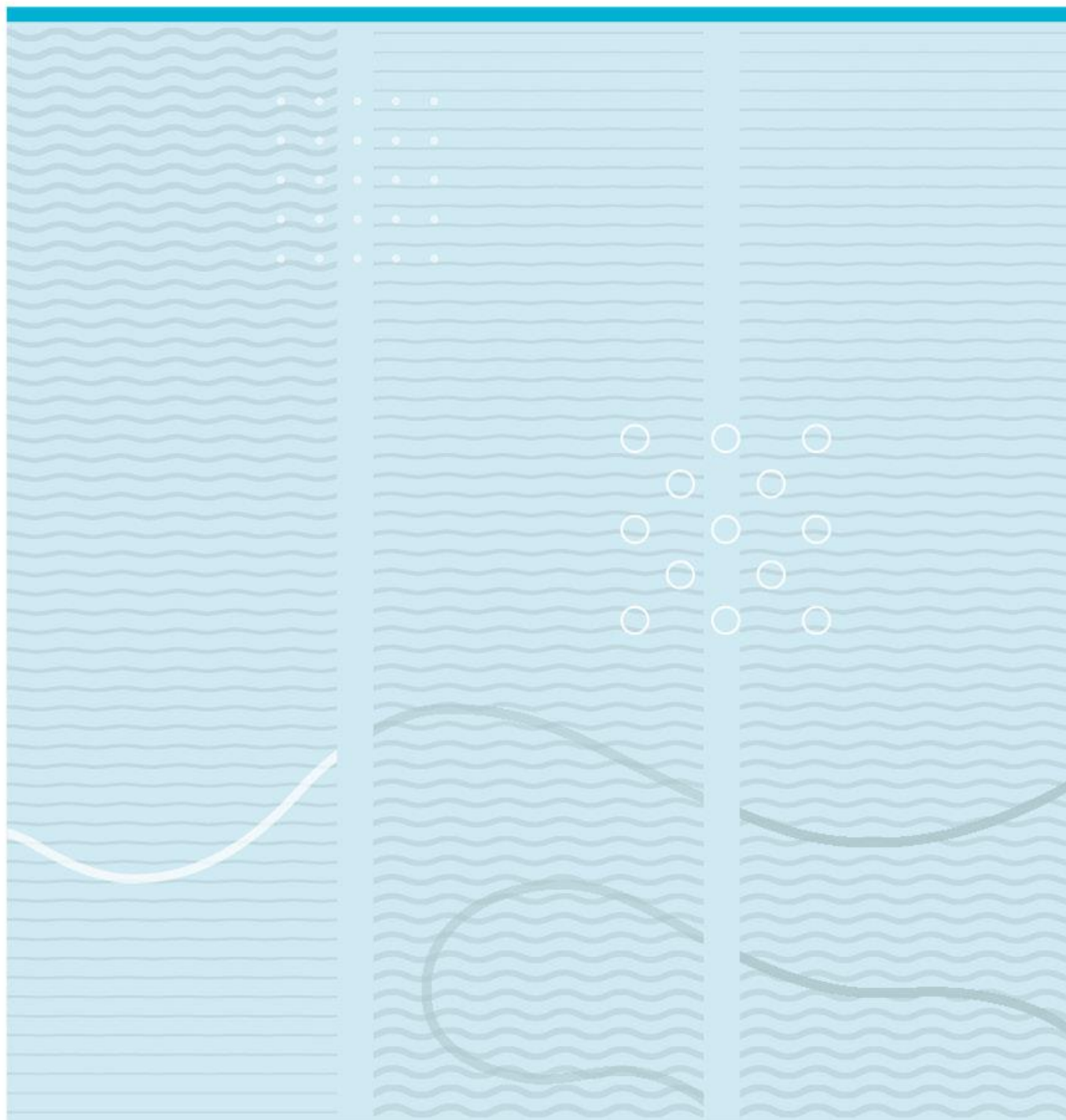


Marita Bjønnes

Sakprosaens plass i norskfaget

En kvalitativ studie om sakprosaens plass i læreplanen, læreboka og i norskundervisningen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for språk og litteratur
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Marita Bjønnes

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om sakprosaens plass i norskfaget, med et særlig fokus på kritisk tilnærming til sakprosaetekstene i norskfaget. Tidligere forskning har vist at likestillingen mellom skjønnlitteratur og sakprosa i læreplanen ikke er likestilt i praksis, både med omfang tekster og hvordan status de ulike tekstene har i skolen. Skjønnlitteratur skal likes og oppleves, mens sakprosa kun skal vurderes. Norske elever skårer lavere enn gjennomsnittet når det kommer til kritisk tilnærming til tekst. Sakprosaetekster er det vel så viktig at elevene mestrer å ha en kritisk tilnærming til, ettersom de omgir seg rundt disse tekstene hver dag, både på skolen og på egenhånd. Denne masteroppgaven i norskdidaktikk har derfor som mål å besvare problemstillingen:

Hvilken plass har sakprosaen i norskfaget, og hvordan arbeides det kritisk med sakprosaetekster i klasserommet?

Problemstillingen blir besvart ut ifra analysen av tekstutvalget og oppgavene gitt til sakprosaetekstene i en lærebok for norsk, en spørreundersøkelse av norsklærere og et semistrukturert gruppeintervju av elever. Alle utvalgsgruppene sentrerer seg til videregående opplæring.

Hovedfunnene i forskningsprosjektet viser at det er et mindretall sakprosaetekster i tekstutvalget til læreboka, og oppgavene gitt til disse er i størst grad lukkede oppgaver som ber elevene følge visse metoder eller oppskrifter for å finne et fasitsvar. Disse lukkede, resonnerende oppgavene er også kjennetegnet for det begrensede antallet kritiske oppgaver gitt til sakprosaetekstene i tekstutvalget. Flesteparten av lærerne deler i sine svar at de mener de har en likestilling mellom sakprosa og skjønnlitteratur i sin norskundervisning, men ut ifra lærernes skisseringer av sakprosaundervisning, kan det virke som at denne likestillingen ikke gjelder for metodene. Ingen av lærerne sier noe om at sakprosaetekstene må tolkes, og tolkningskompetanse er en ferdighet som kreves av elevene dersom de skal møte sakprosaetekster med en kritisk tilnærming. Elevene viser gjennom det semistrukturerte gruppeintervjuet at de har et potensiale til å tilnærme seg sakprosaetekster kritisk, men dette krever mye veiledning fra læreren.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Problemstilling.....	8
1.2 Oppgavens oppbygging og avgrensing	8
1.3 Begrepsavklaring	9
2 Teoretisk forankring og tidligere forskning	10
2.1 Sakprosa-begrepet	10
2.2 Sakprosaens plass i læreplanen.....	11
2.3 Undervisning i sakprosa og undervisning <i>med</i> sakprosa	12
2.4 Formål med undervisning i sakprosa.....	13
2.5 Sakprosaens plass i lærebøkene gjennom tidene	14
2.6 Et skråblikk på oppgavene som blir gitt til tekstene i lærebøkene	15
2.7 Kritisk tilnærming til tekst	16
2.8 Literacy og kritisk literacy	17
2.9 Kritisk literacy og sosialesemiotikk	19
3 Metode	21
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	21
3.2 Design og valg av metode.....	22
3.3 Dokumentanalyse av lærebok.....	23
3.3.1 Utvalg	23
3.3.2 Analyse	24
3.4 Spørreundersøkelse av norsklærere.....	25
3.4.1 Utvalg og rekruttering av informanter	25
3.4.2 Utforming	26
3.4.3 Gjennomføring	27
3.4.4 Analyse og koding.....	27
3.5 Semistrukturert gruppeintervju	28
3.5.1 Strategisk utvalg	29
3.5.2 Utforming	29

3.5.3	Gjennomføring	30
3.5.4	Lagring og transkribering.....	31
3.5.5	Analyse og koding.....	31
3.6	Spørreundersøkelse av elever	32
3.7	Reliabilitet og validitet.....	33
3.7.1	Reliabilitet	33
3.7.2	Intern validitet.....	34
3.7.3	Ytre validitet	35
3.8	Personvern og forskningsetikk	35
4	Analyse	37
4.1	Dokumentanalyse av lærebok i norsk for Vg2/Vg3 SF.....	37
4.1.1	Tekstutvalget i læreboka	37
4.1.2	Oppgavene til sakprosaetekstene i tekstutvalget.....	38
4.1.3	Åpne oppgaver	39
4.1.4	Lukkede oppgaver	41
4.1.5	Kritiske oppgaver.....	42
4.1.6	Oppsummering.....	43
4.2	Spørreundersøkelse av lærere	43
4.2.1	Ny læreplan, og sakprosaens plass i den.....	44
4.2.2	Læreboka i norsk.....	44
4.2.3	Valg av sakprosaetekster til undervisningen	45
4.2.4	Lærernes kriterier for valg av sakprosaetekster utenfor læreboka.....	46
4.2.5	Undervisning i sakprosa, og formålet med det	46
4.2.6	Hvilke typer sakprosaetekster benytter lærerne seg av i undervisningen?	50
4.2.7	Oppsummering.....	51
4.3	Semistrukturert gruppeintervju av elever	52
4.3.1	Felt.....	53
4.3.2	Relasjon	54
4.3.3	Mediering	54
4.3.4	Den ideasjonelle metafunksjonen	55
4.3.5	Den mellommenneskelige metafunksjonen.....	55
4.3.6	Den tekstuelle metafunksjonen	56

4.3.7	Hvilke mål og interesser tjener teksten?	56
4.3.8	Oppsummering	58
5	Drøfting	59
5.1	Lærernes oppfatning og lærebokas gjenspeiling av læreplanen	59
5.2	Sakprosaen i læreboka, og lærernes bruk av den	61
5.3	Lærerens kriterier for valg av tekster utenfor læreboka	63
5.4	Arbeid med sakprosaetekster i norskfaget	65
5.5	Mulighetene for kritisk tilnærming til sakprosaetekster	67
6	Avsluttende kommentarer og konklusjon	71
	Litteraturliste	73
	Vedlegg	76
	Vedlegg 1: <Godkjenning fra NSD>	76
	Vedlegg 2: <Informasjonsskriv til lærerne>	78
	Vedlegg 3: <Informasjonsskriv til elevene>	80
	Vedlegg 4: <Spørreundersøkelse av norsklærere>	82
	Vedlegg 5: <Intervjuguide for semistrukturert gruppeintervju>	84
	Vedlegg 6: <Transkripsjon av semistrukturert gruppeintervju av elever>	85
	Vedlegg 7: <Spørreundersøkelse av elever>	96
	Vedlegg 8: <Instagram-innlegg fra Andreas Wahl>	97

Forord

Så var jeg ved veis ende. De siste fem årene på Bakkenteigen har vært fylt med utfordringer, oppturer og nedturer, nye bekjenskaper, men mest av alt – mestringsfølelse. Det er også denne følelsen jeg sitter igjen med når jeg nå er klar for å levere masterprosjektet etter et og et halvt år med beinhard jobbing. I en periode følte det ut som at dagen i dag aldri skulle skje, men takket være gode mennesker rundt meg har jeg greid det.

Jeg må rette en stor takk til elevene som har deltatt i studien, og latt meg få et innblikk i deres refleksjoner og ferdigheter. Takk til lærerne som har delt sine tanker og erfaringer rundt egen undervisningspraksis. Tusen takk til veilederen min, Anne-Beathe Mortensen-Buan, for all støtten, hjelpen og de hyggelige veiledningssamtalene våre. Du har stilt opp for meg mer enn hva jeg noen gang hadde forventet av en veileder.

Takk til Flemming for korrekturlesing og gode tilbakemeldinger i innspurten. Jeg vil også takke Mona, min beste venn, som jeg har delt bekymringer og frustrasjoner med de siste fem årene, og som hjalp meg med korrekturlesing. Det har vært så godt å ha et felleskap rundt masterstudier, til tross for ulike studieretninger og avstanden mellom oss. Jeg må også takke Emilie for godt samarbeid, timelange telefonsamtaler og hytteturer med rom for både skolearbeid og kos – ganske mye kos. Jeg har funnet en enorm støtte i deg gjennom hele studiet, og jeg har også fått en venn for livet. Og mamma – takk for at du alltid har troen på meg, uansett hvor lite tro jeg måtte ha til meg selv.

Den største takken må rettes til Tobias. Du har holdt ut med meg gjennom fem år med eksamensnerver, frustrasjoner, sinneutbrudd og lykkerus om hverandre. Du er den beste jeg kunne valgt å leve livet mitt med, og jeg elsker deg.

Sandefjord, 24. november 2022

Marita Bjønnes

1 Innledning

Jeg ser sakprosa og kritisk tilnærming til tekst gå hånd i hånd. Sakprosaetekster «er både samfunnets lim og hukommelse, men ofte så dagligdagse at vi knapt legger merke til dem» (Tønnesson, 2012, s. 7). Det betyr at vi må trene oss opp til å være oppmerksomme, bevisste og kritiske til denne typen tekster, nettopp fordi vi møter dem hver eneste dag i ulike kontekster, og det gjør også elevene våre.

I 2009 startet Landslaget for norskundervisning satsning på sakprosaen. I den forbindelse skulle en fagjury sette sammen en sakprosaanon som hadde som formål å bidra til et løft av sakprosaetekstene i norske klasserom. Forskningen som ble gjort i forkant av prosjektet, viste at sakprosaen ble lite representert i tekstutvalgene i lærebøker for norsk, og at det arbeides mer med skjønnlitteratur enn sakprosa i norskundervisningen (Frønes og Roe, 2010, s. 83), til tross for likestillingen i læreplanen. Det finnes også en oppfatning der ute om at å lese sakprosa er noe helt annet enn å lese skjønnlitteratur, til tross for at det ikke finnes noen forskningsbasert kunnskap som beviser dette (Frønes og Roe, 2010, s. 77). Sakprosaens plass i norskfaget var altså ikke på sitt beste på den tiden LNU startet sitt prosjekt med å satse på sakprosaen.

Med den nye læreplanen av Kunnskapsløftet 2020, er likestillingen mellom sakprosa og skjønnlitteratur videreført. I tillegg har det blitt innført et kjerneelement, *kritisk tilnærming til tekst*, som er svært relevant i arbeid med alle typer tekster, men kanskje særlig de tekstene som ytrer noe om virkeligheten vi lever i. En av verdiene i norskfaget er at det skal «styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Johan Tønnesson er blant dem som mener samfunnet og menneskene i det trenger kritisk sakprosaekompetanse. Dette begrunner han i den økte tekstliggjøringen av både privatliv, arbeids- og samfunnsliv, som gjør at alle individer har tilgang på uendelig mange tekster rett ut fra sin egen lomme (Tønnesson, 2013, s. 31). For meg er det helt naturlig at skolen da har et viktig samfunnsansvar for å kunne bidra til at morgendagens demokratiske medborgere skal kunne orientere seg, med en kritisk tilnærming, i dette komplekse tekstlandskapet.

Derfor ønsker jeg gjennom denne masteroppgaven å undersøke sakprosaens plass i norskfaget, og hvordan vi kan utvikle elevenes evner til å tilnærme seg disse tekstene kritisk. Dette skal jeg undersøke gjennom en dokumentanalyse av tekstutvalget i læreboka *Appell Vg2/Vg3*, og de oppgavene som blir gitt til sakprosaetekstene der. I tillegg vil jeg gjennomføre en spørreundersøkelse

av norsklærere på ulike videregående skoler i Norge, og høre hvordan de stiller seg til sakprosaundervisningen, og ikke minst hvilke muligheter og begrensninger de ser ved undervisning i sakprosa. Jeg vil også gjennomføre et semistrukturert intervju av elever ved Vg2 studieforbereende utdanningsprogram, som for dem vil likne på det de kjenner som en fagsamtale. Gjennom det semistrukturerte intervjuet skal elevene diskutere funksjoner ved en multimodal tekst, med bakgrunn i sosialsemiotikken og kritisk literacy.

1.1 Problemstilling

Som nyansatt og nyutdannet lærer ønsker jeg å vite mer om sakprosaens plass i norskfaget, og hvordan andre lærere vurderer sakprosaens status i skolen. Jeg, som mange andre, ser viktigheten av å knytte sammen sakprosa og kritisk literacy. LK20 og kjerneelementet *kritisk tilnærming til tekst* understreker også viktigheten av elevenes kritiske kompetanse i møte med både sakprosa og skjønnlitteratur. Etter LNU's sakprosastrategi er det relevant å undersøke hvordan det er med sakprosaens status og plass i norskundervisningen. Derfor ønsker jeg å undersøke denne problemstillingen i min studie;

- *Hvilken plass har sakprosaen i norskfaget, og hvordan arbeides det kritisk med sakprosaetekster i klasserommet?*

For å konkretisere undersøkelsen, har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som henviser til de tre ulike typene empiri som inngår i min forskning.

- *Hvilke sakprosaetekster og oppgaver tilbyr en utvalgt lærebok for Vg2/Vg3 i sitt tekstutvalg?*
- *Hvilke sakprosaetekster velger norsklærere på videregående skole til undervisningen, og med hvilket formål?*
- *Hva kjennetegner et utvalg Vg2 elevers møte med sakprosaetekst med lesebestillingen kritisk tilnærming til tekst?*

1.2 Oppgavens oppbygging og avgrensning

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. I kapittel 1 presenterer jeg problemstillingen min og redegjør for hvilken relevans forskningen har innenfor norskdidaktikken. Den teoretiske forankringen og tidligere forskningen tar jeg for meg i kapittel 2. Her presenterer jeg sentrale begreper og teorier som nyttes videre i masteroppgaven, både om sakprosaundersøking generelt og kritisk lesing av sakprosa spesielt. I kapittel 3 presenterer jeg de tre innsamlingsmetodene jeg har

benyttet for å innhente empiri som kan være med på å besvare problemstillingen. Under dette kapitlet forklarer jeg også bakgrunnen for valg av de ulike metodene og utvalgsgruppene, og diskuterer forskningens gyldighet og pålitelighet. Kapittel 4 består av de tre ulike analysene jeg har gjort – dokumentanalyse av lærebok i norsk, tematisk analyse av svarene fra spørreundersøkelsen av lærer og til slutt analysen av det semistrukturerte gruppeintervjuet av elevene. Funnene som blir presentert i kapittel 4, blir drøftet i lys av relevant teori, tidligere forskning og praksiserfaringer i kapittel 5. Her ser jeg funnene i lys av hverandre, på tvers av empiriutvalg. I det siste kapitlet, kapittel 6, deler jeg avsluttende kommentarer og til slutt en konklusjon på den overordnede problemstillingen.

Hadde omfanget av forskningsprosjektet gitt rom for det, skulle jeg gjerne ha hentet inn empiri som kunne sagt noe om sakprosaens plass har endret seg etter LK20. Jeg kunne for eksempel også analysert tekstutvalget til en lærebok skrevet for LK06, og sammenlignet i større grad om det har skjedd en endring. Med det utgangspunktet jeg har valgt, kan jeg kun si noe om hvordan det er ut ifra min empiri, og knytte det til tidligere forskning.

1.3 Begrepsavklaring

For å unngå gjentakelser, henviser jeg til Kapittel 2, «Teoretisk forankring og tidligere forskning», for min redegjørelse av begreper. I Kapittel 2 vil jeg avklare begrepene og de definisjonene av begrepene jeg benytter meg av i forskningsprosjektet. Redegjørelsen av nøkkelbegreper for forskningsprosjektet, slik som sakprosa og kritisk literacy, er en del av teorigrunnlaget. Denne avgjørelsen er tatt på bakgrunn av at jeg fletter inn tidligere forskning sammen med det teoretiske grunnlaget, slik at under redegjørelsen for kritisk literacy vil jeg også si noe om forskningen som er gjort på dette feltet.

2 Teoretisk forankring og tidligere forskning

I dette kapitlet av masteroppgaven vil jeg legge frem det teoretiske utgangspunktet for undersøkelsen. Dette innebærer blant annet definisjoner av sakprosabegrepet, hvordan sakprosa blir kommunisert i læreplanen og hvordan elever møter sakprosa i klasserommet. Jeg vil også presentere hvordan ulike oppgaver gitt til sakprosa blir kommunisert fra lærere og læremidler, og gå nærmere inn på en kritisk tilnærming til sakprosa. Tidligere forskning vil også bli implementert i presentasjonen av det teoretiske utgangspunktet.

2.1 Sakprosabegrepet

Sakprosa har igjennom årtusener bidratt til kommunikasjon og dokumentering. Den finsksvenske språkviteren Rolf Pipping brukte begrepet *sakprosa* første gang i 1938, og begrepet ble forklart som «en særlig saklig prosastil» (Blikstad-Balas og Tønnesson, 2020, s. 13). Definisjonen på sakprosa som har fått særlig gjennomslag i Norden, ble definert i den norske boka *hva er SAKPROSA* i 2008. «Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2012, s. 34). Sakprosa dreier seg altså om noe som har rot i virkeligheten, og skiller seg derfor fra skjønnlitterære tekster som kan være oppdiktet.

Vi kan også skille mellom to ulike typer av sakprosa, *litterær sakprosa* og *funksjonell sakprosa*. Der den litterære sakprosaen bruker virkemidler fra skjønnlitteraturen til å skildre virkeligheten, er sjangerkravene til den funksjonelle sakprosaen «intimt forbundet med deres tiltenkte funksjon» (Blikstad-Balas og Tønnesson, 2020, s. 16). En stortingsmelding vil derfor være et eksempel på funksjonell sakprosa, mens Morten A. Strøknes sin bok *Havboka* er et eksempel på litterær sakprosa. Fortellingen fra virkeligheten blir fortalt gjennom en rekke litterære virkemidler, men som likevel henviser til etterrettelige kilder.

Likevel er det diskusjoner på feltet om hvorvidt vi kan skille mellom sakprosa og skjønnlitteratur. Blant annet blir dette diskutert i boka *Sakprosa i skolen*, som er skrevet i sammenheng med Landslaget for Norskundervisnings storsatsning på sakprosa (Kalleberg og Kleiveland, 2010). I den forbindelse satt organisasjonen sammen en sakprosa-kanon, som et forsøk på å løfte sakprosaens plass i norskfaget. Det viktigste kriteriet for utvelgelsen av sakprosa til kanoen, var at tekstene skulle være «velegnet for brukt i skolen, og (...) kunne engasjere og utfordre ungemennesker og gi nye perspektiver på sakprosaens mangfold» (Kalleberg og Kleiveland, 2010, s.

12). Til sammen plukket fagjuryen ut 45 sakprosaetekster, 25 tekster skrevet mellom 1700-tallet til 1990, og 20 tekster som er skrevet mellom 1990 og 2009.

Professor i nordisk litteratur, Jørgen Magnus Sejersted, er en av dem som problematiserer at man kan «dele alle tekster inn i to klart adskilte grupper» (2010, s. 28). Dette bunner i at skjønnlitteratur kan si noe om virkeligheten og er sjelden ren fiksjon, og at sakprosaen kan ha svært lite med virkeligheten å gjøre. Likevel har det oppstått et behov, både i litteraturfaget, men og i den kulturelle samfunnsutviklingen og teknologiutviklingen, for å ha et begrep som sakprosa (Sejersted, 2010, s. 30). Dette kan vi også se i læreplanene, at det institusjonelt blir skapt et skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa.

2.2 Sakprosaens plass i læreplanen

I dagens samfunn møter vi sakprosaetekster hver eneste dag, og derfor skal også elevene møte disse tekstene i en skolekontekst. Sakprosaetekster har alltid vært til stede i klasserommet, men det er først med læreplanen for Kunnskapsløftet i 2006, «at sakprosaens rolle blir eksplisitt uttrykt i en norsk læreplan» (Blikstad-Balas og Tønnesson, 2020, s. 23). I LK06 står det under formålet for faget at «[i] løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Tidligere har ikke dette vært like synlig, for før denne konsekvente likestillingen mellom skjønnlitteratur og sakprosa, ble litteratur forstått som skjønnlitteratur (Eide, 2010, s. 47). Dette gjelder læreplanene fra 1976 og frem til 2006. Dette kan også forklare noe av behovet for en slik eksplisitt synliggjøring av sakprosaens plass i norskfaget, gjennom læreplanene.

I dagens læreplan i norsk som ble innført med Fagfornyelsen, NOR01–06, er denne likestillinga mellom skjønnlitteratur og sakprosa videreført. Under beskrivelsen av fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter har læreplanforfatterne valgt å skrive «skjønnlitteratur og sakprosa» der det skrives om arbeid med tekst (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg kan man ut ifra kompetansemålene se at det er en nokså lik vektning av arbeid med skjønnlitterære tekster, som det er med sakprosaetekster.

I kompetansemålene etter Vg2 studieforbereende utdanningsprogram, kan man se at elevene skal lese, sammenligne, utforske, reflektere og tolke «tekster». Det er altså opp til den enkelte lærer å finne passende tekster, og selv sørge for at både skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster finner sin vei til klasserommet. I et av kompetansemålene kan man se at sakprosa står eksplisitt. Eleven skal kunne «reflektere over sakprosaetekster og gjøre rede for den retoriske situasjonen de er blitt til i» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13). At det finnes en konkretisering av

teksttype i dette kompetansemålet, er heller ikke så rart ettersom det kun er sakprosa tekster som tradisjonelt blir analysert retorisk, og retorisk analyse har lenge vært en del av det elevene skal evne gjennom utdanningen.

Læreplanen sier også noe om hva det vil si å lese i norskfaget og hvordan elevene bør utvikle sin lesekompetanse. Etter hvert som elevene blir eldre og mer kompetente lesere, må skolen legge opp til mer utfordrende lesing. Det betyr at det ligger en forventning om at elevene i videregående opplæring kan «lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Norsk lærerne må legge opp til at elevene nettopp får møte ulike typer sakprosa tekster i klasserommet, også multiple sakprosa tekster.

2.3 Undervisning i sakprosa og undervisning med sakprosa

Forskningsprosjektet LISA (Linking Instructions and Student Achievement) gjorde videoopptak i totalt 47 ulike klasserom i skoleåret 2014/2015. Empirien skulle bli brukt til å «kartlegge undervisningspraksiser, elevoppfatninger og læringsutbytte» i norsktimene på ungdomsskolen (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 13). Som et resultat av denne studien, fikk forskerne også en viss anelse om hvilke sakprosa tekster elevene møter i norsktimene, og hvordan det arbeides med disse.

Sakprosa tekster kan man finne overalt i et klasserom, uten at tekstene aktivt blir med i norskundervisningen. Derfor må man også skille mellom undervisning *i* sakprosa, og undervisning *med* sakprosa, ifølge forskerne Marthe Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020, s. 111). I deres publikasjon, *Hva foregår i norsktimene?*, sammenfatter forskerne observasjoner og funn fra LISA-studien som vedrører norskdidaktikk. Blant spørsmålene de svarer på er hvilke sakprosa tekster elevene leser i norsktimene, og det er her de konstaterer at man må skille mellom undervisning *i* og *med* sakprosa. Lærerens PowerPoint-presentasjon er et eksempel på undervisning *med* sakprosa, ettersom dette er noe «elevene forholder seg nokså passivt til – enten ved å bare se på den og lese den mens læreren snakker, eller ved å skrive av innholdet» (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 116). Der «lærerne rammer inn lesing av sakprosa som faktisk er gjenstand for undervisning», er det Blikstad-Balas og Roe definerer som undervisning *i* sakprosa (2020, s. 111). Et av deres funn er at det kun er 25 av 178 timer som kan kalles undervisning *i* sakprosa (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 111). Det er disse 25 timene som er utgangspunktet for at forskerne kan si noe om formålet med sakprosaundervisningen.

2.4 Formål med undervisning i sakprosa

Som presentert tidligere, viste LISA-studien hvilke sakprosa tekster elevene leser i norsktimene. Arbeidet med disse tekstene har Blikstad-Balas og Roe delt inn i tre kategorier, men som også kan fungere som formål for undervisningen i sakprosa (2020, s. 112). Kategoriene er *lesing for å lære fagstoff*, *lesing for å bli kjent med sakpregede sjangre som kåseri eller reklametekster* og *lesing for å ha eksempeltekster for elevens egen skriving*.

Den første kategorien, *lesing for å lære fagstoff*, innebærer at elevene leser, enten i læreboka eller på ark fra læreren, sakprosa tekster for å tilegne seg kunnskap om ulike temaer (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 112). Den neste kategorien kaller forskerne for *lesing for å bli kjent med sakpregede sjangre som kåseri eller reklametekster*, og innebar ofte i LISA-studien at elevene etter lesing skulle gjengi innhold, noe Blikstad-Balas og Roe mener er den tradisjonelle måten å følge opp lesing av sakprosa (2020, s. 114). Det de savner, er å la eleven også tolke litterære sakprosa tekster. Dette ser de derimot at lærerne åpner opp for i større grad i møte med reklametekster, der det særlig var fokus på virkemidler tekstforfatteren hadde brukt, og hvem mottakergruppa kunne være.

Den siste kategorien, *lesing for å ha eksempeltekster for elevens egen skriving*, innebærer at elevene for eksempel får utdelt et leserinnlegg som skal leses før de selv skal skrive et lignende leserinnlegg. Disse eksempeltekstene blir ofte hentet fra andre steder enn læreboka, noe som skiller seg fra de skjønnlitterære tekstene som ofte blir hentet ut fra læreboka (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 120). Dagsaktuelle leserinnlegg er typisk av de tekstene lærerne henter fra andre steder, som for eksempel Aftenpostens Si;D. Likevel er det ikke innholdet i leserinnleggene som får størst plass i undervisningen, men heller sjangertrekk og hvordan argumentere overbevisende. Elevene blir derfor ikke oppfordret og utfordret til å lese kritisk, noe Blikstad-Balas og Roe (2020) påpeker som en mangel i norskundervisningen.

Det må også påpekes at den estetiske lesingen faller bort dersom lesing av sakprosa *kun* faller innenfor disse tre formålene. I læreplanen av LK20 står det at elevene «skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» under kjerneelementet *tekst i kontekst* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Som nevnt tidligere er «tekster» i læreplanen forstått som både sakpregede tekster og skjønnlitterære tekster. Det vil si at læreplanen kommuniserer en forventning om at sakprosa tekster også skal leses estetisk, som Rosenblatt kjennetegner ved at leseren blir med inn i teksten. Estetisk lesing involverer leserens følelse, innlevelse, opplevelse og engasjement og leserens oppmerksomhet er sentrert direkte mot hva den lever seg gjennom i møte med den bestemte teksten (Rosenblatt, 1994, s. 25). Estetisk

lesing faller derfor ikke innunder noen av formålene Blikstad-Balas og Roe skisserer fra LISA-studien, og det kan gi implikasjoner på at sakprosaetekster svært sjeldent blir lest med en estetisk lese måte, en tilnærming skjønnlitterære tekster ofte blir lest med.

