

*Inger-Kristin Larsen Vie*  
*Høgskolen i Innlandet*

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9253>

## Læreroppfatninger om elevers møter med biografier i klasserommet

### **Sammendrag**

Denne artikkelen utforsker læreroppfatninger om sakprosalitteraturens potensial i møtet med elever, med et særlig fokus på biografier. Studien søker svar på følgende spørsmål: Hvilke oppfatninger om elevers møter med biografier kommer til uttrykk i intervjuer med tre norsklærere? Hvilket dannelsespotensial kan biografiene ha i undervisningssammenheng? Læreroppfatningene undersøkes gjennom en empirisk kasusstudie der tre norsklærere intervjues i forbindelse med et undervisningsopplegg om biografier. Studien er forankret i teori om hvordan læreroppfatninger er et resultat av ulike erfaringer og kunnskaper (Levin, 2015), og sjangerteoretiske perspektiver om sakprosalitteraturens kompleksitet (Sanders, 2018). Resultatene viser at lærerne er mindre opptatte av at de biografiske tekstene skal fungere som kunnskapskilde og oppøve elevene til å bli kritiske lesere. Man vektlegger i større grad den estetiske og emosjonelle erfaringa som oppstår i møtene med biografiene. Lesing av biografier skaper forskjellige lesererfaringer og leseropplevelser på bakgrunn av biografiens visuelle og verbaltekstlige variasjon og kompleksitet. Hvordan man snakker om disse erfaringene og hva som skaper dem, blir sentralt for arbeidet med sakprosalitteratur i klasserommet.

Nøkkelord: sakprosa, barnelitteratur, biografier, læreroppfatninger, litteraturlesing, litteraturredidaktikk

## Teacher perceptions about students' encounters with biographies in the classroom

### **Abstract**

This paper explores teacher perceptions of students' encounters with nonfiction, with particular focus on biographies. The study tries to answer the following questions: What views about students' encounters with biographies are communicated in interviews with three literature teachers? What is the educational potential of biographies in a teaching context? The teachers' perceptions are examined through an empirical case study in which three Norwegian teachers are interviewed about their teaching experiences. The study is grounded in theory about how teacher perceptions are a result of different experiences and knowledge (Levin, 2015), and genre theoretical perspectives on the complexity of non-fiction literature (Sanders, 2018). The results show that the teachers are less concerned about developing critical readers through work with biographies, but seem to be more aware of the aesthetic and emotional experience that arises in these

encounters. However, aesthetic and emotional experiences do not exclude developing critical awareness. The visual and textual variations in various biographies encourage different reading experiences and participation, and this is crucial in classroom discussions about nonfiction.

Keywords: non-fiction, children's literature, biographies, teacher perceptions, literature reading, literature didactics

## Bakgrunn

### Introduksjon

Det er en kjent oppfatning at sakprosalitteraturen gjenspeiler den empiriske virkeligheten rundt oss, og at den har en etablert posisjon i skolen som kilde til barn og unges tilegnelse av kunnskap og ideer om verden. At sakprosalitteraturen inviterer til medskapning og emosjonelt engasjement har fått mindre oppmerksomhet både i skolen og i forskningssammenheng, selv om enkelte studier (for eksempel Sanders, 2018; Merveldt, 2018; Goga, 2019) viser hvordan sakprosalitteraturen appellerer til leserens følelsesmessige engasjement og nysgjerrighet. Disse egenskapene muliggjør diskusjoner i klasserommet om hvordan en sakprosatext involverer leseren og inviterer til deltakelse.

I Kunnskapsløftets læreplan (2006) for norskfaget og i den reviderte læreplanen (2020) kobles skolen som danningsarena til elevenes møter med estetiske uttrykk. Erfaringer med litteratur og kunst skal gi elevene grunnlag for å kunne «(...) forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2020). At dette også inkluderer møter med sakprosalitteraturen utdypes i den generelle delen av læreplanen for norskfaget: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen». Møter med sakprosa og skjønnlitteratur har altså betydning for den enkeltes vekst og sosiale vurderingsevne, og individets mulighet til å inngå i et større fellesskap. I tillegg får sakprosalitteraturen en rolle i utviklingen av kritiske lesere, som skal kunne reflektere over litteraturens påvirkningskraft og troverdighet (Bakken, 2020). Sett i lys av læreplanens beskrivelser av litteraturen og litteraturens rolle, involverer møtet med litteratur dannelsesprosesser som gir estetiske, emosjonelle erfaringer og utvikler evnen til kritisk tenkning.

Sakprosalitteraturens egenart er relevant for hvordan litteraturundervisningen organiseres. Vel så avgjørende er lærernes kunnskap og oppfatninger. Ifølge Michele Gregoire Gill og Helenrose Fives (2015) styres lærernes organisering og gjennomføring av undervisning i stor grad av deres overbevisninger og oppfatninger framfor etablerte sannheter. I denne artikkelen utforsker jeg et utvalg læreroppatninger om sakprosalitteraturen og dens dannelsespotensial i litteraturundervisningen. Til grunn for studien er semistrukturerte intervjuer med

tre norsklærere på barnetrinnet, ungdomstrinnet og i videregående, gjennomført i forbindelse med undervisning i sakprosa, med et særlig fokus på tre norske barne- og ungdomsbiografier. Disse er *Astrid Lindgren* av Agnes-Margrethe Bjorvand og Lisa Aisato (2015), *Elefantmannen* (2013) av Mariangela di Fiore og Hilde Hodnefjeld og *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen* av Stein-Erik Lunde og Ragnar Aalbu (2014). Nyere norske barne- og ungdomsbiografier er komposisjonsmessig og visuelt komplekse (Goga, 2013; Vie, 2020), samtidig som mange av dem har potensial til å skape et emosjonelt engasjement hos leseren. Det gjør biografiene aktuelle i diskusjoner om sakprosalitteraturens funksjoner og rolle i litteraturundervisninga.

I denne artikkelen forsøker jeg å finne svar på følgende spørsmål:

Hvilke oppfatninger om elevers møter med biografier kommer til uttrykk i intervjuer med tre norsklærere?

Hvilket dannelsespotensial kan biografiene ha i undervisningssammenheng?

### **Læreroppfatninger om møter med sakprosalitteratur**

Læreroppfatninger utgjør mer enn lærernes kunnskap. De involverer tanker og ideer om det lærerne skal formidle (hva), oppfatninger om elevenes motivasjon og intellektuelle kapasitet, den elevkulturen som råder i klasserommet, og lærerens forhold til sine elever (Levin, 2015, s. 48-49). Læreroppfatningene omfatter både faglige, didaktiske, moralske, etiske og sosiale perspektiver. Mens kunnskap anses som verifiserbare fakta, beskrives oppfatninger som subjektive påstander som læreren anser som sanne (Fives & Buehl, 2012, s. 476). I denne studien vil læreroppfatningene kunne være styrt av lærernes egne erfaringer med biografier og erfaringer fra undervisningssituasjoner, eventuelle læreverk som lærerne forholder seg til, forkunnskaper om biografisjangeren, samt de samtalene som utspiller seg i forkant og i løpet av intervjuene. Barbara Levin (2015, s. 50) understreker at læreroppfatninger endrer seg over tid, og at det er de oppfatningene som læreren er bevisst som først og fremst forandrer seg. Selv om oppfatningene er individuelle, vil de kunne bli påvirket av andres oppfatninger. Det er imidlertid vanskelig å stadfeste hva som er etablerte oppfatninger hos den enkelte lærer, og om oppfatningene endrer seg i løpet av de tre lærerintervjuene. Læreroppfatningene, slik de kommer til uttrykk i materialet, vil uansett fortelle noe om undervisningserfaringer med sakprosa generelt og biografier spesielt.

