



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram:  
VLS501-1 22H  
Erfaringsbasert master for  
lærerspesialister

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Lene Korsmo Brekka

Veileder: Miriam Emilie Choi-Natvik og Marit Aasen

Tittel på  
masteroppgaven:      Utforskende lesing av sakprosa på mellomtrinnet.  
En kvalitativ studie av hvordan lærere i et profesjonsfaglig  
felleskap på mellomtrinnet forstår utforskende lesing av  
sakprosa i norskfaget

Stavanger, 2.juni/2023

.....  
dato/år

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ undersøkelse av norsklæreres forståelser av utforskende lesing av sakprosa på skolens mellomtrinn. Problemstillingen er: *Hvilke forståelser av utforskende lesing av sakprosa i norskfaget kommer til uttrykk gjennom samtale og utforsking av sakprosa i et profesjonsfaglig fellesskap på mellomtrinnet?* Tidligere forskning avdekker at lesing og arbeid med sakprosa i skolen i hovedsak er rettet mot kunnskapsoverføring og øving av spesifikke ferdigheter. Sakprosa blir sjelden gjenstand for utforsking eller kritisk lesing i norskfaget. Studiens formål var å undersøke hvilke lesekompetanser lærere knyttet til begrepet utforsking i læreplanen. Undersøkelsen var også rettet mot hvordan lærere i samtale og felles utforsking av en sakprosa tekst ville utvikle sine forståelser. Empirien ble konstruert gjennom fokusgruppeintervju med syv norsklærere på skolens mellomtrinn, samt observasjon av undervisning.

Det teoretiske rammeverket for studien spenner over tre faglige områder: teori om lærende praksisfellesskap, teori om sakprosa og teori om literacy. Hovedfunnene indikerer at lærernes formål med undervisning i sakprosa er kunnskapsoverføring. Samtidig pekte lærerne på utforsking som en elevsentrert og undersøkende arbeidsmåte, noe som tyder på at deres forståelser står i et spenningsforhold mellom skolens tradisjonelle undervisning og læreplanens progressive læringssyn. Et sentralt funn er også at lærernes forståelser utviklet seg da de engasjerte seg i utforsking av en sakprosa tekst, noe som peker mot at sakprosa teksten og samtalen rundt den var drivere i kunnskapsutviklingen. Studien indikerer at samtale mellom lærere er en viktig arena for utvikling av faglig kunnskap, og at de gjennom å undersøke faglige problemer i profesjonsfellesskapet kan utvikle sin pedagogiske praksis.

## Forord

Her vil jeg takke alle som har bidratt til at jeg kunne utføre dette forskingsprosjektet. Først vil jeg rette en stor takk til skolens ledelse, som har gitt meg anledning til å være student på lærerspesialiststudiet.

I neste omgang fortjener lærerinformantene en uendelig stor takk for bidraget dere har gitt til studien. Tusen takk for at jeg fikk bruke deres stemmer.

Tusen takk til dere elever som bidro til at elevenes stemmer fikk plass.

Videre vil jeg takke min fine, tålmodige og støttende familie, som har holdt ut med en ektefelle og mamma som i perioder har vært ganske alene hjemme i hodet. Takk for at dere har heiet på meg!

Så vil jeg takke UiS for tre spennende, nyttige og lærerike år på lærerspesialiststudiet. Takk til fantastiske medstudenter for faglig nerdesnakk på samlingene. Takk til alle dere dyktige forelesere og faglærere. Aller sist, en stor takk til mine veiledere Miriam Emilie Choi- Natvik og Marit Aasen for inspirasjon, for konstruktive, grundige og gode grundige tilbakemeldinger og for all støtte og hjelp.

Takk for nå UiS!

## Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn .....	1
1.2 Problemstilling og forskings spørsmål .....	5
2 Tidligere forskning.....	7
2.1 Tidligere forskning om undervisning og lesing av sakprosa i skolen .....	7
2.2 Tidligere forskning om kunnskapsutvikling i læreres profesjonsfellesskap .....	11
3 Teoretisk rammeverk.....	12
3.1 Lærende praksisfellesskap .....	12
3.2 Kunnskapsbygging i praksisfellesskap .....	13
3.2 Sakprosa.....	14
3.3 Utforskende lesing .....	17
4 Metode.....	23
4.1 Kvalitativ metode og et konstruktivistisk perspektiv .....	23
4.2 Studiens deltakere.....	24
4.3 Metoder for datainnsamling.....	25
4.4 Framgangsmåte for analyse av data.....	30
4.3 Studiens gyldighet og pålitelighet .....	34
5. Resultater.....	39
5.1 Hvordan forstår lærerne på mellomtrinnet sakprosa i norskfaget .....	39
5.2. Hvordan forstår en gruppe lærere på mellomtrinnet utforsking av sakprosa tekst?.....	48
5.3 Utforsking i klasserommet.....	54
5.4 Oppsummering av resultater .....	56
6 Drøfting .....	57
6.1 Erfaringer og forkunnskaper.....	57
6.2 Kunnskaps- og informasjonsfasen– lærernes utvikling av forståelser i praksisfellesskapet.....	63

6.3 Innsikt .....	67
7 Oppsummering .....	69
7.2 Implikasjoner .....	70
Referanser.....	72
Vedlegg .....	79

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Vi lever i dag i et tekstintensivt samfunn, der barn og unge må forholde seg til et økende og stadig mer komplekst tekstmangfold. I det digitaliserte og globale samfunnet, inviteres de inn i tekstlandskap som utfordrer den kritiske bevisstheten. På sosiale medier serveres falske nyheter i innpakninger som er vanskelig å skille fra informative tekster, og i bakgrunnen erobrer kunstig intelligens stadig større makt over kunnskapen som tilbys. Samtidig åpner det digitale samfunnet for demokratisk deltakelse, og gir mulighet til ytring og utfordring av maktrelasjoner.

Selv om stadig yngre mennesker får tilgang til og erfaringer med det digitale tekstsamfunnet, viser undersøkelser at de mangler strategier for å vurdere motstridende oppfatninger eller forfatterens hensikt med teksten (Blikstad-Balas, 2016b; Veum & Skovholt, 2020, s.12). Undersøkelser tyder også på at elever har stor tiltro til tekster de møter på ulike arenaer. Disse funnene peker mot at barn og unge trenger opplæring og veiledning i kritisk lesekompetanse. Begrepet literacy knyttes til en bred kompetanse i å beherske og møte et stort spekter av tekst, og er sentralt for å kunne delta som kritisk samfunnsborger i et komplekst tekstsamfunn (Unesco, 2023). I denne virkeligheten er sakprosa, som representant for samfunnets tekster, et sentralt utforskningsobjekt.

### Literacy og skolens tekstpraksiser

Kravet til lesing har endret seg i takt med samfunnsutviklingen, og vi må i dag lese oftere og for flere formål enn vi gjorde for få år siden. Tilgangen til nettbaserte tekster har ført til at det stilles høye krav til ferdigheter i å finne fram til, lese og tolke informasjon. Norskfaget har et hovedansvar for leseopplæringen i skolen, og NOU-rapporten «Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU, 2015:8, s. 28) understreker at elever i framtida må kunne håndtere store mengder informasjon og beherske lesing av multimodale tekster rettet mot ulike formål. Disse tankene bringes videre i Stortingsmelding 28 (Meld. St.28 (2015-2016)), som ligger til grunn for en ny overordnet del i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Meldingen vektlegger evner til å kunne vurdere kunnskap selvstendig og å oppøve kritisk sans. I Stortingsmeldingen (Meld. St.28 (2015-2016)) knyttes et kritisk perspektiv opp mot utvikling av grunnleggende ferdigheter i fag, og er et viktig element i å danne elevene til demokratiske medborgere i samfunnet.

Lesing er en av de grunnleggende ferdighetene som knyttes til literacy-begrepet (Berge, 2005). Literacy-begrepet henviser til å beherske tekst, og har historisk vært dominert av en skolebasert forståelse med utspring i utdanningsmiljøene. Særlig har det blitt forstått som evnen til å lese og skrive (Barton, 1994, s.4). Det eksisterer i dag ulike definisjoner av literacybegrepet, og en tilnærming er sosiokulturell literacy (Barton, 1994; Blikstad-Balas, 2016a, s.79). Sosiokulturell literacy innebærer at man anser literacy som en sosial aktivitet, der skrift har en sentral plass. I en slik forståelse studerer man situasjoner der tekst inngår, og eventuelle mønstre i hvordan tekst blir brukt (Barton, 1994; Blikstad –Balas & Sørvik, 2015). Barton (1994) hevder at barn formes av skolens forståelser av literacy, en diskurs flere literacy-forskere beskriver som begrensende eller institusjonalisert (Barton, 1994; Freire & Macedo, 1987; Street, 1993). Ifølge Barton (1994) skiller skolens egne former for literacy seg fra menneskers hverdags erfaringer med lesing og skriving.

Vektlegging av literacy gjennom grunnleggende ferdigheter i fag, innebærer at tekst er et sentralt begrep i skolen (Skjelbred, 2019, s.17). Skolen har også egne praksiser knyttet til lesing og skriving, der tekstene eksempelvis er adapterte og tilrettelagt for bestemte grupper av lesere (Skjelbred, 2019, s.142). Meningen blir formet av skolens tekstkultur, og derfor kan en tekst bli tolket annerledes innenfor denne kulturen enn utenfor. Sentralt i skolekulturen står læreboka, som er styrt av læreplaner, og videreformidler verdier, kunnskaper og holdninger som samfunnet verdsetter. I lærebokas fagtekster er framstillingen gjerne nøktern, saklig og objektiv, og innholdet presenteres som udiskutable fakta (Blikstad-Balas, 2016a). Det kan være utfordrende å lære elevene å tenke kritisk når pedagogiske tekster har en autoritær, gjerne usynlig forfatter, som inngår i en asymmetrisk kommunikasjon med leseren.

Oppgaveløsning har også lange tradisjoner i skolen, og gjorde for alvor sitt inntog med reformpedagogikken og vektlegging av «elevaktivitetens prinsipp» (Skjelbred, 2019, s.32). Læreboka styrer mot bestemte måter å lese på og har stor betydning for skolens innhold (Skjelbred, 2019, s.96). I empiriske undersøkelser av lærebøker på videregående skole finner man at oppgaver til sakprosa tekster er lukket, og utformet som spørsmål der elevene skal finne og gjengi informasjon. Dette kan sosialisere elevene inn i en forståelse av sakprosa som entydige og enkle tekster (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; 2021b).

En praksis dominert av pedagogiske tekster, oppgaveløsning og overføring av kunnskap er bakgrunnen for at literacyforskere har vært kritiske til skolens literacy (Blikstad-Balas, 2016a). Blikstad-Balas (2016a) hevder imidlertid at større tilgang til digital teknologi i klasserommet, bidrar til at skolens literacy endrer seg. Grensene mellom skolens og samfunnets tekster viskes ut, og lærebokas hegemoni svekkes. Samtidig formidler læreboka kunnskap som er etablert, og sikrer et felles innhold i skolen (Blikstad-Balas, 2016a; Skjelbred, 2019). Læremidlenes viktige rolle i skolen blir også understreket i Stortingsmelding 28 (Meld. St.28 (2015-2106)).

I vårt komplekse tekstsamfunn kan elever søke kunnskap i en nærmest ubegrenset tekstmengde. Derfor er essensielt å ha kunnskap om sakprosaens mange fasetter (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). Sakprosa representerer samfunnets tekster, og i skolen er mestring av disse tekstene implisitte mål i de fleste fag. Sakprosa kan kort defineres som «tekster adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2012, s.34). Tønnesson (2012, s.7) hevder at sakprosa fungerer som lim og hukommelse i et moderne samfunn, og har en sentral rolle i en tid der tekstliggjøring i menneskers liv har utviklet seg radikalt. Det finnes knapt arbeidsplasser der man unngår skjemaer, regler og manualer. Å kunne lese og forstå sakprosaer er ifølge Tønnesson (2012, s.9) en hovedvei til danning, og har også betydning for deltakelse i demokratiet.

I dag blir sakprosa forstått som et begrep som omfatter en enorm mengde ulike sjangre og tekster (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s.13). Selv om vi gjerne har en felles forståelse av et skille mellom fiksjon og ikke-fiksjon i vår kultur, er det ikke selvsagt hvilke tekster som befinner seg innenfor sakprosa-sjangeren. Når det gjelder skolens norskfag, er det heller ingen selvfølge hvilke sakprosaer man skal jobbe med. Her legger læreplanens valgfrihet et stort ansvar på lærerens profesjonelle skjønn. I skolen er sakprosa eksempelvis lærebøker med tekstantologier, oppgaver og paratekster, i tillegg til sekundære tekster (Skjelbred, 2019).

Tekst og tekstarbeid står sentralt i norskfaget i dag. Bystrøm (2011) hevder i en undersøkelse at LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2013) sin definisjon av sakprosa i norskfaget retter seg mot tekstenes funksjon, og ikke hva sakprosa er. Andre undersøkelser peker på at sakprosaer ikke får samme oppmerksomhet som skjønnlitterære tekster i norskfaget, til tross for læreplanens krav om likestilling mellom teksttypene (Blikstad-Balas & Roe, 2020;



Stordrange, 2019). Blikstad-Balas & Tønnesson (2020) peker på at sakprosaens innhold tas for gitt i skolens norskfag og at sakprosatextene bare «er der». Denne oppfatningen bekreftes i studien «The role of text in disciplinary learning» (Mojje et al., 2010), som viser at tekster som formidler et fag, sjelden blir gjenstand for utforskende lesing.

### Utforsking i norskfaget

En av norskfagets viktigste oppgaver er å ruste elevene til å bli allsidige lesere, som er i stand til å navigere i et komplekst og mangfoldig tekstlandskap (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kritisk tenking, utforsking og refleksjon over språk og tekst er sentrale kompetanser i faget. I tillegg skal varierte ferdigheter i lesing, skriving og muntlig forberede elevene til å mestre arbeidslivet og delta i demokratibyggning. Dessuten skal elevene lese for å oppleve. Utforsking av tekst har fått økt aktualitet gjennom kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet 2020.

Utforskende arbeidsmåter framheves som en kritisk nøkkelkompetanse i framtida og er et fundament for læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sammen med læreplanen, aktualiserer Fremtidens skole (NOU, 2015:8) og Stortingsmelding 28 (Meld. St.28 (2015-2016)) en progressiv undervisning, som er utforskende, kreativ og kritisk. Slik kan elevene få kompetanse i å utvikle kunnskap gjennom erfaringer med fagstoff, noe som fører til dybdelæring.

Utforsking er nevnt eksplisitt i overordnet del i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017), og i norskfagets læreplaner i varierende grad, knyttet til ulike kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019). I LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019) likestilles sakprosa og skjønnlitteratur i norskfaget. Begge sjangrene skal utforskes og leses for opplevelse, engasjement, undring, læring og innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Kjerneelementet Tekst i kontekst framhever en utforskende arbeidsmåte, og ikke kun lesing for å hente ut informasjon. Dette krever at elevene presenteres for tekster som gir rom for reelle problemstillinger, der elevene utfordres til å utforske tekstens mening. Kjerneelementet Tekst i kontekst løfter fram teksten som det primære, ved at den er et studieobjekt i seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er imidlertid ikke gitt hvordan utforsking skal foregå. I norskfaget har det vært tradisjon for en utforskende og fortolkende tilnærming til skjønnlitterære tekster, men nå skal også sakprosatextene tolkes, oppleves og undres over. Kjerneelementet Kritisk tilnærming til tekst, vektlegger også en utforskende lesing.

I artikkelen «Hva er nytt i norsk?» blir utforsking i norskfaget beskrevet som at elevene skal få oppdage, forske på, finne ut av, lage egne hypoteser, drøfte og reflektere over egne og andres faglige funn og påstander (Utdanningsdirektoratet, 2019). Utforsking blir også definert med utgangspunkt i verb-beskrivelser i kompetansemålene, som å finne ut av, sammenligne, eksperimentere, oppleve, sanse, oppdage og observere, kritisk drøfte eller forholde seg kritisk til det man leser (Kunnskapsdepartementet, 2019). I kjerneelementet Tekst i kontekst framheves å analysere, reflektere og skape mening gjennom tekstarbeid, samt øve på å sette formspråk, innhold og funksjon i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2019). Beskrivelsene gir vide definisjoner, og inngår som lesekompetanser i tråd med ulike forståelser av literacy-begrepet.

### Profesjonsfellesskapet

Lærere har ansvar for å legge til rette for en utforskende praksis med sakprosa i klasserommet. Samtidig har de et stort profesjonelt handlingsrom i den kompetansebaserte læreplanen LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017), og definisjonene av utforsking er vide. Operasjonaliseringen blir i stor grad overlatt til mottakerne av læreplanen, nemlig lærerne. Diskursen som føres i klasserommet, vil kunne åpne eller lukke for utforskende arbeid med tekst. Læreres forståelser av utforsking kan derfor få betydning for hvordan arbeidsmåten blir realisert (Goodlad, 1979).

I prinsipper for skolens praksis i overordnet del av læreplanen, stilles det forventninger til at lærere løpende vurderer og utvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det framheves at profesjonsfellesskapet i skolen skal legge rammene for dette utviklingsarbeidet. En utvikling mot nye måter å undervise på, som er i tråd med fagfornyelsen, skal altså skje i lærende fellesskap mellom pedagogene. Dette læringsfellesskapet skal både lærere og ledelse ta aktivt del. Prinsippene i overordnet del slår fast at gode delings- og læringskulturer fremmes gjennom dialog og samhandling. Lærernes profesjonsfellesskap utgjør med andre ord en ramme for utvikling av tekstpraksiser i norskfaget som er i tråd med fagfornyelsen.

### 1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Læreplanens forventninger om at lærere skal videreutvikle en utforskende praksis i norskfaget, bør altså skje innenfor det profesjonelle læringsfellesskapet. Samtidig hevdes det at praksis med sakprosaetekster i skolen, i liten grad er utforskende (Blikstad-Balas & Klette,

2021). Om dette også gjelder på skolens mellomtrinn, har vi begrenset kunnskap om. Derfor ønsker jeg å undersøke hvordan en gruppe lærere på mellomtrinnet forstår lesing av sakprosa i norskfaget, og hvordan de videreutvikler sine forståelser gjennom samtale i læringsfellesskap. Ved å undersøke lærernes perspektiv, er det mulig å drøfte nyanser i deres forståelser av utforskende lesing av sakprosa. Med dette som bakgrunn ønsket jeg å undersøke følgende problemstilling:

Hvilke forståelser av utforskende lesing av sakprosa i norskfaget kommer til uttrykk gjennom samtale og utforsking av sakprosa i et profesjonsfaglig fellesskap på mellomtrinnet?

For å belyse problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår en gruppe norsklærere på mellomtrinnet norskfaglig sakprosa?
2. Hvordan forstår en gruppe lærere på mellomtrinnet utforsking av sakprosa i norskfaget?
3. Hvilke forståelser av sakprosa og utforsking av sakprosa utvikles gjennom samtale i lærernes praksisfellesskap?

Lærernes forståelser av sakprosa kan ha betydning for hvordan de forstår utforsking av sakprosa i norskfaget, og det første forskningsspørsmålet skal forsøke å fange opp læreres forståelser av hva sakprosa er i en norskfaglig kontekst. Forskingsspørsmålet vil bli undersøkt gjennom fokusgruppeintervju med lærere på mellomtrinnet. Det andre forskningsspørsmålet handler om å få innsikt i hvordan lærerne forstår utforsking av tekst, og datamaterialet vil bli hentet inn gjennom fokusgruppeintervju og observasjon av undervisning. Det tredje forskningsspørsmålet vil også bli belyst med empiri fra fokusgruppeintervju og observasjon, og undersøker hvordan læreres samtale kan fungere som en arena for kunnskapsutvikling. Som et ledd i å utvikle forståelser i et praksisfellesskap, la jeg i intervjuet opp til en praktisk utforsking av sakprosa i norskfaget «Uke 5», som er et utdrag fra boka «Rettsnotater 22.juli-rettssaken, Oslo tinghus, 2012» (Schau, 2012). Teksten er autentisk og ble publisert i «Morgenbladet» i forbindelse med 22.juli-rettssaken. Teksten blir presentert i kapittel 4.3.3.

## 2 Tidligere forskning

Hvordan lærere forstår utforskende lesing av sakprosa, eller hvordan praksisen utøves i undervisning, er lite utforsket på skolens mellomtrinn. Studiene som presenteres i dette kapitlet, kan belyse noen aspekter ved min problemstilling. I kapitlet blir det også gjort rede for undersøkelser som gir innsikt i hvordan kunnskap kan utvikles gjennom samtaler i profesjonelle læringsfellesskap.

### 2.1 Tidligere forskning om undervisning og lesing av sakprosa i skolen

En studie rettet mot skolens mellomtrinn, er læreres egen rapportering av hvordan de underviser i grunnleggende ferdigheter i lesing av fagtekster (Ljosland, 2013). Selv om studien har et lite utvalg av informanter, er den interessant fordi den påpeker at lærere har god kunnskap om lesestrategier, men at de i liten grad omsetter kunnskapen i praksis. Funnene viser at leseopplæringen er lite helhetlig. Ljosland (2013) framhever at lærere i større grad bør klargjøre lesingens formål for elevene, slik at de kan bli mer bevisst på hvordan de møter tekst. Knudsen & Mortensen-Buan (2005) har også undersøkt undervisning i lesing som grunnleggende ferdighet på mellomtrinnet, og læreres bruk av fagtekster. I timene som ble observert hadde læreboka en sentral plass. Knudsen & Mortensen-Buan (2005) fant at undervisningen i norskfaget var «tradisjonell», der lærerne la vekt på motivasjon, lesestrategier og arbeid med faglige begreper. Det var lite fokus på samtale om selve teksten. Samtidig var det spor av utforskende lesing, når lærebokoppgavene inviterte til dette (Knudsen & Mortensen-Buan, 2005, s.367). Etterarbeid med fagtekster tok i hovedsak utgangspunkt i oppgaver fra læreboka, eller kopierte ark fra andre kilder.

En studie som også omfatter mellomtrinnet, er Lesteberg & Øygardens (2022) masteravhandling om barneskolelæreres forståelser av kritisk lesing, og hvordan dette operasjonaliseres i klasserommet. Studien viser at lærernes forståelse av kritisk lesing er tett knyttet til kildekritikk, men at de samtidig peker på aspekt som går ut over en smal forståelse av begrepet. Studien viser også at lærerne i arbeid med sakprosa fokuserte på kildebruk og sjangerlære (Lesteberg & Øygarden, 2022, s.80). Lærerne jobbet implisitt med kritisk lesing, men peker ikke på forfatterens makt og posisjon til å framstille verden på ulike måter. Studien hevder at dette kan gi elevene et inntrykk av at kritisk lesing handler om hvilken kunnskap som er sann eller ikke, og bidra til svart–hvitt-tenkning.

Inger-Kristin Larsen Vie (2022, s.9) retter i sin studie oppmerksomheten mot læreres oppfatninger av elevers møter med biografier på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående skole. Studien viser at lærerne vektlegger den estetiske og emosjonelle erfaringen i elevers møte med biografier, og er mindre opptatt av kritisk distanse til tekstene. Lærerne oppfatter også at biografier har en viktig informerende funksjon om livet til den som blir biografert. Studien framhever i tillegg at sakprosaer er flertydige og åpne, og gir rom for estetiske og emosjonelle opplevelser.

Også andre studier peker på at lesing av sakprosa kan gi leseopplevelser og stimulere til leselyst. En større internasjonal studie, «The pleasures of reading non-fiction» (Alexander & Jarman, 2018), synliggjør at sakprosaer har ulike formål, og viser at elever i alderen 8-14 år utviklet leselyst og leseglede når de leste populærvitenskapelig sakprosa fra biblioteket. I nyere studier av sakprosalitteratur for barn, framheves det at tekstene kan være like estetisk givende og komplekse som skjønnlitteratur (Goga, 2019). Det pekes også på et behov for nye, relevante og utforskende tilnærminger til hvordan kunnskap presenteres i sakprosa for barn, og hvilke analytiske verktøy som kan anvendes for å møte og tolke sakprosa.

Undersøkelsen til Fodstad og Gagnat (2019) gir innblikk i læreres perspektiv på lesing av skjønnlitteratur og sakprosa. I studien gir lærerne på videregående skole uttrykk for at det er en forskjell mellom elevers møte med skjønnlitteratur og sakprosa, uten at de kan definere hva forskjellen består i. Lærerne peker på forventninger til teksten og følelsesmessig engasjement i lesingen som mulige forskjeller, som om lesing av sakprosa ikke gir rom for innlevelse og opplevelse. Flere av de samme perspektivene hos lærere kommer til uttrykk i masterstudien til Onarheim (2020). Han hevder at sakprosa blir «diskriminert» med tanke på leselyst, leseferdigheter og leseglede. Ungdomsskolelærerne assosierer sakprosa med tekstlige verktøy og læring av fagstoff. Onarheim omtaler læreres tankegang om bruk av litterær sakprosa som en «diskursiv barriere», som stenger for at sakprosa blir benyttet til utvikling av leseferdigheter og leselyst.

En større studie som undersøker sakprosaundervisning på ungdomstrinnet, er LISA-studien (Blikstad-Balas & Klette, 2021). Blikstad-Balas & Klette (2021) peker på at i løpet av studiens 178 norsktimer var det generelt lite bruk av sakprosaer. Målet med sakprosaundervisningen var primært formidling av fagstoff og å gjengi tekstens innhold.

Studien viser også at samtalene rundt tekst, herunder sakprosa, i liten grad var utforskende og åpne, eller inviterte til kritisk refleksjon (Blikstad-Balas & Klette, 2021).

Tekstene ble også tatt ut av konteksten de var skrevet i. Blikstad-Balas & Klette (2021) hevder at funnene problematiserer hvordan tekst brukes, og stiller spørsmål ved om praksisen bidrar til skolens formål om å ruste elevene til det komplekse tekstmangfoldet de vil møte i framtida.

I LISA-studien fant Blikstad-Balas & Roe (2020, s.41) at sakprosa tekstene i undervisningen hovedsakelig besto av fagtekster fra læreboka eller faktabaserte og argumenterende tekster. Faktabaserte tekster var gjenstand for arbeid med leseforståelse, mens argumenterende tekster i hovedsak ble brukt som modelltekster i tekstskaping. Her hadde lærerne fokus på sjangertrekk og «gode argumenter». Blikstad-Balas & Roe (2020, s.202) peker på at det foregikk en ukritisk og bekreftende lesing, som i liten grad ble forankret i norskfagets formål eller en mer overordnet hensikt med undervisningen.

Undersøkelser peker på flere av de samme tendensene som LISA-studien. Kristine Tråi (2021, s. 90) undersøker læreres didaktiske refleksjoner over kritisk lesing av sakprosa, og finner at lærere på videregående skole velger dagsaktuelle og informative sakprosa tekster. Tekstene skal fungere som gode eksempler, kilde til kunnskap eller som utgangspunkt for skriving. Undersøkelsen viser også at lærere i varierende grad legger til rette for kritisk lesing av sakprosa. Blikstad-Balas & Foldvik (2017) avdekket i en undersøkelse av videregående elevers strategier for å vurdere tekst, at fokuset i hovedsak var rettet mot tekstens innhold og fakta. Elevene oppfattet også fakta i tekstene som sikker kunnskap og objektive sannheter (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s.38-38). Blikstad-Balas & Foldvik (2017) peker på at det er grunn til å tro at elevene får lite trening i kritisk lesing på skolen. Studiene viser at undervisning i sakprosa i hovedsak dreier seg om lesing av fagstoff, kåseri og reklame og at tekstene blir brukt som modeller i tekstproduksjon.

