

## Å lese i norskfaget

I norskfaget møter elevene et mangfold av tekster, som krever ulike tolkningsstrategier. Mens litterære tekster ofte kan leses på en utforskende måte, der stadig nye meningssammenhenger kan oppdages og skapes, vil ulike sakprosa-tekster gjerne leses mer målrettet i forhold til et referansepunkt – for eksempel historiske prosesser, politiske saker, eller sosiale forhold - utenfor teksten, for å få øye på hvordan teksten forsøker å gi innsikt, påvirke, overtale eller engasjere. Denne artikkelen presenterer og eksemplifiserer noen sentrale lese måter i norskfaget, med vekt på at faget grunnleggende sett orienterer seg mot tekst forstått som genre og utforming.

### Hvilke tekster leser elevene i norskfaget?

Norskfaget er i særlig grad et tekstfag, fordi det er tekster som er fagets studieobjekt.

Det vil si at norskfaget gir et særlig fokus til hvordan ulike tekster og teksttyper er strukturert og utformet *som tekster*, og som tekster som har sine plasser innenfor ulike genre. I læreplanens beskrivelse av formålet med faget heter det at elevene skal "lære å orientere seg i mangfoldet av tekster", og at de skal lese skjønnlitteratur og sakprosa for å "utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien".<sup>1</sup> Men hva vil det si å lese i norskfaget? Ifølge læreplanen er lesing som grunnleggende ferdighet i norskfaget "å skape mening fra tekster fra nåtid og fortid i et bredt utvalg sjangere".<sup>2</sup> Dette innebærer at eleven skal lese for "å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft", som altså handler om meningsskapende innlevelse og forestillingsevne, og "å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene", som altså handler om meningskritisk undersøkelse av tekstlige fremstillinger.<sup>3</sup> Dette betyr at elevene i norskfaget både skal motiveres til å involvere seg i og oppleve nærhet til de tekstuniversene de får tilgang til gjennom lesingen, og oppøve en bevissthet om og dermed distanse til tekst som fremstillingsform. Det er derfor viktig at elevene får anledning til å utvikle kunnskap om tekstlige kjennetegn, slik at de kan lese hensiktsmessig, selvstendig og kritisk, med et blikk for hvordan ulike tekster og genre krever forskjellige lese måter, og for hvordan tekstutformingen bidrar til tekstmeningen. Det å lese en tekst med vekt på tekstutforming, altså på form, språk og struktur, fordrer en nøyaktig og grundig lesning,

---

<sup>1</sup> <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal/>

<sup>2</sup> [http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter/](http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/)

<sup>3</sup> [http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter/](http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/)

der dynamikken mellom del og helhet, tanke og uttrykk, motiv og formverk, betraktes som avgjørende for tekstens genremessige meningsproduksjon.<sup>4</sup>

### Hvordan har ulike tekster ulike meningsmuligheter?

Læreplanens formuleringer om at elevene i norskfaget skal utvikle genreforståelse, kritisk tekstforståelse og gjenkjennelse av ulike former for argumentasjon kan forstås som uttrykk for at norskfaget har mulighet til å utvikle en tekstbevissthet som er relevant også for den fagrelevante lesningen i andre fag.<sup>5</sup> Norskfagets tilnærming til genre, tekstlig oppbygging og lesing har stor verdi også inn i andre fag, nemlig gjennom oppøvelsen av elevenes forståelse av at alle tekster inngår i genre, med ulike fremstillingsmåter og konvensjoner. Slik kan de ulike tekstenes formmessige, strukturelle og retoriske konstruksjoner bli synlige, og møtes av elevene på en faglig adekvat, ansvarlig og myndig måte.

Hva innebærer det å lese tekster med blikk for genre og tekstkonstruksjon? Det å øve opp blikket for tekstlige konstruksjoner handler grunnleggende sett om bevissthet om genrenes affordans. Affordans vil si det man kan uttrykke og oppnå gjennom bruk av en bestemt genre. Genrene har ulik affordans fordi de har ulike potensial til å skape mening; de har ulike meningsskapende muligheter, og de har ulike begrensninger. Et bilde har for eksempel sin affordans i å vise hvordan noe ser ut, mens skriftlige tekster har sin affordans i å kunne argumentere, forklare eller skildre. Blant de norskfaglige tekstene er lyrikken for eksempel en genre som har sin affordans i at den gir subjektive, fortettede bilder av følelser eller hendelser; dramatik er på sin side en genre som har sin affordans i å vise frem mennesker som samhandler gjennom dialog; en aviskronikk har sin affordans i å argumentere for et bestemt syn på et aktuelt emne; reklame har sin affordans i å overtale leseren om å kjøpe et produkt; en sms er en personlig genre som gir et fortettet uttrykk for en situasjon... Listen av de norskfaglige genrenes affordans kunne lett forlenges, nyansere og utdypes, siden elevene skal lese mange tekster innenfor ulike genre i dette faget. På ungdomstrinnet vil det være viktigst for elevene å

---

<sup>4</sup> Nielsen, I., Gourvennec, A.F. og Skaftun, A.: ”Lesing i norsk”, *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (red. Atle Skaftun et al., Oslo, Cappelen Damm Akademisk, 2014).