Læreroppfatninger om undervisning i skjønnlitteratur har vært gjenstand for flere internasjonale og nasjonale studier (for eksempel Fodstad & Gagnat, 2019; Gabrielsen et al., 2019; Kjelen, 2013; Tengberg, 2011; Wintersparv, 2021). Men det er få studier som dreier seg om hvordan arbeidet med sakprosalitteraturen i klasserommet arter seg, og hva slags tanker norsklærere gjør seg om sakprosalitteraturens dannelsespotensial. Enkelte studier berører så vidt sakprosalitteraturens posisjon og funksjoner i forbindelse med utforskning av

læreres oppfatninger om skjønnlitteraturens egenskaper og potensial. I Lars August Fodstad og Line Haanes Gagnats (2019) studie av læreres litterære kompetanse gir lærerinformantene uttrykk for at skjønnlitteraturen skaper et følelsesmessig engasjement i litteraturundervisningen, mens det hersker usikkerhet rundt elevenes møter med sakprosa: «Samtlige lærere i utvalget mener at det å lese skjønnlitteratur er noe annet enn å lese sakprosaetekster, men de er usikre på hva forskjellen består i» (s. 5). Tove S. Frønes og Astrid Roe (2020, s. 83) påpeker at den manglende interessen for læreropfatninger om sakprosalitteratur muligens henger sammen med at sakprosalitteraturen har blitt ansett som mindre mangfoldig og variert enn skjønnlitteraturen, og fått redusert plass i litteraturundervisningen.

Sakprosalitteraturen har ifølge Marte Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020) også i mindre grad blitt oppfattet som et studieobjekt i seg selv, og elevene har dermed ikke måttet «(...) forholde seg aktivt og kritisk til den enorme mengden sakprosa de vil møte både i skolen, i fritiden og i videre studier og arbeidsliv» (s. 109). At sakprosalitteraturens egenskaper har blitt oversett i undervisningssammenheng, blir også diskutert i en lærebokstudie av Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken (2016). De viser at det er klare forskjeller mellom oppgavene tilknyttet de skjønnlitterære tekstene og sakprosaetekstene i et utvalg lærebøker i norskfaget. Samlingene av skjønnlitterære tekster er dominert av åpne oppgaver der elevene inviteres til å uttrykke sine opplevelser og tolkninger av tekstene. I samlingene av sakprosaetekster er det en rekke lukkede oppgaver der elevene skal avdekke tekstens mening gjennom å følge bestemte framgangsmåter. Dette gjenspeiler en oppfatning om at sakprosalitteraturen er avgrenset og entydig, mens skjønnlitteraturen er åpen og flertydig.

At lærere setter av liten tid til kritisk refleksjon i møter med sakprosalitteraturen, blir bekreftet i LISA- studien (Blikstad-Balas & Roe, 2020). I stedet dominerer bekreftende lesing, altså at målet er å finne frem til det teksten formidler, uten at det stilles kritiske spørsmål til form eller innhold. Tilnærmingen til sakprosalitteraturen er altså forholdvis avgrenset i undervisningssammenheng, selv om flere nyere studier vektlegger sakprosalitteraturens språklige og visuelle variasjon (for eksempel Alexander & Jarman, 2018; Goga, 2013/2019; Kümmerling-Meibauer & Meibauer, 2018; Ladd, 2012; Merveldt, 2018; Schmideler, 2017; Skyggebjerg, 2015, 2016). Nina Goga (2019) viser blant annet hvordan sakprosalitteraturen formidler kunnskap på ulike måter, være seg visuelle og verbaltekstlige uttrykk, ved hjelp av ulike komposisjonsformer, teksttyper og varierte fortellerposisjoner. Disse egenskapene gir rom for tolkning og flertydighet, og appellerer til den unge leserens nysgjerrighet, emosjoner og kritiske bevissthet (Sanders, 2018). Studiene viser at sakprosalitteraturen kan bidra til å utvikle leserens tanke- og erkjennelsesformer, samtidig som den inviterer barneleseren til kritisk refleksjon, noe som er sentralt i utviklingen av gode samfunnsborgere.

Nyere, norske biografier for barn og unge er eksempler på sakprosattekster som har flere av de nevnte karakteristikkene (Bjørlo, 2021; Goga, 2007, 2010, 2014; Vie, 2020). De formidler informasjon om den biografertes liv og virke, samtidig som de oppmuntrer leseren til å reflektere over hvordan et levd liv kan gjenfortelles gjennom utforskende fortellerinstanser og visuelle representasjoner. En barne- og ungdomsbiografi kan sies å være «(...) en gjenfortelling om et individs liv og virke i en gitt historisk periode. Gjenfortellinga formidles som regel både gjennom verbaltekst og bilder» (Vie, 2020, s. 21). Kombinasjonen av visuelle uttrykk og verbaltekstlige fremstillinger som viser til den ytre virkeligheten og samtidig har estetiske kvaliteter, gjør lesing av biografier til en leseropplevelse som favner mer enn å innhente informasjon om den biograferte. De tre biografiene som lærerne i denne studien underviser i, har flere av disse egenskapene.

*Astrid Lindgren* (Bjorvand & Aisato, 2015) er en bildebokbiografi som forteller om Lindgrens liv og virke. Sakpregede fremstillinger, anekdotiske beretninger og mange visuelle innslag inngår i en tilnærmet kronologisk fremstilling fra barndom til død. Biografien beskriver lykkelige og triste hendelser og forhold som inspirerte Lindgren til å skrive. Deler av forfatterskapet gjengis visuelt, representert gjennom karakterer fra Lindgrens mest kjente barnebøker. Det varierte samspillet mellom verbaltekst og bilder utfordrer leseren til å utforske sammenhengen mellom den informasjonen som blir formidlet gjennom tekst, og den informasjonen som bildene kommuniserer.

Den andre biografien, *Elefantmannen* (di Fiore & Hodnefjeld, 2013), aktualiserer etiske og moralske perspektiver rundt det å være annerledes i England i siste halvdel av 1800-tallet. Biografien handler om Joseph Merrick («elefantmannen») som lider av Proteus syndrom, og livnærer seg som underholdningsartist på et «freak show». En lege redder ham etter hvert fra et brutalt artistliv og lar ham tilbringe sine siste år på et sykehus. I biografien kombineres en kronologisk, verbaltekstlig fremstilling med fotografier, plakater og illustrerte tegninger. Den kollagelignende fremstillinga av tegnede illustrasjoner og portrettfotografier står i et spenningsforhold til den virkelighetseffekten som fotografiene og Merricks håndskrevne brev gir, samtidig som bildene reiser etiske og moralske spørsmål om hvordan man behandler mennesker som er annerledes.

