av mange er det også flere tekster som enkelte informanter nærmest er alene om å benytte. Oppgaven viser at det finnes mange likheter i norske klasserom, også på tvers av de to undersøkelsene. På tross av at mange har et snevert syn på hva en eksempeltekst er, åpner mange øynene for mulighetene når man går i dybden, dette oppleves sterkest i det kvalitative materialet.

Nøkkelord: Eksempeltekster, litteratur, mellomtrinnet, ungdomstrinnet, norskfaget

Abstract

Title:

Free choice? A study of the teacher's use of sample texts in Norwegian at upper primary and lower secondary school

This study investigates the use of sample texts in Norwegian at upper primary and lower secondary school. Sample texts are all texts that are being used in the classroom. The study is built on two different surveys, one qualitative and one quantitative. The qualitative material is based on the answers three informants gave during individual interviews; the quantitative material is based on the answers 100 informants gave in a digital survey. The questions asked in the surveys are almost identical, the qualitative survey is of course more comprehensive than the quantitative one. The surveys show a large variety of texts. Several texts are used by many, but there are also several texts that only one or a few informants use. The findings show that there are many similarities in Norwegian classrooms, also across the two surveys. Although many have a narrow view of what a sample text is, many also realize all the possibilities as you discuss the matter, this is mostly visible in the qualitative material.

Keywords: Sample texts, literature, upper primary, lower secondary, Norwegian

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring kvalitativ undersøkelse

Vedlegg 2: Intervjuguide til kvalitativ undersøkelse

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring kvantitativ undersøkelse

Vedlegg 4: Intervjuguide til kvantitativ undersøkelse

Vedlegg 5: Liste over benyttede eksempeltekster fra kvantitativt materiale

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Bruk av eksempeltekster i norskundervisningen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke eksempeltekster lærere benytter i sin norskundervisning og hvorfor de benytter akkurat disse tekstene. I dette skrevet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteroppgaven skal det undersøkes hvilke eksempeltekster som benyttes i norskundervisningen i dagens skole. Ved å se på hvilke tekster som konkret benyttes, hvorfor nettopp disse benyttes og hvordan de benyttes kan man si noe om dagens bruk av eksempeltekster i norskundervisningen

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Undersøkelsen utføres av meg, Åseline Fredriksen, masterstudent i nordisk i grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Agder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet gjennomføres det et intervju. Det vil ta omtrent 45 minutter. Dine svar vil anonymiseres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Velger du å trekke samtykket tilbake kan du gjøre det når som helst uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli fjernet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun masterstudenten og veileder som har tilgang til svarene.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juli 2020, ved prosjektslutt slettes alle innsamlede data.

På oppdrag fra Universitet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Masterstudent Åseline Fredriksen, på epost aseline_fredriksen@hotmail.com eller telefon: 97 88 18 98
- Veileder Oddbjørn Johannessen, på epost oddbjorn.johannessen@uia.no eller telefon: 38 14 20 73
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Åseline Fredriksen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av eksempeltekster i norskundervisningen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. medio juli 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide til kvalitativ undersøkelse

Personalia

1. Hvilket fylke arbeider du i?
2. Hvilken kommune arbeider du i?
3. Hvor mange år har du arbeidet som norsklærer?
4. Hvor mange studiepoeng har du i norsk?
5. Hvilke(t) trinn underviser du i hovedsak på?
6. Hvor mange timer norsk har du i uka?

Bruk av eksempletekster

1. Hvilke eksempletekster bruker du i undervisningen?
Her kan man velge flere, og om teksten ikke er på listen legges den til.
 - Alexander Kielland, *Karen*
 - Amalie Skram, *Karens jul*
 - Anne B. Ragde, *Berlinerpoblene*
 - August Strindberg, *Ett halvt ark papper*
 - Bjørg Vik, *Kystlandskap*
 - Bjørnstjerne Bjørnson, *Faderen*
 - Carl Frode Tiller, *Skråninga*
 - Dag Solstad, *Novelle*
 - Erna Osland, *Kniv!*
 - Frode Grytten, *Bikubesong*
 - Frode Grytten, *Oppe i treet*
 - Gro Dahle, *Biljard*
 - Gro Dahle, *Pass deg for ulven*