2.5 Sakprosaens plass i lærebøkene gjennom tidene

Læreboka i seg selv anses å være en sakprosaetekst, og rettene sagt går det innunder den litterære sakprosaen. En typisk lærebok er multimodal, og vil inneholde artikler om sentrale emner i norskfaget, oppgaver av ulike slag og ikke minst, et tekstutvalg. Men hvem som styrer hva som skal være innholdet i lærebøkene, er jo forlagene og lærebokforfatterne selv. Om læreboka er elevenes eneste tilgang til sakprosaetekster i norskfaget, legger det et stort ansvar på hvilke tekster som inngår i den, ettersom elevene må få den kompetansen de trenger til å orientere seg i dagens komplekse tekstlandskap.

Dagrun Skjelbred har undersøkt lærebøker i norskfaget utarbeidet til LK06, og har funnet ut at oppgaveformuleringene til de tekstene elevene møter i skolen, er relativt ulike. «Skjønnlitteratur skal oppleves og «likes», sakprosa vurderes ut fra målgruppe og hensikt» (Skjelbred, 2010, s. 55). I den sammenhengen har Skjelbred også hatt et historisk perspektiv på sakprosaen i lærebøkene. Hun har funnet ut at på 1700-tallet var det særlig religiøse tekster som bønner, salmer og trosbekjennelser elevene møtte i skolesammenheng, og målet var å lese, huske og gjenta disse tekstene (Skjelbred, 2010, s. 56). Senere, på 1800-tallet, formidlet lesebøkene i større grad kunnskapsstoff, som for eksempel P.A. Jensen: *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet*. Leseboka bestod av et utvalg tekster, med både skjønnlitteratur og sakprosa. Sakprosaetekstene dreiet seg om geografi, naturfag og historie, og kan sies å være informerende fagtekster (Skjelbred, 2010, s. 59). Disse tekstene skulle ikke læres utenat, slik som tidligere, men de skulle være til støtte for deres kunnskapstilleggelse.

Videre undersøker Skjelbred NISK-heftene, som ble laget i forbindelse med *Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole* fra 1960 (Skjelbred, 2010, s. 61). NISK står for *Norsk i sammenholdte klasser*, og er et verk med flere hefter som gikk inn på ulike norskfaglige emner. Innenfor emnet litteratur, var det hefter med et utvalg dokumentarlitteratur og sakprosa. Sjangerne var blant annet biografier, reisebrev og fagartikler, men «[m]ange av forfatterne benytter seg imidlertid av fiksjon» (Skjelbred, 2010, s. 61). Derfor kunne det som var fiktive brev og fiktive prekener like godt vært noveller. Utvalget av tekster skulle likevel ikke leses som *tekster*, men kunne være et utgangspunkt for diskusjoner, foredrag og skriveoppgaver. Men det fantes også et hefte i NISK som var kalt *Kritisk*

lesing, der utvalget bestod av først og fremst reklametekster. Slik sett, mener Skjelbred, at det ble lagt opp til en mer kritisk lese måte når det gjaldt den funksjonelle sakprosaen, mens den litterære sakprosaen heller skulle leses mer sympatisk (Skjelbred, 2010, s. 62).

2.6 Et skråblikk på oppgavene som blir gitt til tekstene i lærebøkene

Oppgavene elevene møter i skolen kan plasseres innenfor ulike diskurser, og gjennom årene har oppgavene forandret seg. Dette fant Aslaug Veum ut i sin undersøkelse av skriveoppgaver som blir gitt i norskfaget i 2015. Ut ifra Roz Ivaničs oppsett over ulike diskurser for skriving, har Veum undersøkt oppgavene i tre lærebøker for norsk med et tidsrom på 30 år, og kategorisert oppgaver innenfor Ivaničs diskurser (Veum, 2015, s. 85). Disse diskursene er *ferdighetsdiskursen*, *prossediskursen*, *sjangerdiskursen*, *sosial praksis-diskursen*, *sosipolitisk diskurs* og *kreativitetsdiskursen* (Veum, 2015, s. 86). Gjennom undersøkelsen fant hun ut at det er «ei tydeleg dreining i retning av at stadig fleire oppgaver vektlegg skriving av brukstekstar eller funksjonell sakprosa» (Veum, 2015, s. 97). Denne endringen ser Veum i sammenheng med både sjangerdiskursen der målet er å lære seg å skrive innenfor et sett med sjangre som blir brukt i sosiale sammenhenger, og sosial praksis-diskursen ettersom formålet innenfor denne diskursen dreier seg om å kunne tilpasse skrivingen til formålet, situasjonen og å utføre en sosial handling (2015, s. 97). Likevel påpeker Veum at det ikke er noen store forandringer mellom oppgavene fra 1973 og frem til 2008.

Hvilke oppgaver elevene får til de skaprosatekstene de møter i skolen har også noe å si for deres kompetanse. Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken undersøkte i 2016 norskfagets oppgavekultur, og studien tok utgangspunkt i oppgavene til tekstene i tre læremiddelverk for videregående skole. De 1943 oppgavene ble analysert, og funnene viste at det var klare forskjeller mellom oppgaver gitt til sakprosattekster og skjønnlitterære tekster (Bakken og Andersson-Bakken, 2016, s. 22). I analysene delte Bakken og Andersson-Bakken oppgavene inn i fem kategorier, der *vurderende*, *utforskende* og *aktiviserende oppgaver* ble ansett som åpne, og *reproduserende* og *resonnerende oppgaver* ble ansett som lukkede (2016, s. 16).

Skjønnlitterære tekster har gjerne mer åpne oppgaver tilknyttet seg, og tekstene skal i større grad vurderes og tolkes, mens oppgavene til sakprosattekstene er mer lukket og elevene får oppdrag om å finne og gjengi informasjon fra teksten (Bakken og Andersson-Bakken, 2016, s. 2). Denne oppgavekulturen mener Bakken og Andersson-Bakken kan gi elevene en «forståelse av at skjønnlitteraturen er rik på potensielle meninger, mens sakprosaen er enkel og entydig» (2016, s.

2). Videre problematiserer forskerne dette i sammenheng med kritisk tenkning. Om elevene aldri har analysert og tolket sakprosa, vil de ikke være godt nok forberedt til å delta i tekstkulturer utenfor skolekonteksten, der det er viktig å ha et «kritisk perspektiv på sakprosaetekster» (Bakken og Andersson-Bakken, 2016, s. 29).

Også Veum med sin undersøkelse om skriveoppgaver i norskfaget trekker frem mangelen på kritiske oppgaver. «Eit fellestrekk for alle dei tre læreverka frå tre ulike tidsperiodar var at eg fann relativt få skriveoppgåver som fremjar kritisk literacy, i den forstand at oppgåvene oppmodar elevane til å skrive om samfunnsaktuelle emne på eit meir overordna nivå og framhevar korleis elevane kan påverke samfunnet gjennom eiga skriving» (Veum, 2015, 98). Forskerne Gundelsby og Myhr stiller seg på lik side i debatten som Bakken og Andersson-Bakken, og mener at «[b]åde kildesøk, kildekritikk og kritisk og positiv multimodal diskursanalyse er altså oppgaver det er faglig belegg for at man med fordel ikke bare kan, men *bør* arbeide mer med i norsk skole» (Gundelsby og Myhr, 2021, s. 244). Også LK20 uttrykker seg mer eksplisitt enn tidligere læreplaner om viktigheten av evnen til å tenke kritisk.

2.7 Kritisk tilnærming til tekst

Med den nye læreplanen fra 2020 ble det innført kjerneelementer. Disse kjerneelementene «består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Et av disse er *kritisk tilnærming til tekst*.

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Som man kan se ut ifra Utdanningsdirektoratets beskrivelse av kjerneelementet, er det enkelt å trekke linjer til det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Bakgrunnen for kjerneelementet er at Kunnskapsdepartementet i stortingsmelding 28 legger vekt på at elevene i større grad må styrke sine evner til kritisk tenkning (Bakken, 2019). Også PISA-undersøkelsen fra 2018 viste at norske elever ikke utmerket seg på å vurdere teksters troverdighet og pålitelighet (Weyergang og Frønes, 2020, s. 178). Kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst «handler nettopp om at tekster ikke er nøytrale, og at måtene vi uttrykker oss på, verbalt og visuelt, etablerer, bygger og forvalter ulike forestillinger om verden» (Goga, 2019, s. 10). Kritisk tilnærming til tekst dreier seg altså ikke bare om kildekritikk (Weyergang og Frønes, 2020, s. 169). Det krever også ferdigheter for

å kunne avdekke disse forestillingene, holdningene og verdiene som blir kommunisert gjennom de tekstene elevene møter, både i en skolekontekst og i fritiden.

Weyergang og Frønes er noen av dem som problematiserer norske elever sin evne til å lese kritisk (2020). De poengterer at «[s]lik lesing er beskrevet i LK20, er det en forutsetning at arbeid med kritisk lesing tilrettelegges på en slik måte at det er håndterlig for elever på småskoletrinnet» (Weyergang og Frønes, 2020, s. 189). Nå som læreplanen eksplisitt uttrykker seg om kritisk tilnærming til tekst, gir det et budskap utad om at skolene må arbeide systematisk opplæring i kritisk lesing. Det betyr at lærere som har eldre elever må legge til rette og veilede elevene på en slik måte at de til slutt vil evne å møte tekster kritisk, og på egenhånd. Weyergang og Frønes mener måten å gjøre dette på er å gi tekster motstand (2020, s. 189), noe som også er en av hovedideene innenfor en kritisk literacy.

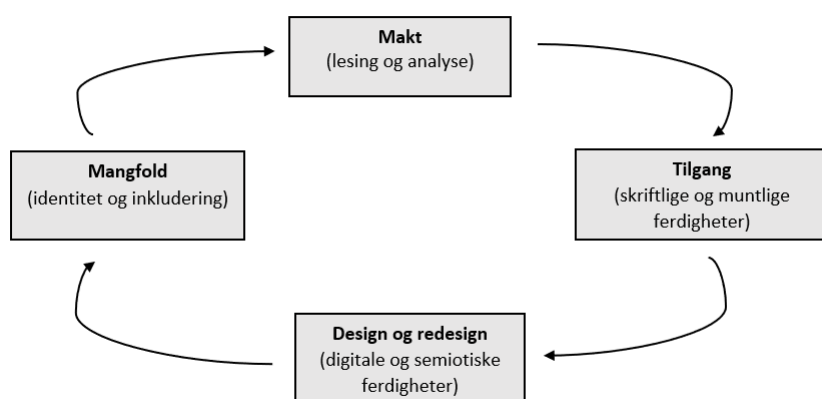
2.8 Literacy og kritisk literacy

Da Kunnskapsløftet i 2006 ble vedtatt, mente flere at læreplanen i norsk la til rette for et literacy-fag (Nome og Aasen, 2019). Om man hadde evnen til å lese og skrive i tidligere tider, kunne man si at man var *literate*, som er adjektivet literacy stammer fra. I dag legger vi mer enn skriftkyndighet til i definisjonen. Literacy har blitt definert av mange, blant annet UNESCO, FNs organisasjon for undervisning, kunnskap, kultur og kommunikasjon; «Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts.» (UNESCO, 2004, s. 13). Som det går fram av denne definisjonen, holder det ikke bare med å gjengi innhold i en tekst og lære det utenat. Man må tolke, forstå og avdekke det underliggende innholdet i tekster, analoge som digitale, og alt dette må gjøres i henhold til den konteksten en tekst er skapt i. I tillegg skal man kunne skape egne tekster til ulike kontekster. Ut ifra literacybegrepet har det vokst flere ulike typer literacy, slik som kritisk literacy.

Kritisk tenkning, mener didaktikerne Ryen, Jøsok, Jegstad, og Sandvik, er «å bruke rasjonaliteten på en selvstendig, undersøkende måte» som dermed vil kunne gi elevene mulighet til å «identifisere premisene bak påstander og ta stilling til og vurdere disse på eget grunnlag» (2019, u.s.). Det er flere fellestrekk ved kritisk tenkning og definisjonen av kritisk literacy, men begrepet kritisk literacy viser i vid forstand «både til ein kompetanse, eit teoretisk felt og til nokre didaktiske metodar som har utvikla seg gjennom tid» (Veum og Skovholt, 2020, s. 14). Allan Luke, en australsk literacy-forsker, skriver i sin definisjon at «[t]he term *critical literacy* refers to the use of the technologies of print and other media of communication to analyze, critique, and transform the

norms, rule systems, and practices governing the social fields of institutions and everyday life» (2014, s. 21). Videre skriver Luke at kritisk literacy har et eksplisitt mål om å stille seg kritisk til dominerende ideologier, kulturer og politiske systemer (2014, s. 22). Hva er konsekvensene av en teksts innhold og form, hvem blir utelatt og hvilke interesser tjener teksten? En annen literacy-forsker er sørafrikanske Hilary Janks, og hun har utarbeidet en syntesemodell for kritisk literacy.

Janks er opptatt av at språket, og hvordan vi bruker språket, kan utøve makt. Hun mener at alle mennesker trenger å være «critically literate» for å kunne forstå hvor viktig språket er når det gjelder makt, enkeltmenneskets posisjon i samfunnet og hvordan språket kan påvirke hvem som får tilgang til muligheter for et bedre liv (Janks, 2014, s. 1). Janks har derfor utarbeidet en overordna didaktisk modell for hvordan man kan arbeide med kritisk literacy, der hun tar utgangspunkt «i fire sentrale dimensjoner: *makt, tilgang, design/redesign og mangfold*» (Veum og Skovholt, 2020, s. 23). Veum og Skovholt har laget en figur basert på Janks fire sentrale dimensjoner.



Figur 1: Didaktisk modell basert på Janks fire sentrale dimensjoner (Veum og Skovholdt, 2020, s. 24).

For tiden foregår det en studie med prosjektleder Aslaug Veum i spissen. Prosjektet ønsker å «kartlegge korleis arbeidet med kritisk lesing og tekstskaping går føre seg i skulen i dag, og korleis elevar praktiserer kritiske tilnærmingar som del av skularbeidet», og har fått tittelen Critical Literacy in a Digital and Global Textual World (Kritisk literacy i ei digital og global tekstverd (CritLit), u.å.). Prosjektet har blant annet som mål å utvikle pedagogiske modeller og læringsverktøy for kritisk literacy på ungdomstrinnet, og bidra til å implementere og konkretisere sentrale begreper rundt kritisk literacy i den nye læreplanen fra 2020 (Kritisk literacy i ei digital og global tekstverd (CritLit), u.å.). Det finnes imidlertid andre studier som allerede har funn å fremvise.

Marte Blikstad-Balas og Marte Caroline Foldvik gjennomførte i 2017 en studie med syv elever på deres siste år på videregående skole, der alle gikk løp som ga dem generell studiekompetanse. Studien undersøkte kritisk literacy i norskfaget, og elevene «ble bedt om å vurdere tre ulike nettekster om det samme temaet og si noe om hvorvidt de mente tekstene er egnet til å bli brukt i en skoleoppgave» (Blikstad-Balas og Foldvik, 2017, s. 31). De uttrykker at funnene deres er urovekkende med tanke på elevenes evne til å være kritiske til teksten. Elevene er ikke opptatt av hvem avsender av teksten er før de eksplisitt blir spurt om det, og de færreste evner å gjøre en grundig vurdering av tekstens troverdighet og intensjoner uten spørsmål fra læreren som legger opp til nettopp dette (Blikstad-Balas og Foldvik, 2017, s. 37).

Også i Sverige har det blitt forsket på kritisk tekstarbeid i klasserommet. Lisa Molin (2020), med sin doktoravhandling *Kritisk digitalt textarbete i klasserummet*, har gjennom to delstudier undersøkt blant annet hvilke forutsetninger for kritisk tekstarbeid som er synlige i et digitalisert klasserom, og hvordan lærere og elever utnytter seg av disse forutsetningene. Det første delstudiet viste at det sjelden var undervisning som involverte at elevene skulle gjøre kritiske analyser, og at kritiske aspekter ikke ble synliggjort eksplisitt i undervisningens design (Molin, 2020, s. 6). Det andre delstudiet bygger på det første, og viste at med et undervisningsdesign som er detaljert, og som i flere steg kan vise hvordan tekster er konstruert, bidro også til å utvikle elevenes kritiske digitale literacy. Dette ga elevene mulighet til å oppdage hvordan ulike modaliteter kan formidle og konstruere budskap og perspektiver i teksten (Molin, 2020, s. 6). Læreren må altså ha noen verktøy og metoder som kan bidra til å veilede elevene til å avdekke de holdningene og verdiene teksten kommuniserer - og det på ulike nivå.

2.9 Kritisk literacy og sosialesemiotikk

Flere didaktikere knytter kritisk literacy til metodene og verktøyene fra sosialesemiotikk (Blikstad-Balas og Tønnesson, 2020; Janks, 2010; Molin, 2020; Veum og Skovholt, 2020). Sosialesemiotikken studerer språket i bruk, og en hovedtanke innenfor tilnærmingen er at det er «språket [som] gjør mennesket til et sosialt vesen» (Berge, 1998, s. 23). Innenfor norsk skolekontekst er det et utvidet tekstbegrep. Man kan ha en sosialesemiotisk tilnærming til alle tekster som inngår i et utvidet tekstbegrep, til tross for at Michael Halliday selv ikke forholdt seg til denne tekstforståelsen (Berge, 1998, s. 25). Michael Halliday er en av de mest fremtredende lingvistene på feltet, og gjennom han kan man forstå språket på to måter. «For det første anser Halliday at det er en systematisk sammenheng mellom kontekst på den ene sida og språk på den andre. For det andre skal språket

forstås fra to ulike perspektiver samtidig; som system og som prosess» (Berge, 1998, s. 25). For å klare å gjøre en semiotisk analyse av denne første måten å anse språket på, deler Halliday kontekst opp i to typer – kulturkontekst og situasjonskontekst.

Kulturkonteksten er den mer generelle formen for kontekst, der man er ute etter å undersøke det kulturelle og sosiale miljøet en tekst eller en ytring blir skapt og mottatt (Veum og Skovholt, 2020, s. 20). Denne konteksten mente Halliday at ikke trengte å være en del av tekstanalysen, og overlot heller ansvaret til samfunnsforskerne (Berge, 1994, s. 25). Likevel inngår en analyse av kulturkonteksten i mange andre lingvisters tekstanalyser. Situasjonskonteksten er heller det som var viktigere for Halliday, og er av den mer spesifikke konteksttypen. Den deler Halliday inn i tre strata eller dimensjoner, *felt*, *relasjon* og *mediering*. Under dimensjonen felt er det tekstens tema og sjanger som er hovedfokus, mens relasjon bygger mer på hvilke egenskaper de ulike deltakerne tillegger seg selv og blir tillagt av andre, og relasjonen mellom deltakerne (Berge, 1998, s. 26). Mediering dreier seg om i hvilket medium en tekst eller ytring er skapt i, og hvilken status teksten har i den gitte konteksten (Berge, 1998, s. 26). Disse tre dimensjonene kan ses i sammenheng med metafunksjonene som er helt essensielle i Hallidays sosialsemiotikk.

De tre metafunksjonene, den *ideasjonelle*, den *mellommenneskelige* og den *tekstuelle*, «betegner tre grunnleggende *ulike måter en kan mene på*» (Berge, 1998, s. 26). Den første funksjonen kan vise hvordan vi mennesker bruker språket til å beskrive ideer og erfaringer om verden (Veum og Skovholt, 2020, s. 20). Det vil si at man i en tekstanalyse er på utkikk etter hvilke ord og uttrykk, eller visuelle ressurser som blir brukt til å beskrive verden. Den andre metafunksjonen er knyttet til hvordan mennesker bruker språket til å skape og uttrykke relasjoner, slik som for eksempel å skape nærhet eller distanse mellom tekstskaper og mottakeren gjennom semiotiske ressurser i teksten (Veum og Skovholt, 2020, s. 21). Den siste metafunksjonen dreier seg om sammenhengen og organiseringen innad i en tekst, og hvordan dette blir gjort. Veum og Skovholt poengterer at ved å la elevene bli kjent med spørsmål en kan stille tekster, i lys av Hallidays metafunksjoner, er de allerede i gang med en kritisk tilnærming til teksten (2020, s. 21).

3 Metode

I denne delen vil jeg presentere den vitenskapsteoretiske tilnærmingen til undersøkelsen, og legge frem de ulike innsamlingsmetodene jeg har benyttet meg av for å skape et empirisk utgangspunkt. I tillegg vil jeg diskutere undersøkelsens validitet og reliabilitet, og reflektere rundt min rolle som forsker, både i møte med informanter, men og som en fagperson som skal dele funnene fra mine studier.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Når man setter i gang et forskningsprosjekt må man gjerne ha et vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Mitt epistemologiske utgangspunkt vil være post-positivistisk, ettersom jeg vil fortolke virkeligheten. Post-positivismen har sin ontologiske tilknytning til at virkeligheten består av «relativt stabile fenomener som også er i endring» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 54). Med dette utgangspunktet er det innforstått at det ikke er mulig å skille mellom forsker og forskningsobjekt, og at forskerens personlige og sosiale verdier alltid vil spille en rolle for valg av problemstilling og også tolkningen av dataene (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 52). Jeg har valgt en problemstilling basert på mine egne erfaringer med praksisfeltet, og ikke minst lærerutdanningen jeg har gjennomgått. I tolkningen av dataene kan disse erfaringene og kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom utdanningen styre mine valg og fokuseringer.

Som en undergruppe under liten N-studier finner man hermeneutisk fenomenologi (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 76). Liten N-studier er et forskningsdesign der forskeren konsentrerer seg om et lite antall mennesker, fordi hensikten er å kunne fremskaffe «detaljrik informasjon om bestemte fenomener, enkeltindivider eller grupper» (Brottveit, 2018, s. 64). Hermeneutisk fenomenologi er også en teoretisk og filosofisk forståelse av fortolkningen av fenomener, og på den måten mer enn bare metodologi (Nyeng, 2017, s. 318). Av de største hermeneutikerne finner man Hans-Georg Gadamer og hans mer generelle hermeneutikk. Han mente at hermeneutikk var «den eneste adekvate metoden i humanistiske disipliner» der det er vanskelig å gjennomføre naturvitenskaplige metoder (Alnes, 2020). Det som gjør hermeneutisk fenomenologi til noe eget, er at forskerens oppdrag er å komme frem til nye forståelser av et fenomen gjennom fortolkning, og ikke bare beskrive fenomenet (Brottveit, 2018, s. 35). Hermeneutikk innebærer at «forskeren skal prøve å forstå meningsperspektivet til menneskene som uttrykker seg enten muntlig eller skriftlig» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 163). Det betyr at jeg som forsker må tolke og skape mening ut av

de utsagnene informantene deler med meg, og for å skape mening må jeg gå ut ifra en viss forhåndsforståelse jeg har til emnet. Det betyr at dersom jeg ikke hadde visst noe som helst om hva det vil si å være lærer, elev eller lærebok i et norsk skolevesen, ville det vært nærmest umulig for meg å forstå informantenes perspektiv.

Innenfor det norskdidaktiske fagfeltet er det en tradisjon for kvalitativ forskning, ettersom fagfeltet befinner seg innenfor humanioratradisjonen. Fra 1900-tallet ble det vanlig med kvalitativ forskning innenfor denne tradisjonen, ettersom man ønsker å beskrive «den andre» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 99). Også dette forskningsprosjektet inneholder i stor grad kvalitative data, men det er også elementer som ligger nærmere kvantitativ forskning. «[I] utgangspunktet betyr kvantitative data bare data som kan telles», og slik data vil også være til stede her (Stjernholm, 2020, s. 70). Spørreundersøkelse blir vanligvis ansett som en kvantitativ innsamlingsmetode. I mitt tilfelle har spørreundersøkelsen mange åpne svarfelt, slik at store deler av undersøkelsen i bunn og grunn kunne liknet et strukturert intervju. Jeg er altså mer opptatt av å forstå og beskrive, og det vil først og fremst være «tykke beskrivelser» i svarteksten, slik at likheter og forskjeller kan komme til syne for leseren (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 95).

I tillegg vil jeg ha en abduktiv tilnærming i forskningsprosjektet, som vil si at jeg i undersøkelsen min vil ha en «kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 103). På den måten vil både empirien og teorien spille en like stor rolle i forskningen, og funnene i forskningen kan føre til nye spørsmål som også må undersøkes. Det er altså en rekursiv prosess, og rom for å få nye undringer og spørsmål gjennom prosessen.

3.2 Design og valg av metode

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt, er det hensiktsmessig at man finner ut hva slags data man behøver for å kunne besvare problemstillingen. Da er det viktig å gjøre seg opp noen tanker om både utvalg, innsamlingsmetode og analysemetode, for dette er avgjørende for å få et godt resultat (Neteland og Aa, 2020, s. 16). Fra start hadde jeg en tanke om at jeg ville benytte meg av ulike typer innsamlingsmetoder og utvalg, slik at jeg kunne bruke flere perspektiver for å belyse problemstillingen min. Derfor har jeg gjennomført en analyse av en utvalgt lærebok for Vg2 og Vg3 i norsk, en anonym spørreundersøkelse av norsklærere ved videregående skoler og et semistrukturert gruppeintervju av fire elever på Vg2 studiespesialiserende utdanningsprogram. I tillegg gjennomførte jeg en kort anonym spørreundersøkelse av de samme elevene.

Videre i oppstartsprosessen av et forskningsprosjekt, er det viktig å melde inn prosjektet for godkjenning til Norsk senter for dataforskning. I forkant av søknaden måtte jeg ta noen valg, både når det gjelder innsamlingsmetoder og utvalget av informanter. Jeg måtte sette meg inn i hvordan man skal behandle dataene man samler inn, og ikke minst tenke på hvordan man skal beskytte og skåne informantene til prosjektet. Søknaden ble sendt inn 08. september 2021, og fikk godkjenning den 10. september 2021 (se vedlegg 1). I NSDs vurdering av prosjektet, vil noe av materialet mitt inneholde alminnelige personopplysninger, og vil derfor bli klassifisert som gule data (Universitet i Oslo, 2020). Dette sier også noe om at jeg må behandle dataene mine med forsiktighet, som for eksempel på en kryptert disk. Dette vil jeg komme nærmere innpå i kapittel 3.8 Personvern og forskningsetikk.

3.3 Dokumentanalyse av lærebok

Som en del av empirien i studien, ville jeg gjennomføre en tematisk analyse av en lærebok. En analyse av lærebokas tekstutvalg kan gi svar på hvilke sakprosaetekster og oppgaver en finner der, og hva det vil si for sakprosaens plass i norskfaget. I det følgende vil jeg begrunne valget av lærebok, og forklare hvordan jeg har gått frem i analysen av datamaterialet.

3.3.1 Utvalg

Kriteriene for valg av lærebok til analyse var at læreboka var for Vg2 studieforbereende og at læreboka var skrevet i tilknytning til Fagfornyelsen. Disse kriteriene snevret inn utvalget, ettersom det ikke er så mange lærebøker som er skrevet til LK20 enda. Blant dem som var ferdigstilt finner man læreboka *Appell* (Børresen et al., 2021)¹. Læreboka er fra 2021, og «dekker målene i læreplan for norsk for Vg2 og Vg3 studieforbereende (LK 20)» (s. 537). Lærebokforfatterne gir også et tydelig signal om at den er skrevet i tråd med LK20, ettersom læreboka er delt inn etter tre av de nye kjerneelementene i norsk, «Tekst i kontekst 900–1850», «Tekst i kontekst fra 1850 til i dag», «Kritisk tilnærming til tekster» og «Språket som mangfold og system» (s. 2–5). Dette førte til at valget falt på nettopp denne læreboka. I analysen av læreboka har jeg begrenset datamaterialet til å kun omhandle tekstutvalget og oppgavene som er gitt til tekstene i tekstutvalget. Det er særlig sakprosaetekstene og oppgavene gitt til disse som har vært hovedfokus for analysen.

¹ Videre i kapittel 4 vil jeg ikke opplyse om forfatter og utgivelsesår av læreboka *Appell*.

3.3.2 Analyse

Aller først i prosessen startet jeg med en opptelling av antallet sakprosa tekster og skjønnlitterære tekster i utvalget. Dette ble gjort for å sammenligne antallet skjønnlitterære og sakpregede tekster, men også for å skape oversikt over tekstutvalget i *Appell*. I dette arbeidet måtte jeg ved flere anledninger selv definere tekster som sakpregede eller skjønnlitterære, ettersom introduksjonstekstene til primært tekstene i utvalget ikke alltid definerte dette. Et eksempel på en slik tekst er Karin Moes «Kvinner som blør», som er uten sjangernevning, men som likevel kan regnes som sakprosa gjennom form, innhold og funksjon. Videre ønsket jeg å få en oversikt over hvilke sjangre de ulike sakprosa tekstene tilhørte, og samtidig plasserte jeg tekstene også inn under funksjonell eller litterær sakprosa.

Neste steg i analysen var å se på oppgavene som ble gitt til de tekstene i tekstutvalget som falt innenfor sakprosa sjangeren. Det første jeg startet med var en ren opptelling av hvor mange oppgaver hver enkelt tekst har fått, for så å summere dette i hvor mange oppgaver som er gitt totalt til sakprosa tekstene. Videre begynte jeg å kategorisere hver enkelt oppgave innenfor kategoriene fra studien til Bakken og Andersson-Bakken der de i 2016 undersøker norskfagets oppgavekultur. I deres artikkel forklarer de hvordan de ulike oppgavene fremmer ulike formål, og deler norskfagets oppgaver inn i aktiviserende oppgaver, reflekterende oppgaver, utforskende oppgaver, resonnerende oppgaver og reproduserende oppgaver (Bakken og Andersson-Bakken, 2016, s. 17). Dette ble mine kategorier for analysen av oppgavene, og jeg fulgte deres beskrivelser i arbeidet med kategoriseringen. Disse oppgavetyperne kan igjen deles inn i åpne og lukkede oppgaver, hvilket jeg også hadde en oversikt over så fort jeg hadde kategorisert oppgavene. Som et tilskudd til Bakken og Andersson-Bakkens kategorier, ønsket jeg også å undersøke hvorvidt oppgavene la opp til en kritisk tilnærming til tekst. Derfor ble dette en tilleggskategori som gikk utenfor kategoriseringen fra den tidligere studien til Bakken og Andersson-Bakken, og fikk navnet kritiske oppgaver. Dette betyr at selv om en oppgave i utvalget har blitt kategorisert som for eksempel resonnerende, kan den likevel være kritisk.

I det videre arbeidet laget jeg ulike tabeller i Excel for å skape oversikt over de konkrete funnene mine fra analysen. Blant annet laget jeg en tabell som viste hvilke sakprosa sjangre som var å finne i tekstutvalget, og hvor mange tekster det var innenfor hver enkelt sjanger. I tillegg laget jeg en oversikt over de enkelte sakprosa tekstene i tekstutvalget og hvordan typer oppgaver som ble gitt til dem, og antallet oppgaver. Denne tabellen fungerte mest for å få oversikt, og til å strukturere funnene mine slik at jeg enklere kunne videreformidle dem i form av en tekstliggjøring av analysen.

3.4 Spørreundersøkelse av norsklærere

En av mine innsamlingsmetoder for empirien var en anonym spørreundersøkelse på nett.