<sup>5</sup> I *Litteraturens nytteverdi* argumenterer Atle Skaftun for at litteraturarbeid i norskfaget er myndiggjørende også utover norskfaget; å lese og forholde seg til skjønnlitteratur innebærer å engasjere seg i en verden av stemmer, synspunkter, verdier og holdninger. (Skaftun, 2009)

oppøve en forståelse for hvordan genreforskjellene gjør at vi møter tekster på ulike måter, med ulike spørsmål underveis, og at vi leser ulike genre med ulike mål.

### Hva er målet med lesingen i norskfaget?

Uansett hvilken tekst elevene skal lese, er det viktig å ha et mål med lesingen, slik at det blir mulig å finne og sammenholde informasjon, forstå og reflektere over teksten på en relevant måte. Det er viktig at målet med lesingen er eksplisitt for elevene, slik at de også kan jobbe systematisk med å bli bedre lesere. Det er i tråd med et av prinsippene for god underveisvurdering som sier at elevenes forutsetninger for å lære kan styrkes dersom elevene forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem. Det å ha et mål med lesingen gir retning til hva som bør være i forgrunnen for oppmerksomheten når man leser, altså hva man skal legge merke til, og også hvordan man skal innstille seg til og forholde seg til det man leser. Dette er ikke minst viktig i norskfaget, der elevene leser mange ulike tekster innenfor ulike genre. Derfor er det viktig at elevene får anledning til å øve opp en bevissthet om at ulike genre leses på ulike måter fordi de har ulike funksjoner. For eksempel vil en politisk tale ha en annen funksjon enn en novelle. En politisk tale vil forsøke å overtale leseren i en bestemt sak, og må derfor leses i forhold til et mål om å finne og analysere de argumentene og grepene som taleren tar i bruk for å overtale leseren. En novelle forsøker ikke å overtale leseren om noe bestemt; det nytter ikke å lete etter argumenter i en litterær tekst. En novelle har sin funksjon i å involvere leseren følelsesmessig i fiktive personer, livsløp og situasjoner. Dermed vil ett mål med lesingen av en novelle kunne være å utforske hvordan den i sine enkeltdeler skaper en forestillingsverden som leseren kan involvere seg i på en slik måte. I noen tekster vil tekstens følelsesmessige involvering av leseren inngå i et politisk eller sosialt prosjekt. Den realistiske litteraturen på slutten av 1800-tallet ville jo for eksempel sette samfunnsmessige problemer under debatt, og aktivere borgernes sosiale bevissthet og engasjement. Den realistiske litteraturen forsøkte dermed å være "argumenterende" i en viss forstand. Selv om litteraturens historiske og sosiale konteksten er en del av norskfagets historiske tilnærming til tekst, vil en faglig relevant lesing av en skjønnlitterær tekst likevel kunne i en funksjonell tilnærming til hvordan teksten kan leses som en litterært og estetisk utformet tekst.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Det å involvere seg i en litterær tekst innebærer også å se for seg og leve seg inn i fremmede personer, livsløp og univers, noe som har stor sosial og medmenneskelig relevans også utover norskfaget. Per

For å kunne lese målrettet og funksjonelt, er det viktig at elevene oppøver genrebevissthet, og dermed også en metaforståelse av at genrene har ulike affordanser. En slik genrebevissthet vil kunne gi et godt grunnlag for å orientere seg i det mangfoldet av tekster som elevene skal møte i og utenfor skolen. Genre handler om hvordan vi skiller mellom ulike typer tekster, men også om hvordan vi som lesere skal innstille oss til og skape mening i og av tekst. Kort sagt: hvis vi ikke kjenner genrekonvensjonene for en tekst, blir det svært vanskelig å lese den på en meningsfull måte. Når elevene så leser mange tekster i norskfaget, og innenfor mange genre, blir det viktig å øve opp en genrebevissthet og forståelse av at ulike tekster fordrer ulike lesemåter. Den viktigste og mest grunnleggende genreforskjellen går mellom litterære og ikke-litterære tekster, og det er all mulig grunn til å legge stor vekt på denne genreforskjellen i den norskfaglige leseundervisningen.

### **Hvilke didaktiske konsekvenser har fokuset på genre?**

Den amerikanske litteraturredaktøren Judith Langer har vært opptatt av at skillet mellom skjønnlitterære og ikke-litterære tekster har store didaktiske konsekvenser for hvordan læreren best mulig kan støtte lesingen av ulike tekster. For henne er lesing av skjønnlitterære tekster knyttet til en litterær tenkemåte, mens lesing av ikke-litterære tekster er forbundet med en diskursiv, referensiell tenkemåte.<sup>7</sup> Den litterære tenkemåten åpner opp for leserens egen fantasi og egne erfaringer på en slik måte at leseren bygger en forestillingsverden, skriver hun, som er kjennetegnet av å være åpen, foranderlig og uavsluttet. Når vi går inn i en skjønnlitterær tekst, forsøker vi å bli kjent med den ytre eller indre virkeligheten som teksten skildrer eller uttrykker, uten at vi kan være sikre på om forestillingene våre stemmer. Dette innebærer at vi ikke kan forstå eller holde på plass det litterære meningsuniverset gjennom å henvise til ytre

---

Thomas Andersen argumenterer for eksempel for at litteraturen gir emosjonell trening. ("Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?", *Norsklæreren*, 2/11.) Vi trenger å forstå andre mennesker for å kunne utvikle fellesskap, mener Andersen, og litteraturen involverer oss i å forstå og føle andre menneskers liv, følelser, situasjoner og behov. Men litteratur gir oss også emosjonell trening på et annet plan, forsetter Andersen; den gjør det mulig å utvikle det han kaller for kosmopolitisk empati, som handler om forståelse av, innlevelse i og kritisk refleksjon over kollektive og nasjonale emosjoner knyttet til individ, samfunn, verdier, kjønn og religion.

