



## **«Hvorfor har vi ikke hatt om dette her før?»**

*Kognitiv metafor-teori og elevars lesing av retoriske tekstar i  
vidaregåande skule*

Tove Janne Blom

NORMAU650

Erfaringsbasert masteroppgåve med fordjuping i norsk

Vår 2017

***Universitetet i Bergen***

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studium*

*Til elevane som eg har hatt, som eg har, og som eg kjem til å få. Ganske fine folk.*

## Abstract

This master's thesis discusses how Theory of Conceptual Metaphors can be a tool for students when reading rhetorical texts in upper secondary school. Textbooks in Norwegian studies and supplementary studies qualifying for higher education largely portray metaphors as belonging to works of fiction, and the systematic set of correspondences that exist within the metaphor is not presented to the students. The students then lack the tools and language to express the metaphor's rhetorical meaning.

Prior research recommends students are taught cognitive metaphor theory, and shows metaphors can be both a source of understanding and a source of confusion (e.g. Askeland, Golden, Skarstein). In addition to the mentioned researchers, the research of George Lakoff and Mark Johnson on the metaphors of everyday life has been a central secondary source.

The overarching purpose of the study is: How does teaching Theory of Conceptual Metaphors affect the student's analytic reading of, and writing about, rhetorical texts? The research process has an overall qualitative design, with some quantitative features in the analysis of the students' texts.

The project was designed to allow students to acquire the skills and language required to express the metaphor's rhetorical meaning, and the primary data for the thesis consists of the following three components: 1) A teaching plan on Theory of Conceptual Metaphor which I implemented in two graduating classes in upper secondary school. 2) 21 rhetorical analyses written by students on the imagery in the speech «Vårt vern mot vold» from 2011 by then Prime Minister Jens Stoltenberg. 3) Three in-depth interviews with students from the two classes.

The conclusion in the master's thesis shows that the idea that there are some overarching ideas in language which are expressed through linguistic metaphors has been relatively easy to understand. The results of this study document that relatively little teaching and linguistic awareness is needed before the students can uncover and understand linguistic metaphors in all kinds of texts, and that systematic and methodological teaching in metaphors of everyday life is an aid which can develop students' analytical skills.

## Samandrag

Masteroppgåva handlar om korleis kognitiv metafor-teori kan vera eit verktøy for elevar i vidaregåande opplæring når dei les retoriske tekstar. Lærebøker i norsk for allmenn påbygging og studieførebuande framstiller i stor grad metaforar som noko skjønnlitterært, og den systematiske oppbygginga av metaforen blir ikkje presentert for elevane. Elevane har derfor ingen verktøy eller språk å uttrykkja metaforens retoriske meining med.

Tidlegare forskning anbefaler at elevane får undervisning i kognitiv metafor-teori, og viser at metaforar både kan vera ei kjelde til forståing og ei kjelde til forvirring (t.d. Askeland, Golden, Skarstein). I tillegg til dei nemnde forskarane har også forskinga til George Lakoff og Mark Johnson om kvardagslivets metaforar vore ei sentral sekundærkjelde.

Den overordna problemstillinga for oppgåva er slik: Korleis påverkar undervisning i kognitiv metafor-teori eleven si analytiske lesing av retoriske tekstar og skrivning om dei?

Forslingsprosessen har eit overordna kvalitativt design, med nokre kvantitative trekk i analysen av elevane sine tekstar.

Målet for prosjektet var at elevane skulle tileigna seg ferdigheiter og språk som gjorde at dei kunne uttrykkja metaforens retoriske meining, og primærmaterialet i oppgåva består av tre komponentar. 1) Eit undervisningsopplegg i kognitiv metafor-teori gjennomført i to klassar på vg3-nivå. 2) 21 retoriske analysar som elevane skreiv av bildespråket i talen «Vårt vern mot vold» frå 2011 av dåverande statsminister Jens Stoltenberg. 3) Tre utdjupande intervju med elevar frå dei to klassane.

Konklusjonen i masteroppgåva er at ideen om at det finst nokre overordna idear i språket som blir uttrykt gjennom språklege metaforar som har retorisk meining har vore relativt enkel å forstå for elevane. Resultata frå denne studien dokumenterer at relativt lite undervisning og språkleg bevisstgjerjing skal til for at elevane skal avdekkja og forstå språklege metaforar i alle slags tekstar, og at systematisk og metodisk undervisning i kvardagsmetaforar er eit hjelpemiddel som kan fremja elevane sine analytiske ferdigheiter.

## Forord

Det er mange som bør takkast, og i ei særstilling står elevane som deltok i studien og dermed gjorde det slik at det vart ei masteroppgåve. Tusen takk!

Eg har ein veldig fin sjef. Randi, tusen takk for tilrettelegging av timeplanen sånn at han let seg kombinera med masteroppgåveskriving.

Haakon, du har lese meir korrektur enn nokon andre, og så vidt eg veit er ikkje du spesielt stø i nynorsk eigentleg. No har du fleire bonuspoeng enn meg.

Alle vestlendingar har ein firmenning i USA, og min firmenning, som eg aldri har møtt, korrekturleste det engelske samandraget. Tusen takk for hjelpa, Amy.

Ingvild Nistov kom inn som bi-rettleiar i prosjektet fordi eg hadde planar om å retta masteroppgåva inn mot minoritetspråklege elevar med kort butid. Slik vart det ikkje, men likevel las du masteroppgåva mi då ho var nesten ferdig og kom med innspel som eg hadde stor nytte av.

Medstudentane på NORMAU-kullet mitt fortener ein spesiell takk. I medgang og motgang har samlingane og facebookgruppa vore ei kjelde til oppmuntring, trøst, gode tips og mykje latter. Eg har blitt heia på, og eg har heia på dokker. For ein gjeng!

Og heilt til slutt. Torodd Kinn. På facebookgruppa har eg rett som det er skrive: «Torodd sa at ...». Alle medstudentane mine trur at du er heilt fantastisk, og det trur eg det kan vera mykje rett i. Tusen takk for god rettleiing.

Drammen, 14. mai 2017,

Tove Janne

*Mamma, hvor lenge har du igjen med den oppgaven nå?*

# Innhold

<b>Abstract</b>	<b>2</b>
<b>Samandrag</b>	<b>3</b>
<b>Forord</b>	<b>4</b>
<b>Kapittel 1: Innleiing</b>	<b>8</b>
1.1 Hypotese, problemstilling og forskingsspørsmål	9
1.1 Forankring i Kunnskapsløftet og læreplanane NOR1-05 og NOR9-02	11
1.3 Strukturen i oppgåva	12
<b>Kapittel 2: Teoretisk bakgrunn</b>	<b>14</b>
2.1 Metafor i læringsressursar for vidaregåande opplæring	16
2.2 Kognitiv metafor-teori	18
2.2.1 Metaforen og eleven	22
2.2.2 Studiar av metaforar i skulebøker	24
2.3 Diskursanalytisk orientert metaforforsking	25
2.4 Metakognisjon	27
<b>Kapittel 3: Metode</b>	<b>29</b>
3.1 Data og innsamlingsprosessen	30
3.1.1 Innsamling	30
3.1.2 Etterarbeid	30
3.2 Elevane	31
3.3 Datamaterialet	35
3.3.1 Undervisningsopplegg	36
3.3.2 Retoriske bildespråksanalysar	41
3.3.3 Utdjupande intervju	42
3.4 Validitet og reliabilitet	46
<b>Kapittel 4: Elevane sin analyse av språklege metaforar i talen «Vårt vern mot vold»</b>	<b>48</b>
4.1 Avdekking av språklege metaforar	48
4.1.1 Avdekte språklege metaforar sorterte etter frekvens	49
4.1.2 Avdekte språklege metaforar – gjennomsnitt	54
4.1.3 Kva karakteriserer metaforane flest elevar avdekkjer og analyserer?	56
4.1.4 Kor konvensjonelle er dei språklege metaforane som elevane har identifisert?	58
4.1.5 Kva karakteriserer metaforane færrest elevar avdekkjer og analyserer?	62

4.2 Avdekking av omgrepsmetaforar i talen «Vårt vern mot vold»	65
4.2.1 Kva omgrepsmetaforar blir avdekte eller konstruerte?	66
4.3 Relasjonar mellom språklege metaforar og omgrepsmetaforar	71
4.3.1 Kva for omgrepsmetaforar knyter elevane flest språklege metaforar til?	72
4.3.2 Språklege metaforar som vert lesne som uttrykk for fleire omgrepsmetaforar	74
4.3.3 Språklege metaforar som vert lesne som uttrykk for ulike omgrepsmetaforar i ulike elevtekstar	75
4.3.4 Omgrepsmetaforens retoriske appell	80
4.3.5 Språklege metaforar som ikkje vert kopla til omgrepsmetaforar	83
4.4 Oppsummering	83
<b>Kapittel 5: Elevane sine stemmer</b>	<b>86</b>
5.1 Om metaforar	86
5.2 Om avdekking av kvardagsmetaforar i «Vårt vern mot vold»	88
5.3 Om avdekking av omgrepsmetaforar	90
5.4 Om metaforar og retorikk	92
5.5 Om undervisningsopplegget	94
5.6 Oppsummering	96
<b>Kapittel 6: Drøfting</b>	<b>97</b>
6.1 Kognitiv metafor-teori som analyseverktøy	98
6.2 Retorikk og kritisk lesing av tekst	102
6.3 Læreplanar, didaktikk og framtidens skule	104
6.3.1 Framtidens lærebøker i norsk	106
6.3.2 Minoritetsspråklege elevar i vidaregåande utdanning	108
<b>Kapittel 7: Konklusjon</b>	<b>110</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>112</b>
<b>Oversikt over bilde, figurar og tabellar</b>	<b>116</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>118</b>
Vedlegg 1: Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS	118
Vedlegg 2: PowerPoint brukt til teorigjennomgang	119
Vedlegg 3: Tale ved nasjonal minnemarkering for 22.7.2011 av Jens Stoltenberg	122
Vedlegg 4: Retorisk analyse av bildespråket i «Vårt vern mot vold» - oppgåvetekst	124
Vedlegg 5: Avdekte språklege metaforar i dei ulike elevtekstane	125