Cecilie Weyergang (2010) tematiserer i sin masteravhandling kriterier for utvalg av kanontekster til norskundervisningen på videregående skole, men presenterer også funn om hvordan lærere forstår sakprosa generelt, og hvordan de vurderer et utvalg tekster fra LNU's sakprosa kanon. Funnene viser at lærerne i hovedsak forstår sakprosa som tekster som ikke er fiksjon og de gir også uttrykk for at sjangeren er vanskelig å definere. Undersøkelsen

avdekker at lærerne oppfatter sakprosaetekstene som verktøy for skriveopplæring og utgangspunkt for utvikling av retoriske ferdigheter.

I en studie av sakprosa på videregående skole, undersøker Bystrøm (2011) hvilket formål sakprosa skal ha i skolens norskfag etter LK06. Hun konkluderer med at det utpeker seg to hovedretninger - en reformdiskurs som finnes i læreplanen og i veiledninger til denne, og en tradisjonsdiskurs, befestet i lærebøkene. Reformdiskursen vektlegger sakprosa som et literacy-prosjekt i skolen, altså sakprosaens funksjon og nytteverdi i norskfaget. I tradisjonsdiskursen, representert ved læreboka, har sakprosa en lavere status. Her forstås norsk primært som et skjønnlitterært fag. Bystrøm (2011, s.116) argumenterer for at systematisk arbeid med elevers sakprosa-kompetanse vil kunne utjevne sosiale ulikheter, fordi det er denne tekstkompetansen elever må kunne beherske i utdanning og samfunnsliv. Bystrøm (2011, s.117) peker også på et behov for forskning i norske læreres tolking av læreplanen, hvilke prioriteringer som blir gjort og hva som faktisk skjer i undervisningen.

At sakprosaetekster i skolen i liten grad er gjenstand for utforskning, støttes av empiriske undersøkelser om oppgavekulturer i læreverk i norsk og danske læremidler. Oppgaver i læremidler for grunnskolen og videregående skole legger opp til at elevene skal identifisere tekstelementer og gjengi informasjon (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Bremholm et al., 2017). Dette kan gi et inntrykk av at sakprosaetekster er enkle og entydige. Elevene oppfordres i liten grad til å reflektere over tekstens innhold og situasjon. En nyere undersøkelse av lærebøker på videregående skole, blant annet i norsk, viser at det fortsatt eksisterer en kultur der oppgaver til sakprosa ikke er i tråd med læreplanen (Bakken & Andersson-Bakken, 2021b). Forskerne har en teori om at det handler om sjangernormer og etablerte oppfatninger av oppgaver i fagkulturen, som lærere er sosialisert inn i. Bakken & Andersson-Bakken (2021b) etterlyser en større bevissthet hos lærere omkring oppgavers betydning for læring, både i og utenfor lærebøkene.

Jeg har her presentert en oversikt over studier som tematiserer undervisning av sakprosa på flere trinn i skolen, og som peker på sakprosaens ulike roller. Oversikten synliggjør noen overordnede tendenser, og tyder på at sakprosa i stor grad blir benyttet som redskap for reproduksjon av kunnskap og læring av spesifikke ferdigheter i undervisningen. Oversikten tyder også på at sakprosaens potensiale til leseopplevelse og leselyst i liten grad blir utnyttet.

## 2.2 Tidligere forskning om kunnskapsutvikling i læreres profesjonsfelleskap

Når jeg i denne studien undersøker læreres læring gjennom samtale i praksisfelleskap, er det relevant å se på andre studier som også undersøker kunnskapsutvikling der lærere deltar i faglige utviklingssamtaler. Helstad (2013) undersøker i sin doktoravhandling hvordan samtaler om elevtekster fungerte som omdreiningspunkt for kunnskapsutvikling i et praksisfelleskap. Ved at lærere stilte spørsmål om praksis og undret seg sammen, ble ny kunnskap gjort eksplisitt. Helstad (2013, s.39) presenterer i avhandlingen en omfattende kunnskapsoversikt som framhever betydningen av at lærere får mulighet til å reflektere over sin yrkesutøvelse gjennom samtaler i praksisfelleskap. Oversikten peker også på at deltakelse i praksisfelleskap ikke er nok i seg selv. Helstads (2013) undersøkelse viser at lærerne ved å oppleve støtte og stabilitet, og samtidig bli utfordret, fikk motivasjon til å søke ny kunnskap. Helstad (2013) peker også på verdien av tilførsel av kunnskap utenfra, og at ledelsen har en sentral plass i læreres kunnskapsutvikling.

Forskning på samarbeid mellom lærere viser gjennomgående at det er *hvordan* lærere samtaler om kunnskap og kunnskapsressurser som har betydning for deres læring og utvikling (Earl & Timperley, 2008; Little, 2012). Det gjelder for eksempel samtalenes fokus, om samtalerne er kritiske og undersøkende eller om de foregår mer på overflaten. Undersøkelsene peker også på at samtaler som har karakter av utforskning i læringsfelleskap mellom lærere, gjerne foregår ved at deltakerne har et klart ønske om å samarbeide, de viser respekt og har tiltro til hverandre (Earl & Timperley, 2008). Det er essensielt at ideer, antakelser og oppfatninger løftes fram for å kunne utforskes (Earl & Timperley, 2008, s.2). Forskning peker også på at læreres forforståelser er sentrale for utvikling av kunnskap, men at lærere sjelden setter ord på sin egen forforståelse av læring og undervisning (Black & William, 2009).

Disse undersøkelsene peker mot at utforskende samtaler i læringsfelleskap kan stimulere til utvikling av ny kunnskap hos lærere. I denne studien ønsket jeg å iscenesette en slik trygg og utforskende samtale om lesing og utforskning av sakprosa, der lærerne kunne få mulighet til å utvikle kunnskap i et faglig profesjonsfelleskap.



### 3 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket for studien spenner over tre faglige områder: teori om lærende praksisfellesskap, teori om sakprosa og teori om literacy. Som forståelsesramme for lærernes utvikling av kunnskap, presenterer jeg en modell for kunnskapsutvikling der samtale og bruk av artefakter er sentrale elementer. Videre definerer jeg hva sakprosa er og hvordan sakprosa kan bli forstått som tekst i vår kultur. For å kunne belyse og nyansere lærernes forståelser av utforsking, tar jeg utgangspunkt i et bredt utvalg beskrivelser av lesing og lesekompetanse, der ulike teorier om lesing, tilnærming til tekst og definisjoner av lesekompetanse blir presentert.

#### 3.1 Lærende praksisfellesskap

I denne studien forstår jeg norsklærere på mellomtrinnet som et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991). Begrepet praksisfellesskap er utviklet av Lave & Wenger (1991) og henspiller til at nykommere i et yrke lærer å utøve sitt fag ved å bli innlemmet og inkludert i et faglig fellesskap. Utvikling av kunnskap og forståelse skjer kontinuerlig gjennom interaksjon mellom deltakerne i fellesskapet, og slik blir nye medarbeidere gradvis sosialisert inn i den faglige praksisen. Lave & Wengers (1991) praksisfellesskap handler i min studie om et profesjonsfellesskap som lærere deltar i. Når lærere på mellomtrinnet samtaler om utforsking av sakprosa, og om en konkret sakprosaetekst, skapes et profesjonsfaglig læringsfellesskap. I skolen vil læreres praksis være formet av tidligere læreplaner, fagdisipliner og bruk av lærebøker, samtidig som det skjer en vedvarende forhandling om mening mellom deltakerne.

Utvikling i praksisfellesskapet handler om faglig identitet, der man finner sin posisjon i fellesskapet og slutter seg til noen faglige kjerneverdier. I denne studien innebærer faglighet kunnskap og ferdigheter innenfor norskfaglig praksis generelt og utforsking av sakprosa spesielt. Å utvikle seg faglig innebærer at man stadig nærmer seg og anerkjenner faglige prinsipper, der en bevegelse innover i faget gir økende grad av forståelse. I en slik forståelse gir det mening at lærere i denne undersøkelsen utforsker en sakprosaetekst, forstått som utøvelse av faglighet.

### 3.2.1 Kunnskapsbygging i praksisfellesskap

Ulike modeller for kunnskapsbygging legger vekt på hvordan kunnskap utvikles gjennom sosial samhandling og artefakter (Engeström, 2001; Nonaka & Takeuchi, 1995; Wells, 1999). Artefakter er medierende ressurser i kunnskapsutvikling, i form av språk og materielle objekter (Vygotskij, 1986). I kritikk mot skolegang som ren kunnskapsoverføring, argumenterte Wells (1999, s.52) for at elever må konstruere kunnskap gjennom språk og samhandling. Gordon Wells modell (Wells, 1999, s.85) har flere fellestrekk med felles med Lave & Wengers (1991) praksisfellesskap, og vektlegger det utforskende som ligger i samtalen (Figur 1).



Figur 1. Wells kunnskapsspiral, Wells (1999, s.85)

Wells (1999) modell består av fire felt, og illustrerer hvordan en veksling mellom menneskers erfaringer, tilførsel av ny informasjon og kunnskapsbygging fører til innsikt. Erfaringer utgjør den meningen en person konstruerer gjennom å delta i ulike praksisfellesskap, og hvordan erfaringene blir tolket i personens livsverden (Wells, 1999, s.84). Erfaringer danner utgangspunkt for å bygge kunnskap, mens informasjon tilføres fra andre. Informasjon er eksempelvis teori om et faglig tema eller andre menneskers fortolkning av erfaringer. Informasjonsdeling kan skje i form av en samtale ved at man setter ord på tolkinger og meninger, eller kan formidles gjennom materielle artefakter.

Informasjon er ifølge Wells (1999) sentralt i en lærings situasjon. Om informasjonen blir forstått, avhenger av hvorvidt den oppleves som nyttig og passer inn i mottakerens oppfatning av verden. Kunnskapsbygging kjennetegnes ved at den er knyttet til en felles aktivitet, der

flere personer er engasjert i meningsskaping, og der målet er å utvikle den kollektive forståelsen. Erfaringene og innsikten som deltakerne bringer med seg inn i kunnskapsfasen, utgjør en felles ressurs. Innsikt er en individuell, mental aktivitet, og kommer til uttrykk når en person anvender ny kunnskap. Selv om innsikt ikke kan avdekkes, kan observasjon av praksis gi tegn på om innsikt er etablert.

Mens kunnskapsbygging forutsetter at mening gjøres eksplisitt, er innsikt intuitiv og fullstendig og et produkt av læringsspiralen. Innsikt utgjør et springbrett for en ny kunnskapssyklus. Modellen til Wells (1999) skal illustrere at det er en sammenheng mellom kunnskapsbygging og innsikt og at det skjer gjennom engasjement og bevisst, aktiv meningsskaping (Wells, 1999, s.86). Modellen viser også at samspillet mellom individuelle og kollektive prosesser fører til innsikt, der venstre side i spiralen illustrerer individuell kreativitet, mens høyre side viser til kulturens ressurser. Jeg vil i denne studien anvende Wells (1999) modell som et verktøy til å synliggjøre hvordan lærerne utvikler forståelser når de deler erfaringer, samhandler om utforskning av tekst og gjennomfører undervisning.

### 3.2 Sakprosa

Sakprosa er et særnordisk begrep om tekst som i 1938 ble introdusert av den finsk-svenske språkforskeren Rolf Pipping (Pipping, 1940, s.104). Bakteppet for en «saklig prosa» var tider i Europa med totalitære strømninger og følelsesdrevet retorikk, og som ifølge Pipping krevde normer for en saklig preget skriftkultur (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s.14). Tekstene skulle gi lite rom for følelser, fortellerstemme og hensyn til leseren. Etter krigen kom sakprosabegrepet til Norge, selv om det først i 1960-årene ble betegnet som «sakprosa». Begrepet bar med seg den politisk motiverte forståelsen; den skulle «bidra til å skape gode og kritiske demokrater» (Kalleberg & Kleiveland, 2010, s.14).

I dag har vi en bredere forståelse av sakprosa. Tønnesson (2012, s.34) skiller mellom litterær og funksjonell sakprosa, der den litterære er forlagspubliserte tekster med navngitte forfattere. Funksjonell sakprosa er ikke-private tekster publisert for allmennheten, eksempelvis tekster utgitt fra offentlige institusjoner. I motsetning til Pipping vektlegger Tønnesson (2012, s.34) mottakerens rolle, og en definisjon som har vunnet bred oppslutning er: «tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten». Selv om sakprosabegrepet er omdiskutert (Sejersted, 2010, s.29), hersker det altså en slags felles,

kulturell forståelse av et skille mellom fiksjon og ikke-fiksjon, der forholdet mellom ytring og virkelighet forstås mer direkte i sakprosa (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s.14). I denne definisjonen er det tekstens forhold til virkeligheten, selve leserkontrakten, som skiller den fra skjønnlitteratur. I tillegg stilles det krav til etterrettelighet i sakprosa, det vil si at det skal være mulig å kontrollere det som står i teksten. Samtidig påpeker Tønnesson (2002, s.23) at sakprosa ikke er fri for fiksjon, for eksempel i form av tankeeksperiment og tenkte ytringer. Tønnesson (2012) framhever også at sakprosa kan ha litterære kvaliteter i form av metaforer og poetisk språk, og har det samme språket til rådighet som skjønnlitteratur. Forskjellen ligger altså ikke i formen, men i tekstens forhold til virkeligheten.

Slik sakprosabegrepet blir forstått i dag, omfatter det et stort spekter av ulike sjangre og tekster (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s.13). Det er imidlertid ikke selvsagt hvilke tekster som befinner seg innenfor sjangeren. Kravet til etterrettelighet kan diskuteres i kjølvannet av bestselgere som *Bokhandleren i Kabul* (Sejerstad, 2002). Denne romanen utfordrer grensene i tekstens kontrakt med leserne, fordi forfatteren blander fiksjon med virkelige hendelser. Bech-Karlsen (2014, s.16) peker på at det har oppstått en ny litterære bølge i sakprosa, der det nye blant annet handler om økt subjektivitet og sjangerblanding. Subjektivitetens funksjon handler både om å skape troverdighet (Jungstrand, 2013, s.67-68) og innlevelse. Det framkaller gjenkjennelse hos leseren når forfatteren tilkjenner egne svakheter, for eksempel når Schau (2012) fremstiller seg som utakknemlig sammenlignet med Ina fra Utøya i teksten «Uke 5». Jungstrand (2013, s.62) hevder at man må skille mellom et fortellende jeg og et opplevende jeg, fordi avstanden mellom opplevelse og fortelling kan gi rom for overblikk og analyse. Bech-Karlsen (2014, s.46) hevder dette skillet er nødvendig, siden forfatteren både konstruerer opplevelsen og seg selv som opplevende subjekt. Dette er viktig når forfatteren skal skape troverdighet i jeg-framstillinger. Jungstrand (2013, s.265) påpeker at det ikke er noen motsetning mellom fakta og tekstlig framstilling i sakprosa, men man må anvende kildekritiske metoder for å sjekke om det som formidles kan oppfattes som sant.

I boka «Den flerstemmige sakprosaen» peker Tønnesson (2002, s.17) på at analysemodeller for sakprosa i skolebøker gjerne er deskriptive, og gir lite rom for tolking av teksten. Inspirert av Bakhtin (1986) hevder Tønnesson (2002, s.20) at de fleste tekster inneholder ulike stemmer og flere lag, som foregår i to systemer, forfattersystemet og lesersystemet. Forfattersystemet bringer med seg flere stemmer inn i teksten gjennom dialog med andre

tekster, og fungerer som akkompagnement eller motstemmer. Teksten er også rettet mot en tenkt leser, en stemme som kan ligge implisitt i teksten, som en potensiell reaksjon, som Umberto Ecos «modelleser» (Eco, 1979). Lesersystemet består dermed av leserens meningsskaping i møte med teksten, forfatterstemmen og egen forforståelse. Når jeg i denne studien ønsker å finne ut hvordan lærere forstår utforskende lesing av sakprosaetekster, handler det om at utforskning i større grad kan gi elevene opplevelsen av at også sakprosaetekster er flerstemmige. Derfor bør tekstene leses og tolkes på flere måter enn kun som kilde til å hente ut faktainformasjon.

Ifølge Tønnesson (2012, s.58) oppstår meningen i en tekst alltid i en tekstkultur, det vil si «en gruppe mennesker som samhandler gjennom tekst ut fra et noenlunde felles normsystem». Dette innebærer at skriverier kan oppfattes som tekst i en kultur, men som «meningsløse rablinger i en annen». Tønnesson (2012) understreker at tekstkultur er et viktig begrep for å forstå og analysere sakprosa i ulike kontekster. Ifølge Tønnesson & Berge (2009, s.3) kan ikke sakprosaetekster forstås uavhengig av konteksten eller rammene rundt teksten, men inngår både i en situasjonskontekst og en allmenn kulturkontekst. Situasjonskonteksten er den helt konkrete situasjonen der teksten blir utformet, og bringer med seg forfatterens intensjon med skrivingen, samt leserens formål med å lese teksten. Kulturkonteksten betyr at meningen innenfor en tekstkultur blir skapt ut fra bestemte konvensjoner eller normer, for eksempel tekstkonvensjoner i dagspressen eller i skolen. Samtidig må man forstå teksten i lys av kulturkonteksten da den ble skrevet. Her spiller det offentlige debattklimaet og historiske hendelser en viktig rolle.

Leserens forventninger formes altså ut fra sammenhengen teksten inngår i. Skolen er et kulturelt fellesskap der tekster og sjangrer blir brukt på bestemte måter, og der tekstenes betydning begrenses eller tillegges meninger formet av skolens tekstkultur. Flere dimensjoner ved konteksten er derfor relevante når man undersøker sakprosa (Tønnesson & Berge, 2009, s.3). I denne studien er konteksten sentral når lærere og elever utforsker en autentisk tekst, skapt i *en* situasjonskontekst og kulturell kontekst, og lest i skolens kulturkontekst.

## Sakprosa i skolen

Som beskrevet over, inngår tekst i en større kulturell og sosial sammenheng, som påvirker hvordan den blir lest og forstått. Skolens oppgave er å gjøre elevene kjent med og i stand til å delta både i skolens og samfunnets sekundære diskurser, som gjerne avviker fra elevenes primærdiskurs (Blikstad-Balas, 2016a; Gee, 2015). Sakprosa har alltid hatt en sentral plass i norsk skole, men først med norskplanen i LK06 ble teksttypene sakprosa og skjønnlitteratur likestilt (Olav Eide, 2010, s.45). De grunnleggende ferdighetene i lesing i alle fag er i tillegg en implisitt styrking av sakprosaen, fordi sjangeren er representert i mange av skolens fag. Læreplanen vektlegger også at elever skal beherske tekst som formidles gjennom flere modaliteter enn verbalspråk, og åpner dermed for et utvidet tekstbegrep (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Læreplanen sier lite om hvilke saktekster elevene skal lese, eller hvordan sakprosa-begrepet skal forstås i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Bakken (2010, s.20) hevder at valg av sakprosa-tekster i norskfaget etter LK06 er et nybrottsarbeid, der man må studere læreplanens føringer for hvorfor elevene skal lese sakprosa. Med fravær av en litterær kanon understrekes lærernes autonomi når det gjelder valg av tekster i norskfaget. Dette krever høy kunnskap og kompetanse hos lærere. Selv om sakprosa nå er likestilt med skjønnlitteratur i læreplanen, har man ikke den samme teksttradisjonen å bygge på som skjønnlitteraturen når man skal velge tekster i undervisningen (Bakken, 2010, s.20). Samtidig bør økte krav til å forstå og vurdere sakprosa-tekster i dagens samfunn, føre til at skolen tilbyr elevene et variert spekter av tekst. Det er også viktig at elevene får verktøy til å åpne opp og vurdere tekst gjennom ulike arbeidsmåter og lese måter.

### 3.3 Utforskende lesing

I norskplanen etter fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019) har utforskning av tekst fått en sentral plass, noe som krever at begrepet må ses i sammenheng med hva lesekompetanse innebærer. Lesekompetanse er sammensatt, og kan forstås på ulike nivå. Shanahan & Shanahan (2008) beskriver literacy som en progresjon fra grunnleggende leseopplæring via fagovergripende lesing til fagspesifikk lesing i skolen. I et stadig mer komplekst tekstsamfunn der kravene til å beherske tekst øker, vil også definisjoner av lesekompetanse romme avanserte ferdigheter. Weyergang & Magnusson (2020, s.52) beskriver lesing som en bred og kompleks kompetanse der kognitive, lingvistiske, strategiske, kritiske og metakognitive

ferdigheter inngår. Dette er i tråd med perspektivene på lesing i de internasjonale leseprøvene PISA (Programme for International Students Assessment) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Disse lesetestene bygger sin forståelse av lesekompetanse på OECD (2019) sin definisjon:

Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society (OECD, 2019, s.28).

I denne definisjonen handler lesekompetanse ikke bare om å hente ut informasjon fra tekst, men også å kunne evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekst. Beskrivelsene av lesekompetanse er vide og vektlegger at elevene forholder seg aktive og engasjerte i møte med tekst. Beskrivelsene innebærer at lesing er en kyndighet som gir tilgang til samfunnets tekster og er en forutsetning for å kunne mestre livet. Selv om utforsking ikke nevnes eksplisitt, rommer disse aspektene ved lesing de samme tilnærmingene som «utforsking av tekst» i læreplanen.

Den internasjonale lesetesten PIRLS gjennomføres på fjerde og femte klassetrinn, og opererer med følgende definisjon av «reading literacy»:

Reading literacy is the ability to understand and use those written language forms required by society and /or valued by the individual. Readers can construct meaning from texts in a variety of forms. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment (Mullis et al, 2021, s.6).

Også denne definisjonen av lesing beveger seg ut over enkel meningsdanning, og vektlegger evnen til å forstå, bruke, lære og skape mening i et variert utvalg av tekster. I likhet med PISA favner definisjonen flere av aspektene i utforsking av tekst, men vektlegger også opplevelsesdimensjonen i begrepet.

Nasjonale prøver i lesing er inspirert av PISA og PIRLS og definerer lesing som en grunnleggende kompetanse på tvers av fag. I nasjonale prøver blir leseforståelse forstått som tre delprosesser, nemlig å finne informasjon i tekst, tolke og sammenholde informasjon og

reflektere over og vurderer teksters form og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2022, s.7). Prøven skal gjenspeile de kravene som stilles til leseforståelse i skolen og i samfunnet ellers (Roe, Ryen & Weyergang, 2018, s.27). Læreres forståelser av sakprosa og lesekompetanse er derfor sentral for å fremme en bred og fleksibel tilnærming til tekst, der elevene tilbys et repertoar av ulike innganger i møte med sakprosaetekster.

PISA, PIRLS og Nasjonale prøver i lesing måler et bredt spekter av ferdigheter. Flere av leseutfordringene i prøvene kan vi samle under betegnelsen kritisk lesing. Kritisk lesing kan forstås med begrepet kritisk literacy (Janks, 2010), der utgangspunktet er at tekster aldri gjengir virkeligheten, men er skapt ut fra valg forfatteren har tatt. Leseren må derfor innta forfatterens posisjon og vurdere premissene som forfatteren legger til grunn for sin presentasjon av virkeligheten. Kritiske lesere godtar ikke uten videre hensikten til forfatteren, men utfordrer teksten og gir motstand ved eksempelvis å stille spørsmål ved ulike framstillingsmåter, forfatterens hensikt og i hvilken sammenheng teksten er skrevet (Roe, Ryen & Weyergang, 2020, s.121). Kjennskap til sjanger, struktur og god oversikt over innholdet er essensielt når man leser kritisk, for eksempel ved at man kjenner temaet fra før og er kjent med framstillingsmåten i teksten.

For å lese kritisk må man også kunne lese *med* teksten (Janks, 2019), for eksempel finne tekstens tema, budskap og litterære virkemidler. I følge Janks (2010, s.12-13) handler kritisk lesing om hvordan språk i tekst kommuniserer sosiale relasjoner, makt og ulike interesser. Det innebærer også å vurdere hva som er sannhet, hvordan den blir presentert, og hvilke interesser framstillingen fremmer. Veum & Skovholt (2020, s.15) understreker at tekst må nærleses med et kritisk blikk for å kunne vurdere hvordan språk og ulike semiotiske ressurser presenterer virkeligheten. Språk er ikke nøytralt, og nærlesing handler om å «sette lupe» på teksten og utforske ulike trekk ved den. I kritisk lesing innebærer det blant annet å undersøke flere aspekt ved tekstens kontekst, som hvilken historisk og kulturell situasjon den er skapt i.

Målet med kritisk lesing er å åpne opp for ulike perspektiv og måter å lese på. Det advares mot at skolen favoriserer bestemte tilnærminger eller lesinger, der kritisk literacy gjerne blir oppfattet som å kunne bruke og vurdere kilder, eller som kildekritikk (Børhaug & Christophersen, 2012; Veum & Skovholt, 2020). Dette er en snever forståelse, der elevene ensidig blir framstilt som passive mottakere. I denne forståelsen legges det ikke vekt på at



kritiske elever også må være aktive og i stand til å utfordre maktspråk i tekst ved å stille utforskende spørsmål (Veum & Skovholt, 2020, s.15). Eksempler på dette er å stille spørsmål ved hvilke stemmer som slipper til i en nyhetssak, eller ta stilling til hvordan kunnskap blir framstilt. Kritisk lesing er sentralt i all lesing, ikke bare i møte med flere, konkurrerende tekster eller med tekster på internett.

Utforsking som begrep rommer vide beskrivelser, noe som kan gjøre begrepet vanskelig å operasjonalisere. Andersen et al. (2018) peker på ulike forståelser av begrepet, der elever eksempelvis undersøker eller gransker, oppdager og er aktive innenfor noen rammer. Elevene skal gjerne finne svar på en problemstilling. Margrethe Sønneland (2019, s.45) lanserer arbeid med skjønnlitterær tekst som faglig problemløsning i norsk, der tekstens form på ulike måter gir motstand og forstyrrer elevenes forventninger. Elevenes nysgjerrighet pirres og fører til utforskertrang, særlig hvis tekstarbeidet rammes inn på en måte der elevene får mulighet til å respondere på egenhånd. Skaftun (2022, s.20) ser i likhet med Sønneland (2019) på problemorientert litteraturundervisning som en mulighet for å utforske tekst, og framhever dette som en arbeidsmåte der elevens «stemme» er sentral.

Litteraturteoretikeren Louise M. Rosenblatt (1995/2002, s.37) har utviklet teori om lesing i den leserorienterte tradisjonen, og betoner med sitt transaksjonsbegrep at både leser og tekst er sentrale i leseprosessen. Hun beskriver lesing som en transaksjon, eller en utforsking, der tekstens mening konstrueres i en gjensidig påvirkning mellom leser og tekst. Videre påpeker Rosenblatt (1995/2002, s.39) at meningsskapingen formes av leserens tidligere erfaringer, forestillinger og oppfatninger om tekst. En tekst kan derfor bli forstått på ulike måter, avhengig av hvem som leser den. Ved å ta utgangspunkt i elevenes opplevelser og reaksjoner, blir lærerens oppgave å knytte disse til tekstens sanselige, tekniske og formelle sider (Rosenblatt, 1995/2002, s.55). Det bør derfor legges til rette for at elevene får stille spørsmål og sette ord på sine tanker og opplevelser, og at lærerens fortolking ikke må komme i veien for elevenes meningsskaping.