<sup>7</sup> Langer, Judith: *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*, New York, Teachers College Press, 2011.

referanser, slik vi jo for eksempel kan når vi leser en kronikk om klimakrisen. I møtet med en skjønnlitterær tekst må vi forsøke å forstå meningsdynamikken gjennom å lese og tolke tekstdelene og tekstshelheten i lys av hverandre.

Langer påpeker at ikke-litterære tekster ikke kan leses med samme åpenhet og kreativitet som de litterære. I møte med ikke-litterære tekster kan vi imidlertid holde fast ved et referansepunkt utenfor teksten, fordi teksten står i et nært og eksplisitt forhold til en sak eller til faktiske forhold utenfor teksten. Også i møte med en ikke-litterær tekst vil leseren bygge en forestillingsverden, men den vil være mer saksorientert og bundet til faktiske forhold enn i møte med skjønnlitteratur. Langers skille mellom litterære og ikke-litterære tekster, og mellom en litterær og en diskursiv tenkemåte, er fruktbar for leseundervisningen i norskfaget, fordi den peker i retning av forskjellige lese måter.

### **Hvordan lese skjønnlitteratur i norskfaget?**

Noe av det som kjennetegner skjønnlitterære tekster, er at de har et meningspotensiale som de ikke uttrykker eksplisitt. Det skjer en litterær fordobling når leseren forstår at det spesifikke som teksten handler om på motivnivå, også har en større eller mer allmenn betydning. Elever er gjerne fokusert på det teksten konkret handler om. Det er derfor viktig at litteraturundervisningen i norskfaget legger til rette for at elevene får utvikle evnen til å se utover det spesifikke, mot det teksten dreier seg om på et mer overordnet nivå. Det kan derfor være hensiktsmessig å legge til rette for at elevene får reflektere over hvordan litterære tekster tematiserer menneskelige grunnspørsmål om for eksempel identitet og fremmedhet, ensomhet og fellesskap, glede og sorg, drøm og realitet, selv om handlingen ved første gangs lesning kan være enkel eller konkret.<sup>8</sup>

### **Hvordan kommer eleven på sporet av den doble meningen?**

Elevene kan komme på sporet av den doble meningen gjennom å motiveres til å *beskrive* hva teksten handler om ut fra hva de har lagt merke til, og til så å *tolke* det de har lagt merke til, og dermed uttrykke hva de tror teksten betyr.

---

<sup>8</sup> Jfr Drangeid, M.: *Litterær analyse og undervisning*, Gyldendal Akademisk, 2014.

	Jeg la merke til... (beskrivelse)	Jeg tror det betyr (tolkning)
<p><b>I teksten</b> Odd tar ingen sjanser. Hver morgen står han foran speilet i gangen og surrer inn hodet sitt med håndklær. "Best å være på den sikre siden," sier han til seg selv. "Har du husket tevarmeren?!" kakler moren. Odd himler med øynene. "Selvfølgelig har jeg husket den!" Han trer den store tevarmeren ned over håndklærne. "Sånn."</p>	<p>Jeg la merke til at Odd ikke tok noen sjanser.</p> <p>Jeg la merke til at moren til Odd kakler.</p> <p>Jeg la merke til at Odd himler med øynene</p>	<p>Det betyr at Odd er ei pingle, han er redd for å skade seg– men hvis vi ikke våger noen, blir det ganske kjedelig.</p> <p>Det betyr at hum maser hele tiden på en irriterende måte.</p> <p>Jeg tror egentlig Odd har lyst å si at moren skal holde kjøft, men han tør ikke. Derfor bare himler han med øynene.</p>
	<p>Odd ser ikke glad ut. Han har triste øyne.</p> <p>Det er mange bilder av Odd og moren på veggen. Moren til Odd er ei høne</p>	<p>Jeg tror Odd har et trist liv. Han er sikkert overbeskyttet og får ikke lov til noen ting av moren. Jeg tror moren til Odd er en skikkelig hønemor. Hun kan gjøre gutten til et mobbeoffer.</p>

Ofte vil det være fruktbart å la elevene lese med utgangspunkt i igangsettere for personlige reaksjoner, slik at de får mer fokus på egne spontane forestillinger og følelser i møtet med teksten enn på den spesifikke handlingen. Igangsettere for personlige reaksjoner på teksten kan også sette elevene på sporet av hvilken relevans teksten har for menneskelivet. Når elevene for eksempel leser Sigbjørn Obstfelders dikt "Regn" kan de bruke igangsettere som aktiverer relevante erfaringer, synspunkter og assosiasjoner:

## Regn

*En er en og to er to -  
vi hopper i vand,  
vi triller i sand.  
Zik zak,  
vi drypper på tag,  
tik tak,  
det regner idag.  
Regn, regn, regn, regn  
øsende regn,*

*pøsende regn,  
regn, regn, regn, regn  
deilig og vådt  
deilig og rått!  
En er en og to er to -  
vi hopper i vand,  
vi triller i sand.  
Zik zak,  
vi drypper på tag,  
tik tak,  
det regner idag.*

#### **Igangsettere for personlig reaksjon**

Da jeg leste, la jeg merke til ... at dette er et morsomt dikt som får meg til å se på regnet som noe morsomt.