- Gro Dahle, *Sinna mann*
 - Gunnar Staalesen, *Liket på loftet*
 - Henrik Ibsen, *Et dukkehjem*
 - Henrik Ibsen, *Peer Gynt*
 - Henrik Ibsen, *Vildanden*
 - Henrik Wergeland, *Pigen paa anatomikammeret*
 - Inger Hagerup, *Mauren*
 - Ingvild H. Rishøi, *Jimmy sa*
 - Ingvild H. Rishøi, *Vi kan ikke hjelpe alle*
 - Iram Haq, *Skylappjenta*
 - Jon Fosse, *Caps*
 - Kjell Askildsen, *Heretter følger jeg deg helt hjem*
 - Knut Hamsun, *Ringen*
 - Knut Hamsun, *Sult*
 - Lars Saabye Christensen, *Grisen*
 - Lars Saabye Christensen, *Gugg*
 - Maria N. Skaranger, *Alle utlendinger har lukka gardiner*
 - Marit Kaldhol, *Alle vi*
 - Mikael Niemi, *Duell i klasserom 17*
 - Roald Dahl, *Dypfryst*
 - Roald Dahl, *Vertinnen*
 - Rune Belsvik, *Eg står her og skal slå opp med ei jente*
 - Rønnaug Kleiva, *Kven sin kropp er dette?*
 - Snorre Sturlason, *Dronning Ragnhilds drøm*
 - Stig Dagerman, *Att döda ett barn*
 - Tor Jonsson, *Liket*
 - Tor Åge Bringsværd, *Matt. 18.20*
 - Torborg Nedreaas, *Kruttrøyk*
 - Yahya Hassan, *Man græmmes*
2. Hvorfor bruker du nettopp disse tekstene?
- Det er de jeg alltid har brukt
 - Fikk anbefalt tekstene under studietiden
 - Bruker de samme tekstene som jeg selv fikk presentert i grunnskolen

- Bruker eksempeltekster fra lærebøker
- Følger kanon som ble lagt i L97
- Har ingen fast, personlig kanon, utvalget endres stadig
- Tilpasser tekstutvalget til elevgruppen
- Finner inspirasjon til tekstutvalg i didaktiske grupper på Internett
- Får inspirasjon fra kollegiet på skolen
- Har blitt kjent med teksten via kurs eller andre tiltak satt i gang av skolen og andre institusjoner (som for eksempel Foreningen !les)
- Teksten representerer en sjanger, samtiden den er skrevet i, et tekstlig trekk etc. på en god måte
- Teksten har feil eller mangler som gjør det enkelt å påpeke hvordan man ikke bør skrive
- Teksten er knyttet til lokalmiljøet
- Annet: Grei ut

Personlig kommentar til svaret: Fortell litt mer om hvorfor det er nettopp dette som ligger til grunn for ditt tekstutvalg.

3. Hvilken eksempeltekst er din favoritt, og hvorfor?
4. Hvorfor tror du flere eldre tekster er frekvente eksempeltekster?
Er Ibsen fremdeles aktuell? Er det for lite tilgang til tekster skrevet etter 2000? Egner ikke moderne tekster seg som eksempeltekster?
5. Mener du at det burde eksistert en felles kanon i skolen, slik at alle elver møter de samme tekstene og dermed også har de samme forutsetningene videre i skoleløpet?
Utdyp svaret ditt.

Refleksjonsspørsmål

1. Hvorfor tror du mange bruker Amalie Skrams «Karens jul» i sin undervisning?
2. Hvorfor tror du mange bruker Henrik Ibsens «Et dukkehjem» i sin undervisning?

3. Hvorfor tror du mange bruker Rune Belsviks «Eg står her og skal slå opp med ei jente» i sin undervisning?

Arbeidsmetode

1. Hvordan arbeider du med eksempeltekster?
2. Blir elevene fenget av eksempeltekstene?
3. Er det en spesiell tekst som fenger alle/mange elever?
4. Er det vanskelig å tilpasse tekstutvalget til alle elevene?
5. Hvordan tilpasser dere utvalget slik at det passer alle?

Tilgang og tekstutvalg

1. Er det noen sjangre som det er vanskelig å finne eksempeltekster til? (For eksempel poesi, kåseri, romaner etc.)
2. Legger skolen til rette for tilgang til tekster som ikke allerede er tilgjengelig i skolens arkiv?
3. Bruker du noen gang elevtekster som eksempeltekster?
4. Diskuteres tekstutvalget i kollegiet/faggrupper? Har dere en delingskultur på skolen?
5. Hvor finner du tekstene/får høre om dem? Studenter, Internett, nye ansatte på skolen, lærebøker, tekstsamlinger i skolens arkiv.