Ifølge Rosenblatt (1995/2002, s.14) er lesingens formål sentralt for hvordan teksten blir forstått, og formålet med lesingen avgjør hvilken posisjon man inntar i leseprosessen. Leseren nærmer seg teksten med visse forventninger eller hypoteser påvirket av tidligere leseerfaringer. Rosenblatt (1995/2002) forklarer forskjellen i ulike lese måter som et

kontinuum mellom det hun kaller efferent og estetisk lesing. Dette skillet i lesemåter beveger seg mellom en kognitiv rettet lesing på den ene siden og mot en affektiv oppmerksomhet på den andre. En efferent tilnærming er bokstavelig og upersonlig, mens leseren i en estetisk lesing lever seg inn i stemninger, scener og situasjoner. Estetisk lesing handler både om å oppleve og å sanse, og å føle gjennom å lese, lytte eller se. Estetisk lesing innebærer også å ta en aktiv og kreativ rolle i møte med fagstoff. Lesemåtene står ikke i motsetning til hverandre, men utgjør ulike holdninger som påvirker hvor man posisjonerer seg i dette kontinuumet. Hensikten med lesingen medfører ifølge Rosenblatt (1995/2002, s.11) store, pedagogiske konsekvenser. Elever som leser for å finne informasjon de må huske, vil nok erfare lesingen på en annen måte enn hvis de leser for å oppleve.

I lesing av sakprosa kan efferent lesing handle om å lese for å hente informasjon om et tema, mens estetisk lesing innebærer at leseren engasjerer seg følelsesmessig i skildringer og beskrivelser av virkelige personer og hendelser. Lærerens didaktiske opplegg og forventninger til elevenes lesing, er derfor avgjørende når man presenterer elever for tekst i klasserommet. Rosenblatt (1995/2002) hevder at det i skolesammenheng legges for mye oppmerksomhet mot en lese måte, mens målet bør være en faglig lesing der begge tilnærmingene vektlegges. Dette begrunner hun med at leseren ved å engasjere seg personlig i teksten, blir mer mottakelig for andre sider ved teksten, som eksempelvis form og innhold. Dette engasjementet fører til at man søker begrunnelser for sine reaksjoner, både med utgangspunkt i eget liv, erfaringer, og i selve teksten. Samtidig fremhever hun at læreren bør løfte fram tekstens forhold til samfunnet og de ideene og holdningene forfatteren framsetter (Rosenblatt, 1995/2002, s.27). På denne måten blir lesing både en utforsking og oppdagelsesreise, som skal lede til forståelse, kunnskap om litteratur, og kritisk vurdering av samfunnet elevene vokser opp i.

Lese – og litteraturredidaktikeren Judith Langer (1995/2011) tar tenkemåten til Rosenblatt (2002) videre, og beskriver leseprosessen som en bygging av forestillingsverdener, der leseren utvikler forståelse ved å bevege seg gjennom ulike posisjoner i forhold til teksten. Ved å tre inn i, gjennom og ut av teksten, der leseren reflekterer og i ulik grad trekker veksler på egne erfaringer og kunnskap, veves en større forståelse. I denne prosessen utforsker leseren tekstens mening ved å danne hypoteser, trekke slutninger og fylle tekstens tomme rom (Iser, 1974). Langer (1995/2011, s.18) skiller litterær lesing fra målrettet lesing der hun beskriver

den litterære lesemåten som utforskning av mulighetshorisonter. Den kjennetegnes av åpenhet, usikkerhet og endring og der endelige svar er utenfor rekkevidde (1995/Langer, 2011, s.53).

Måltrettet lesing er en parallell til den efferente lesingen, der man leser for å søke informasjon. Langer (1995/2011, s.58) karakteriserer denne lesingen som å vedlikeholde et referansepunkt, noe som fører til en logisk og mindre utforskende lesing. Dette kan illustreres med lesing av fagtekster (Skaftun, 2015, s.12). I lesing av sakprosa kan elevene ha ulike erfaringer og bakgrunn som gjør at de tolker teksten ut fra forskjellige referanserammer. Man lukker for nye muligheter eller oppfatninger, og leser for å begrense gapet mellom det man vet og ikke vet (1995/Langer, 2011, s.60). I utforskning av sakprosa kan Langers (1995/2011) posisjoner overføres til situasjoner der elever leser flere tekster om samme tema, for eksempel når de skal undersøke kilder. Når elevene skal forholde seg til flere tekster, må flere forestillingsverdener som relateres til hverandre, noe som utfordrer leserens forståelse (Skaftun, 2015, s.12). Prosessene som foregår i meningsdanningen kan slik beskrives med elevs posisjonering mellom forestillingsverdener.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for de teoretiske perspektivene som rammer inn min forståelse av konteksten jeg undersøker. Teori om sakprosa er presentert for å kunne gi svar på forskingsspørsmål 1 om læreres forståelser av sakprosa i norskfaget. Videre vil teori om utforskning som en bred kompetanse i lesing, belyse forskingsspørsmål 2. Her vil jeg støtte meg til teori om literacy, kritisk lesing, utforskning som problemløsning og lesing som en leserorientert tilnærming til tekst. Forskingsspørsmål 3 vil jeg undersøke i lys av teori om praksisfellesskap og kunnskapsbygging i praksisfellesskap med bruk av artefakter. I studiens forskingsdesign, som presenteres under, vil det teoretiske rammeverket ligge som et fundament for datainnsamlingsprosessen, og for analyse og tolking av datamaterialet.

## 4 Metode

I dette kapitlet beskriver og begrunner jeg de metodiske valgene som ble tatt i planlegging og gjennomføring av forskingsprosjektet. Jeg gjør greie for forskningens vitenskapelige utgangspunkt, gjennomføring av datainnsamling og mitt ståsted som forsker, samt reflekterer over metodologiske og etiske vurderinger som er gjort underveis. Deretter beskriver jeg framgangsmåten for analytisk tilnærming til studiens datamateriale. Jeg diskuterer studiens reliabilitet og validitet og avslutter med etiske refleksjoner.

### 4.1 Kvalitativ metode og et konstruktivistisk perspektiv

I studien anla jeg et kvalitativt forskingsdesign (Postholm & Jacobsen, 2018, s.90), der formålet var å få kunnskap om læreres forståelser av utforskende lesing av sakprosa på skolens mellomtrinn. I kvalitative studier søker man å få innsikt i personers forståelser av et bestemt fenomen. Man går i dybden for å undersøke deres oppfatninger av virkeligheten i en gitt kontekst (Repstad, 2007, s.17). Å gå i dybden innebærer at det gjerne er ett spesifikt miljø som undersøkes, og i denne studien undersøkte jeg en gruppe læreres forståelser i en skolekontekst. Innsikt i menneskers forståelser forutsetter et nært samspill mellom forsker og informanter i forskingsprosessen (Repstad, 2007, s.17). Jeg designet derfor et fokusgruppeintervju (Halkier, 2010) med syv lærere, samt observasjon (Repstad, 2007) av undervisning hos to av lærerne. Fokusgruppeintervju muliggjorde en nærhet til informantene som kunne gi fleksibilitet i datainnsamlingsprosessen, der jeg i samhandling med lærerne kunne fange opp nyansene i deres forståelser. Observasjon av undervisning kunne gi flere perspektiv på lærernes forståelser, og supplere funn fra fokusgruppeintervjuet. I studien oppfattet jeg forståelser som erfaringer, holdninger og kunnskap (Levin, 2011). Læreres forståelser kan vanskelig observeres, men ble tolket ut fra hvilke tanker, idèer, spørsmål og kunnskaper som ble artikulert.

Studien har en konstruktivistisk tilnærming, en forståelse som innebærer at kunnskap konstrueres i et sosialt samspill mellom forsker og forskingsdeltakere (Postholm & Jacobsen, 2018, s.90). I denne studien betyr det at kunnskapen ble utviklet i interaksjon mellom lærernes perspektiv på utforskning av sakprosa og min forståelse av dette temaet. Selv om jeg hadde et ideal om å innta en åpen holdning til empirien, ble mine tolkinger av materialet formet av studiens teoretiske perspektiv. Konstruktivistisk tilnærming forstår jeg også som at empirien ble påvirket av relasjonen mellom lærerne og relasjonen mellom dem og meg. Studiens

informanter var personer jeg hadde kjennskap til gjennom mitt læreryrke, noe som også virket inn på den meningsskapingen som foregikk. Dette er forhold jeg vil ta med i mine videre metodiske refleksjoner.

## 4.2 Studiens deltakere

Grunnet studiens korte tidsramme, fant jeg det nødvendig å rekruttere informanter på en effektiv måte. Å samle flere informanter til et gruppeintervju kunne blitt tidkrevende dersom de skulle rekrutteres fra ulike skoler, og deretter samles i en felles samtale. Det var derfor tidsbesparende å invitere lærere jeg hadde kjennskap til og som var ansatt på samme skole. Når utvalget bestemmes ut fra det som er enkelt å få til, kalles det å rekruttere bekvemmelig (Blikstad-Balas & Pedersen, 2021, s.41).

I fokusgruppeintervju produseres data i et lite utvalg av deltakere. Forskingsdeltakerne må derfor kunne representere egenskaper ved problemstillingen (Halkier, 2010). Studiens informanter ble dermed rekruttert strategisk (Blikstad-Balas & Pedersen, 2021, s.41), noe som innebærer at de kunne bidra med relevante data om undervisning i norsk på mellomtrinnet. Ut fra de nevnte kriteriene kan utvalget karakteriseres som en kombinasjon av strategisk utvalg og bekvemmelighetsutvalg. Jeg spurte også to av lærerne om å kunne observere undervisning der elever utforsket en sakprosa tekst, noe de samtykket til. Disse lærerne var aktuelle fordi de hadde felles undervisning i en av klassene (6. trinn), og gjorde det mulig å observere to lærere i løpet av samme undervisningsøkt. Klassen som ble observert, var derfor også valgt ut fra bekvemmelige og strategiske overveielser.

For å få ulike perspektiv på problemstillingen, var det ønskelig å samle ei fokusgruppe på minst seks lærere. Jeg inviterte derfor syv lærere med norskfaglig kompetanse, som enten underviste, eller hadde undervist i norsk på mellomtrinnet i løpet av de siste fem årene. Kriteriene som ble lagt til grunn var at lærerne skulle ha formell kompetanse i norskfaget, og at de hadde undervisningserfaring fra norsk på mellomtrinnet. Alle deltakerne var kvalifiserte lærere med formell kompetanse i norsk, og hadde variert bakgrunn enten som allmennlærer, faglærer med bachelor, GLU 1-7 eller GLU 5-10. En lærer hadde og tilleggstudning i bibliotek kunnskap, og en hadde mastergrad i spesialpedagogikk. Deres erfaringer som lærer spente fra 4-16 år, og alderssammensetningen var 29-54 år. Fire av lærerne var kvinner og tre var menn. Lærerne kan beskrives som engasjerte og interesserte, og noen med spesiell glød

for norskfaget. Med dette som utgangspunkt, antok jeg at gruppe medlemmene kunne skape en god dynamikk i et fokusgruppeintervju.

Lærerne ble rekruttert fra en skole på Sør-Vestlandet, der elevenes sosioøkonomiske bakgrunn i hovedsak kan karakteriseres som god og stabil. På skolens mellomtrinn var det dette skoleåret én klasse på hvert trinn, og det var derfor en forholdsvis liten gruppe lærere å rekruttere fra. Samtidig foregår det på skolen tidvis endringer i hvilke trinn skolens lærere opererer på, og flere av skolens norsklærere hadde undervisningserfaring fra mellomtrinnet<sup>1</sup>. Selv om to av lærerne ikke jobbet på mellomtrinnet denne perioden, og kanskje ikke var så kjent med den nye norskplanen for mellomtrinnet, var planen forholdsvis ny for alle lærerne. I tillegg er utforsking et begrep som vektlegges i overordnet del av LK20 og gjelder for hele opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

## 4.3 Metoder for datainnsamling

### 4.3.1 Fokusgruppeintervju

Intervju er et verktøy som gir mulighet til fleksibilitet i datainnsamlingen og er derfor særlig egnet i kvalitative metoder (Repstad, 2007, s.18). I kvalitative intervjuer foregår det en samtale mellom forsker og respondenter, der forskerens interesser blir tematisert (Postholm & Jacobsen, 2018, s.118). Innenfor et konstruktivistisk perspektiv er fokusgruppeintervju en strategi som legger til rette for kunnskapsutvikling mellom deltakerne, der forskeren leder dialogen mot bestemte tema (Postholm & Jacobsen, 2018). I studien designet jeg et fokusgruppeintervju (Halkier, 2010), fordi det kunne legge til rette for meningsforhandlinger mellom lærerne og gi rom for utvikling av nye forståelser. Jeg antok at dette ville få fram flere synspunkter og nyanser rundt utforsking av sakprosa, enn intervju med enkeltlærere. Samtidig var det interessant å undersøke hvilke forforståelser av sakprosa og utforskende lesemåter lærerne hadde med seg inn i samtalen, og om de i fellesskap videreutviklet disse forståelsene.

Fokusgruppeintervju er velegnet til å undersøke hvordan kunnskap konstrueres i grupper, og min studie var styrken ved dette at informantene slik ble deltakere i et profesjonsfaglig fellesskap. Jeg ville iscenesette en profesjonsfaglig samtale mellom kolleger, der tema for samtalen var bestemt av meg som forsker, men der deltakernes egne spørsmål og erfaringer

---

<sup>1</sup> To av lærerne som deltok i undersøkelsen, var dette skoleåret lærere på ungdomstrinnet. Lærerne var kvalifisert for 1.-10.trinn, og hadde undervist på mellomtrinnet i løpet av de siste fem årene. De oppfylte derfor kriteriene for deltakelse. Jeg oppfattet også disse lærerne som del av praksisfellesskapet i denne studien.

kunne styre samtalen. Data i fokusgruppeintervju produseres altså gjennom samhandling mellom gruppemedlemmene i en bestemt kontekst. Slik håpet jeg at det i fokusgruppeintervjuet også ville bli satt ord på taus kunnskap og kunnskap som ellers blir tatt for gitt (Halkier, 2010). Ved å analysere de erfaringene, holdningene, idéene og oppfatningene lærerne ga uttrykk for, håpet jeg å kunne belyse hvordan en gruppe lærere på mellomtrinnet forstod norskfaglig sakprosa og utforskning av sakprosaetekst.

Intervjuet ble planlagt som et semistrukturert intervju. (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Det innebærer at jeg hadde utarbeidet spørsmål til hva lærerne kunne samtale om, men at det også var åpning for at de kunne stille spørsmål og bringe inn tema.. Fokusgruppe gir ikke anledning til å gå i dybden på samme måte som ved enkeltintervju, men var som beskrevet særlig egnet i mitt prosjekt fordi det la til rette for betydningsdannelse og fortolkninger i en gruppe (Halkier, 2010, s.10).

#### 4.3.2 Intervjuguide

I fokusgruppeintervju er det åpent for at samtalen foregår ustrukturert, og formålet er at deltakerne skal ha ordet i størst mulig grad. Intervjuguiden ble utarbeidet som en semistrukturert samtale (Postholm & Jacobsen, 2018) (Vedlegg 3), og tok utgangspunkt i problemstillingen. Intervjuet ble videre strukturert ut fra noen overordnede tema med underspørsmål. I design av intervjuguiden la jeg til grunn teori om utforskende lesing (Langer, 1995/2011; Rosenblatt 1995/2002) og teksten som problem (Sønneland, 2019), i tillegg til utforskende arbeidsmåter slik de beskrives hos Andersen et al. (2018).

Det første temaet i intervjuet var rettet mot læreplanens formål med lesing i norskfaget, og skulle få samtalen i gang. Neste tema var rettet mot lærernes forforståelser av sakprosa og undervisning i sakprosa. Jeg la deretter opp til samtale om temaet utforskning av sakprosa og formulerte spørsmål som kunne få fram lærernes forforståelser, før praktisk utforskning av teksten «Uke 5» (Schau, 2012). På denne måten kunne jeg undersøke om lærernes forståelser endret seg etter å ha utforsket teksten. Det siste hovedtemaet i intervjuet var rettet mot lærernes egen utforskning av teksten, der spørsmålet om de la merke til i teksten, skulle invitere lærerne til å åpne opp teksten med utgangspunkt i egne reaksjoner på den. I tillegg formulerte jeg spørsmål som kunne peke framover mot en utforskende praksis i undervisningen.

#### 4.3.3 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført etter skoletid i skolens lokaler. Det ble tatt lydopptak med nettskjema-diktafon, et nettbasert undersøkelsesverktøy utviklet ved Universitetet i Oslo (nettskjema.no, 2023). Nettskjema holder et høyt sikkerhetsnivå og er godkjent til å samle inn strengt fortrolige data (nettskjema.no, 2023). Intervjuet varte i en time og femti minutter. Jeg benyttet to opptaksenheter for å sikre at alle utsagn ble tatt opp, i tilfelle et av opptakene skulle gå tapt. Lærerne plasserte seg på begge sider av et langbord, vendt mot hverandre, og jeg plasserte meg mellom deltakerne. Opptaksenheter ble lagt i hver sin ende av bordet.

Jeg innledet med kort informasjon om prosjektet og at jeg var interessert i lærernes refleksjoner, og i tillegg ville be dem lese en tekst som de skulle samtale om. Jeg presiserte også at det ikke fantes riktige eller feilaktige svar. Ordet ble gitt fritt etter hvert spørsmål slik at det var opp til hver enkelt lærer å uttale seg. Dette la jeg opp til fordi jeg ikke hadde bedt lærerne forberede seg, samtidig ga det rom for lærerne til å styre samtalen. I starten av intervjuet foregikk samtalen med korte pauser mellom innspillene, der lærerne ventet til andre snakket ferdig. Etter å ha samtalt om sakprosa i norsk og utforskende lesing av sakprosa fikk lærerne utdelt hver sin kopi av teksten «Uke 5» (Schau, 2012) og leste den stille hver for seg (Vedlegg 6). Jeg informerte om at boka inneholdt en samling artikler fra Morgenbladet som var skrevet av Kristopher Schau (2012) i forbindelse med 22.juli-rettssaken.

Etter at alle hadde lest teksten, spurte jeg lærerne om hva de la merke til, og lot dem deretter snakke fritt. Lærerne holdt deretter samtalen i gang på egen hånd, der de brakte inn tema fra teksten som de fant relevante. Jeg var bevisst på å la lærerne styre samtalen og unngikk å bryte inn. Jeg spurte et par ganger om det var andre ting lærerne la merke til i teksten, noe som førte til at de brakte inn nye perspektiver. Alle lærerne bidro i samtalen, noen periodevis mer enn andre. I denne delen av intervjuet forløp samtalen periodevis springende, der lærerne byttet tema, og vendte tilbake til tidligere tema.

Etter at lærerne hadde samtalt om teksten, stilte jeg flere av spørsmålene i intervjuguiden, men avsluttet da intervjuet nærmet seg to klokketimer. Lærerne virket da slitne, kikket på klokka og samtalen var mindre engasjert. Jeg valgte derfor å ikke stille spørsmålene om muligheter og begrensninger med utforskende lesing og om hvordan lærerne hadde opplevd intervjuet. Etter transkriberingen ser jeg at jeg kunne stilt utdypende spørsmål eller invitert



lærerne til å få fram flere synspunkter. Samtidig ønsket jeg ikke å bryte inn, og vurderte underveis at lærernes egne perspektiver burde styre samtalen.

#### 4.3.4 Sakprosaetekst som artefakt

Som et ledd i å utvikle forståelser i et praksisfellesskap, la jeg i intervjuet opp til en praktisk utforskning av tekst. Teksten fungerte som artefakt (Vygotskij, 1986). Teksten «Uke 5» (Schau, 2012) er hentet fra boka «Rettsnotater 22. juli- rettssaken, Oslo tinghus 2012». Boka er skrevet av Kristopher Schau, og inneholder en samling artikler som ble publisert i Morgenbladet i forbindelse med 22.juli-rettssaken. Teksten fant jeg i tekstsamlingen Nye Kontekst 8-10 Tekster 4 (Blichfelt, K. & Nilsen, M., 2014). I teksten «Uke 5» skildrer Schau (2012) sine opplevelser fra rettssalen, og reflekterer over det som skjer. Schau (2012) fremstår som følelsesladet, tydelig beveget og samtidig selvkritisk, og presenterer ytringer som nyanserer kalde fakta fra reelle rettsnotater. I teksten «Uke 5» viser Schau (2012) til seg selv og fremstiller seg som utakknemlig sammenlignet med Ina fra Utøya, som har overlevd et helvete, er merket for livet og samtidig fremstår som en livsglad ungdom. Ved å reflektere over seg selv og sammenligne seg med Ina, framstår Schau (2012) som troverdig og tillitvekkende. Forfatterens selvframstilling er altså sentral i teksten, samtidig som skildringene av Inas vitneutsagn oppleves sterkt.

Schau (2012) skriver som privatperson, men har en autoritet som offentlig person, eksempelvis som programleder, forfatter, komiker og musiker. Teksten er skrevet av en person som ikke er ansatt i avisen, men som av ulike grunner har fått spalteplass mens rettssaken pågikk. Schau er kjent for å opptre grenseoverskridende. Artiklene ble skrevet i en kontekst der leserne var sultne på informasjon og inntrykk fra rettssalen, og de vakte positive reaksjoner da de ble publisert. I forlagets omtale av boka beskrives Schau (2012) som forfatter og medmenneske i rettssalen, der han som uavhengig medborger tilkjenner egne opplevelser og reaksjoner i møte med rettssaken

Det var et poeng å presentere en tekst som ikke var en adaptert skoletekst, som kunne gi rom for tolking og slik bidra til utforskning. Jeg ønsket at teksten skulle være autentisk, motivere og engasjere. Teksten har et tema som jeg antok ville skape engasjement, og en fremstilling som spiller på følelser og som kunne vekke undring. Samtidig kunne teksten by på motstand både i form, språk og sjangertrekk.

#### 4.3.5 Observasjon

Observasjon i kvalitative metoder gir mulighet til å studere menneskers handlinger i naturlige situasjoner og gå mer i dybden av deres forståelser (Repstad, 2007, s.33). Informanters oppfatninger slik de blir artikulert, vil ofte framstå annerledes i møte med praksisfeltet. Ved å observere en reell undervisningssituasjon, kunne jeg undersøke hvordan forståelsene som ble uttrykt i fokusgruppeintervjuet, ville utspille seg i møte med den sosiale konteksten i klasserommet (Repstad, 2007, s.34). Observasjon av undervisning kunne slik gi informasjon om hvordan lærerne operasjonaliserte kunnskapen som ble utviklet i intervjuet, og hvorvidt kunnskapsutviklingen ville strekke seg inn i den siste fasen i Wells' (1999) læringsspiral. I kombinasjon med fokusgruppeintervju, var observasjon på denne måten en mulighet til å innhente rikere data til undersøkelsen. For å få utfyllende kunnskap og flere perspektiv på problemstillingen, gjennomførte jeg observasjon der to av informantene iscenesatte utforskning av teksten «Uke 5» (Schau, 2012) i en 6.klasse. Jeg ba lærerne om å planlegge undervisningen slik de selv ønsket, uten å legge føringer for hvordan det skulle foregå, slik at situasjonen kunne fortone seg mest mulig autentisk.

#### 4.3.6 Gjennomføring av observasjon

Observasjonen foregikk i ordinære norsktimer og ble gjennomført av klassens to norsklærere, som ikke er klassens kontaktlærere. Klassen kjente lærerne godt, både fra andre fag og fra norsk på 5.trinn. Opplegget var initiert som en del av forskningsprosjektet og kunne derfor ikke karakteriseres som ordinær undervisning. Teksten var autentisk og utforskning av tekst lå ikke i klassens ordinære planer disse timene.

Observasjon av undervisningen foregikk i en dobbelttime med norsk to dager etter fokusgruppeintervjuet. Det ble tatt lydopptak av observasjon med bruk av nettskjema-diktafon (nettskjema.no, 2023). Deler av undervisningen foregikk i helklasse og det ble da benyttet tre enheter for lydopptak. Samtalene som foregikk i grupper ble tatt opp på to enheter. Jeg var til stede i klasserommet, og det ble også tatt feltnotater underveis (Vedlegg 5). For å forstyrre minst mulig, plasserte jeg meg i en lite synlig krok av klasserommet. Økten som helhet foregikk i et tidsrom på omtrent 75 minutter. Feltnotatene beskriver lærernes og elevenes aktiviteter i de ulike sekvensene, for eksempel om elevene noterte under lesing og om de fulgte med i teksten. Dette var ment som et supplement til lydopptakene. Grunnet oppgavens

omfang, har jeg ikke benyttet empiri fra gruppesamtalene i undersøkelsen. Tabell 1 gir en oversikt over datakilder, empiri og kildenes funksjon.

Tabell 1

<b>Datakilder</b>	<b>Omfang/deltakere</b>	<b>Status</b>
Lydopptak av fokusgruppeintervju	110 minutter 7 lærere (Frans, Marianne, Knut, Stine, Dina, David, Kari)	Primærdata
Lydopptak av helklasseundervisning	45 minutter 2 lærere (Marianne og David)	Sekundærdata
Feltnotater	14 elever	

#### 4.4 Framgangsmåte for analyse av data

##### 4.4.1 Transkribering av materialet

For å kunne analysere materialet, transkriberte jeg lydopptakene fra fokusgruppeintervju og observasjon på en slik måte at jeg prøvde å bevare meningsinnholdet i det som ble sagt. Jeg startet bearbeidingen med å lytte gjennom opptakene fra intervju og observasjon, samt transkribere materialet så nøyaktig som mulig. Dette skjedde kort tid etter datainnsamlingen slik at jeg hadde det friskt i minne. Informantene ble anonymisert, og fikk fiktive navn. Utsagnene er skrevet slik de ble sagt, slik at ord og syntaks er identiske, men det var ikke relevant i studien å ta hensyn til dialekt. I tillegg skrev jeg inn pausetid og beskrivelse av handlinger, og markerte når taleren ikke fullførte setningen, noe som var relevant for å få fram lærernes reaksjoner på spørsmål og innspill i samtalen. Jeg markerte også ord som ikke var mulig å identifisere, for eksempel hvis informantene snakket samtidig. I etterkant har jeg også lagt inn utfyllende ord for å gjøre setningene forståelige, samt markert når jeg utelater tale i et utsagn. Jeg brukte følgende forenklede transkripsjonsnøkkel:

(3s) pausetid

() ikke identifiserbare ord

(latter) beskrivelse av handlinger

... taleren fullfører ikke setningen

[...] utelatt tale

[er] innsatte ord for å fylle ut setning

#### 4.4.2 Metode for analyse

Etter transkriberingen tolket jeg materialet gjennom en tematisk innholdsanalyse. Dette innebærer at jeg analyserte innholdet ved å identifisere og utvikle meningsenheter som kunne avdekke mønstre og kategorier i materialet (Bakken & Andersson-Bakken, 2021a, s.310; Postholm & Jacobsen, 2018, s.162). Tematiske meningsenheter kan inneholde ulike tema eller idéer, eller «en sammenhengende sekvens» i teksten (Bakken & Andersson-Bakken, 2021a, s.310). En utfordring med framgangsmåten var å fortolke deler av materialet når det ble tatt ut av en helhet, særlig i en samtale der det stadig ble forhandlet om og utviklet mening, og der samtalen foregikk delvis ustrukturert. Jeg har derfor forsøkt å synliggjøre fortolkningen ved å presentere sammenhengende samtalesekvenser i resultatdelen, i tillegg til enkeltutsagn. Analysen foregikk i flere steg, som beskrevet under.

##### Analysesteg 1

Materialet var omfangsrikt, og det første steget i analysen bestod av gjentatte gjennomlesinger, der jeg skrev korte sammendrag i marginen. Deretter utarbeidet jeg tema fra materialet gjennom en åpen koding (Postholm & Jacobsen, 2018, s.146). Det innebar at jeg ut fra sammendrag av hva lærerne snakket om, identifiserte tema som oppsto i materialet.