<i>Vedlegg 6: Oversikt over kva for språklege metaforar som elevane koplar til dei ulike omgrepsmetaforane</i>	127
<i>Vedlegg 7: Oversikt over relasjonane mellom avdekte språklege metaforar og omgrepsmetaforar i elevane sine tekstar</i>	128
<i>Vedlegg 8: Intervjuguide</i>	130
<i>Vedlegg 9: Oversikt over omgrepsmetaforar og språklege metaforar som vart delte ut til elevane</i>	132
<i>Vedlegg 10: Oversikt over korleis omgrepsmetaforane blir kopla til retoriske appellformer</i>	136



# Kapittel 1:

## Innleing

«Personifikasjonsbruk, som for eksempel «omfavner åpenhet» og «stanser tiden», gjør språket fargerikt uten å ta vekk den mørke seriøsiteten i budskapet». Sitatet er henta frå ein retorisk analyse som ein elev frå eit tidlegare vg3-kull skreiv av talen «Vårt vern mot vold» av dåverande statsminister Jens Stoltenberg som han heldt på Nasjonal minnemarkering for 22.7.2011 i Oslo Spektrum 21. august 2011 (Stoltenberg, 2011). Det var den einaste eleven i klassen som skreiv noko om metaforar i analysen sin.

Er dette verkeleg alt dyktige, interesserte, motiverte og morosame elevar får ut av bildespråket i Stoltenbergs svært metaforrike tale etter 13 år med språkundervisning i både første-, andre- og tredjespråk? I dag veit eg at fleire av elevane frå den aktuelle klassen sitatet er henta frå, er i ferd med å utdanna seg innanfor kreative yrke som filmskaparar, journalistar og lærarar. Sjølv sagt kunne dei klart meir. Det er ikkje elevane det er noko feil med når dei dei skriv innhaldstomt om metaforar og andre språklege og litterære verkemiddel i sakprosa; det er undervisninga. Elevane har ingen metode for å nærma seg metaforar i tekst, og spesielt synleg blir dette i lesing og tolking av kvardagsmetaforar.

I analysar av skjønnlitterære tekstar bruker elevane ein annan innfallsvinkel enn dei gjer i analysar av sakprosa. I dei skjønnlitterære tekstane ser elevane at metaforane betyr noko for handling, tema og budskap. Sjølv om metaforane også her «set farge på teksten» i elevane sine analysar, så er elevane likevel vane med å leita etter kva funksjon metaforane har i f.eks. noveller og lyrikk. Eit av dei funna som overraska meg noko i denne studien, er at elevane har så sterk kopling mellom språklege metaforar og skjønnlitteratur, at dei ikkje legg merke til metaforane i sakprosaetekstar. Ein av elevane som blei intervjuet i denne studien, sa det så enkelt: «de snakka aldri om roserøde kinn i de tekstene.» (Elevintervju 2)

Interessa mi for kvardagsmetaforar i munnlege og skriftlege tekstar blei for alvor vekt i det obligatoriske emnet «Språkkunnskap for erfaringsbasert master i undervisning», som inngår som ein av dei obligatoriske komponentane i NORMAU-studiet «Erfaringsbasert master i

undervisning med fordjuping i norsk» ved Universitetet i Bergen. Kognitiv metafor-teori, kvardagsmetaforar og omgrepsmetaforar? Kunne denne innfallsvinkelen vera det som skal til for at elevane skal oppdaga, og seia noko om meiningsberande metaforiske uttrykk i dei retoriske analysane sine?

Med bakgrunn i kognitiv metafor-teori og diskursanalytisk metafor-forskning, laga eg eit fagdidaktisk undervisningsopplegg for elevar i to klassar på vg3-nivå som følgde kompetansemåla i læreplanen i norsk, NOR1-05, etter påbygging til generell studiekompetanse – yrkesfaglege utdanningsprogram. Først gjekk eg gjennom kognitiv metafor-teori, før elevane fekk i oppgåve å skriva ein retorisk analyse av bildespråket i talen «Vårt vern mot vold» av Jens Stoltenberg. Fordi eg ønskte å laga og gjennomføra eit undervisningsopplegg som realistisk kunne repeterast av andre i ein ordinær undervisningssituasjon, sette eg av berre seks klokketimar til heile opplegget.

Hermeneutisk forskning går inn i eit felt for å forstå det innanfrå, og denne studien har trekk frå både hermeneutisk tankegang og praksisnær forskning. Eg ønskjer både å forstå og forandra, og sidan eg både er lærar og forskar i denne studien, så har det vore viktig for meg å prøva å få det kvalitativt beste ut av relasjonen mellom den erfarne læraren som gjennomfører undervisning, intervju og analyserer elevtekstane og masterstudenten (forskaren) som gjer det same (Furu, 2013).

## **1.1 Hypotese, problemstilling og forskings-spørsmål**

Før eg konkretiserte masteroppgåva frå tema til problemstilling, las eg meg opp på relevant faglitteratur som tok opp metaforar og undervisning, og utgangspunktet for arbeidet med problemstillinga var dette sitatet frå doktoravhandlinga til Norunn Askeland: «metaforane finst, anten som heller usynlege element i tekstane eller som synlege, på den måten at dei er markerte eller signaliserte på ein eller annan måte i teksten. Både logos, etos og patos, både saksinnhaldet, stemma og kjenslene i teksten, kan vise seg med hjelp av metaforar.» (Askeland, 2008, s. 21.)

Eg hadde brukt talen «Vårt vern mot vold» i samband med retorikkundervisning ved eit par høve på vg3-nivå tidlegare. Stoltenberg bruker svært mange metaforar i denne teksten, samstundes som hovudbodskapen er enkel å forstå for elevar på alle faglege nivå. Nyansane i bodskapen i talen har elevane i mindre grad klart å avdekkja, og som nemnt har elevane ikkje brukt å avdekkja og analysa kvardagsmetaforane i det heile tatt når dei har skrivne retoriske analysar etter å ha fått tradisjonell undervisning i retorikk slik som lærebøkene legg opp til.

Hypotesen for studien er at kognitiv metafor-teori er eit verktøy som elevane kan bruka i analysar av retoriske tekstar, og som gir dei eit språk som dei kan kommunisera den retoriske meininga i bildespråket med.

Den overordna problemstillinga i oppgåva er: Korleis påverkar undervisning i kognitiv metafor-teori eleven si analytiske lesing av retoriske tekstar og skiving om dei?

Datamaterialet i masteroppgåva består av eit undervisningsopplegg i norsk på vg3-nivå som introduserer kognitiv metafor-teori for elevane, skriftlege retoriske analysar som elevar har skrivne og tre utdjupande intervju med elevar. Spørsmålet i problemstillinga famnar vidt, og for å avgrensa og belysa ulike steg i læringsprosessen hos elevane, har eg konkretisert problemstillinga i tre forskingsspørsmål som har vore styrande for analysen av datamaterialet:

1. Avdekkjer elevane språklege metaforar?
2. Avdekkjer/konstruerer elevane omgrepsmetaforar?
3. På kva måtar kan metodisk arbeid med kvardagsmetaforar fremja elevane si forståing av retoriske tekstar?

Forskingsspørsmåla har både kvantitative og kvalitative preg. I ei elevgruppe vil det alltid vera slik at elevane meistarar nye emne og metodar på ulike måtar og ulike nivå, og det var derfor viktig for meg at forskingsspørsmåla var retta mot ulike steg i læringsprosessen til elevane slik han kjem fram i elevtekstane og intervju. I planlegginga av undervisninga var eg opptatt av at inngangen til den teoretiske gjennomgangen og skriveoppgåva var så enkel at alle elevane fekk til noko, samstundes som dei var opne og dermed gav moglegeheiter til

individuell utvikling og læring. Spørsmål 1 og 2 kan undersøkjast kvantitativt, mens spørsmål 3 blir kvalitativt drøfta ut frå resultatata som kjem fram i datamaterialet.

## 1.1 Forankring i Kunnskapsløftet og læreplanane NOR1-05 og NOR9-02

Den første systematiske læreplanen skal etter seiande ha blitt laga av grekaren Isokrates (436-338 fvt.), og målsetjinga var at byborgarane sine søner i Athen skulle få opplæring retta mot aktiv deltaking i det demokratiske samfunnet. Læreplanar er ein viktig arbeidsreiskap for lærarane i skulen, og dei er viktige styringsdokument som også har tydelege skulepolitiske preg. Læreplanen Kunnskapsløftet frå 2006 (LK06) er ein mindre detaljert plan en dei føregåande læreplanane, og det er eit sentralt prinsipp at kompetansemåla er utforma på ein måte som gir den lokale skulen metodefridom. (Mikkelsen, 2009, s. 82f.) Norskfaget er omfattande og kan ha fleire ulike aktive læreplanar i bruk i ein og same klasse, oftast den ordinære læreplanen (NOR1-05) saman med «Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring» (NOR9-02)<sup>1</sup> (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2016b).