Den tredje biografien, *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen* (Lunde & Aalbu, 2014), gir en delvis kronologisk fremstilling av Alf Prøysens liv og virke fra barndom til alderdom, med et særlig fokus på forfatterskapet og dets tilblivelse. Fortellerens stemme og erfaringer med Prøysens forfatterskap avløser skildringene av den biografertes oppvekst, noe som fører til at leseren undrer seg over hvem biografien egentlig handler om. Fortellerens refleksjoner om sitt eget forhold til Prøysen og kunstnerskapet kommer ellers til uttrykk gjennom episodiske beretninger og stiliserte illustrasjoner. Alle tre biografiene inviterer på

hver sin måte leseren til tolkning og meddiktning, noe som fordrer en aktiv og reflekterende leser.

## Forskningsdesign og metode

Læreroppfatningene i denne studien kommer til uttrykk gjennom intervjuer med tre norsklærere i forbindelse med et større forskningsprosjekt om biografier (Vie, 2020). Prosjektets ambisjon var å utforske sjangeren gjennom en sjangerhistorisk og sjangerteoretisk redegjørelse, samt en empirisk kasusstudie der tre nyere biografiske tekster ble gjenstand for elevers lesninger. Kasusene omfattet lærere, elever og tre biografier som inngikk i undervisningssammenheng. De mest sentrale informantene i studien var elevene, men lærernes utsagn og oppfatninger framsto også som relevante, fordi de la føringer for hva elevene snakket om og hvordan klassesamtalene kom i stand. De tre lærerne på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående fikk i oppdrag å undervise i en biografi, og jeg observerte både elever og lærere i ulike undervisningssituasjoner. Hensikten med observasjonene var å undersøke hvordan elevene nærmet seg de tre tekstene, hvordan lærerne la til rette for arbeidet med biografiene, og hvilke samtaler som utspilte seg i klasserommet. I forbindelse med disse observasjonene ble det gjennomført til sammen ni intervjuer med de tre lærerne, som handlet om hvilke refleksjoner de gjorde seg om biografisjangeren, hvordan det var å undervise i en av biografiene, og hvilket didaktisk potensial de mente at den biografiske teksten kan ha. Resultatene fra lærerintervjuene blir presentert i denne artikkelen.

Informantene består av en mannlig og to kvinnelige norsklærere, som ble rekruttert fra tre skoler på Østlandet. Dette utvalget er et resultat av hvilke lærere som var tilgjengelige (tilgjengelighetsutvalg), og hvilke barnelesere biografiene retter seg mot (strategisk utvalg). I tillegg var det viktig å få en viss spredning både i kjønn og alder. Tabell 1 viser en oversikt over informantene, og hvilke biografier de jobbet med:

Tabell 1

Informant	Alder og utdanning	Klassetrinn	Biografi
Lise	Midten av 20-årene. Lærerutdannet	5. trinn (mellomtrinn)	Bjorvand, A-M. & Aisato, L. (2015), <i>Astrid Lindgren</i>
Steinar	Slutten av 50-årene. Lærerutdannet	9. trinn (ungdomstrinn)	Fiore, M.D. & Hodnefjeld, H. (2013), <i>Elefantmannen</i> .
Hege	Slutten av 20-årene. Lektorutdannet	VG 3 (videregående trinn)	Lunde, S. E. & Aalbu, R. (2014), <i>Dra krakken bortåt glaset. Ei bok om Alf Prøysen</i> .

De utvalgte biografiene er representative for barne- og ungdomsbiografier som gis ut i dag, blant annet ved at de har både visuelle og narrative innslag, og utfordrer leseren til å bli en medskaper på ulike måter. Alle tre biografiene er utgitt

etter 2010, og de handler om både norske og utenlandske menn og kvinner. Samtidig har de sine særegenheter, både i omfang av verbaltekst og visuelle uttrykk. For eksempel er Prøysen-biografien en illustrert biografi, mens de to andre kan sies å være bildebokbiografier. På den måten gjenspeiler de variasjonene i nyere, norske barne- og ungdomsbiografier. De er også valgt på bakgrunn av antakelser om hvem det er barn og unge kjenner til fra før, hvem de vil synes det er spennende å lese om, og at et visst kjennskap til den biografertes virke kan være en motivasjon for å lese biografien. Forlagenes omtale av biografien tenkte målgruppe har også hatt en viss innvirkning på valget og fordelingen av biografiene.

Tre semistrukturerte intervjuer med hver informant ble gjennomført høsten 2016 og våren 2017. Lærerintervjuene ble dokumentert ved hjelp av lydopptaker og feltnotater. Intervjuguidene (vedlegg 1) inneholdt spørsmål som dreide seg om både litteraturundervisning, biografisjangeren og den enkelte biografi. I de tre lærerintervjuene hadde jeg samme fremgangsmåte når det gjaldt planlegging og gjennomføring. Det første intervjuet fungerte som en «bli-kjent-samtale», der læreren ble oppfordret til å snakke om sine erfaringer som norsklærer, og eventuelle erfaringer med og kunnskap om biografier. Det andre intervjuet omfattet lærerens møter med biografien og dens didaktiske potensial, mens det tredje intervjuet tematiserte de erfaringene og refleksjonene læreren gjorde seg om undervisningen, biografisjangeren og elevenes møter med biografiene.

Mellomtrinns læreren Lise har liten erfaring med biografier, og la opp til at elevene skulle jobbe i grupper med enkelte deler av biografien om Lindgren. Deretter presenterte elevene sitt arbeid for hverandre. 9. trinns læreren Steinar har lang erfaring med å undervise i biografier, og valgte å organisere arbeidet med biografien om Merrick på en annen måte enn Lise. Han leste biografien høyt, og la mindre vekt på samtaler om teksten. Dermed fikk elevene i liten grad sett bildene i boka, eller diskutert biografien som sådan. Steinars refleksjoner om biografien baserer seg dermed mest på tidligere erfaringer med å undervise i biografier i klasserommet. Den tredje læreren, Hege, har som Lise liten erfaring med å lese og undervise i biografier. Hennes VG3-elever fikk beskjed om å lese et større utdrag fra biografien om Prøysen, og svare på oppgaver tilknyttet sjangeren og tekstutdraget i grupper. Siden de tre lærerne skulle arbeide med hver sin biografi, har ulike erfaringer med biografier, underviser på forskjellige trinn og valgte ulike didaktiske innganger, er ikke hovedpoenget å sammenligne lærernes refleksjoner, men å få frem bestemte læreroppfatninger om sjangeren og elevenes møter med denne. Studien tar heller ikke sikte på å vurdere hvorvidt læreroppfatningene blir realisert i undervisningssituasjonen.

Fremgangsmåten i mitt analysearbeid er begrunnet i kvalitativ innholdsanalyse, ofte omtalt som fortolkende tekstanalyse (Krippendorff, 2004). Det betyr at all systematisering og koding av materialet er gjort på bakgrunn av tolkning (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). Jeg har latt meg inspirere av konvensjonell og teoridrevet innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014, s.

