



Høgskolen i **Hedmark**

Hamar

LUNA

Malin Aasen Fjeldberg

Bacheloroppgave

Sakprosa på mellomtrinnet

Nonfiction in middle school



Grunnskolelærerutdanning 5-10

2015

Samtykker til utlån hos biblioteket:

JA

NEI

Samtykker til tilgjengelighet i digitalt arkiv Brage

JA

NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Sakprosa på mellomtrinnet	
Forfatter: Malin Aasen Fjeldberg	
År: 2015	Sider: 31
Emneord: Sakprosasjanger, sakprosaetekster og lesing	
Sammendrag: Oppgaven tar for seg problemstillingen: Hva tenker lærere om lesing av sakprosaetekster på mellomtrinnet? Jeg har benyttet meg av en kvalitativ metode, og samlet inn data gjennom intervju med fire lærere på mellomtrinnet. Ut ifra datainnsamlingen tar jeg for meg tre spørsmål, som jeg drøfter opp mot teori og reflekterer rundt selv. Jeg ble positivt overrasket over hvor mye fokus sakprosa har fått og hvor oppmerksomme lærerne var rundt det å benytte seg av spesielt fagtekster. Lærerne benyttet seg av mange like undervisningsmetoder. Forskjellene var først og fremst hvor langt de hadde kommet i sitt arbeid med sakprosasjangeren, siden de arbeidet på ulike trinn. Jeg kom frem til at lærernes tanker om lesing av sakprosa henger tett sammen med tilpasset opplæring, for hvis elevene skal lære noe nytt, må læring skje ved hjelp av forkunnskaper, differensiering og god leseforståelse.	

Engelsk sammendrag (abstrakt)

Title: Nonfiction in middle school	
Author: Malin Aasen Fjeldberg	
Year: 2015	Pages: 31
Keywords: Nonfiction genre, nonfiction texts and reading	
Summary: The thesis investigates the problem: What do teachers think about reading nonfiction texts in middle school? I have availed myself of a qualitative method, and collected data through interviews with four teachers. I will discuss three questions, which I then again will discuss against theory and reflect on myself. I was pleasantly surprised by how much focus nonfiction has gotten and how attentive teachers were with making use of particular texts. The teachers used many similar teaching methods. The differences were primarily how far they had come in their work with nonfiction genre, since they work at different levels. I came to the conclusion that teachers' thoughts about reading nonfiction is closely linked with tailored training so that students should learn something new, learning happens using prior knowledge, differentiation and good reading comprehension.	

Innholdsfortegnelse

Norsk sammendrag.....	2
Engelsk sammendrag (abstrakt)	3
Forord.....	5
1 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valgt tema og en kort beskrivelse av fagområdet.....	7
1.2 Problemstilling	8
2 Teori	9
2.1 Sjanger.....	9
2.1.1 Eksplisitt og implisitt sjangerundervisning	9
2.1.2 Hva er sakprosa?	10
2.1.3 Sjangerinndeling av sakprosa	10
2.1.4 Organiseringsmåter.....	11
2.1.5 Sammensatte tekster	11
2.2 Hva preger skolens fagtekster?.....	12
2.3 Hva er lesing?	13
2.3.1 Hva er leseforståelse?	14
2.3.2 Lesestrategier.....	15
2.3.3 Lese for å lære	16
3 Metode.....	17
3.1 Kvalitativ metode	17
3.1.1 Fenomenologi som analysemetode.....	18
3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode	18
3.2.1 Intervju med lærerne.....	19
3.3 Etske betraktninger.....	20
3.3.1 Valg av forskningssted og deltakere.....	20
3.4 Kritisk blikk på metoden	20
4 Resultat.....	21
4.1 Hvordan underviser du om sakprosa som sjanger?	21
4.2 Hvilke utfordringer møter du på i arbeidet med fagtekster?	21
4.3 Hva tenker du er viktigst å ha fokus på når elevene skal lese sakprosa-tekster?	22
5 Drøfting/analyse av datainnsamling	22
5.1 Hvordan underviser du om sakprosa som sjanger?	23
5.2 Hvilke utfordringer møter du på i arbeidet med fagtekster?	24
5.3 Hva tenker du er viktigst å ha fokus på når elevene skal lese sakprosa-tekster?	25
6 Oppsummering	27

Litteraturliste	29
7 Vedlegg	31
7.1 Spørsmål til lærerne på mellomtrinnet	31

Forord

Gjennom praksis som student og arbeide som vikar, har jeg fattet interesse for hvordan lærere arbeider med å utvikle leseforståelse hos elevene, og hvordan ulike tekster kan være med å bidra i dette arbeidet. Valget mitt falt derfor på sakprosa og leseforståelse, da jeg skulle velge emne til bacheloroppgaven. Prosessen har vært lang og krevende, men også lærerrik og givende. Jeg føler jeg har lært mye gjennom denne prosessen både om emnet jeg har valgt, men ikke minst også om skriving og tekststruktur. Jeg har også blitt mer bevisst på hvordan jeg selv burde arbeide med lesing av ulike tekster med mine elever.

Jeg ønsker å takke min veileder, Åsne Ranheimsæter, for god veiledning denne perioden. Videre ønsker jeg å rekke en takk til alle som har hjulpet meg gjennom denne prosessen, lest oppgaven min, veiledet meg og rett og slett de som har holdt ut med meg i løpet av denne tiden.

Brumunddal 14.05.2015

Malin Aasen Fjeldberg

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valgt tema og en kort beskrivelse av fagområdet.

I min bacheloroppgave har jeg valgt å fokusere på temaet; sakprosa, og hvordan et utvalg lærere jobber med denne sjangeren i de ulike fagene sine. Grunnen til at jeg har valgt å skrive om akkurat dette, er at før, da jeg gikk på skolen, var det ikke så stort fokus rundt begrepet sakprosa eller sakprosatekster, vi leste mest skjønnlitteratur. Det blir derfor spennende å se om fokusforskyvningen mellom L97 og LK06 (Kunnskapsløftet) har endret undervisningen av sakprosa, og hva lærere tenker om sakprosa på mellomtrinnet i dag.

Både L97 og Kunnskapsløftet tar opp emnet sakprosa. I læreplanen i norsk er det allikevel store forskjeller i hvor stor plass sakprosasjangeren har fått i forhold til den skjønnlitterære sjangeren. Når vi leser om formålet med norskfaget i Kunnskapsløftet er sakprosa likestilt med skjønnlitteratur; «*I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, [...]»* (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2), mens i L97 er det først og fremst fokus på skjønnlitteratur; «*Opplæringa i norsk må knytast til dramatiske og estetisk uttrykk. Forteljingar må vere eit sentralt innslag i opplæringa, [...]»* (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 113). Det blir derfor spennende å se hvordan lærere på mellomtrinnet begynner arbeidet med sakprosasjangeren, og om det arbeides mye med dette på mellomtrinnet, eller om elevene mer eller mindre kun får lese tekster innenfor den skjønnlitterære sjangeren. For eksempel novelle, eventyr eller fortelling, som alle er tekster med fiktivt innhold.

Literacy ble et viktig begrep i arbeidet med å vektlegge sakprosa. Literacy rommer i dag mye mer enn bare å beherske verbalspråket. Literacy vil si å kunne tolke og bruke mange typer tekster realisert i ulike medier, og det står for den sammensatte kompetansen som kreves for å leve, lære og utvikle seg i et komplisert samfunn (Jansson & Traavik, 2014, s. 52). Å utvikle literacy hos elevene handler derfor om å hjelpe dem inn i det demokratiske samfunnet (Jansson & Traavik, 2014). Sakprosatekster kan være nyttig i et demokratisk samfunnsperspektiv, siden mange av sakprosasangrene er skrevet på en måte som gjør at elevene må stille seg kritisk til det som står. Elevene skal danne seg egne meninger, og det krever at elevene har lært at de må stille spørsmålstegn til mye av det de møter spesielt i media eller på nettet.

Aasen og Nome skriver i *Det nye norskfaget* (2005) at vektleggingen av sakprosa i læreplanen, LK06, er et resultat av blant annet at KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av

læringsutbyttet i norsk skriftlig, en del av Evaluering av Reform '97) som viste hvordan norskfaget i for liten grad utviklet argumenterende ferdigheter hos elevene. For å fremme elevenes deltakelse i en norsk offentlighet, mente man at elevene må ha en god evne til å utvikle egen argumentasjon og å gjennomskue andres, og for å oppnå dette måtte det inn som mål for opplæringen (Aasen & Nome, 2005).