##### Analysesteg 2

For å undersøke forskingsspørsmål 1 om lærernes forståelser av sakprosa, identifisere jeg enkeltutsagn og serier av utsagn der lærerne brukte begrepet sakprosa eller andre utsagn om tekst. Jeg undersøkte hele tiden lærernes utsagn i lys av faglitteratur om sakprosa. I analysen fant jeg at lærerne brukte andre begrep for å beskrive sakprosa i norskfaget enn de som brukes i faglitteraturen. Lærernes ytringer kunne likevel samles under noen overskrifter som er i tråd med perspektiver som tematiseres i faglitteraturen. Denne pendlingen mellom empiri og teori resulterte i kategorien «fagtekster og lærebøker». Kategorien inneholder utsagn der lærerne bruker ord som lærebok, multimodale tekster, informasjon, faktatekster og fagstoff.

Jeg la også merke til at lærerne snakket om subjektivitet og fakta, og utviklet kategorien «sakprosa som objektive fakta». Her fant jeg ikke støtte i faglitteraturen, men tolket lærernes utsagn som at sakprosa er fakta og ikke subjektive tekster. Kategorien «sakprosa som virkelighetskontrakt», ble også utarbeidet ut fra tema i tekstmaterialet, og inneholder utsagn der lærerne omtaler sakprosa som subjektive tekster og tekster som ikke er «oppdiktet».

For å svare på forskningsspørsmål 2 om lærernes forståelser av utforskende lesing av sakprosa, utarbeidet jeg først foreløpige kategorier og identifiserte tema som «samtale», «kildekritikk», «elevers oppdagelser i teksten», «litterær samtale», «lærerens rolle» og «motivasjon». Jeg undersøkte også hvilke spørsmål lærerne stilte til teksten da de utforsket den, hva de la merke til, og hvordan de så for seg at elevene kunne utforske teksten. Jeg sammenlignet deretter lærernes utsagn med faglitteratur, og utarbeidet kategoriene utforskning som «leseorientert tilnærming», «kildekritikk» og «kritisk lesing». I denne pendlingen mellom teori og empiri, fikk analysen karakter av en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s.102).

### Analysesteg 3

I denne fasen sorterte jeg materialet ved å kode utsagn i kategoriene som var utarbeidet. En oversikt over kategorier, koder og utsagn er vist i tabell 2. Kategoriene som er beskrevet, synliggjorde også at lærernes oppfatninger utviklet seg gjennom samtalen og utforskning av tekst, noe jeg har kategorisert med fasene i Wells (1999) modell. Jeg utarbeidet fasene «Erfaringer og forkunnskaper», «Informasjon og Kunnskapsfasen» og «Innsikt». Informasjon og kunnskap gjorde jeg om til en kategori fordi det var vanskelig å skille disse fra hverandre i lærernes samtale.

Jeg har forsøkt å utarbeide kategorier som er gjensidig utelukkende, og der utsagnene passer inn i kun en kategori. I framskrivningen av datamaterialet har jeg presentert utsagn og observasjoner fra undersøkelsen som skal underbygge mine tolkinger av materialet.

Tabell 2

Forskingsspørsmål	Kategorier	Sitat
1. Hvordan forstår lærerne norskfaglig sakprosa?	Sakprosa som fagtekst og læreboktekst	[...] jeg velger jo ofte noen som kanskje egentlig ikke, både fordi de finnes som eksempler i læreverket, eller fordi det er lett tilgjengelig. Tekster som kanskje egentlig går mer inn i samfunnsfag, naturfag, fordi det er veldig sånn lett for elevene å forstå at dette er en fagtekst.
	Sakprosa som objektive fakta	Men du kan jo ikke bruke det som en faktatekst om hva skjedde faktisk på 22.juli. Altså det er jo, blir jo litt for subjektivt, kanskje.
	Sakprosa som virkelighetskontrakt	Burde man ikke heller snudd helt rundt på det og si det at skjønnlitteratur, det er oppdiktet. Og det som ikke er skjønnlitteratur, det er sakprosa.
2. Hvordan forstår lærerne utforskning av sakprosa?	Leserorientert tilnærming	[...] når jeg tenker utforskende lesing om sakprosa så tenker jeg [...] det å stille spørsmål til teksten [...] så da sette elevene sammen og også snakke om teksten [...]. Hva lærte vi her, hva la <i>jeg</i> merke til, hva la <i>du</i> merke til [...] var det noe du var usikker på.
	Kildekritikk	Vi snakket om det med kildekritikk. Hva kan du stole på og hva kan du ikke [...] og hvis du da har et spørsmål om noe du lurer på, så må du jo finne informasjon en plass. Det er en form for utforskende [lesing].
	Kritisk lesing	Det er jo det, hva vil han her, vil han lære oss noe om 22.juli, eller hva er det liksom, han prøver å formidle? [...] Og lære elevene litt om det også. Hvorfor er denne teksten skrevet?.
3: Hvilke forståelser av sakprosa og utforskning av sakprosa utvikles gjennom samtale i lærernes praksisfellesskap?	Erfaringer og forkunnskaper	Så er det bare perfekt å kombinere [norsk] med noe i samfunnsfag eller naturfag [...]. Det har jo egentlig vært et mål at vi ikke skal lage sånn veldig vanntette skott mellom de forskjellige fagene.  Ja, for motivasjon er veldig viktig for at det skal være [utforskende]. Går det egentlig an at det er utforskende hvis du ikke er motivert for det?
	Informasjon og kunnskapsfasen	Hvis du sier, hvis du skiller med dette, for all sakprosa er jo ikke fakta! Sånn som biografier og de tingene der. Det er jo masse der som bare er ren subjektiv mening.  Hva er det som gjør at dette blir så veldig subjektiv framstilling?
	Innsikt	Utforskning av tekst i 6.klasse

### 4.3 Studiens gyldighet og pålitelighet

Studiens gyldighet handler om i hvilken grad metoden jeg har brukt, gir svar på problemstillingen, og om jeg har anvendt teori som beskriver den virkeligheten jeg undersøker (Postholm & Jacobsen, 2018, s.229). I min studie har jeg gjort rede for studiens bakgrunn og begrunnet problemstillingen. Jeg har presentert teoretiske perspektiver og disse perspektivenes relevans for min studie. Jeg har også begrunnet hvordan funnene kan gi svar på problemstillingen gjennom utvalg av informanter, metode for datainnsamling og framgangsmåte for analyse av datamaterialet.

En utfordring jeg vil påpeke med tematisk analyse, er at fortolkningen er subjektiv og kan være vanskelig å etterprøve for andre forskere (Bakken & Andersson-Bakken, 2021a, s.310). Samtidig kan meningsenheter sikre at flere innholdselementer blir identifisert, noe som kan bidra til å øke analysens gyldighet. Ved å anvende abduktiv tilnærming til materialet kan funnene likevel være vanskelig å sammenligne med annen forskning (Bakken & Andersson-Bakken, 2021a, s.315). Andre forskere vil kunne oppfatte det annerledes, men ved å beskrive analysestegene detaljert og presentere funn som belyser kategoriene, har jeg prøvd å få til en transparent framstilling av forskningsprosessen. Lydopptak har redusert risikoen for misforståelser og feil i analysen, og data fra både fokusgruppeintervju og observasjon har vært forsøk på å styrke studiens kvalitet, ved at ulike vinklinger har gitt et mer komplekst og nyansert bilde av virkeligheten.

Gyldighet henviser også til om funn kan overføres fra konteksten som er undersøkt til andre skoler (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238). Funn fra en enkelt undersøkelse i en bestemt kontekst er ikke egnet til å generaliseres til andre studier, noe som heller ikke er målet med min studie. Empirien ble produsert i et lite utvalg som var rekruttert bekvemmelig, og representerte ikke bredden i læreres forståelser. Kunnskapen representerer også et uttrykk som oppsto i lærernes samspill, og ikke bare forståelsen til hver enkelt. utfordringer knyttet til et lite utvalg, vil uansett gjøre seg gjeldende i kvalitative undersøkelser. Samtidig har funn fra min studie blitt diskutert i lys av funn fra annen forskning, og på samme måte kan kunnskap fra min undersøkelse oversettes til andre kontekster der den er gjenkjennelig. Studien min peker også på implikasjoner som kan være relevante for lesere i en lignende kontekst.

Studiens pålitelighet henviser til hvordan jeg som forsker har påvirket forskningens funn, samt forskningsprosessens transparens (Postholm & Jacobsen, 2018, s.224). Faktorer som har

påvirket studien, er min forforståelse som lærer og kunnskap jeg har om lesekompetanse. Sammen med det teoretiske rammeverket, har disse perspektivene lagt føringer for utarbeiding av intervju spørsmålene og hva lærerne samtalte om. Mine forforståelser har også preget observasjonen i datainnsamlingen, og hvordan jeg fortolket og analyserte datamaterialet.

Som beskrevet i punkt 4.2 ble utvalget bestemt ut fra bekvemmelige og strategiske hensyn. Å velge ut fra bekvemmelighet ble gjort grunnet studiens tidsramme, et valg som medfører noen tilleggsutfordringer i motsetning til om jeg ikke hadde en relasjon til informantene. Repstad (2007, s.66) påpeker at en forskers tilstedeværelse i forskingsfeltet ofte vil kunne forstyrre en naturlig væremåte. Når jeg i tillegg hadde kjennskap til deltakerne i forskingsfeltet, kunne det i seg selv både være en trygghet og en trussel. Relasjonen kunne utfordre en kritisk distanse til forskingsfeltet og datamaterialet. Ved å støtte meg til tidligere forskning og faglitteratur i tolkningsprosessen, fikk jeg et mer distansert blikk på innsamlet data.

Selve den konstruerte situasjonen med lydopptak i intervjuet, kan også ha påvirket hva intervjudeltakerne sa, og hvor mye de deltok i samtalen. Samtidig var jeg bevisst på at min tilstedeværelse ikke burde dominere, og plasserte meg mellom informantene for å unngå rollen som «leder». I starten falt det noen humoristiske kommentarer som «nå skal vi testes». Det var likevel ikke tegn til at lærerne var påvirket av situasjonen da de engasjerte seg i samtalen og utforsking av tekst.

I tillegg til de nevnte faktorene, vil den sosiale samhandlingen og relasjonen mellom medlemmene i fokusgruppa ha påvirket meningsforhandlingene. En styrke kan være at alle deltakere har samme rolle i organisasjonen (Halkier, 2010). Selv om gruppa var sammensatt av lærere, kan relasjoner og interne maktforhold likevel ha hatt betydning for samhandlingen og for den empirien som ble generert (Halkier, 2010). En annen fallgrube i fokusgruppeintervju kan være at gruppe medlemmer faller inn i kjente roller (Halkier, 2010), der noen eksempelvis dominerer. I intervjuet var det enkelte medlemmer som tok ordet oftere og tidvis avbrøt andre, men det oppfattet jeg mer som uttrykk for engasjement enn ulike maktforhold. Selv om noen lærere bidro mer enn andre, registrerte jeg at alle fikk komme til orde og ble inkludert i samtalen. Jeg vurderte også at alle innspill ble verdsatt, enten gjennom bebreftelser, oppfølging eller mot spørsmål. Konformitet og ønske om konsensus kan også



være en utfordring i fokusgrupper, og forsterkes ytterligere i en gruppe der man kjenner hverandre godt (Halkier, 2010, s.15). Datamaterialet viser at lærerne fremmet ulike syn i samtalen. Samtidig var prosjektdeltakerne ikke en homogen gruppe, men representerte variasjon med hensyn til alder, kompetanse, erfaring, kjønn og hvilke trinn de jobbet på.

I undervisningen ble det gjennomført et forskningstilpasset opplegg. Kombinert med lydopptak kan det ha påvirket kvaliteten på empirien. Lærerne ga for eksempel uttrykk for at de var spente på hvordan elevene ville respondere på undervisningen. Dette kan ha påvirket hvordan undervisningen ble organisert. De hadde forberedt et opplegg der de skulle undervise på en måte som de ikke hadde prøvd ut før, og som de kanskje ikke var helt trygge på. Lærerne kan ha opplevd observasjon som ubehagelig, der jeg som forsker hadde et kritisk blikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s.226). En av lærerne ga også uttrykk for å være litt nervøs før timen, noe som viser at studien ble påvirket av min tilstedeværelse. Min tilstedeværelse og lydopptak kan selvsagt også hatt innvirkning på elevenes oppførsel i timen, for eksempel at de opptrådte mer eksemplarisk enn normalt.

I observasjon og intervju skjer det nødvendigvis en fortolking av situasjonen fra forskerens side (Repstad, 2007, s.35), der min forforståelse og kjennskap til informantene bar med seg en forutinntatthet. Lydopptak var derfor et element som kunne bidra til nye perspektiv og større distanse i tolkingen av datamaterialet. Et annet aspekt som også påvirker studiens pålitelighet, er kontekstuelle forhold, for eksempel tidspunktet da datainnhenting ble gjennomført. Fokusgruppeintervjuet foregikk etter arbeidstid, og lærernes tanker kan ha vært opptatt av forhold utenfor skolen. De kan også ha vært opptatt av hendelser i forkant av intervjuet. I kvalitative studier konstrueres data i et samspill mellom deltakerne, og belyser menneskers subjektive oppfatninger. Menneskers forståelser av virkeligheten er i stadig i endring (Postholm & Jacobsen, 2018, s.90), og møter mellom mennesker kan derfor ikke gjenskapes. En kvalitativ studie vil uansett bidra med kunnskap som er skapt i en bestemt kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s.224), slik at en samtale mellom lærere på en annen skole kunne gi andre resultater.

#### 4.4 Etiske betraktninger

I forbindelse med rekrutteringen, ble deltakerne informert om prosjektets formål og innhold, rettigheter og at det var frivillig å delta. Jeg sendte invitasjon på mail til hver enkelt lærer,

med informasjon om prosjektet, og la ved samtykkeerklæring (Vedlegg 1). Deltakerne hadde dermed mulighet til å takke nei på mail, og jeg var bevisst på at jeg ikke tok det opp med dem direkte. Jeg forutsatte samtidig at lærere ville være kompetente til å kunne fatte et selvstendig valg. Likevel ville de kunne føle et press, siden de kjente meg og kunne føle seg forpliktet til å stille opp. Samtlige av dem som ble spurt, samtykket, og flere ga uttrykk for at de syntes det var spennende og interessant. Noen ga uttrykk for at de var usikre på hva de kunne bidra med i intervjuet.

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for elevene ble sendt hjem til elevenes foresatte i forbindelse med forespørsel om observasjon av undervisning. Alle foresatte ga skriftlig samtykke til deltakelse for sine barn (Vedlegg 2). Jeg var tilstede i klassen og formidlet informasjon om forskingsprosjektet, og la det fram på en måte som jeg håpet elevene kunne forstå. En etisk utfordring reiser seg når det er elever på barnetrinnet som skal delta i forskingsprosjekter (Postholm & Jacobsen, 2018). Selv om det var lærernes valg, utsagn og handlinger som ville utgjøre hovedinteressen i datamaterialet, ville elevenes handlinger og utsagn bli observert og tatt opp på lyd. Elevene hadde ikke samme forutsetninger som lærere til å forstå hva det innebar å delta i et forskingsprosjekt. De fikk anledning til å stille spørsmål om deltakelsen i prosjektet. Det ble presisert at det var frivillig å delta og at elevene kunne takke nei eller trekke seg uavhengig av foreldrenes mening. Elevene kan selvsagt ha følt seg forpliktet til å delta eller følt et gruppepress, men ga ikke uttrykk for at de var uvillige til å delta. De virket derimot nysgjerrige og stilte spørsmål om prosjektet.

Forskingdeltakerne skal ivaretas også i etterkant av datainnsamlingen, og jeg har anonymisert ved å gi dem fiktive navn. Skolen er heller ikke beskrevet på en måte som kan identifisere den. Forskingen er gjennomført i henhold til forskningsetiske retningslinjer og søkt og innvilget godkjenning av NSD (Vedlegg 4). Informantene ble likevel satt i en situasjon der de ga fra seg informasjon og tok risiko ved å by på seg selv. I presentasjon av materialet blir funn tatt ut av sammenhengen der de er produsert i og kan bli forstått på en ny måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s.251). Jeg har derfor etterstrebet å presentere funn på en fullstendig og riktig måte, og fortolket dem i lys av konteksten da de ble skapt. Samtidig er lærernes forståelser del av en større kontekst, og underlagt diskurser og maktrelasjoner (Kvale & Brinkmann, 2021, s.20), noe jeg også peker på i diskusjonsdelen.

Forskningsprosjekt utført i et praksisfelt der jeg hadde en relasjon til forskingsdeltakerne, kan være problematisk (Repstad, 2007, s.39). Det presiseres også fra NSD at man må være bevisst på forhold knyttet til dette. I tillegg kan det være utfordrende å være «ekspert» på eget felt. En annen fallgrube er å opptre som «venn» (Repstad, 2007). Jeg kunne fort miste den akademiske distansen. En utfordring kan ha vært forholdet mellom forskingsdeltakerne og meg som masterstudent og bærer av nye perspektiver. Dette kan ha ført til et ujevnt maktforhold mellom dem og meg. Ved at jeg stilte spørsmål om undervisningen, ble lærerne utfordret til å reflektere over sine egne forforståelser, kultur og praksis (Repstad, 2007, s.66). Jeg la også opp til at de skulle lese og utforske en tekst som de ikke hadde lest tidligere, derfor kan de ha opplevd situasjonen som utrygg eller ubehagelig.

En etisk betraktning jeg overveiet var valg av tekst. «Uke 5» (Schau, 2012) inneholder beskrivelser som kunne berøre elevene følelsesmessig fordi det var vitnebeskrivelser fra overlevende på Utøya. Selv om hendelsene ikke ble beskrevet i detalj, skriver Schau (2012) om Ina som blir skutt i hendene, kjeven og brystet. Før jeg bestemte meg for teksten, konfererte jeg med kontaktlæreren for den aktuelle klassen som skulle observeres. Læreren vurderte at teksten ville engasjere og at elevene hadde en avstand til 22.juli som gjorde at den var egnet til lesing og samtale med oppfølging fra voksne. Kontaktlæreren og norsklærerne avtalte også hvordan eventuelle reaksjoner fra elevene kunne bli fulgt opp.

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for de metodiske valgene for min studie, beskrevet studiens kontekst og reflektert over hvilke faktorer som kan ha påvirket studiens gyldighet og pålitelighet. Funn som presenteres i kapittel 5 er tolket i lys av disse betraktningene.

## 5. Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra fokusgruppeintervju og observasjon som kan belyse problemstillingen. I kapittel 5.1 presenterer jeg resultater fra fokusgruppeintervjuet som belyser forskingsspørsmålet «Hvordan forstår en gruppe lærere på mellomtrinnet norskfaglig sakprosa». Jeg vil i avsnitt 5.2 legge fram funn fra fokusgruppeintervju og observasjon som belyser forskingsspørsmålet «Hvordan forstår en gruppe lærere på mellomtrinnet utforskning av sakprosa». I begge kapitlene vil forskingsspørsmål 3 bli belyst gjennom utsagn som viser tegn til bevegelser i lærernes forståelser.

### 5.1 Hvordan forstår en gruppe lærere på mellomtrinnet sakprosa i norskfaget

Som beskrevet i metodekapitlet identifiserte jeg tre kategorier i lærernes samtale om sakprosa i norskfaget, og vil her presentere utsagn som viser progresjonene i lærernes forståelser: sakprosa forstått som fagtekst og læreboktekst, sakprosa forstått som objektive fakta, og sakprosa forstått som virkelighetskontrakt.

#### 5.1.1 Sakprosa forstått som fagtekst og læreboktekst

Analysen viser at lærerne i hovedsak knyttet sine forståelser av sakprosa til fagtekster i læreverk, men at de også ga uttrykk for at de var usikre på sakprosa-begrepet og sakprosa i norskfaget. At lærerne syntes begrepet var vanskelig, ble gjentatt flere ganger i samtalen. David uttrykte det som at sakprosa er et «vanskelig og stort begrep, som omfatter mange ulike sjangre, for eksempel filmer, rene faktatekster og sjangrer der fakta og fiksjon blandes». Davids henvisning til film og mellomsjangre, viser at han var usikker på sakprosa-begrepet slik Tønnesson (2012) definerer det. David forbandt også sakprosa i norsk med fagtekster i læreverk i norsk. Jeg la merke til at de andre lærerne også viste til fagtekster som tilbys i læreverk i norsk når de snakket om norskfaglig sakprosa.

Det kom fram at lærerne i norskundervisningen benytter fagtekster fra andre fag, og de refererte til tekster som formidler informasjon om ulike faglige tema. Ifølge lærerne innebar det blant annet samfunnsfagtekster og naturfagtekster. Flere av lærerne ga uttrykk for at de syntes det var naturlig å trekke inn samfunnsfaglige og naturfaglige tekster i norsk for å arbeide med begreper, lesestrategier, kilder og kildekritikk når elevene skal «finne informasjon». De nevnte også at fagtekster er sentralt i arbeid med tekstsøking. Å jobbe med

disse ferdighetene anså lærerne som norskfagets oppgave, og de framhevet at de som norsklærere kjente på et særlig ansvar for leseopplæringen. Ved å bruke fagtekster fra andre fag kunne arbeidet med tekstene få overføringsverdi til disse fagene. Stine uttrykte det slik: «Da må vi jo tilby de noen fagtekster som eksempeltekster, som de kan overføre, ha overføringsverdi til andre fag». Datamaterialet kan tyde på at lærernes forståelser av formålet med å lese sakprosa i norskfaget, handlet om at elevene primært skal kunne forstå og lære av fagtekster i ulike fag gjennom ulike lærings- og lesestrategier. Jeg tolker dette som en forståelse av at sakprosa i norskfaget er fagtekster, og at disse tas inn i faget for å øve på lesestrategier og skriving.

Flere av lærerne pekte på at de også er faglærere i andre fag, og at de prøver å kombinere fagene. Samtidig var noen usikre på om det er riktig å gjøre. Frans pekte likevel på at når man på trinn 5-7 gjerne er lærer i flere fag, har man gode muligheter for å jobbe med flere fag samtidig: «Så er det bare perfekt å kombinere [norsk] med noe i samfunnsfag eller naturfag [...]. Det har jo egentlig vært et mål at vi ikke skal lage sånn veldig vanntette skott mellom de forskjellige fagene». Det kunne se ut som lærerne tenkte at det å arbeide med sakprosa i norskfaget kan forstås som lesing i et tverrfaglig tema, der man lærer om norskfaglige emner som språk og kultur, samtidig som de eksempelvis har tema om samene i samfunnsfag. Her kom det fram hvordan lærerne tenkte innenfor skolens tekster og skolens fokus på «å lese for å lære» et faglig innhold.

Marianne understreket imidlertid at hun stadig leter etter tekster utenfor læreboka som kan egne seg i undervisningen, og syntes lærebøkene utvalg er begrenset. Hun uttrykte det slik: «Det er altfor mye av det der standard, vanlige faktatekster [...]. Veldig sånn reine fakta». Utsagnet til Marianne indikerer at mange av tekstene i læreverk i norsk er eller har vært faktatekster, noe som kan forklare hvorfor lærerne hadde fokus på fagtekster i samtalen. Utsagnet tydet samtidig på en bevegelse mot at sakprosa i norsk kunne være noe annet enn faktatekster. Marianne pekte på at læreverk i norsk har flere tekster som omhandler tema fra andre fag: «Hvis du ser på lærebøkene vi har i norsk, så synes jo jeg de bruker mange andre tema. De bruker naturfaglige tema og samfunnsfaglige tema».

Lærerne reflekterte også over hva som kan være sakprosa i norskfaget, noe jeg oppfatter som tegn til bevegelse i lærernes forståelser. Frans foreslo at norskfaglig sakprosa kunne dreie seg om fagspesifikke tema, som det å lære om hva sjanger og ordklasser er. Likevel var han

usikker på om det kunne kalles norskfaglig sakprosa. Knut stilte imidlertid spørsmål ved om tekstene måtte være typisk norskfaglige:

Men trenger det, må det være det? Altså jeg har tenkt at, hvis vi jobber med en naturfaglig tekst, så kan en jo jobbe med de målene som er i norskfaget på den teksten, men jeg vet ikke om det er, om dere har tenkt noe annet?

Knuts utsagn tyder på at han tenkte det ikke var nødvendig å skille mellom sakprosa i norskfaget og fagtekster i andre fag. Han signaliserte samtidig en usikkerhet, og inviterte til å reflektere over dette. På Knut sitt spørsmål svarte Marianne at lærerne ofte velger fagtekster fra andre fag fordi «det er de tekstene vi har tilgjengelig, og at det er de som brukes i [...] norskbøkene». Her ser vi hvordan det bød på utfordringer å identifisere hva sakprosa i norskfaget er. Knut tenkte fremdeles at det handlet om fagtekster i andre fag, men dersom disse tekstene skal trekkes inn i norskfaget, må undervisningen ha fokus på norskfaglige kompetansemål.

Til tross for at lærerne også pekte på at elevene må rustes til å være kritiske til det store tekstmangfoldet på internett, ga ikke samtalen tegn til at de i særlig grad henter tekster fra internett inn i norskfaget. På spørsmål om hva som ligger til grunn for valg av sakprosa i undervisningen, pekte Marianne igjen på fagtekster i læreverk:

Jeg kjenner på det jeg sa i sted om at jeg velger jo ofte [...] de [tekstene] som finnes i læreverk, eller fordi det er lett tilgjengelig. Tekster som kanskje egentlig går mer inn i samfunnsfag og naturfag, fordi det er veldig lett for elevene å forstå at dette er en fagtekst. [...]. Men jeg synes det er vanskelig [...] det begrepet med norskfaglig sakprosa.

Utsagnet til Marianne understreker hvordan lærerne knyttet fagtekster til sakprosa i norsk. Samtidig peker hun igjen på at begrepet er vanskelig, noe som gir tegn til at hun ante at sakprosa i norsk kunne være noe mer og annet enn fagtekster.

David og Frans nevnte også multimodale tekster, og understreket at elevene ikke bare skal lese verbalteksten, men at det er viktig at elevene har kunnskap om illustrasjoner, diagrammer, bilder og tabeller. David og Frans utdypet ikke hva slags tekster de siktet til, noe jeg kunne spurt om, men diagrammer og tabeller er modaliteter som typisk forekommer i fagtekster i naturfag og samfunnsfag. Dette kunne tyde på at David og Frans også her hadde fagtekster i tankene. Oppsummert indikerer lærernes utsagn at sakprosa i norskfaget i

hovedsak ble forstått som informative tekster som skal formidle et faglig innhold. Når disse tekstene brukes i norskfaget er det som redskap for å trene på leseferdigheter som for eksempel lesestrategier.

### 5.1.2 Sakprosa forstått som objektive fakta

Lærerne leste teksten «Uke 5» (Schau, 2012) for første gang under intervjuet, og deres umiddelbare respons tolker jeg som at flere av dem ikke oppfattet teksten som sakprosa. På spørsmål om hva lærerne la merke til i teksten, kom det øyeblikkelig reaksjoner på at forfatteren formidlet egne opplevelser i situasjonen og at teksten var farget av forfatterens syn. Flere av lærerne kommenterte også at teksten hadde skjønnlitterære trekk, og virket overrasket over den subjektive framstillingen. Dette indikerer at de forventet at sakprosa-tekster skal være objektive og ha et nøkternt språk. Selv om lærerne hadde fått informasjon om at teksten var publisert under 22.juli-rettsaken, virket det ikke som de reflekterte over tekstens kontekst og at den var viktig for hvordan de leste den.

Selv om lærerne var samstemte om at teksten hadde en subjektiv framstilling, poengterte Knut raskt at «Uke 5» (2012) ikke var skjønnlitteratur. Knut begrunnet dette med at tittelen og teksten refererer til virkelige hendelser: «Hvis en ikke vet at [...]det er faktiske hendelser [...]. Hvis jeg ikke hadde visst [hva] overskriften [var], så kunne dette vært skjønnlitterær litteratur». Knut pekte her på at kunnskap om den historiske konteksten var nødvendig for å kunne forstå teksten. Stine støttet dette og hevdet at teksten beskriver Inas opplevelser på Utøya: «Men når hun, som vitne i rettssalen, forteller om sin opplevelse, så er det *det* hun opplevde og la merke til. Særlig liksom det med den vanndråpen [...] Så *sakprosa* er det, på en måte». Ved å referere til en konkret vitnebeskrivelse, understreket Stine forfatterens troverdighet.