130) når jeg har analysert materialet, altså er datamaterialet kodet abduktivt fra transkripsjonene og feltnotatene. Analysearbeidet har bestått av flere gjennomlesninger av transkripsjonene og feltnotatene, deretter koding av lærerutsagnene og kategorisering av kodene. Jeg har jobbet med feltarbeidet fra den enkelte lærer hver for seg, og jeg har forsøkt å lese det transkriberte materialet på flere måter. Kategoriene har blitt til på bakgrunn av de temaene som jeg fortløpende har oppdaget og funnet interessante i datamaterialet. Disse er etablert intuitivt, mens andre kategorier har oppstått som følge av det teorimaterialet som omfatter biografisjangeren og hvilke spørsmål jeg har ønsket å få svar på. Det teoretiske og det empiriske materialet tolkes i lys av hverandre, og forholdet mellom teori og empiri kan sies å være i en vekselvirkning. Jeg har lett etter enkeltord som kan knyttes til sjangertrekk ved biografien og elevenes møter med den biografiske teksten, men jeg har også oppdaget uttalelser av en noe mer generell karakter som berører biografens kompleksitet, og som inkluderer verbaltekstlige og visuelle aspekter. Følgende kategorier er utviklet på bakgrunn av dette arbeidet: *kilde til kunnskap, emosjonell og estetisk erfaring, livsmestring, virkelighetsnærhet, underholdning, lesekompetanse*. Det er særlig kategoriene *kilde til kunnskap og emosjonell og estetisk erfaring* som får oppmerksomhet av lærerne, og som derfor blir omtalt i det følgende.

## Resultater

### **En kilde til kunnskap**

Av lærerintervjuene fremgår det at lærerne har ulike forutsetninger for å kunne si noe om biografens dannelsingspotensial, og hvordan de opplever elevers møter med biografier. Men de har alle erfart å jobbe med en av de tre biografene, eller andre biografier med sine elever tidligere, og de har derfor et utgangspunkt for å kunne reflektere over elevenes møter med biografien og dens potensial i undervisningsøyemed. Lærerne gir uttrykk for at en av biografens viktige oppgaver er å informere om den biografertes liv og virke. Både Hege og Lise tematiserer tidlig i intervjuene biografens informerende funksjon, som hva slags informasjon biografien skal inneholde og hvordan denne informasjonen blir mottatt. For Lise er det viktig at biografien om Astrid Lindgren avliver oppfatningen om at forfatteren ikke gjorde annet enn å skrive bøker, og at hennes liv hadde stor innflytelse på forfatterskapet:

Jeg tenker at ... for eksempel at ho [Astrid Lindgren] ... dem hadde kanskje tenkt at ho var forfatter hele livet. Det hadde jeg tenkt også, før jeg leste hele boka. Så tenker jeg at det er greit å få med den andre delen av livet hennes (...).

Sentralt i biografien er hvordan Lindgrens barndom fortonet seg, og hvordan hennes kreativitet tidlig kom til uttrykk i lek og påfunn. Lise mener at



livserfaringene kan forklare hvor forfatteren hentet sin inspirasjon fra: «Jeg tenker at det er barndommen, da. Og gården. Men det er nødvendig for boka hvis du skal skjønne hvor historiene kommer fra. Hvor er det ho fikk alle ideene fra». Dermed får beretninger om Lindgrens liv en vel så betydelig rolle som informasjonen om forfatterskapet.

Når VG3-læreren Hege blir utfordret til å si noe om hva som skiller Prøysen-biografien fra andre tekster som hun har undervist i, svarer hun at den beskriver sammenhengen mellom liv og virke. Både bildene og verbalteksten kontekstualiserer forfatterskapet og gir elevene på VG3 et bedre inntrykk av kunstnerens samtid. Dessuten gjør biografien elevene oppmerksomme på samfunnsmessige og sosiale endringer. Også for Hege blir barndomsbeskrivelsene av betydning for å kunne forstå hvilke forutsetninger Prøysen hadde for å lykkes: «Det står litt om hvordan familieforhold var, hvordan Alf Prøysen bodde, man kan sette seg litt inn i det at det er ikke så mange år siden, men så er det ganske store kontraster til hvordan vi har det i dag, da». Ved å lese om hvordan Prøysen som fattig gutt fra bygda ble møtt da han kom til Oslo, kan elevene «(...) få en forståelse for at vi har det ganske enkelt og greit på mange områder nå, og kanskje andre områder hvor vi har det veldig komplisert». Beskrivelsene bidrar altså til refleksjoner om ens egen tid og hvordan samfunnet har endret seg siden Prøysens barndom.

Samtalene med lærerne dreier seg tidvis om hvilken informasjon som vekker barn og unges interesse, og i neste omgang hvorvidt biografier skal inneholde beskrivelser av voksenlivets realitet. Både Lise og Hege nevner at biografier som handler om alvorlige temaer (død, svik, skam, etc.) appellerer til elevenes nysgjerrighet. I biografien om Lindgren fortelles det blant annet om utroskap, alkoholisme, farlige omstreifere og barn utenfor ekteskap. Samtidig er Lise usikker på om hennes elever på mellomtrinnet forstår alle de dilemmaene og utfordringene som Astrid Lindgren står overfor som voksen. Hun understreker i så måte viktigheten av å legge til rette for felles samtaler med elevene der de får stilt spørsmål og snakket om temaer som vekker deres interesser, men samtidig er ukjente for dem:

(...) jeg tror ikke en elev på ti år kunne ha satt seg ned og lest den boka fra perm til perm, for de har ikke samme referansepunktene, de har ikke ordforrådet til å skjønne alle ordene der, da. Så jeg tror de er nødt til å ... skal en elev på ti år lese den boka, så må han ha noe veiledning underveis eller noen man kan spørre.

Men man skal ifølge Lise ikke la være å lese om kontroversielle temaer, fordi det kan bidra til at elevene får svar på spørsmål som de måtte ha, og man får snakket om opplevelser som har etterlatt inntrykk som har oppstått i møtet med biografien, eller i det virkelige liv. Lise hevder at flere av hennes elever «(...) kjenner noen som har vært alvorlig sjuk, eller har dødd av en alvorlig sjukdom, og. Så jeg tror nok de aller fleste har noen tanker om det, men noen tenker nok noe mer over det, og sliter med det og tenker for voksent, mens andre ikke bryr seg så mye om det».

Steinar er imidlertid ikke redd for at de verbaltekstlige beskrivelsene skal vekke reaksjoner blant elevene, og tenker at de til dels brutale og detaljerte skildringene av Merrick og måten han ble behandlet på, gir elevene et godt innblikk i datidens samfunn. Selv om bilder til en viss grad kan ha en informerende funksjon, er de for ham av mindre betydning enn verbalteksten når det gjelder å formidle kunnskap om liv og virke: «Man trenger ikke å visualisere alt mulig. Men det er klart at noe kan jo ... altså, det ... noen illustrasjoner understøtter ting, og ikke er for direkte».