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Bruk av eksempeltekster i norskundervisningen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke eksempeltekster lærere benytter i sin norskundervisning og hvorfor de benytter akkurat disse tekstene. I dette skrevet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteroppgaven skal det undersøkes hvilke eksempeltekster som benyttes i norskundervisningen i dagens skole. Ved å se på hvilke tekster som konkret benyttes, hvorfor nettopp disse benyttes og hvordan de benyttes kan man si noe om dagens bruk av eksempeltekster i norskundervisningen

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Undersøkelsen utføres av meg, Åseline Fredriksen, masterstudent i nordisk i grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Agder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet fyller du ut spørreskjemaet. Det vil ta omtrent 15 minutter. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk og være anonyme.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du likevel ikke ønsker å besvare undersøkelsen må du bestemme deg før du leverer. Siden svarene er helt anonyme er det ikke mulig å finne tilbake til ditt svar og trekke dette tilbake, med mindre du oppgir helt konkrete opplysninger og formuleringer i ditt svar. Velger du å trekke samtykket tilbake kan du gjøre det uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta.

Dine rettigheter

Uten videre informasjon fra deg enn den som innhentes er det vanskelig for datainnsamler, Åseline Fredriksen, og umulig for lesere av det ferdige prosjektet å identifisere deg som enkeltperson. Informasjonen om deg vil i det ferdige prosjektet bli generalisert og anonymisert. Du har rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun masterstudenten og veileder som har tilgang til de anonyme svarene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juli 2020, ved prosjektslutt slettes alle innsamlede data.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Masterstudent Åseline Fredriksen, på epost aseline_fredriksen@hotmail.com eller telefon: 97 88 18 98
- Veileder Oddbjørn Johannessen, på epost oddbjorn.johannessen@uia.no eller telefon: 38 14 20 73
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Åseline Fredriksen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av eksempeltekster i norskundervisningen», og har fått informasjon om hvordan og anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i den elektroniske spørreundersøkelsen

Ved å gjennomføre denne undersøkelsen samtykker jeg til at informasjonen jeg gir kan bli brukt til det aktuelle formålet og at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. medio juli 2020.

Trykk her for å gi ditt samtykke og for å gå til undersøkelsen: *(Knapp i elektronisk skjema)*

Intervjuguide til kvantitativ undersøkelse

Personalialia

1. Hvilket fylke arbeider du i?
2. Hvilken kommune arbeider du i?
3. I hvor mange år har du arbeidet som norsklærer?
4. Hvor mange studiepoeng har du i norsk?
5. Hvilke(t) trinn underviser du i hovedsak på?
6. Hvor mange undervisnings i timer norsk har du i uka?

Bruk av eksempeltekster

1. Hvilke eksempeltekster bruker du i undervisningen? Hvis teksten ikke er på listen, legg den til under "Annet" og før inn svar slik: Forfatterens fornavn og etternavn, tittel på tekst.
 - Alexander Kielland, *Karen*
 - Skram, *Karens jul*
 - Anne B. Ragde, *Berlinerpoblene*
 - August Strindberg, *Ett halvt ark papper*
 - Bjørg Vik, *Kystlandskap*
 - Bjørnstjerne Bjørnson, *Faderen*
 - Carl Frode Tiller, *Skråninga*
 - Dag Solstad, *Novelle*
 - Erna Osland, *Kniv!*
 - Frode Grytten, *Bikubesong*
 - Frode Grytten, *Oppe i treet*
 - Gro Dahle, *Biljard*

- Gro Dahle, *Pass deg for ulven*
- Gro Dahle, *Sinna mann*
- Gunnar Staalesen, *Liket på loftet*
- Henrik Ibsen, *Et dukkehjem*
- Henrik Ibsen, *Peer Gynt*
- Henrik Ibsen, *Vildanden*
- Henrik Wergeland, *Pigen paa anatomikammeret*
- Inger Hagerup, *Mauren*
- Ingvild H. Rishøi, *Jimmy sa*
- Ingvild H. Rishøi, *Vi kan ikke hjelpe alle*
- Iram Haq, *Skylappjenta*
- Jon Fosse, *Caps*
- Kjell Askildsen, *Heretter følger jeg deg helt hjem*
- Knut Hamsun, *Ringen*
- Knut Hamsun, *Sult*
- Lars Saabye Christensen, *Grisen*
- Lars Saabye Christensen, *Gugg*
- Maria N. Skaranger, *Alle utlendinger har lukka gardiner*
- Marit Kaldhol, *Alle vi*
- Mikael Niemi, *Duell i klasserom 17*
- Roald Dahl, *Dypfryst*
- Roald Dahl, *Vertinnen*
- Rune Belsvik, *Eg står her og skal slå opp med ei jente*
- Rønnaug Kleiva, *Kven sin kropp er dette?*
- Snorre Sturlason, *Dronning Ragnhilds drøm*
- Stig Dagerman, *Att döda ett barn*
- Tor Jonsson, *Liket*
- Tor Åge Bringsværd, *Matt. 18.20*
- Torborg Nedreaas, *Kruttrøyk*
- Yahya Hassan, *Man græmmes*
- Annet: Fyll ut