Til tross for at Stine og Knut påpekte at teksten hadde klare referanser til virkeligheten, tydet det på at den subjektive framstillingen utfordret flere av lærernes forståelser av sakprosa som objektive tekster. Kari hevdet eksempelvis at tittelen «rettsnotater» forespeilet en nøytral framstilling. Hun sa: «Dette er jo veldig subjektivt og det har jo egentlig ingenting med rettsnotater i ordets opprinnelige mening å gjøre». Det kan synes som om Kari hadde forventet et «objektivt» referat fra rettssaken. Hun uttrykte det slik: «Så når jeg begynte å lese, ble jeg litt sånn i stuss [...]. Er vi der, liksom».

Flere av lærernes utsagn kan tyde på de forventet en objektiv fremstilling i sakprosa, men at tekstens subjektive beskrivelser og refleksjoner forvirret dem. Marianne framsto som usikker på hva teksten kunne brukes til i klasserommet, når hun ikke kunne lese den som en faktatekst, noe som kom fram i samtalen nedenfor:

- Marianne: Det er jo ikke en fagtekst om 22.juli, altså hva som skjedde da. Men du kan jo heller koble det til noe som kan fortelle, eller si noe fakta om åssen folk har reagert på dette. Det kan jo være at du kan bruke det som.
- Frans: Mm.
- Marianne: Men du kan jo ikke bruke det som en faktatekst om hva skjedde faktisk på 22.juli. Altså det er jo, blir jo litt for subjektivt, kanskje.
- Stine: Men kan det ikke det?
- Marianne: (avbryter) Han sier jo noe om det, men jeg mener at det [...] det kunne vært interessant å bruke i undervisningen da og fått elevene til å reflektere over dette.
- Stine: Mm.
- Marianne: Å finne ut av dette
- Stine: Er dette en faktatekst, eller ikke en faktatekst?
- Dina: Det var jo ikke mye fakta her. Det eneste som er fakta her var at hun ble skutt i hendene, kjeven og brystet.
- (flere snakker i munnen på hverandre).
- Dina: Det meste var en tolking om hun blir skutt over pianoet, det var jo hans tolking, at det var det som skjedde.
- Frans: Hvis du samler all faktaen, så får du et lite avsnitt.
- Dina: Det var jo ikke mye.

Her kommer det fram at lærerne virket usikre på hvordan de skulle forstå teksten, eller hva slags tekst det var. De hadde også ulike oppfatninger av hvor mye fakta teksten inneholdt, som om de hadde en forventning om at sakprosa i norsk skulle formidle faktakunnskap. Når Marianne var opptatt av hva elevene kunne lære av teksten, og hevdet at den var for subjektiv til å «brukes» som fagtekst, impliserer det også at hun hadde en oppfatning av fagtekster som objektive og saklige framstillinger av fakta.

Det kunne likevel spores en usikkerhet da Stine utfordret henne på hvorfor teksten ikke kunne brukes som faktatekst om 22.juli, og Marianne svarte «Han sier jo noe om det». Stines spørsmål kan tyde på at *hun* oppfattet innholdet i teksten som virkelige beskrivelser, eller som fakta. Da hun spurte om teksten var fakta eller ikke, utfordret hun lærerne til å avklare sine oppfatninger, noe som førte til at lærerne løftet fram ulike forståelser av teksten.



Lærerne reflekterte videre over hva som egentlig var fakta i teksten. Det ble hevdet at teksten i hovedsak inneholdt Schaus tanker og refleksjoner, men også at personer kan oppfatte fakta forskjellig. Fakta og tekstens subjektivitet var et stadig tilbakevendende tema i samtalen, uten at lærerne reflekterte over forfatterens hensikt med teksten. Sannsynligvis var det forventningene om å lese et saklig referat som stengte for et mer nyansert perspektiv på teksten.

Marianne hevdet igjen at teksten ikke egnet seg til å lære om 22.juli, eller var «en god kilde til fakta». Hun syntes likevel den var interessant sammenlignet med de rene faktatekstene «fordi den beskriver følelser». Analysen av datamaterialet tyder på at flere av lærerne forbandt sakprosa med tekster som ikke beskriver følelser, men at det er tekster som skal brukes til å lære om et faglig tema. At lærerne forbandt sakprosa med objektive tekster, oppfattet jeg også da Stine satte fokus på hva som er forskjellen mellom sakprosa og skjønnlitteratur:

Stine: Men hva er forskjell på sakprosa og skjønnlitterært da? Hvor går grensen?

David: Godt spørsmål.

Flere: Hm.

Stine: Er ikke dette her litt sånn, midt imellom, eller er det rein sakprosa?

David: (avbryter) Det er jo det jeg prøvde å beskrive litt i sted, hvor ofte du får den blandingen, hvor det kommer litt fiksjon gjennom en fortellingsform, og så kommer det noe fakta på sida, eller som sier noe om at dette er faktabasert.

[...]

Kari: Samtidig så, hadde *jeg* noen elever som skulle skrive om 22.juli, så var det jo ikke denne boka jeg ville anbefale, ikke sant. Så det kan, det er jo egentlig ikke sakprosa i den forstand, for det er *for* subjektivt, tenker jeg.

Lærernes reaksjoner, som «godt spørsmål» og «hm» indikerte at de var usikre på skillene mellom skjønnlitteratur og sakprosa eller ikke hadde reflektert over dette. Stine artikulerte også en usikkerhet over om teksten var ren fakta eller en mellomsjanger, selv om hun tidligere hadde påpekt at teksten refererte til virkelige hendelser. Vi ser her at flere av lærerne var usikre på sakprosabegrepet.

Davids forståelse av at teksten var en blanding av fakta og fortelling, tyder på at han oppfattet Schaus skildringer og som fiksjon. Karis utsagn viser at hun fremdeles forsto sakprosa som objektive tekster, noe hun forbandt med reproduksjon av fagstoff. Her kom det igjen fram hvordan lærerne tenkte innenfor «skolens tekster» og overføring av kunnskap. Samtidig bidro

spørsmålet til Stine til at lærernes ulike forståelser ble synliggjort og diskutert. Frans utfordret for eksempel Kari på hvorfor sakprosa ikke kunne være subjektiv:

- Frans: Hvis du tenker en biografi, den er jo hundre prosent subjektiv.  
Kari: Ja..  
Frans: Men er ikke det sakprosa?  
David: Jo..  
Stine: For det var det jeg og tenker, at det er jo sakprosa, men du må jo vite hva er synsvinkelen.  
Dina: Dette er jo ikke en biografi [...]. Han skriver sin mening om [saken], basert på noen andre sitt liv.  
Frans: Men hvis ikke det er han sin fortelling, han sitt liv. Det er Schau sitt liv, holdt jeg på å si.  
Dina: Ja..

Sekvensen viser at det fremdeles var usikkerhet blant lærerne om hvordan de skulle forstå sakprosa. Samtidig var det tegn til at Frans' argumenter førte til bevegelse, for eksempel ved at både Kari og David bekreftet at biografi er subjektiv sakprosa. Det framgår også at lærerne var usikre på tekstens sjanger, for eksempel når Dina hevdet at teksten ikke kunne sammenlignes med en biografi. Det kan også synes som Frans' resonnement bekreftet Stines forståelse av at teksten var sakprosa, når hun sa «for det var det jeg og tenker». Når hun i tillegg understreket at man må se på synsvinkelen i teksten, viser det at hun ikke anså tekstens form som avgjørende for om det er sakprosa. Sekvensen synliggjør at lærerne i praksisfellesskapet var usikre i sine forståelser av sakprosa, men samtidig var de åpne for å diskutere egne oppfatninger.

En bevegelse i forståelsen av sakprosa som objektive fakta kom også til uttrykk da David leste et sitat fra teksten der Schau (2012) beskriver Ina som glad. David hevdet at disse beskrivelsene av Ina var subjektive, noe han forbandt med fiksjon:

- David: Så på den måten så er det jo subjektivt [framstilt] og klare fiksjonstrekk, tenker jeg i akkurat den delen [av teksten]. Skjønnlitteraturen tar jo liksom håpet, det går godt. Så det er deler av denne historien som er rimelig, altså det vi kaller innforbi fiksjon.  
Frans: Men det du beskrev [...] eller det du leste fra var jo rein fakta, eller sånn han sa [det].  
Dina: Det er jo hans oppfattelse. Jeg kunne oppfattet det som at hun var litt, liksom..  
Frans: Nervøs..  
Dina: Ja, det kommer jo an [på].  
Marianne: (avbryter) Det gir mening..  
David: Skjønnlitteraturen, fiksjonen tar jo tak i det, i følelsene [som beskrives].

- Frans: Mm. Men jeg tenker ikke nødvendigvis det er skjønnlitterært fordi om det beskriver følelser.
- David: Nei, men det blir jo [...] på en eller annen måte at det er jo subjektivt på den måten at fakta..
- Frans: (avbryter) Det er det jo..

Her ser vi igjen hvordan Frans utfordret kollegaenes forståelser, samtidig som han var støttende, ved å bekrefte at teksten var subjektiv. Uenigheten førte samtidig til at ulike forståelser kom i spill, og det oppsto meningsforhandlinger om hva som er fiksjon og fakta i tekst. I sekvensen under fortsetter samtalen, og vi ser at det fortsatt skjer bevegelser i lærernes forståelser:

- [...]
- David: Objektivt tenker jeg i alle fall når jeg skal vurdere fakta.
- Dina: Debattinnlegg og leserinnlegg er heller ikke objektivt.
- David: Nei, nei.
- Stine: Men det er jo sakprosa.
- Marianne: Enig
- Frans: Sakprosa som er subjektiv.
- Dina: Men innenfor sakprosa.
- Kari: Mm.

Sekvensen viser hvordan flere av lærerne i møte med Frans' argumenter, ga uttrykk for at de hadde revidert sin forståelse av sakprosa som objektive tekster. Utviklingen i samtalesekvensene viser at når lærerne utfordret hverandres forståelser og tekstens «problem» ble gjenstand for forhandlinger, kom lærerne fram til at sakprosa kan forstås på ulike måter. Samtalen synliggjorde også at sakprosasjangeren kan være vanskelig å definere, og at skillet mellom sakprosa og skjønnlitteratur kan være problematisk. Da Stine videre konstaterte at «det handler om å lære seg å tolke hva slags type sakprosa vi har foran oss nå», ser vi en utvikling mot forståelsen av sakprosa som mer enn objektive fakta. Denne bevisstheten åpnet for at lærerne fikk nye perspektiver på teksten.

### 5.1.3 Sakprosa forstått som virkelighetskontrakt

Selv om Schau (2012) refererer til vitnebeskrivelser og reflekterer over egne opplevelser i rettssalen, tydet samtalen på at flere av lærerne ikke brukte referansen til virkeligheten som det fremste kriteriet for hvordan de forsto sakprosa. Samtidig utviklet samtalen seg mot refleksjoner over hva Schau (2012) egentlig ville formidle med teksten og hvorfor den ble

skrevet. Dette førte også til at lærernes forståelser av sakprosa som faktatekst, var i ferd med å endre seg. En utvikling i forståelsen av sakprosa kom til uttrykk da Knut stilte spørsmål ved sammenhengen mellom fakta og sakprosa:

- Knut: Men det å kalle sakprosa for fakta, er ikke det veldig misvisende, egentlig?  
Marianne: Jo, det..  
Knut: Burde man ikke heller snudd helt rundt på det og si det at skjønnlitteratur, det er oppdiktet. Og det som ikke er skjønnlitteratur, det er sakprosa.  
[...]  
Knut: Hvis du sier, hvis du skiller med dette, for all sakprosa er jo ikke fakta! Sann som biografier og de tingene der. Det er jo masse der som bare er ren subjektiv mening.  
David: Mm  
Marianne: Ja, du må iallfall få de til å skjønne det store spekteret en har innenfor sakprosaen. Altså, og få de til å forstå at sakprosa er ikke nødvendigvis er rein fakta.  
Dina: Det at bare fakta er en liten del av sakprosaen..  
Knut: Ja, så [...] når vi sier at sakprosa og fakta er det samme. Det er jo veldig misvisende, egentlig.

Selv om Knut tidlig i samtalen hevdet at teksten ikke var skjønnlitteratur, tyder utsagnene på at han forsto sakprosa som fakta, men at han nå endret syn på dette. Her kan det se ut som lærernes refleksjoner over tekstens hensikt ga Knut en aha-opplevelse og at det førte til at han fikk en ny forståelse av sakprosa. Det gikk opp for ham at sakprosabegrepet omfatter mer enn faktatekster, og han lagde en hypotese om at tekster som ikke er skjønnlitteratur, er sakprosa. Her beveger Knut sin forståelse seg mot definisjonen til Tønnesson (2012), og bort fra forståelsen av sakprosa som «skolens tekster».

Det at Marianne, Dina og David bekreftet og bygget videre på Knut sine refleksjoner, indikerer at det skjedde en kunnskapsutvikling. Når Marianne hevdet at sakprosa kunne inneholde et større spekter av tekst, hadde det skjedd en utvikling i hennes forståelse i løpet av samtalen. Når lærerne pekte på at også subjektive tekster er sakprosa, viser det at de ikke lenger så på tekstens forms som avgjørende. David uttrykte det slik: «Det som du må tenke på hele tida, det er [...] hva [som] er formålet med den teksten? Hva vil de med den teksten, som har skrevet den?».

Da lærerne fikk spørsmål om teksten bød på motstand, påpekte Frans at det handlet om sjangeren: «Det var litt det vi begynte med, å jobbe for å forstå hva slags tekst er dette». Han bekreftet altså at teksten utfordret lærernes forståelser av sakprosa. Lærerne hadde gjennom

forhandlinger og refleksjoner i læringsfellesskapet utviklet en større bevissthet om hva sakprosa er. Marianne konkluderte med at «men det er jo det som er noe med sakprosa [...] få elevene til å forstå at sakprosa er mye forskjellig».

## 5.2. Hvordan forstår en gruppe lærere på mellomtrinnet utforsking av sakprosatekst?

I dette kapitlet presenterer jeg funn som skal belyse forskningsspørsmålet «Hvilke forståelser av utforsking av sakprosa kommer til uttrykk når en gruppe lærere samtaler om og utforsker en sakprosatekst». Jeg vil her presentere empiri jeg identifiserte i de tre kategoriene «Utforsking forstått som en leserorientert tilnærming», «Utforsking forstått som kildekritikk» og «Utforsking forstått som kritisk lesing», og som viser hvordan forståelsen av utforsking av sakprosa utviklet seg i løpet av samtalen.

### 5.2.1 Utforsking forstått som en leserorientert tilnærming

Før lærerne leste teksten «Uke 5» (2012), ble de spurt om hvordan de forsto utforsking av sakprosa. Slik kunne jeg undersøke om deres forståelser av begrepet ville endre seg i løpet av samtalen. Lærernes første reaksjon på spørsmål om hva utforsking av sakprosa kan innebære, var lett humring. Jeg tolket dette som at de var usikre på begrepet. Etter en liten pause påpekte Knut at utforsking kommer tydelig fram i den nye læreplanen i alle fag. Han var altså bevisst på at utforsking er gjort mer eksplisitt i LK20. Dette utspillet ble ikke fulgt opp, og kan tyde på at lærerne ikke umiddelbart knyttet begrepet til lesingens formål i norskfaget.

Selv om lærerne fremsto som usikre, løftet de fram ulike forestillinger om hva utforsking kan være. Dette kom til uttrykk gjennom formuleringer som «tenker at det kan handle om» og «om det kan være». Flere av lærerne foreslo at utforsking av sakprosa kunne handle om tilnærminger til tekst der elevene skal få fram egne reaksjoner på teksten. David la for eksempel fram en hypotese om at elevene skal «finne ut av ting» i teksten når de utforsker. Han vektla også at fokuset burde ligge på selve prosessen og elevenes selvstendige læring, der læreren ikke alltid har svaret. Kari bygget videre på dette, og formulerte det som at elevene oppdager mønstre i tekst, for eksempel i grammatikk. Hun hevdet at elevene ved å oppdage noe selv, ville få en aha-opplevelse. Hun sa: «Da sitter det mange ganger mer enn at bare vi sier det, for da går det rett gjennom». Kari understreket også at elevene måtte «bli penset inn på et fokus», der læreren stiller spørsmål som leder elevene mot et mål.

Stine vektla elevenes reaksjoner på tekst i utforskende lesing. Hun resonnerer slik:

Når jeg tenker utforskende lesing av sakprosa så tenker jeg forskjellige måter å angripe teksten på, [gjennom]førforståelse, det å stille spørsmål til teksten [...]. Så da å sette elevene sammen og også snakke om teksten [...]. Hva lærte vi her, hva la *jeg* merke til, hva la *du* merke til [...] var det noe du var usikker på. Altså *lære* de å samtale om teksten for å få en høyere forståelse [...]. For noen legger merke til det, og noen legger merke til det. [...]. Ikke bare sånn let-finn-fasitsvar, hva sto det om det, [gi]svar der [...]. Men at de får lov til å gjøre det litt selv.

I likhet med David og Kari, beskrev Stine utforsking som en aktivitet som tar utgangspunkt i elevenes interesser i teksten. Lærerne så altså for seg utforsking som en leserorientert tilnærming til tekst, i motsetning til lesing som overføring av kunnskap fra lærer til elev. Stine understreket at det er elevene som skal stille spørsmålene og samtale om disse, og ikke læreren. Stine framhevet den selvstendige samtalen mellom elevene som sentral. Jeg oppfatter at Stine beskriver utforsking som litterære samtaler, og at utforsking av sakprosa kan foregå uten læreren. Hun antydde også at oppgaver der elevene skal finne svar som allerede har en fasit, ikke er utforsking.

Selv om lærerne virket enige i at elevenes interesser skal være i sentrum når de utforsker, hadde de ulike oppfatninger om lærerens rolle. David og Kari påpekte at læreren har en viktig rolle ved å veilede elevene, for eksempel hjelpe dem til å stille spørsmål og holde samtalen i gang, mens Stine hevdet at læreren burde være mer tilbaketrasket. Lærerne ga imidlertid ikke konkrete eksempler på hvilke spørsmål som kunne være relevante å stille til sakprosa-tekster. Det er eksempelvis overraskende at de ikke peker på utforsking av hvordan ulike modaliteter spiller sammen i tekst, når fagtekster får så stor plass i undervisningen.

Flere av lærerne hevdet at utforsking krever at elevene er motivert, og at aktiviteten må gi mening for dem. Knut uttrykte det slik:

Knut: Ja, for motivasjon er veldig viktig for at det skal være [utforskende]. Går det egentlig an at det er utforskende hvis du ikke er motivert for det?

[...]

Knut: Og da er det egentlig at de har sånn eierskap til oppgaven og kjenner at det er vi, eller meg som bestemmer og har kontroll på hva jeg skal finne ut av her, egentlig.

Jeg tolker dette som at når man tar utgangspunkt i elevenes oppdagelser i teksten, er det motiverende for dem, noe som er en forutsetning for å kunne utforske. Når Knut hevdet at elevene bør ha eierskap, er også dette et syn på læring som står i kontrast til at det er læreboka

og læreren som definerer «problemene». Kari støttet resonnetet om at elevene bør være motivert, og hevdet at elevene da ville fordype seg i teksten. Hun sa:

Kari: Mm. Når de utforsker, så går de jo virkelig i dybden. Da graver du deg jo lenger og lenger inn i teksten, så det å jobbe utforskende, det er jo å drive dybdeundervisning [...] i den enkelte tekst».

Når lærerne beskrev utforsking som en arbeidsmåte som tar utgangspunkt i elevenes oppdagelser, og vektla samtaler, motivasjon og dybdelesing, var dette tilnærminger til tekst som sto i kontrast til lesing som overføring av kunnskap. Samtalen tyder på at lærerne ikke knyttet sine forståelser av utforsking til praksisen med å lese for å finne informasjon, men at de forsto det som noe nytt.

Selv om lærerne synliggjorde ulike oppfatninger om utforsking av tekst, reflekterte de i liten grad over hva som spesifikt kan utforskes i *sakprosa*. De hadde heller ikke forslag til hvilke tekster som var egnet til utforsking, men Knut understreket at tekstene burde interessere elevene. Her ser vi igjen hvordan elevens interesser ble framhevet i utforskende lesing. Lærernes ga her uttrykk for relevante forståelser av hva utforskende lesing kan innebære, men det var samtidig generelle beskrivelser av arbeidsmåter og tilnærminger til tekst. Når lærerne syntes det var vanskelig å se for seg hva som kunne utforskes i sakprosa-tekster, var dette noe som endret seg etter at de selv hadde utforsket teksten «Uke 5» (Schau, 2012). På spørsmål om hvordan lærerne kunne legge opp undervisning med teksten, tok de utgangspunkt i aspekter de selv hadde lagt merke til:

Marianne: De kunne ha lett etter litterære virkemidler, også snakke om åssen det påvirker leseren. En annen ting er jo også snakke om kilder, åssen er det som en kilde? Det er jo kjempemange ting en kan ta tak i.

Knut: Finne hva i teksten her som er fakta og hva som er..

David: (avbryter) Det tenkte jeg også på, hva er det i den teksten som du kan finne igjen i andre kilder, for å si det sånn.

Marianne: Ja.

Stine: Men hvis du hadde gitt i oppgaven til disse, da å lese to av disse sidene, eller, tre sider eller noe, også etterpå satt seg ned og så delte de hva de hadde lagt merke til i teksten, sånn som *vi* gjorde nå.

[...]

Stine: Altså, hva la *du* merke til, hva la *du* merke til? Jeg tror vi legger merke til forskjellige ting.

David: Mm, absolutt.

Stine: Hva betydde det, eller, ikke sant, at [...] de da hadde den der frie samtalen om det. Ikke alltid bare finne ut hva er fakta, hva er ikke fakta, men litt sånn, hva gjør den med meg?

Lærerne gikk her bort fra at det er elevenes oppdagelser som bør stå i sentrum i utforsking av tekst. Vi ser hvordan lærerne umiddelbart falt tilbake til at det er læreren som definerer problemene og ikke elevene. Når Stine gjorde lærerne oppmerksom på at utforsking burde ta utgangspunkt i hvordan teksten påvirker *elevene*, viser det at hun holdt fast i de forestillingene hun beskrev før lesing av teksten. Hun framhevet også «slik vi gjorde nå», noe som tyder på at hun var bevisst på hvordan lærerne selv hadde utforsket teksten. Stines utsagn kan også ha minnet lærerne på hva de snakket om før de utforsket teksten. Marianne beveget seg igjen mot en leserorientert forståelse av utforsking når hun foreslo at utforskingen kunne ta utgangspunkt i elevenes leseopplevelser. Hun uttrykte det slik: «Kanskje vi kan starte med en leseopplevelse. Sånn som vi gjør med skjønnlitteraturen».

### 5.2.2 Utforsking forstått som kildekritikk

Jeg finner også at lærerne assosierte utforsking av tekst med kildekritikk. Dette var et tema som flere ganger ble løftet fram, og lærerne hevdet det var sentralt og viktig i den digitale hverdagen til elevene. Frans foreslo at vurdering av kilder kunne være en måte å utforske sakprosa på:

Det med å finne informasjon i forhold til utforsking, om det er en del av det. Ikke sant, hvor leter du, hvilke kilder går du til. Det er jo en ferdighet som de må lære [...] Vi snakket om det med kildekritikk. Hva kan du stole på og hva kan du ikke [...] og hvis du da har et spørsmål om noe du lurer på, så må du jo finne informasjon en plass. Det er en form for utforskende [lesing].

Frans refererte her til kildekritikk som å vurdere kilders troverdighet, og å bruke ulike kilder. Jeg oppfatter at Frans prøvde ut en hypotese om at det å utforske tekst også kan være vurderinger av hvilke kilder man kan «stole på». Frans foreslo også at kildekritikk er en form for problemløsning og fremhevet at elevene skal «lære å bli kritiske» ved å utvikle ferdigheter i kildekritikk. Jeg tolker dette som at Frans henviste til kritisk tenking eller kritisk lesing. Som eksempel på hvordan kildekritikk kan være utforsking av sakprosa, foreslo Frans også at læreren kunne finne fram kilder der elevene sjekker avsenderen. Denne måten å utforske sakprosa på hadde elevene jobbet mye med på mellomtrinnet, ifølge David. På denne måten



skulle de øve seg på sammenligne kilder for å «sjekke om de sier det samme og bekrefte eller avkrefte dette».

Lærerne framhevet generelt kildekritikk som viktig i lesing av sakprosa tekster. En annen måte å forstå utforsking som kildekritikk var når David påpekte at man må være kildekritisk for å finne hva som «holder» og «ikke holder» i teksten «Uke 5». Med «holder» viste han til «fakta» og foreslo at andre kilder fra rettsaken kunne brukes som referanse til det Schau (2012) har skrevet. Frans pekte også på at når man leser historiske tekster eller biografier kan disse gi *et* bilde av en sak, mens en annen kilde kan si noe annet, noe som fører til spørsmålet om hva som «egentlig er fakta». Vi ser her hvordan lærernes forståelse av sakprosa som objektive fakta kan ha bidratt til at de så på kildekritikk som utforsking av sakprosa og en måte å vurdere hva som er sant og rett.

### 5.2.3 Utforsking forstått som kritisk lesing

Da lærerne selv skulle utforske teksten «Uke 5» i fellesskap, la jeg merke til at det etter hvert skjedde en utvikling der lærerne vendte oppmerksomheten mot flere aspekter ved teksten enn subjektivitet og fakta. Dette skjedde etter at lærernes forståelser hadde utviklet seg mot sakprosa som virkelighetskontrakt. Det skjedde da bevegelse, fra å omtale kildekritikk som en måte å stille spørsmål ved kilders troverdighet og vurdere «fakta» på, til at kildekritikk er viktig for å se at en sak er framstilt på ulike måter. Her pekte lærerne på at teksten «Uke 5» (Schau, 2012) i ettertid kunne belyse hvilke følelser saken skapte, i motsetning til «kalde og faktabaserte» rettsreferater. Ved at lærerne pekte på at tekster kan gi ulike framstillinger av virkeligheten, nærmet de seg en forståelse av utforsking som kritisk lesing.

Når Stine sa: «Det handler om å lære seg å tolke hva slags type sakprosa vi har foran oss nå», fulgte Dina fulgte opp med: «Det er jo det, hva vil han her, vil han lære oss noe om 22.juli, eller hva er det liksom, han prøver å formidle? [...] Og lære elevene litt om det også. Hvorfor er denne teksten skrevet?». Her ser vi at både Stine og Dina stilte spørsmål om hva formålet med teksten er. De pekte på forfatterens intensjon med tekst og hvordan forfatteren prøver å påvirke leseren. Kari bygget videre på dette når hun sa: «Ja, jeg tenker kildekritikk er kjempeviktig her [...]. Så må vi snakke om teksten i konteksten. Hvorfor er teksten skrevet?». Selv om Kari nevnte kildekritikk, viste hun en bredere forståelse av hva kildekritikk er, når hun snakket om tekstens kontekst, men også når hun spurte etter tekstens formål. Hun hevdet videre at konteksten er viktig «fordi dette har skjedd og sånn har det påvirket sikkert mange

mennesker». Hun viste forståelse for at alle tekster inngår i en bestemt situasjon og må leses i lys av den historiske konteksten. I sin videre utforskning av teksten, la Marianne merke til tittelen:

- Marianne: Det er kanskje litt sånn ironisering med tittelen. Husker ikke akkurat tittelen på den boka, var ikke den sånn rettsnotater fra et eller annet [...]. Hvorfor kaller han det for det?
- Stine: Mm.
- Marianne: Det er jo ikke *det* det er [rettsnotater], og at kanskje han har, det er en grunn til at han kaller det for det, for at det skal vekke noe i oss.