Dannelse vil si å være i stand til å møte og samhandle konstruktivt med andre mennesker. Det å være et dannet menneske er å være reflektert, tenke selvstendig og være åpen for andres kunnskap og meninger. Eleven må selv være aktiv i dannelsesprosessen. Det krever at elevene er åpne og imøtekomne når det kommer til fagstoffet de skal igjennom. De må her utfordre egne tanker og oppfatninger når de leser eller hører noe andre har sagt eller skrevet (Jansson & Traavik, 2014). Det er derfor viktig at elevene får kunnskap om ulike sjangere innenfor sakprosa, slik at de lærer å være kritiske til det de leser. Dagens tekster kan bli kritisert og dermed videreutviklet av neste generasjon. Å reflektere over tekster er å danne seg selv og hverandre (Tønnesson, 2012).

Sakprosaetekster er noe elevene må forholde seg til i nesten alle fag. I fag som for eksempel RLE, naturfag og samfunnsfag må elevene lese argumenterende tekster om religioner, land og historie. Det kan derfor være en fordel, ikke bare for norsklæreren, å ha fokus på sakprosaetekster i undervisningen. Slik at også eleven blir oppmerksom på at dette ikke er noe som er spesielt for bare norskfaget.

1.2 Problemstilling

Læreplanen i norsk etter Kunnskapsløftet har fokus på at faget må vise fram tekstmangfoldet i samfunnet vårt, både historisk og i samtida. Elevene må også være klare til å møte mange typer tekster, både som mottakere og tekstskapere innenfor sakprosa og skjønnlitteratur (Kalleberg & Kleiveland (red.), 2010). Det er derfor spennende å se hvordan det arbeides med sakprosa, særlig på mellomtrinnet. Problemstillingen på oppgaven ble derfor følgende:

Hva tenker lærere om lesing av sakprosaetekster på mellomtrinnet, for å utvikle elevenes leseforståelse?

Med utgangspunkt i problemstillingen ønsker jeg å finne ut hvordan lærerne på femte, sjette og sjuende trinn arbeider med ulike sakprosa sjangre, og hvordan de benytter sakprosa i *den andre* leseopplæringen. Det blir også spennende å se om lærerne tenker likt om det å arbeide med sakprosa, siden de arbeider ved samme skole, eller eventuelt hvor forskjellig de ulike

lærerne tenker om emnet. For å få svar på dette skal jeg ha et intervju med hver av de fire lærerne for å samle inn de dataene jeg trenger for å besvare problemstillingen.

2 Teori

2.1 Sjanger

En sjanger kan beskrives som et resultat av at vi kjenner igjen ulike situasjoner, og at den kommunikasjonen som er en del av de forskjellige situasjonene. På denne måten utvikles det normer for hvordan kommunikasjonen skal foregå i de forskjellige situasjonene. Sjanger er styrt av normer for språklig adferd, og de er dynamiske, kan endre seg over tid og de tilpasses til ulike formål. Brevet er et godt eksempel på dette. Denne sjangeren har oppstått ut fra et behov for at mennesker ville kommunisere over avstander i både tid og rom. Brevet har en sender og en mottaker, dette er viktig for at vi skal kunne kalle noe et brev. Utformingen av et brev kan være forskjellige. Det kan være kjærlighetsbrev, nyhetsbrev, leserbrev, osv. Denne sjangeren kan også endre seg gjennom tiden, siden den er en del av et kommunikativt behov. De ulike sjangrene leses og tolkes på forskjellige måter. Et dikt leses på en annen måte enn for eksempel en bruksanvisning. Sjangrer gir normer for hvordan tekster skal eller kan leses. Det er derfor viktig at barn eksponeres for mange sjangre i skolen, og lærer seg ulike lese måter og lesestrategier i forhold til dem (Maagerø & Tønnessen, 2006).

2.1.1 Eksplisitt og implisitt sjangerundervisning

I eksplisitt sjangerundervisning handler det om at læreren underviser i oppbyggingen av de ulike sjangrene. Forskere som Halliday og Vygotsky mener at elever vil lære å forstå, og selv produsere ulike sjangre raskere hvis læreren lærer, og snakker med dem, om de viktigste sjangerkjennetegnene. Halliday mener at hvis vi ikke gjør dette, vil sjangerkunnskapene bli tilfeldige hos elevene. Noen av elevene vil utvikle god sjangerkunnskap, mens andre ikke (Bjorvand & Tønnessen (Red.), 2012, s. 40).

Det Halliday sier kan man kjenne igjen i Vygotsky og hans begrep «den proksimale utviklingszone». Vygotsky understreker betydningen av samarbeid mellom barn og voksne i læreprosessen. Når barn arbeider med en voksen eller en annen elev med større kompetanse (medierende hjelper), øker elevens læringspotensial. Så ved at sjangerlæringen foregår eksplisitt i skolen, øker elevenes muligheter for å lese ulike sjangrer med forståelse. Det er en generell overbevisning om at eksplisitt sjangerundervisning er nødvendig for at elevene skal bli trygge og kjenne igjen både skjønnlitterære sjangrer og sakprosa sjangrer (Bjorvand & Tønnessen (Red.), 2012).

Implisitt sjangerundervisning handler om å lese, høre og se en sjanger om og om igjen. Sjangrene kan bare læres ved at elevene møter dem, og at de selv finner de ulike sjangertrekkene i tekstene de møter. For eksempel når det gjelder sakprosasjangere, må eleven møte de ulike sjangrene innenfor dette emnet om og om igjen i skolehverdagen, før de kan lese, forstå og skrive ulike sakprosasjangre (Bjorvand & Tønnessen (Red.), 2012).

2.1.2 Hva er sakprosa?

Sakprosasjangeren møter elevene også i andre fag enn i norskfaget. Det kan være å lære seg regler i gymtimen eller å skrive en tekst om atomer i naturfag. Sakprosa er en så vid sjanger at det er viktig at elevene ikke tror sakprosa er noe man bare møter på i norskfaget. Elevene må lære at sakprosa ikke bare er bruksanvisninger og fagtekster, men at det består av så mye mer. Det er derfor viktig at læreren er bevisst på at han/hun benytter seg av sakprosa i andre fag (Tønnesson, 2012).

Sakprosa dreier seg om forholdet til virkeligheten, så det er ikke skrivemåtene som skiller sakprosa og skjønnlitteratur fra hverandre, men innholdet. Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten. Sakprosa teksten kommuniserer gjennom verbalspråk, men dette skjer som oftest i samspill med andre tegnsystemer. Man er omringet av sakprosa tekster fra man står opp om morgenen til man legger seg om kvelden. Sakprosa møter vi daglig i aviser, både i papirform og via Internett, rutetabellen på bussholdeplassen, e-poster, twitter- og facebook nyhetsmeldinger, bruksanvisninger, osv. Alle disse typer sakprosa tekster utgjør store deler av kommunikasjonen mellom oss. I dag har de blitt en så stor del av våre liv, at vi nesten ikke legger merke til dem (Tønnesson, 2012).

2.1.3 Sjangerinndeling av sakprosa

Sakprosa blir gjerne delt inn i to hovedgrupper litterær sakprosa og funksjonell sakprosa. Litterær sakprosa er forlagspubliserte tekster med navngitte forfattere. I den litterære sakprosaen står alle litterære virkemidler til rådighet, så lenge den grunnleggende kontakten med virkeligheten er beholdt. Litterær sakprosa inneholder både bøker utgitt av forlag og artikler i tidsskrifter og aviser. Eksempler på litterær sakprosa er artikkel, læreboka, biografi, essay, osv. Funksjonell sakprosa er offentlig tilgjengelige tekster skrevet av private eller offentlige institusjoner eller av navngitte eller ikke navngitte personer. Denne sakprosaens sjangerkrav er forbundet med den funksjonen teksten skal ha. Den funksjonelle sakprosaen inneholder alt fra tekst på melkekartongen, reklame og stortingsmeldinger. Eksempler på

funksjonell sakprosa er veiskilt (med verbalspråk), reklameplakater, Norges lover, bruksanvisninger, produktinformasjon, osv. (Tønnesson, 2012).