2. Hvorfor bruker du nettopp disse tekstene?

Spesifiser svaret ditt i tekstboksen nederst, der kan du også legge til andre grunner.

- Det er de jeg alltid har brukt
- Fikk anbefalt tekstene under studietiden
- Bruker de samme tekstene som jeg selv fikk presentert i grunnskolen
- Bruker eksempeltekster fra lærebøker
- Følger kanon som ble lagt i L97
- Har ingen fast, personlig kanon, utvalget endres stadig
- Tilpasser tekstutvalget til elevgruppen
- Finner inspirasjon til tekstutvalg i didaktiske grupper på Internett
- Får inspirasjon fra kollegiet på skolen
- Har blitt kjent med teksten via kurs eller andre tiltak satt i gang av skolen og andre institusjoner (som for eksempel Foreningen !les)
- Teksten representerer en sjanger, samtiden den er skrevet i, et tekstlig trekk etc. på en god måte
- Teksten har feil eller mangler som gjør det enkelt å påpeke hvordan man *ikke* bør skrive
- Teksten er knyttet til lokalmiljøet

- Personlig kommentar: Informanten fyller ut en tekstboks

3. Om du blir nødt til å velge kun en tekst, hvilken eksempeltekst er din favoritt, og hvorfor?

4. Mener du at det burde eksistert en felles kanon i skolen, slik at alle elever møter de samme tekstene og dermed også har de samme forutsetningene videre i skoleløpet? Utdyp svaret ditt.

Vedlegg 5: Liste over benyttede eksempeltekster fra kvantitativt materiale

Benyttede eksempeltekster

Denne listen viser en oversikt over de benyttede eksempeltekstene funnet i det kvantitative materialet. Listen er sortert alfabetisk etter forfatterens fornavn. Ved siden av tekstens forfatter og tittel vil du finne et tall. Tallet indikerer bruksfrekvensen. Er tallet uten stjerne har teksten stått i listen gitt til informantene under undersøkelsen. Er tallet med stjerne har en eller flere informanter selv ført opp teksten.