Spørreundersøkelser brukes gjerne til å hente inn mye datamateriale, men det kan også egne seg til mindre innsamlinger. Innsamlingsmetoden kan bidra til å skaffe seg oversikt og til å synliggjøre sammenhenger (Stjernholm, 2020, s. 70). Man kan variere mellom ulike former for spørsmål, alt ettersom hvordan svar man ønsker at informantene skal gi. Det har også blitt veldig enkelt å lage digitale spørreundersøkelser som kan deles og sendes over nettet, slik at det kan føles enklere for informanter å delta. I det følgende vil jeg forklare utformingen av spørreundersøkelsen, utvalget og rekrutteringsprosessen, gjennomføringen av spørreundersøkelsen og hvordan jeg har gått frem i analysen av datamaterialet.

3.4.1 Utvalg og rekrutering av informanter

Utvalget mitt i den digitale spørreundersøkelsen var norsklærere ved videregående skole. Utenom å være norsklærere i videregående opplæringsprogram, hadde jeg ingen ytterligere kriterier. Dersom jeg hadde lagt strenge kriterier for deltakelsen, kan det være at jeg hadde fått svært få eller ingen informanter. Likevel ble lærerne spurt om alder, fartstid i skolen og kjønn, da man kanskje kan finne sammenhenger mellom funn fra analysene og lærernes personlige opplysninger.

I utgangspunktet var målet å innhente 20 informanter, men jeg endte til slutt opp med syv informanter. Jeg startet rekrutteringsprosessen med å kontakte ledere for norskseksjon på tolv videregående skoler i Vestfold og Telemark. I e-posten til lederne informerte jeg om prosjektet, og spurte om de kunne sette meg i kontakt med sine norsklærere ved skolen. Hensikten var at disse e-postene kunne lede til mange informanter, ved at jeg ba lederne om hjelp. Dette minner om snøballmetoden til Patton (2015). Likevel var det ikke særlig mange ledere som svarte på e-posten, og de som svarte henvendte meg gjerne videre til en annen leder. E-postutvekslingen førte til en informant. Dersom jeg hadde valgt å oppsøke skolene og norsklærerne der personlig, kunne dette kanskje resultert i flere informanter. Da hadde jeg selv tatt ansvar for å formidle informasjonen om prosjektet til lærerne.

Gjennom medstudenter ble jeg oppmerksom på at det fantes en gruppe for norsklærere på Facebook, «Norsklæreren 2.0», og tenkte at det kanskje kunne åpne opp for noen flere informanter. Dermed la jeg ut et innlegg hvor jeg fortalte kort om prosjektet, og at jeg etterspurte norsklærere ved videregående skoler som informanter. Ved hjelp av dette fikk jeg tre nye informanter. Jeg ønsket fortsatt flere informanter, og veileder satt meg i kontakt med en

norsklærer hun kjente til. Da norsklæreren takket ja til å svare på spørreundersøkelsen, spurte jeg henne om hun kunne rekruttere noen av hennes kollegaer til å svare på spørreundersøkelsen, og dette førte til enda to informanter. Det var altså ikke så lett å finne norsklærere ved videregående skoler som hadde tid og interesse for å svare, men jeg sitter likevel igjen med en god del data om sakprosaens plass i norskfaget.

3.4.2 Utforming

Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket en anonym spørreundersøkelse av norsklærere (se vedlegg 4). Anonymiteten valgte jeg på bakgrunn av at det ikke er noe viktig for forskningsprosjektet å vite hvem av lærerne som svarer hva, og for at det kanskje skulle bli lettere å rekruttere deltakere. En bakside ved at spørreundersøkelsen er anonym, er at lærerne kanskje ikke føler seg like forpliktet til å bruke god tid på undersøkelsen, eller være utfyllende i svarene sine.

Spørreundersøkelsen utformet jeg på den elektroniske plattformen Nettskjema.no, der det både er gode muligheter for å formulere undersøkelsen og lett å orientere seg i de dataene en får inn. Nettskjema.no gjør svarene anonyme også for forskeren, i tillegg til at det er trygt sted å ha resultatene lagret, både ved at resultatene ligger online, og at det krever min personlige innlogging for å se resultatene. En fordel ved å bruke elektroniske løsninger, er at man kan velge å gjøre svarene obligatoriske, hvilket jeg gjorde (Stjernholm, 2020, s. 76). Informantene kan altså ikke levere før de har svart på de obligatoriske spørsmålene i undersøkelsen.

Det er 19 spørsmål informantene må besvare, der det første er om de samtykker til deltakelsen. De tre neste spørsmålene dreier seg om personalia som kjønn, alder og hvor mange år de har undervist i norskfaget. Under alder og undervisningsår må de svare den gruppen som passer best for dem, ettersom jeg har laget alternativer med tallspenn for at svaralternativene ikke skulle bli for mange.

Videre i spørreundersøkelsen valgte jeg å variere mellom svarmulighetene. Av de neste 15 spørsmålene, som er de spørsmålene som handler om lærernes tanker og erfaringer med undervisning i sakprosa, er seks av dem med svaralternativer. Dette valget ble gjort på bakgrunn av at svarene enklere kan sammenlignes i analysen, ettersom jeg kan se hvor mange prosent som har svart det samme. Til et av disse spørsmålene følger det et oppfølgingsspørsmål med fritekstsvar, og dette er det eneste spørsmålet i undersøkelsen som ikke er obligatorisk.

De siste åtte spørsmålene i spørreundersøkelsen hadde fritekstsvar. Spørsmålene var åpne, noe som gjør at lærerne står fritt til å formulere seg slik det passer dem (Larsen, 2017, s. 51).

Ettersom jeg var ute etter å vite noe om lærernes tanker og erfaringer med undervisning i sakprosa, virket det mer hensiktsmessig at lærerne selv kunne få ordlegge seg i svarene sine.

I forkant av spørreundersøkelsen gjennomførte jeg en pilot som medstudenter svarte på. Medstudentenes tilbakemeldinger ga meg innblikk i hvordan det var å tolke og besvare spørsmålene. I tillegg ga jeg dem også i oppdrag å vurdere strukturen i spørreundersøkelsen, noe som endte med noen små endringer før jeg inviterte og åpnet spørreundersøkelsen for informantene.

3.4.3 Gjennomføring

I forkant av gjennomføringen, fikk alle lærerne som meldte sin interesse et informasjonsskriv tilsendt på e-post (se vedlegg 2). Der stod det blant annet noe om hva som var formålet med prosjektet, hva det ville si for dem å delta, og at de når som helst kunne trekke seg. I tillegg informerte jeg deltakerne om hvordan jeg ville behandle dataene jeg samlet inn. Kontaktinformasjonen til både meg og veileder var også med i infoskrivet, slik at de kunne ha mulighet til å stille spørsmål i forkant av deltakelsen.

Lærerne hadde mulighet til å svare når det passet dem. Opprinnelig satt jeg en frist til lærerne om at spørreundersøkelsen skulle lukkes i uke 43. Ettersom jeg ikke hadde fått så mange informanter, valgte jeg å se bort ifra fristen for å la nye informanter delta. Det var først etter at de siste informantene svarte i desember, at jeg stengte spørreundersøkelsen.

Det er kun en av lærerne jeg har møtt personlig, men jeg vet likevel ikke hvilken av lærersvarene dette er. Resten av lærerne kjenner jeg ikke til fra før. Dette kan ha hatt en påvirkning på hvor forpliktet lærerne har vært til å svare grundig og utfyllende på spørreundersøkelsen. I Nettskjema.no kan man se hvor lang tid hver av deltakerne har brukt på å besvare undersøkelsen, og tiden varierer mellom det korteste på fire og et halvt minutt og det lengste på 53 minutter og 47 sekunder.

3.4.4 Analyse og koding

Den mest naturlige metoden for analysen av datamaterialet, var en tematisk analyse. De seks trinnene i tematisk analyse er; bli kjent med datamaterialet, koding, lete etter temaer, kritisk vurdering av temaene, definere og gi navn til temaene og sammenslå analytisk narrativ med data i en tekst (Clarke og Braun, 2013, s. 2–3). Derfor startet jeg med å skrive ut et sammendrag av alle svarene i spørreundersøkelsen, slik at jeg fysisk kunne bla meg igjennom svarene og skape oversikt

over datamaterialet. Det neste jeg gjorde, var å kode datamaterialet. «Ved hjelp av disse kodene blir ulike tekstelementer sammenliknet, med sikte på å finne typiske og generelle mønstre i datamaterialet» (Grønmo, 2020). Dette gjør det også enklere å finne temaer, eller kategorier som er hensiktsmessige å dele datamaterialet inn i.

Kategoriene for analysen hentet jeg fra hva som faktisk var innholdet i datamaterialet, i tråd med hvordan man gjennomfører en tematisk analyse. Etter mye gjennomarbeiding av datamaterialet og kritiske vurderinger av de mulige kategoriene, endte jeg opp med fem kategorier eller temaer for analysen. Disse fem fikk navnene *ny læreplan, og sakprosaens plass i den, læreboka i norsk, valg av sakprosaetekster til undervisningen, lærernes kriterier for valg av sakprosaetekster utenfor læreboka, hvilke typer sakprosaetekster benytter lærerne seg av i undervisningen og undervisning i sakprosa, og formålet med det*. Det neste steget i analysen var å skrive om funnene mine på en hensiktsmessig og oversiktlig måte for leseren. Til tross for at jeg her har skissert en strukturert og kronologisk fremgangsmåte, er metoden heller ment for at analysen kan være en rekursiv prosess. Dette ble det også i mine analyser, der jeg noen steder i datamaterialet fortsatt arbeidet med koding, hadde jeg andre steder allerede funnet ut hva som skulle ta del i skriftliggjøringen av analysen. Noen ganger måtte jeg også gå tilbake og starte på nytt for å finne den mest adekvate kategorien for innholdet i datamaterialet.

I presentasjonen av analysen blir lærerne kalt Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3, Lærer 4, Lærer 5, Lærer 6 og Lærer 7. Jeg vil også bruke personlig pronomen ved flere tilfeller, og dette personlige pronomenet er bestemt ut ifra hva lærerne selv har opplyst av kjønn i spørreundersøkelsen. Lærer 2 svarte «annet» under kjønn, og derfor vil pronomenet «hen» bli brukt om denne læreren.

3.5 Semistrukturert gruppeintervju

For å få inn elevperspektivet i masteroppgaven, valgte jeg å gjennomføre et semistrukturert gruppeintervju som vil gi meg innblikk i elevens arbeidsmåter med sakprosaetekster. Semistrukturert intervju er den vanligste formen for intervju som blir benyttet, og kjennetegnes ved at intervjuet forløper som «en interaksjon mellom forskerens spørsmål, hvoraf nogle er planlagt og nædfeldet i en interviewguide på forhånd, og interviewpersonens svar» (Tanggaard og Brinkmann, 2015, s. 36). I det følgende vil jeg presentere utvalget, intervjuguiden, gjennomførelsen og hvordan jeg ønsket å gå frem i analysen av datamaterialet.

3.5.1 Strategisk utvalg

Jeg satte noen kriterier for hvilke elever jeg ville gjennomføre intervjuet med. Ettersom jeg er opptatt av kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst, ville jeg ha deltakere som går i de trinnene der den nye læreplanen er innført. I tillegg ønsket jeg å undersøke sakprosaens plass særlig på videregående skole, siden det er på videregående skole jeg har flest erfaringer fra, og dermed også stilt spørsmål til gjeldene praksiser. Ved å ha elever fra videregående som informanter, kan jeg også kanskje trekke sammenlikninger mellom læreboka *Appell* for Vg2/Vg3 og videregåendeskolelærernes svar. Derfor falt valget mitt på at jeg trengte informanter fra Vg2, og jeg gjorde et valg om at elevene skulle gå studiespesialiserende utdanningsprogram. Jeg valgte bort den yrkesfaglige studieretningen på bakgrunn av endringen av fellesfagfordelingen.

De fire elevene som deltar, går derfor Vg2 studiespesialiserende utdanningsprogram ved en videregående skole på Østlandet. En av lærerne som deltok i spørreundersøkelsen hjalp meg med å rekruttere elevene, og læreren selv valgte ut fire elever hen mente hadde ulik bakgrunn og prestasjonsnivå i norskfaget. Utvalget er også fordelt slik at det er to jenter og to gutter som deltar.

3.5.2 Utforming

Når man skal gjennomføre et semistrukturert gruppeintervju, er det nødvendig å lage seg en intervjuguide (se vedlegg 5). På forhånd hadde jeg bestemt meg for at hovedmålet for intervjuet var å utfordre elevene til å gjøre en kritisk analyse av et Instagram-innlegg fra Andreas Wahl (se vedlegg 8). Grunnen for at valget falt på nettopp denne teksten, var fordi den både er multimodal, og fordi man kan finne den i tekstutvalget til læreboka *Appell*, noe som også betyr at teksten har vært igjennom en rekontekstualisering. Denne sakprosa teksten, som de aller fleste i tekstutvalget til *Appell*, har tilhørende oppgaver. Disse oppgavene ba elevene gjøre en retorisk analyse, samt lese seg opp på noen fagbegreper brukt i teksten. Den siste oppgaven gitt til teksten, etterspurte en kritisk tilnærming; «Hvilke interesser tjener Instagram-innlegget for Andreas Wahl?» (Børresen et al., 2021, s. 527). Utformingen av dette spørsmålet, kjente jeg igjen fra Veum og Skovholts *Kritisk literacy i klasserommet* (2020), og spørsmålet ble implementert i intervjuguiden.

Videre hentet jeg begreper fra sosialsemiotikken for å lage spørsmålene til intervjuet, deriblant situasjonskontekst med felt, relasjon og mediering, og de tre metafunksjonene. I det videre arbeidet med intervjuguiden forsøkte jeg å lage konkrete spørsmål elevene kunne svare på om teksten innenfor begrepene fra sosialsemiotikken. For at elevene skal kunne si noe om den ideasjonelle metafunksjonen, uten å sette seg inn i hva akkurat det begrepet innebærer, designet

jeg spørsmålet; *er det noen ord eller formuleringer som signaliserer hvordan holdning Andreas Wahl har til temaet?* Ved å velge å utforme intervjuguiden med få, men konkrete spørsmål, åpner det opp for at man kan stille oppfølgingsspørsmål der det er interessant, og la elevene diskutere med hverandre og trekke andre refleksjoner inn på banen.

3.5.3 Gjennomføring

Da jeg skulle gjennomføre det semistrukturerte gruppeintervjuet med elevene, dro jeg på skolen deres. På forhånd hadde læreren deres ordnet med et eget rom til oss, og hen hadde også skrevet og delt ut informasjonsskrivet fra meg til elevene (se vedlegg 3). Da jeg skulle hente elevene i klasserommet sitt, var samtykkeerklæringene allerede underskrevet og jeg samlet dem inn. På forhånd hadde også elevene fått beskjed om at jeg skulle ha med meg en lydopptaker til å spille inn det som ble sagt under intervjuet. Før innspillingen startet spurte jeg om elevene hadde noen spørsmål, og opplyste om at jeg i etterkant av intervjuet ville gjøre om lyden til skrift og gi elevene fiktive navn. Jeg informerte også om at de når som helst kunne trekke deltakelsen sin fra undersøkelsen. Videre forklarte jeg elevene at det som skulle skje muligens lignet på det de er kjent med som fagsamtale, men uten at det er en vurderingssituasjon. Så startet selve intervjuet.

Det aller første elevene skulle gjøre var å lese igjennom teksten. Da de ga tydelige signaler om at teksten var gjennomlest, startet jeg med å spørre elevene om de hadde noen kommentarer til teksten eller om det var noe spesielt de la merke til. Etter litt stillhet, våget en av informantene å kommentere, men det ble kun en kommentar og ikke noe til videre diskusjon. Derfor besluttet jeg å begynne på de mer konkrete spørsmålene i intervjuguiden. Vi diskuterte oss gjennom alle de planlagte spørsmålene, og der det følte riktig stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Ved et par anledninger oppsummerte jeg også noen av svarene fra elevene for å få en bekreftelse på at jeg hadde forstått dem riktig. Helt til slutt i intervjuet spurte jeg elevene om de hadde noen siste kommentarer som de enda ikke hadde fått sagt, men da ristet flere av dem på hodet. Dette kan ha sammenheng med at jeg stilte spørsmålet i samme setning som jeg takket for deltakelsen, slik at jeg egentlig ga signaler om at intervjuet var over.

Ettersom jeg var en aktiv deltaker i intervjusituasjonen, kan jeg ha påvirket det elevene har svart. De kan for eksempel svare det de tenker er «rett», og ikke det de selv egentlig tenker. Dette kaller Taanggard og Birkmann «pleaser-effekten» (2015, s. 36). Pleaser-effekten kan også påvirke svarene ved at elevene føler seg pliktige til å si noe, selv om de kanskje ikke vil. I tillegg kan det også ha vært kommentarer elevene ikke har sagt, fordi de har følt at det kanskje ikke er det ønskelige

svaret. Intervjuet er jo også en sosial situasjon, noe som kan ha gjort at elevene har følt på presset for å si noe for å bryte stillheten. I tillegg kan det også ha vært sosiale strukturer innad i deltakergruppen jeg ikke har vært klar over som kan ha påvirket i hvor stor grad de har følt seg trygge i intervjusituasjonen. Likevel vil jeg si at elevene var oppmuntrende mot hverandre, og hjalp hverandre i diskusjonene.

3.5.4 Lagring og transkribering

Som lydopptaker benyttet jeg meg av Nettskjema sin app «Nettskjema – diktafon». Denne appen sørger for at lydopptaket blir lagret sikkert på Nettskjema sine sider, og uten at lydopptaket blir lagret på telefonen. Ettersom dette datamaterialet er kategorisert som gule data, valgte jeg denne løsningen. I tillegg valgte jeg også å lytte til lydopptaket online på Nettskjema.no da jeg transkriberte materialet, slik at jeg ikke ville få lydopptaket på min private pc.

Hvordan man skal transkribere lyd til tekst, avhenger av hva som er viktig i analysen. I min analyse er jeg ute etter å analysere meningsinnholdet i det intervjudeltakerne sier, og da er det kun «nødvendig å skrive ned hva som blir sagt og hvem som sa det» (Neteland, 2020, s. 62). Arbeidet med å transkribere intervjuet startet jeg raskt på etter intervjuet, slik at innholdet i intervjuet også var friskt i minnet dersom noe skulle være utydelig på lydopptaket. Likevel møtte jeg på et par utfordrende deler i lydopptaket, der det var svært vanskelig å høre hva enkelte elever sa. I stedet for å bruke hukommelsen og forsøke å tolke hva de *kan* ha sagt, bestemte jeg meg for å heller skrive [uforståelig] der det faktisk var uforståelig å høre nøyaktig hva som ble sagt på lydopptaket. Totalt ble det ca. 30 minutter lange intervjuet til elleve sider transkribert intervju (se vedlegg 6). Transkripsjonen av intervjuet har jeg lagret på en kryptert disk, i henhold til NSDs retningslinjer for behandling av gule data. Elevene har også fått de fiktive navnene Stian, Anna, Matilde og Lars i transkripsjonen, og disse navnene vil jeg også bruke under analysen av intervjuet.

3.5.5 Analyse og koding

Det første steget i analysen er å kode datamaterialet, hvilket jeg valgte å gjøre på en utskrift av transkripsjonen. Da markerte jeg med farger de delene av materialet som tilhørte samme undertema, noe som også var en ganske rask jobb med tanke på at jeg allerede hadde strukturert delene av intervjuet i intervjuguiden. Da jeg laget intervjuguiden, hadde jeg også sett for meg noen mulige kategorier for analysen. Jeg hadde tatt utgangspunkt i sosiosemiotikken og kritisk analyse av tekst slik Veum og Skovholt presenterer det i sin *Kritisk literacy i klaserommet* (2020). Mine

kategorier for analysen ble derfor *felt, relasjon, mediering, den ideasjonelle metafunksjonen, den mellommenneskelige metafunksjonene, den tekstuelle metafunksjonen og hvilke mål og interesser tjener teksten*. Dermed ble det neste steget i analysen å se kritisk på kodingene, og fjerne eller legge til meningsytringer fra elevene dersom de var plassert innenfor feil kategori.

I analysen av materialet krever det også en fortolkning av det elevene sier. Når man skal meningsfortolke det elevene sier, handler det om at «man går utover det faktiske innholdet i det som blir sagt, for å fortolke hva informanten mener med det hen sier» (Neteland, 2020, s. 64). Ettersom jeg holder meg innenfor en hermeneutisk fenomenologi, er det også en naturlig del at jeg nettopp må fortolke elevenes utsagn. I tillegg er det også en vanlig praksis innenfor hermeneutikken at forskeren går frem og tilbake i datamaterialet, og koder, kategoriserer og fortolker de ulike delene av materialet for seg selv og som en helhet (Neteland, 2020, s. 64). Likevel er det viktig å hele tiden fortolke ut ifra det som faktisk blir sagt, og ikke legge *for* mye mellom linjene.

3.6 Spørreundersøkelse av elever

Som et siste ledd av datainnhenting fra elevene, gjennomførte jeg en anonym spørreundersøkelse på nettskjema (se vedlegg 7). I spørreskjemaet var det syv spørsmål med fritekstsvar, der elevene ble spurt ut om erfaringer med intervjuet, og erfaringer fra tidligere norskundervisning. Elevene svarte på spørreundersøkelsen rett etter intervjuet var ferdig, og de hadde også fått informasjon om spørreundersøkelsen i forkant av mitt besøk ved skolen. De samtykket til å delta samtidig som de samtykket til å delta i intervjuet.

Svarene fra de fire elevene på spørreundersøkelsen var likevel så forskjellige at det er vanskelig å si noe om praksisen som gjøres på skolen til elevene. Svarene deres er vage, og ikke alltid i tråd med spørsmålet som blir stilt. En av grunnene til at elevene har lagt lite innsats i å besvare spørsmålene, kan være at de skulle svare direkte etter det semistrukturerte intervjuet. Det er også verdt å nevne at klokken på dette tidspunktet begynte å nærme seg friminutt. Det kan også være at spørsmålene i spørreundersøkelsen kan også ha blitt oppfattet som utfordrende, og at det derfor har vært vanskelig for elevene å adekvate og raske svar. Derfor velger jeg å utelukke svarene fra spørreundersøkelsen i denne studien.

3.7 Reliabilitet og validitet

I det følgende vil jeg diskutere forskningens reliabilitet, eller pålitelighet, og transparens. I tillegg vil også diskutere forskningens validitet, som kan oversettes til gyldighet. Man kan vurdere forskningens indre gyldighet og overførbarheten til forskningen, noe jeg ønsker å gjøre i det følgende.

3.7.1 Reliabilitet

Etterrettelighet, transparens og selvrefleksivitet legger grunnlaget for at forskningen kan bli ansett som pålitelig, eller å ha høy reliabilitet (Neteland og Aa, 2020, s. 15). Det betyr at jeg som forsker må vise hva jeg har gjort i forskningen, hvordan jeg har gjort det og reflektere over hvordan jeg kan ha påvirket forskningen. Jeg må altså gjøre det mulig for leserne og mottakerne av forskningen min til å gjøre de samme refleksjonene og vurderingene av påliteligheten til forskningsprosjektet.

Ovenfor i metodedelen har jeg grundig forklart hva jeg har gjort i forskningen, blant annet ved å beskrive de ulike datainnsamlingsmetodene og utvalgene til datamaterialet. Jeg har også forklart hva jeg har gjort i analysene av empirien, slik at andre også kan bedømme forskningens etterrettelighet. Postholm og Jacobsen mener at «[g]od forskning er transparent forskning» (2018, s. 25), og er også et prinsipp å etterstrebe for at forskningen skal være pålitelig. I analysene har jeg hele tiden implementert sitater fra deltakerne, og forklart hvordan jeg forstår utsagnene. Dette gjør det mulig for leseren å skape sin egen mening over funnene, og reflektere over om mine funn virker pålitelige. I tillegg har jeg også i analysen av læreboka delt eksempler av de ulike oppgavene jeg har funnet til tekstene i lærebokutvalget.

Min påvirkning, eller forskereffekten, var som nevnt tidligere sterkest til stede under gjennomføringen av det semistrukturerte gruppeintervjuet, nettopp fordi jeg var en aktiv deltaker. Men jeg kan også ha påvirket forskningen ut ifra de forkunnskapene og interessene jeg har for temaet. Forskningsspørsmål, teoretisk tilnærming og valg av datamateriale er alle et produkt av mine valg, gjort ut ifra min horisont. Om en annen forsker hadde fått mitt datamateriale, kan det være at den hadde fått helt andre funn enn meg, fordi den kan ha en annen horisont. Likevel har jeg delt mine refleksjoner over hvorfor jeg har gjort disse valgene, og jeg har også forklart hvordan jeg har kommet frem til mine funn.

Også det å kombinere flere ulike datainnsamlingsmetoder og datakilder, triangulering, kan bidra til å styrke både påliteligheten og gyldigheten. «Når ein nyttar fleire metodar, kan ein styrkje validiteten ved at ein får fleire haldepunkt for dei tentative funna frå ulike perspektiv» (Krumsvik,

2019, s. 199). Jeg kjente tidlig på i forskningen min at jeg ville inkludere flere perspektiver, slik at jeg kunne ha funn både fra et elevperspektiv, et lærerperspektiv og et mer overordnet perspektiv i form av læreboka og læreplanen. Dette tenkte jeg at kunne bidra til samsvarende funn på tvers av datamaterialet, og at jeg med det kunne svare bedre på problemstillingen til forskningsprosjektet. Ved at jeg nettopp har benyttet meg av triangulering, påstår jeg at dette styrker forskningens pålitelighet.

3.7.2 Intern validitet

Å etterstrebe høy indre validitet, har vært et mål gjennom forskningen min. Intern validitet, eller indre gyldighet, dreier seg om at «[d]er skal således være en overensstemmelse mellem det, man måler, den empiriske virkelighed, de metoder, man har anvendt, og det resultat, den repræsentation af virkelighed, der forekommer» (Dahlager og Fredslund, 2011, s. 178). Den indre gyldigheten kan vurderes ut ifra to forhold. Det ene forholdet dreier seg om hvorvidt man som forsker kan uttale seg om kausalitet i forskningen man har gjort (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 229). Ettersom jeg som forsker holder meg innenfor hermeneutisk fenomenologi, er jeg kun ute etter å beskrive og å forstå. Skulle jeg uttalt meg om årsak og virkning til funnene mine, måtte jeg gjort dette ved hjelp av argumentasjon og bruk av teori. Det at «to forhold varierer sammen, betyr ikke nødvendigvis at de henger sammen» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 233).

Det andre forholdet dreier seg om hvorvidt det er samsvar mellom den virkeligheten man som forsker analyserer og de teoriene og begrepene som blir brukt til å forklare denne virkeligheten (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 229). Også her er det viktig at forskningsteksten bidrar til at leserne selv kan bedømme dette forholdet. Da må man som forsker komme med «tykke beskrivelser». I min forskning er jeg som nevnt opptatt av å forstå og å beskrive, så «tykke beskrivelser» er en naturlig del av mine analyser. Dette kan bidra til forskningens bekræftbarhet, nettopp fordi de «tykke beskrivelsene» viser at det er datamaterialet som danner utgangspunktet for de funnene som er gjort (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 230). Det er også viktig at deltakerne i forskningen kjenner seg igjen i begrepene som blir brukt. Begrepene som ble brukt i spørreundersøkelsen av lærerne er begreper som blir brukt i læreplanen, og det er derfor høyst sannsynlig at de er kjent med disse begrepene. Lærernes svar på spørreundersøkelsen tilsa også at de hadde forstått begrepene. I intervjuet med elevene derimot, valgte jeg å ikke dele begrepene med elevene, men heller lage konkrete spørsmål med begreper de kjente til fra før innenfor hver kategori.

3.7.3 Ytre validitet

Ytre validitet blir ofte oversatt til overførbarhet, som vil si «i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres – eller *generaliseres* – til andre kontekster som ikke er studert» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 238). I forhold til kvalitativ forskning er det særlig naturalistisk generalisering som er relevant. Naturalistisk generalisering baserer seg på «personleg røynsle og tek utgangspunkt i den tause kunnskapen om korleis ting heng saman» (Krumsvik, 2019, s. 202). Det vil si at om noen leser forskningen min, og kjenner seg igjen i de beskrivelsene og fortolkningene jeg formidler, kan dette være et tegn på at forskningen har overførbarhetsverdi. Også her spiller de «tykke beskrivelsene» inn på hvorvidt forskningen lar seg generaliseres, nettopp fordi de er nødvendige for at andre kan sette seg inn i den gjeldene konteksten og vurdere om forskningen er gjenkjennbar inn i egen kontekst og praksis.

I mitt forskningsprosjekt har jeg undersøkt forskningsspørsmål som kan være relevante for norsklærere, nettopp fordi jeg har koplet på LK20, tekstutvalg i lærebok og temaet sakprosa og kritisk tilnærming til tekst. Disse faktorene er noe norsklærere vil møte på en eller annen gang i løpet av et skoleår. Dette gjør at andre norsklærere som ikke har deltatt i forskningsprosjektet likevel kan oppleve at det som blir beskrevet i min forskning kan ha liknende erfaringer fra egen praksis. Likevel er dette en begrenset geografisk studie, så jeg kan ikke påstå min forskning har ført til statistisk generalisering, som vil si at mine funn kan generaliseres til å gjelde en større gruppe enheter utover dem som har deltatt i forskningsstudiet.

3.8 Personvern og forskningsetikk

Som forsker har man et stort ansvar for deltakerne i undersøkelsen, formidlingen av undersøkelsen til resten av samfunnet, og ikke minst sin egen rolle som forsker. Til tross for at jeg gjennom undersøkelsen min har hatt mange indre diskusjoner vedrørende funn og valg av metode, er det aller viktigste å ivareta deltakernes menneskeverd i undersøkelsen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet retningslinjer for forskningsetikk. Av disse er det særlig hensyn til personer som har blitt viktig for meg, ettersom jeg har mennesker som bidrar til mitt empiriske utgangspunkt. NESH skriver at forskeren skal «respektere deres [deltakernes] menneskeverd og ta hensyn til deres personlige, integritet, sikkerhet og velferd» (2021, s. 8). I presentasjonene av dataene har jeg derfor av etiske hensyn

rettet eventuelle skrivefeil i svarene på spørreundersøkelsen, ettersom skrivefeilene ikke har noe å si for dataene og fordi det kan virke svekkende for lærernes integritet.

Jeg har også sørget for sikker lagring av datamaterialet ved å opprette en kryptert disk for lagring av transkribering av det semistrukturerte gruppeintervjuet. I tillegg har jeg sørget for å ikke gjette hva elevene sier på lydopptaket der elevene har vært utydelige, men heller skrevet at det nettopp er utydelig for å ivareta elevene. Jeg har ingen rett til å legge ord i munnen til elevene. Det samme gjelder også at jeg som forsker har presentert dataene slik de er, og ikke finpusset på svar som kanskje hadde svart bedre på problemstillingen min. Det er mitt ansvar å sørge for at deltakelsen skal være trygg, og at menneskeverdet blir ivaretatt.