2.1.4 Organiseringsmåter

I sakprosa benyttes det ulike tekststrukturer. Betegnelsene lineær, romlig og sirkulær ordensmåte kan være en måte å kategorisere sakprosattekster på. Fortelling er en dominerende skrivemåte innenfor den lineære ordensmåten. En lineær ordnet tekst har en forestilling om at ny kunnskap kan settes inn i rekkefølge. Dette betyr at innholdet kommer før, samtidig (parallelt) eller etter hverandre (Goga, 2009). Slike tekster må altså må teksten leses «fra A til Å» (Askeland, Otnes, Skjelbred, & Aamotsbakken, 1996).

En romlig ordnet tekst har forklaring og beskriving som dominerende skrivemåter. Denne ser kunnskap som ordnet i forhold til hverandre. Den er ordnet i over-, side- og underordnete kategorier. Her er forholdet mellom delene ikke bestemt etter årsak-virkningsforhold, men av relasjonsforhold. Den romlig ordnete kunnskapen er godt og formålstjenlig plassert, lett og hente ut, lett å løsrive og lett å bruke i egne situasjoner (Goga, 2009).

I sirkulært ordnete tekster er først og fremst drøftende og spørrende skrivemåter sentrale. Sirkulært ordnete tekster forstår kunnskap som prosessuell, reverserbar og usikker, altså det som forstyrrer orden. Kunnskap er et kompass, et hjelpemiddel til å orientere seg etter når man lar tankene vandre. Kunnskapen blir altså forstått som et kompass som kan motivere valg, endre tankegang og peke ut nye veier til et saksområde (Goga, 2009).

2.1.5 Sammensatte tekster

En sammensatt tekst er en tekst som er satt sammen av flere uttrykksmåter, sier Elise Seip Tønnessen, mens Anne Løvland forklarer det som en tekst som kombinerer flere enheter som skaper mening på flere ulike måter (Hennig, 2011, s. 154). En sammensatt tekst benytter seg av flere uttrykksmåter. Ordet «måte» er «mode» på engelsk, og derfor kaller vi sammensatte tekster også for multimodale tekster. Funksjonell spesialisering betyr at hver modalitet får hver sin oppgave, mens multimodal kohesjon forteller hvordan de ulike modalitetene sammen skaper en sammensatt tekst (Hennig, 2011).

På skolen møter elevene sammensatte tekster gjennom lærebøkene i de ulike fagene. Det finnes knapt en side i lærebøkene som ikke er utstyrt med illustrasjoner, eller at det rundt hovedteksten enten er rammetekster, margtekster, figurtekster og ulike typer overskrifter.

Lesing av sammensatte tekster krever kunnskaper om de kodene og konvensjonene som er bakt inn i de ulike uttrykksformene. Dette gjelder også bildevalget, valg av farger, valg av skrifttype og layouten. Elevene leser imidlertid ikke bare fagbøker. Både hjemme og på skolen leser de aviser, ukeblader og internettsider. Disse sjangrene er ofte sammensatt av et større mangfold av ressurser enn lærebøkene. Jo flere elementer en sammensatt tekst består av, jo flere kommunikative handlinger uttrykker den, og jo mer utfordrende kan det være å få tak i samspillet mellom de ulike ressursene (Roe, 2011).

2.2 Hva preger skolens fagtekster?

Det er særlig tre begreper som er sentrale å kunne noe om når man skal arbeide med fagtekster i skolen. Det er nominalisering, metaforer og fagterminologi. Nominalisering vil si at vi gjør om et ord, som ikke er et nomen (substantiv) til et nomen. Det er særlig verb og adjektiv som nominaliseres. Nominalisering er et språkfenomen som vi møter på i de fleste fagtekster, det er fordi dette er en viktig ressurs når vi skal realisere mening om fag. Nominalisering brukes i informasjonstette tekster for å redusere ordbruken, og jo mer fagspesifikke tekster blir, jo mer nominalisering finner vi. To eksempler på nominalisering er verbet å begrunne som blir til substantivet begrunnelse. Det andre eksemplet er adjektivet tilstrekkelig, som blir substantivet tilstrekkelighet. I lærebøker for de yngste elevene brukes få eller ingen nominaliseringer, men allerede på mellomtrinnet begynner nominaliseringer å dukke opp i de ulike fagene (Maagerø & Tønnessen, 2006, s. 69).

Metaforer (språklige bilder) finnes i alle fag. I mange tilfeller vil det å lære et fag være det samme som å tilegne seg de viktigste metaforene innenfor faget. Det er lærerens oppgave å vise frem, forklare og få frem en diskusjon om disse metaforene med elevene, for å fremme forståelse og språklig og kritisk bevissthet til faget. Som lærere har vi et særlig stort ansvar for å være orienterte om og avdekke metaforene i fag og lærebøker, og vise dem fram til elevene. For eksempel kan vi si at noen er i fyr og flamme. Dette betyr ikke at noen faktisk er i fyr og flamme, men at noen er ivrige eller ekstatisk overfor noe. Når noe blir fremstilt som et språklig bilde blir det lettere å se dette for seg, og dette fører også til at elevene lettere lærer (Maagerø & Tønnessen, 2006, s. 88).

Ethvert fag har sin terminologi. Denne er nødvendig for at vi skal kunne snakke om verden på en faglig måte. Å lære fag på skolen er på mange måter å lære fagets språk. Fagets språk er mer enn bare fagets begreper, men begrepene og terminologien er en viktig del av faget. Kan

fagterminologi vanskeligjøre elevens leseprosess? Svaret er både ja og nei. Hvis de faglige begrepene forklares godt i teksten, er dette et viktig hjelpemiddel når elevene leser. Allikevel kan det hende at forklaringene er så kompakt språklige, at det derfor er viktig at læreren også forklarer nye begreper, slik at alle elevene forstår dem. Dermed kan de forstå teksten som helhet på en bedre måte (Maagerø & Tønnessen, 2006, s. 78). Begrepsforståelse er sterkt knyttet til elevens motivasjon for å lese. Hvis eleven støter på for mange ukjente ord eller uttrykk, mister han fort sammenhengen og interessen for teksten. Det er derfor viktig at læreren benytter seg av tekster som er tilpasset det nivået de er på, både når det gjelder ord og setningsstruktur (Roe, 2011).

Etter hvert som elevene blir eldre møter de i økende grad fagspesifikk terminologi. Gode lærebokforfattere bygger fagterminologien gradvis opp gjennom teksten. På denne måten kan elevene stadig øke sitt ordforråd med fagbegreper og – uttrykk. Gode lærebøker kan derfor være med på å gradvis øke elevenes ordforråd og tekstkompetanse. Elevene leser imidlertid ikke bare lærebøker, spesielt ikke på fritiden, og de bør derfor heller ikke bare lese lærebøker på skolen. Læreren må derfor alltid være forberedt på å bygge bro mellom tekstnivået elevene er på, og det nivået de møter i ulike tekster (Roe, 2011).

2.3 Hva er lesing?

Det å lære å lese handler ikke bare om å kunne sette bokstavene sammen til et ord. Å lære å lese er også å lære hvordan tekster i ulike fag og for ulike formål kan og må leses. Det vil si at vi trenger flere typer lesekompetanse. En variert lesekompetanse må elevene lære gjennom at lærer og elever samtaler om lesing og tekster, og ved at læreren selv viser hvordan elevene skal forholde seg til et variert utvalg av tekster (Skjelbred & Aamotsbakken, 2008).

Lesing er en kompetanse som utvikles gjennom hele livet. Lesing forstås av og til bare som ren teknisk avkoding, elevene skal lære seg bokstavene, trekke dem sammen til ord og setninger, og skape mening i det de leser. Er elevene i stand til å lese ord og uttrykk noenlunde sikkert, ses det på som at de kan lese. Det er mange som mener at når eleven har knekt koden, så er det bare mengdetrening som skal til. Det er selvsagt slik at man må lese mye og kontinuerlig for å bli en god leser, men det er allikevel ikke nok. Å bli en kompetent leser betyr at man kan langt mer enn avkoding. Lesing er evnen til å tilegne seg, og å ta i bruk ord, begreper og innhold i tekster, og kontinuerlig reflektere over det som er lest. Dette

kommer ikke av seg selv. Skal skolens leseopplæring lykkes, er det derfor viktig at lesing blir en viktig del av alle fag i skolen. (Skjelbred & Aamotsbakken, 2008).