Biografiens troverdighet blir i mindre grad kommentert av de tre lærerne når de reflekterer over hvorfor man skal undervise i biografier. Men Hege understreker at det å være en kritisk leser er viktig når elever leser biografier, fordi de handler om virkelige mennesker. Da blir man lett overbevist om at det som står i biografien er sant. For henne blir de retoriske appellformene en konstruktiv inngang til diskusjoner om blant annet fortellerinstansens posisjonering i biografien:

Jeg tenkte at de skulle finne appellformene, jeg tenkte at de skulle bruke litt tid på forordet og se etter retoriske virkemidler der, og så lese litt videre i boka, og så se om det kommer frem i det han skriver videre da. Om de kjenner igjen noen av de samme appellformene videre i teksten og så tenke litt over hvordan de [appellformene] fungerer i forhold til sjangeren, da.

Ifølge Hege har norskfaget et særlig ansvar for å utvikle kritiske lesere, blant annet ved å lese «(...) ulike type tekster» og samtale om disse. Derfor er det nyttig å diskutere fremstillingsmåter i biografier og andre sakprosaetekster. Men denne kritiske posisjonen blir overskygget av andre innganger til teksten i lærerintervjuene, og får ellers liten oppmerksomhet.

### **Estetiske og emosjonelle erfaringer**

Læreroppfatningene berører i størst grad oppfatninger om hva det er som bidrar til emosjonelle opplevelser i møtet med biografiene, og hvordan disse fortoner seg. De emosjonelle erfaringene blir først og fremst tematisert i samtaler om bildenes funksjoner i biografiene. Men for Steinar er det biografiens *verbaltekst* som skaper undring og innlevelse. Selv om bilder i enkelte sammenhenger kan være nyttige informasjonskilder, står de i veien for de visuelle forestillingene som han ønsker at elevene skal utvikle. Han opplever dessuten at enkelte av bildene i biografien om Merrick er ubehagelige å se på fordi de gjengir så detaljerte beskrivelser av Merricks deformerte kropp, og at elevenes fokus vil være å studere disse bildene i stedet for å reflektere over den tragiske historien om Merrick: «Jeg har sett på de bildene. Grotesk. Det vil kanskje for noen liksom være helt ... at det appellerer til den derre bisarre siden av oss. [Jeg] ville kanskje ikke ha lagt så veldig stor vekt på det [bildene]». Han er mer bekymret for bildenes påvirkningskraft enn verbaltekstens innflytelse. For Steinar er bildene til hinder

for innlevelse og empati, fordi leserens potensielle fasinasjonen for det groteske blir dominerende. For Lise derimot, er bildene i Lindgren-biografien av stor betydning for elevenes innlevelse og undring. Dette henger sammen med fargevalget og maleteknikken, som ifølge Lise gir et nostalgisk uttrykk som harmonerer godt med de verbaltekstlige beskrivelsene av Lindgrens sorgløse barndomstilværelse på bygda:

Jeg synes det hadde vært kjedelig dersom det hadde vært rette streker og ... for det blir litt mer den ... den drømme ... drømmeverden da, som ho ... ho beskriver ikke akkurat drømmeverden, men den følelsen jeg får da, når jeg tenker på Astrid Lindgren og hennes karakterer og sånne ting, så gir det meg en god følelse, og det gjør det og når en leser boka her og ser på bildene, da.

Hun har erfart at de karakteristiske malerfleckene skaper undring og refleksjon hos elevene. Undringen vekkes fordi bildene oppleves som ubestemmelige. Det gjelder først og fremst portrettene av en litt alvorlig ung Astrid Lindgren, et alvor som ellers er lite til stede i de verbaltekstlige beskrivelsene av oppveksten: «Jeg tror de synes det er ... jeg vet ikke om de har sett noe lignende før, egentlig. Og at de synes det er rart at det ligner på noe som er sølt på. At de ... det kan de sikkert reagere på, at det hadde vært finere om det ikke hadde hatt de flekkene, da.» Lise synes her å være oppmerksom på at tekst og bilder speiler varierende sinnsstemninger hos den biograferte, noe som hun vender tilbake til flere ganger i løpet av de tre intervjuene.

Barndomsbeskrivelsene i biografien om Prøysen vies hans fattige oppvekst og det å føle seg annerledes. Dette får konsekvenser for leseropplevelsen. Hege understreker at elevene blir utfordret til å sette seg inn i et annet menneskes liv og situasjon, noe som utvikler deres evner til å føle empati. De trenger å få høre om andre menneskers liv for å utvikle empati for alle slags mennesker i samfunnet. Biografien bidrar til å «(...) forstå andre mennesker, da. Og kanskje forstå deg selv, og egentlig sånn også hvordan man behandler andre rundt seg og. Jeg tenker at det ... ja ... åpner opp for nye erfaringer som man ikke kan skaffe seg i eget liv». Følelsen av empati springer altså ut av gjenkjennelse, men også fordi den biograferte antakelig har møtt større motgang enn det elevene har gjort. Samtidig får elevene innblikk i hvor komplekst et menneskeliv kan være, og hvilke erfaringer som ligger til grunn for de handlinger og avgjørelser som den biograferte tar. Hun sammenligner beskrivelsene av Prøysens motgang med oppvekstskildringer i biografien om fotballspilleren Zlatan Ibrahimović (Lagercrantz & Ibrahimović, 2011), som hun selv og noen av elevene har lest:

Ja, jeg tenker at hvis ... ja, sånn som vi var inne på med Zlatan, ikke sant, det blir jo ... i visse deler av boka tenker man at man synes synd på han, at man skjønner hvorfor han er voldelig og, at man på en måte kan begrunne hans handlinger med hvordan han har hatt det og hva han har lært. Så du kan absolutt oppøve empati ved biografier og.

At en biografi belyser ulike sider ved den biograferte, også de mindre flatterende, kan altså bidra til en større innsikt i den biografertes liv. Innsikt fører i neste omgang til medfølelse. Men det kan også aktualisere spørsmål om moralske og etiske dilemmaer hos leseren. Steinar er opptatt av at det å lese biografier stimulerer og utvikler elevenes moralske ståsted når han reflekterer over biografens betydning i undervisningssammenheng. Det fordrer at elevene har greid å leve seg inn i fortellingen: «Så det moralske aspektet med innlevelse av annerledeshet, er vel kanskje det overordnede mål med en sånn biografi». Å lese om ulike skjebner kan også være en trøst for de elevene som erfarer utenforskap og motløshet:

Disse fortellingene her er livsstøtter, ikke bare at du skal være snill og grei, men at ... men at ... for det er også bare ... hvis du setter deg et mål, ikke sant, bli lege og sånn, det er fryktelig vanskelig å komme dit, men stå på (...).

Gjennom å lese om andre menneskers kamp for å lykkes blir man oppmuntret til å ikke gi opp sine egne drømmer. At fortellingene beskriver *virkelige* liv og handler om et menneske som leseren ser opp til, gjør effekten større, ifølge Steinar. Merrick fremstår som en ekte helt, i Steinars øyne, som til tross for store utfordringer ikke gir opp. På den ene siden forsoner han seg med skjebnen sin, på den andre siden velger han å møte utfordringene. Han blir et forbilde for den unge leseren.