Her ser vi at Marianne pekte på et språklig valg som forfatteren har tatt, noe hun tenkte hadde en bestemt funksjon i teksten - at tittelen var ment ironisk. Kari var enig med Marianne i at tittelen var viktig, og at samtale om denne kunne gjøre elevene bevisst på hvilken funksjon språk har i tekst. Marianne og Kari begynte også å rette fokuset mot detaljer i teksten, noe lærerne ikke hadde gjort tidligere i samtalen. Stine pekte for eksempel på at det var relevant å undersøke bakgrunnen til forfatteren: «Så må en og kanskje gå inn i forfatteren [...] Hvem er forfatteren. Hva slags type menneske er han. Er han en forfatter, er han en jurist, er han en komiker, er han, ja, en samfunnsdebattant». Her pekte hun på hvordan forfatterens posisjon i samfunnet kan ha betydning for hvordan en tekst blir forstått. Kari undret seg over hvilken rolle Schau hadde hatt i rettssalen, og beveget seg mot hvorfor teksten var skrevet. Vi ser her hvordan lærerne ved å få en tekst å snakke om, viste fram sin tause kunnskap.

På spørsmål om det var andre ting lærerne la merke til i teksten, hørte jeg at de begynte å bla i arkene og lese opp sitater:

- David: Det er noen linjer som går igjen her som [...] vi kaller gjentakelse, som på en måte kommer tydelig fram. «Så ble jeg skutt i hendene, og kjeven og brystet.»
- Flere: Ja, mm, hm.
- Stine: Ja, den er jo hele tida.
- Marianne: Jeg tenker her er det jo en del litterære virkemidler som en er vant til å snakke om i skjønnlitteraturen, eller når en jobber med det, men som er brukt inn i en annen type tekst, så det er jo litt interessant. Også se åssen den har skjønnlitterære trekk.
- David: Ja, absolutt.
- Marianne: Og beskrivelser av følelser for eksempel, det er jo ikke veldig vanlig i sak.. eller i faktatekster som vi bruker med elevene.
- David: Nei.
- Marianne: Så det er interessant. Og hva det gjør med oss som lesere.
- Flere: Mm.

Samtalesekvensen ovenfor viser hvordan lærerne ved å «grave dypere» i teksten oppdaget nye aspekt og detaljer. Dette førte til en økt sensitivitet for hvordan forfatteren ville påvirke leseren og at de var bevisst på hvordan forfatteren bruker språk for å fram budskapet i teksten.

Her demonstrerte lærerne hvordan de utforsket en sakprosatext ved å stille kritiske spørsmål, både om tekstens formål, om forfatteren og om tekstens kontekst. Marianne uttrykte denne utviklingen slik: «Så det å snakke om alt dette rundt, med en sånn tekst [...], det synes jeg er kjempeinteressant [...] og det gir mulighet for utforskende arbeid [...]. Det kunne være interessant å jobbe med språk. Hva er det som gjør at dette blir [en] så veldig subjektiv framstilling [...]». Når lærerne utforsket teksten kritisk, erfarte de at teksten ga rom for å tolke sakprosa på flere måter og ikke bare som et redskap for å hente informasjon. Teksten bød også på aspekter som lærerne ikke var vant med i lesing av skolens sakprosatexter, som beskrivelser av følelser og skjønnlitterære trekk. Samtalen vitner om at det hadde skjedd en utvikling i forståelsen både av hva sakprosa i norskfaget er, og hva utforskende arbeid med sakprosatexter kan være.

### 5.3 Utforsking i klasserommet

#### 5.3.1 Utforsking forstått som leserorientert tilnærming?

For å undersøke hvordan lærernes forståelser av utforskende lesing av sakprosatexter utspilte seg i praksis, observerte jeg hvordan Marianne og David la opp til undervisning med teksten i 6.klasse. I oppstarten av undervisningsøkten fikk elevene informasjon om at de nå skulle lese en tekst der målet var å utforske. Marianne skulle lese teksten høyt. Elevene fikk deretter utdelt hver sin kopi av teksten «Uke 5» (Schau, 2012) slik at de kunne følge med under opplesingen. Elevene fikk utdelt markeringstusj og blyant. Lærerne oppfordret elevene til å skrive ned spørsmål dersom det var noe de ikke forsto, noe de «durte på» eller notere «vanskelige ord» i teksten. Marianne presenterte tittelen på boka, men ga ellers ingen informasjon om teksten før den ble lest høyt for elevene. Feltnotatene viser at det var helt stille i klassen da teksten ble lest, og at elevene noterte mens de lyttet.

Under opplesing av teksten ble det lagt inn tre lesestopp, der elevene kunne stille spørsmål. Elevene ble også flere ganger oppfordret til å skrive ned spørsmål, for eksempel første lesestopp, der Marianne spurte: «Er det noen som har kommet over noen ord dere synes var så vanskelig at det var vanskelig å forstå sammenhengen?». Etter andre lesestopp gjentok hun

«så vil jeg at dere skal fortsette å markere ord som dere lurer på». Det var likevel noen elever som i lesestoppene kom med hypoteser om hva teksten handlet om, men de fikk beskjed om å vente med disse til teksten var lest ferdig. En elev rakk opp og ga uttrykk for at hun skjønnte at teksten handlet om Utøya da hun hørte tittelen på boka. Marianne sa at hun kunne ta dette spørsmålet opp igjen etter at teksten var ferdig lest. Etter høytlesingen fikk elevene stille flere av spørsmålene de hadde notert, men feltnotatene viser at de ikke rakk å snakke om alle før de gikk i grupper. I gruppene fikk elevene i oppgave å samtale om tekstens budskap eller tema og tekstens sjanger.

Når lærerne la opp til å lese teksten uten å sette elevene inn i tekstens kontekst eller sjekke om elevene hadde forkunnskaper om hendelsene på Utøya, antok jeg at det var for å at de ikke ville legge føringer for elevenes leseopplevelse. Jeg tolker elevenes stillhet under lesingen og deres oppmerksomhet mot teksten, samt skriving og spørsmål i samtalen som at teksten vakte stor interesse. Jeg var spent på om noen av elevene kjente til hendelsene i teksten og ville trekke denne forkunnskapen inn i lesingen. Elevene fikk vite at tittelen på boka var «22.juli-rettssaken, Oslo tinghus 2012», og det kom etter hvert fram at en av elevene hadde tenkt på Utøya da hun hørte tittelen på boka. Gjennom samtalen tydet det også på at flere av elevene kjente til saken, men det var også et par elever som ga uttrykk for at de var usikre på om teksten beskrev virkelige hendelser.

Når lærerne la opp til at elevene kunne stille spørsmål til teksten med utgangspunkt i egne reaksjoner, antok jeg hensikten var at elevenes reaksjoner på teksten skulle stå i sentrum for utforskningen. Selv om elevene i løpet av økten fikk anledning til å stille spørsmål, foregikk lesestoppene som en lærerstyrt samtale, der fokuset i store deler av samtalen var på enkeltord. Teksten «Uke 5» (Schau, 2012) inneholder mange ord som kan være ukjente for elever på 6.trinn, det var derfor naturlig at elevene spurte om hva disse betydde. Jeg hadde likevel forventet at utforsking av teksten ville ha fokus på andre aspekter enn enkeltord.

Det var også overraskende at lærerne valgte å gi elevene oppgaver til teksten i gruppesamtalene i stedet for å la dem ta utgangspunkt i sine egne oppdagelser i teksten. Elevenes interesser ble på denne måten ikke benyttet som utgangspunkt for samtale. Når de også informerte om at elevenes svar skulle oppsummeres i etterkant, vil dette ha lagt føringer for samtalen som foregikk i gruppene. I gruppesamtalen fikk elevene oppgaver til teksten, og

selv om de skulle samtale i grupper, ble temaet også her styrt av lærerne. Det ble dermed ikke lagt opp til den frie samtalen som tok utgangspunkt i elevenes oppdagelser i teksten.

#### 5.4 Oppsummering av resultater

Jeg har i dette kapitlet presentert og tolket funn fra studiens datamateriale som skal belyse lærernes forståelser og utvikling forståelser av sakprosa og utforsking av sakprosa. Funnene viser at lærerne forbandt sakprosa med fagtekster og objektive faktatekster, og utforsking med en arbeidsmåte der lesing og samtale om tekst tar utgangspunkt i lesernes interesser, eller som kildekritikk. Imidlertid skjedde det en utvikling i lærernes forståelser gjennom utforsking og samtale om teksten «Uke 5», der lærerne forsto sakprosa som virkelighetskontrakt og lærernes tause kunnskap om utforsking kom til uttrykk som en mer kritisk tilnærming til tekst.

## 6 Drøfting

Jeg pekte i innledningen på behovet for å undersøke læreres forståelser av utforsking av sakprosa, fordi lærernes forståelser kan få betydning for hvilke tekstpraksiser som utspiller seg i klasserommet. Jeg ønsket også å undersøke hvordan lærernes forståelser utviklet seg i praksisfellesskapet. I dette kapitlet vil jeg peke på hvordan lærernes forståelser inngår i en større diskurs, som er formet av skolens literacy. Jeg vil også diskutere hvilke konsekvenser de forståelsene som kommer til uttrykk, kan få for skolens undervisning og elevenes læring. Et sentralt funn var at samtalen mellom lærerne fungerte som en arena der lærerne forhandlet om forståelser, noe som la grunnlag for utvikling av ny kunnskap. For å synliggjøre hvordan lærernes forståelser utviklet seg gjennom samtale, utforsking av tekst og å legge til rette for utforsking av tekst i en 6.klasse, har jeg strukturert kapitlet etter kategoriene i Wells (1999) kunnskapsspiral. Diskusjonen blir presentert i de tre fasene som jeg har gjort rede for i metodedelen: «Erfaringer og forkunnskaper», «Informasjon og Kunnskapsbygging» og «Innsikt».

### 6.1 Erfaringer og forkunnskaper

I den første fasen i Wells (1999) modell, «Erfaringer og forkunnskaper», blir lærernes individuelle og kollektive erfaringer og forkunnskaper løftet fram og reflektert over. Ifølge Wells (1999) kan erfaringer lokkes fram i prosesser der man «brainstormer» og reflekterer over praksis, eller lager planer for praksis. Black & William (2009) fremhever at læreres forforståelser er sentrale for utvikling av kunnskap. Ved å sette ord på sine forståelser av sakprosa og utforsking av sakprosa i erfaringsfasen, kunne lærernes kunnskapsutvikling ta utgangspunkt i hva de allerede kan og vet. Samtidig reflekterer lærerne over hva sakprosa og utforsking av sakprosa *kan* være, noe som også danner fundamentet for utvikling av ny kunnskap.

#### 6.1.1 Forståelser av sakprosa som skolens tekster

Jeg diskuterer her lærernes forforståelser slik de kom til uttrykk før de leste teksten «Uke 5» (Schau, 2012). Analysen viser at lærerne på forhånd ikke hadde en klar forståelse av hva sakprosa i norskfaget kan være, men peker på at det er vanskelig å sette et skille mellom sakprosa i norsk og andre fag. Til tross for at sakprosa har fått en sterkere stilling i norskfaget i de to siste læreplanene, er lærerne usikre på hva som er norskfagets sakprosattekster.

Usikkerheten kan ha sammenheng med at norskfaget tradisjonelt har blitt oppfattet som et primært skjønnlitterært fag (Eide, 2010), og der skjønnlitterære tekster har fått størst oppmerksomhet. Bystrøm (2011) kaller dette en tradisjonsdiskurs i faget, noe som har blitt befestet gjennom lærebøkens tekstutvalg. Sakprosaen har heller ikke en etablert kanon eller teksttradisjon å bygge på, slik som skjønnlitteraturen. Allerede her kan vi ane at lærerne er sosialisert inn i en kultur som er formet av tidligere læreplaner, fagdisipliner og bruk av lærebøker, og som gjør dem usikre på hvilke tekster som egentlig er norskfaglig sakprosa.

Lærerne på mellomtrinnet kontrasterer ikke sakprosa mot skjønnlitteratur, og framhever heller ikke sakprosaeteksternes forhold til virkeligheten. Når lærerne ikke løfter fram disse aspektene, kan det ha sammenheng med at de ikke blir spurt direkte om det. Samtidig tyder det på at de ikke er bevisst på at skillene mellom sakprosa og skjønnlitteratur kan være problematiske, noe det viser seg å være i lesing av «Uke 5» (Schau, 2012). Når lærerne ikke peker på sakprosaens forhold til virkeligheten, kan det spores i fagteksternes objektive framstillinger, der teksternes framstillinger av virkeligheten blir tatt for gitt.

Selv om lærere på videregående skole også gir uttrykk for at det er vanskelig å definere sakprosa i norskfaget, peker de umiddelbart på skillet mellom sakprosa og skjønnlitteratur (Weyergang, 2010), et skille noen av dem oppfatter som vanskelig. Flere av lærerne framhever også at sakprosa er tekster som har tilknytning til virkeligheten (Weyergang, 2010). Om disse funnene tyder på ulike tradisjoner eller forståelser av sakprosa hos mellomtrinns lærere og lærere i videregående skole, er det ikke grunnlag for å hevde. Men lærerne på mellomtrinnet og videregående skole peker også på ulike teksttyper når de omtaler sakprosaetekster som brukes i undervisningen. I min studie er lærernes forforståelser av sakprosa nært knyttet til undervisningstekstene, der lærerne i hovedsak peker på fagtekster i læreverk. Lærerne i videregående viser til et større spekter av sjangre, som essay, taler, debattinnlegg, kronikker, artikler og reklame, i tillegg til informative tekster (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Tråi, 2021; Weyergang, 2010). Lærerne på videregående virker også mer opptatt av at elevene skal lese dagsaktuelle tekster. I tillegg viser LISA-studien at lærere i ungdomsskolen benytter flere sjangre enn fagtekster (Blikstad-Balas & Klette, 2021).

Mellomtrinns lærerne synes å være svært tro mot læreboka. Selv om læreboka fremdeles har sin rettmessige plass i skolen (Blikstad-Balas, 2016a; Skjelbred, 2019) kan læreverkens oppgavekultur være en årsak til at lærerne forbinder sakprosa med læring av fagstoff eller

ferdigheter som kildekritikk. Oppgaveformuleringer i lærebøker bidrar også til å videreføre tradisjoner i fagene (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; 2021b; Bremholm et al., 2017; Skjelbred, 2019). Vi aner at lærebokas tradisjonelle kunnskapssyn har satt avtrykk i skolekulturen og bidrar til å vedlikeholde skolens literacy. Når læreboka har en sentral plass i norskfaget på mellomtrinnet, og det tradisjonelt har vært en gjennomgående bruk av fagtekster i lærebøkene (Skjelbred, 2019), kan lærernes forståelser av sakprosa spores i lærebokas tekstkultur, og ikke i en bred forståelse av sakprosabegrepet (Tønnesson, 2012). Som Skjelbred (2019, s.11) peker på, er tekstene i læreboka «viktig og mektig litteratur», noe som gir den stor makt til å definere skolens tekster.

En undervisning der læreboka dominerer, kan sosialisere elevene inn i en ukritisk tilnærming til tekst, fordi de blir vant med en autoritær forfatterstemme som fremstår som objektiv. Når skolens tekster blir brukt som redskap for reproduksjon, indikerer det at elevene ikke lærer å forholde seg kritiske til skolens tekstpraksiser. Hvis tekstene ikke blir gjenstand for kritiske spørsmål, kan elevene tro at innhold i læreboktekstene er udiskutable fakta og føres inn i en svart-hvitt tenkning om hva som er sant og ikke sant (Lesteberg & Øygarden, 2022). Det kan også hindre elevene i å vurdere kunnskap på en selvstendig måte og å innta ulike perspektiv på en sak (Børhaug & Chistophersen, 2012). Dersom elevene ikke møter tekst med motstridende oppfatninger og lærerne ikke har fokus på at tekster bærer med seg flere stemmer (Tønnesson, 2002), lærer ikke elevene å forholde seg kritisk til tekst. PISA-undersøkelsen, PIRLS og Nasjonale prøver benytter nettopp tekster som er autentiske, fordi deres definisjon av lesekompetanse forutsetter at elever møter et større spekter av tekst i sin hverdag.

Samtidig indikerer undersøkelser at det ikke bare er hvilke tekster man bruker som er styrende for leseopplæringen i skolen. Til tross for at lærere i videregående skole og ungdomsskolen i større grad benytter tekster utenfor læreboka, er også disse tekstene i hovedsak gjenstand for overføring av kunnskap, reproduksjon og redskap for utvikling av spesifikke ferdigheter (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Blikstad-Balas & Klette, 2021; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Onarheim, 2020; Tråi, 2021; Weyergang, 2010). Det kan altså være grunn til å anta at lærere på alle trinn vektlegger norskfagets redskapsdimensjon i arbeid med sakprosa, der selve teksten er i bakgrunnen. Dette peker mot at skolen fremdeles former elevenes literacy i en begrensende diskurs, som hindrer dem i å utvikle kritiske perspektiv i hverdagens møter



med tekst (Barton, 1994; Freire & Macedo, 1987; Street, 1993). Skolens tradisjonelle arbeid med tekst kan dermed stå i en motsetning til elevenes tekstkultur på fritiden.

Når sakprosa i norskfaget blir brukt til å videreføre en «overføringskultur» på flere nivå i skolen, tyder det på at det ikke tilstrekkelig å tilby et større mangfold av tekst. Som en rekke literacy-forskere peker på (Barton, 1994; Freire & Macedo, 1987; Street, 1993), er det også skolens måter å bruke tekst på som er lite autentiske. Skal elever gjennom undervisningen opparbeide seg et større register av lese måter for å kunne lese på en hensiktsmessig måte, er det selve praksisen med tekst som bør utfordres. At det jobbes tradisjonelt på skolens mellomtrinn, er heller ikke nytt (Knudsen & Mortensen-Buan, 2005). Det kan tyde på at tradisjonell praksis har overlevd paradigmeskiftet i læreplanen og Kunnskapsløftets dreining fra innhold til kompetanse. Kanskje er det et symptom på hvor utfordrende det kan være for lærere å operasjonalisere handlingsrommet i læreplanen.

En praksis i skolen der skolens literacy og læreboka dominerer, bærer med seg en forståelse av sakprosa som lite komplekse tekster. Det er få tegn til at lærerne er kritiske til at fagtekster er en sentral sakprosasjanger i norskfaget på mellomtrinnet. Samtidig kan det spores en usikkerhet når lærerne stadig påpeker at sakprosa i norskfaget er vanskelig, og reflekterer over hva som er norskfaglige tekster. Dette tyder på en gryende forståelse av at sakprosa i norsk er noe mer enn fagtekster. Samtalen indikerer intervju spørsmålene gjør lærerne usikre på hva som egentlig er norskfagets saktekster. Ved å artikulere sin usikkerhet, for eksempel når Marianne sier at norskfaglig sakprosa er vanskelig, og at hun leter etter tekster utenfor læreboka, eller at Frans bekrefter at han også er usikker, fører det dem inn i refleksjoner over hva sakprosa i norskfaget *kan* være. Selv om lærerne ikke gir uttrykk for at de forbinder sakprosa på mellomtrinnet med samfunnets tekster, kan det synes som de er i ferd med å bli bevisst på det at det finnes et urealisert potensiale i tekster utenfor læreboka.

### 6.1.2 Utforsking i et spenningsfelt mellom fagfornyelsen og skolens tradisjoner

Jeg finner også at lærerne i samtale om forkunnskaper og erfaringer med utforsking av tekst viser usikkerhet om hva utforsking av sakprosa i norskfaget rommer. Sannsynligvis er det fordi lærerne verken er fortrolige med sakprosa begrepet eller med utforsking. Selv om

utforsking i norskfaget ikke er nytt, representerer begrepet et grunnsyn på læring som tydeliggjøres i Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når Knut hevder at utforsking er nytt i læreplanene, kan det handle om en gryende bevissthet om at LK20 mer eksplisitt peker mot en fornyet praksis i faget. Lærerne legger også vekt på elevrollen og en aktiv tilnærming til tekst på spørsmål om hva utforsking av sakprosa i norskfaget kan innebære. De framhever i tillegg dialog mellom lærere og medelever.

Lærerne knytter likevel ikke utforsking til spesifikke lesekompetanser, som for eksempel tolke, reflektere eller vurdere tekst. Det tyder heller ikke på at lærerne forbinder utforskende lesing med lesestrategier eller andre erfaringer de har med bruk av sakprosa, bortsett fra når de snakker om kildekritikk. Når de beskriver utforsking, legger de det fram som en annen måte å undervise på enn den ordinære praksisen med sakprosa. Dette tyder på at lærerne befinner seg i et spenningsfelt mellom ulike læringssyn, der det tradisjonelle synet dominerer i praksisfeltet. Dette kommer også til uttrykk når lærerne samtaler om hvordan de kan legge til rette for undervisning med teksten «Uke 5» (Schau, 2012), og fort faller tilbake til at læreren definerer problemene. Samtidig er det tegn til at lærernes er bevisst på forskjellen når de peker på at elevene ikke skal lete etter forhåndsdefinerte svar. Når Kari og Stine hevder at elevene ved å utforske oppnår høyere forståelse og leser med dybde, nærmer de seg kjernen i tekstarbeid (Skaftun, 2022, s.20).

Aspekter ved utforsking som lærerne framhever, er i tråd med Deweys (2005, s.171) problemløsningsmetode, nemlig en lesing som tar utgangspunkt i elevenes erfaringer og som gir mening for dem. Som David peker på, handler utforsking om å «jobbe mer mot prosess» og at det er elevene selv som skal bidra til læring. En aktiv holdning til tekst, der elevene stiller relevante spørsmål, blir fremhevet også i kritisk lesing (Veum & Skovholt, 2020). Stines antydninger om at let-og-finn spørsmål ikke er utforskende, kan oppfattes som en kritikk mot skolens og lærebokas oppgavekultur, som ikke tar utgangspunkt i elevenes erfaringer. Kanskje er det et paradoks at oppgavesjangeren, som er et resultat av «elevaktivitetens prinsipp» (Skjelbred, 2019, s.32), kan være et hinder for elevenes utforskertrang, fordi det ikke er elevene som stiller spørsmålene. I forlengelsen av dette kan man reflektere over hvilke lesemåter oppgaver og lesetester fremmer, hvis lesingen foregår som en leting etter «riktig svar». I følge Skjelbred (2019, s.96) er ulike lesetester også styrende for innhold og arbeidsmåter i skolen, og må brukes med forstand.

Når Stine foreslår at elevene bør overlates til seg selv i utforsking, der *de* stiller spørsmål til teksten og samtaler uten innblanding fra læreren, er dette også en innramming av tekstarbeid som har likhetstrekk med Sønnelands åpne tilnærming (2019). Sønneland hevder at læreren bør gi fra seg kontrollen, og som Skaftun (2022, s. 20) peker på, «dempe den didaktiske innrammingen». Å gi slipp på kontroll innebærer ifølge Skaftun (2022) en risiko, men kan også være en mulighet, der elevene møter faget på egne premisser. Så er det lærerens jobb å legge rammer der det bygges bro mellom kulturens ressurser og elevenes kunnskap og erfaringer (Wells, 1999). En problemorientert tilnærming til tekst kan slik bidra til å fornye norskfagets tekstpraksiser i tråd med LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Analysen kan tyde på at lærerne bygger sin forståelse av utforsking på erfaringer fra litterære samtaler om skjønnlitterære tekster og overfører disse erfaringene til utforsking av sakprosa. De peker likevel ikke på hva elevene konkret kan utforske i en sakprosaetekst, eller at det er sentralt for forståelsen at elevene har kunnskap om konteksten. (Tønnesson, 2012).

Når lærerne samtaler om kildekritikk som utforsking oppfatter jeg at det mer handler om å undersøke innhold i tekst enn å *vurdere* innhold. Når Frans tenker at elevene ved å lære kildekritikk blir «kritiske», kan det tyde på at han forbinder kildekritikk med kritisk lesing eller kritisk tekning. Dette er en dominerende oppfatning i skolen, men som ikke nødvendigvis fører til en aktiv og utforskende tilnærming til tekst (Børhaug & Christophersen, 2012; Lesteberg & Øygarden, 2022; Veum & Skovholt, 2020). Lærerne forbinder også kildekritikk med å sammenligne kilder, noe som kan gi større rom for utforsking enn å lete etter informasjon. Langers (1995/2011) teori om forestillingsverdener kan her overføres til arbeid med kildevurdering og å sammenligne kilder, fordi lesingen krever at flere forestillingsverdener må relateres til hverandre. Men dersom kildekritikk skal forstås som utforsking av tekst, forutsetter det at elevene vurderer flere aspekter ved tekstene og ikke bare sammenligner fakta eller leter etter informasjon.

Selv om lærernes forståelser av utforsking rommer flere aspekt av lesekompetanse, er de fortsatt vage i forhold til den komplekse lesekompetansen som beskrives i læreplanverket og OECD (2019) sin definisjon. Lærerne setter heller ikke utforsking i sammenheng med norskfagets formål med lesing. I stedet viser lærerne til mer generelle arbeidsmåter og tilnærminger til tekst. Samtidig tyder samtalen på at lærerne vurderer sine oppfatninger av å

lese for å overføre kunnskap opp mot hva som ligger i begrepet utforsking, for eksempel når de understreker at utforsking ikke handler om å finne fasitsvar i teksten. Samtalen mellom lærerne synliggjør hvordan felles refleksjoner i praksisfellesskapet kan være et springbrett til å utvikle ny kunnskap. Ved å bekrefte og gjensidig bygge på hverandres ytringer, for eksempel når lærerne samtaler om motivasjon og eierskap i utforsking, skaper lærerne en trygg og støttende atmosfære, noe som kan åpne opp for videre kunnskapsbygging (Earl & Timperley, 2008).

## 6.2 Kunnskaps- og informasjonsfasen– lærernes utvikling av forståelser i praksisfellesskapet

I kunnskaps- og informasjonsfasen får lærerne informasjon ved at andre lærere setter ord på sine erfaringer, tolkinger og meninger (Wells, 1999). Teksten «Uke 5» (Scahu, 2012) blir tilført som en materiell artefakt, som skal samle lærernes kunnskapsbygging rundt en felles aktivitet (Wells, 1999). Analysen viser at når teksten rokker ved lærernes forståelser av sakprosa, dukker det opp et faglig problem som de forsøker å løse sammen, en felles aktivitet som ifølge Wells (1999) er en forutsetning for kunnskapsbygging. Frans beskriver det som tekstens motstand: «det var det vi jobbet med, å forstå hva slags tekst dette er». Det han vel egentlig peker på, er at teksten bryter med lærernes forventninger, en barriere som hindrer dem i å utforske selve teksten. Kunnskapsfasen viser at det oppstår en gryende forståelse av at utforsking av sakprosa handler om å lese kritisk, selv om lærerne ikke eksplisitt setter ord på denne forståelsen.

### 6.2.1 Forståelser av sakprosa innenfor skolens tekstkultur

Et tegn på at lærernes forståelser av sakprosa befinner seg innenfor skolens tradisjoner med tekst, er deres umiddelbare reaksjoner etter å ha lest teksten «Uke 5» (Schau, 2012). Lesingen fører til flere misforståelser, der en subjektiv fremstilling forstyrrer lærernes forventninger til teksten, men også deres forståelser av sakprosa som objektive faktatekster. Forfatterens tydelige tilstedeværelse og refleksjoner bryter med den usynlige og autoritære framstillingen i fagtekster, og forventingsbruddet kommer til uttrykk når det hevdes at teksten ikke er en faktatekst eller sakprosa fordi den er for subjektiv. Når Schau er personlig, kan det også ha blitt oppfattet som et forvirrende sjangerbrudd, fordi tittelen «Rettsnotater 22.juli-rettssaken» ga ledetråder om en saklig preget sjanger.