I dei to klassane som kjeldematerialet i denne studien er henta frå, følgjer alle elevane den ordinære læreplanen. Det er minoritetsspråklege elevar i begge klassane, men ingen har særskild tilrettelegging ut over det alle elevar har krav på.<sup>2</sup> Det er med andre ord den ordinære læreplanen NOR1-05 med tilhøyrande kompetansemål etter påbygging til generell studiekompetanse som er gjeldande styringsdokument for elevar og lærarar i denne studien.

Aktuelle kompetansemål for mitt prosjekt er:

### **Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:**

1. skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkningar og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster

---

<sup>1</sup> Læreplanen var midlertidig fram til skuleåret 2016/17. Frå 1. august 2016 endra læreplanen namn, men ikkje innhald, frå «Midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elevar i videregående opplæring med kort botid i Norge» til «Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge».

<sup>2</sup> I denne oppgåva blir omgrepet «minoritetsspråkleg» brukt, sjølv om det kan diskuterast om omgrepet er hensiktsmessig. Kunnskapsdepartementet har gått for denne nemninga i læreplanane, og eg held meg derfor til denne.

2. bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon
3. bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere ulike typer sakprosaetekster
4. bruke kunnskap om retoriske appellformer i diskusjoner og presentasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2013)

Kompetansemåla er generelle og dekkjer store område innanfor kommunikasjon og norskfagleg skriving, og eg avgrensa dei til eit undervisningsopplegg om det språklege verkemiddelet metafor i sakprosaetekstar i norsk på vg3. Elevane arbeidde først med kognitiv metafor-teori munnleg i klassane sine og deretter skriftleg når dei skreiv individuelle retoriske analysar av bildespråket i talen «Vårt vern mot vold».

### 1.3 Struktura i oppgåva

Eg har tatt utgangspunkt i John W. Creswell sin modell for presentasjon av ein kvantitativ studie (Creswell, 2014, s. 299), sjølv om denne masteroppgåva har eit overordna kvalitativt design. Dei kvantitative funna i oppgåva dannar grunnlaget for ein kvalitativ diskusjon.

I kapittel 2 gjer eg greie for den teoretiske bakgrunnen til kognitiv metafor-teori og diskursanalyse, og ser på eit utval nyare norsk litteratur innanfor metafor-forskning.

I kapittel 3 gjer eg greie for metode og forskingsprosess gjennom heile arbeidet med masteroppgåva, frå ide via datainnsamling til analyse og resultat.

I kapittel 4 presenterer eg data frå elevane sine analysar av bildespråket i talen «Vårt vern mot vold» av Jens Stoltenberg. Forskingsspørsmåla har vore styrande for struktura i framstillinga. Elevtekstane blir referert til på dette måten når eg siterer frå elevane sine analysar gjennom heile oppgåva: (ET1), (ET2), (ET3) osv. E står for elev og T for tekst.

I kapittel 5 presenterer eg data frå intervjuet eg gjennomførte med tre elevar etter at dei hadde deltatt i undervisningsopplegget i klassen og skrive individuelle bildespråksanalysar. Her gjer eg også kort greie for reaksjonar og tilbakemeldingar på undervisningsopplegget og

skriveoppgåva frå dei andre elevane. Intervjua med elevane blir referert til på denne måten gjennom heile oppgåva: (E1), (E2), (E3) osv. E står for elev og I for intervju.

Kapittel 6 er drøftingskapittelet. Eg peikar på nokre samanhengar og drøftar litt undervegs både i kapittel 4 og 5, men det er først i kapittel 6 at hovudresultata blir diskuterte på eit meir overordna nivå. Eg drar mellom anna linjer til eksisterande metafor- og skuleforskning som har blitt presentert i kapittel 2, og seier noko om kva rolle eg meiner at denne masteroppgåva har i forhold til tidlegare forskning. Masterstudien har ei fagdidaktisk hovudramme, og i drøftinga vil eg også sjå dette prosjektet i lys av fagdidaktiske vurderingar og Ludvigsen-utvalets utgreiing om framtidens skule (Kunnskapsdepartementet, 2015).

## Kapittel 2:

### Teoretisk bakgrunn

Metaforar kan brukast til å framheva noko, til å ramma det inn eller til å skjula det (Lakoff & Johnson, 2003, s. 13). Dei kan også brukast til å overtyda andre, og har dermed også ein retorisk funksjon (Askeland, 2015, s. 99).

*I dag stanser vi tiden for å minnes de døde.*

*Vi gjør det som én nasjon.*

*Sammen mistet vi det umistelige.*

*77 liv.*

*Sammen vant vi over hatet.*

*Sammen omfavner vi åpenheten, toleransen og fellesskapet.*

(Stoltenberg, 2011)

Slik startar Jens Stoltenberg talen «Vårt vern mot vold», og allereie i det første avsnittet av talen bruker han språklege realiseringar av tre av omgrepsmetaforane som saman uttrykkjer budskapet i talen. Førebels formulerer eg dei som omgrepsmetaforane TID ER EIT OBJEKT I BEVEGELSE, DEMOKRATI ER EIN KAMP OG Å ØNSKJA NOKO ER Å OMFAMNA DET. Korleis elevane formulerer dei kjem fram i kapittel 4.

Litteraturkritikaren Kenneth Burke definerer metafor som «a device for seeing something in terms of something else» (sitert etter Askeland, 2008, s. 89), og det er akkurat det Stoltenberg gjer her. Stoltenberg er orientert mot det kollektive, og han bruker verbet «å vinna» for å få fram at demokratiet ikkje er noko me har, eller får, det er noko me må kjempa saman om å bevara og utvikla. Preteritum blir brukt for å peika på at denne kampen har nasjonen komen godt i gong med, t.d. gjennom rosetog og kjærleiksbodskap, som svar på hatet som dreiv gjerningsmannen. Han bruker bildet om tid for å understreka at det ikkje berre er ei tid for kamp, men også for å minnst dei som vart drepne berre fordi dei var deltakarar i ein demokratisk, politisk ungdomsorganisasjon på Utøya eller til stades i regjeringkvartalet då bomba gjekk av. Og alt dette skal me gjera i fellesskap, me skal omfamna «åpenheten, toleransen og fellesskapet.»

Det er to ulike måtar å nærma seg metaforar på. Ein kan bruka metaforar som «*smycken* i språket, för att åstadkomma en viss effekt hos mottagaren. De används för att betona ett fenomen, eller givna aspekter i det.» Ei anna tilnærming er å sjå metaforar som «et instrument för tänkandet. (...) [som] skapar broar och fungerar som förmedlare mellan det nya och det gamla, det okända och det kända (...) genom att skapa en koppling till det man redan känner till.» (Salo, 2013, s. 263.)

Få er meir aktive retorikarar enn politikarar. Eg let meg freista til å sjå på korleis kunnskapsministeren bruker metaforar, og valde tilfeldig ut den siste talen av Torbjørn Røe Isaksen som Kunnskapsdepartementet hadde lagt ut på nettsidene sine per 5. juli 2016. «Klokken tikker – og vi har som kjent bare tiden og veien for å bli klare med et femårig løp fra 2017» (Isaksen, 2016), seier Isaksen i innleiinga til ein tale på eit seminar om lærarutdanninga, og bryt med dette den kjende britiske forfattaren George Orwells<sup>3</sup> første regel for klart språk: «Never use a metaphor, simile, or other figure of speech which you are used to seeing in print. (...) By using stale metaphors, similes, and idioms, you save much mental effort, at the cost of leaving your meaning vague, not only for your reader but for yourself.» (Blair, 1946)

I denne masteravhandlinga prøver eg å nansera Orwell sin påstand om at bildespråk tåkelegg budskapet, ikkje fordi eg er spesielt glad i klisjear og utbrukte faste vendingar, men fordi bildespråk også kan lesast som eit uttrykk for både universelle og kulturelle måtar å strukturera og uttrykkja meining på. Fordi forståinga av metaforane, og spesielt kvardagsmetaforane, ofte er internalisert både hos avsendar og mottakar, blir metaforane både ei kjelde til forståing for dei som har internalisert dei, og ei kjelde til forvirring hos dei som på ulikt vis står utanfor tolkingsfellesskapen.

---

<sup>3</sup> George Orwell er eit pseudonym for Eric Arthur Blair. I essayet «Politics and the English Language» angrip han politisk tomprat fylt av innlærte lange frasar baserte på framandord og daude, eller klisjefylte, metaforar og idiom.



## 2.1 Metafor i læringsressursar for vidaregåande opplæring

Nynorskordboka hos Universitetet i Bergen forklarar metafor slik:

«metafor m1 (gr. metaphora 'overføring') ord eller uttrykk som blir brukt i biletleig tyding, til dømes «spegel» i staden for «vassflate». Bokmålsordboka seier det same.<sup>4</sup> George Orwell er på linje med ordboka og seier at «the sole aim of a metaphor is to call up a visual image» (Blair, 1946).