Jeg likte godt at... det er regnet selv som snakker i diktet.

Jeg ble fascinert av... hvordan dette diktet som handler om regn også høres ut som regn.

Jeg ble irritert over...alle gjentakelsene, og at det skjedde så lite i diktet.

Jeg undret meg over ... hvordan Obstfelder kom på å skrive dette diktet.

Jeg ble overrasket over... at dette diktet ble skrevet for over 100 år siden.

Slutten ... kom litt plutselig, uten skikkelig avslutning.

Jeg tror at ... rytmen i diktet fikk meg til å lese videre, og til å lese diktet om igjen, for det var så merkelig.

Teksten minnet meg om... en japansk tegnefilm der alle var glade for at det regnet slik at risen kunne vokse på markene.

Teksten minnet meg også om ... da jeg var på ferie i Bergen og det regnet hele tiden.

Også skjønnlitteraturens tomme steder kan gi anledning til litterær fordobling.<sup>9</sup>

Litterære tekster har mange åpne plasser; det kan dreie seg om utelatte beskrivelser av personer eller steder, at handling antydes mer enn forklares, eller at sentrale tematikker ikke blir gjort eksplisitt. I møte med slike tomme steder, må leseren være aktivt medskapende, og bidra til å fylle ut disse, gjennom forestillingsevne og egne erfaringer, og gjennom å tolke enkeltmomenter og tekstshelhet i forhold til hverandre. Denne meningsgjørende lesingen er nødvendig for at teksten skal fremstå som sammenhengende og meningsfull. Derfor vil ulike lesere også lese, tolke og forstå skjønnlitterære tekster på ulike måter, alt etter hvilke erfaringer og forestillinger som aktiveres i møte med teksten.

---

<sup>9</sup> Jfr Iser, W.: "The reading process. A phenomenological approach", *New Literary History*, 3 (2), 279-299.

## Hvordan lese en skjønnlitterær tekst med dens tomme steder?

Ofte vil leseren måtte fylle ut de tomme plassene som oppstår i metaforene i en skjønnlitterær tekst. Metafor kommer fra gresk og betyr "overføring", noe som peker mot at en metafor ofte tar i bruk noe konkret for å beskrive noe mer abstrakt. Vi bruker ofte metaforer i dagligspråket, som når vi for eksempel sier at vi er "så sint som en okse" eller at "livet er en reise". Slike metaforer er ofte automatiserte, slik at vi ikke trenger å undre oss særlig over betydningen. I skjønnlitterære tekster opptrer det imidlertid ofte nyskapende metaforer, som krever at leseren tar i bruk forestillingsevne og fantasi for å forstå eller undre seg over betydningen.

I det følgende skal vi gjennom et eksempel vise hva det vil si å lese en skjønnlitterær tekst, diktet "Svevn" av Olav H. Hauge, med fordobling, også for å vise hvordan tekstens tomme steder kan fungere i en leseprosess.

### Svevn

Lat oss glida inn  
i svevnen, i den  
logne draumen,  
glida inn – tvo  
deigemne i den  
gode bakaromnen  
som heiter natt.  
Og so vakna  
um morgonen  
tvo gylne  
kveitekakor!

For å kunne søke og skape mening i dette diktet, og lese det på en norskfaglig måte, bør elevene inviteres til å bygge en forestillingsverden, der elevenes egne erfaringer og forestillinger kan bli ressurser i lesingen av diktet. For å få teksten i tale, slik at den motiverer til en meningsskapende leseprosess, kan elevene danne seg en indre forestilling av utsigelsessituasjonen.<sup>10</sup> En mulig igangsetter for å danne en slik forestilling, er å spørre elevene om **hvem som sier hva og hvordan** i dette diktet.<sup>11</sup> Hvilken stemme møter vi, og i hvilken situasjon? Og hva ytrer denne stemmen seg om? Dette er overordnede spørsmål som kan stilles til alle litterære tekster, og som gjør det

---

<sup>10</sup> Skaftun 2009, s. 126.

<sup>11</sup> Nielsen et al. 2014, s. 191.



mulig for elevene å gå inn i den spesifikke teksten som et menneskelig meningsunivers, samtidig som de får anledning til å involvere seg med egne forestillinger og assosiasjoner. Dermed kan lesingen bli dynamisk; genuint utforskende og involverende.