2.3.1 Hva er leseforståelse?

«Leseforståelse er å utvinne kunnskap og skape mening ved å samhandle med en tekst» (Jansson & Traavik, 2014, s. 121). Leseforståelse handler om å skape en mening ved det vi leser, og på denne måten få kunnskap, informasjon eller opplevelser i møte med ulike tekster. Forståelse krever ikke bare konsentrasjon om innholdet i teksten, men også at vi tolker, resonnerer og trekker slutninger om det vi leser. For å oppnå fullt utbytte av dette, kreves det at vi kan foreta kompliserte tankeprosesser, at vi har gode lesestrategier og relevante bakgrunnskunnskaper. Konsentrasjon og oppmerksomhet er også nødvendig for å skape en sammenheng i teksten (Roe, 2011).

Uansett hvor god og utfyllende informasjon en tekst har, vil den aldri uttrykke alt leseren behøver å vite. Elevens forkunnskaper vil i større eller mindre grad være til hjelp for å forstå innholdet i en tekst. I fagtekster spiller faktakunnskap ofte en stor rolle, og jo mer kunnskap vi har om et emne, jo lettere er det å lese om det. Dette kan være generelle kunnskaper og erfaringer som elevene har opparbeidet seg gjennom livet. Både hjemmefra, på skolen og i livet og samfunnet ellers. Det er viktig at elevene opparbeider kunnskap om de ulike emnene de møter i skolehverdagen. Slik kunnskap kan ha med språklige konvensjoner og tekststrukturer å gjøre. Det er for eksempel en fordel for elevene å vite hva slags struktur det er på lærebøkene deres, slik at de effektivt kan innhente viktig informasjon (Roe, 2011).

Det er viktig at eleven har noen forkunnskaper om emnet en fagtekst tar for seg. Jean Piagets teori om læringsprosessen handler om det biologiske prinsippet om tilpasning mellom individ og miljø. En av delprosessene Piaget snakker om er assimilasjon. Assimilasjon er når nye fenomener tilpasses gamle skjemaer, altså reduseres nye opplevelser til noe kjent, en forklarer det nye ved hjelp av det en kan fra før. Altså er forkunnskapen elevene har viktig for å lære inn ny kunnskap (Imsen, 2011). Hvis en tekst handler om noe vi kan en del om fra før, har vi flere knagger å henge innholdet på. Det er for eksempel til god hjelp å kunne noe om datamaskiner før man begynner å lese et fagblad om dette emnet. En person som verken har interesse eller noe form for kunnskaper om datamaskiner, vil sannsynligvis ikke forstå innholdet i bladet like godt som en datainteressert elev, selv om den første er professor i litteratur og den andre er en elev med lese- og skrivevansker (Roe, 2011). Dette er viktig å

huske på når man skal velge ut tekster til undervisningen. Hva slags forkunnskaper har mine elever?

2.3.2 Lesestrategier

Etter hvert som elevene blir eldre, vil lærestoffet de møter i skolen ha lite med hverdagskunnskapen deres å gjøre. Spesielt fra mellomtrinnet og oppover møter elevene tekster i nye og ukjente fagområder. Disse tekstene stiller krav til en annen lesestrategi enn fortellinger og enkle fagtekster. Det er derfor viktig at elevene lærer seg til å bli mer bevisst på egen lesing, slik at de etter hvert klarer å vurdere sin egen leseprosess samtidig som de leser. Dette kalles metakognisjon (Skjelbred & Aamotsbakken, 2008).

Som pedagog må man stadig være i dialog med elevene sine og etterspørre hva elevene selv har gjort for å lese og forstå en tekst. Læreren må hele tiden vurdere hvilke strategier som kan være hensiktsmessige å introdusere til sin klasse og sine elever. Det er dette som kalles undervisningsstrategi. Det er nødvendig med didaktiske refleksjoner hos læreren og ikke minst tydelig og gjennomført didaktisk praksis før elevene kan praktisere intuitiv og automatisert bruk av en eller flere læringsstrategier. Den didaktiske praksisen bør være langsiktig, ved at elevene får undervisning i strategiene jevnlig i løpet av skole året, helst gjennom hele skoleløpet. Det er også viktig at læringsstrategiene legges opp både i undervisningen og i leksene, slik at elevene får benyttet dem i praksis. Målet for en lærer burde være å utvikle elevenes metakognitive bevissthet. En strategisk leser har innsikt i sine egne lesemåter, leseopplevelser og fortolkninger. Læreren undervisningsstrategi vil stort sett handle om å skape en undervisning som fremmer og ikke hemmer (Breveik & Gunnulfsen, 2011).

Læringsstrategier brukes som en fellesbetegnelse for en mengde ulike strategier, lesestrategier, skrivestrategier, lyttestrategier, muntlige strategier, osv. Spørsmålet blir da hvordan man skal legge opp undervisningen slik at elevene kan lære disse strategiene. Gode læringsstrategier skal være med å fremme elevens motivasjon for læring og evne til å løse oppgaver. Hvilke strategier elevene benytter for individuell læring og læring med andre, vil avhenge av elevens forutsetninger og den aktuelle læringssituasjonen. I følge Elstad og Turmo er det først når elevene tar i bruk forskjellige fremgangsmåter, etter en strategisk overveelse fra elevens side, det er snakk om læringsstrategier (Breveik & Gunnulfsen, 2011).

BISON-overblikk er en lesestrategi. BISON skal være med å hjelpe elevene til å finne ut hva teksten handler om før de begynner å lese den. Denne strategien skal også være med å hjelpe elevene til å bygge opp den nye teksten på kunnskap de allerede har, finne fakta og repetere stoffet raskt etter at de har lest. B står for bilde og bildetekst, elevene skal studere alle bilder, illustrasjoner og bildetekster. I står for innledning/ingress. S står for siste avsnitt, siden forfatterne pleier å skrive et minisammendrag i siste avsnitt. O er overskrifter, og N står for NB-ord. Det er ord det er viktig for elevene å legge merke til, det kan være fagbegreper eller ord som ellers er viktige i teksten (Holm & Løkken, 2007).

2.3.3 Lese for å lære

Lesekompetanse henger sammen med alle fag. Det er derfor viktig at man gjennom hele skoletiden trener elevene på å bli bedre lesere. På mellomtrinnet er det særlig viktig å ha fokus på lesekompetansen. Lesing handler for eksempel ikke lenger bare om å sette bokstavene sammen til ord eller å skrive enkeltordene på rett måte. Det er på mellomtrinnet kompetansemålene begynner å kreve mer av elevene. Med ord som å reflektere, argumentere, eksperimentere og tolke, viser læreplanen at lærerne må lære elevene å lese på en annen måte, enn i begynneropplæringen. Det er også på dette stadiet elevene selv leser for å lære (Roe, 2011).

Winograd og Paris (1988/1989) beskriver fire metoder for å hjelpe elevene til å bli bedre lesere. De fire metodene er modellering, forklaring, stillasbygging og samarbeidslæring. Modellering er en av de beste metodene for å vise elevene prosesser knyttet til lesing. For eksempel kan læreren tenke høyt mens han eller hun leser en fagartikkel. Dette viser elevene hvordan en dyktig leser arbeider med teksten, og at aktiv lesing og valg av gode strategier fører til økt forståelse av en tekst. Forklaring av kognitive strategier er et grunnleggende element i effektiv strategiundervisning. Et eksempel kan være at klassen diskuterer bruken av og effekten av ulike strategier etter å ha arbeidet med dette i en periode. En slik diskusjon vil være med på å utvikle elevenes metakognisjon, samtidig som forståelsen øker. Differensiering er et viktig begrep ved metoden stillasbygging. Winograd og Paris har hentet dette begrepet fra Vygotsky. Elevene må her få veiledning, utfordringer og hjelp til å utvikle seg til å bli selvstendige lesere gjennom at læreren ser deres individuelle behov. Samarbeidslæring er den siste av metodene. Arbeid i grupper gir elevene anledning til å samarbeide om å finne svar, diskutere og oppdage i ulike tekster. Gruppearbeid kan også være en effektiv måte å skape

samarbeidslæring og samtidig gjøre elevene tryggere på hverandre (Maagerø & Tønnessen, 2006).