Dei fire leiande lærebokforlaga Cappelen Damm, Fagbokforlaget, Aschehoug og Gyldendal har alle eigne læreverk for norsk for allmenn påbygging. Norsk for allmenn påbygging dekkjer læreplanmåla for vg2 og vg3 på studieførebuande studieretning. Cappelen Damm definerer, som det einaste forlaget, ikkje omgrepet metafor i det heile tatt i *Kontakt*, og metafor er ikkje eingong eit oppslagsord i stikkordregisteret. Det næraste ein kjem ein presentasjon av bildespråk er i litteraturdelen om romantikken. Her blir besjeling og personifikasjon trekte fram som «virkemidler som ble tatt flittig i bruk» og blir definert slik «Besjeling: noe konkret får menneskelige egenskaper: Trærne gråter. Personifikasjon: noe abstrakt får menneskelige egenskaper: viljen flykter». (Frisk, Grundvig, Moum, & Valand, 2015, s. 113.) Eksempel på dette blir vist i gjennomgangar av to dikt av Wergeland og Welhaven, «Til Foraaret» og «Skumring»

På vår skule bruker me norsk læreverket for allmenn påbygging frå Fagbokforlaget, og *Signatur 3* forklarar metafor på denne måten: Metafor er «et ord eller uttrykk som er brukt som et bilde. Ordet/uttrykket får en overført betydning, for eksempel: «Hun er en uslepen diamant.» (Andersen, Kimestad, Wergeland, Larsen, & Holen, 2013, s. 299.)

*Norsk for påbygging*, Aschehoug, definerer ein metafor som eit språkleg bilde «der egenskaper overføres fra ett konkret betydningsområde til et annet, uten sammenligningsord. *Med stjerner i blikket.*» (Furumo, Gjerde, Løvold, & Magnussen, 2015, s. 34.)

---

<sup>4</sup>[http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=metafor&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=metafor&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge) (Lese 28. oktober 2016.)

Gyldendals *Tett på. Norsk for påbygging* gir ein kort definisjon og utdjuvar ved hjelp av eksempel: «Metaforen er en sammenlikning der sammenlikningen er underforstått: - *Hun var solskinnet om våren. – Skolen er et fengsel.* På samme måte som ved *sammenlikning* blir egenskaper overført fra ett område til et annet. Når noen sier at skolen er «et fengsel», ser vi for oss et sted der en blir stengt inne og er fratatt all frihet. Metaforen framhever på denne måten visse egenskaper ved skolen og forsterker dem.» (Elseth, Engelién, Gedde-Dahl, & Øgreid, 2016, s. 24.)

Desse framstillingane av metaforar peikar på sentrale aspekt ved metaforen. Metaforen er knytt til noko bileteleg eller overført, han appellerer til fantasien og framkallar visuelle bilde, er vanleg i poetisk språk, fører til at ord får ny tyding og beskriv noko ved hjelp av noko anna. I lærebøkene er metaforar ofte direkte knytte til analysar av skjønnlitterære tekstar, og ei av svakheitene med å fokusera einsidig på metaforar som språklege verkemiddel er at det truleg styrkjer elevane si eksisterande oppfatning av metaforar som noko «poetisk» som høyrer til i (skrivne) skjønnlitteratur. Fokuset på «overført» og «bileteleg» tyding kan vera med på å stimulera mange elevar til å produsera metaforiske klisjear som reduserer den språklege kvaliteten i tekstane deira, fordi dei opplever at dette er forventa. På den andre sida kan norskbøkene sin inngang til metaforar også skremma elevane frå å ta i bruk metaforar, fordi dei blir opplevde som framande.

Lærebøkene i norsk for allmenn påbygging har stort sett ei klassisk forståing av metaforar. Dei fokuserer på metaforar som eit reint språkleg fenomen, og seier ingenting om tilknytninga metaforane har til vårt omgrepssystem. *Tett på* har tilløp til ny forståing, med fokus på det moderne metafor-teori vil kalla tilordningar og projisering.

Alle fylkeskommunane, unntatt Oslo, har gått saman om å utvikla Nasjonal digital læringsarena (NDLA) i eit interfylkeskommunalt samarbeid som tilbyr fritt tilgjengelege opne digitale læringsressursar for vidaregåande opplæring innanfor fellesfag og programfag. I norskressursen blir språklege bilde definerte som «et samlebegrep for ord og uttrykk med overført betydning. Med overført betydning mener vi at orda ikke skal oppfattes bokstavelig». (Federl & Eftedal, 2017.) Artikkelen handlar deretter om samanlikning og metafor, og definerer sistnemnde slik:

Samanlikningar der samanlikningsordet er sløyfa, kallar vi metaforar. Diktet «Mitt hjerte» av Jens Bjørneboe begynner slik: «Mitt hjerte, det er et foreldreløst barn (...)» Bjørneboe kunne ha skrive «Mitt hjerte er som et foreldreløst barn», men då ville biletet på langt nær verka like sterkt. Samanlikningsordet står bokstavleg talt i vegen og gjer det klart at vi snakkar «på liksom». Sløyfar vi samanlikningsordet, rykkjer orda tettare saman både i teksten og i tankane våre. Biletet står derfor tydelegare og meir levande for oss. For å låne eit omgrep frå musikken: Metaforen har meir «trøkk» enn samanlikninga. (Federl & Eftedal, 2017)

Den digitale læringsressursen NDLA definerer metafor nøyaktig på den måten elevane som eg intervjuar seier at dei har lært tidlegare, nemleg at metafor er samanlikning der samanlikningsordet er sløyfa (sjå kapittel 5 for presentasjon av intervju med elevane). Definisjonen av faguttrykket metafor har eit einseitig fokus på samanlikning, og det meiningsberande aspektet i biledspråket blir ikkje behandla.

Kognitive metafor-teoretikarar ser på metaforar som noko mykje meir kvardagsleg enn i eksempla frå norskressursane. «Det som beskrivs behöver inte alls vara känslor som ångest eller sorg, utan kan vara hur prosaisk som helst. All användning som på något sätt går utanför ett ords gängse konkreta betydelse kallas för metaforisk användning.» (Vogel, 2011, s. 62.) Ifølgje Lakoff og Johnson er «[v]årt alminnelige begrepssystem, som vi både tenker og handler ut fra, [...] grunnleggende metaforisk.» (Lakoff & Johnson, 2003, s. 7.)

## 2.2 Kognitiv metafor-teori

Nyare metafor-teori frå 1980 og framover legg vekt på kva for funksjonar metaforar kan ha i eit kognitivt og kommunikativt perspektiv. Forskarane er mest opptekne av dei metaforane i kvardagsspråket som er ein så naturleg og integrert del av det daglege språket at dei ofte ikkje blir skilde ut, eller definerte som, metaforar. I denne metafor-teorien skil ein mellom omgrepsmetaforar og språklege metaforar/metaforiske uttrykk. Dei språklege metaforane er det biledspråket som kjem til uttrykk i tale og skrift, til dømes når læreplanen i norsk i kapittelet om formål skriv av elevane skal «rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2013, mi utheving). Den projiseringa av meining som i tolkinga av den språklege metaforen går frå eitt domene (krig) til eit anna domene

(danning) blir kalla for omgrepsmetafor. «De metaforiske uttrykkene er et språklig resultat eller en språklig realisering av disse overføringene.» (Golden, 2006, s. 15.)

Når me bruker ein metafor, så inneber det ei samanlikning, og Lakoff og Johnson seier i det som har blitt ein klassikar innanfor kognitiv metafor-teori, *Metaphors We Live By* frå 1980,<sup>5</sup> at denne samanlikninga blir skapt på bakgrunn av eiga og felleskulturell erfaring i eit språk/samfunn. Lakoff og Johnson hevdar at heile vårt konseptuelle system er bygd opp av metaforar, og at metaforane såleis bidrar til å forstå delar av verda som elles er utilgjengelege (Golden, 2005, s. 18). Kognitiv metaforforskning er opptatt av omgrepsstrukturar og tankeprosessar, og undersøker om «det finst eit avgrensa og identifiserbart sett med begrepsmetaforar, om nokre metaforar er meir sentrale enn andre og vidare korleis metaforisk språk blir danna og oppfatta» (Askeland, 2008, s. 44). Innanfor kognitiv lingvistik viser forskning at meiningsinnhalda i metaforiske uttrykk ikkje er vilkårlege, men systematiske. «Det vil si at de ikke fremkommer automatisk gjennom automatiske regler, men at de passer inn i ett eller flere mønstre som alt finnes i begrepssystemet.» (Golden, 2006, s. 14.)

Dei språklege metaforane i kvardagsspråket inngår i eit større konseptuelt system og blir forstått fordi me tolkar metaforane gjennom eit overordna system av omgrepsmetaforar (Lakoff & Johnson, 2003). Kövecses forklarar oppbygginga av omgrepsmetaforen slik: «The conceptual domain from which we draw metaphorical expressions to understand another conceptual domain is called **source domain**, while the conceptual domain that is understood this way is the **target domain**.» (Kövecses, 2010, s. 4.) Kjeldedomenet er ofte eit relativt konkret omgrep som blir brukt til å forstå det noko meir abstrakte måldomenet. Hadia Tajik skriv i kommentaren «Jenter som bryter glassveggene, står fortsatt alene» at jentene kan stå igjen med ei «bunnløs ensomhet» (Tajik, 2016). Dette metaforiske uttrykket blir skapt og tolka med ein behaldarmetafor som kjeldedomene og kjensler som måldomene: EI KJENSLE ER EIN BEHALDAR. Når det ikkje er botn i behaldaren, så kan han ikkje fyllast, og jentene Tajik skriv om, er derfor i ein umogeleg situasjon.

---

<sup>5</sup> Eg har i denne masteroppgåva brukt den norske omsetjinga frå 2003, *Hverdagslivets metaforer*, som kjelde.