Både Hege og Steinar fremhever at elevene kjenner seg igjen i de skikkelsene som blir biografert, til tross for de åpenbare forskjellene mellom elevene og den biograferte. Dette skyldes blant annet biografisjangerens egenskaper, noe Steinar begrunner på følgende måte: «[biografien] skildrer det ekte liv, det er ... jeg har nevnt det tidligere, at det er identifiserbart, du kan leve deg inn i det». Videre peker Steinar på at biografier som beretter om oppvekst treffer de unge leserne:

Det er en del av en smertefull prosess i det å bli voksen og bli trygg på seg selv. Og en fase [med spørsmål som] "er jeg verdt noe", "liker noen meg", "hvem er jeg", og alle de tingene der. Så det er nok gjenkjennbart, akkurat det der.

At identifikasjonen er sterkere når den biograferte er omtrent på samme alder som elevene, er også noe Hege aktualiserer. Biografien om Malala (Yousafzai, 2013) trekkes frem som et eksempel: «Jeg vet også at Malala er en som mange ungdommer er inspirerte av, og det er kanskje og fordi hun er i den alderen at hun er elev, og at man blir imponert over hva hun har fått til i den alderen med den motstanden som hun har stått i, da». Som Steinar understreker hun sjangerens nærhet til virkeligheten, og hvordan dagens unge tiltrekkes av historier som føles ekte. Hun ser dette i sammenheng med de tekstene som elevene vanligvis omgås: «Det er kanskje sånn i dag, at ting skal være ekte og at man er vant til å komme nært innpå kjendiser og alt, gjennom blogger, og Instagram, Facebook. Og at det kanskje kan være en måte å få det gjennom litteraturen også». Men også det å lese

om noe som interesserer elevene bidrar til en form for identifikasjon, spesielt dersom man leser om skikkelser som driver med aktiviteter man selv har et forhold til. Ifølge Hege forklarer dette hvorfor så mange av elevene leser fotballbiografier: «Det er alltid morsomt å lese mer om det man kan noe om, tror jeg, og at det er ... også der kan man komme inn i hodet på manageren, da. Og få vite hvorfor han valgte å gjøre de valgene.»

## Oppsummerende drøfting

Intervjuene avspeiler lærernes ulike oppfatninger om elevers møter med biografier, ikke minst hvilke leseropplevelser elevene får i møtet med disse tekstene. Men det beskjedne utvalget av informanter kan på ingen måte bidra til noen generalisering, og er først og fremst et resultat fra møter med de tre lærerne som er involverte i denne studien. Læreroppfatningene gir heller ikke et fullstendig uttrykk for elevenes erfaringer med biografiene. De må forstås som lærernes egne tolkninger av det som utspiller seg i klasserommet, og de erfaringer og den kunnskap som lærerne har om biografier fra før. Imidlertid jobber lærerne ved ulike skoler og tilhører dermed forskjellige skolekulturer, og har ulikt utgangspunkt for å kunne diskutere biografisjangeren og elevers møter med denne. At de har noen sammenfallende oppfatninger gir grunn til å tro at det eksisterer lignende oppfatninger blant andre norsklærere.

Alle tre lærerne understreker at biografien informerer leseren om den biografertes liv og virke, og at det er en klar sammenheng mellom det levde liv og det vedkommende har oppnådd. Særlig gjelder det lærernes erfaringer med forfatterbiografier. At de to forfatterbiografiene gjengir en klar sammenheng mellom liv og virke, blir imidlertid ikke problematisert i intervjuene. Heller ikke at oppvekstskildringene får mer oppmerksomhet i de to klasserommene og i intervjuene enn de biografertes forfatterskap. Det er den biografertes liv og identifikasjon med vedkommende som synes å være en avgjørende faktor for at elevene skal bli interesserte i å studere teksten, uten at dette blir tematisert ytterligere. At barn og unge i større grad lar seg fascinere av, og identifiserer seg med den biografertes liv enn hans virke, er en tendens som blir kommentert i andre studier om barn og unges møter med biografier (for eksempel Lesesne, 2002). Men ifølge Teri S. Lesesne må fremstillingen av den biograferte være nøktern for at identifikasjon skal skje (s. 125). Dette er noe som uttrykkelig karakteriserer de nye, norske biografiene (Goga, 2013), blant annet de tre biografiene som leses og diskuteres i de tre klasserommene. De nye biografienes mer nyanserte beskrivelser av den biograferte bidrar til at den biograferte oppleves som mer lik leseren, og dette øker opplevelsen av identifikasjon og gjenkjennelse. Biografiske fremstillinger som kun gir et flatterende inntrykk av den biograferte, vil i liten grad bidra til identifikasjon og innlevelse. Ifølge de tre lærerne opplever elevene en særlig form for gjenkjennelse når de leser om den biografertes erfaringer av

utenforskap, mobbing og ensomhet. Samtidig bekrefter lærerstemmene at elevene også lar seg engasjere dersom de leser om mennesker med helt andre utfordringer enn dem selv.

Jeg har vist at det er de emosjonelle og visuelle erfaringene som får mest oppmerksomhet hos lærerne. Mens Steinar vil at elevene skal skape indre bilder i møtet med verbalteksten, noe som gjør de visuelle bildene i biografien om Merrick overflødige, opplever Lise at de visuelle fremstillingene av Lindgren og hennes liv bidrar til undring om hvem Lindgren egentlig var, hva bildene egentlig forestiller, og hvilke leseropplevelser de gir. Læreroppfatningene indikerer at elevenes erfaringer med biografiene er et resultat av en dialektikk mellom visuelle og emosjonelle opplevelser og refleksjon. De tre lærerne retter mye av oppmerksomheten mot biografienes evne til å vekke empati. De synes å være enige i at møter med biografienes visuelle og verbale beskrivelser av en utfordrende oppvekst får elevene medfølelse med den biograferte, en erfaring som kan overføres til møter med virkelige mennesker. Lignende erfaringer er det Martha Nussbaum (2016) beskriver når hun understreker hvordan den litterære forestillingsevnen viser vei til andre menneskers liv: «Den [skjønnlitteraturen] gir oss muligheten til å se hvordan omstendighetene former livet til mennesker som har noen av de samme forhåpninger og livsprosjekter som oss selv, og viser at omstendighetene ikke bare er bestemmende for menneskers handlingsrom, men også for deres forventninger og ønsker, deres håp og frykt.» (s. 29). Ifølge de tre lærerne kan det å lese om den biografertes motgang og følelse av utenforskap stimulere til trøst for leseren, noe som virker oppløftende for barn og unge som trenger forbilder. Egenskaper ved den biograferte som i stor grad bidrar til at vedkommende er et forbilde for leseren, er hens evne til å vise ydmykhet overfor andre mennesker og det å ofre noe for andre. Steiner omtaler det å lese om gode forbilder som «sjelelig gymnastikk», der idealet er å vekke begeistring for det gode. Og den biograferte i denne biografien representerer det gode.