Hvis vi stiller dette spørsmålet til Hauges dikt, vil elevene snart oppdage at det er et "vi" som taler i diktet. Hvem dette viet er, sier diktet ikke så mye eksplisitt om. Likevel er det mulig å be elevene å utforske om diktet mer indirekte sier noe om hvem dette viet er. Siden diktet forteller at det er et "vi" som snart skal sove og drømme, kan det for eksempel være rimelig å foreslå at det dreier seg om et vi som er et kjærestepar eller ektepar, selv om vi ikke kan være helt sikre på det. Ut fra en slik tolkning kan elevene dermed forestille seg et kjærestepar som skal legge seg for natten. Men diktet sier også noe mer om dette vi'et, nemlig at det sammenligner seg med "deigemner". Sammenstillingen er umiddelbart litt komisk, siden det er uvanlig å omtale seg selv som deigemne. Hvis elevene likevel inviteres inn i en utforskning av denne sammenligningen, går det likevel an å få vite mer om viet, og hvordan viet opplever seg selv. For hva er et deigemne?

Hvis en metafor utforskes med utgangspunkt i den bokstavelige betydningen, vil elevene ofte ha mange erfaringer og assosiasjoner å bidra med i den meningsskapende prosessen. Samtidig vil det være i tråd med god underveisvurdering at læreren gir tilbakemeldinger på hvorvidt tolkningsforslagene er relevante og tekstnære, slik at elevene får råd for videre utvikling av evnen til å tolke litterære tekster. Slik kan de også erfare at deres egne forestillinger har stor relevans og er nødvendig for å lese kompleks skjønnlitteratur med forståelse. Et deigemne er kanskje knadd, men likevel uformet og enda ikke ferdig som stekt bakverk; det hever fremdeles, og vokser altså, og kanskje uten at noen kan vite helt hvordan det vil bli seende ut når det er ferdig hevet og klart for å stekes. Når elevene så ledes tilbake til teksten, og ser at viet sammenligner seg med et deigemne i en slik forstand som de selv har utforsket, blir det også mulig for dem å se for seg et "vi" som føler seg uferdig, uformet og i vekst. Kanskje vil det si at viet er et kjærestepar som opplever seg som i vekst og utvikling? Hva vil det i så fall si, å vokse og utvikle seg? Hvis vi tar slike spørsmål med oss tilbake til diktet, der det handler om to deigemner, så kan vi også se for oss at to deigemner som ligger ved siden av hverandre, også ofte vokser sammen når de hever eller stekes, slik kjærestere også kan sies å vokse

inn i hverandre. Å utforske en litterær metafor, og altså lese med fordobling, der leseren går fra det konkrete (deigemne) til det mer abstrakte (vi'et som føler seg som deigemne) kan åpne for refleksjon over hvordan teksten stiller menneskelige grunnspørsmål som har relevans og mening også utover den konkrete teksten.

Videre heter det i diktet at "vi" ønsker å gli inn i den bakerovnen som natten er, slik at vi'et blir omgjort til "tvo gylne kveitekakor". Igjen kan elevene inviteres inn i en meningsskapende lesing av denne metaforen. Hva kan det bety når diktet sier at natten, søvnen og drømmen har kraft til å endre og fullføre noe som før natten var uferdig og uformet? Hvordan kan natten ha en slik kraft? Det sier ikke diktet eksplisitt, så der må igjen elevene bidra med forestillinger og assosiasjoner. Hvis natten skal kunne "steke" deigemnene, så må den vel ha kraft eller varme til å gjøre det, til å omdanne noe uferdig til noe ferdig? Hvilken nattlig kraft eller varme kan det være snakk om? Kan det for eksempel være en seksuell "varme" eller intense drømmer som skal gjøre vi'et ferdige og gylne, altså fullbrakte og vakre? Uansett er natten en "god" bakerovn, sier vi'et, så vi'et går inn i natten og søvnen med forhåpninger om en god forvandling.

Vi trenger språklige og genremessige konvensjoner for å lese Hauges diktet som et dikt. Vi må ikke bare kunne norsk, men vi må innstille oss på å forstå og utforske de språklige konvensjonene som står sentralt i lyrikken som genre, nemlig metaforene. Elevene trenger trening i åpne opp betydningspotensialet i ulike metaforer. Én vei inn i en slik trening er at læreren modellerer hvordan hun tolker. Gjennom modellering får en satt ord på hvordan en tenker når en leser metaforer, for eksempel i et dikt; en leser, tolker, reflekterer, stiller spørsmål og utforsker ulike betydningsmuligheter. Når elever gjennom lærerens modellering og arbeid med enkelttekster blir kjent med at metaforer står sentralt i skjønnlitteratur generelt, vil de etter hvert bli i stand til å søke etter og oppdage metaforer, og også kunne utforske meningspotensialet i metaforene. Det betyr ikke at leseren kan tillegge metaforer hvilken mening som helst, men at den meningssøkende lesingen skjer som en bevegelse mellom del og helhet, og mellom tekst og leser, slik at man som leser forplikter seg på å lese og tolke teksten som meningshelhet.