Kjeldedomenet er kjent og blir brukt til å forstå (aspekt ved) måldomenet. Ifølgje Kövecses er det nokre likskapar mellom domena som blir overførte frå kjeldedomenet til måldomenet, dette kallar han «mapping»: «a set of systematic correspondences (...) that constituent conceptual elements of B corresponds to constituent elements of A. (Kövecses, 2010, s. 7.) I omgrepsmetaforen LIVET ER EIN DAG finn me fleire sett av systematiske tilordningar, for eksempel desse:

<i>Kjelde:</i> DAG		<i>Mål:</i> LIVET
1. Morgonen	→	Ved livets start, eit barn
2. Formiddag	→	Ungdom
3. Over middagstid	→	Godt vaksen, men ikkje riktig gamal
4. Skumring	→	Overgang mellom liv og død. Alderdom
6. Ved solnedgang	→	Mot slutten av livet
7. Om kvelden	→	Ein eldre, godt vaksen, person

Metaforane i språket inngår i eit metaforhierarki. Nokre omgrepsmetaforar er svært overgripande, medan andre er meir lokale. Ifølgje Lakoff & Johnson (2003) overfører dei overgripande metaforane gjerne relativt abstrakte fenomen. Dei er frekvente i språket, det vil seia at dei er involverte i mange metaforiske uttrykk, men fordi det som blir overført, «også er abstrakt, er forestillingene som dannes, lite detaljerte». (Golden, 2006, s. 16)

FORANDRING ER RØRSLE er ein slik overgripande metafor. Her blir det (relativt) konkrete fenomenet «rørsle» brukt som kjeldedomene og overfører meining til det relativt abstrakte omgrepet «forandring». Eit døme på språkleg realisering av denne omgrepsmetaforen finn me i uttrykket *vatnet fraus til is*. Ein meir spesifikk omgrepsmetafor er LIVET ER EI REISE, som er ein svært frekvent omgrepsmetafor i mange språk. Her blir meining overført frå det relativt konkrete omgrepet «reise» til det abstrakte fenomenet «livet». Systematikken i kvardagsmetaforar knytt til LIVET ER EI REISE er gjerne enklare å realisera i stadig nye metaforiske språklege uttrykk, nettopp fordi systematikken med at noko abstrakt blir forklart ved hjelp av noko konkret, er så tydeleg. I dei to språklege metaforane a) *dei gjekk frå kvarandre* og b) *dei kom saman igjen* er den overordna omgrepsmetaforen FORANDRING ER RØRSLE involvert, men det er også omgrepsmetaforane LIVET ER EI REISE (a) og EINIGHEIT ER Å VERA PÅ SAME STAD (b).

Mange omgrepsmetaforar er vanlege i språk over heile verda, men dei konkrete språklege metaforiske uttrykka kan ha eit kulturelt språkleg preg som ikkje kan overførast like enkelt som omgrepsmetaforen (Golden, 2005, s. 28). Den språklege metaforen «å reisa heim til Jesus» er eit eksempel på eit kulturelt prega uttrykk basert på omgrepsmetaforen LIVET ER EI REISE. Det er også eit uttrykk for ei einigheit blant kristne om at målet for reisa, dvs. å koma heim, er hos Jesus.

Metaforar kan klassifiserast på fleire måtar. LK06 legg vekt på formålet med teksten og kva funksjon verkemidla har, og eg har derfor funne det hensiktsmessig å også klassifisera omgrepsmetaforane etter funksjon. Lakoff og Johnson deler omgrepsmetaforane inn i strukturmetaforar, orienteringsmetaforar og ontologiske metaforar. Strukturmetaforar er «tilfeller der et begrep er metaforisk strukturert ut fra et annet», mens for eksempel orienteringsmetaforar og ontologiske metaforar, «organiserer et helt system av begreper i relasjon til hverandre» (Lakoff & Johnson, 2003, s. 17.).

I strukturmetaforar bidrar kjeldedomenet med rike kunnskapsstrukturar for å forstå aspekt ved måldomenet, «the cognitive function of these metaphors is to enable speakers to understand target a by means of the structure of source b» (Kövecses, 2010, s. 37). Eksempel på slike metaforar er LIVET ER EI REISE, SINNE ER TEMPERATUR OG Å FORSTÅ ER Å SJÅ. Strukturelle metaforar er rikare enn grunnleggjande metaforar bygd på opp–ned, inn–ut, gjenstand osv. og gir gode mogelegheiter til detaljutarbeidingar når ein t.d. ønskjer å framheva nokon aspekt ved metaforen og skjula andre (Lakoff & Johnson, 2003, s. 61).

Det er dei romlege metaforane som organiserer dei fleste fundamentale språklege metaforane. Orienteringsmetaforar er romlege metaforar som tar utgangspunkt i korleis me erfarer verda. Denne erfaringa er både fysisk (personleg opplevd) og kulturell (Lakoff & Johnson, 2003, s. 17). Me organiserer omverda i fysiske omgrep som: opp/ned, inn/ut, framside/bakside, sentrum/periferi osv. Sinnsstemningar blir retningsbestemte, for eksempel i diktet til Olav H. Hauge «Eg stend eg, seddu» (Hauge, 1966, s. 16). I undervisning bruker eg å spørja elevane om kva dei meiner diktet handlar om, og ein vanleg respons er: «Han står jo berre der.» «Går det bra eller dårleg?» spør eg igjen. Og her slår det nesten ikkje feil at responsen blir: «Det går heilt greitt». At elevane raskt kjem til denne konklusjonen, har med metaforforståinga å gjera. Opp er betre enn ned. Å stå oppreist er

betre enn å liggja nede. Uttrykk som «å slå nokon ned», «å reisa seg igjen», «å liggja nede for teljing», «å stå oppreist» osv. er uttrykk som mange elevar kjenner, og det er med alle desse kjende bilda som bakgrunn at konklusjonen om at det går heilt greitt med hovudpersonen i diktet, blir skapt.

Fysiske gjenstandar, og særleg kroppane våre, gir grunnlag for mange ontologiske metaforar, det vil seia måtar å sjå på hendingar, aktivitetar, kjensler, tankar, osv. som substans eller objekt på (Lakoff & Johnson, 2003, s. 27.) Typiske ontologiske metaforar går frå «ikkje-ting» til «ting» (objekt eller substans). I uttrykka *gleda var stor då Lars kom til verda og ho kjempa mot sjukdommen heilt til det siste* vert høvesvis «glede» og «sjukdom» tingleggjort i den språklege realiseringa av metaforen. Det er enklare for oss å handtere «ting» enn det andre, og kjeldedomenet er i romlege metaforar i stor grad erfaringsbasert og konkret.

### 2.2.1 Metaforen og eleven

Ifølgje Dag Skarstein uttrykkjer språket «ein kollektiv kunnskap og ei felles referanseramme som utgjer kjernen i ein kultur» (Skarstein, 2005, s. 144). Dei kognitive metaforteoretikarane seier at forståinga av kvardagsmetaforar nærast handlar om ei intuitiv fortolking av innhaldet i ein tekst, og at denne fortolkinga er så intuitiv at elevane ikkje identifiserer ho. «Grunnen til at nye og kreative overføringer, nye metaforiske uttrykk, kan forstås spontant, er at «livet er en reise» er «fast» del av vårt konseptuelle system.» (Skarstein, 2013, s. 39.) For at denne fortolkinga skal skje, må nødvendig ordforråd, lesehastighet, allmennkunnskap, kulturforståing, omgrepsforståing osv. vera til stades. Det betyr at metaforar både kan hindra og fremja språkforståing hos eleven. Dei metaforiske uttrykka som, bevisst eller automatisk, blir kopla til elevens «faste» konseptuelle system, verkar strukturerande og utviklande på språkforståinga. Når eleven derimot ikkje koplar dei metaforiske uttrykka til dette systemet, på grunn av manglande ordforråd, allmennkunnskap, kulturforståing, etc., kan metaforane bli eit hinder for forståing.

Elevar med norsk som andrespråk har ei ekstra utfordring samanlikna med elevar som har norsk som morsmål. Sjølv med godt ordforråd og allmennkunnskap kan dei oppleve at metaforiske uttrykk som ville gått inn i ei systematisk, men ikkje nødvendigvis bevisst,

tolkingsramme i morsmålet, blir ståande som (uforståelege) konkrete uttrykk i andrespråket. Dette kjem mellom anna fram i Anne Golden si doktoravhandling om elevares lesing av metaforar i lærebøker (Golden, 2005).

Det er ikkje berre manglande kollektiv kunnskap, felles referanserammer og kopling til faste konseptuelle system som kan skapa vanskar for språkforståing hos elevar. Sjølve «systematikken som gjør at vi kan forstå ett aspekt ved et begrep ut fra et annet begrep [...], vil nødvendigvis skjule andre aspekter ved begrepet» (Lakoff & Johnson, 2003). Dersom ein vektlegg kampaspektet ved ein diskusjon (DISKUSJON ER KRIG), så tilslører eller dempar ein samstundes samhandlingsperspektivet ein diskusjon nødvendigvis har.