Aksel Sandemose, *En flyktning krysser sitt spor*: 1*

Aksel Sandemose, *Janteloven*: 1*

Alexander Kielland, *Gift*: 1*

Alexander Kielland, *Karen*: 72

Alf Prøysen, *Kniven*: 1*

Alice Glaser, *Det er en tunnel i din fremtid*: 1*

Amalie Skram, *Forrådt*: 2*

Amalie Skram, *Karens jul*: 74

Amalie Skram, *Madam Høyers leiefolk*: 1*

Anders Totland, *Engel i snøen*: 1*

Andy Griffiths, *Gutta i trehuset* (bokserie): 1*

Anne B. Ragde, *Berlinerpoplene*: 1

Annette Münch, *Sweet sixteen*: 1*

Annika Thor, *Alva og Love* (bokserie): 1*

Are Kalvø, *Kåseri om nynorsk* (lydfil): 1*

Arne Garborg, *Han Lars i Lia*: 1*

Arne Svingen, *Sangen om en brukket nese*: 1*

Arne Vestbø, *Øverst på nazistenes liste*: 1*

Arnulf Øverland, *Du må ikke sove*: 5*

Asbjørnsen og Moe, *Askeladden som kappåt med trollet*: 3*

Asbjørnsen og Moe, *De tre mostrene*: 1*

Asbjørnsen og Moe, folkeeventyr (uspesifisert): 8*

Asbjørnsen og Moe, *Reveenka*: 1*

Asbjørnsen og Moe, *Reven som gjeter*: 1*

Asbjørnsen og Moe, *Tommeliten*: 1*

Astrid Lindgren, *Dragen med de røde øynene*: 1*

Atle Hansen, *Flukt*: 1*

Atle Hansen, *Heksa*: 1*

Atle Hansen, *Klure*: 1*

August Strindberg, *Ett halvt ark papper*: 3

Axel Hellstenius, *Mens Blücher sank*: 1*

Axel Hellstenius, *Titanics ti liv*: 1*

Bakir Ahmethodzic, *Blodspor*: 3*

Bent Haller, *Ispigen*: 4*

Berit Vatne Vik, *Dagen om natta*: 1*

Bjarte Breiteig, *Der nede sørger de ikke*: 1*

Bjarte Breiteig, *Nå løper du*: 1*

Björg Vik, *Kystlandskap*: 3

Bjørn Sortland, *12 ting som må gjerast rett før verda går under*: 1*

Bjørnstjerne Bjørnson, *Faderen*: 60

Bjørnstjerne Bjørnson, *Jeg velger meg april!*: 1*

C.S. Lewis, *Løva, hekse og klesskapet*: 1*

Camilla Collett, *Amtmandens døtre*: 2*

Carl Frode Tiller, *Skråninga*: 5

Dag Solstad, *Genanse og verdighet*: 1*

Dag Solstad, *Novelle*: 9

Deborah Ellis, *Parvana*: 1*

Einar Økland, *Black & Decker*: 1*

Eldrup A. Hansen, *En håndfull tid*: 1*

Elena Ferrante, *Mi briljante venninne*: 1*

Elle Márjá Vars, *Kátjá*: 1*

Erlend Kaasa, *Thunder road*: 1*

Erlend Loe, *Naiv.Super*: 1*

Erna Osland, *Han som heiter Simon*: 1*

Erna Osland, *Kniv!*: 35

Espen Haavardsholm, *Rødme*: 2*

Frode Grytten, *Bikubesong*: 11

Frode Grytten, *Oppe i treet*: 8

Frode Grytten, *Twitternoveller (diverse twittermeldinger)*: 3*

Gabrielle, *Regn i fra blå himmel*: 1*

Gro Dahle, *Blå Amason*: 1*

Gro Dahle, *De blå hestene*: 1*

Gro Dahle, *Hundre tusen timer*: 1*

Gro Dahle, *Krigen*: 2*

Gro Dahle, *Pass deg for ulven*: 8

Gro Dahle, *Sinna mann*: 31

Gunnar Staalesen, *Liket på loftet*: 9

Halldis Moren Vesaas, *Snømorgon*: 1*

Hans Olav Hauge, *Det er den draumen*: 1*

Helga Flatland, *Bli hvis du kan, reis hvis du må*: 1*

Henrik Ibsen, *En folkefiende*: 1*

Henrik Ibsen, *Et dukkehjem*: 72

Henrik Ibsen, *Gengangere*: 2*

Henrik Ibsen, *Peer Gynt*: 25

Henrik Ibsen, *Vildanden*: 28

Henrik Wergeland, *Brev til Amalie Bekkevold*: 1*

Henrik Wergeland, *Pigen paa anatomikammeret*: 7

Inger Hagerup, *Aust-Vågøy*: 1*

Inger Hagerup, *Frøet*: 1*

Inger Hagerup, *Mauren*: 27

Ingvald Svinsaas, *Tom i villmarka*: 1*

Ingvar Ambjørnsen, *Elling*: 1*

Ingvild H. Rishøi, *Jimmy sa*: 1

Ingvild H. Rishøi, *Vi kan ikke hjelpe alle*: 4

Iram Haq, *Skylappjenta*: 29