Flere undersøkelser viser at det å benytte seg av et variert utvalg metoder, har stor betydning for å lykkes med leseopplæringen. For at læreren skal få til dette, er det viktig å systematisere og samordne bruken av metodene. Det dreier seg ikke bare om variasjon i noen fag. Det er like viktig å tenke variasjon hele skolegangen (Maagerø & Tønnessen, 2006).

Det finnes ingen forskningsbasert kunnskap som beviser at det er helt annerledes å lese sakprosa enn skjønnlitteratur, selv om dette er en oppfattelse man ofte møter i det hverdagslige. Noen hevder at det å leve seg inn i skjønnlitteraturen krever et spesielt engasjement, men det samme gjør også mange av de leseoppperasjonene vi må foreta oss når vi leser enkelte sakprosattekster. Et eksempel kan være å lese lyrikk. Det kan kreve en spesiell tolkningskompetanse, men kompetansen er ikke så forskjellig fra den måten vi tolker språklige bilder i artikler, intervjuer og brosjyrer. Sakprosattekster er svært varierte, både når det kommer til tematikken, tekstlengde, språklig kompleksitet, illustrasjoner og formater. Derfor er det viktig at elevene får en innføring i hvordan de skal «tolke» de ulike sakprosasjangrene (Kalleberg & Kleiveland (red.), 2010).

3 Metode

3.1 Kvalitativ metode

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Videre innebærer kvalitativ forskning å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. I denne type forskning skal forskeren være åpen for hva deltakerne sier og gjør, og få frem deres perspektiver. Det finnes et mangfold av prosesser i forskningen. Det er derfor viktig at forskeren velger ett fokus, og så prøver å fange opp kompleksiteten og helheten i det fenomenet som ligger til grunn i undersøkelsen. En kvalitativ forsker retter blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst, men forskerblikket er ikke helt objektivt. Det blir farget av forskerens teoretiske ståsted, samtidig påvirker forskerens egne opplevelser og erfaringer forskningsfokuset. Teori gir en retning for forskningen, samtidig som den er et viktig redskap i selve forskningsarbeidet. Teori blir på denne måten den kvalitative forskerens redskap for å forske på, og dermed forstå praksisen i sin sosiale, historiske og kulturelle kontekst (Postholm, 2005). Kvalitativ forskning har som formål å klargjøre noens karakter

eller egenskaper, og er derfor innholdssøkende. Man har forskjellige mål med forskjellige oppgaver og må derfor stille andre spørsmål, ha forskjellige angrepsmåter og metoder til ulike oppgaver (Widerberg, 2001).

Kvalitativ studie kan også handle om handlingspraksis uten at selve praksisen står i fokus i forskningen. Dette er et eksempel på fenomenologisk tilnærming, hvor forskningsdeltakerne blir intervjuet i forhold til erfarte fenomen i virkeligheten. Hensikten med en slik type forskning er å få tak i den felles opplevelsen eller erfaringen som deltakerne har når det kommer til fenomenet (Postholm, 2005). Det er denne metoden jeg har valgt til min undersøkelse.

3.1.1 Fenomenologi som analysemetode

Fenomenologiske studier beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2005, s. 41). Fenomenologiske studier er en utforskning av en prosess, men denne prosessen er avsluttet når forskeren setter i gang med forskningsarbeidet. Poenget med denne typen forskning er å prøve å fange opp deltakernes perspektiv eller deres erfaringer av prosessen (Postholm, 2005). I min undersøkelse er emnet sakprosaekster, det vil si at dette ikke er en prosess lærerne avslutter før jeg begynner undersøkelsen, det er noe de har jobbet med i mange år. Den beste måten å få tak i opplevelsen disse lærene har hatt, er å ha en samtale med dem. Derfor valgte jeg å ha et individuelt intervju med hver enkelt av lærerne. (Postholm, 2005)

3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode

Den kvalitative forskeren stiller spørsmål som, «*hva betyr det og hva handler det om?*». Når det gjelder mitt tema, sakprosa, ville jeg, som en type kvalitativ forsker, utforske «*hva tenker lærerne om arbeidet med sakprosa for å legge til rette for elevenes lesekompetanse?*» og «*hvordan arbeides det med sakprosa i skolen?*». For å kunne svare på disse spørsmålene er det blitt utviklet ulike angrepsmåter og metoder, som er tilpasset de ulike målene. Siden forskeren og subjektet, både hver for seg og i relasjon dem i mellom, er verktøy innen kvalitativ empirisk forskning, er det dette man har hatt fokus på i metodeutviklingen (Widerberg, 2001). Empirisk forskning er grunnlaget for en erfaringsbasert vitenskap. Å basere seg på empiri innebærer et usikkerhetsmoment i forsøket på å produsere sikker kunnskap. Jo mer empiri man samler inn, jo mer variert blir det man undersøker (Widerberg, 2001, s. 21).

I min undersøkelse har jeg valgt å benytte kvalitativt intervju. Her er formålet å benytte seg av møtet mellom forsker og intervjuperson og den unike samtalen. I denne metoden er forskeren det viktigste verktøyet i forsøket på å få frem og følge opp intervjupersonenes opplysninger, fortellinger og forståelse av tema. Det som er typisk for et kvalitativt intervju, er at man følger opp det intervjupersonen tar opp, og hva som kan kaste lys over denne personens forståelse av temaet (Widerberg, 2001).

3.2.1 Intervju med lærerne

I mine intervju med lærerne benyttet jeg meg av en formell intervjuform. Dette kommer av at jeg hadde et ønske om at intervjuet skulle være en samtale mellom læreren og meg. Jeg intervjuet én lærer på femtetrinn, to lærere på sjettetrinn og én lærer på sjuendetrinn. Jeg hadde på forhånd laget meg seks spørsmål. De seks spørsmålene var 1) *Kan du fortelle litt om hvordan du arbeider med sakprosaetekster i klassen din?* 2) *Hvordan går du frem når du skal velge tekster du skal benytte i undervisningen?* 3) *Hva syns du er den største utfordringen ved å benytte fagtekster i undervisningen?* 4) *Hvordan arbeider du med tekster som er fylt med nominalisering og fagterminologi, for at elevene ikke skal miste interessen?* 5) *Benytter du sakprosaetekster i alle, eller de fleste, fagene dine?* 6) *Hvordan arbeider du for å utvikle leseforståelsen hos dine elever, ved hjelp av sakprosaetekster?*

Grunnen til at jeg valgte akkurat disse spørsmålene var fordi jeg følte at de skulle hjelpe meg med å besvare min problemstilling. Spørsmålene har både fokus på hva lærere tenker om sakprosa på mellomtrinnet og på elevens leseforståelse.

Siden lærerne og jeg hadde en samtale og ikke et strukturert intervju, hendte det at jeg ikke trengte å stille alle spørsmålene siden svaret på noen spørsmål ble besvart på foregående spørsmål. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål når lærerne selv kom inn på temaer som var interessante for min problemstilling. Jeg ville at intervjuet skulle bygge på en jevnbyrdig samtale, på denne måten fikk lærerne sagt det de ville si om sitt arbeid om sakprosa, og jeg fikk svar på mye mer enn bare de seks spørsmålene mine (Postholm, 2005).

Som jeg nevnte tidligere hadde jeg forberedt seks spørsmål, men på grunn av hvordan jeg gjennomførte intervjuene har jeg i etterkant valgt å kategorisere spørsmålene inn i tre kategorier, istedenfor å gå inn på alle seks spørsmålene. De tre kategoriene er 1) *Hvordan underviser du om sakprosa som sjanger?* Her tar jeg for meg spørsmål én og to. 2) *Hvilke utfordringer møter du på i arbeidet med fagtekster?* Her kommer svarene til spørsmål tre, fire

og fem. 3) Hva tenker du er viktigst å ha fokus på når elevene skal lese sakprosa tekster? Denne kategorien tar for seg det siste spørsmålet. Grunnen til at jeg valgte å slå sammen spørsmålene i tre kategorier var at mange av spørsmålene mine gikk over i hverandre, og det samme gjorde svarene. De tre kategoriene jeg har valgt, viser også til problemstillingen min, og er med på å gi meg svar på den.