*Røyrmetaforen* har vore mykje brukt i lærebøker i skulen, og blir (dessverre) framleis ein del brukt innanfor lesing av retoriske tekstar, for eksempel i norsk og mediefag, til dømes på Nasjonal digital læringsarena (NDLA): <http://ndla.no/nb/node/21800> (henta 10.8.16). Røyrmetaforen avgrensar og tilslører sentrale aspekt ved kommunikasjon og framstiller kommunikasjon som pakking, sending og utpakking. Forfattaren skriv teksten, pakkar han inn og sender han til mottakar/lesar. Sjølv om modellen tar høgde for det dei kallar for «støy» mellom avsendar og mottakar, så er lesinga som dialogisk prosess ikkje vektlagt. «Man antar at skriving er en enveisprosess, som på den ene siden er initiert av en målbevisst forfatter som koder budskap i en tekst, og på den andre siden blir fullført av en effektiv, men passiv leser som har som sin eneste hensikt å avkode teksten for å forstå innholdet.» (Askeland, 2009, s. 33.)

Både lesar og skrivar har sine mål med seg inn i teksten, og begge forhold seg til det dei trur om kvarandre. Ein meir fruktbar måte å arbeida med lesing og kommunikasjon på, er derfor å ta med seg den dialogiske prosessen som lærebøkene legg vekt på når det gjeld skriving. Den russiske språk-, litteratur- og kulturteoretikaren Mikhail Bakhtin seier at teksten er ein tråd som er strekt mellom samtalepartnarane. «Bodskapen blir ikkje overført frå skrivaren til lesaren, men oppstår mellom dei som ei slags ideologisk bru, som blir bygd undervegs i samhandlingsprosessen dei imellom.» (Askeland, 2009, s. 34.) Meininga i tekstar blir skapt i «dialogisk samspel mellom den som skriv og den som les; den som talar og den som høyrer» (Dysthe & Hertzberg, 2015, s. 19).



## 2.2.2 Studiar av metaforar i skulebøker

Anne Golden og Norunn Askeland har i sine doktoravhandlingar undersøkt høvesvis korleis metaforar i lærebøker blir forstått av elevar, og korleis lærebøkene bruker metaforar om kommunikasjon.

I avhandlinga *Å gripe poenget* undersøker Anne Golden korleis elevar forstår metaforiske uttrykk i lærebøker i samfunnskunnskap på ungdomsskulen. Forskinga er kvantitativ og kartla språkbakgrunn, utdanningsbakgrunn og metaforforståing hos 400 10.-klassingar frå åtte skular i Oslo og Trondheim ved hjelp av ein fleirvalstest. Dei femti metaforiske orda og uttrykka i testen var henta frå ni lærebøker i samfunnskunnskap. Utvalskriteriet var å velja ut metaforar som dekte *mangfaldet* i dei metaforiske uttrykka i lærebøkene (Golden, 2005, s. 77–91).

Hovudresultata i studien er at elevar forstår «ungdommelege» uttrykk betre enn «vaksne», bildesterke uttrykk er enklare å forstå enn bildesvake, korte uttrykk er enklare å forstå enn lengre, og frekvente uttrykk blir forstått av fleire elevar enn lågfrekvente. Elevar med norsk som andrespråk forstår langt færre metaforar enn elevar med norsk som morsmål; dette gjeld også dei minoritetsspråklege elevane som rapporterte at norsk var deira beste språk. Metaforiske uttrykk som samsvarer med metaforar i morsmålet, blei lettare forstått enn metaforiske uttrykk som elevane ikkje fann samsvarande koplingar til i førstespråket. Golden seier at systematisk undervisning i språket gir innsikt i metaforsystemet. Korleis me skapar og forstår metaforar, er ikkje tilfeldig, og «derfor vil sannsynligvis elevane (...) ha stort utbytte av å bli undervist i den kognitive tilnærmingen til metaforer» (Golden, 2005, s. 319). Når Stoltenberg seier at me må ha «sansene åpne for alle tegn til ekstremisme», er dette eit eksempel på ein bildesvak og umarkert språkleg metafor som mange elevar vil ha vanskeleg for å leggja merke til og forstå, mens å «rette blikket fremover» er meir bildesterk, dvs. enklare å visualisera. Sjølv om heller ikkje den siste metaforen er markert, så vil den sterke visuelle krafta i uttrykket hjelpa elevane til å forstå han. (Dei siterte metaforane er henta frå Stoltenberg, 2011.)

Norunn Askeland undersøker kva forståing av kommunikasjon som kjem til uttrykk gjennom metaforar om kommunikasjon i seks lærebøker i norsk for ungdomsskulen i perioden 1997–

99 i doktoravhandlinga si. Studien er kvalitativ, og eit viktig funn er at mange konvensjonelle metaforar ikkje blir forklarte, men tatt for gitt i faget. I det ein bruker ein umarkert metafor utan å forklara han, «kan ein risikere å utvikle eit slags automatisk rullande språk med høg abstraksjonsgrad utan kommunikativ kraft» (Askeland, 2008, s. 235). Eksempel på markering av metaforar i lærebøker kan vera *som, slik som, for å seia det slik, på ein måte, biletleg* osv. Her er det også verdt å merka seg at Golden sin studie viser at bildesvake metaforar kan vera særskilt vanskelege å forstå for elevane, og dette er jo gjerne typisk slike metaforar som står umarkerte i ein tekst. Askeland (2008) seier i doktoravhandlinga at identifikasjonsmarkørane gjer eleven oppmerksam på metaforen og at dei fungerer som metakommunikative reiskapar i teksten for lesaren.

### 2.3 Diskursanalytisk orientert metaforforskning

Den kognitive metaforteorien og analysen i denne studien er diskursorientert i det at det er ein lengre tekst og ikkje berre isolerte språklege metaforar som er grunnlaget for analysen. Diskursanalytisk metaforforskning bruker kognitiv metaforteori som eit rammeverk og startpunkt for analysen (Askeland, 2008, s. 44). «Kognitiv metaforteori startar med begrepsmetaforar som Å SJÅ ER Å FORSTÅ (sic.) og leitar fram konvensjonaliserte metaforar som bevis for dette»,<sup>6</sup> medan ein diskursorientert metaforanalyse startar med å finna språklege metaforar i teksten, for deretter å vurdere om dei språklege metaforane «kan systematiserast til meir overgripande, *systematiske* metaforar innanfor tekstens univers. Her postulerer ein altså ikkje metaforar som strukturar i hjernen, men leitar etter mønster i aktuelle og konkrete tekstar.» (Askeland, 2008, s. 25f.)

«Eit mål med diskursanalytisk metaforforskning kan vere å studere korleis metaforar blir brukte for å utvikle ei felles forståing i samtalar (...) Eit anna mål (...) er ofte å vise korleis metaforar er brukte til å presentere spesielle syn eller ideologiar.» (Askeland, 2010, s. 92-93.) I denne masteroppgåva er det ein politisk tale av dåverande statsminister Jens Stoltenberg frå Arbeidarpartiet som er primærteteksten elevane på vg3 skal analysere

---

<sup>6</sup> I den siterte omgrepsmetaforen Å SJÅ ER Å FORSTÅ har mål- og kjeldedomene bytta plass i doktoravhandlinga til Askeland. Eg har gått ut i frå at dette er ein hendeleg feil, og riktig omgrepsmetafor er: Å FORSTÅ ER Å SJÅ.

bildespråket i, men omstendet (22. juli 2011) gjer at dette likevel ikkje kan reknast som ein politisk tale som har som mål å presentera spesielle partipolitiske syn eller ideologiar. Talen til Stoltenberg er tufta på felleskulturelle og fellespolitiske idear, og eg legg derfor vekt på det første målet med diskursanalytisk metaforforskning: å studera korleis metaforar blir brukte for å utvikla ei felles forståing.

Doktoravhandlinga til Anne Golden og masteroppgåva til Roar Ulvestad (Ulvestad, 2014) presenterer ein del metaforar for elevane og ber dei om å høvesvis velja rett forklaring eller forklara med eigne ord. I min studie blir elevane presenterte for ein tekst der dei sjølve må avdekkja og forklara metaforiske ord og uttrykk i ein gitt tekst. Alice Deignan skriv i artikkelen «Corpus Linguistics and Metaphor» (Deignan, 2008) at språklege metaforar blir bestemte av konteksten og talarens intensjon, og for at elevane mine skal kunna seia noko om bildespråkets funksjon i teksten og den retoriske krafta i bildespråket, blir det viktig at dei les metaforane i kontekst, både i den aktuelle teksten og i konteksten der teksten blei skapt og presentert. I tillegg til at metaforane er kognitive, så er dei også tekstlege og sosiale (Deignan, 2008, s. 287), og forenkla kan ein seia at det er tre kontekstar i elevane sitt analysearbeid: a) Stoltenberg si hensikt med talen, b) konteksten 22. juli 2011 og c) elevane som les teksten (mars 2016).

Sjølv om Stoltenbergs tale ikkje er ein samtale, så har han mange av dialogens kjenneteikn: lytting og søking etter å forstå (kvarandre). Kjernesporsmål i metaforforskning som søker etter korleis metaforar blir brukte for å utvikle ei felles forståing i samtalar, kan vera:

- «1. Kva for ei rolle spelar metaforar i utvikling av idear og tankar?
2. Korleis blir metaforane forstått?
3. Kva rolle spelar metaforar i interaksjonen?» (Askeland, 2010, s. 93)

Spørsmål 2 og 3 er sentrale analytiske spørsmål både for elevane når dei avdekkjer og analyserer metaforiske uttrykk i «Vårt vern mot vold», og for meg når eg analyserer elevane sine individuelle bildespråksanalyser i etterkant av felles metaforundervisning. Når det gjeld spørsmål 1, brukte eg ein variant av dette i den metaforteoretiske undervisninga. Eg var mindre opptatt av korleis metaforane spelar ei rolle i utvikling av idear og tankar, og meir opptatt av korleis metaforane *uttrykkjer* idear og tankar i alle typar tekstar. Desse ideane og

tankane kjem ofte til uttrykk i omgrepsmetaforane og blir realiserte som ulike språklege metaforar i konkrete tekstar.