## Hvordan lese sakprosa i norskfaget?

I norskfaget leser elevene ulike tekster og teksttyper som samlet sett gjerne omtales som "sakprosa". I læreplanen for norskfaget er det et mål at elevene lese et utvalg av sakprosa-tekster for å reflektere over innhold, form og formål, og også å bruke sakprosa-tekster som eksempeltekster for egen skriving av tekster som er språklig og i uttrykk er tilpasset til ulike skrivesituasjoner.<sup>12</sup> Når elevene for eksempel skal lære å skrive leserbrev, intervjuer og reportasjer, er det viktig at de får anledning til å gjenkjenne genretrekk i tekstene de leser, som de så kan tilpasse til målet med de tekstene de selv skal skrive. Dermed kan elevene få en opplevelse og forståelse av at tekster er utformet med sikte på spesifikke situasjoner, og at sakprosa-tekster ofte har en tydeligere og mer avgrenset funksjon enn hva for eksempel skjønnlitterære tekster har. Mens skjønnlitteratur oftest er gjenbrukstekster som får ny betydning i nye kontekster, slik at for eksempel eldre litteratur kan fremstå som ny og relevant i andre sammenhenger enn den opprinnelig ble skrevet innenfor, vil sakprosa-tekster på en annen måte være knyttet til sin kontekst. Sakprosa-tekster brukes og "forbrukes" innenfor en bestemt situasjon og kontekst, fordi de er skrevet som forsøk på å overtale leseren om å tenke, forstå eller handle på bestemte måter i forhold til saksforhold, politikk eller varer. Dette har konsekvenser for hvordan elevene bør lære å lese sakprosa-tekster, nemlig som tekster som er ment å appellere til leseren i ulike situasjoner. Derfor er sakprosa-tekster heller aldri helt nøytrale; de har alltid preget av perspektiver, genre, saksfremstilling og siktemål. I noen sakprosa-tekster er perspektivene åpenbare, ved at forfatterens tenkemåte, verdisyn eller ideologi uttales eksplisitt, mens i andre tekster er perspektivene, interessene og synspunktene mer skjulte. En læreboktekst vil for eksempel omtale samfunnsforhold på en nøytral måte i den forstand at den ikke tar parti ideologisk eller politisk. Likevel vil også en slik tekst ha et bestemt perspektiv, fordi den inkluderer noen fakta og synspunkt, og nødvendigvis utelater andre. Slik må det være, fordi ingen tekst kan formidle eller nevne alt som kunne ha vært relevant i en sak, og fordi enhver tekst – også en læreboktekst – har sin bestemte affordans. I norskfaget kan elevene i så måte få redskaper til å lese sakprosa-tekster som forsøk på å overtale, påvirke eller skape forståelse, enten det dreier seg om reklame, politiske taler eller fagtekster.

---

<sup>12</sup> <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133>

## Hvordan kan elevene lære å gjenkjenne retoriske appellformer?

I læreplanen for norsk på ungdomstrinnet heter det at elevene skal kunne "gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på" og "gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål". I den klassiske retorikken er appellformene nært knyttet til begrepene etos, pathos og logos, som kan være sentrale verktøy i analysen av sakprosaetekster, og i skrivingen av egne sakprosaetekster. Aristoteles beskrev appellformene som de ressursene taleren har til rådighet for å overtale publikum. I retorikken tenker man seg at taleren (eller skriveren) kan appellere til tilhøreren eller leseren gjennom å fremstå som troverdig (etos), gjennom å aktivere tilhøreren eller leserens følelser (pathos) eller gjennom logiske argumenter (logos). Tanken er at tilhøreren eller leseren ikke bare vurderer selve talen, men også talerens troverdighet. I et analytisk perspektiv er det derfor viktig å vurdere hvordan taleren fremstår i teksten. Fremstår taleren eller avsenderen som oppriktig, forstandig og klok, eller som manipulerende eller villedende? Noe av utfordringen i tolkningen av sakprosaetekster er å kunne vurdere om talerens oppriktighet er tilgjort og falsk, nettopp for å overtale, eller om den kan vurderes som troverdig. Her er det viktig at eleven øves opp i en kritisk tilnærming til etos som retorisk appellform.

Den andre retoriske appellformen er pathos, som er knyttet til tilhøreren eller leserens følelser. I retorikken dreier det seg snarere om at taleren kan aktivere tilhøreren følelser i overtalelsen. I dag har vi ofte et negativt eller kritisk forhold til en slik følelsesmessig aktivering, fordi vi i moderne historie er vant til at politisk propaganda og reklame utnytter tilhøreren følelser på en manipulerende måte. I analysen av sakprosaetekster kan vi imidlertid ikke bare avvise pathos på generelt grunnlag. Å vurdere pathos i en tekst handler om å vurdere hvordan teksten aktiverer hvilke følelser på hvilken måte med hvilket siktemål.

Den tredje retoriske appellformen er logos, og er knyttet til selve det argumentative resonnementet i talen eller teksten. Logos er en sentral appellform i fagtekster og i politiske tekster, men opptrer gjerne også i reklame, når den henviser til forskning og laboratorieundersøkelser.

En tekst vil i praksis som oftest ta i bruk alle de tre appellformene, men på ulik måte og i ulik grad, alt etter hva som er tekstens formål (hva vil avsenderen overtale leseren om?), og publikum (hvem er publikum, og er de mottakelige for eller kritiske til det som avsenderen forsøker å overtale om?).

### **Hvordan lese en sakprosa tekst med vekt på retoriske appellformer?**

Vi skal se nærmere på noen overordnede spørsmål i lesingen av sakprosa tekster i norskfaget gjennom et eksempel. Vinteren 2009 sirkulerte det en sms i norske medier og sosiale medier, sendt av den norske legen Mads Gilbert da han jobbet på sykehuset Shifa i Gaza mens det var krig mellom Israel og den palestinske islamistiske gruppen Hamas. Denne teksten, som også inngår i LNUs sakprosa kanon fra 2009, har relevans i norskfaget fordi den er representativ for en genre og skrivemåte som har samfunnsmessig betydning både som tekstform og humanitær ytring, og som en tekst som vakte engasjement og debatt.