3.3 Ethiske betraktninger

3.3.1 Valg av forskningssted og deltakere

Mitt valg av forskningssted ble tatt på bakgrunn av problemstillingen min. Jeg hadde egentlig planer om å samle inn data ved skolen jeg var i praksis, men på grunn av at hovedfokuset mitt skulle være på mellomtrinnet, ble ikke dette aktuelt siden jeg var på en ungdomsskole. Det ble derfor naturlig for meg å spørre lærerne ved skolen jeg arbeider, om de ønsket å delta i min undersøkelse. Et viktig etisk prinsipp er at forskeren informerer om forskningsprosessen før forskningsarbeidet begynner, slik at deltakerne vet hva de samtykker og engasjerer seg i (Postholm, 2005). Det var derfor viktig for meg å ha en kort samtale med hver enkelt av lærerne slik at de fikk et innblikk i hva oppgaven min gikk ut på, og hva slags type spørsmål de kunne vente seg å få når jeg skulle intervju dem. Det var også viktig for meg å understreke at alle forskningsdeltakerne er anonyme ved at det blir brukt pseudonymer, og i tillegg til at ingen kan kjenne dem igjen i tekstene som skrives på grunnlag av dataene jeg har samlet inn (Postholm, 2005).

3.4 Kritisk blikk på metoden

Det er alltid viktig å løfte et kritisk blikk på metoden og funnene i datainnsamlingen. De man har intervjuet kan for eksempel si en ting, men gjøre noe annet, uten at jeg får dobbeltsjekket dette. Det kunne derfor ha vært en fordel for meg å observere slik at jeg fikk se hvordan lærerne arbeidet i praksis. Men siden min problemstilling omhandler hva lærerne tenker om sakprosa, ville det ikke vært hensiktsmessig for meg å observere. Det jeg også kunne gjort var å ha et gruppeintervju, siden jeg på denne måten kunne ha fått en utdypende beskrivelse av erfaringer som gruppemedlemmene har felles (Postholm, 2005). Det som kunne vært en utfordring ved å benytte gruppeintervju er at jeg ikke hadde fått mulighet til å gå så dypt inn i hver lærers måte å arbeide og tenke om sakprosa på.

4 Resultat

I dette kapitlet vil jeg gjøre greie for resultatene av dataene jeg samlet inn ved hjelp av intervjuene. Jeg kommer til å dele underkapitlene inn i de tre kategoriene jeg har forklart ovenfor, slik at resultatene blir fremstilt på en ryddig måte.

4.1 Hvordan underviser du om sakprosa som sjanger?

Alle de fire lærerne har fokus på både eksplisitt og implisitt sjangerundervisning. Siden lærerne arbeider på ulike trinn er de ikke like langt i arbeidet med sakprosa. Læreren på femtetrinn arbeider mye med eksplisitt sjangerundervisning, særlig i arbeidet med å lære elevene å skille sakprosa og skjønnlitteratur fra hverandre, og han gjør det ved å starte med for eksempel bruksanvisninger og veiledninger siden disse skiller seg mest fra skjønnlitteraturen. Læreren på sjuende trinn arbeider mest med implisitt sjangerundervisning, og har fokus på at elevene skal lese mange ulike tekster innenfor sakprosasjangeren, spesielt biografier og artikler. Lærerne på sjette trinn arbeider likt med begge kategorier. Elevene har fremdeles ikke helt kontroll på sjangertrekkene i de ulike sakprosa tekstene, så derfor mener lærerne at det er viktig at de fortsatt gjennomgår sjangrene, men at også elevene må lese tekster, for eksempel biografier eller fagtekster, slik at de kan lære seg å kjenne igjen sjangertrekkene. Det å velge ut tekster mener alle lærerne er en viktig del av sakprosaundervisningen. Alle lærerne benytter seg av læreverkene i de ulike fagene, siden disse er tilpasset elevenes nivåer.

4.2 Hvilke utfordringer møter du på i arbeidet med fagtekster?

Fire av fire lærere sier den største utfordringen ved å benytte fagtekster, er at språket i slike tekster ofte er vanskeligere enn i andre typer tekster. Det er spesielt fagterminologien og nominaliseringa som gjør språket vanskelig for elevene. Lærerne benyttet seg både av like og ulike metoder for hvordan de gjennomgår nye begreper. En av lærerne på sjettetrinn og læreren på femtetrinn var begge opptatt av å skape en dialog med elevene om det de har lest. De synes også det var viktig å snakke med elevene om de nye begrepene, og på denne måten få med alle elevene. De fire lærerne sier også at det er viktig å stoppe underveis i en tekst, og forklare ord slik at elevene får med seg sammenhengen i teksten.

Alle lærerne påpeker at det er viktig å differensiere tekstene, for ikke alle elever i samme klasse er på samme nivå. De mener derfor at det er viktig å tilpasse tekster til de ulike elevene. Sakprosa tekstene er noe de alle benytter i alle sine fag, spesielt sammensatte tekster. Én av lærerne på sjette trinn påpeker at sammensatte tekster kan være en utfordring, siden elevene ikke alltid forstår at alle momentene i en slik type tekst henger sammen. Det gjør det

også vanskeligere for elevene når de ikke kan lese en tekst lineært, men at delene i teksten skal leses i en annen rekkefølge enn vanlig. Hun mener derfor at det er viktig at lærerne lærer elevene å se sammenhengen i tekster, noe som kan være en utfordring for mange elever.

4.3 Hva tenker du er viktigst å ha fokus på når elevene skal lese sakprosaetekster?

De fire lærerne er alle enige om at elevenes leseforståelse er det viktigste. Alle elevene er ikke på det samme stadiet i sin lesing, så derfor må lærerne tilpasse tekstene etter elevenes nivå.

«Mange av de svake elevene vil helst slippe å lese, det er derfor viktig å motivere dem med tekster som kan fenge dem» sier den ene sjetteklasselæreren. Lærerne understreker også hvor viktig det er å finne tekster som kan bygge på forkunnskapene til elevene, for de sier at det er lettere for eleven å forstå en tekst når de allerede har kjennskaper til innholdet. Dette er også med å skape motivasjon for både de sterke og de svake elevene.

På skolen hvor jeg utførte intervjuene benyttet de seg av lesestrategien BISON-overblikk. Lærerne sier alle at de benyttet seg av denne strategien når elevene skal lese sammensatte tekster eller tekster i lærebøkene. Alle er enige i at denne strategien er med på å hjelpe elevene til å forstå sammenhengen i ulike tekster, og er nøye på at denne strategien ikke bare blir brukt innimellom i undervisningen, men også hjemme når de gjør lekser.

Elevene i femte, sjette og sjuende klasse har også læringspartnere, som vil si at elevene samtaler med hverandre om det de har lest. Lærerne påpeker hvor viktig det er å snakke om det de har lest med likestilte, og ikke bare læreren. For på denne måten må de forklare for hverandre hva de har lest, og da kommer det tydelig frem om elevene har forstått det de har lest eller ikke. Lærerne mente at dette var viktig for å utvikle leseforståelsen hos elevene. Læreren på femtetrinn hadde i tillegg mye høytlesning for klassen sin, eller at elevene leser høyt. På denne måten fikk alle elevene med seg innholdet i teksten, og klarte å reflektere rundt innholdet.

5 Drøfting/analyse av datainnsamling

I dette kapitlet skal jeg drøfte mine funn opp mot teorien jeg har valgt. Ut ifra funnene jeg gjorde har jeg valgt å ha fokus på hva lærerne tenker om sakprosa som sjanger, utfordringer ved fagtekster og å lese sakprosaetekster. Det er også dette jeg har valgt å drøfte i kapitlene nedenfor.

5.1 Hvordan underviser du om sakprosa som sjanger?

Innledningsvis i teorikapittelet skrev jeg litt generelt om sjanger, og hva som er viktig innen sjangerundervisning. Dette var for å ha et sammenligningsgrunnlag for hva lærerne mente var viktig når de underviste i sakprosasjangeren.

Alle lærerne mente det var viktig å gjennomgå de ulike sjangrene med elevene (eksplisitt), slik at alle elevene senere kan gjenkjenne sjangertrekkene selv. Dette kan man kjenne igjen hos forskere som Halliday og Vygotsky. De mener også at elevene raskere lærer å forstå og produsere ulike sjangre hvis læreren snakker med dem om de viktigste sjangerkjennetegnene (Bjørvand & Tønnessen (Red.), 2012). Dette stemmer også ganske godt med hvordan jeg selv ville ha godt frem, i arbeidet med ulike sjangre. Lærerne på sjette og sjuende trinn sier også at det er viktig at elevene leser og ser en sjanger om og om igjen, og finner frem til sjangertrekk selv (implisitt). Representanter for den implisitte sjangerundervisningen er enige i denne måten å arbeide med sjanger på. De mener at sjangrene bare kan læres ved at elevene møter dem, og at de selv finner de ulike sjangertrekkene i tekstene de møter (Bjørvand & Tønnessen (Red.), 2012). Man kan her se at lærerne på sjette og sjuende trinn mener at en blanding av både eksplisitt og implisitt sjangerundervisning er metoden å benytte når elevene skal lære om de ulike sjangrene.