## 2.4 Metakognisjon

Norskfaget er eit humanistisk og hermeneutisk fag. Det handlar om å lesa, skriva, fortolka og forstå verda. Sidan faget er eit morsmålsfag, betyr det at faget tradisjonelt sett byggjer på felleskulturell bakgrunn hos elevane. I den fleirkulturelle skulen av i dag er denne innfallsvinkelen til faget mindre fruktbar enn før, men også mange elevar som har norsk som morsmål, finn faget og språket utfordrande.

Læring handlar om evna til å oppfatta, tolka, hugsa og tenkja. Læringsforskarane Greeno, Collins og Resnick drøftar ulike aspekt ved læring i artikkelen «Cognition and Learning» (1996). Her skriv dei mellom anna at gjenkjenning og evne til konstruksjon av mønster hjelper oss å resonnera, forstå og løysa problem, og at dette er vesentleg for at læring skal skje. Nyare norsk forskning (Haukås, 2014; Penne & Skarstein, 2015) legg vekt på kor viktig evna til metakognitiv tenking er for elevens læring og faglege meistring, det vil seia det som kallar evna til å «reflect upon one's own thinking» (Greeno, Collins, & Resnick, 1996, s. 19). Ein meir operasjonalisert definisjon av kva metakognisjon er, blir formulert slik av førsteamanuensis i framandspråk Åsta Haukås: Metakognisjon er «1) bevissthet om egen og andres kunnskap og 2) bevissthet om hva som skal til for å endre egne tanker, dvs. lære.» (Haukås, 2014, s. 2.) Forsking om metakognisjon viser at «[l]earning requires some distance to our everyday world – a certain degree of meta-linguistic awareness and literacy skills. To master L1 is to develop the ability to interpret and understand different texts in different contexts.» (Penne & Skarstein, 2015, s. 2.)

Ein av konklusjonane i doktoravhandlinga til Dag Skarstein er at elevar med metaperspektiv på skulen/læring er dei som lykkast best i skulesystemet. Skarstein har undersøkt elevar si lesing av litterære tekstar i norskfaget i vidaregåande skule gjennom kvalitative intervju med 21 elevar som vart intervjuet fem gongar i tilknytning til gjennomgang av nye tekstar i norskfaget. Han slår fast at viss eleven ikkje kan innta metaperspektivet, så blir det vanskeleg å skilja mellom seg sjølv og teksten. «Når skolen ikke lykkes i å få elevene til å tre ut av

primærdiskursen og over i metatenkning omkring styrende metaforiske skjema, fortsetter elevene å projisere disse skjemaene på tekstene. Da tar man utgangspunkt i seg selv og generaliserer med seg selv som eneste referanse.» (Skarstein, 2013, s. 150.) Utan metaperspektiv på tekstar (i vid forstand) blir eleven fanga i eit avgrensa narrativt rom. For å utvikla tolkingskompetanse er kritisk avstand ein nødvendig komponent.

At eleven forstår at språket er fullt av metaforar, og at desse metaforane inngår i eit systematisk oppbygd system, verkar utviklande på elevens tekstforståing. Elevens forståing av metaforar i diskurs blir utvikla i samspel med dei metakognitive ferdigheitene. «Den kognitive metafor-teorien er en presisering av diskursteori: Vi tenker med metaforen som medierende redskap. Lakoff og Johnson viser at når disse skjemaene brukes, konstruerer de og styrer oppfatningen av «virkeligheten».» (Skarstein 2013: 39.) Det metakognitive er dermed sentralt for elevane sine evner til å sjå systematikk i bildespråk både ut frå egne erfaringar og frå «tenkt erfaring» (metakognisjon). Læreplanane inneheld krav om metakognisjon, men likevel viser eksisterande forskning at elevar sjeldan får sjansen til å reflektera rundt språk og eiga språkinnlæring saman med andre, sjølv om fleire studiar viser at elevane sin metakognisjon kan utviklast gjennom undervisning (Haukås, 2014).

## Kapittel 3: Metode

Som nemnt i kapittel 2 er kognitiv metafor-teori det teoretiske utgangspunktet for eit undervisningsopplegg som skal setja elevane i stand til å gjennomføra ein retorisk metaforanalyse: å avdekkja og analysera språklege metaforar i Jens Stoltenbergs tale «Vårt vern mot vold» (Stoltenberg, 2011). Studien legg vekt på teori frå både kognitiv metafor-teori og diskursorientert metaforanalyse. Han har eit overordna kvalitativt design, sjølv om både kvantitative og kvalitative metodar blir brukte i analysen av datamaterialet. Utgangspunktet er det som Johannesen og Christoffersen (2012) kallar for kvardagsverkelegheita. Eg ønskjer å forska i den kvardagsverkelegheita som elevane arbeider i, innanfor rammer av læreplan i faget og årstimar.

Min forskingsdidaktiske innfallsvinkel til problemstillinga har trekk frå både hermeneutisk tankegang og praksisforskning i det at eg både vil forstå og forandra. Hermeneutisk forskning går inn i eit felt for å forstå det innanfrå. Feltet «består av ulike fenomen som man antar hänger samman i ett meningsfullt mönster. (...) Efter genomförd forskning redovisar forskaren sin nya tolkning baserad på inifrån-kunskap.» (Mattsson, 2013, s. 82.) Som premissleverandør og deltakar i skapinga av primærdata hentar eg også idear frå praksisforskning. Praksisnær forskning er kvalitativ, «forskerens egne erfaringer skal stå sentralt, og det skal være en samarbeidsrelasjon mellom forskeren og det utforskete» (Danielsen, 2013, s. 140). Særleg viktig er det å ta omsyn til at «[f]orskningsunderlaget är dynamiskt och föränderligt.» (Mattsson, 2013, s. 86.)

## 3.1 Data og innsamlingsprosessen

### 3.1.1 Innsamling

Datainnsamlinga bestod av tre hovudkomponentar:

1. Planlegging og gjennomføring av undervisning av tre norsktimar (à 60 minutt) på vg3-nivå i to ulike klassar med førebuingnotat, feltnotat og etterarbeid.
2. Innsamling av skriftlege elevarbeid frå 21 elevar. Elevane skreiv ein retorisk analyse av bildespråket i ein sakprosa tekst. Skrivninga skjedde felles for begge klassane i løpet av tre samanhengande norsktimar (à 60 minutt) med lunsjpause midt i.
3. Gjennomføring av tre supplerande, semistrukturerte intervju/fagsamtalar med tre elevar. Intervjua varte mellom 25 og 40 minutt, blei tatt opp på lydband og deretter transkriberte.

Dei to første punkta vart gjennomførte i løpet av påfølgjande dagar, medan intervjua blei gjennomførte mellom ei og fire veker seinare.

### 3.1.2. Etterarbeid

Etterarbeidet bestod av tre hovudkomponentar:

1. Gjennomgang av notat og anna materiale brukt i undervisninga.
2. Anonymisering og analyse av elevtekstar.
3. Anonymisering, kategorisering og analyse av intervju.

Anonymisering, gjennomgang av feltnotat og transkripsjon av intervju vart prioriterte og ferdigstilte like etter at innsamlinga var ferdig. Analyse av elevtekstar og intervju er eit meir omfattande arbeid og har vore ein del av eit kontinuerleg arbeid fram til ferdigstillinga av masteravhandlinga.

Innsamling og bruk av datamaterialet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).  
(Vedlegg 1)

## 3.2 Elevane

Datagrunnlaget i studien er i hovudsak tekstar frå elevar i vidaregåande utdanning. Elevane som har levert datamateriale til studien, går på vg3 og følgjer læreplanen i norsk, NOR1-05, med kompetansemål etter påbygging til generell studiekompetanse. Dei går på utdanningsprogrammet Medium og kommunikasjon, ei linje som fram til og med skuleåret 2015/16 er yrkesfagleg, men stort sett går ingen av elevane på denne studieretninga ut i lære. Utdanningsprogrammet blir sett på som studieførebuande av både elevar og lærarar.<sup>7</sup> I dei to klassane var elevgrunnlaget til saman 28 elevar. På skrivedagen var 22 elevar til stades, og alle desse leverte tekstar som eg fekk lov til å bruka som datamateriale. Den eine av dei 22 tekstane var tom, og er derfor tatt ut av datamaterialet. Elevane som ikkje var til stades på skulen på skrivedagen, men som likevel var med på heile, eller delar, av undervisninga, er heller ikkje del av kjeldematerialet.

Val av datagrunnlag og datamateriale blir bestemt av problemstilling, forskingsspørsmål, metode og rammene for prosjektet (Creswell, 2014, s. 16ff). Eg drøfta både med rettleiar og kollegaer om eg skulle velja eigne elevar eller elevar eg ikkje kjende, anten på eigen skule eller ein av naboskulane, og avgjorde relativt raskt at å forske på eigne elevar utløyste fleire fordelar, både praktisk og pedagogisk. Utgangspunktet når ein vel ut elevgruppe og informantar til eit forskingsprosjekt som dette er «ikke *representativitet*, men *hensiktsmessighet*» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50).