Som Rosenblatt (1995/2002) peker på, er det leserens forventninger til teksten samt lesingens formål som styrer lese måten. Vi kan ane en lese måte som er forankret i skolens tekst kultur, nemlig å lese sakprosa for å finne informasjon, noe som hindrer en utforskende og kritisk tilnærming til teksten. Diskusjonene rundt fakta, tyder på at flere av lærerne har lest teksten på en efferent eller målrettet måte (Rosenblatt, 1995/2002; Langer, 1995/2011). Når teksten blir oppfattet som et redskap for reproduksjon av kunnskap, kan det ha hindret lærerne i å undersøke andre aspekter ved den. Som Rosenblatt (1995/2002) og Langer (1995/2011) peker på, er en efferent eller målrettet lese måte mindre kreativ, og stenger for å utforske tekstens muligheter.

Skolens «institusjonaliserte» forståelse av hvorfor man leser sakprosa i skolen (Barton, 1994), er sannsynligvis årsaken til at lærerne diskuterer tekstens fakta og overser forfatterens intensjon med teksten. Sannsynligvis ville lærerne fokusert på tekstens budskap i stedet for faktakunnskap hvis teksten hadde blitt lest utenfor skolens tekst kultur. Når Tønnesson (2012, s.58) hevder at leserens forventninger til tekst skapes ut fra sammenhengen den blir lest i, kan dette forklare at en lesing innenfor skolekonteksten kan føre til misforståelser. Dette illustrerer hvordan mønstre i skolens tekstpraksiser kan være en kontrast til hverdags erfaringer med lesing, og føre til at leseren ikke forstår teksten (Barton,1994). Det viser også utfordringen ved å løsrive en tekst fra sin kontekst.

Lærebokas implisitte forståelse av at sakprosa tekster er objektive eller presenterer objektive fakta (Blikstad-Balas, 2016a; Barton, 1994), kan ha ført til at lærerne overser at språk konstruerer én virkelighet og derfor aldri er helt objektive (Janks, 2010). Når lærerne er kritiske til den subjektive framstillingen i «Uke 5» (Schau, 2012), og hevder at fakta ikke kan framstilles subjektivt, overser de også at tekstens etterrettelighet kan undersøkes med kildekritiske metoder (Jungstrand, 2013). Lærernes problematisering av subjektivitet kan også spores i en forståelse av at kildekritikk er vurdering av om fakta er sant og rett, og tyder på en lese måte som ikke tar hensyn til tekstens kulturkontekst (Tønnesson, 2012).

Følelser i sakprosa kunne blitt utgangspunkt for utforskning av skillet mellom fortelleren og det som fortelles (Jungstrand, 2013), og hvordan tekstens form påvirker leseren. Selv om det kan

være vanskelige skiller mellom sakprosa og fiksjon, noe lærerne erfarer, kunne tankeeksperimentene til Schau (2012) gitt interessante refleksjoner over grensene i tekstens kontrakt med leseren. Når forfatterens intensjon med å være subjektiv handler om å skape innlevelse, gjenkjennelse og troverdighet (Jungstrand, 2013), kunne dette gitt rom for utforskende og kritiske tilnærminger til subjektivitetens funksjon (Jo Bech-Karlsen, 2014).

I lærernes umiddelbare møte med teksten glemmer de å stille de kritiske spørsmålene (Roe, Ryen & Weyergang, 2018). Flere undersøkelser peker imidlertid på at lesing av sakprosa i skolen i liten grad er gjenstand for kritisk refleksjon (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; 2021b; Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Blikstad-Balas & Klette, 2021; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Lesteberg & Øygarden, 2022; Trå, 2020; Vie, 2022; Weyergang & Frønes, 2020). Vi ser hvordan lesing innenfor skolens tekstkultur kan bidra til å begrense tekstens mening (Berge & Tønnesson, 2009), og vi befinner oss kanskje midt i spenningsfeltet mellom læring som kunnskapsoverføring og læring som forståelsesprosesser, eller en konflikt mellom framtidens skole og skolens tradisjoner (Skraftun, 2022).

Samtidig ser vi at når lærerne i praksisfellesskapet har ulike forståelser av teksten, oppstår det meningsforhandlinger. Ved at lærerne stiller spørsmål til hverandre og ulike oppfatninger møtes, i en samtaleform som er delvis støttende, delvis utfordrende (Earl & Timperley, 2008), skjer det en gradvis bevegelse mot nye forståelser. Eksempler på dette er spørsmålene til Stine, som setter i gang refleksjoner over fakta og subjektivitet, og Frans som argumenterer for sine forståelser av at sakprosa kan være subjektiv. Argumentene til Frans driver fram nye perspektiver, som igjen leder til at lærerne reviderer sine forståelser. Forståelsen av sakprosa som en virkelighetskontrakt, utvikler seg i en prosess der lærerne i fellesskap konstruerer en forståelse som er mer i tråd med en allmenn, kulturell definisjon.

### 6.2.2 Forståelser av utforsking som kritisk lesing

Det er særlig i lærernes oppdagelser av sakprosa som virkelighetskontrakt jeg ser at de beveger seg mot mer fleksible og kreative åpninger av teksten «Uke 5» (Schau, 2012). Det kan synes som denne oppdagelsen er en gryende innsikt (Wells, 1999) og et springbrett for en ny kunnskapsspiral (Wells, 1999). Lærerne stiller nå relevante spørsmål og retter oppmerksomheten mot aspekt ved tekstens kontekst (Tønnesson, 2002). Nærlesingen fører

også til at lærerne retter et kritisk blikk mot det subjektive språket og hva det gjør med teksten. Når lærernes undersøker teksten kritisk, viser de en implisitt forståelse av at utforsking er kritisk lesing. Ved at lærerne har en konkret tekst å utforske, og engasjerer seg i teksten, lokker det fram de kritiske spørsmålene. Dette viser hvordan teksten fungerer som et kunnskapsobjekt i kunnskapsfasen.

I kunnskapsfasen skjer en endring der lærerne engasjerer seg i selve teksten og er aktive meningsskapere, og i tråd med Langer (1995/2011) utforsker tekstens mulighetsrom. Lærerne leser også *med* teksten (Janks, 2019) og peker på litterære og språklige virkemidler. Gjennom å undersøke tekstens detaljer, lage hypoteser og trekker slutninger og fyller tekstens tomme plasser (Iser, 1974) tyder det på at lærerne spiller på sin kompetanse og erfaringer med skjønnlitterære tekster. Lærerne demonstrerer en fagspesifikk lesing (Shanahan & Shanahan, 2008) og beveger seg ut av skolekulturens fokus på overføring av kunnskap. De modellerer en tilnærming der de er på vei mot å utforske tekstens ulike stemmer og tekstens mange lag (Tønnesson, 2012).

Gjennom å «grave seg dypere ned i teksten», opparbeider lærerne nye erfaringer med utforsking av sakprosaetekst. På denne måten kan lærernes egne erfaringer med utforsking forstås som en problemløsningsprosess (Dewey, 2005) der erfaring med teksten skapte et problem og et felles engasjement i å løse problemet. Den utforskende samtalen, så vel som utforsking av teksten, virker som en pådriver for utvikling av lærernes forståelser. Prosessen fører også til at lærerne med utgangspunkt i et problem, får trigget nysgjerrigheten og leder hverandre inn i det faglige fellesskapet mot kjernen av norskfaget. Dette er i tråd med annen forskning som peker på at når lærere har et felles fokus og samtaler om et felles objekt, fungerer dette som støtte for kunnskapsutvikling (Earl & Timperley, 2008; Helstad, 2013). Her ser vi hvordan lærere gjennom erfaring med tekst, samarbeid og et faglig problem beveger seg innover i faget og en økende grad av forståelse (Lave & Wenger, 1991).

I kunnskapsfasen synliggjør lærerne sine oppfatninger og tar risiko ved å vise fram sine forståelser av teksten. De tør også å utfordre andres synspunkter, noe som er tegn på at de føler seg trygge i praksisfellesskapet. Samtidig tyder det på at disse små spenningene bidrar til utvikling av forståelsen, noe som skaper en spiral for læring. Ved å delta i dialoger setter man

ord på hva man kan og ikke kan. Earl & Timperley (2008) peker nettopp på at når lærerne løfter fram ideer, antakelser og oppfatninger, er dette viktige faktorer i læringsfellesskap. Wells (1999) framhever at kunnskapsutvikling skjer når kulturens ressurser, her forstått som skolens tekstkultur, kobles med lærernes kreative bruk av disse ressursene. Lærernes erfaringer og fortolkninger blir artikulert, og utgjør en ressurs som gjør at de andre lærerne får ny informasjon gjennom å lytte til andre. Ved å bruke sine erfaringer og forståelser knyttet til en aktivitet og en materiell artefakt, blir dette en arena for å bygge ny kunnskap, både kollektivt og individuelt (Earl & Timperley, 2008; Helstad, 2013; Wells, 1999).

### 6.3 Innsikt

Innsikt kan komme til uttrykk gjennom hvordan lærerne fortolker nye erfaringer, og føre til at de anvender kunnskap i nye situasjoner (Wells, 1999). Når jeg ba om å få observere bruken av teksten «Uke 5» (Schau, 2012) i en 6. klasse, var det nettopp for å undersøke hvordan lærerne ville operasjonalisere forståelsene slik de ble artikulert, noe som kunne reflektere om kunnskapsutviklingen hadde ført til innsikt.

#### 6.3.1 Utforsking som lærerstyrt samtale

Når Marianne og David straks prøver ut en leseorientert tilnærming til sakprosa i undervisningen, er det tegn på at de prøver ut nye forståelser som ble utviklet i lærernes samtale. Selv om utforsking i timen foregår som en lærerstyrt samtale, er likevel interessant at Marianne og David legger til rette for leseopplevelse og åpner for at elevene stiller spørsmål til teksten. Lærerne overfører kunnskap og idéer fra fokusgruppeintervjuet til det faglige fellesskapet i klassen. Når lærerne legger vekt på leseopplevelse i møte med sakprosa, er det en praksis som bryter med en tradisjon der sakprosa kun er redskapskapstekst. Et viktig aspekt ved utforsking handler nettopp om å oppleve og å sanse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Undersøkelser viser at lærere i liten grad forbinder sakprosa med leseopplevelser (Fodstad & Gagnat, 2019; Onarheim, 2020). Undervisningen kan tyde på at Marianne og David er i ferd med å bryte denne «diskursive barrieren» (Onarheim, 2020), og utnytter sakprosaens potensiale (Alexander & Jarman, 2018; Goga, 2019). Elevenes autentiske spørsmål tyder også på at en leserorientert tilnærming, med utgangspunkt i elevenes reaksjoner, var motiverende.



Ved å ta sjanser og risiko prøver Marianne og David ut sin nye forståelse av utforsking i klasserommet. Når Marianne leser høyt, legger hun til rette for estetisk lesing av teksten (1995/Rosenblatt, 2002), og elevene får rom til å samtale om egne leseopplevelser. Samtidig kunne elevenes oppdagelser vært utgangspunkt for en mer kritisk tilnærming til teksten, for eksempel samtale om hvorfor det med «hendene» stadig ble gjentatt. Vi ser igjen hvordan undervisning formes av skolens tradisjoner, der selve teksten kom i bakgrunnen og samtalens fokus var å forstå enkeltord. Ifølge Skaftun (2022) glir lærere fort tilbake til etablerte mønstre i samtaler med tekst, noe som også viser seg i denne timen. Lærernes vektlegging av enkeltord kan ha ført til en mer efferent lese måte enn en estetisk lesing (Rosenblatt, 2002).

Observasjonen viser også at lesingens formål ikke blir klargjort for elevene. Ifølge Tønnesson (2012) kan ikke sakprosa forstås uavhengig av konteksten den er skrevet i. Når elevene leser en autentisk tekst uten å kjenne den historiske konteksten, kan de ha lest den uten å forstå tekstens mening. De sitter med mange ubesvarte spørsmål når de går til gruppene, men får en oppgave som ikke bygger videre på deres leseopplevelser. Elevenes engasjementet som ble etablert gjennom å la elevene «erfare» teksten, ble ikke videreført. Dette kan ha ført til at formålet med utforskingen framsto som uklart for elevene.

Ifølge Wells (1999) kan innsikt oppstå gjennom å prøve ut ny kunnskap. Selv om lærerne prøvde ut ny kunnskap og skapte interesse hos elevene, tyder det på at kunnskapsutviklingen ikke strekker seg inn i den siste fasen. Som Wells (1999) understreker, utvikles ved at man blir bevisst og setter ord på kunnskapen (Wells, 1999). Ved å bli bevisst på hva lærerne selv la merke til i teksten og hvorfor, hvilke spørsmål de stilte til teksten, samt hvorfor elevene skal utforske tekst, kunne kunnskapen blitt fortolket. Undervisningen kan tyde på en gryende innsikt i utforsking av sakprosa tekst. Samtidig kan man ikke forvente at lærere endrer praksis «over natta». Nye metoder må prøves ut, erfares og tilpasses, og lærerne la til rette for en aktiv lesing og for at elevene kunne bli engasjert i teksten. Slik bidro undervisningen til at lærerne fikk nye erfaringer, som igjen kan starte en ny sirkel for læring.

## 7 Oppsummering

I denne studien var formålet å få innsikt i problemstillingen «Hvilke forståelser av utforskende lesing av sakprosa i norskfaget kommer til uttrykk gjennom samtale og utforsking av sakprosatekst i et profesjonsfaglig fellesskap på mellomtrinnet?» Ved å undersøke hvilke perspektiver lærerne har på sakprosa og utforsking i norskfaget har jeg drøftet nyansene i deres forståelser. Jeg har pekt på hvordan lærernes forståelser kan være forankret i skolens tradisjonelle læringssyn.

Som beskrevet rommer begrepet utforsking flere aspekt ved lesekompetanse. Lærerne beskriver utforsking som en leserorientert tilnærming. De berører også aspekter ved en problemorientert tekstundervisning. Lærerne foreslår også kildekritikk som en form for utforsking, men viser implisitt en kritisk lesing gjennom spørsmålene de stiller til teksten «Uke 5» (Schau, 2012). Fokusgruppeintervjuet bidro dermed til å synliggjøre lærernes tause kunnskap.

Forskningsprosjektet viser hvordan lærerne som deltakere i et profesjonsfellesskap på mellomtrinnet, beveget seg gjennom en forståelsesprosess innenfor rammene av en samtale. Et viktig funn er at forståelsen av sakprosa hadde betydning for hvordan lærerne forsto utforsking. Sentrale funn er også at det gjennom samtale og felles utforsking av tekst, foregikk en gryende kunnskapsutvikling og en forståelse av at utforsking handler om mer enn å lese for å finne informasjon. Jeg tolker samtalen mellom lærerne som trygg, og sammen med den delvis strukturerte rammen la det fundamentet for en åpen og fleksibel meningsforhandling. Selv om kunnskapsutvikling ikke foregår lineært, slik det litt kunstig blir framstilt i denne studien, peker funnene på at læringssamtaler rundt et felles kunnskapsobjekt i profesjonsfellesskapet kan være fruktbart i arbeidet med å utvikle god pedagogisk praksis.

Funnene indikerer også at det er en motsetning mellom lærernes undervisning med sakprosa i klasserommet og en utforskende tilnærming til tekst. Denne spenningen mellom læringssyn kommer til uttrykk når lærerne selv utforsker teksten «Uke 5» (Schau, 2012). Aktiviteten illustrerer at skolen forvalter en kultur som automatisk fører flere av lærerne inn i en begrenset lese måte. Teksten utfordrer lærernes forståelse av hva sakprosa i skolen er, og hvilke formål tekstene skal tjene i norskundervisningen. Studien peker på, sammen med tidligere forskning, at skolens literacy står støtt og vedlikeholder gamle mønstre for hvordan

tekst blir brukt. Dette kan sannsynligvis adresseres i at læreboka i stor grad bidrar til å operasjonalisere læreplanen.

Selv om lærerne utviklet nye forståelser av sakprosa og utforsking og nærmet seg norskfagets kjerne, ble de kanskje ikke bevisst på den egentlige utfordringen, nemlig det læringssynet som reproduseres gjennom at vi selv reproduserer og overfører kunnskap. Studien indikerer at samtale og erfaringer i praksisfellesskap og klasserom ikke er nok. Det kan fort bli en sirkel som reproduserer gamle forestillinger, bare i en ny drakt, i stedet for en ny kunnskapsspiral. Funnene peker mot at lærere må bli bevisst på sine egne forståelser, dersom kunnskapen skal føre til innsikt.

### 7.1 Implikasjoner

Undersøkelsen indikerer at lærere i skolen står i et spenningsfelt mellom skolens tradisjoner, læreplanens krav om en fornyet undervisning og elevenes tekstunivers utenfor skolen. Wells (1999) læringsspiral er en tankemodell for hvordan kunnskap utvikles. Jeg vil hevde at den beskriver samarbeidsstrukturer og et syn på læring som kan bidra til å bygge bro mellom den kulturelle kunnskapen i skolen, elevenes tekstkultur og læreplanens progressive læringssyn. Studien viser langt på vei hvordan lærere i et praksisfellesskap selv utvidet sin felles kunnskapsbase gjennom å samarbeide om en aktivitet - en modell lærerne kan overføre til læringsprosesser i elevenes læringsfellesskap. I studien til Helstad (2013) var også tilførsel av «ekspertkunnskap» sentralt, noe som impliserer at kunnskap fra mer kompetente andre, i form av teori eller en spesialist, kan bidra med nye perspektiver i kunnskapsbygging.

Ledelsen har en sentral rolle i å skape gode betingelser for kunnskapsutvikling hos lærere (Helstad, 2013). Det krever at ledelsen i kommunikasjon med ansatte, i skoleutviklingsprosjekter og annet utviklingsarbeid berører lærernes reelle utfordringer. Når LK20 skal fagforny skolen gjennom et mer progressivt læringssyn, er dette et læringssyn som gjennomsyre skolen på alle nivå. Lærere bør derfor få mulighet til å forhandle i profesjonsfellesskapet der de tar utgangspunkt i egne erfaringer, og utvikle forståelser av begreper i læreplanen, for eksempel utforsking. Det er ikke nok å innføre nye læreplaner, hvis vi lærere ikke forstår paradigmeskiftene, eller lar reformtrettighet overlate operasjonaliseringen til forlagene.

For å kunne fornye vår praksis, kan det være fruktbart at vi lærere starter med å utforske skolens mest sentrale sakprosaetekst, nemlig læreplanen. Ved å sette oss sammen og klargjøre vår virkelighetsforståelse for andre, kan vi klargjøre den for oss selv. Vi trenger trygge, kreative, kritiske og utforskende samtaler i praksisfellesskapet slik at vi kan riste i skolekulturen og endre overføringskulturen som sitter i veggene. Samtidig må lesing for å overføre kunnskap ikke forkastes, men kan sammen med andre leseformål legge grunnlag for dybdelæring.

Videre vil jeg hevde at vi lærere i større grad bør presentere elevene for tekster som gir rom for reelle problemstillinger, der elevene utfordres til å utforske teksten – gjerne med utgangspunkt i egne oppdagelser. Kanskje er kunstig intelligens et spennende sted å begynne. Så kan læreren med sin fagkunnskap bidra til å koble elevene på faget. Det krever muligens et oppgjør med lærebøkens oppgavefokus, der læreboka forlanger svar på spørsmål som elevene ikke selv har stilt. Endelig må elevene få lese for å oppleve, bli engasjert, undres og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser, også når de leser sakprosa.

Studier av lærebokoppgaver til sakprosa etterlyser en større bevissthet hos lærere omkring oppgavers betydning for læring, både i og utenfor lærebøkene. Det pekes også på behov for forskning på norske lærere tolking av læreplanen, hvilke prioriteringer som blir gjort og hva som faktisk skjer i undervisningen. Jeg slutter meg til disse behovene, men vil hevde at tiden er inne for at undersøkelser viser større interesse for det som skjer på skolens mellomtrinn - studier som kan bidra til at lærere *selv* tar grep og bygger opp en ny kultur i sakprosaundervisningen – ja, fagfornyser norskfaget.

## Referanser

- Alexander, J. & Jarman, R. (2018). The pleasures of reading non-fiction. *Literacy* 52 (2), 78-85. <https://doi.org/10.1111/lit.12152>
- Andersen, H.P., Fiskum, T.A. & Rosenlund, M. R. (2018). Hva menes med undrende, utforskende og aktiviserende undervisning? I T.A. Fiskum, D. Gulaker & H.P. Andersen (Red.), *Den engasjerte eleven: Undrende, utforskende og aktiviserende undervisning i skolen* (s.17-30). Cappelen Damm Akademisk.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Bakken, J. (2010). Hvordan velge tekster til en sakprosanon. I K. Kalleberg & A. Kleveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s.19-26). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). *Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i fagets oppgavekultur*. *Sakprosa* 8(3), 1-36.  
<https://journals.uio.no/sakprosa/article/view/3669/3552>
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021a). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakken, & C. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 305-326). Universitetsforlaget.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2021b). Lærebokoppgavene er ikke (fag)fornytt. *Bedre Skole* (4), 13-16. [https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/03/15/BedreSkole-04-2021\\_web.pdf](https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/03/15/BedreSkole-04-2021_web.pdf)
- Barton, D. (1994). *An introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell Publishers.
- Bech-Karlsen, J. (2014). *Den nye litterære bølgen: Litteratitet og transparens i norske dokumentarbøker 2006-2013*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologier og strategier. I A. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s.611-189). Fagbokforlaget/ Landslaget for norskundervisning.
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (1), 5-31

- Blichfelt, K. & Nilsen, M. (2014). *Nye Kontekst 8-10: Tekster 4*. Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. (2016a). Skolens nye literacy. Hvordan endres skolens tekstpraksiser når digital teknologi er tilgjengelig i klasserommet? *Learning Tech* 1(1), 77-98.  
<https://doi.org/10.7146/lt.v1i1.107724>
- Blikstad-Balas, M. (2016b). «You get what you need»: A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments. *Scandinavian Joournal of Education Research*, 60(6), 594-608. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066428>
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M.C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæraren* (4), 28-39
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 268-281. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02>
- Blikstad-Balas, M. & Pedersen, C. (2021). Forskningsdesign - hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken, & C. Dalland, *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-46). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Sørvik, G. O. (2015). Resarching literacy in context: using video analysis to explore school literacies. *Literacy* 49(3), 140-148.  
<https://doi.org/10.1111/lit.12037>
- Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Skyggebjerg, A.K. & Fougat, S.S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I J. Bremholm, J. Brundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggeberg (Red.), *Læremidlernes danskfag* (s.27-53). Aarhus Universitetsforlag.
- Bystrom, H. (2011). *Sakprosa i norskfaget: Reform og tradisjon*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26730/Master\\_Bystrom.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26730/Master_Bystrom.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: Kritisk tenkning i samfunnsvitenskapen*. Fagbokforlaget.
- Earl, L. & Timperley, H. (2008). Understanding how evidence and learning conversation work. I L. Earl, & H. Timperley (Ed.), *Professional learning conversation: Challenges in using evidence for improvement* (s. 1-12). Springer .
- Eco, U. (1979). *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Text*. Indiana University Press.
- Eide, O. (2010). Sakprosa, læreplanar og kanon. I K. Kalleberg & A. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen*, (s. 45-54). Fagbokforlaget.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14(1), 133-156.  
10.1080/13639080020028747
- Fodstad, L.A. & Gagnat, L. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Norsklæraren* (4), 1-10.
- Freire, P. & Macedo, D. P. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Gee, J.P. (2015). *Literacy and education*. Routledge.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry: The study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill.
- Goga, N. (2019). Hvordan kan vi analysere sakprosa for barn og unge? - How can we Analyse Information Texts for Children and Young Adults? *Sakprosa* 11 (3), 1-9.  
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.6531>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Helstad, K. (2013). *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole: En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag*. Universitetet i Oslo.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Johns Hopkins University Press.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Janks, H. (2019). Critical Literacy and the Importance of Reading With and Against a Text.

- Journal of Adolescent & Adult Literacy* 62(5), 561-564.  
<https://doi.org/10.1002/jaal.941>
- Jungstrand, A. (2013). *Det litterära med reportaget - om litteratitet som journalistisk strategi og etik*. Ellerströms akademiska.
- Kalleberg, K., & Kleiveland, A. E. (2010). Innledning. I K. Kalleberg & A. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s.11-18). Fagbokforlaget.
- Knudsen, S. & Mortensen-Buan, A-B. (2005). Lesing av fagtekster i norskfaget. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 325-378). Novus Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.  
<https://www.udir.no/kl06/nor1-05?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Langer, J. (2011). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse* (A. Sörmark, Overs.). Bokförlaget Daidalos. (Opprinnelig utgitt 1995).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lesteberg, K. & Øygarden, A.S. (2022). *Lærereens refleksjoner og bruk av kritisk literacy i grunnskolen – en kvalitativ studie av et utvalg norsklærere i grunnskolen, og hvordan de reflekterer rundt kritisk literacy og egen undervisningspraksis i det*. [Masteroppgave]. Oslo Met – storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/handle/11250/3027276>
- Levin, B. (2015). The development of teachers' beliefs. I M.G. Gill & H. Fives (2015).



- International handbook of research on teachers' beliefs* (s.48-66). Routledge.
- Little, J. (2012). Understanding data use practices among teachers: The contribution of microprocess studies. *American Journal of Education*, 118(2), 143-166.  
<https://doi.org/10.1086/663271>
- Ljosland, O. (2013). Den videre leseopplæringen - En undersøkelse av praksis på mellomtrinnet. *Bedre skole*(2), 63-70.
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moije, E. B., Stockdill, D., Kim, K., & Kim, H. (2010). The role of text in disciplinary learning. I M. Kamil, P. Pearson, E. Moije & P. Afflerbach (Red.), *Handbook of reading research* (s. 453-486). Routledge.
- Mullis, I. & Martin, M. (2021). PIRLS 2021 Reading Assessment Framework. I I. Mullis & M. Martin (Ed.), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks* (s. 3-25). TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nettskjema. (2023, 13 april). Hentet fra nettskjema.no: <https://nettskjema.no/>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. doi:<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- OECD. (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD
- Onarheim, K.M.E. (2020). *Litterær sakprosa til ungdommen!* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/79991?show=full>
- Pipping, R. (1940). *Språk och stil*. Bokförlaget Natur och Kultur.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Roe, A., Ryen, J. & Weyergang, C. (2018). *God leseopplæring med nasjonale prøver*. Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning - som utforskning och upptäcktsresa* (S. E. Torhell, Overs.). Studentlitteratur AB. (Opprinnelig utgitt 1995).
- Schau, K. (2012). *Rettsnotater 22.juli-rettsaken, Oslo tinghus 2012* (s.61-66). No Comprendo press.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review* 78 (1), 40-59.
- Sejerstad, Å. (2002). *Bokhandleren i Kabul*. Cappelen.
- Sejersted, J.M. (2010). Sakprosa og sjangerblanding – fra Holberg til Wergeland-søsknene. I K. Kalleberg & A.E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen*, (s.27-44). Fagbokforlaget/LNU
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research* (1), 1-15. <https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skaftun, A. (2022). Fra literacy-reform til fornyelse av faglig praksis. Muntlige veier til framtidens skole. *Norsklæraren* (4), 14-22.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekser: et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Stordrange, G. (2019). *Frå Undset til Uri: Kva les elevane på vg3? Ei kvalitativ innhaldsanalyse av 142 norsklæraras leselister*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70172?show=full>
- Street, B. (1993). The New Literacy Studies, guest editorial. *Journal of reseach in reading* 16 (2), 81-97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1993.tb00039.x>
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen*. [Doktoravhandling]. Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2630411>
- Tråi, K. (2021). Kritisk lesing av sakprosatetekstar i den vidaregåande skulen. [Masteroppgave]. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/11250/2762959>

- Tønnesson, J. L. (2002). Alt anna enn dikting? I J. Tønnesson, *Den flerstemmige sakprosaen* (s. 9-28). Fagbokforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L. & Berge, K. (2009). Forskningen om sakens prosa. *Sakprosa 1*(1), 1-12.  
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.32>
- UNESCO. (2023, 2. februar). *Literacy*. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i norsk?* [Artikkel].  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Rammeverk for nasjonale prøver* [Artikkel].  
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-nasjonale-prover2/>
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). Kritisk literacy i klasserommet. Universitetsforlaget.
- Vie, I-K. L. (2022). Læreropfatninger om elevers møter med biografier i klasserommet. *Acta Didactica nordens* 16 (1), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.9253>
- Vygotsky, L.S. (1986). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Weyergang, C. (2010). *De møter jo sånne saktekster veldig ofte, overalt": utvalg av sakprosa tekster til norskundervisningen*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/35134>
- Weyergang, C. & Frønes, T.S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. Jensen, & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 166-195). Universitetsforlaget.
- Weyergang, C., & Magnusson, C. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I T. Jensen & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 46-78). Universitetsforlaget.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press.