4 Analyse

I denne delen av masteroppgaven vil jeg presentere dataene mine fra den innsamlede empirien. Dataene er systematisert og organisert ut ifra ulike kategorier hentet fra enten empirien i seg selv, eller oppgavens teoretiske forankring. Til sammen vil analysene være med på å kunne svare på den overordnede problemstillingen *hvilken plass har sakprosaen i norskfaget, og hvordan arbeides det kritisk med sakprosaetekster i klasserommet?*

4.1 Dokumentanalyse av lærebok i norsk for Vg2/Vg3 SF

I dette kapitlet vil jeg gå inn på dokumentanalysen av tekstutvalget til læreboka i norsk for Vg2/Vg3, *Appell*. Dette innebærer antallet sakprosaetekster i tekstutvalget, og også hvilke sjangre disse tekstene tilhører. Videre vil jeg kikke nærmere på de oppgavene som blir gitt til sakprosaetekstene i tekstutvalget. Oppgavene er satt inn i kategorier fra studien til Bakken og Andersson-Bakken (2016). Dermed ble kategoriene *aktiviserende oppgaver*, *reflekterende oppgaver*, *utforskende oppgaver*, *resonnerende oppgaver* og *reproduserende oppgaver*. Jeg har i tillegg lagt til kategorien *kritiske oppgaver*. Dokumentanalysen av sakprosaetekstene og oppgavene gitt til dem i tekstutvalget, skal bidra til å kunne besvare forskningsspørsmålet *hvilke sakprosaetekster og oppgaver tilbyr en utvalgt lærebok for Vg2/Vg3 i sitt tekstutvalg?*

4.1.1 Tekstutvalget i læreboka

Tekstutvalget i *Appell* (Børresen et al., 2021)² er delt inn i tre deler, *tekster 900–1850*, *tekster 1850–2000* og *samtidstekster*, og man kan telle hele 84 tekster. Av disse 84 tekstene er det kun 22 sakprosaetekster, noe som tilsvarer 26,2 %. Flest sakprosaetekster finner vi under delen *tekster 1850–2000*. 14 av 22 tekster er utdrag fra fulltekster, og det er kun én tekst man kan finne igjen fra LNU's sakprosaanon, nemlig et utdrag av Knut Hamsuns artikkel *Fra det ubevisste sjeleliv*. Det er en stor overvekt av litterær sakprosa, for kun én av tekstene går innunder den funksjonelle sakprosaen, og det er et utdrag av den franske menneskerettighetserklæringen av 1789.

Det finnes sakprosaetekster fra mange ulike sjangre i tekstutvalget, og det er kun sjangre som essays, taler, artikler og kronikker som gjentar seg ved noen få anledninger. Det er totalt tre essays, da medregnet også personlige essays, tre taler og tre artikler. Under delen *samtidstekster* kan vi

² Videre i analysen vil *Appell* bli presentert uten referanse.

lese de to kronikkene som finnes i tekstutvalget. Det finnes også to utdrag fra biografisk litteratur, men disse utdragene er fra samme bok. Sjangrene som finnes i tekstutvalget, har jeg ordet i et diagram for å skape oversikt (se diagram 1). Det finnes også en tekst som lærebokforfatterne kategoriserer som sakprosa, men som er uten sjangernevning. Teksten, som er Karin Moes «Kvinner som blør», har derfor blitt plassert under det som i diagrammet har blitt kalt «Sakpreget, uten sjangernevning».

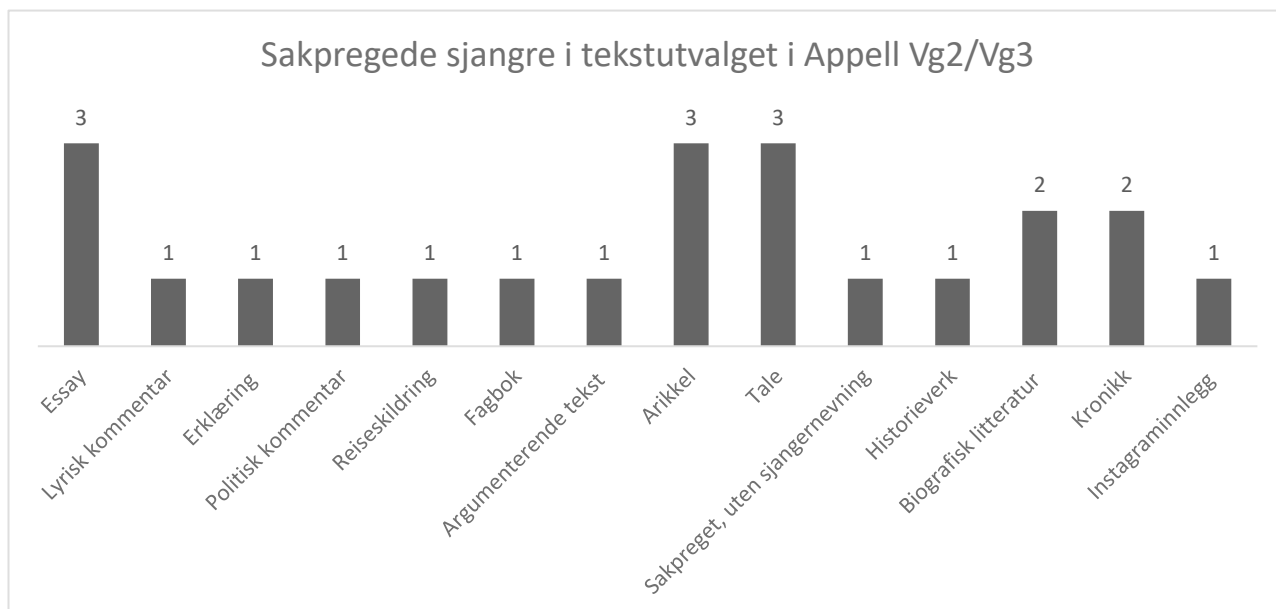


Diagram 1: Sakpregede sjangre i tekstutvalget i Appell Vg2/Vg3.

4.1.2 Oppgavene til sakprosatextene i tekstutvalget

I den neste delen av analysen vil jeg gå nærmere inn på oppgavetyperne som er gitt til de ulike sakprosatextene i tekstutvalget til *Appell*. Man kan skille mellom åpne og lukkede oppgaver, som kategoriseres etter «hvor fritt eleven står i utformingen av svaret» (Bakken og Andersson-Bakken, 2016, s. 16). Åpne oppgaver gjør det mulig for elevene å besvare og løse spørsmålet på ulike måter, mens lukkede oppgaver er ute etter et fasitsvar. Gjennom analyse har jeg funnet ut at det er en høyere prosentandel lukkede oppgaver i tekstutvalget (se diagram 2).

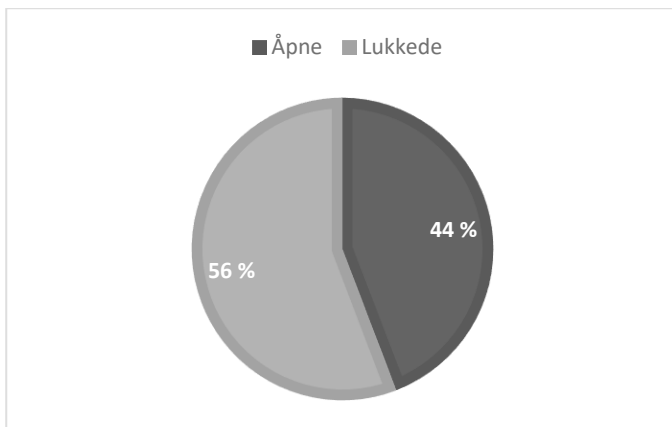


Diagram 2: Prosentandel over åpne og lukkede oppgaver gitt til sakprosa tekstene i tekstutvalget i Appell Vg2/Vg3.

Bakken og Andersson-Bakken deler åpne og lukkede oppgaver inn i ulike underkategorier av oppgavetyper. Aktiviserende oppgaver, reflekterende oppgaver, utforskende oppgaver kategoriseres som åpne oppgaver, mens resonnerende oppgaver og reproduserende oppgaver kategoriseres som lukkede oppgaver (2016, s. 16). I diagram 3 kan man se at det er en stor overvekt av resonnerende oppgaver, som vil si å være oppgavetyper som er ute etter at elevene gir et fasitsvar. I det følgende vil jeg presentere en bredere forklaring for hver enkelt kategori, og hvordan de ulike begrepene forstås.

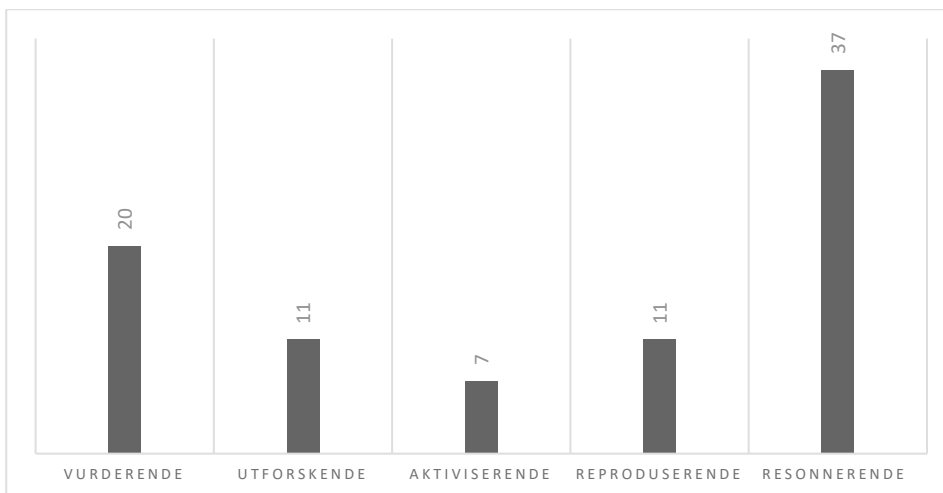


Diagram 3: Oversikt over de ulike oppgavetyperne gitt til sakprosa tekstene i tekstutvalget i Appell Vg2/Vg3.

4.1.3 Åpne oppgaver

Åpne oppgaver, mener Bakken og Andersson-Bakken, er oppgaver som kan «besvares eller løses på ulike måter» (2016, s. 16). Ved å se på de oppgavene som er gitt til sakprosa tekstene i tekstutvalget

i *Appell* kan man finne at 38 av 86 oppgaver kan kategoriseres som åpne oppgaver. Dette er en prosentandel på 44,19 %. Denne typen oppgaver gir mer frihet til elevene til hvordan de ønsker å løse oppgaven, og svaret finnes ikke direkte i teksten. Elevene må enten søke svaret i seg selv, gjennom litteratursøk eller empiriske undersøkelser, eller ved å utføre en handling (Bakken og Andersson-Bakken, 2016, s. 21). Et eksempel på en slik åpen oppgave i *Appell* er gitt til et utdrag av Henrik Wergelands politiske kommentar «Jødesaken i det norske Storting». «Bruk det du har lært gjennom oppgavene ovenfor til å lage noen kjennetegn for Henrik Wergelands diktning. Les noen dikt av samme forfatter og vurder om kjennetegnene passer for disse også» (Børresen et al., 2021, s. 387). I oppgaven kan man se at elevene må utføre en handling, oppsøke andre kilder og selv gjøre vurderinger. Svaret de er på utkikk etter er ikke et fasitsvar, og svaret finnes heller ikke direkte i teksten oppgavene er laget for.

4.1.3.1 Vurderende oppgaver

Vurderende oppgaver, eller oppgaver der «elevene skal søke svaret inne i seg selv» er en form for åpne oppgaver (Bakken og Andersson-Bakken, 2016, s. 16). Et eksempel på en oppgave i *Appell* som har blitt kategorisert som vurderende oppgave er den fjerde oppgaven til utdraget av talen til Katti Anker Møller, «Moderskapets frigjørelse». «Hva er formålet med teksten? «Loven skal forholde seg passiv», skriver Møller. Vurder på hvilken måte denne teksten appellerer, og hvordan den gjør det» (Børresen et al., 2021, s. 414). Denne oppgavetypen er det man kan finne nest flest av i utvalget, og 20 av de 86 oppgavene er vurderende oppgaver. Av de 22 sakprosa tekstene i tekstutvalget, har 15 av disse tekstene vurderende oppgaver tilknyttet seg.

4.1.3.2 Utforskende oppgaver

Det finnes også utforskende oppgaver som er oppgaver der «elevene skal utforske et tema gjennom litteratursøk eller empiriske undersøkelser» (Bakken og Andersson-Bakken, 2016, s. 17). Elevene blir altså bedt om å finne mer informasjon om et gitt tema, for eksempel ved å oppsøke et leksikon på internett. Utdraget fra Katti Anker Møller, «Moderskapets frigjørelse», har flere oppgaver som ber elevene om å utforske utenfor læreboka. En av dem har denne bestillingen; «Hva slags respons har teksten fått? Bruk andre kildetekster til å finne informasjon om hvilken påvirkning denne teksten kan ha fått på ettertiden. Oppsummer dette med egne setninger» (Børresen et al., 2021, s. 414). Denne typen oppgaver er det færre av, og blir kun sett i tilknytning til syv av tekstene i utvalget. Likevel er det 11 av 86 oppgaver som oppfordrer til utforskning, noe som vil si at det ved flere anledninger er flere utforskende oppgaver knyttet til samme sakprosa tekst.

4.1.3.3 Aktiviserende oppgaver

Aktiviserende oppgaver er oppgaver «der elevene skal utføre en bestemt handling», som for eksempel å diskutere en problemstilling med sidepersonen eller å skrive et essay (Bakken og Andersson-Bakken, 2016, s. 22). Av oppgaven jeg har undersøkt er dette den minste gruppa med kun syv oppgaver, fordelt på seks av tekstene i utvalget. En slik oppgave kan man se i tilknytning til artikkelen «Når æren er alt» av Jon Gunnar Jørgensen.

Begrepet *æreskodeks* sikter til regler innenfor en bestemt gruppe, knyttet til det som er ærefullt og ikke. I det førkristne ættesamfunnet var æreskodeksen overordnet alt, men vi ser at den fremdeles er viktig i enkelte grupper. Reflekter over æreskodeksen i vårt moderne samfunn ved å skrive en fagartikkel eller et essay. (Børresen et al., 2021, s. 517).

Elevene aktiviseres gjennom oppgaven til å selv skrive en tekst, noe som er tilfellet i 4 av 7 aktiviserende oppgaver. I to andre oppgaver skal de oversette tekst til moderne bokmål eller nynorsk, og i den siste oppgaven skal de gå sammen i pararbeid og samtale ut ifra kriterier i teksten de har lest. De aktiviserende oppgavene kan man finne i tilknytning til seks av sakprosaetekstene i utvalget.

4.1.4 Lukkede oppgaver

Opgaver som har et bestemt fasitsvar regnes som lukkede oppgaver ifølge Bakken og Andersson-Bakken (2016, s. 16). Av de 86 oppgavene som er gitt til sakprosaetekstene i tekstutvalget i *Appell* er 48 av dem lukkede oppgaver, noe som gir en prosentandel på 55,81 %. De lukkede oppgavene kjennetegnes ved at elevene har mindre frihet til å finne alternative løsninger og må følge bestemte fremgangsmåter, og at svaret finnes enten direkte i teksten, eller i en annen informasjonskilde (Bakken og Andersson-Bakken, 2016, s. 19). Et eksempel på en slik lukket oppgave i *Appell* er «Velg ut fem ord i teksten som er vanskelige å forstå, og undersøk nærmere hva de betyr» (Børresen et al., 2021, s. 465). Oppgaven er gitt til et utdrag fra historieverket *Historien om Norge* av Karsten Alnæs, og utdraget er fra en av tekstene i bind 3, «En retusjert virkelighet». Som man kan se av oppgaven skal elevene kun forholde seg til det som står i teksten, og bestillingen for hva elevene skal gjøre er helt konkret.

4.1.4.1 Reproduserende oppgaver

Opgaver som ber elevene lete og finne svar i teksten er reproduserende oppgaver. Bakken og Andersson-Bakken beskriver denne typen oppgaver som «oppgaver der fasitsvaret finnes eksplisitt uttrykt i læreboka eller i en annen informasjonskilde, og elevene skal finne og gjengi dette» (2016, s. 17). En slik oppgave kan man for eksempel finne til et utdrag fra Knut Hamsuns programartikkel,

«Fra det ubevisste sjeleliv». «Hvem var det Hamsun beskyldte for å beskrive typer?» (Børresen et al., 2021, s. 408). Svaret på dette spørsmålet kan man finne svaret på allerede i den tredje setningen av introduksjonen til teksten. I alt er det elleve slike reproduserende oppgaver, og i tilknytning til ni av tekstene.

4.1.4.2 Resonnerende oppgaver

Resonnerende oppgaver er den oppgavetypen det er flest av i utvalget, og dette er oppgaver der elevene selv må «resonnere seg fram til hva fasitsvaret kan være» og følge bestemte fremgangsmåter (Bakken og Andersson-Bakken, 2016, s. 20). En av tekstene i utvalget er et utdrag fra Peter Christen Asbjørnsens reiseskildring *Norge fremstilled i Tegninger*, og til denne kan man se at lærebokforfatterne har skissert en resonnerende oppgave.

Les nøye gjennom anekdoten om Anna Colbjørnsdatter, fra slaget på Norderhov i 1716, mot slutten av teksten. Hvilken funksjon har dette lille sagnet i denne teksten om Hønefoss? Hva forteller teksten om nasjonalromantikkens syn på norsk natur og kultur? (Børresen et al., 2021, s. 390).

Elevene blir altså bedt om å følge en bestemt fremgangsmåte, og må til enhver tid forholde seg til innholdet i teksten for å kunne besvare oppgaven. En annen resonnerende oppgave blir gitt til utdraget av Knud Knudsens argumenterende tekst, *Fornorsking af Skriftsproget*, der elevene får i oppgave om å beskrive «denne tekstens historiske og språklige kontekst». Videre kommer bestillingen om at de skal bruke «fagstoffet om norsk språkhistorie» når de skal besvare oppgaven (Børresen et al., 2021, s. 395). Denne typen oppgaver kan man se i tilknytning til 20 av 22 tekster i utvalget, og det finnes totalt 37 resonnerende oppgaver. Dette betyr at 43,02 % av oppgavene er av denne typen.

4.1.5 Kritiske oppgaver

Som et tillegg til Bakken og Andersson-Bakkens kategorier (2016), har jeg også undersøkt i hvor stor grad oppgavene til sakprosa tekstene i tekstutvalget i *Appell* ber elevene om å være kritiske. Disse oppgavene har så langt blitt kategorisert innenfor kategoriene ovenfor, men det er likevel interessant å vite i hvor stor grad det oppfordres i oppgavene til å ha en kritisk tilnærming til tekst. Av de 86 oppgavene som er analysert, kan tolv av dem sies å være kritiske, til tross for at oppgaveteksten ikke eksplisitt uttrykker det. Et eksempel på en slik oppgave er en av oppgavene gitt til Jonas Eias «Tale ved modtagelsen af Nordisk Råds Litteraturpris 2019». «Bruk begrepene i tabellen om representasjon på side 194 til å analysere hvordan ulike grupper er representert i teksten til Eika. Hvilke maktforhold avdekker teksten mellom de ulike gruppene?» (Børresen et al., 2021, s. 504). Til tross for at oppgaven ikke eksplisitt uttrykker at elevene skal tilnærme seg teksten

kritisk, er det å avdekke de maktforholdene en tekst uttrykker innenfor tradisjonen med kritiske lese måter.

En av de mer eksplisitt uttrykte kritiske oppgavene, finner man i tilknytningen til kronikken til Monica Mæland «Vi skal rydde opp». «Bruk kurset i tolkning av sakprosa på side 344 til å gjøre en analyse av teksten. Plukk ut de momentene du mener er interessante å trekke fram for å kunne forstå teksten, og for å kunne lese den kritisk» (Børresen et al., 2021, s. 519). Dette er den eneste oppgaven der man kan se at lærebokforfatterne har brukt begrepet kritisk, men som nevnt tidligere kan de elleve andre oppgavene også regnes som kritiske. Et kjennetegn ved de kritiske oppgavene i tekstutvalget i *Appell* er at de stort sett er resonnerende oppgaver, med unntak av en oppgave som er vurderende.

4.1.6 Oppsummering

Gjennom analysen av læreboka *Appell* har jeg funnet ut at det er et mindretall av sakpregede tekster i tekstutvalget med kun 26,2 %. Disse sakprosa tekstene kan plasseres innenfor flere ulike sakprosa sjangre, og oppgavene gitt til tekstene er veldig varierte. Av oppgavene som er gitt, er flesteparten av dem lukkede oppgaver, med en hovedvekt på resonnerende oppgaver. De resonnerende oppgavene er likevel dem som flest ganger oppfordrer elevene til en kritisk tilnærming til teksten.

4.2 Spørreundersøkelse av lærere

I den kommende delen vil jeg presentere de funnene jeg har fått gjennom spørreundersøkelsen av norsklærerne på videregående skole. Kategoriene for analysen tar utgangspunkt i de svarene lærerne har gitt, og til det teoretiske rammeverket til avhandlingen. Kategoriene fungerer også som en struktur for analysen. Kategoriene er som nevnt hentet ut ifra hva som faktisk fantes i datamaterialet, i tråd med en tematisk analyse. Kategoriene fikk navnene *ny læreplan, og sakprosaens plass i den, læreboka i norsk, valg av sakprosa tekster til undervisningen, lærernes kriterier for valg av sakprosa tekster utenfor læreboka, hvilke typer sakprosa tekster benytter lærerne seg av i undervisningen og undervisning i sakprosa, og formålet med det*. Analysen av datamaterialet fra spørreundersøkelsen av lærerne skal kunne gi meg svar på forskningsspørsmålet *hvilke sakprosa tekster velger norsklærere på videregående skole til undervisningen, og med hvilket formål?*

4.2.1 Ny læreplan, og sakprosaens plass i den

I 2020 startet den gradvise innføringen av ny læreplan, og styringsdokumentet har mye å si for hva lærere underviser i og hvordan de legger opp undervisningen. Som nevnt tidligere i det teoretiske rammeverket til oppgaven, ble skjønnlitteratur og sakprosa likestilt i Kunnskapsløftet av 2006, og denne likestillingen ble videreført med ny læreplan. Likevel er «flere studier som tyder på at sakprosa og skjønnlitteratur i realiteten ikke er sidestilt i norskfaget, i hvert fall ikke når det gjelder lesing» (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 110). Derfor er det interessant å vite hvordan de syv informantene oppfatter denne likestillingen i læreplanen, og om deres praksis også følger denne holdningen fra læreplanen. I spørreundersøkelsen sier 4 av 7 lærere seg enige i påstanden om at de også under LK20 har en likestilling mellom skjønnlitteratur og sakprosa i deres praksis. Lærer 2 velger også å kommentere at hen underviser på yrkesfag og studiespesialiserende utdanningsprogram vg1. «Svaret kan hende at hadde vore annleis, og med meir vekt på skjønnlitterære tekstar, dersom eg underviste meir på vg2 [yrkesfag] og vg2 studiespesialiserande» (Lærer 2).

Et annet svaralternativ var «uenig, flere skjønnlitterære tekster», og dette svaralternativet valgte 2 av 7 lærere. Lærer 4 kommenterer at «[v]alg av tekster avhenger av hva slags tematikk som er aktuell og hvilke tverrfaglige emner vi arbeider med. Når det gjelder for eksempel «tekst i kontekst» med en kulturhistorisk tilnærming har jeg etter hvert fått en personlig kanon». Kommentaren til Lærer 4 sier noe om at hun har et eierskap til faget og hennes fortolkning av handlingsfriheten i norskfaget. Av informantene er det kun en lærer som mener at den benytter seg av flere sakprosa-tekster i sin norskfaglige undervisningspraksis enn av skjønnlitterære.

4.2.2 Læreboka i norsk

Tekstutvalget i lærebøker kan være et godt hjelpemiddel til å finne tekster til bruk i norskundervisningen. Det er interessant å vite i hvor stor grad læreboka i norsk spiller en rolle i norsklærernes undervisningspraksis. Derfor fikk informantene spørsmål om i hvor stor grad de benytter seg av den. Alle lærerne bruker læreboka, men 3 av 7 svarer at de benytter seg av læreboka i liten grad. Tre andre lærere benytter seg av læreboka i noen grad, mens den siste læreren svarer at den benytter seg av læreboka i stor grad.

I tekstutvalgene finner man både skjønnlitterære og sakpregede tekster, av ulike sjangre og i ulik lengde. Når det gjelder informantene i spørreundersøkelsen, viser det seg at lærerne i større grad bruker tekstutvalget til å velge ut skjønnlitterære tekster enn sakprosa-tekster. 5 av 7 svarer at

de noen ganger bruker skjønnlitterære tekster fra tekstutvalget, mens de to siste lærerne svarer at dette er noe de gjør ganske ofte.

Når det gjelder sakprosaetekstene, svarer også 5 av 7 her at de noen ganger benytter seg av tekstene i tekstutvalget. Det som viser en forskjell mellom lærernes praksis med tekstutvalget, er at to lærere svarer at de svært få ganger finner sakprosaetekster til undervisningen i læreboka. I LISA-studien viste forskningen at «skjønnlitteratur utelukkende hentes fra lærebøker i norsk», mens sakprosaetekstene ofte er hentet fra andre steder (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 120). Dette funnet samsvarer ikke med mine funn, men gjennom empirien kan man se at lærerne i større grad bruker tekstutvalget i læreboka til å hente ut skjønnlitterære tekster enn sakprosaetekster.

4.2.3 Valg av sakprosaetekster til undervisningen

Jeg ville gjerne vite om lærerne i spørreundersøkelsen hadde kjennskap til LNUs sakprosaanon fra 2010, og om de eventuelt brukte denne kanonen for å velge tekster til norskundervisningen. I alt er det 5 av 7 lærere som vet om, og bruker Landslaget for Norskundervisnings sakprosaanon. Tre av dem svarte at de noen ganger benytter seg av sakprosaanon jeg refererte til i spørsmålet. Det er også to lærere som svarer at de benytter seg av sakprosaanon svært få ganger for å velge ut tekster til norskundervisningen. Lærer 1 og Lærer 5 har aldri hørt om sakprosaanon. De to informantene har heller ingen likhetstrekk hverken ut ifra kjønn, alder eller antall år de har undervist i norskfaget. Det er derfor ingen sammenfallende faktor for hvorfor akkurat disse to informantene ikke er kjent med sakprosaanon. Sakprosaanon er allerede 12 år gammel, og som noen av lærerne allerede har påpekt, så er det viktig for dem å velge dagsaktuelle tekster.

Lærerne henter både skjønnlitterære og sakpregede tekster fra andre steder enn læreboka, og samtlige lærere sier at de har et stort handlingsrom til å gjøre nettopp dette. Når det gjelder de sakpregede tekstene skriver Lærer 7 at «[j]eg føler jeg kan bruke akkurat de sakprosaetekstene jeg vil», som også sier noe om at det er et stort handlingsrom ved valg av tekster til norskundervisningen. Lærer 3 påpeker at hun «står fritt til å velge og tilpasse etter klasse og hvilke tekster som er dagsaktuelle», og aktualitet er også noe Lærer 4 mener er viktig. Hun kommenterer at «[n]oen sakprosaetekster går oftere raskere ut på dato enn skjønnlitterære tekster» og dette er et godt argument for å velge tekster som ikke er i lærebokas tekstutvalg som kanskje kan være flere år gammel.

Lærer 2 kommenterer likevel at det å velge skjønnlitterære tekster utenfor læreboka tar tid, men at det kan være greit «å bruke nyleg utgjevne noveller, som ikke er gjennomanalyserte og

med mange meir eller mindre gode løysningsforslag på nettet». Jevnt over mener lærerne at de har få eller ingen begrensninger når det gjelder å velge skjønnlitterære tekster utenfor læreboka, men Lærer 3 skriver at ressurser og «tilgang på bøker» er en begrensning for henne.

Når det gjelder lærernes begrensninger i søken etter sakprosaetekster utenfor læreboka, mener de fleste at de har få eller ingen begrensninger. Lærer 3 svarer «[t]ilganger på ulike nettsider» som sin begrensning, og det kan tenkes her at hun referer til for eksempel artikler på Aftenposten som krever abonnement for å kunne lese fullversjonen av tekstene. Det kan også være andre digitale læringsressurser der forlag står bak, og at det kun er tilgang for de skolene som har kjøpt tilgang. For Lærer 2 er det tidsbruket ved å finne alternative kilder og tekster som er en begrensning, og at det «nokre gonger er enklare å finne noko i læreboka». Tidsperspektivet virker å spille inn for Lærer 4 også, når hun skriver at «[n]oen perioder i arbeidsåret er mer hektiske enn andre og da kan det være vanskeligere å være oppdatert og oppmerksom på gode sakprosaetekster». Hun skriver vidare at hennes egen private kanon kan være med på å styre utvalget av tekster til norskundervisningen, ettersom dette er tekster hun har gode erfaringer med.

4.2.4 Lærernes kriterier for valg av sakprosaetekster utenfor læreboka

På spørsmål om hvilke kriterier lærerne setter til de tekstene de tar med seg i undervisningen som ikke er i læreboka, kan man lese ut ifra svarene at tekstens *relevans* er viktig. Hele 5 av 7 lærere lister dette opp som et kriterium. *Vanskegrad* er noe fire av lærerne vurderer før de velger ut tekster fra andre steder enn i læreboka, og det samme gjelder *tematikken* i teksten. Oppsummert er det disse tre kriteriene, *relevans*, *vanskegrad* og *tematikk*, som er mest framtrædende i svarene fra lærerne. Likevel skriver Lærer 4 at også *sjangertrekk* er noe hun vurderer, og at «[f]orfatteren spiller selvfølgelig en rolle i retorikk». Lærer 5 skriver også at *lengde* har noe å si for han i vurderingen av tekster til undervisningen, og Lærer 7 trekker frem at *aktualitet* og *egnet med hensyn til bruk* er noe av det hun setter som kriterier. Lærerne har altså en del kriterier de går ut ifra når de velger tekster utenfor det som lærebokforfatterne anser som gode sakprosaetekster.

4.2.5 Undervisning i sakprosa, og formålet med det

Som nevnt i teoridelen ble det gjennom LISA-studien undersøkt hvordan lærerne rammet inn lesing av sakprosa «som faktisk er gjenstand for undervisning» (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 111). Sakprosaetekster benyttes også til ulike formål, og Blikstad-Balas og Roe har delt disse formålene inn i tre kategorier: *lesing for å lære fagstoff*, *lesing for å bli kjent med sakpregede sjangre som kåseri*

eller reklametekster og lesing for å ha eksempeltekster for elevenes egen skrivning (2020, s. 112). I spørreundersøkelsen fikk lærerne i oppgave å rangere disse formålene ut ifra egen undervisningspraksis.