Studien gjenspeiler ulike lærersyn på biografienes dannelsespotensial. Mens Steinar er mest opptatt av at biografiske tekster har en oppdragende funksjon som utvikler empatiske individer med god moral, gir Hege tidvis uttrykk for at leseren skal motiveres til både å hente ut informasjon, gjøre seg egne tolkninger i møtet med verbaltekst og bilder, og tidvis være en kritisk leser. På den måten inviteres leseren til å «(...) thinking about information rather than receiving it passively» (Sanders, 2018, s. 179-180). Hege understreker at det å oppøve kritisk lesing er et sentralt poeng i læreplanen, men dette kommenteres ikke av de to andre lærerne. Det å lære elevene å lese kritisk innebærer systematisk arbeid over tid (Roe et al., 2018), og må inngå på flere trinn. Samtidig kan lærerstemmene synes å indikere at det er innlevelse og identifikasjon som skal til for å motivere elevene til å lese tekster overhodet. Da kan det være vanskelig å bevege seg inn i en mer kritisk diskusjon om hvordan teksten henvender seg til leseren. At biografien har mange sjangertrekk som gjerne forbindes med skjønnlitteratur kan dessuten bidra til at lærerne glemmer den «biografiske pakt» (Egeland, 2000, s. 86) som ligger til

grunn for biografien, altså at det som fortelles har skjedd. Da mister man også den kritiske holdningen til teksten av syne.

Læreroppfatningene representerer en etablert oppfatning av hva som er biografens dannelsespotensial; den biograferte oppleves som et forbilde og de biografiske beskrivelsene vekker både innlevelse og sympati hos leseren (Egeland, 2000), og bare til en viss grad en nyere, der eleven som kritisk medskaper er fremtredende (Goga, 2014). At grundige og varierte lesninger av sakprosalitteratur blir nedprioritert eller glemt, bekreftes i LISA-studien. Marthe Blikstad-Balas og Astrid Roe (2020) konkluderer med at undervisning i sakprosa tekster nesten ikke berører «(...) hvem avsenderen var, eller hva som var poenget med lesingen av fagtekstene. Det andre er mangelen på kritisk lesing.» (s. 122). Å møte sakprosa tekster med et kritisk blikk er sentralt for elevens dannelsesutvikling, og utgjør et videre perspektiv på litteraturens dannelsespotensial.

Læreroppfatningene om elevenes emosjonelle engasjement og viktigheten av dette samsvarer imidlertid med det litteratursynet som ligger til grunn i styringsdokumenter, ikke minst Stortingets Kulturmelding fra 2021. Å lese litteratur skal gi «(...) innsikt og oversyn, og gjennom lesing aukar evna til forståing og innleving.» (s. 116). Spørsmålet er om det emosjonelle engasjementet står i veien for den kritiske refleksjonen, og om det i det hele tatt er mulig å nærme seg biografiene emosjonelt og samtidig ha en kritisk distanse. I så fall må det emosjonelle engasjementet være utgangspunkt for en større diskusjon om hva det er som skaper dette engasjementet, hvordan teksten ble til, hvilke kilder den bygger på, hvordan informasjonen er komponert og hvordan den henvender seg til leseren. Denne studien viser at det å møte teksten med en kritisk distanse ikke utelukker emosjonelle erfaringer. Den underbygger behovet for å skape en større bevissthet om at sakprosalitteraturen kan være flertydig og åpen, som skaper emosjonelle og estetiske erfaringer, og at det er nødvendig å diskutere med elevene hvordan disse erfaringene oppstår.

## Om forfatteren

Inger-Kristin Larsen Vie er førsteamanuensis i nordisk litteratur ved Høgskolen i Innlandet. Hun forsker på barne- og ungdomslitteratur, med særlig fokus på sakprosa. Hun er også opptatt av litteraturdidaktiske perspektiver tilknyttet litteraturundervisning i skolen.

Institusjonstilknytning: Institutt for humanistiske fag, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet. 2318 Hamar, Norge.

E-post: [Ingerkristin.vie@inn.no](mailto:Ingerkristin.vie@inn.no)

## Referanser

- Bakken, J. & Bakken-Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1-36. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 250-272). Universitetsforlaget. <http://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Bjorvand, A.-M. & Aisato, L. (2015). *Astrid Lindgren*. Cappelen Damm.
- Bjørlo, A. W. (2021). Frida Kahlo picturebook biographies: Facts and fiction in words and images. I A. Iversen, A-S. Teigland & N. Goga (Red.). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: theoretical and analytical approaches* (s. 110-123). Scandinavian University Press. <http://doi.org/10.18261/9788215042459-2021>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Di Fiore, M. & Hodnefjeld, H. (2013). *Elefantmannen*. Cappelen Damm.
- Egeland, M. (2000). *Hvem bestemmer over livet? Biografien som historisk og litterær genre*. Universitetsforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 127-139. [https://www.idunn-no.ezproxy.inn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07](https://www.idunn.no.ezproxy.inn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07)
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I Graham, S; Harris, K.; Royer, J.; Urda, T.; Zeidner, M. *APA educational psychology handbook, Vol. 2* (s. 471–499). American Psychological Association.
- Fodstad, L. A. & Gagnat, L. (2019). Forestillinger om litterær kompetanse blant norsklærere i videregående skole. *Norsklæreren* 4, 1-10. <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/forestillinger-om-litterer-kompetanse-blant-norsklrere-i-videregende-skole>
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevenes oppfatninger av undervisningen på skolen. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 196–221). Universitetsforlaget. <http://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda. Nordisk tidsskrift for litteraturforskning*, 107 (2), 85-99. [www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02](http://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02).
- Gabrielsen, I.L, Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M. (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gill, S. R. (2009). What Teachers Need to Know About the 'New' Nonfiction. *The Reading Teacher*, 63(4), 260-267. [https://www.jstor-org.ezproxy.inn.no/stable/30249376?sid=primo&seq=1](https://www.jstor.org.ezproxy.inn.no/stable/30249376?sid=primo&seq=1)
- Gill, M. G. & Fives, H. (2015). Introduction. I M. G. Fives & H. Gill (Red.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 1-11). Routledge.
- Goga, N. (2007). Roten til alt ondt: Om biografier for barn og unge med utgangspunkt i 'tilfellet Hitler'. *Nedslag i børnelitteraturforskningen*, (8), 153-170.
- Goga, N. (2009). Barnelitteraturens sakprosa: Forvaltning av form eller faglitterær forskning. *Prosa*, 15(4), 48-52.