## **Vil du delta i forskningsprosjektet » Utforskende lesing av sakprosa på mellomtrinnet»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres forståelse av utforskende arbeid med sakprosa i norsk på mellomtrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

I forbindelse med min masteroppgave Erfaringsbasert masteroppgave for lærerspesialister VLS501 ønsker jeg å undersøke hvilken forståelse som kommer til uttrykk blant norsklærere på mellomtrinnet i arbeid med sakprosa i norskfaget. Undersøkelsen vil omfatte et fokusgruppeintervju av 6-8 lærere samt observasjon av en eller flere undervisningstimer hos noen av lærerne.

I undersøkelsen vil jeg undersøke problemstillingen: Hvilken forståelse av utforskende undervisning i sakprosa kommer til uttrykk hos en gruppe norsklærere på mellomtrinnet?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger, ved Lesesenteret, er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får denne henvendelsen fordi du jobber som norsklærer på mellomtrinnet eller har undervist i norsk på mellomtrinnet i løpet av de siste 5 årene. I dette prosjektet er jeg interessert i å intervju norsklærere som underviser, eller har undervist i norsk på mellomtrinnet i løpet av de siste 5 årene. Henvendelsen vil bli rettet til 6-8 lærere som passer til denne beskrivelsen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju sammen med 6-8 lærere. Det vil ta deg ca. 2 timer. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg om dine og de andre deltakernes refleksjoner rundt sakprosa og undervisning i sakprosa i norsk på mellomtrinnet. Intervjuet vil foregå som en samtale mellom intervjudeltakerne, der

intervjuer stiller noen innledende spørsmål som skal åpne opp for samtale, samt eventuelle oppfølgings spørsmål. Deltakerne vil få utdelt en sakprosa tekst som de skal lese og utforske i fellesskap, og diskutere hvordan de kunne brukt teksten i klasserommet. Dine uttalelser i intervjuet vil bli registrert med lydopptak. Det er også ønskelig å be noen av lærerne om observasjon av to undervisningstimer i forbindelse med prosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Elever som det ikke gis samtykke for, vil i samråd med læreren få tilbud om et alternativt opplegg ute av klasserommet de to undervisningstimerne det gjøres lydopptak. Det blir også sendt ut informasjon og samtykkeskjema til foresatte.

### **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.

- Veileder Miriam Emilie Choi-Natvik ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger vil ha tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en fiktive navn. Datamaterialet vil bli oppbevart kryptert og gjennom sikker lagring på nettskjema.no - Diktafon. Denne er godkjent for konfidensielle data.

Alle opplysninger vil bli anonymisert i oppgaven. Utvalgte sitat fra intervju samt observasjoner fra undervisningstimer vil bli publisert.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.06.2023. Etter prosjektslutt vil lydopptak og koblingsnøkkel mellom personopplysninger og datamateriale bli slettet. Det er ønskelig å oppbevare anonymisert informasjon/transkripsjoner konfidensielt etter prosjektslutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Lene Korsmo Brekka. Mailadresse: tlf.

Med vennlig hilsen

---

Miriam Emilie Choi-Natvik  
(Prosjektansvarlig, Universitetet i Stavanger, ved Lesesenteret)

---

Lene Korsmo Brekka  
(Masterstudent)

---

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Utforskende lesing av sakprosa på mellomtrinnet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- å delta i observasjon av klasseromsundervisning
- at opplysningene kan oppbevares anonymisert og konfidensielt etter prosjektslutt.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 30.06.2023

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **Vil du at ditt barn deltar i forskningsprosjektet » Utforskende lesing av sakprosa på mellomtrinnet»?**

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke læreres forståelse av utforskende arbeid med sakprosa tekster i norsk på mellomtrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og ditt barn.

#### **Formål**

I forbindelse med min masteroppgave Erfaringsbasert masteroppgave for lærerspesialister VLS501 ønsker jeg å undersøke hvilken forståelse som kommer til uttrykk blant norsklærere på mellomtrinnet i arbeid med sakprosa tekster i norskfaget. Undersøkelsen vil omfatte et fokusgruppeintervju av 6-8 lærere samt observasjon av to undervisningstimer der det er ønskelig å gjøre lydopptak av undervisningen.

I undersøkelsen vil jeg undersøke problemstillingen: Hvilken forståelse av utforskende undervisning i sakprosa kommer til uttrykk hos en gruppe norsklærere på mellomtrinnet?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger, ved lesesenteret, er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får denne henvendelsen fordi du er foresatt til en elev på NN skole der norsklærere som underviser på mellomtrinnet deltar i denne undersøkelsen. I forbindelse med prosjektet vil jeg intervju norsklærere som underviser på mellomtrinnet, i tillegg til å observere undervisningen deres.

#### **Hva innebærer det for deg og ditt barn å delta?**

Dersom du velger at ditt barn deltar i prosjektet, innebærer det at elevene i klassen blir observert i to undervisningstimer. Undervisningen vil så langt det lar seg gjøre, foregå som en autentisk undervisningstime og dreie seg om selve undervisningsformen. Mine observasjoner i timen vil være fokusert på lærerens undervisning, tilrettelegging og organisering. Datamaterialet vil bestå av mine skriftlige notater fra timen. I tillegg er det ønskelig å gjøre lydopptak av undervisningen.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig for barnet å delta i prosjektet. Hvis du velger at ditt barn deltar, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Barnet kan også når som helst trekke seg uavhengig av om foresatte har sagt ja til deltakelse. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller barnet ditt hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

De elevene som det ikke gis samtykke for, vil i samråd med læreren få tilbud om et alternativt opplegg ute av klasserommet de to undervisningstimene det gjøres lydopptak.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Veileder Miriam Emilie Choi-Natvik ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, vil ha tilgang til opplysningene.
  
- Navnet og kontaktopplysningene til ditt barn vil jeg erstatte med en fiktive navn. Datamaterialet vil bli oppbevart og kryptert gjennom sikkert lagring på nettskjema.no Diktafon.

Alle opplysninger blir anonymisert i oppgaven. Utvalgte notater og sitat fra observasjoner fra undervisningstidene vil bli publisert.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.06.2023. Etter prosjektslutt vil lydopptak og koblingsnøkkel mellom personopplysninger og datamateriale bli slettet. Det er ønskelig å oppbevare anonymiserte transkripsjoner av datamaterialet etter prosjektslutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Beste hilsen,

Miriam Emilie Choi-Natvik

(Prosjektansvarlig, Universitetet i Stavanger, ved Lesesenteret)

Lene Korsmo Brekka

(Masterstudent)



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Utforskende lesing av sakprosa på mellomtrinnet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn \_\_\_\_\_ kan delta i:

- observasjon av klasseromsundervisning med lydopptak
- at anonymisert datamateriale kan oppbevares konfidensielt etter prosjektslutt

Jeg samtykker til at opplysninger fra lydopptak behandles frem til prosjektet er avsluttet 30.06.2023.

-----  
(Signert av foresatt, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

**Tema:** Utforskende lesing av sakprosa tekster i norskfaget på mellomtrinnet

**Problemstilling:** Hvilken forståelse av utforskende lesing av sakprosa kommer til uttrykk hos en gruppe norsklærere på mellomtrinnet?

#### 1. Rammesetting

- Informasjon om prosjekt, problemstilling, formålet med intervjuet og antatt tidsbruk
- Avklarer anonymitet og taushetsplikt
- Avklare eventuelle uklarheter med intervjupersonene
- Starte lydopptak

#### 2. Spørsmål om undervisning, nye læreplaner og norskfaget

- Hva tenker dere er hovedformålene med norskfaget på mellomtrinnet?
- Hva tenker dere er sentrale mål med leseopplæringa på mellomtrinnet?
- Har norskfaget endret seg de årene dere har undervist?
  - Hva vil dere fremheve som de viktigste endringene i læreplanene for norsk etter LK20?

#### 3. Spørsmål om sakprosa tekster i undervisningen

- Hvilken rolle mener dere at sakprosa har i norskfaget på mellomtrinnet?
- Hva tenker dere er typiske sakprosa tekster i norsk? Kan dere gi eksempler?
- Hvilke sakprosa tekster velger dere i undervisningen, og hva ligger til grunn for valgene?
- Kan dere beskrive litt hva dere vektlegger i arbeid med sakprosa tekster? (finne svar, undersøke, undre seg?)
- Har undervisningen i sakprosa endret seg i den perioden dere har vært lærere, og eventuelt på hvilke måter?

#### 4. Spørsmål om utforskende lesing

- Hva tenker dere at utforskende lesing av sakprosa tekster kan innebære i norskfaget?
  - Kan «utforskende lesing» forstås på forskjellige måter?
  - Kan alle typer sakprosa tekster egne seg for utforskning?
  - Kan ordet problemløsning være aktuelt i arbeid med sakprosa tekster?
  - I hvor stor grad bør læreren lede en utforskende samtale om sakprosa lesing?
    - Hvordan kan læreren fungere som veileder i samtalen?

#### 5. Praktisk utforskning av sakprosa tekst

- Her er en sakprosa tekst (har med en tekst fra rettssaken om Utøya). Ber lærerne lese teksten.
  - Hva legger dere merke til i denne teksten?
  - Hva er interessant å løfte fram?
  - Kan denne teksten gi rom for å komme dypere inn i teksten?
  - Byr den på motstand, og i tilfelle hvordan?
- Kunne denne sakprosa teksten vært aktuell i norskfaget?
- Hvordan tenker dere det kan legges til rette for å arbeide med denne i undervisninga?
  - Hvordan legge opp undervisninga til at elevene selv gjør oppdagelser og stiller spørsmål til teksten?
- Hvilke fordeler eller ulemper kan utforskende lesing av sakprosa i norskfaget gi?
- Opplever dere at dere har tilstrekkelig opplæring i å undervise i utforskende lesing av sakprosa tekster?
  - Hvilken kompetanse eller ferdigheter ønsker dere mer opplæring i?

#### 6. Avrunding

I denne samtalen har dere vært innom .....

Er det noe dere vil tilføye? Noe vi ikke har vært innom?

Hvordan opplevde dere gruppeintervjuet?

## Vedlegg 4: Vurdering fra NSD

15.06.2023, 09:45 Meldeskjema for behandling av personopplysninger



---

[Meldeskjema](#) / [Utforskende lesing av sakprosa på mellomtrinnet](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 219563	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 31.10.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjekttittel**  
Utforskende lesing av sakprosa på mellomtrinnet

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Universitetet i Stavanger / Arkeologisk museum

**Prosjektansvarlig**  
Miriam Emilie Choi-Natvig

**Student**  
Lene Korsmo Brekka

**Prosjektperiode**  
03.11.2022 - 30.06.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personverneverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skyfiling, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VÅRIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG – UTVALG 1**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**LOVLIG GRUNNLAG - UTVALG 2**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6

<https://meldeskjema.sikt.no/62366c27-ee6d-47a2-868a-b0e6161642c3/vurdering> 1/2

nr. 1 a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte/registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløseleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Silje Fjelberg Øpsvik

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 5: Feltnotater

Observasjon av 2. og 3. time på 6.trinn

Elever tilstede: 14

Lærere: Lærer 1 og lærer 2

Tid: 30.11.2022

Fag:norsk

Aktivitet	Beskrivelse	Refleksjoner - tolkinger
Innramming	Hvordan presenteres teksten, hvordan organiseres undervisningen, hvem stiller spørsmål, hvilke spørsmål stilles osv.	
Helklasse, lærerstyrt	<p>Elevene sitter hver for seg i klasserommet. Lærer 1 Introduserer og starter opp timen. Elevene skal skrive egenvurdering etter timen.</p> <p>Mål for timen: utforske tekst gjennom samtale. Læreren spør hva det er å utforske og om de tror det er bedre å utforske sammen. En elev svarer bekræftende.</p> <p>Elevene rekker opp hånda når de svarer. Lærer gjentar det elevene sier. Lærer 1 viser boka fra Schau og leser tittelen. Sier at teksten står i boka. Den andre læreren sier noe om arbeidet. Lærer 2 deler ut kopi av teksten, tusj og blyant. Sier at de må notere i</p>	<p>Elevene får beskjed om at målet for timen er utforsking av tekst. Lærerne sier ikke hva elevene skal utforske eller hvorfor elevene skal utforske teksten. Ingen av elevene spør om dette.</p> <p>Elevene blir informert om tittelen på boka, og kanskje noen av elevene kjenner til 22.juli fra før.</p> <p>Elevene ser nysgjerrige ut når de får teksten og blar i arkene straks de får den. Elevene har fokus på teksten, studerer den og er helt stille.</p>

	<p>teksten. Lærer 1 hjelper til med å dele ut blyanter.</p>	<p>Læreren sier at hun ikke vil si mer om teksten akkurat nå, noe jeg oppfattet som at hun vil si litt mer etterpå.</p> <p>Lærerne bruker mye tid på forberedelser og på å snakke om hva som skal skje. Det kan virke som de vil forsikre seg om at elevene forstår hva de skal gjøre med arkene og skrivesakene.</p>
<p>Helklasse, lærerstyrt</p>	<p>Lærer 1 leser teksten høyt i klassen. Elevene følger med i teksten, de merker og noterer underveis. Mange markerer det med garden. Lærer 1 leser med tonefall. Lesestopp etter første side. Lærer 2 understreker at det er side 1 elevene skal notere eller stille spørsmål om. En elev spør hva beskytt betyr. En annen spør om garden, stand by, absurditet. En elev forklarer det. Lærer 2 spør om det er noen ganger man bruker ordet garden. En elev nevner bodyguard. Lærer 1 forklarer hva setningen betyr, at det betyr at man beskytter seg selv. En elev forklarer ordet barrikade. En elev spør om ordet hverdagskost. En annen elev forklarer det som noe som ofte skjer. Lærer 1 forklarer igjen hva ordet betyr. En spør hva ordet skudd betyr.</p>	<p>Jeg var spent på om læreren ville fortelle elevene litt om teksten før lesingen, men læreren begynner å lese høyt uten å si hva den handler om. Hun leser høyt og med innlevelse i rolig tempo, og elevene følger godt med. Det er helt stille og det ser ut som elevene har fullt fokus på teksten. De markerer og streker under og skriver. Jeg oppfatter at elevene er nysgjerrige på teksten, de følger med i lesingen. Det ser ut som teksten engasjerer. Det er helt stille i klasserommet. Alle har fjeset vendt mot teksten og ser ut som de følger med i den.</p>

<p>Lærer 2 sier at en elev har et godt spørsmål. Eleven lurere på hva vitneboks betyr. Samtalen fortsetter om rettssak og vitneboks. En elev sier hva han tenker om hverdagskost og beskutt. En elev går på toalettet.</p> <p>Læreren fortsetter å lese høyt. Elevene følger med i teksten, markerer når hun leser “deler dette fine øyeblikket” og “så ble jeg skutt.” Når hun leser Utøya smiler en av elevene og kikker på de andre elevene for å få kontakt (som om hun fikk svar på noe). Lesestopp.</p> <p>Elevene har noen spørsmål, får beskjed om å skrive dem i teksten. Samme eleven som smilte, sier: “med en gang du leste”, blir stoppet av læreren. Læreren fortsetter å lese høyt. Elevene følger med. Noen markerer underveis. Lesestopp.</p> <p>Lærer 2 oppfordrer til å skrive spørsmål eller markere noe i margen. En elev vil stille spørsmål, men må vente.</p> <p>Læreren er ferdig med å lese teksten. Eleven som smilte sier at hun tenkte</p>	<p>I lesestopp snakker de mye om enkeltord.</p> <p>Det virker som en av elevene får bekreftet noe når lærer leser Utøya. Hun prøver å få blikkontakt med de andre, men alle er opptatt av teksten. Hun smiler og kikker seg rundt, som om noe har gått opp for henne eller det er noe hun vil si.</p> <p>I begge lesestoppene får elevene løfte fram hva de legger merke til, og får stille noen av spørsmålene de har notert. Læreren tar ofte ordet og forklarer. Samtalen er veldig styrt av lærer. Elevene virker engasjert i samtalen, og alle følger med. Mange rekker opp hånda og vil si noe. Det er hele tiden noen som rekker opp. Jeg er veldig nysgjerrig på hva elevene har lagt merke til og tenker at dette er spennende å lytte til. Elevene får anledning til å løfte fram noe av det de synes er interessant, og som de lurere på, men det blir mest snakk om ord i teksten.</p>
---	--



	<p>på Utøya da hun hørte tittelen og at hun har hørt mye om den saken. En elev spør om hendene som ble skutt av. En spør: hvorfor smiler hun? En elev svarer: fordi hun overlevde.</p> <p>Etter noen minutter avslutter læreren helklassesamtalen og elevene går i grupper. De får i oppgave å finne ut tekstens tema eller budskap og tekstens sjanger. Læreren informerer om at det blir oppsummering på slutten av timen.</p>	<p>Økta i helklasse varte kanskje litt lenge, og noen elever så ut som de mistet litt fokus etter hvert. Samtidig virket elevene engasjert i samtalen. Det var mye samtale om ord i teksten.</p> <p>Jeg er nysgjerrig på hvilke spørsmål elevene ikke fikk spurt om.</p>
--	--	--

## Uke 5

Den måtte kanskje komme til slutt? Følelsen av at nå raker alt. Jeg var jo egentlig så godt i rute, og hadde allerede skrevet en tekst om uke 5 i rettssalen. Jeg hadde kontroll, følte jeg. Ina fra Akershus forandret alt.

Hun er så blid, nesten litt vimsete der hun setter seg i vitneboksen. Garderen min er ikke bare nede, den er ikke en gang i stand-by. Enda et vitne i en rekke av mange. Historien kjenner jeg jo godt nå, jeg vet hva som skal komme. Det er så vidt jeg har funnet det nødvendig å ta frem pennen engang. Men så er helvete løs. Foran meg, og ikke minst inne i mitt eget hode. Det starter så uskyldig. Hun begynner pent med å fortelle om hvordan hun står og vasker opp, da hun hører de første skuddene. Det er rart å si det, men dette har jeg etter hvert vent meg til å høre om. Ungdommer som blir beskytt, er blitt hverdagskost disse ukene. En absurditet bare det. Jeg finner frem blokken, bare sånn i tilfelle. Forklaringen hennes fortsetter: For å bygge seg en liten barrikade mot eventuelle skudd som måtte komme inn i Lillesalen, flytter hun og noen andre et piano og gjemmer seg bak dette. Jeg skjønner jo hvor dette bærer, men er allikevel overhodet ikke forberedt.

Ukene i sal 250 har nok allerede gjort meg mer nummen. Jeg innbiller meg vel at jeg er godt rustet til all grusomhet som måtte komme. Er kanskje derfor jeg ikke er fokusert nok. Hun er fremdeles så blid mens hun forteller. Husker for- og etternavnene til de andre som gjemmer seg. Smiler mens hun forteller om dem. Det med vennene er et godt minne, og det er det jeg velger å bite meg merke i. Deler liksom dette fine øyeblikket. Lar meg smitte av humøret hennes og tenker mer på kameratskapet enn dramaet. Men plutselig kommer det, og nesten i samme åndedrag:

«Så ble jeg skutt i hendene, i kjeven og i brystet.»

Det kommer så kjapt at jeg mister pusten. Det føles nesten som å være der selv. Alt har vært, om ikke bra, så i hvert fall trygt, på en måte. Muligens er det følelsen av å ha bygd en liten borg, i dette tilfelle pianoet, jeg kjente meg igjen i. Jeg lever meg så inn i det der, et kort øyeblikk. Ser for meg meg selv som liten, som bygger noen elendige småhytter i skogen, og den følelsen jeg hadde da. Så den plutselige og ekstreme voldsutgytelsen slår meg fullstendig over ende. Sjokkeffekten er enorm.

«Så ble jeg skutt i hendene, i kjeven og i brystet.»

At noen i det hele tatt kan leve og si den setningen. Man kan ikke se det på henne heller. Hverken fysisk eller psykisk. Nå er jeg på Utøya selv. I dette øyeblikket ser jeg det for meg. Ser det som en film. Barrikadene er nede. Jeg

er ikke til stede i en rettssak. Det høres merkelig ut, men nå føles det som om jeg er der. Sammen med dem. Og det blir bare verre. Aktor spør om hun så at noen av de andre ble drept. Det gjorde hun ikke. Antagelig holdt hun hendene foran ansiktet da Behring Breivik skjøt. Derav skuddskadene i hendene. For første gang kjenner jeg behovet for å hive meg over tiltalte. Gå løs på ham. Slå ham om og om igjen til han forstår hva han har gjort.

«Hun holdt seg foran ansiktet, og du skjøt henne gjennom hendene», det er det jeg har lyst til å skrike til ham, mens jeg hamrer knyttnevene inn i det uttrykksløse ansiktet hans. All fornuft er borte.

Hun ble skutt gjennom hendene. Jeg vet ikke hvorfor akkurat det blir så sterkt, men det river i stykker noe inni meg. Det følger ingen logikk, men akkurat det med hendene kjennes bare så altfor, altfor mye. Historien hennes er heller ikke ferdig. Den bare fortsetter. Hun forteller om hvordan hun kom seg ut av bygningen og ut på plassen. Hun husker ikke så mye av akkurat den transporten, men forteller om hvordan hun kommer ut til en krigssone. Det var ikke bare hun som var blitt skutt. Kaos råder overalt, og hun roper om hjelp. Blødningene fra kjeven og brystet forsøker hun å stoppe med hendene, men som hun sier:

«Jeg hadde ikke nok hender.»

Behring Breivik hadde sørget for det. Du skjøt henne gjennom hendene da du lente deg over pianoet, gjorde

du ikke? Jeg slutter ikke å se det for meg. Nå føler jeg det også. Mer enn som bare en forferdelig historie. Dette er ikke bare en fortelling. Dette er noe som faktisk skjer. Det er akkurat som om helvetet Utøya for første gang, ordentlig, får tatt bolig. Jeg rekker ikke å få opp noe reisverk mot de følelsene som er på vei, for historien hennes bare fortsetter og fortsetter og fortsetter. Marerittet er selvfølgelig ikke over. Det kan det jo ikke være, for hun sitter her jo. Rett foran meg sitter det en som er blitt skutt i hendene, kjeven og i brystet. Og hun smiler.

Aktor lurer på om hun kan vise hvor hun ble skutt. Det kan hun. Hun viser det på ansiktet. Vi kan nesten ikke se det. Hun sier det er fordi hun har sminket seg. Aktor sier det er bra sminket. Hun sier takk. Det siste knuser meg fullstendig. Det blir så altfor mye at hun er så blid. Kanskje fordi det er så fremmed for meg. Så viser hun oss arret på brystet. Like ubekymret som når noen viser frem en ny tatoivering. Ikke noe dramatisk. Etter det armene. Et langt arr fra albuen ned til håndflaten. Så altfor privat, tenker jeg. Jeg tror ikke hun tenker det samme. Aktor sier at hun ikke trenger å dra opp skjorta hvis hun ikke vil. Hun unnskylder seg. Du trenger ikke det, tenker jeg. Du trenger virkelig ikke unnskyldte noe.

Det er ingen pauser her – det er aldri det i disse vitnehistoriene. Ikke noe tid til å hente seg inn. Fra tidligere vitneforklaringer vet jeg bare så altfor godt at det er mange

elementer igjen. De på øya skal reddes også, og på veien vil det lure farer. Hun forteller videre om vennene som fikk hjulpet henne med å gjemme seg i nærheten av en skaterampe. Mens hun lå og kjempet med bevisstheten, fordelte de andre seg rundt henne. Ved hjelp av steiner de fant, og tøy de hadde på seg, forbandt de sårene hennes og stoppet blødningene som best de kunne. De snakket lavt med hverandre og forsøkte å holde motet oppe. Et lite mikrokosmos av nærhet og vennskap midt i hjertet av helvete. Det er så altfor, altfor mye for meg nå. Oppe i alt dette kaoset ser Ina en vandråpe som ligger på et blad.

«Det var så rart at noe så vakkert finnes, mens alt dette skjer rundt meg», forteller hun oss.

Hadde jeg lest det i en roman, eller sett det forsøkt formidlet på film, hadde jeg avfeid det som vrøvl. En kvasi-romantisk klisjé. Her og nå er det ingen klisjé. Overhodet ikke. Det er bare sant, og det treffer meg så hardt at jeg vet jeg kommer til å begynne å grine hvis jeg ikke skjerper meg. Klumpen i halsen er som en ananas. Jeg kjenner at nå er det like før alt rakner. Det er humøret hennes, ikke grusomhetene, som tar meg. Håpet oppe i all håpløsheten. Og det at hun har så forbannet rett. Det er jo helt forbausende rart at det kan finnes noe så vakkert mens noe så grusomt skjer. Og at hun ser det, får det med seg og husker det. Det blir en emosjonell pause mens hun forteller hvordan hun etter hvert kommer seg opp i en

---

båt og blir reddet. Jeg rekker så vidt å samle meg før det kommer, og da bare i en bisetning:

«Jeg trodde først at hendene var skutt av.»

Kontrastene igjen. Historien har akkurat fått en slags happy ending, og så kommer det en ny grusomhet. En ny setning jeg kommer til å huske for alltid. Og igjen dette med hendene. Hva er det med disse hendene som tar meg? Jeg er jo helt frynsete, her jeg sitter. Nå holder det. Ikke mer nå. Er det kanskje det det er? At jeg har fått nok? Ukene med elendighet har endelig fått en form for utløsning?

Men det er ikke så enkelt heller. Det er noe med positiviteten, livsgnisten som går igjen hos flere av ungdommene. Hun er så blid der hun sitter. Ikke bare over å være i live, men også i selve livet. Det ligger et håp der, som er så uendelig godt å være vitne til. De har alt foran seg, og kan ikke vente med å ta fatt på det. Hvem er jeg oppe i alt dette? Hva er det jeg driver med? Hva er det jeg går og klager over hele tiden? Hun trodde at hun hadde fått skutt av seg hendene, men så det vakre i en dråpe på et vannblad.

Nesten alt inne i sal 250 dreier seg om de største tingene i livet. Overlevelse og død. Nå handlet det om livskraft, heltemot og håp. Kombinasjonen tok nesten knekken på meg, men gud hjelpe så godt det var også.

Alle som var på Utøya 22/7, opp mot 600 personer, måtte løpe for livet. Jeg har aldri måttet løpe for livet. Løpe så fort jeg overhodet kan, for ikke å bli drept. Et voldsomt antall mennesker har opplevd et traume jeg aldri kan klare å sette meg inn i. Hver og en av disse har sin egen opplevelse av det som skjedde. Hver og en har sin egen måte å takle det på.