Læreren på femte trinn har fokus på at elevene skal se forskjellen mellom sakprosaetekster og skjønnlitteratur. Han benytter seg derfor av funksjonell sakprosa, som er bruksanvisninger, veiledninger, osv. (Tønnesson, 2012). Den funksjonelle sakprosaen er den som skiller seg mest fra skjønnlitteraturen, og det kan derfor være lønnsomt å starte med denne typen sakprosa når man skal presentere det for elever for første gang. Lærerne på sjette- og sjuendetrinn forteller at de har kommet lenger i arbeidet med sakprosa, og arbeider ikke så mye med den funksjonelle sakprosaen, men heller den litterære. Den litterære sakprosaen er mer lik skjønnlitteraturen, men den grunnleggende kontakten med virkeligheten er beholdt (Tønnesson, 2012). Vi kan dermed trekke den slutning at det lønner seg å starte med den funksjonelle sakprosaen, slik at elevene lett kan se forskjellen mellom sakprosaetekster og skjønnlitterære tekster, og heller begynne med den litterære sakprosaen når elevene har lært mer om sakprosa som sjanger.

De fire lærerne jeg intervjuet sier alle at de benyttet seg av lærebøkene når de skulle finne tekster til sakprosaundervisningen. Tekstene i lærebøkene er tilpasset elevenes nivå, og det er derfor trygt å bruke tekster fra disse bøkene. Gode lærebøker kan være med på å gradvis øke

elevenes ordforråd og tekstkompetanse, men det er imidlertid viktig at elevene ikke bare leser fra lærebøker, siden de sjelden gjør dette hjemme. Læreren må være med på å bygge bro mellom tekstnivået elevene er på, og det nivået de møter i tekster i og utenfor skolen (Roe, 2011). Jeg mener derfor at det kan lønne seg å benytte tekster, som elevene leser utenfor skolen, i undervisningen. På denne måten kan elevene enklere kjenne igjen hva som er sakprosa ved at læreren for eksempel bruker en artikkel fra en avis eller et blad som elevene leser til vanlig.

5.2 Hvilke utfordringer møter du på i arbeidet med fagtekster?

Slik jeg skildret i presentasjonen av mine funn, mente alle lærerne at den største utfordringen ved å benytte seg av fagtekster var språket. De var alle enige i at fagterminologien og nominaliseringa gjorde språket vanskelig for elevene. Fagterminologien er nødvendig for elevene, slik at de skal kunne snakke om verden på en faglig måte. Lærebøker kan være til god hjelp, siden gode lærebokforfattere bygger fagterminologien gradvis opp gjennom teksten. På denne måten kan elevene stadig øke sitt ordforråd med fagbegreper og – uttrykk (Roe, 2011). Som jeg skrev tidligere brukte alle lærerne lærebøkene som støtte til å finne gode tekster, og her kan man se hvorfor det er nødvendig å benytte lærebøker i tillegg til andre type tekster. Nominalisering begynner å dukke opp i ulike tekster allerede på mellomtrinnet, og det brukes for å redusere ord i informasjonstette tekster (Maagerø & Tønnessen, 2006).

Den ene av sjetteklasselærerne og femteklasselæreren var begge opptatt av å skape dialog med elevene når de gjennomgikk nye begreper. Vygotsky understreker betydningen av samarbeid mellom barn og voksne i læringsprosessen. Han mener at det er lettere for barna å lære av medierende hjelpere gjennom samtale (Bjorvand & Tønnessen (Red.), 2012). De fire lærerne er alle enige i at det er viktig å stoppe underveis i en tekst, og forklare nye begreper. Dette med å ta seg tid til å stoppe opp å forklare nye begreper er viktig for at elevene skal forstå teksten som helhet (Maagerø & Tønnessen, 2006). For hvis elevene støter på mange ukjente begreper mister de fort sammenhengen og interessen for teksten (Roe, 2011). Vi kan her se at lærerne på mellomtrinnet og teoretikerne er enige om hvordan nye begreper skal tas opp i undervisningen.

Sakprosa tekster benytter lærerne i flere av fagene sine. Den tekstsjangeren man ofte kan finne i lærebøkene, er sammensatte tekster (Roe, 2011). Som vi kan se fra resultatene over, mener en av sjetteklasselærerne at sammensatte tekster kan være en utfordring. Spesielt på grunn av organiseringen av teksten. Sjangeren fortelling, som de fleste elevene kjenner til, er

organiseringsmåten lineær, som vil si at teksten leses i en bestemt rekkefølge, oftest fra øverst til nederst (Goga, 2009). Sammensatte tekster derimot er ofte kombinert av både romlig og lineær organiseringsmåte. Den romlige organiseringsmåten må ikke leses i rekkefølge. Den er ordnet i over-, under- og side kategorier, altså blir kunnskapen ordnet i forhold til hverandre og skaper et relasjonsforhold (Goga, 2009). Det er nettopp blandingen av disse organiseringsmåtene som skaper utfordringer for elevene. For hvis en sammensatt tekst består av mange ulike elementer uttrykker den flere kommunikative handlinger, og dette er med på å vanskeliggjøre leseprosessen for mange av elevene (Roe, 2011). Vi kan her se at teoretikerne og læreren på sjette trinn har likt syn på dette, men jeg tror allikevel ikke at det er noe problem å benytte seg av sammensatte tekster, bare man gjennomgår teksten sammen med elevene.

5.3 Hva tenker du er viktigst å ha fokus på når elevene skal lese sakprosa tekster?

I resultatene mine kommer det frem at alle lærerne har fokus på differensiering av tekster.

De har alle elever som ligger på ulike nivåer i klassen, som gjør at det ikke alltid er hensiktsmessig å gi alle elevene like tekster og arbeide med. Dette stemmer godt med det Winograd og Paris sier om stillasbygging, som er en av deres fire metoder for å hjelpe elevene til å bli bedre lesere. De sier at differensiering er viktig ved at elevene får veiledning, utfordringer og hjelp til å utvikle seg til å bli selvstendige lesere, gjennom at læreren ser deres individuelle behov (Maagerø & Tønnessen, 2006). Jeg er også enig i at differensiering er viktig, men jeg tror også det kan være utfordrende å for eksempel gjennomgå en tekst i fellesskap når de svake og de sterke har ulike tekster. Jeg tror derfor at det i noen sammenhenger kan være hensiktsmessig å benytte en felles tekst, som kanskje ikke er like utfordrende for alle, slik at man som lærer kan ha en felles gjennomgang.

Forkunnskapen elevene har, er viktig for å tilegne seg ny kunnskap (Imsen, 2011). Det at alle elevene skal føle motivasjon og mestring mener alle lærerne, jeg intervjuet, var viktig. Det at elevene har forkunnskaper om en fagtekst de leser, kan være med å bidra til mestringsfølelse sier lærerne. Det hjelper ikke å være litteratur professor når man leser et fagblad om datamaskiner, hvis man ikke har noen forkunnskaper om emnet (Roe, 2011). Jeg mener derfor at det er viktig å kjenne elevene sine så godt at du vet hva elevene kan noe om fra før, når man skal velge ut tekster til elever. Jeg tror også at dette er spesielt viktig hos de svakere elevene, som kanskje ikke føler så mye mestring ellers i løpet av skolehverdagen.

Lærerne ved femte-, sjette- og sjuendetrinn benytter seg av lesestrategien BISON-overblikk. De mener denne strategien var med på å hjelpe elevene til å forstå ulike tekster. De hadde også fokus på at lesestrategien ikke bare skulle benyttes innimellom på skolen, men brukes kontinuerlig både på skolen og hjemme. Poenget med å benytte lesestrategier er at elevene skal bli mer bevisst på egen lesing, og etter hvert skal klare å vurdere egen lesing (Skjelbred & Aamotsbakken, 2008). Selv om lærerne nevnte flere lesestrategier enn BISON, fikk jeg inntrykk av at BISON var den som ble mest brukt på mellomtrinnet. Det som kan være en ulempe ved å benytte seg av få læringsstrategier, er at elevene ikke selv finner ut hvilke strategier som passer best for dem. I følge Elstad og Turmo er det først når eleven benytter seg av forskjellige strategier, det er snakk om læringsstrategier (Breveik & Gunnulfsen, 2011). Vi kan dermed trekke den slutningen at elevene har behov for flere ulike strategier, slik at de selv kan plukke ut de som fungerer best for seg.