4 av 7 lærere svarer at av disse formålene, er de selv mest opptatt av *lesing for å bli kjent med sakpregede sjangre som kåseri eller reklametekster*. Det som er interessant er at de tre resterende lærerne plasserer dette formålet nederst på deres rangering. Det lærerne er mest enige om er at *lesing for å ha eksempeltekster for elevenes egen skrivning* er det som de er nest mest opptatt av, for hele 5 av 7 har plassert dette formålet på samme rangering. Formålet om *lesing for å lære fagstoff* er det lærerne svarer mest forskjellig om, for dette har to lærere plassert som det formålet de er mest opptatt av, to lærere som har plassert det i midten og tre lærere som det de er minst opptatt av. Lærerne fikk også selv skrive i hvilke undervisningssammenhenger de benytter seg av sakprosa, og svarene deres kan kategoriseres innunder Blikstad-Balas og Roes formål for undervisning i sakprosa (2020) (se tabell 1).

Lærer 1 skriver at hun benytter seg av sakprosa i alle undervisningssammenhenger. Spørsmålet er da i hvor stor grad dette gjelder undervisning i sakprosa, eller om Lærer 1 også regner med undervisningssammenhenger der sakprosa ikke direkte inngår i undervisningen, slik som for eksempel lærerens PowerPoint-presentasjon. Ved å kategorisere svarene inn i formålene, kan man se en overvekt av formål som går på å lære fagstoff og å bli kjent med sakpregede sjangre (se tabell 1). Ut ifra lærernes rangering av formål med lesing av sakprosa (jf. Blikstad-Balas og Roes formål med lesing av sakprosa), kunne man forventet at man i størst grad ville se skisseringer av undervisning som gikk under formålet med å bli kjent med sakpregede sjangre. Dette formålet skisserer samtlige av lærerne sakprosaundervisning innenfor. Kun 3 av 7 lærere skisserer undervisningssammenhenger der sakprosa blir brukt som eksempeltekster, til tross for at 5 av 7 rangerte dette formålet som det de var nest mest opptatt av.

Lesing for å lære fagstoff 8 innspill	Lesing for å bli kjent med sakpregede sjangre som kåseri eller reklametekster 8 innspill	Lesing for å ha eksempeltekster for elevenes egen skrivning 3 innspill	Innspill som faller utenfor kategori 4 innspill
For informasjon/sekundærlitteratur	Tekstgrunnlag i seg selv/primærlitteratur	Skriving av artikkel, drøftninger, debattinnlegg	Samansette tekster
Arbeid med tema	Retorisk analyse	Som modelltekster for elevers skrivning	Skrivedager
Eksempler på skrivemåter typiske for kulturhistorisk periode	Filmanalyse	Inspirasjon til å bli bedre skrivere	For å vekke interesse og engasjement for et tema og for norskfaget generelt
Utfylling til andre temaer	Analyser		Sakprosa
Som innganger til tema	Som tekster som skal analyseres og tolkes		
For å underbygge eller gi noe mer til litterære tekster	Retorisk analyse		
Som innspill i samtale/diskusjon/gruppesamtale om tema	Sjangerlære		
Aktualisere temaer vi jobber med	Analyse		

Tabell 1: Lærernes svar på i hvilke undervisningssammenhenger de benytter seg av sakprosaetekster kategorisert inn i Blikstad-Balas og Roes formål med lesing av sakprosa.

Når lærerne svarer på dette spørsmålet, er det kun 2 av 7 som skisserer undervisningssammenhenger som kan plasseres innenfor alle de tre formålene. Lærer 7 svarer at hun benytter seg av sakprosaetekster som «innspill i samtale/diskusjon/gruppesamtale om tema vi jobber med, analyse, aktualisere temaer vi jobber med, inspirasjon til å bli bedre skrivere». Her kan man plassere sakprosaetekster som innspill i samtale og diskusjoner og aktualisering av temaer under kategorien for å lære fagstoff. Analyse er noe man gjør for å bli kjent med sakpregede sjangre, og det er gjerne eksempeltekster man introduserer til elever for å gi inspirasjon til å bli bedre skrivere.

Også Lærer 4 kan sies å skissere undervisning som går innunder de tre formålene til Blikstad-Balas og Roe (2020). I sitt svar skriver hun at hun benytter seg av sakprosaetekster «[s]om modelltekster for elevenes skiving, som tekster som skal analyseres og tolkes, som eksempler på skrivemåter typiske for en kulturhistorisk periode» (Lærer 4). I dette tilfellet tenker jeg at å se eksempler på skrivemåter typiske for en kulturhistorisk periode faller innunder formålet om å lære fagstoff. Innspillet kunne også kanskje blitt plassert innunder å bli kjent med sakpregede sjangre, men ut ifra det Lærer 4 skriver, kan det virke som at innholdet i tekstene hun bruker i disse undervisningssammenhengene er mer viktig enn formen.

Fire av innspillene til lærerne faller utenfor kategoriene fordi svarene er for vide. For eksempel kan arbeid med «samansette tekstar» dekke alle tre formålene (Lærer 2). De kan være informative, og kommunisere et fagstoff, for eksempel gjennom læreboka. Sammensatte tekster kan også fungere som eksempeltekster for elevens egen skaping av slike tekster, og de kan også fungere som et produkt for analyse. Mange av dagens reklametekster er nettopp multimodale. Derfor kan svaret fra Lærer 2 om «samansette tekstar» likeså godt dekke alle tre formål. Lærer 3 svarer at hun benytter seg av sakprosaetekster under skivedager, og dette kan bety at sakprosaetekstene kan dekke alle formålene, alt ettersom hvilke oppgaver elevene får og lærerens innramming. Dette gjelder også når Lærer 4 skriver at hun benytter seg av sakprosaetekster «for å vekke interesse og engasjement for et tema og for norskfaget generelt». Lærer 5 er enda videre i et av sine innspill, og svarer «sakprosa». Hva «sakprosa» innebærer i undervisningen for Lærer 5 er ikke godt å si, og dermed faller dette svaret også utenfor kategori.

Lærerne fikk også anledning til si hva de tenkte var formålet med arbeid med sakprosaetekster i norskundervisningen. Blant svarene deres er det 4 av 7 som skriver at analyse av tekst, for

eksempel retorisk analyse, er et viktig formål. Lærer 4 er også inne på analyse, men skriver heller at «man bør ha et kritisk blikk», særlig på «[r]eklame, tvilsomme og løgnaktige ytringer som på sikt svekker demokratiet». Et kritisk blikk innebærer også å måtte plukke teksten fra hverandre, på så måte som en analyse. Man kan også lese ut ifra svaret at det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, og de verdiene og holdningene som ligger i det, er noe Lærer 4 er opptatt av i sakprosaundervisningen. Et interessant funn er at det kun er i dette svaret fra Lærer 4 at kritisk tilnærming blir nevnt. En forventning til lærersvarene var at flere ville se kritisk tilnærming til tekst i tilknytning til sakprosaundervisning.

To av lærerne ser også viktigheten av at elevene blir kjent med ulike tekster fra det komplekse tekstlandskapet elevene må orientere seg i. Lærer 2 og Lærer 3 mener at et av formålene ved deres sakprosaundervisning er at elevene blir kjent med, og evner å beherske ulike teksttyper. Lærer 2 kommenterer videre at «[e]lvar vert vanlegvis oftare eksponert for og les heller sakprosa enn skjønnlitteratur» og at det derfor er «viktig å få reiskaper for å forstå å mestre sjangeren». For at elevene skal evne å orientere seg gjennom tekstlandskapet, også utenfor en skolesammenheng, er det viktig at de kjenner til ulike typer tekster, og også hvordan tekster skaper mening.

Det at elevene også må skrive egne sakprosaetekster er noe tre av lærerne trekker frem i sine svar. Å «sjølv produsere tekstar», svarer Lærer 2 at er et av hens formål med sakprosaundervisningen. Lærer 7 svarer også at et av hennes formål med sakprosaundervisningen er at elevene blir «bedre lesere og skrivere» (Lærer 7). I Lærer 1 sitt svar kan man også lese at elevene hennes skriver egne saktekster, og at hun bruker «saktekster skrevet av elever som modelltekster i undervisninga» (Lærer 1). Modelltekster eller eksempletekster for elevenes egen skriving, som i formålene til Blikstad-Balas og Roe, kommer altså opp igjen når lærerne selv får formulere egne formål. Også Lærer 5 trekker frem «eksempler», men om dette menes som eksempler for elevenes egen skriving eller om det er eksempler på ulike teksttyper er det vanskelig å si noe konkret om.

Lærer 5 mener at sakprosaetekster i hans undervisning kan fungere som et «utgangspunkt for diskusjon og argumenterende tekster». Diskusjoner kan fremme refleksjon, og Lærer 3 skriver at hun mener at det å «[s]tyrke elevenes refleksjonsnivå» er et av hennes formål med sakprosaundervisningen. I sammenheng med dette kan det trekkes frem Lærer 4s kommentar om at sakprosaetekster har en fordel, fordi «de er aktuelle og er ofte svar på en eller annen samfunnsutfordring» (Lærer 4). Derfor er det forståelig at det gjerne legges opp til diskusjoner som kan fremme refleksjon rundt et tema med bakgrunn i ulike sakprosaetekster. Lærer 1 svarer at hun

mener at et av formålene ved sin sakprosaundervisning er «å utvide forståelsen for et tema» (Lærer 1). Å utvide forståelsen gjennom sakprosaetekster kan også være en form for kunnskapstilegnelse, slik som Lærer 5 trekker frem.

En av lærerne skiller seg ut fra resten av utvalget på spørsmål om formål. Lærer 6 svarer at; «[d]et tenker jeg ikke så mye på, jeg forholder meg til en hver tid til gjeldene planverk» (Lærer 6). De andre lærerne har listet opp mange formål, både i tråd med Blikstad-Balas og Roes formål, men også egenformulerte. Derfor er dette svaret litt overraskende. Likevel er det ikke noe mer eller mindre riktig, for læreplanene er jo det styrende mandatet, og vi skal undervise i tråd med den. Men i læreplanen i norsk under LK20 står det ikke eksplisitt uttrykket noen formål ved faget. Dette kan man derimot lese i læreplanen fra LK06 under kapitlet «Formål». Sakprosa blir nevnt kun én gang, og det i tilknytning til at elevene i løpet av opplæringen skal «lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). Derfor kan det være vanskelig å si helt konkret hva Lærer 6 referer til, enten om det er formålet beskrevet i NOR1-05, eller kompetansemålene for de ulike trinnene, både fra LK06 og LK20.

4.2.6 Hvilke typer sakprosaetekster benytter lærerne seg av i undervisningen?

På spørsmålet om hvilke sakprosaetekster lærerne benytter seg av i norskundervisningen kan man se en stor overvekt av litterær sakprosa. 6 av 7 lærere trekker frem *kronikken* som en type sakprosaetekst de tar med til elevene, og fire av lærerne skriver at de bruker *debattinnlegg*. *Fagartikler*, *tidsskriftsartikler* og *artikler* blir listet opp av til sammen fem lærere, og to lærere sier de benytter seg av *essays*. Av de nevnte sjangrene vil alle disse tekstene falle innunder en litterær sakprosa, og Lærer 2 er den eneste som trekker frem en type tekster som sannsynligvis vil kunne regnes som funksjonell sakprosa. «Informasjon frå relevante nettsteder, organisasjonar eller offentlege organ», som Lærer 2 skriver. Disse tekstene har gjerne ikke en navngitt forfatter, og tekstenes forfatter forstås som medlemmer av en kollektiv enhet, slik som for eksempel «Norges lover». Reklametekster fungerer ofte som funksjonell sakprosa, men denne typen sakprosaetekster er det ingen av lærerne som nevner, til tross for at de sannsynligvis bruker reklametekster i norskundervisningen.

Lærer 4 trekker frem at hun i sammenheng med tekst i kontekst, ser det «naturlig å benytte essay, brev, reiseskildringer». I den sammenheng er det naturlig å tenke at sakprosaetekstene hun referer til her, er eldre sakprosaetekster. Lærer 4 trekker imidlertid frem at hun benytter seg av

«tekster fra Si;D i Aftenposten» i norskundervisningen. Slike tekster er ofte knyttet til dagsaktuelle temaer og er skrevet av ungdom.

Noen av svarene til lærerne er vanskeligere å plassere innenfor en type eller sjanger av sakprosaetekster. «Informativ tekst» som Lærer 1 skriver er et slik tilfelle, som både kan være en fagartikkel, og det kan være et styringsdokument eller lignende. «[S]akprosaetekster vi leser for å analysere», «kopier fra bøker» og «utdrag fra sakprosaebøker» er også veldig vanskelig å plassere innenfor en sjanger (Lærer 1, Lærer 3 og Lærer 7). Lærer 7 skriver også at hun benytter seg av «andre meningsytringer», som kan være en referanse til for eksempel debattinnlegg. En av grunnene til at disse svarene som ikke direkte kan sies å være sjangre, kan være måten spørsmålet er stilt på. I spørreundersøkelsen får lærerne spørsmål om hvilke *typer* sakprosaetekster de benytter seg av i norskundervisningen, og her kunne jeg vært mer tydelig med å bruke begrepet *sjanger* fremfor typer.

Det er også interessant å merke seg at ingen av lærerne nevner læreboka i denne sammenhengen. Tidligere har samtlige av lærerne svart at de benytter seg av læreboka i norsk i undervisningen sin, men i varierende grad. På spørsmålet om hvor stort handlingsrom lærerne føler at de har til å velge sakprosaetekster utenfor læreboka, kommenterer Lærer 4 at «læreboka er jo en ypperlig sakprosaetekst som byr på modelltekster, fagbegreper og kunnskap» (Lærer 4). Det er heller ingen av lærerne som trekker frem digitale læringsressurser, som jeg vil tro at de fleste har benyttet seg av i en viss grad i undervisningen. Det kan tenkes at denne sammensatte sakprosaeteksten ikke er den første lærerne tenker på når de blir spurt om sakprosaetekster i undervisningen, kanskje fordi lærerne anser den som en selvfølgelig del av norskfaget.

4.2.7 Oppsummering

Gjennom analysen av spørreundersøkelsen av lærerne har jeg funnet at flesteparten av lærerne mener de har en likestilling av skjønnlitterære og sakpregede tekster i sin norskundervisning. Sakprosaetekstene de bruker i undervisningen finner de blant annet i læreboka, men lærerne føler de har stort handlingsrom til å finne sakprosaetekster utenfor læreboka. Det viktigste kriteriet for valg av sakprosaetekster i norskundervisningen er tekstens relevans ifølge lærernes svar, og det er særlig litterær sakprosa lærerne benytter seg av, slik som for eksempel kronikker.

Lærerne har også svart på spørsmål om formålet med undervisning i sakprosa, og skulle blant annet rangere formål med lesing av sakprosa (jf. Blikkstad-Balas og Roe, 2020). Av disse svarte flest lærere at det viktigste formålet var *lesing for å bli kjent med sakpregede sjangre som kåseri eller*

reklametekster. Dette underbygges når lærerne skisserer deres sakprosaundervisning, da dette er det eneste formålet alle lærerne kommer med eksempler på undervisning innenfor. I lærernes egne formuleringer av formålet med sakprosaundervisning, er det først og fremst analyse som kommer opp. Kun én av lærerne nevner at et formål med arbeid med sakprosaetekster er å ha en kritisk tilnærming til tekst.

4.3 Semistrukturert gruppeintervju av elever

Gjennom et semistrukturert gruppeintervju av fire elever på Vg2 studiespesialiserende utdanningsprogram har jeg skaffet empiri som kan si noe om dette utvalgets evne til å tilnærme seg en tekst kritisk. Empirien kan gi meg svar på forskningsspørsmålet *hva kjennetegner et utvalg Vg2 elevers møte med sakprosaetekst med lesebestillingen kritisk tilnærming til tekst?* Teksten elevene fikk arbeide med er hentet ut fra tekstutvalget i *Appell*, og er et Instagram-innlegg av Andreas Wahl der han kritiserer en artikkel publisert på NRK.no (Børresen et al., 2021, s. 526) (se vedlegg 8). Artikkelen legger frem ny forskning som påstår at det å kutte ut kjøtt kan gi store konsekvenser for norsk landbruk (Tvilde og Sørenes, 2020). Wahls kritikk går ut på at forskningen er bestilt av Animalia og MatPrat, som er kjøttbransjens egne organ. Dette er en av de få tekstene der lærebokforfatterne har skissert kritiske oppgaver. Derfor falt valget på nettopp denne teksten. Spørsmålene elevene fikk er likevel ikke de samme som oppgavene i læreboka, men slik som spørsmålet om hvilke interesser teksten tjener og hvem som er målgruppa til Andreas Wahl er også med i intervjuguiden (se vedlegg 5). Resten av spørsmålene til teksten er laget med utgangspunkt i Michael Hallidays sosialsemiotikk og kritisk literacy.

Hallidays kontekstbegrep deles inn i kulturkontekst og situasjonskontekst. I intervjuet fikk elevene flere spørsmål angående situasjonskonteksten til teksten. Situasjonskontekst kan deles inn i tre strata, *felt*, *relasjon* og *mediering* (Berge, 1998, s. 25). Disse tre strataene vil fungere som kategorier for analysen. Videre vil Hallidays metafunksjoner fungere som kategorier for analysen. Elevene får spørsmål om hvilke holdninger og verdier teksten skaper og kommuniserer, noe som faller innunder *den ideasjonelle metafunksjonen*. De får også spørsmål om forholdet som blir skapt mellom avsender og leser, og om teksten skaper nærhet eller distanse til leseren. I analysen vil elevenes svar på dette bli kategorisert under *den mellommenneskelige metafunksjonen*. Elevene skal også vurdere tekstens sammenheng, mellom verbaltekst og det som vises visuelt. Dette dreier seg om Hallidays siste metafunksjon, *den tekstuelle metafunksjonen*. Den siste kategorien for

analysen, *Hvilke interesser og mål tjener teksten?* kan ses i sammenheng med både den kritiske oppgaven læreboka skisserer, men og kritisk literacy.

4.3.1 Felt

Det første stratumet i situasjonskonteksten er felt, og «[s]tuderer man feltet, studerer man med andre ord viktige dimensjoner ved det mange ville kalle tekstens *sjanger*» (Berge, 1998, s. 26).

Under felt vil man også identifisere hva som er temaet i teksten (Veum og Skovholt, 2020, s. 20).

Det første konkrete spørsmålet elevene får er derfor hva som er temaet i teksten. Matilde svarer «kjøttforbruk», og Lars, Stian og Anna sier seg enig i Matildes svar. Videre får elevene spørsmål om hvilken sjanger teksten de har foran seg kan ha. Matilde er den første som deler sine tanker.

M: Det blir vel en forskningsartikkel av noe slag kanskje? Eller jeg veit ikke, en kritisk artikkel?

Forsker (F): Ja, hvorfor tenker du at det er det?

M: Fordi de kritiserer jo, ja, eh, hvert fall kjøttbransjen kanskje? Ja?

En av grunnene til at Matilde kan trekke denne slutningen er at teksten de har foran seg har vært igjennom en rekontekstualisering (Veum og Skovholt, 2020, s. 42). Vanligvis ser man Instagram-innlegg på Instagram med en mobil, men i dette tilfellet er teksten først omgjort til en analog tekst for tekstutvalget i *Appell*, og senere scannet og kopiert ut på et enkelt ark. Derfor hjelper jeg elevene ved å fortelle dem at dette er et Instagram-innlegg. I teksten de har fått utdelt står det også i liten tekst at innlegget er publisert på Instagram 28. januar 2020. Når Lars får vite at dette er publisert på Instagram kommenterer han at «[d]et betyr jo at hvem som helst kan legge det ut da, man vet jo ikke helt hvor det kommer fra, eller om det er noe vi kan stole på». Anna virker enig, og sier at det «[h]adde vært bedre om det var et ordentlig innlegg».

Elevene får spørsmål om hva de tenker er formålet med Instagram-innlegget til Andreas Wahl. Anna svarer at «[å] liksom fortelle folk at når du leser den, ehm, artikkelen da, at du må ha litt kritisk tilnærming. Ehm, sånn at de, at, han sier jo at det er verdt å merke seg da, at det er de som har skrevet artikkelen». Stian kommenterer videre at han «tror det er det å være kritiske da, se på det litt kritisk og tenke litt over det». Oppsummert mener altså de to elevene som svarer at formålet til teksten er å oppfordre til å være kritiske til teksten Andreas Wahl omtaler.

Etter å ha svart på formålet, får elevene i oppgave å vurdere hvorvidt de mener teksten og dens innhold og formål passer sjangeren. Elevene sier at det ikke er slike innlegg de pleier å se på Instagram, for eksempel at det er såpass mye tekst (Stian). «Det er som regel, det man ser på Instagram er jo at influensere legger ut bilder av seg selv med en liten caption liksom» (Stian). Det er altså bildene som er i fokus på Instagram ifølge Stian, og ikke verbalteksten som blir skrevet om bildet.

4.3.2 Relasjon

Relasjon i situasjonskonteksten dreier seg om å studere hvilke egenskaper de ulike deltakerne tillegger seg selv (Berge, 1998, s. 26). Dette innebærer å undersøke hvem som er målgruppa for teksten, og hvordan forholdet mellom tekstskaper og mottaker kommuniseres. Stian kommer fort frem til at det må være ungdommer som er målgruppa til Andreas Wahl, ettersom han har valgt Instagram som medium. Etter litt tenketid kommer Stian med et nytt innspill om at det ikke trenger å være ungdommer, «fordi det er ikke bare ungdommer som bruker Instagram». Likevel påpeker han at om målgruppa hadde vært voksne mennesker, burde Andreas Wahl heller benyttet seg av Facebook eller en avis. På oppfølgings spørsmål om hvorfor elevene tenker at målgruppa for denne teksten er ungdommer, trekker elevene inn tematikken i teksten som et argument, og knytter dette til ungdom.

A: For det er jo sånn at, (uforståelig) det er jo flere yngre mennesker som bryr seg om klimaet i forhold til eldre mennesker. Og det trenger jo ikke være alltid, men jeg bare (uforståelig) sett noen ganger at det er yngre da.

S: Så da er det vi som liksom er de neste da, den neste generasjonen, også det vi som kommer etter de andre. Så sånn, det har mye å si hva vi gjør nå.

Deres argumenter for at målgruppa er ungdom er både domenet teksten er publisert i, og at teksten dreier seg om kjøttproduksjon og klimagassutslipp. Dette mener elevene er en sak ungdommer i dag er mer opptatt av enn voksne.

Elevene får også spørsmål om det er noe med språkbruken til Andreas Wahl som kan hentyde en spesiell målgruppe. Anna svarer at «i forhold til de tingene du ser på Instagram hvor folk kanskje bruker litt mer slæng og sånne ting, så virker jo det her ganske ordentlig da». Matilde sier seg enig, og sier at «det ser jo mer ut som et avisinnlegg enn en Instagram-post». Lars poengterer videre at kanskje det å ikke bruke slæng i seg selv er et grep for å få troverdighet i saken, «at han gjør det formelt for at man skal skjønne budskapet».

4.3.3 Mediering

Det siste stratimet i situasjonskonteksten er mediering, og dreier seg om hvilken innvirkning mediet som er valgt har å si for kommunikasjonssituasjonen (Berge, 1998, s. 26). På spørsmål om dette svarer Anna at i og med teksten er et Instagram-innlegg åpner det også opp for at man kan kommentere på teksten. I utgangspunktet synes hun dette er en bra ting, men problematiserer at avsenderen av innlegget «også kan slette kommentarer hvis man ikke liker de» (Anna). Avsenderen kan selv velge hva han vil at andre lesere av teksten skal få se av kommentarer, og på den måten også ta makta over hvordan hans Instagram-innlegg blir oppfattet av nye lesere. Lars sier også at

om man kun har positive kommentarer på et innlegg, vil kanskje teksten også ha mer troverdighet. Kommentarfeltet er likevel ikke noe elevene har mulighet til å se eller ta stilling til i dette tilfellet, ettersom teksten ikke lenger fremstilles i sitt opprinnelige medium.

4.3.4 Den ideasjonelle metafunksjonen

Gjennom språket kan man kommunisere ideer og forestillinger om verden (Veum og Skovholt, 2020, s. 20). Under Hallidays ideasjonelle metafunksjon undersøker man hvordan virkeligheten blir fremstilt i teksten. Elevene ble derfor spurt om det er noen holdninger eller verdier teksten til Andreas Wahl kommuniserer. Matilde svarer med å lese opp et sitat fra teksten og konkluderer med at «han er for å kutte ut kjøttet». Han mener altså at det riktige i denne saken er å fortsette med å redusere kjøttproduksjonen, fordi dette er en klimafordel. Videre svarer Anna at «det virker som om han er veldig kritisk da, mot de han prater om, Animalia og MatPrat», og poengterer at dette kan ha noe med holdningene Andreas Wahl har til forskning og forskningsetikk.

Hva som blir fremstilt visuelt kan også si noe om virkelighetsbildet som blir skapt i teksten. I denne teksten er det bildet fra NRK-artikkelen som vises visuelt. Likevel har Andreas Wahl tatt et valg om å ha en skjermdump av denne artikkelen som bilde i sitt innlegg. Anna kommenterer at hun synes «det var litt rart da, fordi man bruker jo ofte bilder av dyr når man ikke vil at de skal spise kjøtt, fordi da ser man dyrene man egentlig spiser». Hun stiller altså spørsmål ved valget av et fotografi av en sau som beiter når NRK-artikkelen legger frem forskning som støtter kjøttproduksjon. Stian stiller seg bak Annas mening, og sier at man som regel finner bilder av dyr der det er snakk om å ikke spise mer kjøtt. Matilde er enig i dette, og legger også ved at om dette «hadde vært en artikkel om at man skulle kuttet det ut, så ville man (...) kanskje heller brukt noen sånne skremmende bilder», og refererer til NRK Brennpunkts dokumentar om norsk griseindustri.

4.3.5 Den mellommenneskelige metafunksjonen

Tekstskaperen kan gjøre ulike grep for å skape nærhet eller distanse til leseren. Hvordan språket uttrykker ulike relasjoner er noe av det man undersøker i den mellommenneskelige metafunksjonen (Veum og Skovholt, 2020, s. 20). I Wahls Instagram-innlegg henvender han seg til et «du», og elevene fikk spørsmål om hva effekten av å bruke «du» i en slik tekst kan være. Det har en inkluderende effekt mener Anna. Lars svarer at han føler at Andreas Wahl snakker direkte til han

og at «[d]et påvirker deg kanskje mer da, enn det ellers ville ha gjort». På spørsmål om dette gjøre det hele litt mer personlig svarer Stian;

Ja. Han skriver også i den nedre at «du» da, i den siste setningen var at du kan kutte ned kjøttforbruket, da, og kutte klimagassutslipp. Det får jo deg til å tenke «å, jeg kan gjøre noe for å gjøre det bedre for klimaet».

Som oppfølging til svaret sitt får Stian spørsmål om han mener at effekten av «du» legger mer press på leseren, hvilket han sier seg enig i.

I videre diskusjon med elevene om hvorvidt effekten hadde endret seg dersom han skrev «noen» eller «man», mener de at teksten ikke hadde skapt den samme nærheten. Stian poengterer også at det kanskje ville vært enklere med ansvarsfraskrivelse om tekstforfatteren ikke brukte personlige pronomen for å nå leserne sine.

S: Det hadde ikke påvirka leseren like mye da.

F: Nei.

S: Det hadde vært sånn, hvis, det er ikke du som kan gjøre det, så tenker du at alle andre gjør det, så da trenger ikke du å gjøre det også.

F: Det er ikke noen som er ansvarlige?

S: Ja.

4.3.6 Den tekstuelle metafunksjonen

Den siste metafunksjonen er den tekstuelle, og da undersøker man hvordan teksten er organisert, og hvordan det blir skapt sammenheng i teksten, også mellom de ulike semiotiske ressursene (Veum og Skovholt, 2020, s. 20). Elevene får derfor spørsmål om hvordan sammenhengen er mellom fotografiet og verbalspråket i teksten. Stian mener det er ganske liten sammenheng, og begrunner svaret sitt ved å peke på tematikken i teksten, og det som fremstilles på fotografiet. «[P]å det bildet så ser man at det ser ganske bra ut, naturen og klima generelt, også er det dyr der da», noe som kanskje er uvanlig å se i forhold til tekster som mener man må ta grep for å forhindre større skade på klimaet. Anna kommer også med et innspill som støtter utsagnet til Stian, og mener at et mer naturlig fotografi å bruke i saken mot kjøtt «ville vært bilde av et litt dårligere landskap». Her må det også poengteres nok en gang at dette fotografiet er fra NRK-artikkelen, og at Andreas Wahl har valgt å bruke en skjermdump med det samme fotografiet som sitt Instagram-innlegg.

4.3.7 Hvilke mål og interesser tjener teksten?

Hvilke mål og interesser en tekst tjener er et viktig spørsmål å stille i lys av en kritisk literacy, og spørsmålet kan hjelpe elevene i gang med å lese *mot* teksten. Elevene får derfor spørsmål om hva de tenker at Andreas Wahl forsøker å oppnå med teksten. Matilde svarer kjapt at det er å kutte kjøttforbruket. Videre kommer hun med en forklaring. «[H]an skriver jo selv i den nederste, i de to

nederste linjene at å kutte ned er det mest effektive du kan gjøre. Også han svarer jo på en artikkel som sier at kjøttkutt kan føre til at jord blir unyttig for matproduksjon, som han mener er feil» (Matilde). På spørsmål om det kan være noen andre interesser han kan ha, svarer Anna at det kan være å vise «at kjøttbransjen har en litt partisk, sånn, rapport».

Før intervjuet med elevene hadde jeg selv forsøkt å svare på spørsmålene elevene skulle svare på. Derfor hadde jeg en idé om hvilke andre interesser også denne teksten kunne forsøke å tjene. For å hjelpe elevene ba jeg dem nærlese et avsnitt på nytt i teksten, og tenke på om det kunne være noe annet Andreas Wahl forsøker å oppnå med teksten sin. Kort tid etter elevene får lesebestillingen, kommer Matilde med et forslag til hva som kan være en av hans interesser. «Det kan jo være at han vil at folk skal se episoden om kjøtt i Folkeopplysningen da?» (Matilde). «Folkeopplysningen» er Wahls eget program på NRK, der han selv har undersøkt kjøttforbruk i et klimaperspektiv. I Instagram-innlegget får leserne også vite hvor de kan finne denne episoden om kjøtt som Wahl refererer til. Stian kommenterer at;

Det er jo ganske åpenbart at han reklamerer da, for «den finner du på NRK», (...) du ser jo ikke det når du ikke tenker på det, men med en gang du leser sånn nøye, sånn som nesten alle voksne gjør da, så kan du se at det er reklamering.