- Goga, N. (2010). Hva er et forfatterskaps kvaliteter og særtrekk? Om nye forfatterbiografier for barn. I P. O. Kaldestad & K. B. Vold (Red.). *Årboka litteratur for barn og unge* (s. 26-35). Samlaget.
- Goga, N. (2011). Det sublime og det skjønne som estetisk kvalitet i nyere norsk bildebokkritikk. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 2(1), 88-100.  
<https://doi.org/10.3402/blft.v2i0.5833>
- Goga, N. (2013). *Gå til mauren: om maur og danning i barnelitteraturen*. Portal.
- Goga, N. (2014). Biografier. I S. Slettan (Red.). *Ungdomslitteratur: Ei innføring* (s. 71-83). Cappelen Damm Akademisk.
- Goga, N. (2019). Hvordan kan vi analysere sakprosa for barn og unge? *Sakprosa*, 11(2), 1-27.  
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.6531>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.  
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen: Kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling]. NTNU. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2466694>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2. utg.). Sage.
- Kulturdepartementet (2021). *Meld. St. 18: Oppleve, skape, dele. Kunst og kultur for, med og av barn og ungdom*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/57f98cf5845f4d3093b84a5f47cef629/n-no/pdfs/stm202020210018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i norsk*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Kümmerling-Meibauer, B. (2010). *Remembering the past in words and pictures: how autobiographical stories become picturebooks*. Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B. & Meibauer, J. (2018). Early-concept books and concept books. I B. Kümmerling- Meibauer (Red.). *The Routledge companion to picturebooks* (s. 149-158). Routledge.
- Ladd, P. (2012). The Availability of Access Features in Children's Non-Fiction. I *International journal of knowledge content development & technology*, 2(1), s. 5-16.  
<https://doi.org/10.5865/IJKCT.2012.2.1.005>
- Lesesne, T. (2002). Whose life is it, anyway? Biographies in the classroom. I J. Elliott & M. Dupuis (Red.). *Young adult literature in the classroom: reading it, teaching it, loving it* (s.119-137). International Reading Association.
- Levin, B. (2015). The development of teachers' beliefs. I M. G. Gill, & H. Fives (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 48-66.). Routledge.
- Lunde, S. E. & Aalbu, R. (2014). *Dra krakken bortåt glaset: Ei bok om Alf Prøysen*. Gyldendal forlag.
- Merveldt, N. V. (2018). Informational picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (Red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 231-246). Routledge.
- Nussbaum, M. (2016). *Litteraturens etikk*. Pax.
- Sanders, J. S. (2018). *A Literature of Questions. Nonfiction for the Critical Child*. University of Minnesota Press.
- Schmideler, S. (2017). *Wissensvermittlung in der Kinder- und Jugendliteratur der DDR: Themen, Formen, Strukturen, Illustrationen*. V&R unipress.
- Schüllerqvist, I. M. (2008). *Läsa texten eller "verkeligheten". Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. [Doktorgradsavhandling]. Stockholms universitet. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:198476/FULLTEXT01.pdf>

- Skyggebjerg, A. K. (2011). Er fagbøger en del af børnelitteraturen? *Barnboken: Tidskrift för Barnlitteraturforskning*, 34(1), 101-113. <https://doi.org/10.14811/clr.v34i1.27>
- Skyggebjerg, A. K. (2012). Billedfagbogen: Velegnet til undervisning og fritidslæsning. I A. Q. Henkel & M. Blok Johansen (Red.). *Billedbøger: En grundbog* (s. 82-85). Dansk lærerforening.
- Skyggebjerg, A. K. (2016). Brutalitet og sødme. Isbjørnliv i danske børnebøger. I Å. M. Ommundsen, P. T. Andersen & L. Blikrud (Red.), *Modernitet, barndom, historie* (s. 89-104). Novus forlag.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets muligheder: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Vie, I.-K. L. (2020). *Nyere, norske biografier for barn og unge. En studie av biografisjangeren og barn og unges møter med tre biografier*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2640576>
- Wintersparv, S. (2021). *Teaching the reading experience: upper secondary teachers' perspectives on aesthetic aspects of literature teaching* [Doktorgradsavhandling]. Umeå universitet. <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1543911&dswid=-8257>
- Zarnowski, M. (1988). Learning about fictionalized biographies. A reading and writing approach. *The Reading Teacher*, Vol. 42(2), 136-142. <https://www.jstor.org/stable/20200039>

## Vedlegg 1

### Intervjuguide til første lærerintervju Informasjon om prosjektet

#### Generell informasjon om informanten

1. Aller først vil jeg gjerne vite litt mer om deg som norsklærer. Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?
2. Hvordan opplever du det å undervise i norsk? (utfordringer, positive sider)
3. Du har undervist i norskfaget i flere år. Synes du at du har endret praksis i løpet av den tida?
4. Etter mange års erfaring; går det an å oppsummere et viktig eller flere viktige punkt som du mener er norsklærerens viktigste rolle/oppgave?

#### Tekstutvalg og didaktiske refleksjoner om lesing av tekster

1. Hva tror du styrer ditt valg av tekster?
2. Kan du fortelle meg hva slags tekster pleier du å bruke i de klassene du har i norsk?
3. Hva legger du i begrepet tekst?
4. Hvordan forholder du deg til læreboka når du velger deg tekster?
5. Hvilken lærebok bruker du i undervisninga? Har du vært med på å velge lærebok?
6. Hva synes du er en god lærebok i norsk for deg og dine elever?
7. Hva synes du om utvalget av tekster i læreboka?
8. Hvordan forholder du deg til læreplanen i norsk og kompetansemålene når du velger tekster?
9. Er det noen situasjoner der elevene kan påvirke utvalget av tekster?
10. Har elevene fått velge tekster selv, og i så fall husker du hva slags tekster de valgte?
11. I hvor stor grad leser elevene du har bøker, og hva styrer valgene deres?
12. Kan du si litt om hvordan pleier du å jobbe med tekster i klasserommet?
13. Husker du en spesiell time som du opplevde som veldig vellykket når det gjelder arbeidet med en tekst? Hva tror du gjorde denne timen så god? Hvorfor opplevde du denne timen ekstra god?

#### Biografier

1. Jeg vil gjerne at vi snakker litt om biografien, selv om det er litt tidlig å gå inn i samtale om sjangertrekk. Men det er jo en sjanger som kan være litt diffus fordi den inneholder elementer av fiksjon og fakta. En vanlig måte å forklare hva som karakteriserer en biografi, er at det er en fortelling om et menneske som har levd eller lever i en gitt historisk periode. Kan du fortelle meg hva slags forhold du selv har til biografien?
2. Kan du huske at du har lest noen biografier, og husker du hvilke det var?
3. Hvordan forholdt du deg til eventuelle bilder i disse biografiene?
4. Er sjangeren representert i læreboka du bruker? Hvis ja; husker du hva slags tekst det er, og har du brukt den?
5. Vet du om dere har biografier i bokhyllene på skolen, for eksempel på biblioteket eller i boksamlingene som brukes i de ulike klassene?
6. Har du inntrykk av at elevene leser biografier? Og eventuelt hvilke?
7. Har du jobbet med biografiske tekster i klasserommet?
8. Husker du å ha lært noe om biografiske tekster i løpet av egen skolegang eller gjennom utdanning?
9. Du vet jo at jeg vil be deg om å bruke en biografisk tekst i klasserommet. Hva er din umiddelbare tanke om det? Tror du at det lar seg gjøre?

10. Noen biografier handler om idrettsstjerner, popstjerner, oppdagere, og noen biografier har mange bilder og fremstår som bildebøker eller har et tegneserieformat. Både formen på teksten og innholdet kan variere. Hva slags biografier tror du appellerer til elevene?

#### Presentasjon av biografi

1. Får du noen umiddelbare tanker om temaet, den biograferte eller formatet?
2. Har du noen umiddelbare tanker om hvordan du kan bruke denne teksten i klasserommet, før du har fått kikket nærmere på den?
3. Dette er en veldig visuell biografi. Hva slags forutsetninger har elevene for å lese og tolke bilder?