«De bombet det sentrale grønnsaksmarkedet i Gaza by for to timer siden. 80 skadde, 20 drept, alt kom hit til Shifa. Hades! Vi vasser i død, blod og amputater. Masse barn. Gravid kvinne. Jeg har aldri opplevd noe så fryktelig. Nå hører vi tanks. Fortell videre, send videre, rop det videre. Alt. Gjør noe! Gjør mer! Vi lever i historieboka nå, alle! Mads G. 3.1.09 13:50 Gaza by.»

En sms som dette har sin affordans i at den gir et fortettet, personlig øyeblikksbilde av en spesifikk situasjon. Gilberts sms er i så måte eksemplarisk, fordi den eksplisitt innskriver situasjonen (sykehus, krigshandlinger), og den personlige tilstedeværelsen i denne situasjonen. Elevene kan selv lese teksten med sikte på å finne ut hvordan denne tilstedeværelsen kommer til uttrykk i teksten. I tråd med god underveisvurdering er det her viktig at lærer veileder elevene og gir dem tilbakemeldinger på hvordan de kan utvikle blikket for retoriske appellformer i sakprosa tekster. Gilberts posisjonerer seg som øyenvitne i teksten både fordi han på slutten av tekstmeldingen har innskrevet sted og dato, og også i selve skrivemåten, fordi han eksplisitt skildrer og uttrykker fortvilelse over det han ser.

Dette er aspekter av smsens affordans; den gir nettopp anledning til en direkte skildring av en opplevelse. I et retorisk perspektiv inngår smsens affordans dermed også i

tekstens etos. For når Gilbert gir et personlig og direkte øyeblikksbilde av situasjonen i Gaza, betyr det også at han er et øyenvitne, som gjennom personlig erfaring ser hva som skjer. Dette bidrar i vesentlig grad til at teksten fremstår som troverdig.

Tekstmeldingens formål er nært knyttet til publikum. Dette gir spørsmål til lesingen som handler om tekstens pathos. Siden pathos som nevnt er en appellform som retter seg mot tilhørerens følelser, blir det viktig å undersøke hvilke følelser denne teksten forsøker å vekke i leseren, og hvorfor. Når elevene lærer å gjenkjenne at en tekst ofte appellerer til leserens pathos gjennom detaljerte beskrivelser, verdiladet språk og ekspressive uttrykk, kan de også få øye på hvordan Gilberts skildring av skadde mennesker (hvor mange som er skadet, hvem som er skadet, hvordan de er skadet), av hvordan han subjektivt og ekspressivt opplever situasjonen ("Jeg har aldri opplevd noe så fryktelig") er del av tekstens appell til leseren. Elevene kan også bruke sin egen lesereaksjon på teksten i analysen av dens pathos-appell: Hvordan vekkes deres medlidenhet, fantasier og forestillingsevne i møtet med Gilberts tekst?

I Gilberts tekstmelding er det også en metafor som er vesentlig for tekstens aktivering av leserens følelser og forståelse, nemlig "Hades". Hades er et lavfrekvent navn som de fleste elevene nok ikke kjenner, nemlig navnet på dødsriket i den greske mytologien. Når Gilbert så nevner Hades i sms'en fra Gaza, fungerer det som en implisitt metafor, altså at Gaza er som et dødsrike. Hvis leseren har noen forestillinger om Hades, vil denne spesifikke metaforen kunne bidra til leserens forestillingsverden av hva Gilbert skildrer fra Gaza. Dette er et eksempel på at også sakprosa tekster tar i bruk metaforer, men ofte med en annen funksjon enn i litterære tekster. Mens metaforer i litterære tekster ofte har en mer åpen betydning, vil en metafor i en sakprosa tekst inngå som en del av tekstens totale appell om å forstå, føle eller handle i forhold til en spesifikk sak, og derfor er sakprosa metaforens betydning oftest også mer lukket og spesifikk.

I Gilberts sms er tekstens logos-appell nært knyttet til å overtale leseren til å handle. For målet med smsen er ikke bare å vekke følelser, men å få leseren til å handle: "Fortell videre, send videre, rop det videre. Alt. Gjør noe! Gjør mer!" Denne smsen formulerer ikke et eksplisitt eller tradisjonelt "saklig" eller "objektivt" argument, men den appellerer til leserens evne til å innse at det er riktig å handle slik den oppfordrer til.

Hvis eleven undersøker hvilke tekstelementer denne tekstmeldingen er bygget opp av, kan det bli tydelig at den begynner med et kort narrativ («De bombet det sentrale grønnsaksmarkedet i Gaza by for to timer siden. 80 skadde, 20 drept, alt kom hit til Shifa.»), etterfulgt av skildringer av det Gilbert selv ser (“Vi vasser i død, blod og amputater. Masse barn. Gravid kvinne.”) og så av Gilberts uttrykk for fortvilelse (“Jeg har aldri opplevd noe så fryktelig.”) Det er disse elementene som underbygger relevansen og riktigheten av å handle (“Fortell videre, send videre, rop det videre. Alt. Gjør noe! Gjør mer!”). En analyse av de retoriske appell-formene i en sakprosaetekst som dette, er også egnet til å øve eleven i å se hvordan de ulike appell-formene glir inn i hverandre. For eksempel er jo oppbygningen av denne tekstmeldingens logos-appell nært knyttet sammen med tekstens etos- og pathos-appell. De språklige virkemidler i den eksplisitte appellen om å handle, som for eksempel gjentakelsene (“Fortell **videre**, send **videre**, rop det **videre**. “ og “**Gjør** noe! **Gjør** mer!”) har en følelsesmessig appell, fordi de driver opp tempo og intensitet i teksten.