Matilde kommenterer også at det er noe med måten han har pakket inn budskapet som gjør at man ikke legger merke til «at han reklamerer for seg selv, eller NRK». Dette begrunner hun i at Wahl starter teksten med å kritisere artikkelen på NRK, og deretter sier noe om hvordan han selv forsøkte å se på den uavhengige forskningen da han lagde sin episode om kjøtt, og til slutt «tar han med en til setning bare for å liksom være sånn «Vi må være mer klimavennlige»» (Matilde). Det er altså noe med oppbygningen av teksten og at han avslutter teksten med en oppfordring om å spise mindre kjøtt som gjør at Matilde ikke klarer å avdekke hans kanskje egentlige interesse uten å lese *mot* teksten.

Videre spør jeg elevene om hvorfor de tror at de ikke la merke til dette, til tross for at de hadde lest teksten flere ganger.

S: Nei, det kan godt være på grunn av at vi tenkte på det med kjøtt egentlig.

F: Ja, så det er egentlig noe med bildet og den artikkelen som han kritiserer som kanskje tar mer..

S: Ja, for det virker ikke som, sånn, NRK-tv har ikke noe å gjøre med det bildet, ser det ut som, så du tenker på noe helt annet enn NRK-tv.

F: Mhm.

A: Når artikkelen snakker og kritiserer om noe, så vil du jo ikke med en gang tro «å nå reklamerer de». Du leser jo fordi du tror at personen snakker sin sannhet, og det som er sant da.

Elevene mener altså at reklameringen av eget tv-program ikke er like synlig, ettersom Wahl kritiserer en annen artikkel, og fordi bildet i Instagram-innlegget ikke har noe med hans tv-program å gjøre. Reklameringen blir på den måten ikke like fremtredende, og det er derfor vanskelig for elevene å avdekke dette uten litt hjelp og veiledning for å være kritiske til tekstens innhold.

Mathilde forklarer videre at «vi vet jo at kjøttproduksjon ikke er bra for klimaet, (...) så det at han skriver det og backer det, så er det jo ganske sånn at man blir på lag og blir partisk selv om vi ikke har lest den andre teksten ennå». Ut ifra denne kommentaren kan man også tenke seg at om Wahl ikke hadde brukt et argument elevene ville vært enig i, så hadde de også kanskje vært mer kritiske til Instagram-innlegget allerede ved første lesning.

4.3.8 Oppsummering

Gjennom det semistrukturerte gruppeintervjuet har elevene vist at de evner å tilnærme seg tekster kritisk, i alle fall når spørsmålene legger opp til det. De deltok alle i diskusjoner om tekstens situasjonskontekst, og kom frem til at tekstens tema dreide seg om kjøttproduksjon og klimapolitikk. Instagram-innlegget, mente elevene, var rettet mot ungdom ettersom Instagram er et sosialt medium som mange ungdommer benytter seg av. Likevel diskuterte elevene seg frem til at også eldre mennesker bruker Instagram, og både språkbruken og formålet var annerledes enn hva de selv pleier å se på domenet. Formålet var, ifølge elevene, å oppfordre andre som leste artikkelen på NRK til å være kritiske. Elevene mente også at Wahls bruk av «du» var for å påvirke leseren til å gjøre grep, og for å føle at Wahl snakker direkte til leseren.

Det krevde også noe mer hjelp fra meg for å lese mot teksten. Elevene hadde store deler av intervjuet holdt Wahls side, og på spørsmål om hva hans egentlige interesser var, svarte de først at det var å kutte ned på kjøttforbruket. Etter litt veiledning fra meg der jeg ba dem nærlese teksten en gang til, kommer elevene fort frem til at Andreas Wahl kanskje har andre interesser med teksten sin, nemlig å få flere seere til hans egen TV-serie på NRK, «Folkeopplysningen». Når dette først blir synlig for elevene, kommer de frem til at innpakkingen av Instagram-innlegget skjulte dette formålet for dem.

5 Drøfting

I denne delen ønsker jeg å drøfte funnene fra lærebokanalysen, analysen av spørreundersøkelsen av norsklærere og analysen av det semistrukturerte gruppeintervjuet av elever opp mot hverandre. I tillegg vil jeg drøfte funnene i lys av teoriene, den tidligere forskningen og klasseromspraksis.

5.1 Lærernes oppfatning og lærebokas gjenspeiling av læreplanen

Som nevnt tidligere i den teoretiske forankringen av forskningen, ble skjønnlitteratur og sakprosa likestilt i læreplanen av LK06. Denne likestillingen ble videreført med LK20, og innebærer at det skal være et likt forhold mellom skjønnlitterære og sakpregede tekster i norskundervisningen. Dette er en stor endring, for mellom 1976 og frem til 2006 ble litteratur i læreplanene forstått som skjønnlitteratur (Eide, 2010, s. 47). Det har altså skjedd et løft for sakprosaen, og man finner både sakprosaetekster og skjønnlitterære tekster i lærebøkers tekstutvalg.

I analysen min av læreboka *Appell*, kunne jeg finne både skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster i tekstutvalget. Dette var noe jeg forventet ut ifra likestillingen som blir uttrykt i læreplanen. Likevel var ikke antallet skjønnlitterære og sakpregede tekster likestilt, for jeg kunne finne en stor overvekt av skjønnlitterære tekster. Av de 84 tekstene i tekstutvalget, var det kun 22 sakprosaetekster, som er litt over en fjerdedel av tekstutvalget. Dette kan uttrykke en holdning om at skjønnlitterære tekster har en høyere status innenfor norskfaget, og at det er de skjønnlitterære tekstene det skal arbeides mest med i norskfaget.

Når det gjelder lærerne, mener 4 av 7 at de benytter seg i like stor grad av sakprosa som av skjønnlitteratur i deres undervisning. To av dem sier at de benytter seg i større grad av skjønnlitterære tekster, og bare én av lærerne sier den benytter seg i større grad av sakpregede tekster. Lærer 2 er av dem som mener det er en likevekt i hens undervisning mellom sakprosa og skjønnlitteratur, men kommenterer at svaret kanskje hadde vært annerledes dersom hen hadde undervist på en annen studieretning, slik som for eksempel Vg2 studiespesialiserende utdanningsprogram. Hadde dette vært tilfellet, mener Lærer 2 at hen i større grad ville benyttet seg av skjønnlitterære tekster. Dette er en interessant kommentar, ettersom læreplanen i norsk etter Vg2 studiespesialiserende utdanningsprogram ikke spesifiserer om det er skjønnlitterære eller sakpregede tekster som skal arbeides med. Dette spesifiseres kun i kompetansemålet om å reflektere over sakprosaetekster og den retoriske situasjonen de er blitt til i. I læreplanen for etter

Vg2 studiespesialiserende utdanningsprogram fra LK06 kan man se at det brukes «tekster», ikke skjønnlitterære tekster eller sakpregede tekster.

Det er mulig at denne forståelsen om at «litteratur» er skjønnlitteratur som dominerte fra 1976 og frem til LK06, fortsatt har blitt stående. Forståelsen av «tekster» i læreplanen, kan kanskje få noen lærere til å tenke på skjønnlitterære tekster, i alle fall dersom det står i forbindelse med kulturhistorisk arbeid med tekst. Men sakprosaetekster kan også formidle noe om hva som har skjedd i samfunnet gjennom tidene, og derfor er det mulig å arbeide med konteksten til også disse tekstene. Sakprosaetekster kan likefult fortelle oss noe om den konteksten de er skrevet i, og hvilke strømninger på den tiden som kan ha påvirket dem.

Hvorvidt det faktisk er en praktisk likestilling mellom skjønnlitterære og sakpregede klasserom i dag, er vanskelig å si. Om man ser på lærernes svar på dette spørsmålet, kan man tenke seg at det finnes en likestilling, eller i alle fall en motivasjon for å ha en så god likestilling som er mulig. Ser man derimot på funnene fra analysen av tekstutvalget i læreboka *Appell*, forteller disse funnene at det er en overvekt av skjønnlitterære tekster elevene møter i norskundervisningen. Også i forkant av LNU's sakprosasatsning ble det gjennomført undersøkelser av forholdet mellom skjønnlitterære og sakpregede tekster i lærebøker. Undersøkelsene viste at lærebøkene etter LK06 inneholdt «en klar overvekt av skjønnlitterære tekster og kun mellom 12 og 33 prosent sakprosaetekster» (Kalleberg og Kleiveland, 2010, s. 11). Det er interessant at disse undersøkelsene samsvarer med mine funn, hele 14 år senere, og selv med en tydelig likestilling i læreplanen mellom sakprosa og skjønnlitteratur.

Til tross for at det ikke er en likestilling av skjønnlitterære og sakpregede tekster i tekstutvalget i *Appell*, forteller likevel flesteparten av lærerne at de selv opplever at de har en likestilling i sin klasseromspraksis. En lærebok kan ikke fortelle meg hvordan den faktiske praksisen er, det er det kun lærerne som kan. Og det er heller ikke forholdet mellom antallet sakprosaetekster og skjønnlitterære tekster som er det viktigste for likestillinga, det er den holdningen man har til begge typer tekster og at det er en likestilling mellom hvordan tekstene arbeides med. Det må være et mål å endre den holdningen Skjelbred beskriver der skjønnlitteratur skal «likes» og oppleves, mens sakprosa kun skal vurderes (2010, s. 55). Læreplanen er til for at lærerne skal tolke den og uttrykke noe om hvilke forventninger som er for norskundervisningen, og å la en lærebok styre undervisningen er ikke et tegn på kvalitet i opplæringen. Lærerne som deltok i spørreundersøkelsen sa alle at de benyttet seg av læreboka til bruk i norskundervisningen, men det er kun Lærer 2 som svarer at hen benytter seg i stor grad av læreboka.

5.2 Sakprosaen i læreboka, og lærernes bruk av den

Sakprosaen har ikke alltid hatt en selvfølgelig plass i lærebøkene i skolen. Dagrunn Skjelbred er en av dem som har sett på den historiske utviklingen til lærebøkene i norsk, og sett at sakprosaetekstenes formål har endret seg gjennom århundrene. Utviklingen har gått fra religiøse tekster som skulle huskes og gjentas, til informerende faglitteratur om geografi, naturfag og historie som skulle være en støtte til kunnskapstilegnelse og videre til biografier, reisebrev og fagartikler som kunne være utgangspunkt for diskusjoner og skriveoppgaver (Skjelbred, 2010). I dag er det derimot svært få religiøse tekster å finne i lærebøkene for norsk, og læreboka i seg selv fungerer som informerende faglitteratur om norskfaglige emner.

Som jeg allerede har fastslått i kapitlet ovenfor, er det en overvekt av skjønnlitterære tekster i tekstutvalget i *Appell*. Norskklærerne som deltok i spørreundersøkelsen min, sier alle at de benytter seg av læreboka til å hente ut sakprosaetekster til bruk i undervisningen. Ut ifra LISA-studien kan man se at læreboka har en viss påvirkning på hvilke sakprosaetekster som får gå med i undervisningen. De få litterære sakprosaetekstene som blir valgt er ofte hentet fra læreboka (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 120). Med tanke på likestillingen mellom sakprosa og skjønnlitteratur, skulle man tenke seg at en lærebok som sies å være «et nyskrevet læreverk for norsk SF til Kunnskapsløftet 2020» (Børresen et al., 2021), også hadde et likestilt forhold mellom de skjønnlitterære og sakpregede tekstene i tekstutvalget sitt. Jeg kan likevel ikke si noe om dette er et *mer* likestilt forhold enn tidligere, ettersom jeg kun har denne læreboka som en del av utvalget mitt.

I tekstutvalget er hele 14 sakprosasangre representert, og det er flest essays, artikler og skriftliggjorte taler. En kan finne tre sakprosaetekster innenfor hver av de tre nevnte sjangrene. Det finnes også to kronikker og to sakprosaetekster som kan gå innenfor sjangeren biografisk litteratur i tekstutvalget. De ni gjenværende sjangrene blir representert med en tekst innenfor hver sjanger. Om man sammenlikner med lærernes svar om hvilke typer sakprosaetekster de benytter seg av i norskundervisningen, er det kronikker som blir nevnt av flest lærere, som også er å finne i tekstutvalget. Det lærerne derimot ikke nevner i svarene sine, er for eksempel sjangre som tekstliggjorte taler, Instagram-innlegg og biografisk litteratur, som alle er å finne i tekstutvalget. Den sjangeren som hverken finnes i tekstutvalget eller som nevnes i lærernes svar er reklametekster. Jeg hadde forventet at flere av lærerne skulle trekke frem reklametekster som en av sakprosaetekstene de benytter seg av i norskundervisningen, ut ifra egne erfaringer av at retorisk analyse av reklametekster har vært en del av klasseromspraksisen.

Man kan altså si at tekstutvalget i *Appell* er variert, og det inneholder også noen komplekse tekster. Det er forventet at elever under videregående opplæringsløp skal møte komplekse sakprosaetekster og skjønnlitterære tekster i undervisningen og reflektere over denne typen tekster, dersom man ser på den grunnleggende ferdigheten lesing i LK20. En av de særlige komplekse tekstene er «Kvinner som blør» av Karin Moe. Teksten blir beskrevet av lærebokforfatterne å være sakpreget, men uten sjangernevning. Dette er en kompleks tekst som sådan, og det er interessant at denne teksten har fått plass i tekstutvalget.

Gjennom analysen av tekstutvalget i *Appell* fant jeg ut at av de 22 sakprosaetekstene, var det 21 som kunne defineres som litterær sakprosa. Dette har historisk sett (Skjelbred, 2010) også vært den typen sakprosa en kan finne mest av i lærebøkene for norskfaget. Det er også en stor overvekt av den litterære sakprosaen i LNUs sakprosaanon, der kun tre av 45 tekster er funksjonell sakprosa. Derfor er det kanskje heller ikke meningen at den funksjonelle sakprosaen skal få så stor plass i lærebøkens tekstutvalg, selv om elevene også må møte denne typen tekster innenfor en skolediskurs. I *Appell* er det et utdrag av «Den franske menneskerettighetserklæringen» som representerer den funksjonelle sakprosaen. Dette er en tekst som ikke «går ut på dato», slik som for eksempel reklametekster og annen funksjonell sakprosa fort kan gjøre. Den funksjonelle sakprosaen blir nok likevel representert i alle klasserom på videregående, jamfør retorisk analyse av reklametekster.

Som et tillegg til dokumentanalysen, undersøkte jeg også om jeg kunne finne sammenhenger mellom sakprosaetekstene i tekstutvalget og LNUs sakprosaanon. Det er kun en tekst som man kan finne både i *Appell* og på listen over kanontekster, nemlig et utdrag av Knut Hamsuns artikkel *Det ubevisste sjeleliv*. Likevel kan man finne sakprosaetekster av forfatterne Ivar Aasen og Arnulf Øverland i både tekstutvalget og i sakprosaanon, men tekstene er ikke de samme. I *Appell* er det et utdrag av sakprosaeteksten *Prøver af Landsmaalet* med i tekstutvalget, mens fagjuryen bak LNUs sakprosaatsning har valgt teksten «Om vort skriftsprog». Til tross for at sakprosaetekstene er ulike, er de likevel fra samme forfatter og dreier seg om samme tema, nemlig norsk språkhistorie. Sakprosaetekster fra Arnulf Øverland er også å finne i begge utvalgene, der «Tungetale fra Parnasset» er å finne i *Appell* og «Kristendommen – den tiende landeplage» er listet opp under LNUs sakprosaanon. Det er også verdt å påpeke at LNUs sakprosaanon er 12 år gammel, som kan være grunnen for at jeg kun kan se sammenhenger mellom disse eldre tekstene i tekstutvalget og i kanonen. Læreplanen har endret seg på disse 12 årene, og de tverrfaglige temaene som ble innført med LK20 kan ha gitt en pekepinn på hvilke temaer som bør belyses i norskfagets tekster.

Forfatterne av læreboka er mest sannsynlig opptatt av å skape et læremiddel som er funksjonelt og tilrettelagt gjeldende læreplan, slik at skoleledere og lærere ønsker å bruke deres læremiddel.

Ut ifra de sakprosa-sjangrene man kan finne i tekstutvalget i *Appell*, er det mulig å arbeide med tekstene innenfor alle de tre formålene Blikstad-Balas og Roe skisserer for undervisning i sakprosa. Essayene og Karin Moes tekst uten sjangernevning kan benyttes i undervisning der formålet er lesing for å bli kjent med sakpregede sjangre som kåseri eller reklametekster, som 4 av 7 lærere vurderte som det det var mest opptatt av. Lærerne fikk også mulighet til å skissere undervisningssammenhenger der de benytter seg av sakprosa-tekster, og det ble gitt åtte innspill som kan plasseres innenfor dette formålet. Argumenterende tekster og kronikker blir ofte brukt i undervisningssammenheng med formål om å fungere som eksempeltekster for elevenes egen skrivning. Dette formålet er det 5 av 7 lærere har plassert som det de er nest mest opptatt av, og Lærer 3 er mest opptatt av dette formålet i sin sakprosaundervisning. Likevel, når lærerne får beskjed om å skissere sin undervisning, er det kun tre undervisningssammenhenger som kan plasseres innenfor dette formålet. Det siste formålet, lesing for å lære fagstoff, kan oppnås for eksempel ved å arbeide med utdraget fra teksten *Håndbok i dansk-norsk språklære* av Knud Knudsen. Dette formålet mente 2 av 7 lærere at var det formålet de var mest opptatt av, og lærerne skisserte åtte undervisningssammenhenger innenfor dette formålet. Lærerne henter også sakprosa-tekster utenfor læreboka, som blir nyttet i undervisningen i sakprosa.

5.3 Lærerens kriterier for valg av tekster utenfor læreboka

Som jeg allerede har belyst i kapitlet ovenfor, benytter alle norsklærerne seg i en viss grad av læreboka. Likevel opplever alle lærerne som deltok i spørreundersøkelsen at de har et stort handlingsrom til å benytte seg av sakprosa-tekster de finner andre steder enn i læreboka i norskundervisningen. Gjennom LISA-studien har forskningen vist at sakprosa-tekstene ofte er hentet fra andre steder enn læreboka (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 120). Dette samsvarer til dels med mine funn fra spørreundersøkelsen av lærerne, da flere av lærerne mener de henter store deler av alle tekstene de tar med seg i klasserommet fra andre steder enn læreboka. Det er jo sånn at «[d]e store verdikampene i samfunnet skjer via sakprosa», og derfor er det viktig å søke tekster utenfor det lærebokforfatterne har valgt ut (Blikstad-Balas og Tønnesson, 2020, s. 22). De få begrensningene lærerne har for å hente tekster utenfor læreboka, dreier seg om tilganger (Lærer 3) og tiden det tar å lete frem andre sakprosa-tekster av god kvalitet utenfor læreboka (Lærer 2 og Lærer 4).

Lærernes kriterier for valg av tekster utenfor læreboka, kan ha noe å si for hvorfor de i stor grad benytter seg av disse sakprosaetekstene som de finner på nett eller gjennom andre kilder. Det kriteriet som ble nevnt av flest lærere, var relevans. Med relevans tenker jeg at lærerne er på utkikk etter sakprosaetekster som passer inn i deres undervisningssammenhenger, enten om lærerne er på utkikk etter en sakprosaetekst som belyser et utvalgt tema eller om det er en spesiell sakprosajanger de skal undervise i. Relevans er viktig for både lærerne og ikke minst elevene, og da kan det være for snevert å lete etter relevante tekster kun i tekstutvalget i læreboka. Dersom man ønsker å belyse et spesielt tema gjennom teksten, må man lete på internett og i Facebook-grupper for norsklærere. Flere av lærerne nevner sjangre som kronikker, artikler og debattinnlegg, som ofte velges ut ifra relevans og aktualitet innenfor det temaet man arbeider med. Reklametekster, som ikke er å finne i tekstutvalget i *Appell*, er en annen type tekster lærerne muligens finner på internett eller gjennom andre kilder.

Tekster fra Aftenpostens Si;D er ofte å se i norskundervisningen, og Lærer 4 nevner denne typen sakprosa på spørsmålet om hvilke tekster hun benytter seg av i undervisningen. Dette er tekster som er skrevet av unge mennesker, gjerne om temaer som er viktig for ungdom. Sakprosaetekstene på Si;D er autentiske tekster, og Blikstad-Balas og Roe trekker frem at det er et positivt funn at disse tekstene til stadighet finner veien inn i norskundervisningen (2020, s. 200). Tekstene kan brukes innenfor alle de tre formålene for undervisning i sakprosa, nettopp fordi de kan leses for å bli kjent med sjangeren kronikk, de kan brukes som eksempeltekster for elevenes egen argumenterende skriving, og de kan også formidle et fagstoff. Autentiske tekster er en del av det reelle tekstlandskapet elevene skal kunne orientere seg i, både på skolen og på egenhånd. Det er derfor svært viktig at elevene får møte tekster som ikke er tilpasset en lærebok eller norskundervisningen.

I forhold til lærernes kriterier av valg av tekster utenfor læreboka, ville det vært hensiktsmessig å også ha et kriterium om å ha en autentisk tekst i tillegg til deres kriterier om relevans og aktualitet. Om det er litterær sakprosa bør det også være en navngitt forfatter. Ved å kun ha kriterier som relevans og aktualitet, kan elevene gå glipp av læringsmuligheter som er knyttet til å vurdere tekstens troverdighet og konteksten teksten har oppstått i. Det er nok fullt mulig at flere av tekstene lærerne bringer inn i klasserommet er autentiske og med en navngitt forfatter, men ut ifra lærernes kriterier kan det tenkes at elevene kun må stole på lærernes vurderinger av tekstene som blir valgt. Selv om det kanskje er tematikken, argumentasjonsrekken i teksten eller den spesifikke sjangeren som er det relevante for undervisningssammenhengen, så

bør elevene uansett trenes i å bedømme tekstene ut ifra forfatterens ståsted for å forstå fra hvilken virkelighetsforståelse teksten og meningene i den er skapt ut ifra.

5.4 Arbeid med sakprosaetekster i norskfaget

Til tross for at skjønnlitteratur og sakprosa er likestilt i læreplanen, kan det ikke bare være en kvantitativ likestilling. «Viktig er det også å fokusere på hvordan de ulike tekstene leses, og hvilken funksjon de kan ha og har hatt» (Skjelbred, 2010, s. 63). Ikke minst er det viktig å se hvilke oppgaver som blir gitt til sakprosaetekstene. Bakken og Andersson-Bakken fant ut med sin studie fra 2016 at det i større grad blir gitt åpne oppgaver til skjønnlitterære tekster enn sakpregede tekster. Dette kan gi et inntrykk til elevene av at «sakprosa er tekster som de ikke trenger å analysere eller tolke for å finne meningen i, men at meningen finnes entydig og eksplisitt uttrykt, klar til å memoreres og reproduseres» (Bakken og Andersson-Bakken, 2016, s. 29).

I min studie har jeg ikke undersøkt forholdet mellom oppgavene som er gitt til både skjønnlitterære og sakpregede tekster, men et av mine funn er at det i stor grad er lukkede oppgaver som blir gitt til sakprosaetekstene i tekstutvalget i *Appell*. De lukkede oppgavene er de oppgavene som enten ber elevene følge en gitt oppskrift for å komme frem til et svar, *resonnerende oppgaver*, og der elevene blir bedt om å lete etter et fasitsvar, *reproduserende oppgaver*. Det er aller flest resonnerende oppgaver som blir gitt til sakprosaetekstene i tekstutvalget, og det kan formidle en holdning om at sakprosaetekster ikke skal tolkes, men analyseres.

Som nevnt i kapittel 2.6, fant Aslaug Veum ut i 2015 at skriveoppgavene i lærebøkene i større grad vektlegger skriving av brukstekster og funksjonell sakprosa (s. 85). Dette funnet ser forskeren i lys av at sjangerdiskursen og sosial praksis-diskursen fra Roz Ivaničs oppsett over skrivediskurser som stadig blir mer fremtredende i norsk skolesammenheng. At det er nettopp disse diskursene som er mest synlige gjennom norskfaglige oppgaver, er interessant. Jeg ser en sammenheng mellom sjangerdiskursen til Ivaničs og Blikstad-Balas og Roes formål om lesing for å bli kjent med sakpregede sjangre som kåseri eller reklametekster og lesing for å ha eksempeltekster for egen skriving.

Sjangerskriving og det å mestre å skrive innenfor ulike sjangre er en stor del av norskfaget, og sjangerdiskursens formål er å lære seg å skrive innenfor et sett med sjangre som blir brukt i sosiale sammenhenger. Ved å lese sakpregede sjangre for å bli kjent med dem, vil man også legge grunnlaget for å klare å mestre å skrive innenfor bestemte sjangre. Lesing av eksempeltekster for egen skriving betyr i praksis å lese og plukke fra hverandre tekster innenfor ulike sjangre for å forstå

hvordan elevene selv kan skrive tekstene. At to av formålene til Blikstad-Balas og Roe kan ses i sammenheng med sjangerdiskursen, kan forklare hvorfor det var nettopp disse to formålene flest lærere var mest opptatt av i sin sakprosaundervisning i norsk. Som Veum påpeker er sjanger og sjangerlære viktig i norskklasserom, og lærebøker og lærere legger en forventning om at elevene er sjangerbevisste når de skal skrive tekster. I norskundervisningen er det svært uvanlig å gi elevene skriveoppdrag der de skal skrive en tekst uten sjanger. De skal gjerne skrive en artikkel, et leserinnlegg eller et kåseri og det er nettopp å lese flere eksempeltekster innenfor den gitte sjangeren og plukke disse tekstene fra hverandre som blir brukt som en del av forberedelsene for at elevene skal mestre sjangeren på egenhånd.

Likevel kan formålet til Blikstad-Balas og Roe om lesing for å bli kjent med sakpregede sjangre som kåseri eller reklametekster åpne opp for særlig analyse av sakprosa. Det er analyser av ulike slag lærerne skisserer når de blir bedt om å beskrive sin sakprosaundervisning. Men hvor kommer tolkningen og den estetiske lesingen av sakprosa inn? Dersom sakprosa kun skal analyseres, vil det virke inn på elevenes oppfatning av sakprosa og arbeidsmetodene de knytter til dem. Et resultat av at elevene er mestere på å følge oppskrifter for å skrive innenfor utvalgte sjangre, kan være at de også er avhengig av å følge oppskrifter på hvordan de skal analysere og tolke tekster. Men man kan ikke alltid følge en oppskrift for å analysere eller tolke en tekst, for man må kunne kommunisere med det som faktisk står i teksten for å skape mening, og tilleggsbetydning. I *Appell* er det for eksempel en oppgave som er gitt til teksten «Jødesaken i det norske Storting» som blir kategorisert som vurderende, og som kunne ha åpnet opp for tolkning. Likevel har lærebokforfatterne formulert oppgaven slik; «Wergeland bruker ofte planter og blomster som motiver, symboler og metaforer i tekstene sine. Beskriv hvordan det blir gjort i denne teksten. Vurder hvilken effekt det gir teksten.» (Børresen et al., 2021, s. 387). Oppgaven ber elevene beskrive og vurdere, ikke tolke motivene og metaforene som blir brukt i teksten. Resultatet av slike formuleringer er at elevene gjør det som står, og kommer sannsynligvis ikke til å tolke de språklige virkemidlene som de naturligvis ville ha gjort dersom denne oppgaven ble gitt til en skjønnlitterær tekst. Holdningen til sakprosaetekster som entydige og som ikke trengs å tolkes som Bakken og Andersson-Bakken diskuterer, blir understreket av oppgaver som denne.

Bakken og Andersson-Bakken mener at en holdning om at sakprosaetekster er tekster der meningen er ensidig og eksplisitt uttrykt, «vil det være i strid med læreplanens overordnede mål om at elevene skal «utvikle evnen til kritisk tenkning» i møte med tekster (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2), og skolen som institusjon vil da ikke forberede elevene godt

nok på å delta i tekstkulturer utenfor skolen der det er svært viktig å ha et kritisk perspektiv på sakprosaetekster, slik som i høyere utdanning, politikken og mediene» (2016, s. 29). Mine funn samsvarer ikke helt med Bakken og Andersson-Bakken, men læreboka i utvalget i studien er nyere og med ny læreplan er det kanskje flere holdninger til hvordan oppgaver elevene skal møte. Mange av oppgavene er fortsatt resonnerende, men dette er også et kjennetegn ved de kritiske oppgavene gitt til sakprosaetekstene i tekstutvalget. Derfor legger man kanskje også opp til at det må være en del resonnerende oppgaver om man skal tilnærme seg en tekst kritisk, men jeg forstår at dette kan fremme en holdning til tekstene. Likevel kan det åpne opp for flere betydninger av tekstene, ved at man har ulike metoder å benytte seg av i arbeid med en og samme tekst, slik som øvelsen med å både lese *med* og *mot* samme tekst. De trenger altså ikke å være entydige til tross for at det er lukkede oppgaver og at man kan følge visse fremgangsmåter.

Under det semistrukturerte gruppeintervjuet av elevene fra Vg2 studieforbereidende utdanningsprogram, måtte elevene i all hovedsak svare på spørsmål som kan anses som resonnerende og vurderende. For eksempel fikk elevene i oppgave om å vurdere hvilke interesser og mål Andreas Wahl kunne ha med Instagram-innlegget. De fikk også flere resonnerende oppgaver, som for eksempel at elevene skulle diskutere hvem Andreas Wahl henstiller seg til ved å bruke «du» i Instagram-innlegget, og hvilken effekt dette kan ha. Flesteparten av de kritiske oppgavene gitt til tekstene i tekstutvalget i *Appell* er resonnerende, og en forklaring på det kan være at for åpne oppgaver ikke hadde ført til en kritisk tilnærming til teksten. Det kan anses som en støtte at det er en slags «oppskrift» og en metode elevene må følge, og at det er dette som skal til for at norske elever skal skåre høyere på prøver der de blir bedt om å være kritiske til også innholdet i teksten, og ikke bare kildekritiske.

5.5 Mulighetene for kritisk tilnærming til sakprosaetekster

Med den nye læreplanen av LK20, ble kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst en del av hva elevene skal mestre gjennom norskundervisningen. Å lese tekster kritisk er noe elever helt ned på småskoletrinnet skal øve på ut ifra læreplanen. Dermed er det en forventning om at alle norsklærere må legge opp til undervisning som trener elevene på nettopp dette. Likevel viser PISA-resultater fra 2018 at norske ungdomsskoleelever «mangler strategier for å avgjøre om de kan stole på en tekst eller ikke» (Weyergang og Frønes, 2020, s. 191).

Å lese sakprosaetekster kritisk, var også en del av det LISA-studien undersøkte gjennom sine analyser av norskundervisningen. Deres funn er at de «ikke finner tilløp til kritisk lesing av sakprosa»

i noen av timene de har analysert (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 116). Dette kan forklare hvorfor det ikke er tegn til en estetisk lese måte innenfor formålene for sakprosa lesing fra LISA-studien, nettopp fordi det krever også en viss tolkningskompetanse for å være kritisk til en tekst. Elevene blir for eksempel ikke bedt om å problematisere innholdet i tekstene, eller være kritiske til forfatterens hensikter.