J. K. Rowling, *Harry Potter (bokserie)*: 1*

Jan Eggum, *En natt forbi*: 1*

Jan Erik Vold, dikt (uspesifisert): 2*

Jan Erik Vold, *Dråpen*: 2*

Janne Teller, *Ingenting*: 1*

Jeff Kinney, *En pingles dagbok (bokserie)*: 1*

Jens Bjørneboe, *Jonas*: 1*

Jens Bjørneboe, *Ti bud til en ung mann som vil frem i verden*: 2*

Jo Nesbø, *Doktor Proktor* (bokserie): 2*

Johan B. Mjønes, *Orkanger. 1988. Vår*: 2*

Johan Borgen, *Lillelord-trilogien*: 1*

Johan Falkberget, *Nattens brød*: 1*

John Boyne, *Gutten i den stripete pyjamasen*: 1*

John Boyne, *Gutten på toppen av fjellet*: 1*

Jon Fosse, *Caps*: 43

Jon Fosse, *Draum om hausten*: 1*

Jon Hjørnevik, *Lyrisk tilstandsrapport for året 4002*: 1*

Jostein Gaarder, *Appelsinpiken*: 1*

Jørn Lier Horst, *CLUE* (bokserie): 1*

Karpe, sangtekster (uspesifisert): 4*

Kjell Askildsen, *Heretter følger jeg deg helt hjem*: 4

Klovner i kamp, *Nattens sønner*: 1*

Knut Hamsun, *En ganske almindelig flue av middels størrelse*: 2*

Knut Hamsun, *Ringen*: 28

Knut Hamsun, *Sult*: 20

Knut Hamsun, *Victoria*: 8*

Kolbjørn Hauge, *Mafioso*: 2*

Lars Mæhle, *Fuck off I love you*: 1*

Lars Saabye Christensen, *Beatles*: 1*

Lars Saabye Christensen, *Grisen*: 4

Lars Saabye Christensen, *Gugg*: 4

Laura Trenter, *Hjelp! Ranere!*: 1*

Lena Lindahl, *Jenta i veggen*: 1*

Lene Kaaberbøl, *Skammarens dotter*: 1*

Ludvig Holberg, *Jeppe på Bjerget*: 1*

Magnhild Bruheim, *Ny melding*: 1*

Maria N. Skaranger, *Alle utlendinger har lukka gardiner*: 24

Maria Parr, *Tonje Glimmerdal*: 3*

Maria Parr, *Vaffelhjarte*: 2*

Marit Kaldhol, *Alle vi*: 8

Marit Nicolaysen, *Svein og Rotta* (bokserie): 4*

Mark Dubowski, *Titanic*: 1*

Mette Eike Neerlin, *Hest, hest, tiger, tiger*: 1*

Mikael Niemi, *Duell i klasserom 17*: 26

Nordahl Grieg, *Sprinterne*: 1*

Olaug Nilssen, *Få meg på, for faen*: 1*

Olav H. Hauge, *Svevn*: 1*

OnkIP & De Fjerne Slektingene, *Styggen på ryggen*: 1*

Oskar Braaten, *Mens hjulene staar*: 1*

Oskar Braaten, *Ungen*: 3*

Petter Dass, *Herre Gud, ditt dyre navn og ære*: 1*

Philip Newth, *Drusilde*: 1*

Reidun Elise Foldøy, *Den store dagen*: 1*

Roald Dahl, *Dypfryst*: 44

Roald Dahl, *SVK*: 3*

Roald Dahl, *Vertinnen*: 27

Rolf Jacobsen, *Landskap med gravemaskiner*: 1*

Rune Belsvik, *Eg står her og skal slå opp med ei jente*: 76

Rønnaug Kleiva, *Kven sin kropp er dette?*: 4

Sigbjørn Obstfelder, *Jeg ser*: 3*

Sigbjørn Obstfelder, *Regn*: 1*

Sigrid Undset, *Kransen*: 1*

Sigrid Undset, *Kristin Lavransdatter*: 1*

Simon Stranger, *De som ikke finnes*: 1*

Snorre Sturlason, *Dronning Ragnhilds drøm*: 7

Snorre Sturlason, *Edda* (uspesifisert): 1*

Stian Hole, *Garmanns sommer*: 1*

Stig Dagerman, *Att döda ett barn*: 68

Tarjei Vesaas, *Fuglane*: 1*

Tarjei Vesaas, *Hesten frå hogget*: 1*

Tarjei Vesaas, *Tusten*: 1*

Tor Arve Røssland, *Svarte-Mathilda*: 1*

Tor Jonsson, *Liket*: 36

Tor Åge Bringsværd, *Matt. 18.20*: 42

Torborg Nedreaas, *Kruttrøyk*: 24

Tore Renberg, *Mannen som elsket Yngve*: 2*
Tove Jansson, *Det usynlige barnet*: 1*
Vigdis Hjorth, *Jørgen + Anne er sant*: 1*
Yahya Hassan, *Barndom*: 1*
Yahya Hassan, *Man græmmes*: 1
Zabya Khamis, *Hjemkomsten*: 1*
Zeshan Shakar, *Tante Ulrikkes vei*: 1*
Åsmund Forfang, *Det svarte sverdets hemn*: 1*