I møte med sakprosaetekster, er det viktig at elevene tolker teksten i lys av dens kontekst. Konteksten kan være avgjørende for å forstå hva teksten forsøker å overtale om, og ikke minst for å forstå hvordan teksten er utformet slik den er. Tekstutformingen blir slik sett en del av tekstens påstand, slik denne kommer til uttrykk i en spesifikk situasjon. Når Gilbert sendte sin sms fra Gaza i 2009, var det ikke bare i en situasjon der Gilbert selv var lege på et sykehus som mottok hardt skadede sivile i en krigslignende situasjon. Det var også i en situasjon der det ikke var internasjonal presse i Gaza, fordi de var nektet innreise av israelsk myndigheter, slik at det ikke var noen journalistisk dekning av krigen som kunne danne internasjonal opinion. Når Gilberts sms leses i en slik kontekst, kan den også leses som en slags journalistisk tekst, som ikke bare er ment for enkeltmottakere, men for den vestlige opinionen som helhet. Dermed kan vi si at smsens tradisjonelle affordans – en kort, personlig melding til en enkeltmottaker - endres i denne spesifikke konteksten.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> For en bred diskusjon av Gilberts sms i et didaktisk genre perspektiv, se: Iversen, H.M og Otnes, H.: ”Gaza-SMS-en” – en moderne sakprosaetekst”, *Norsklæreren*, 3/10, <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/nr0310/gazasms.pdf>

## Avsluttende kommentarer

*Kunnskapsløftet* kan forstås som en *literacy*-reform (Berge, 2005) fordi den styrer opplæringen mot en større vekt på "utøvelse av faglighet" (Berge, 2005), der utøvelse av faglighet i stor grad forstås som evne til å skrive og lese på fagrelevante måter.<sup>14</sup> En slik forståelse av faglighet nedfeller seg også i norskfagets læreplan ved at den har et sterkt fokus på det tekstlige formverket. Læreplanen understreker på flere måter at elevene skal kunne reflektere over tekstenes formverk. De skal for eksempel kunne lese og analysere et mangfoldig repertoar av tekster i ulike genre og medier; at de skal kunne skrive ulike tekster etter mønster av eksempeltekster; at de skal kunne gjenkjenne tekstlige virkemidler og retoriske appellformer; at de skal kunne presentere tema og uttrykksmåter i ulike tekster.<sup>15</sup> Norskfagets læreplan legger altså gjennomgående vekt på at elevene skal oppøve forståelse for at de tekstene de leser er språklige konstruksjoner som kan grupperes, leses og skrives innenfor ulike genre med ulike kjennetegn og affordanser. Leseundervisning i norskfaget bør dermed være innstilt på å utvikle elevenes blikk for tekstene *som tekster*.

## Bibliografi

Andersen, P. T.: "Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen?", *Norsklæreren*, 2/11.

Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. In A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (pp. 161-188) Bergen: LNU/Fagbokforlaget.

Drangeid, M.: *Litterær analyse og undervisning*, Gyldendal Akademisk, 2014.

Hoem, T. og Nielsen, I.: "Å lese multiple tekster. En tilnærming til Palestina-konflikten som eksempel i samfunnsfag", *Norsklæreren*, 3/2014.

Iser, W.: "The reading process. A phenomenological approach", *New Literary History*, 3 (2).

Iversen, H.M og Otnes, H.: "Gaza-SMS-en" – en moderne sakprosaetekst", *Norsklæreren*, 3/2010.

---

<sup>14</sup> I artikkelen "Å lese multiple tekster. En tilnærming til Palestina-konflikten som eksempel i samfunnsfag" diskuterer Toril Hoem og Ingrid Nielsen det faglige potensialet i å la elevene lese autentiske, multiple tekster i samfunnsfag med vekt på at ulike teksttyper har ulike affordanser, og at det å lese flere tekster om et emne åpner for kritisk og involvert forståelse av et emne. Gilberts sms inngår som én av tekstene som diskuteres. (Hoem, T. og Nielsen, I.: "Å lese multiple tekster. En tilnærming til Palestina-konflikten som eksempel i samfunnsfag", *Norsklæreren*, 3/2014.

<sup>15</sup> <http://www.udir.no/k106/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133>



Langer, J.: *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*, New York, Teachers College Press, 2011.

Nielsen, I., Gourvennec, A. F. og Skaftun, A.: "Lesing i norsk", i: *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (red. Skaftun, Solheim og Uppstad), Oslo, Cappelen Damm Akademisk, 2014.

Skaftun, A., 2009: *Litteraturens nytteverdi*. Bergen, Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet, nettsider:

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133>

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal/>

[http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter/](http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/)

[http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter/](http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/)

<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133>