Tekster uten avsender er med på å gi et signal om at sakprosa ikke skal leses kritisk, ettersom det ville vært vanskelig å være kritiske til hvem som har skrevet teksten og hvorfor teksten er skrevet. I svarene fra lærerne blir blant annet informative tekster om relevant tema og kopier fra bøker nevnt. Dette er typiske tekster uten en synlig forfatter, og dermed blir det heller ingen tvil om at teksten er til å stole på, nettopp fordi læreren allerede har tatt denne vurderingen for dem. Når læreren henter inn tekster uten en synlig avsender, får heller ikke elevene vite i hvilken kontekst en tekst er skrevet i, og det er heller ikke sikkert at læreren har undersøkt dette i en hektisk skolehverdag. Selv tekster med en tydelig avsender, viser det seg at elevene ikke er så opptatt av med mindre de eksplisitt blir spurt om det (Blikstad-Balas og Foldvik, 2017). Likevel blir nok ikke elevene oppfordret til å stille seg kritiske til enhver tekst norsklæreren bringer inn i klasserommet.

Gjennom analysen av oppgavene gitt til tekstene i tekstutvalget i *Appell*, fant jeg ut at det er en svært liten andel oppgaver som legger opp til kritisk tilnærming til tekst. Av de 86 oppgavene som er analysert, er det kun 12 av dem som kan kalles kritiske oppgaver. 11 av de 12 oppgavene er resonnerende, mens bare en av dem er vurderende. Den vurderende oppgaven står i sammenheng med Instagram-innlegget til Andreas Wahl i tekstutvalget, og er den eneste oppgaven fra tekstutvalget jeg integrerte i intervjuguiden til det semistrukturerte gruppeintervjuet med elevene. Oppgaven ba elevene undersøke hvilke interesser og mål Instagram-innlegget tjener, og er trolig inspirert av hvordan Veum og Skovholt (2020) skisserer sine spørsmål som kan fremme kritisk literacy i norskfaget.

Til tross for at læreboka legger opp til svært lite kritisk tilnærming til tekst i sine oppgaver til sakprosa tekstene i tekstutvalget, så er det til syvende og sist opp til den enkelte læreren å skape undervisning som øver elevenes kritiske evner. Som LISA-studien påpekte, er det ikke mange spor å se etter en kritisk sakprosaundervisning, og Molin med hennes studie fra 2020 peker på at elevene sjelden får gjøre kritiske analyser. I spørreundersøkelsen av lærerne hadde jeg en hypotese om at flere av lærerne kom til å trekke koplinger mellom sakprosa og kritisk tilnærming til tekst. Svarene deres møtte ikke mine antagelser på dette området, for ordet kritisk ble kun nevnt av én lærer, én

gang. Lærer 4 trekker frem det å ha et kritisk blikk på tekst der lærerne skal dele hva de tenker er formålet med arbeid med sakprosaetekster i norskundervisningen.

Sakprosaetekster har en fordel, de er aktuelle og er ofte svar på en eller annen samfunnsutfordring. Det er tekster som elevene omgir seg med og som man bør ha et kritisk blikk på. Reklame, tvilsomme og løgnaktige ytringer som på sikt svekker demokratiet. (Lærer 4)

Hun ser kritisk tilnærming til tekst i sammenheng med demokrati og medborgerskap, noe som også blir uttrykt i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut ifra ytringen til Lærer 4 kan man også tenke seg at hun også mener at et av formålene med sakprosaundervisning, er at elevene skal trenes til å møte tekstene de leser hver dag med et kritisk blikk. Teksten elevene i det semistrukturerte gruppeintervjuet skulle ha en kritisk tilnærming til, er nettopp en slik tekst elevene omgir seg med på egenhånd, nemlig et Instagram-innlegg.

I tillegg til spørsmålet hentet fra *Appell*, var de øvrige spørsmålene i intervjuguiden inspirert fra Veum og Skovholt, blant annet ved å stille spørsmål om tekstens situasjonskontekst, og de tre metafunksjonene som teksten uttrykker. Elevene fikk i størst grad spørsmål som krevde at de resonnererte, og kun et åpent spørsmål der de måtte vurdere tekstens mål og interesser. Det er først når vi kommer til dette åpne spørsmålet i intervjuet at elevene virkelig klarer å stille seg kritiske til avsenderen av teksten, men ikke uten en del hinting og veiledning fra meg. I tillegg har elevene svart på en rekke andre spørsmål om tekstens tiltenkte mottaker, relasjoner i teksten og hvilke holdninger og verdier teksten kommuniserer i forkant av dette åpne spørsmålet. Dette kan ha åpnet teksten og «klargjort» dem for et mer kritisk blikk på teksten. Det er likevel et funn som sådan at det er dette spørsmålet om tekstens mål og interesser, som faktisk åpner opp for en konkret kritisk tolkning av teksten elevene arbeidet med og refleksjoner om hvorfor det var vanskelig å være kritiske til akkurat denne teksten.

På spørsmålet om hvilke interesser og mål teksten til Andreas Wahl kan tjene, bruker elevene litt tid på å faktisk være kritiske til avsenderen. Det første svaret kommer fra Mathilde, som mener det er å kutte kjøttforbruket. Anna prøver videre med at det kan være å belyse kjøttbransjens innblanding i rapporten om kjøttforbruket. Etter disse svarene, bestemmer jeg meg for å hjelpe elevene litt på veien, og ber dem nærlese et avsnitt i teksten der det står om Andreas Wahls eget TV-program, «Folkeopplysningen». Det er først etter denne lesebestillingen at Matilde uttaler; «Det kan jo være at han vil at folk skal se episoden om kjøtt i Folkeopplysningen da?». Her har Matilde forstått det, og det virker som at hun nesten synes det er «morsomt» at de ikke har lagt merke til denne detaljen tidligere. Når Stian også får tenkt seg litt om, sier han at «[d]et er jo ganske åpenbart at han reklamerer da, for «den finner du på NRK»». Videre mener han at de ikke har lest teksten «nøye nok», og at det er derfor de ikke har sett det tidligere. Men elevene leste gjennom

teksten flere ganger før jeg begynte å stille spørsmål, så kanskje det også har noe å gjøre med hvilke spørsmål man stiller teksten.

Før elevene avdekket tekstens mulige mål og interesser, holdt de Andreas Wahl sin side i saken, og Matilde forklarer hvorfor; «vi vet jo at kjøttproduksjon ikke er bra for klimaet. Det er jo, så det at han skriver det og backer det, så er det jo ganske sånn at man blir på lag og blir partisk selv om vi ikke har lest den andre teksten ennå». Det virket som at elevene ikke kunne forstå at man kunne uttrykke flere ting med en og samme tekst, og at ettersom de var enige i hans argument, glemte de helt det andre innholdet som stod uttrykt i teksten. Elevene påpeker også at ettersom Wahl allerede retter kritikk mot NRK, og at bildet som er brukt i Instagram-innlegget dreier seg om NRK-saken, er det vanskelig å avdekke at Wahl også reklamerer for sitt eget TV-program.

Gjennom det semistrukturerte gruppeintervjuet av de fire elevene har de vist at de har et potensiale til å tilnærme seg tekster kritisk, men de trenger mye veiledning. Det kan være et tegn på at de ikke nødvendigvis har arbeidet mye med kritisk tilnærming til tekst tidligere. Det er også viktig å poengtere at mine spørsmål har lagt opp til en kritisk analyse av teksten, og jeg vet derfor ikke hvordan elevene hadde tilnærmet seg teksten på egenhånd eller uten disse spørsmålene som støtte. Likevel er det læreren sitt ansvar å skissere opplæring som fremmer kritisk tilnærming, og det krever at norsklæreren kan veilede elevene i riktig retning og stille spørsmål som hjelper elevene med å åpne teksten og være kritiske til innholdet. Disse spørsmålene kan man hente ut ifra begreper fra sosialsemiotikken, og kan fungere som verktøy for å åpne teksten for elevene. Ut ifra mine funn kan det virke som at særlig spørsmål om hvilke mål og interesser en tekst tjener kan åpne for kritiske tolkninger. Dette spørsmålet kan også bidra til elevenes kritiske refleksjon over tekstens påvirkningskraft, slik som det står uttrykt under kjerneelementet kritisk tilnærming til tekst i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

6 Avsluttende kommentarer og konklusjon

I starten av denne studien stilte jeg spørsmålet *hvilken plass har sakprosaen i norskfaget, og hvordan arbeides det kritisk med sakprosaetekster i klasserommet?* For å få svar på spørsmålet har jeg undersøkt tekstutvalget i en lærebok for Vg2 og Vg3, og oppgavene gitt til sakprosaetekstene i tekstutvalget. Jeg har også undersøkt syv norsklærere ved videregående utdanningsløp sine erfaringer med sakprosaundervisning og deres undervisningspraksis og hvordan fire elever ved Vg2 studiespesialiserende utdanningsløp evner å tilnærme seg en utvalgt tekst kritisk. De tre analysene har resultert i funn, som videre er diskutert i lys av hverandre, av teorien og den tidligere forskningen og klasseromspraksisen. Gjennom denne prosessen har jeg funnet svaret på problemstillingen.

Sakprosaen har en solid plass i norskfaget, men den kunne med fordel vært styrket. Ut ifra lærersvarene er det flere lærere som sier at de i større grad benytter seg av skjønnlitterære tekster enn av sakprosaetekster. Denne vektingen av skjønnlitterære tekster blir også understreket av tekstutvalget i læreboka for norsk, der kun 22 av 84 tekster er sakprosaetekster. Likevel er det ikke kun en kvantitativ likestilling som kan si noe om sakprosaens plass i norskfaget. Det er kanskje enda viktigere med en likestilling av kvaliteten på undervisningen, arbeidsmetodene og holdningene til de to teksttypene.

Gjennom undersøkelsene mine av oppgavene gitt til sakprosaetekstene i tekstutvalget i læreboka, kan man se en stor overvekt av lukkede oppgaver gitt til disse tekstene. At det i stor grad er lukkede oppgaver som blir gitt til sakprosaetekstene, kan understreke holdningen Bakken og Andersson-Bakken beskriver, nemlig at sakprosaetekster er entydig og som ikke trengs å tolkes for å finne mening i tekstene (2016, s. 29). Ut ifra lærernes svar, skjer det heller ikke mye tolking av sakprosa i deres klasserom, kun analyser av ulike slag. Dermed kan det virke som, ut ifra mine funn, at sakprosaen sjeldent blir tolket. Det kreves også en tolkningskompetanse for å tilnærme seg tekster kritisk.

Ut ifra lærersvarene kan jeg antyde at det blir jobbet svært lite med kritisk tilnærming til sakprosaetekster i deres undervisning i sakprosa. Det er kun en av lærerne som nevner ordet kritisk, og dette bryter med mine antagelser til hvordan jeg har sett for meg lærernes undervisningspraksis. Jeg hadde en forventning om at flere lærere ville være opptatt av kritisk tilnærming til tekst, og spesielt nå etter det nye kjerneelementet i LK20. Læreboka inneholder 12 oppgaver som faller innenfor kategorien kritiske oppgaver, og begrepet «kritisk» er kun brukt i én av oppgavene. Det er

kun en av de kritiske oppgavene som kan regnes som åpen og vurderende, og denne oppgaven ble brukt som spørsmål i det semistrukturerte gruppeintervjuet av elevene.

Mye tyder på at elevene ikke har arbeidet mye med kritisk tilnærming til tekst, i alle fall ikke sakprosaetekster. Gjennom det semistrukturerte intervjuet viser elevene at de synes det er utfordrende å stille seg kritiske til avsenderen av teksten, ettersom de er enige i hans hovedargument i teksten. De fanger rett og slett ikke opp at Andreas Wahl *også* reklamerer for sin egen TV-serie uten mye veiledning fra meg. Elevene viser altså at de har et potensiale til å tilnærme seg sakprosaetekster kritisk, men at dette krever mye veiledning fra læreren. For å hjelpe elevene måtte jeg stille kritiske spørsmål og utfordre elevene til å utforske teksten på andre måter enn førsteinntrykket deres av teksten. Da elevene først ble observante over hvilke interesser teksten til Andreas Wahl tjener, deler de refleksjoner og er bevisste over hvorfor de syntes det var vanskelig å avdekke tekstens interesser.

Jeg innledet denne masteroppgaven med å presentere Landslaget for norskundervisning sin satsning på sakprosa i 2009. Satsningen på sakprosa er ikke ferdig og komplett, spør du meg. Det er kanskje ikke en ny sakprosa-kanon som skal til for å heve sakprosaens plass i norskfaget, men heller hvordan vi kan arbeide med sakprosaetekster på lik måte som med skjønnlitteratur. Sakprosa kan også leses estetisk, kritisk og i lys av sin kontekst, og tekstene kan på lik linje med skjønnlitteratur fylle norskfagets formål om å gi elevene litterære opplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Det er nemlig ikke så stor forskjell mellom skjønnlitteratur og sakprosa – det ene er fiksjon, det andre ikke.

Litteraturliste

- Alnes, J. H. (2020, 9. desember). Hermeneutikk. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/hermeneutikk>.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas, K. R. Solbu. (Red.). *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 219–226). Fagbokforlaget.
- Bakken, J., Andersson-Bakken, E. (2016). «Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur». *Sakprosa* 8 (3): <http://dx.doi.org/10.5617/sakprosa.3669>.
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk. I K. L. Berge, E. Maagerø, P. J. Coppock, M. A. K. Halliday, J. R. Martin og R. Hasan (Red.). *Å skape mening med språk: en samling artikler av M. A. K. Halliday, R. Hasan og J. R. Martin*. (s. 17–32). Landsforlaget for norskundervisning.
- Blikstad-Balas, M., Foldvik, M. C. (2017). «Kritisk literacy i norskfaget: Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?». *Norsklæreren* (4): 28–39.
- Blikstad-Balas, M., Roe, A. (2020). God norskundervisning – men ikke uten utfordringer. I M. Blikstad-Balas og A. Roe *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. (s. 197–207). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., Roe, A. (2020). Innledning. I M. Blikstad-Balas og A. Roe *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. (s. 11–19). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., Roe, A. (2020). Sakprosa. I M. Blikstad-Balas og A. Roe *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. (s. 109–122). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., Tønnessen, J. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. (s. 46–54). Gyldendal.
- Brottveit, G. (2018). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*. (s. 62–73). Gyldendal.
- Børresen, P. F., Jomisko, A. L., Longva, I. C., Sørhaug, J. O., Aasbrenn, I. (2021). *Appell Vg2-Vg3 SF*. Gyldendal.
- Clarke, V., Braun, V. (2013). «Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning». *The Psychologist* 26(2):120-123.
- Dahlager, L. & Fredslund, H. (2011). Hermeneutisk analyse – forståelse og forforståelse. I Signild Vallgård og Lene Kock (Red.), *Forskningsmetoder i folkesundhetsvidenskab* (4. utg., s. 157–181). Munksgaard.
- Eide, O. (2010). Sakprosa, læreplanar og kanon. I K. Kalleberg, A. E. Kleiveland. (Red.). *Sakprosa i skolen*. (s. 45–53). Fagbokforlaget.
- Frønes, T. S., Roe, A. (2010). Sakprosalesing i skolen. I K. Kalleberg, A. E. Kleiveland. (Red.). *Sakprosa i skolen*. (s. 75–89). Fagbokforlaget.
- Goga, N. (2019). Økokritiske litteratursamtaler – en arena for økt bevissthet om økologisk samspill? *Acta Didactica Norge*, 13(2), Art. 3, 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6447>.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. Routledge.
- Janks, H. (2014). Introduction. I H. Janks, K. Dixon, A. Ferreira, S. Granville & D. Newfield. *Doing critical literacy – Texts and activities for students and teachers*. (s. 1–10). Routledge.
- Kalleberg, K, Kleiveland, A. E. (2010). Bakgrunn, begreper og historikk. I K. Kalleberg, A. E. Kleiveland. (Red.). *Sakprosa i skolen*. (s. 11–18). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik. (Red.). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. (s. 191–204). Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>.
- Larsen, A. K. (2017). Innsamling av data. I A. K. Larsen. En enklere metode. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Luke, A. (2014). Defining Critical Literacy. I J. Z. Pandya og J. Ávila. (Red.). *Moving Critical Literacies Forward – A New Look at Praxis Across Context*. (s. 19–31). Routledge.
- Molin, L. (2020). Kritisk digitalt textarbeite i klassrummet. [Doktoravhandling]. Institutionen för tillämpad informationsteknologi, Göteborgs universitet.
- Myhr, A. B., Gundelsby, B. H. (2021). 11. Taternes historie i Norge: Hva en multimodal analyse av Bernt Eide og Ellen Aanesens *Nasjonale barn* kan lære oss om kritisk literacy. I A. B. Myhr. (Red.). *Twist – analyser av aktuell litteratur for barn og unge*. Novus.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland, L. I. Aa (Red.). *Master i norsk – metodeboka 2*. (s. 50–65). Universitetsforlaget
- Neteland, R., Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I R. Neteland, L. I. Aa (Red.). *Master i norsk – metodeboka 2*. (s. 12–22). Universitetsforlaget
- Nome, S., Aasen, A. J. (2019). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer. I M. Blikstad-Balas, K. R. Solbu. (Red.). *Det (nye) nye norskfaget*. (s. 219–226). Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2017). Begrepsforklaringer. I F. Nyeng. Hva annet er også sant? (s. 317–329). Fagbokforlaget.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory practice* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Rosenblatt, L. (1994). Efferent and Aesthetic Reading. I Rosenblatt, L. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (s. 22–47). Southern Illinois University Press.
- Ryen, E., Jøsok, E., Jegstad, K. M. & Sandvik, M. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. *Bedre skole*, 31. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>.
- Sejersted, J. M. (2010). Sakprosa og sjangerblanding – fra Holberg til Wergeland-søsknene. I K. Kalleberg, A. E. Kleiveland. (Red.). *Sakprosa i skolen*. (s. 27–43). Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2010). Sakprosa i lærebøkene – et historisk perspektiv. I K. Kalleberg, A. E. Kleiveland. (Red.). *Sakprosa i skolen*. (s. 45–53). Fagbokforlaget.
- Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske masteroppgaver. I R. Neteland, L. I. Aa (Red.). *Master i norsk – metodeboka 2*. (s. 68–86). Universitetsforlaget.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I Lene Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. utg., s. 29–53). Hans Reitzel.
- Tvilde, K. N., Sørenes, A. (2020, 30. januar). Kjøttkutt kan føre til at jord blir unyttig for matproduksjon. NRK. <https://www.nrk.no/innlandet/kjottkutt-kan-fore-til-at-jord-blir-unyttig-for-matproduksjon-1.14879180>.

- Tønnesson, J. (2012). *hva er SAKPROSA*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- UNESCO. (2004). The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. (ED.2004/WS/31). *UNESCO Education Sector Position Paper*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246>.
- Universitetet i Oslo. (2020, 7. februar). Klassifisering av data og informasjon.
<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagring/infoklasser.html>
- Kritisk literacy i ei digital og global tekstverv (CritLit). *Universitetet i Sørøst-Norge*. (u.å.). Hentet 6. september 2022 fra <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/humanistiske-fag/sosialemiotikk-sfl-og-multimodalitet/critlit/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1–05)*. <https://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01–06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-kl20/NOR01-06.pdf?lang=nob>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). Hva er kjerneelementer?
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>.
- Veum, A. (2015). Skriveoppgåver i utvikling? Skrivediskursar i norskbøker for ungdomsskolen gjennom 30 år. I H. Otnes (Red.). *Å invitere elever til skiving: ulike perspektiver på skriveoppgaver*. (s. 83–101). Landslaget for norskundervisning; Fagbokforlaget.
- Veum, A., Skovholt, K. (2020). Kritisk tilnærming til tekst. I A. Veum, K. Skovholt. *Kritisk literacy i klasserommet*. (s. 27–79). Universitetsforlaget.
- Veum, A., Skovholt, K. (2020). Kva er kritisk literacy? I A. Veum, K. Skovholt. *Kritisk literacy i klasserommet*. (s. 11–26). Universitetsforlaget.
- Weyergang, C., Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes, F. Jensen. *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 166–195). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: <Godkjenning fra NSD>

Vurdering

Referansenummer

138641

Type

Standard

Dato

10.09.2021

Prosjekttittel

Sakprosaens plass i norskfaget.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig

Anne-Beathe Mortensen-Buan

Student

Marita Bjønnes Andersen

Prosjektperiode

08.09.2021 - 01.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Meldeskjema

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10. september 2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG (la stå ved studentprosjekt).

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1. juli 2023.

LOVLIG GRUNNLAG

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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de 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 lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte 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 tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

Nettskjema v/UiO er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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 NSD 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/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Njaal H. Neckelmann

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: <Informasjonsskriv til lærerne>

Vil du delta i forskningsprosjektet "Sakprosaens plass i norskfaget"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge og undersøke sakprosaens plass i norskfaget. Dette innebærer både hvilke sakprosatexter som blir brukt i undervisning, og hvordan tekstene arbeides med. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Ditt bidrag inn i prosjektet vil være en del av datamaterialet for en masteroppgave under lektorutdanningen i norsk. Masteroppgaven vil undersøke hvorvidt undervisning i sakprosa og skjønnlitteratur er sidestilt. Den vil også diskutere hvordan norsklærere underviser i sakprosa, og hvordan elever tilnærmer seg sakprosatexter. I tillegg vil et utvalg lærebøkers tekstutvalg og oppgavene til disse tekstene diskuteres i lys av LNUs Sakprosaanon, kritisk literacy og kjerneelementet i norsk, kritisk tilnærming til tekst.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudent Marita Bjønnes Andersen ved Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta siden du er norsklærer ved en videregående skole. I forskningsprosjektet vil også flere norsklærere få spørsmålet om å delta. Noen av disse lærerne vil være ansatt ved samme skole som deg, mens de resterende vil være ansatt på andre videregående skoler i fylket.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du vil bidra til forskningen innebærer dette at du vil svare på en digital spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen er laget i Nettskjema, som gjør at spørreundersøkelsen vil være helt anonym, også for forskeren. Det vil være noen spørsmål med svaralternativer, og noen spørsmål med tekstsvar. Omfanget er ca. 15 spørsmål, og estimert tid til å besvare disse vil være ca. 20 minutter.

Forskningen er opptatt av dine erfaringer som norsklærer, og hvordan din undervisningspraksis er. Det er derfor ingen svar som er mer rett eller galt. Alle svar vil bidra til å kartlegge sakprosaens plass i norskfaget, og løfte diskusjonen rundt temaet.

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.

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.

- Kun ansvarlig veileder og student vil ha tilgang på opplysningene om deg.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

I masteroppgaven vil du kunne bli sitert fra de åpne feltene i spørreundersøkelsen. Svarene du gir i spørreundersøkelsen vil være anonyme for forskeren, og derfor anonyme i publiseringen. Det kan likevel være at du vil kjenne deg igjen i form av direkte sitering i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?
Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen juli 2023.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved student Marita Bjønnes Andersen (maritabjonnes@gmail.com) eller veileder Anne-Beathe Mortensen-Buan (Anne-Beathe.Mortensen-Buan@usn.no).
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no / Paal.A.Solberg@usn.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne-Beathe Mortensen-Buan
(Forsker/veileder)

Marita Bjønnes Andersen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Sakprosaens plass i norskfaget, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i en anonym spørreundersøkelse

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: <Informasjonsskriv til elevene>

Vil du delta i forskningsprosjektet "Sakprosaens plass i norskfaget"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge og undersøke sakprosaens plass i norskfaget. Dette innebærer både hvilke sakprosaetekster som blir brukt i undervisning, og hvordan tekstene arbeides med. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Ditt bidrag inn i prosjektet vil være en del av datamaterialet for en masteroppgave under lektorutdanningen i norsk. Masteroppgaven vil undersøke hvorvidt undervisning i sakprosa og skjønnlitteratur er sidestilt. Den vil også diskutere hvordan norsklærere underviser i sakprosa, og hvordan elever tilnærmer seg sakprosaetekster. I tillegg vil et utvalg lærebøkers tekstutvalg og oppgavene til disse tekstene diskuteres i lys av LNUs Sakprosaanon, kritisk literacy og kjerneelementet i norsk, kritisk tilnærming til tekst.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudent Marita Bjønnes Andersen ved Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta siden du er elev ved Vg2 studieforberedende utdanningsprogram og har norskundervisning. I forskningsprosjektet vil også tre til fire andre elever få spørsmålet om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du vil bidra til forskningen innebærer dette at du vil være med på en fagsamtale om en utvalgt sakprosaetekst. Det vil også være to til tre andre elever med i fagsamtalen. Det trengs ingen forberedelser til fagsamtalen, ettersom forskeren vil være interessert i hvilken tilnærming dere vil ha til teksten og hva dere legger merke til. Fagsamtalen vil foregå i ca. 30 minutter, men forskeren vil også bruke litt tid på å gi informasjon om hva som skal foregå i fagsamtalen, samt at dere vil få tid til å lese teksten individuelt før fagsamtalen. Estimert tid for deltakelsen vil være ca. 1 time.

Under fagsamtalen vil det skje et lydopptak. Før lydopptaket starter vil du få utdelt en kode, slik som for eksempel «elev 1». Denne koden vil være det de andre deltakerne og forskeren vil kalle deg under lydinnspillingen. Dette gjøres for å holde deg anonym. Lydopptaket vil videre lagres digitalt på et eget område på Nettskjema.no som er klarert for lagring av personopplysninger.

Etter fagsamtalen vil du også få tilgang til en kort, anonym spørreundersøkelse du kan svare på over nett. Denne spørreundersøkelsen er individuell, og du vil få mulighet til å fortelle om dine erfaringer med fagsamtalen og tidligere erfaringer med arbeid med sakprosaetekster. Spørreundersøkelsen er opprettet på Nettskjema.no, noe som også vil gjøre svarene anonyme for forskeren.

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.

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.

- Kun ansvarlig veileder og student vil ha tilgang på opplysningene om deg.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Lydopptaket vil bli spilt inn med appen «Nettskjema-Diktafon» og vil bli lagret digitalt på et eget område på Nettskjema.no som er klarert for lagring av personopplysninger.

I masteroppgaven vil kun informasjon om at du og de andre informantene er elever ved Vg2 studieforbereende utdanningsprogram og har norskundervisning bli publisert. Kodene dere vil få under lydinnspillingen vil ikke være de samme som blir brukt i masteroppgaven, det vil bli laget nye koder. Lydopptaket vil bli transkribert (at lydopptaket blir omgjort til skrift). I arbeidet med å transkribere, vil det være viktig å være så nøyaktig som mulig, og ikke la noe bli utelatt. Dette er fordi denne skriften kan bli brukt i oppgaven for å sitere dine ytringer under fagsamtalen. Svarene fra spørreundersøkelsen kan også bli sitert i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juli 2023. Lydopptaket vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved student Marita Bjønnes Andersen (maritabjonnes@gmail.com) eller veileder Anne-Beathe Mortensen-Buan (Anne-Beathe.Mortensen-Buan@usn.no).
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no / Paal.A.Solberg@usn.no).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne-Beathe Mortensen-Buan
(Forsker/veileder)

Marita Bjønnes Andersen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Sakprosaens plass i norskfaget, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i en fagsamtale om en sakprosaetekst der det vil bli lydopptak av samtalen
- å delta i en anonym spørreundersøkelse

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: <Spørreundersøkelse av norsklærere>

Spørreundersøkelse av norsklærere på videregående skole

Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen og at opplysningene mine blir behandlet frem til prosjektet er avsluttet.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Sakprosaens plass i norskfaget", og har fått anledning til å stille spørsmål.

Ja | Nei

Kryss av for kjønn

Kvinne

Mann

Annet

Kryss av for gjeldende aldersgruppe:

23 – 29

30 – 39

40 – 49

50 – 59

60 – 66

67 år eller eldre

Hvor mange år har du undervist i norskfaget?

0 – 2

3 – 5

6 – 10

11 – 15

16 – 20

21 – 25

26 år eller mer

Spørsmål 1: Med innføringen av LK06 ble sakprosa og skjønnlitteratur likestilt. Denne holdningen ble videreført med LK20.

Vil du si at du benytter deg av nokså lik grad sakprosaetekster som skjønnlitterære tekster i norskundervisningen?

Enig - Uenig, flere sakprosaetekster - Uenig, flere skjønnlitterære tekster - Vet ikke

Kommentarer:

Spørsmål 2: Jeg benytter meg av LNU's sakprosaanon for å velge ut tekster til norskundervisningen.

Aldri hørt om en sakprosaanon - aldri - svært få ganger - noen ganger - ganske ofte - hver gang

Spørsmål 3: I hvor stor grad benytter du deg av læreboka i norskundervisningen?

Aldri - i svært liten grad - i liten grad - i noen grad - i stor grad - i svært stor grad

Spørsmål 4: Hvor ofte benytter du deg av tekstutvalget i lærebøkene for å velge ut sakprosaetekster til norskundervisningen?

Aldri - svært få ganger - noen ganger - ganske ofte - hver gang

Spørsmål 5: Hvor ofte benytter du deg av tekstutvalget i lærebøkene for å velge ut skjønnlitterære tekster til norskundervisningen?

Aldri - svært få ganger - noen ganger - ganske ofte - hver gang

Spørsmål 6: Hvor stort handlingsrom føler du at du har som norsklærer til å velge sakprosaetekster utenfor læreboka?

Svar:

Spørsmål 7: Hvilke begrensninger føler du at du har som norsklærer til å velge sakprosaetekster utenfor læreboka?

Svar:

Spørsmål 8: Hvor stort handlingsrom føler du at du har som norsklærer til å velge skjønnlitterære tekster utenfor læreboka?

Svar:

Spørsmål 9: Hvilke begrensninger føler du at du har som norsklærer til å velge skjønnlitterære tekster utenfor læreboka?

Svar:

Spørsmål 10: Hvilke typer sakprosaetekster benytter du deg av i norskundervisningen?

Svar:

Spørsmål 11: Hvilke kriterier setter du til sakprosaetekstene du tar med deg inn i undervisningen som ikke er i læreboka? (f.eks.: forfatter, vanskegrad, sjangertrekk, tematikk, relevans for målgruppa.)

Svar:

Spørsmål 12: I hvilke undervisningssammenhenger benytter du deg av sakprosaetekster?

Svar:

Spørsmål 13: Skoleforskerne Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe deler lesning av sakprosa inn i tre ulike formål; lesing for å lære fagstoff, lesing for å bli kjent med sakpregede sjangre som kåseri eller reklametekster og lesing for å ha eksempeltekster for elevenes egen skriving. Ranger med 1-3 hvilke formål du er mest opptatt av i lesningen av sakprosa.

___ Lesing for å lære fagstoff

___ Lesing for å bli kjent med sakpregede sjangre som kåseri eller reklametekster

___ Lesing for å ha eksempeltekster for elevenes egen skriving

Spørsmål 14: Hva tenker **du** formålet med arbeid med sakprosaetekster i norskundervisningen er?

Svar:

Vedlegg 5: <Intervjuguide for semistrukturert gruppeintervju>

Semistrukturert gruppeintervju av utvalg 1 – elever

Før gjennomlesing av tekst:

- Informere om samtykke, og at elevene når som helst kan trekke seg fra deltakelsen og hvordan dette gjøres.
- Forklare elevene at dette ikke er en vurderingssituasjon, og at ingen svar er mer riktige enn andre. Jeg som forsker er interessert i hvordan elevene forstår og arbeider med teksten.
- Informere elevene om at de skal møte teksten med en kritisk tilnærming.