Alle klassene på mellomtrinnet hadde læringspartnere, dette kan sammenliknes med Winograd og Paris sin samarbeidslæring. De mener at samarbeid elevene imellom er fint når de skal finne svar, diskutere og oppdage i ulike tekster (Maagerø & Tønnessen, 2006). Lærerne mente at læringspartnere var med på å styrke leseforståelsen hos elevene, siden de måtte forklare for hverandre hva de hadde lest, og eventuelt hva teksten handlet om. Dette krever at elevene er både konsentrerte og oppmerksomme, noe som kan være en utfordring for mange elever. Spesielt elever som ikke klarer å konsentrere seg og foreta kompliserte tankeprosesser (Roe, 2011). Det kan være en fordel å sette svake og sterke elever sammen som læringspartnere. For da vil den sterke eleven fungere som en medierende hjelper for den svake eleven (Imsen, 2011), mens den sterke eleven lærer ved å måtte forklare seg på ulike måter slik at også den svake eleven forstår. Det som kan være negativt ved dette, er at den sterke eleven ikke får nok utfordringer og den svake ikke klarer eller orker å følge med.

Læreren på femtetrinn forteller at han ofte benytter seg av høytlesning. Dette kan også kalles modellæring. Winograd og Paris mener at aktiv lesing fører til økt forståelse av en tekst (Maagerø & Tønnessen, 2006). Høytlesning kan derfor være med å engasjere elevene, samtidig som det elevenes leseforståelse forbedres. En av utfordringene med høytlesning er at ikke alle elever føler seg trygge nok til å lese høyt for klassen, men, som jeg skrev tidligere, har klassene læringspartnere, noe som kan være med å gjøre elevene trygge på hverandre (Maagerø & Tønnessen, 2006).

6 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg forsøkt å danne meg et bilde av hvordan lærerne på mellomtrinnet tenker om lesing av sakprosa. For å danne meg et inntrykk, var det viktig for meg å spørre hvordan lærerne arbeidet med både sakprosa som sjanger, og hva de tenkte om lesing av sakprosa. Jeg kan ikke si at jeg har funnet et generaliserende svar på hvordan lærerne på mellomtrinnet tenker, men jeg har fått et lite innblikk i hvordan lærerne på denne ene skolen tenker om sakprosa. Jeg må si at jeg er positivt overrasket over hvor oppmerksomme lærerne er på at de benytter seg av sakprosa, og hvor stor plass dette har fått, ikke bare i norskundervisningen, men generelt i undervisningen til disse lærerne.

Jeg ble nokså overrasket over hvor likt lærerne arbeider. Til at dette var fire ganske så forskjellige individer, med stort sett bare norsk som felles fag, benyttet de seg av mange like arbeidsmetoder, og undervisningen deres, slik de forklarte, var heller ikke veldig forskjellig. Om dette kommer av at de alle sammen har arbeidet ved den samme skolen i mange år, eller at kompetansemålene i LK06 styrer mye av undervisningen, er ikke godt å si. Men jeg synes det er positivt å se at lærerne benytter mye samtalelæring, og at de er veldig opptatt av tilpasset opplæring.

Når det kommer til hva lærerne sier og hva teoretikerne sier, er de nokså samstemte. Læringsstrategier var ett av emnene lærerne og teoretikerne var noe uenige i, hvertfall ut ifra det som kom frem i min undersøkelse. Lærerne jeg intervjuet hadde sitt fokus på et fåtall av læringsstrategier, mens teoretikerne mener at elevene skal lære så mange som mulig, slik at de selv kan ta et valg om hvilke strategier de vil benytte senere i sin skolegang. Vi kan utfra teoretikernes synspunkt se at det lønner seg å kjenne til mange ulike læringsstrategier, men jeg tror det kan være vanskelig å bruke så mye tid på hver enkelt strategi, som teoretikerne vil at vi skal bruke, og det kan derfor være mer hensiktsmessig for elevene og heller lære noen strategier godt.

Det å benytte seg av ulike tekster, var også noe lærerne og teoretikerne, gjorde på forskjellige måter. Lærerne sier selv at de oftest benytter seg av lærebøkene, mens teoretikerne mener at det også burde benyttes tekster, utenom lærebøker, for at elevene skal kjenne igjen sakprosa i dagliglivet. Som jeg skrev tidligere, er også jeg enig i at det burde være en blanding av læreboktekster og tekster man finner på Internett, og andre medier som elevene benytter seg av daglig.

De eneste store forskjellene i lærernes arbeid, var hvor langt hver enkelt av lærerne hadde kommet med arbeidet av sakprosa tekster, men dette henger igjen sammen med hvilket trinn lærerne var på. I arbeidet med sjangerundervisningen benytter lærerne en blanding av implisitt og eksplisitt metode. Forskjellene var at på femte trinn arbeidet de mest med eksplisitt sjangerundervisning, på sjette mest med implisitt og på syvende arbeidet de like mye med begge. Dette er med på å vise at lærerne var opptatt av å tilrettelegge undervisningen til det aldersnivået elevene tilhører, samtidig som de tilrettela for elevenes enkelte nivåer. Jeg håper at denne utviklingen fortsetter, slik at hver enkelt elev får et undervisningstilbud som er «skreddersydd» for dem, noe som hjelper elevene til å oppnå så mye kunnskap som mulig.

For å summere opp, vil jeg si at lærerne jeg snakket med var mye mer oppmerksomme på hvordan, og når de benyttet seg av sakprosa tekster for å utvikle leseforståelsen, enn det jeg hadde trodd. Det var også veldig interessant å høre hva slags tanker hver av de fire lærerne hadde om sakprosa, og å se at det ikke lenger bare er den skjønnlitterære sjangeren som er i hovedfokus på mellomtrinnet lenger. Jeg kom frem til at lærernes tanker om lesing av sakprosa henger tett sammen med tilpasset opplæring, for hvis elevene skal lære noe nytt, må læring skje ved hjelp av forkunnskaper, differensiering og god leseforståelse.

Litteraturliste

- Aasen, A. J., & Nome, S. (2005). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Askeland, N., Otnes, H., Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (1996). *Tekst i tale og skrift*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjorvand, A. M., & Tønnessen (Red.), E. S. (2012). *Den andre opplæringa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Breveik, L. M., & Gunnulfsen, A. E. (2011). *Les mindre - forstå mer!* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Goga, N. (2009). *Barnelitteraturens sakprosa. Forvaltning av form eller faglitterær forskning?* Hentet fra <http://2001-10.prosa.no/artikkel.asp?ID=517>
- Hennig, Å. (2011). *Litterær forståelse - innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holm, D., & Løkken, B. G. (2007). *Zeppelin språkbok 5*. Oslo: Achehoug & Co.
- Imsen, G. (2011). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jansson, B. K., & Traavik, H. (2014). *Norsk boka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, K., & Kleiveland (red.), A. E. (2010). *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. P. (2005). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk - etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2008). Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene. 58-61.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget .

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet 2015 fra
<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet. (u.d.). *Læreplan i norsk - kompetansemål*. Hentet 2015 fra
<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=372029323&kmsn=461102025>

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo:
Universitetsforlaget.

7 Vedlegg

7.1 Spørsmål til lærerne på mellomtrinnet

- 1) *Kan du fortelle litt om hvordan du arbeider med sakprosaetekster i klassen din?*
- 2) *Hvordan går du frem når du skal velge tekster du skal benytte i undervisningen?*
- 3) *Hva syns du er den største utfordringen ved å benytte fagtekster i undervisningen?*
- 4) *Hvordan arbeider du med tekster som er fylt med nominalisering og fagterminologi, for at elevene ikke skal miste interessen?*
- 5) *Benytter du sakprosaetekster i alle, eller de fleste, fagene dine?*
- 6) *Hvordan arbeider du for å utvikle leseforståelsen hos dine elever, ved hjelp av sakprosaetekster?*