Elevene leser igjennom teksten.

Intervjudel 1 - elevene får mulighet til å dele sine første tanker om teksten.

1. Etter første gjennomlesning, er det noe dere ønsker å kommentere med teksten når vi tenker at vi skal være kritiske?

2. Hvorfor trekker dere frem akkurat dette?

Intervjudel 2 - forsker stiller spørsmål til teksten.

Felt

1. Hvilken sosial handling foregår i situasjonen, og hva er temaet i teksten? Hvilken sjanger er teksten? Hva er formålet med teksten? Passer denne teksten inn i sjangeren Instagram-innlegg?

Relasjon og kategorien *tilgang*

2. Hvem er avsender og mottaker av denne teksten? Hvordan er forholdet mellom tekstskaper og mottaker tenker dere? (For eksempel gjennom språket som blir brukt - *tilgang*.)

Mediering

3. Denne teksten er opprinnelig et Instagram-innlegg. Hva har det å si for kommunikasjonssituasjonen? Muligheter og begrensninger?

Ideasjonelle metafunksjonen og kategorien *makt*:

4. Hvilket virkelighetsbilde blir skapt i teksten til Andreas Wahl? Er det noen holdninger eller verdier som blir kommunisert direkte eller indirekte? Hva i teksten er det som gjør at denne virkeligheten blir skapt?
5. Er det noen ord eller formuleringer som signaliserer hvordan holdning Andreas Wahl har til temaet?
6. Hva blir fremstilt visuelt, og hvorfor tror dere at akkurat dette fotografiet blir vist i teksten? (være obs på at det er NRK som opprinnelig har valgt dette bildet.)

Mellommenneskelige metafunksjonen og *tilgang*:

7. Wahl henstiller seg til et «du» i Instagram-innlegget sitt. Hvem tenker dere at denne «du» er, og hvilken effekt har det?
8. Er det noen andre ord eller formuleringer som skaper nærhet eller distanse til leseren?

Tekstuelle metafunksjonen:

9. Hvordan skapes det sammenheng mellom de ulike elementene av teksten?

Avrundende refleksjonsspørsmål

10. Hvilke interesser og mål kan Andreas Wahl ha med Instagram-innlegget? (Gjør elevene oppmerksomme på at hans eget program «Folkeopplysningen» blir nevnt i innlegget.)

Eventuell kategori *design og redesign*

11. Hva kunne Andreas Wahl gjort annerledes for å for eksempel:

- Bedre treffe unge lesere.
- Ha mer troverdighet i saken.
- Det som måtte kommet opp fra elevene.

Vedlegg 6: <Transkripsjon av semistrukturert gruppeintervju av elever>

Transkripsjon av semistrukturert gruppeintervju, utvalg 1.

I forkant av lydopptaket hentet forskeren inn samtykkeerklæringene fra intervjugruppen og informerte deltakerne om at de når som helst kunne trekke seg, og hvordan dette kunne gjøres. I tillegg ble det informert om at intervjuet ikke er en vurderingssituasjon, til tross for at det kanskje kan ha mange fellestrekk med formen de er vant med som en fagsamtale. Videre fikk elevene beskjed om at de skal ha en kritisk tilnærming til teksten de har fått utdelt. Intervjudeltakerne leser teksten opptil flere ganger før forsker stiller første spørsmål og lydopptaket starter.

Forsker: Er det noe dere har lyst til å kommentere ved teksten, når det er snakk om dette her med å ha en kritisk tilnærming? Er det noe dere la merke til, eller noe dere har lyst til å kommentere?

Lars: Det står jo det at artikkelen er mer enn ett år gammel da.

F: Ja.

L: Det kan jo antyde at ting har endret seg, på en måte.

F: Mhm. Ja. Er det noen andre som har noen kommentar til det?

Stian: Jeg er egentlig ganske enig med han ved siden av.

F: Ja. Okei. Skal jeg begynne å stille litt mer konkrete spørsmål da? Ehm. Hva tenker dere er temaet i teksten?

Matilde: Kjøttforbruk.

F: Kjøttforbruk?

M: Ja.

F: Mhm. Dere andre, har dere noen innvendinger eller er dere enige?

L: Enig.

Anna: Enig.

S: Mhm.

A: Klimaperspektiv også.

F: Mhm, ja. Og hva tenker dere er sjangeren på denne teksten da?

M: Det blir vel en forskningsartikkel av noe slag kanskje? Eller jeg veit ikke, en kritisk artikkel?

F: Ja, hvorfor tenker du at det er det?

M: Fordi de kritiserer jo, ja, eh, hvert fall kjøttbransjen kanskje? Ja?

F: Mhm. Ja, jeg kan jo si at det er publisert på Instagram da. Hva tenker dere om det? At det er en Instagram-post?

L: Det betyr jo at hvem som helst kan legge det ut da, man vet jo ikke helt hvor det kommer fra, eller om det er noe vi kan stole på.

F: Nei.

A: Hadde vært bedre om det var et ordentlig innlegg, for eksempel.

F: I en nettavis, eller...

A: Ja.

F: Mhm. Ehm, hva tenker dere egentlig er formålet med denne teksten da, i forhold til hva som står der og det er jo Andreas Wahl som er han som har skrevet det Instagram-innlegget. Vet ikke om dere kjenner til han fra før?

A: Jo.

M: Ja.

F: Mhm. Hva tenker dere er formålet med den teksten han har skrevet?

A: Å liksom fortelle folk at når du leser den, ehm, artikkelen da, at du må ha litt kritisk tilnærming. Ehm, sånn at de, at, han sier jo at det er verdt å merke seg da, at det er de som har skrevet artikkelen, eller [uforståelig] da. Ja.

F: Mhm. Dere andre, har dere noen tanker? Er det noe annet som kan være formålet også? Eller er det en oppfordring om å være litt kritiske til artikkelen fra NRK?

S: Jeg tror det er det å være kritiske da, se på det litt kritisk og tenke litt over det.

F: Mhm.

S: Ikke bare lese det.

F: Ja, ehm. Synes dere den teksten her passer inn i sjangeren Instagram-innlegg? Er det sånt dere pleier å se på Instagram?

M: Nei.

S: Nei, tror ikke det. For det er ganske mye av det som er, på en måte, når du går rundt på Instagram så er det bare bilder generelt.

F: Ja.

S: Ikke mye tekst og sånt.

F: Nei, for hvis man går på, hvis det her hadde kommet inn, hvis vi hadde vært på Instagram og sett den teksten nå, så måtte vi vel kanskje ha trykket for å se mer.

M: Ja.

S: Mhm, ja.

F: Ja.

S: Det er som regel, det man ser på Instagram er jo at influensere legger ut bilder av seg selv med en liten caption liksom.

F: Mhm.

S: Så det pleier jo ikke å stå så mye.

F: Nei. Og da, siden det er noe dere ikke er vant med å se på Instagram, hvem er det dere tenker at er mottakeren av det innlegget her da?

S: Det kan jo fortsatt være ungdommer da, siden han valgte å poste det på Instagram.

F: Mhm.

S: Og det er en plass veldig mange ungdommer er på.

F: Ja.

S: Men samtidig kan det være alle der generelt da, fordi det er ikke bare ungdommer som bruker Instagram. Men hvis han er, jeg føler hvis han hadde, hvis målgruppa hadde vært voksne så hadde det vært mer Facebook eller en avis.

F: Mhm.

S: Mhm.

F: At det er mer sånne domener for...

S: Ja, det er mer voksne folk som bruker de enn det vi ungdommer gjør da.

F: Ja. Så han prøver å treffe ungdommen? Er det det dere tenker?

S: Mhm.

F: At han prøver å treffe yngre mennesker?

A: Mhm.

F: Hvorfor tror dere han gjør det da?

A: For det er jo sånn at, (uforståelig) det er jo flere yngre mennesker som bryr seg om klimaet i forhold til eldre mennesker. Og det trenger jo ikke være alltid, men jeg bare (uforståelig) sett noen ganger at det er yngre da.

S: Så da er det vi som liksom er de neste da, den neste generasjonen, også det vi som kommer etter de andre. Så sånn, det har mye å si hva vi gjør nå.

F: Mhm.

S: Mhm.

F: Så hvis vi skal oppsummere litte granne nå, så er det et, det er en Instagram-post som har som formål å, eh, oppfordre unge mennesker, som er mottakerne, til å være mere kritiske når det gjelder, ehm, kjøttproduksjon og klimapolitikk, ikke sant? Eller? Det er det vi har kommet frem til per nå, er det ikke?

S: Mhm.

A: Jo.

M: Jepp.

F: Enig?

L: Mhm.

F: Ehm, med tanke på liksom språket her da, i teksten som står her, er det noe som dere tenker at er retta mot en spesiell gruppe eller er det noen ord som dere tenker at «nå prøver han å nå ungdom» eller «dette er voksent» eller er det noe, ja, med troverdighet, eller..

A: Altså, i forhold til de tingene du ser på Instagram hvor folk kanskje bruker litt mer slæng og sånne ting, så virker jo det her ganske ordentlig da.

F: Mhm. Litt formelt?

A: Ja.

F: Mhm, ja, for det er jo ikke noen emojis eller noe sånt noe som man kanskje er vant med å se, eller hashtags eller.

M: Nei, det er jo veldig, som du sa, formelt skrevet. Eh, så, jeg veit ikke helt hva, eller hvem han prøver å treffe når man ser på hvordan han skriver det. Men, ja, det ser jo mer ut som et avisinnlegg enn en Instagram-post.

F: Mhm.

L: Samtidig, så kunne det jo også vært litt feil hvis han hadde brukt slæng, da, noe som er beregna for Instagram, men det hadde kanskje blitt sett på som tull da, hvis han hadde brukt mer slæng.

F: Mhm.

L: At han gjør det formelt sånn at man skal skjønne budskapet da.

F: Ja. Man skal skjønne at det er noe viktig eller noe som er sant, eller?

L: Mhm.

F: Ja. Mhm, det er et godt poeng. Ehm, og det er jo opprinnelig et Instagram-innlegg, men hva tror dere det har å si for kommunikasjonssituasjonen? Er det noen muligheter eller begrensninger ved å poste det her på Instagram?

A: Jeg vet ikke, men kommentarene, altså det er jo bra at man kan få kommentere, men det som er greia med kommentar er at man også kan slette kommentarer hvis man ikke liker de. Og hvis noen er kritisk tilnærmet da, til det han har skrevet for eksempel, så kan det hende at han kunne slettet de kommentarene. Eh, og det er jo litt [uforståelig] da, for egentlig bør man kunne få lov...

F: Ja, så han har litt makta til å velge hvordan fremstilling det skal være?

L: Da virker det jo mye mer troverdig også, hvis det bare er positive kommentarer.

F: Mhm. Ja, det vet jo ikke vi noe om da, hvordan kommentarene er her. Men er det noen andre muligheter eller begrensninger dere tenker på med at det her er skrevet på Instagram og ikke et annet... at han ikke har kommet på Stortinget og prata der, eller at han ikke har skrevet i kommentarfeltet på NRK, direkte der, i, i, på den artikkelen han er kritisk til?

M: Altså, han når jo helt forskjellige folkegrupper med å skrive det på Instagram enn hvis han hadde skrevet det i en nettavis eller et avisinnlegg. Så han når jo ikke alle sammen kanskje, den eldre generasjonen, men han når vel kanskje ungdommer og unge voksne pluss de som kanskje er rundt 40-50 år.

F: Mhm, ja. Og tilbake til det, det er jo kanskje de som har litt makta for framtida vår også.

M: Ja.

F: Mhm. Ja. Ehm, jeg veit ikke om dere har vært borti begrepet virkelighetsbilde, men det er jo sånn at tekster kan på en måte gi oss en virkelighet som kanskje ikke samsvarer med vår egen virkelighet, eller det samsvarer. Ehm, men hvilket virkelighetsbilde er det som blir skapt i den teksten til Andreas Wahl? Er det liksom noen verdier eller holdninger som vi kan lese ut av den teksten?

F: Er det liksom noen påstander, noe sånn, at vi kunne sagt at «Andreas Wahl mener det», fordi det kan vi se i måten han skriver på?

M: Han har jo skrevet den siste setningen (Matilde leser høyt fra teksten) «Å kutte ned kjøttspising er fortsatt noe av det mest effektive du kan gjøre i hverdagen for å kutte klimagassutslipp». Så det mener jo at han, altså han er for å kutte ut kjøttet da. Kjøttproduksjonen.

F: Mhm. Er det noen andre holdninger eller verdier da som blir på en måte kommunisert enten direkte eller indirekte?

A: Ehm, det virker som om han er veldig kritisk da, mot de han prater om, Animalia og MatPrat. Eh, det kan jo vise seg i holdningene.

F: Mhm. Ja, at man er litt sånn, at han, det er jo kanskje noe med sånn forskningsetikk å gjøre, når han skriver at det, ehm, at det er en bestilt forskning og at ikke det er forskning basert på økonomiske fordeler holdt jeg på å si, så ja. At det er noe sånn forskningsetikk her, som han synes er viktig. Mhm. Men er det noen ord eller formuleringer som signaliserer at Andreas Wahl har, eh, hvordan holdning han har til temaet, annet enn det som står, den siste, de to siste linjene i teksten?

F: Jeg bare tenker, for eksempel denne her med (forsker leser høyt fra teksten) «Interessant også at de lanserer rapporten samme dag som Line Elvsåshagen har premiere på sitt nye program». Vet ikke om det sier noe om hva vi kan, hva er det, hvordan er klangen i det, å si «interessant også at de lanserer», er det litt sånn ironisk, eller er det kanskje..?

M: Ja, det kan jo være litt sånn ironisk, litt sånn «haha, interessant at du gjør det når hun skal kritisere kjøttforbruket» men så skal de lansere rapporten der de støtter å fortsette med kjøttforbruk.

F: Mhm.

M: Jeg vet ikke, men.

F: Ja.

M: Det er kanskje sånn jeg oppfatter det.

F: Mhm. Så er det jo et bilde her også. Ehm, og det bildet er jo fra, det er det NRK som har på en måte lagt til i den artikkelen vi ser ovenfor her. Så det er jo ikke Andreas Wahl som har valgt det bildet, men hva er det vi egentlig ser der, og hvorfor tror dere at det er akkurat det her fotografiet NRK har valgt når det er snakk om kjøttforbruk?

M: Ehm, er det fordi, jeg vet ikke, men er det fordi sauene beiter? Også mener de at hvis vi slutter med kjøttforbruk så kommer det til å gro igjen? Eller liksom at, jeg vet ikke helt.

A: Jeg synes det var litt rart da, fordi man bruker jo ofte bilder av dyr når man ikke vil at de skal spise kjøtt, fordi da ser man dyrene man egentlig spiser, på en måte.

F: Ja. At det egentlig er, det er ikke det du er vant med å se når det er snakk om at vi skal spise mere kjøtt, så pleier det heller kanskje å være bilde av noen karbonader eller noe sånt noe, ikke selve dyret man skal spise.

A: Ja.

F: Mhm, hva tenker dere andre om det?

S: Nei, jeg kan si meg enig i det hun andre sa da. Og det der at som oftest legger ut bilder av dyrene når man snakker om å ikke spise kjøtt da, at man kutter det ut da.

F: Mhm.

M: Hvis dette hadde vært en artikkel om at man skulle kuttet det ut, så ville man kanskje brukt bilder av, sånn, eller jeg veit ikke om dere har sett den serien der hvor griser blir mishandla? Så ville de kanskje heller brukt noen sånne skremmende bilder. Men jeg vet ikke altså, hvorfor de bruker bilder av de dyrene der.

F: Nei, ehm, også, dere la jo vekt på det i stad, men at den første linja her er (forsker leser høyt fra teksten) «hvis du leser denne nyheten i dag», og han Andreas Wahl har jo valgt å bruke «du» i Instagram-innlegget sitt. Hvem er det dere tenker at denne «du» er? Det har vi jo prata litt om, hvem som er målgruppa og mottakeren, men hvilken effekt har det egentlig at han skriver «du»?

L: Føler jo at han snakker direkte til deg, da. Det påvirker deg kanskje mer da, enn det ellers ville gjort.

F: Ja.

A: Man blir liksom inkludert.

F: Ja, det skaper en form for at det er deg personlig han er ute etter å oppfordre til å være mer kritisk?

A: Ja.

F: Mhm. Det blir litt mer personlig?

S: Ja. Han skriver også i den nedre at «du» da, i den siste setningen var at du kan kutte ned kjøttforbruket, da, og kutte klimagassutslipp. Det får jo deg til å tenke «å, jeg kan gjøre noe for å gjøre det bedre for klimaet».

F: Mhm, også kanskje han legger litt press på leseren?

S: Mhm.

F: Mhm. Er det noen andre ord eller formuleringer i den teksten her som dere føler skaper enten nærhet til, eh, nærhet eller distanse til Andreas Wahl? Er det noe som gjør at dere føler at dere er enda mer personlig, eller som får dere til å på en måte ikke være, at det er noe som ikke er like personlig da?

F: Eller hva hadde skjedd hvis, hva tror dere hadde vært effekten hvis han hadde skrevet «hvis noen leser denne nyheten i dag», eller «å kutte ned kjøttspising er fortsatt noe av det mest effektive man kan gjøre». Hadde det...

S: Det hadde ikke påvirka leseren like mye da.

F: Nei.

S: Det hadde vært sånn, hvis, det er ikke du som kan gjøre det, så tenker du at alle andre gjør det, så da trenger ikke du å gjøre det også.

F: Det er ikke noen som er ansvarlige?

S: Ja.

F: Mhm. Ja. Ehm, ja. Så er det jo det her med en tekst, altså det er, hele det her er jo et Instagram-innlegg. Og, eh, hva er det som på en måte knytter, for på Instagram så har man jo en caption som sier noe om bildet. Hva er det som knytter det bildet og teksten her, tenker dere?

M: Som knytter innlegget med? Eh, ja, okei.

F: Hvordan er det de to, på en måte, delene av teksten har sammenheng da? Hva i teksten er det som gjør at det er sammenheng mellom bilde og verbalspråk?

S: Han snakker jo om kjøtt da, og klima. Og på det bildet så ser man at det ser ganske bra ut, naturen og klima generelt, også er det dyr der da, så det er ganske liten sammenheng med det da.

F: Mhm. Hvordan da tenkte du med klima?

S: Det er jo, man ser at det er på et fjell kanskje, og det er jo grønne, [uforståelig] ødelagt eller at det ikke er noe gress eller noe.

F: Mhm. Så det er litt sånn, et litt for «fint» bilde, holdt jeg på si, av naturen til at det, det skal dreie seg om hvordan klimaet i dag egentlig er?

S: Ja, litt, kommer an på da. Hvis noen av de andre her kunne ha hjulpet meg?

F: Ja.

A: Ja, altså at det kan jo se ut som det bildet ser ut som fin natur og sånne ting, ehm, hvis det, hvis for eksempel det hadde vært en artikkel som var, ehm, mot, eh, kjøtt og sånne ting, så kanskje det ville vært bilde av et litt dårligere landskap da.

F: Ja. Mhm. Også lurer jeg på, for nå har vi prata en del om teksten og hva vi tenker og hvem som er mottaker og hva temaet er og liksom hva, hva vi legger i det, men eh, det er jo sånn at språk er makt. Så, ehm, han har jo en mulighet her til å påvirke. Men hvilke interesser og mål tror dere Andreas Wahl har med det Instagram-innlegget? Hva er det han prøver å oppnå?

M: Å kutte kjøttforbruket.

F: Ja.

M: Altså, i det store bildet så er det jo det han prøver, fordi det sier jo, han skriver jo selv i den nederste, i de to nederste linjene at å kutte ned er det mest effektive du kan gjøre. Også han svarer

jo på en artikkel som sier at kjøttkutt kan føre til at jord blir unyttig for matproduksjon, som han mener er feil.

F: Mhm. Er det kun det han kan ha som interesse med den teksten?

A: Det kan jo være også, også, fra å vise da at kjøttbransjen har en litt partisk, sånn, rapport.

F: Mhm.

A: Ja, jeg vet ikke.

F: Ja. Eh, hvis dere prøver å nærlese det avsnittet i midten her. Ehm, også tenk at det er noen andre interesser han kan ha. Så se om det er enda en interesse han kan ha ved det han skriver.

M: Det kan jo være at han vil at folk skal se episoden om kjøtt i Folkeopplysningen da? Heh.

F: Ja, kanskje det?

M: Ha, ja.

F: For det, det får vi jo til og med finne ut av, det får vi jo vite hvor vi kan se til og med.

M: Ja.

F: Så hva, hva tenker dere er hans interesser og mål da?

S: Han skal få flere seere da, og ja, for å få [uforståelig] episoden skal bli sett av andre.

M: Det er den perfekte muligheten egentlig, når han har hatt en episode om det, også er de her, også skriver de om at de må fortsette med kjøttproduksjon, og da kan han reklamere for sitt eget merke da.

F: Mhm. Ja, og i tillegg til det så, så nevner han jo også et annet program som har premiere den dagen..

M: Mhm.

F: Som også er NRK produsert.

M: Så han reklamerer egentlig for NRK da, hehh.

F: Jo, kanskje han gjør det?

M: Ja.

F: Men det er jo sånn, på en måte godt i det her også med at han oppfordrer jo til å være litt mer kritiske, og det er jo gode verdier, det bør vi jo alle være litt mer. Eh, og at vi bør være mer klimabevisste og kutte ned kjøttspisinga vår, så det er jo på en måte, en g.. eh, ja. Hvorfor tror dere han har, liksom, pakka det inn på den måten? Det tok jo lang tid før vi så, eller tok opp det med at det også var, eh, den episoden om kjøtt. Det var jo ikke det vi la merke til aller først.

M: Han er, jeg ve..., eller jeg føler at han har gjort det på en sånn måte at han først kritiserer de litt, også legger han inn sin egen bransje og merke, også tar han med en til setning bare for å liksom

være sånn «Vi må være mer klimavennlige», og da legger man kanskje ikke merke til at man kanskje blir «å, jeg vil se den episoden jeg, om hvorfor kjøtt er ille». Så legger man ikke merke til at han egentlig reklamerer for seg selv, eller NRK.

F: Nei, og det er jo litt interessant. Er det ikke det?

A: Jo.

S: Jo.

F: Det er jo også hvorfor vi må være litt kritiske når vi leser, for å kanskje avdekke sånne, ja, eh, kan man kalle det skjult reklame? Jeg vet ikke.

S: Det er jo ganske åpenbart at han reklamerer da, for «den finner du på NRK», og det er liksom hvis man ikke tenker over det, så er det, du ser, du ser det ikke, du ser jo ikke det når du ikke tenker på det, men med en gang du leser sånn nøye, sånn som nesten alle voksne gjør da, så kan du se at det er reklamering.

F: Mhm. Ja, så hvorfor tror du at vi ikke la merke til det, dere har jo lest teksten flere ganger i forkant.

S: Nei, det kan godt være på grunn av at vi tenkte på det med kjøtt egentlig.

F: Ja, så det er egentlig noe med bildet og den artikkelen som han kritiserer som kanskje tar mer..

S: Ja, for det virker ikke som, sånn, NRK-tv har ikke noe å gjøre med det bildet, ser det ut som, så du tenker på noe helt annet enn NRK-tv.

F: Mhm.

A: Når artikkelen snakker og kritiserer om noe, så vil du jo ikke med en gang tro «å nå reklamerer de». Du leser jo fordi du tror at personen snakker sin sannhet, og det som er sant da.

F: Ja, så vi føler at vi liksom er litt på lag med Andreas Wahl, eller sånn da? Fordi han er kritisk, eller?

M: Jo.

F: Var det den posisjonen dere tok da dere leste teksten, at dere liksom trodde på Andreas Wahl?

Nå har jo ikke dere lest den andre teksten da, så dere kan jo på en måte ikke bedømme, ehm, forskningen og sånn, så vi må jo bare stole på Andreas Wahl her. Men det gjør vi, eller? Stoler vi på han, og at det han sier er sant?

M: Altså, vi vet jo at kjøttproduksjon ikke er bra for klimaet. Det er jo, så det at han skriver det og backer det, så er det jo ganske sånn at man blir på lag og blir partisk selv om vi ikke har lest den andre teksten ennå.

A: Ja, det er sant.

F: Ehm, ja, så er det et siste spørsmål til dere, og det er om det er noe Andreas Wahl kunne ha gjort annerledes, enten, ja, jeg vet ikke, det er opp til dere egentlig å tenke ut, men for å kanskje ikke reklamere da, men likevel være kritisk og på en måte, kun som en stemme blant de som er mot kjøtt, mer kjøttproduksjon da. Er det noe han kunne gjort annerledes da, for at det formålet og budskapet hadde kommet bedre frem?

L: Jeg føler han går veldig fort inn på kritikken, også har han liksom ikke noe før det. Han går rett på sak, liksom. Kunne kanskje vært bedre hvis han hadde noe før det, så du vet hva det handler om først da.

F: Ja.

M: I stedet for å skrive sånn «dere kan se det om episoden om kjøtt i Folkeopplysningen», så kunne han heller tatt et par setninger som han hadde sagt fra den episoden for å reklamere hvorfor kjøttproduksjon ikke er bra.

F: Mhm, så han kunne på en måte kommet med en kilde eller...

M: Ja. Og da hadde det ikke blitt reklamering på samme måte hvert fall.

F: Nei.

A: Mm, for da hadde han faktisk dratt inn noe viktig fra programmet da. Nå sier han, her sier han bare «da vi lagde episoden om den», bringe noe fram [uforståelig].

L: Det hadde vært mye enklere for leseren om det bare var noen setninger der og da, det som er det viktigste fra episoden da, i stedet for at man må se en 40 minutter lang dokumentar da.

F: Mhm. Og hvis han skulle truffet, nå har vi jo prata om at han treffer kanskje unge, ungdom, unge voksne og de opp til kanskje 40-50 år. Hvis han skulle truffet de på 60-70 da, hvordan, hva måtte han gjort da, for å treffe de med budskapet om å være mer kritiske og.. Hva kunne han gjort annerledes da? Måtte han byttet sjanger, eller måtte han brukt et annet medium, eller måtte han skrevet det på en annen måte?

M: Ikke nødvendigvis skrevet på en annen måte, men hvis jeg skulle prøvd å nå folk som var oppi sekstiåra og eldre, så ville jeg nok enten skrevet det i avisa eller fått en reklame på TV mellom, jeg vet ikke, fotball, jeg vet ikke.

F: Mhm.

A: Og, jeg tror også at det hadde vært lurt å ha litt mer sånn, ehm, tall og sånne ting kanskje, at de eldre er jo litt mer sånn, jeg føler de er litt mer sånn kritiske til det de leser, enn yngre.

F: Spesielt kanskje hvis de ikke er enig.

A: Ja.

F: Holdt jeg på si.

A: Ja. Og, så kanskje hvis han hadde hatt litt mer tall og sånne ting, og litt mer sånn at det viser det han mener uten å bare snakke om det, men også vise statistikk.

F: Mhm.

L: Jeg tenker jo det at det er veldig vanskelig å overbevise de eldre da, det måtte kanskje vært litt mer blodig bilde da.

M: Ja.

L: Et eller annet sånt, at man påvirker dem på en sterkere grad, for vi unge er vel mer, vi skjønner mer hvordan klima påvirker oss, men det gjør kanskje ikke de eldre like godt.

M: Altså, en kunne jo lagd en liten kortfilm da, som de kunne tatt på TV der hvor man ser småklipp fra den dokumentaren der grisene blir slått og det er helt forferdelig liksom. Kanskje et par setninger på slutten at «det her, vi må få kjøttproduksjonen ned». Tror kanskje det hadde skapt et helt annet bilde, enn å skrive det på Instagram der han basically reklamerer.

F: Mhm. Ja, neimen da tror jeg at jeg bare sier takk for alle gode svar, eller er det noe siste kommentarer dere har lyst til å legge til som dere ikke har fått sagt? Eller.... Som.... Nei?

Vedlegg 7: <Spørreundersøkelse av elever>

Spørreundersøkelse, utvalg 1 – elever

1. Hva pleier du å legge vekt på når du får beskjed om å ha en kritisk tilnærming til teksten du skal lese?

Svar:

2. Er det vanlig for deg å også være kritisk til bildene eller fotografiene som er en del av teksten?

Svar:

3. Er dette en måte å tilnærme seg sakprosaetekster på som du er kjent med fra tidligere undervisningssammenhenger? I så fall, i hvilke undervisningssammenhenger?

Svar:

4. Var det noen av spørsmålene du syntes var spesielt utfordrende å svare på?

Svar:

5. Hvilken forståelse av teksten sitter du igjen med etter å ha tilnærmet deg teksten på denne måten?

Svar:

6. Pleier dere å møte denne typen sakprosaetekster i norskundervisningen?

Svar:

7. Hvordan ville dere vanligvis arbeidet med sakprosaetekster av samme type?

Svar:

Vedlegg 8: <Instagram-innlegg fra Andreas Wahl>

Andreas Wahl (f. 1983) er en kjent norsk fysiker. Han er kanskje mest kjent som programleder av NRK-programmet «Folkeopplysningen», der han er opptatt av vitenskapsformidling og kritisk tenkning innenfor en rekke emner. I denne teksten kritiserer han den såkalte oppdragsforskningen, og ber oss stille spørsmål ved hva avsenderen tjener på innholdet i teksten.

Kjøttkutt kan føre til at jord blir unyttig for matproduksjon

OSLO (NRK): Kutt i kjøttforbruk vil kunne gjere at 30 prosent av dagens jordbruksareal i Noreg kan gro att, meiner forskarar.



KJØTTKUTT: Al forbrukaren kutter kjøtt kan gi store konsekvensar for norsk landbruk. Jord kan komme ill å ilgge brukk, meiner forskarar.
FOTO: PATRICK DA SILVA SÆTHER / NRK



Kari Nygard Teide
Journalist



Arne Sørensen
Journalist

Publisert 28. jan. 2020 kl. 15:25
Oppdatert 30. jan. 2020 kl. 14:33



Artikkelen er mer enn ett år gammel.



vitewahl Hvis du leser denne nyheten i dag, legg merke til at rapportene er bestilt av Animalia og MatPrat, som er kjøttbransjens egne organ. Det betyr ikke at tallene og konklusjonene er feil, men det er verdt å merke seg.

Interessant også at de lanserer rapporten samme dag som @lineelvsaaashagen har premiere på sitt nye program, som de vet retter et kritisk blikk på rødt kjøtt i et klimaperspektiv. Vi forsøkte å se på den uavhengige forskningen, den som ikke er betalt av noen med økonomiske interesser, da vi lagde episoden om kjøtt i Folkeopplysningen. Den finner du på TV.nrk.no

Å kutte ned kjøttspisingen er fortsatt noe av det mest effektive du kan gjøre i hverdagen, for å kutte klimagassutslipp.

@vitewahl, publisert på Instagram 28.01.2020