Det vert stilt ulike krav til ein lærar og ein forskar. Når læraren og forskaren er same person, så kan det by utfordringar som ikkje oppstår når desse rollene er fordelte på ulike personar. Lærarforskaren går gjerne gjennom fem fasar frå ein blir opptatt av eit fenomen til eit sluttresultat, der kvar fase inneber eit perspektivskifte i forhold til tolkingsposisjon:

1. *Praktikeren I*, som innebærer at man som lærer ønsker å finne svar på noe av det som skjer i klasserommet, og former spørsmål og problemstilling ut fra dette.
2. *Praktikeren II*, der læreren er fornyeren som ønsker å prøve ut nytt i egen klasse.
3. *Forskeren i synsfeltet*, som innebærer at forskeren selv er en del av forskningen, og må forske på seg selv som medaktør.
4. *Tolkeren*, som skal systematisere, bearbeide og tolke data.

---

<sup>7</sup> Frå skuleåret 2016/17 er Medium og kommunikasjon eit studieførebuande utdanningsval.



5. *Formidleren*, der også en selv som forsker er involvert.  
(Furu, 2013, s. 56)

Når læreren forsker på egen praksis må han eller ho vera bevisst på to hovudutfordringar: Relasjonen mellom lærar og elev, og læraren sin tolkingsposisjon når data skal analyserast (Furu, 2013, s. 56).

Som lærar er eg uunngåeleg i eit maktforhold overfor elevane, det er ein asymmetrisk relasjon. Eg har autoritet i kraft av å vera lærar. Eg set f.eks. karakter på arbeida til elevane og bestemmer korleis elevane skal jobba med dei ulike kompetansemåla når eg lagar årsplanar, vekeplanar og undervisningsopplegg. Undervisningsopplegget vart lagt inn i halvårsplanen for termin 2 i begge gruppene, og min norsklærarkollega og eg bestemte at tekstane ikkje skulle vurderast. Eg er opptatt av at elevane skal kunna læra utan risiko, det vil seia prøva ut nye ting, og ev. mislykkast, utan at det får utslag på samla vurdering. «Å læra utan risiko», er ein talemåte mine elevar er godt kjende med. Sjølv om deltaking i forskingsprosjektet var frivillig, var deltakinga i undervisninga obligatorisk. Trass i at tekstane ikkje skulle vurderast med karakter, kan det likevel tenkjast at elevane kjende på eit press om å prestera, fordi det jo framleis var slik at eg skulle setja standpunkt karakterane, og kunne elevane verkeleg vera sikre på at tekstane deira ikkje blei med i vurderingsgrunnlaget?

Når det gjeld *læraren* sin tolkingsposisjon i analysen av data, så er denne viktig å ha fokus på gjennom heile forskingsprosessen. Det er klart at eg både som lærar og forskar har interesse av at elevane lykkast med å skriva gode analysar av bildespråket i «Vårt vern mot vold». Eg går alltid inn for eit best mogeleg resultat for elevane mine, og denne gongen var ikkje eit unntak. «Til tekstene kommer vi aldri med blanke ark, «tabula rasa» (...). Derfor er det viktig at forskeren legger alle kortene på bordet» (Furu, 2013, s. 57), og for å unngå låg reliabilitet i analysen av elevtekstane, har eg brukt strenge kriterium for å registrera avdekte språklege metaforar og omgrepsmetaforar. Berre språklege metaforar som elevane eksplisitt har definert som metaforar har blitt registrerte som avdekte språklege metaforar, og likeeins har berre omgrepsmetaforar som eksplisitt har blitt koplade til avdekte språklege metaforar blitt registrerte. Data om metaforane er kvantitativt henta ut, før dei har blitt kvalitativt drøfta.

Det blei likevel tidleg klart at fordelane med klasseromsforskning i eige klasserom, der eg sjølv gjennomførte undervisningsopplegget, var store. Sjølv erfarne lærarar treng nokre timar i ein klasse før undervisninga blir skikkeleg god. Det å for eksempel kjenna namna til elevane i staden for å seia «du» med eit nikk, smil eller peiking i klasseromsdiskusjonar er viktig for dynamikken mellom lærar og elev. Ved å leggja forskingsprosjektet mitt til tidleg i termin 2 var eg ganske sikker på at elevane ville vera trygge på meg, noko som vanlegvis fører med seg artigare undervisningsøkter og elevtekstar som blir skrivne med større sjølvtrillit og vilje til å prøva ut nye ting, også hos elevar som ikkje nødvendigvis ligg på høg måloppnåing.

Professor i pedagogikk og fagdidaktikk Eyvind Elstad seier at det er samspelet mellom lærar, elevar og lærestoff som er avgjerande for elevane sitt læringsutbytte (Elstad, 2009, s. 138f). Eg var interessert i å undersøkje korleis undervisning i grunnleggjande kognitiv metafor-teori kunne utvikla lese- og skrivekompetansen, og for å få dette til var det viktig for meg at rammene rundt prosjektet ikkje hadde for mange forstyrrende element baserte på uklare relasjonsband mellom elevane og mellom lærar og elev. Det er ikkje mange lærarar som kan gå inn i kva som helst klasse og lykkast frå første time kvar einaste gong, og eg er i alle fall ikkje ein av dei.

Undervisningsopplegget i kvardagsmetaforar blei lagt inn som ein obligatorisk del i halvårsplanen i begge gruppene,<sup>8</sup> og elevane fekk informasjon om at eg arbeidde med ei masteroppgåve med same tema av meg personleg nokre veker før kvardagsmetaforane stod på planen til elevane. Eg informerte dei om at studien var godkjent av NSD og forklarte kva det var, og streka under at det var frivillig å delta i studien.

Å rekruttera elevar til å delta i studien gjekk lett. Som nemnt i avsnitta over kjende elevane meg godt frå før, og dette gjorde nok sitt til at rekrutteringsprosessen ikkje førte med seg større utfordringar. I gruppe 1 underviste eg i norsk 7,5 klokketimar i veka og var karakteransvarleg i faget, medan eg var inne som faglærar utan vurderingsansvar 1,5 time i veka i den andre gruppe 2. Prosjektet tar ikkje for seg tema som elevane opplever som personlege, og min informasjon om at deltaking var frivillig og at dei hadde rett til å trekkja seg frå studien når som helst utan å gi opp noka årsak, verka ikkje å vera ein viktig faktor for

---

<sup>8</sup> Dei to gruppene hadde felles halvårsplan som min norsklærarkollega og eg laga saman.

elevane i rekrutteringsprosessen. I gruppa som kjende meg best, var elevane begeistra; her hadde eg snakka litt om bildespråk i kvardagsspråket før, eit tema som, sett med elevane sine auge, gav velkomne avsporingar i norsktimane. I gruppa der eg var lærar utan karakteransvar, tok dei deltakinga i større grad som «ein del av undervisninga», og elevane hadde ingen førehandskunnskap om kva eg dreiv med i studien min.

I tillegg til munnleg informasjon fekk elevane også utdelt eit skriv der eg gjorde greie for bakgrunn og formål med masteroppgåva, kva deltaking i studien ville innebera for eleven, og kva som ville skje med ev. personopplysningar (for eksempel namn). Det blei streka under at deltaking var frivillig, og at det var lov å trekkja seg utan å gi opp årsak gjennom heile prosjektet. Til slutt i skrivet gav eg opp kontaktinformasjon til meg sjølv og rettleiar Torodd Kinn. Alle elevane var over 18 år, så eg hadde ingen kontakt med foreldre.

Eg og norsklæraren i gruppe 2 hadde blitt einige om at skrivedagen ikkje var ein slik skrivedag der elevane kunne gå heim når dei var ferdige med skrivinga, noko som truleg medverka til at mange elevar brukte store delar av den disponible tida til å arbeida med analysen. Elevane fekk utdelt oppgåva klokka 9.30, og den første eleven i gruppe 1 og 2 som lagra og leverte dokumentet var ferdige høvesvis klokka 12.27 og 12.10. I gruppe 1 leverte 11 av 12 elevar mindre enn ein halv time før innleveringsfrist klokka 13.00, og i gruppe 2 leverte 8 av 10 elevar mindre enn ein halv time før innleveringsfrist. Dette tyder på at elevane har tatt oppgåva alvorleg og gjort sitt beste, og kanskje var det nettopp i denne situasjonen at eg som masterstudent verkeleg profitterte på å gjera datainnsamling frå elevar eg kjenner. Den relasjonen eg hadde til elevane, var truleg medverkande årsak til at dei gjekk såpass ivrig og grundig inn i arbeidet (Nordahl, 2014), sjølv om dei visste at arbeidet dei la ned, ikkje kom til å «telle på karakteren».

Blant elevane i dei to klassane var det elevar med minoritetsspråkleg bakgrunn, men eg har valt å ikkje trekkja dei fleirspråklege elevane ut som ein eigen kategori i denne studien. Elevane med kort butid i Noreg, definert frå Utdanningsdirektoratet som under seks år, var ikkje på skulen på skrivedagen, og elevane med minoritetsbakgrunn som skreiv retoriske biletspråksanalysar hadde alle hatt heile grunnskuleutdanninga si i norsk skule, og dermed minimum 12 års butid på tidspunktet undersøkinga blei gjennomført. Problemstillinga og forskingsspørsmåla som styrte undervisningsopplegget og skriveoppgåva, avdekte ingen

forskjellar som gjorde det relevant å skilja ut elevar etter kjønn eller språkbakgrunn i analysen.

May Britt Postholm bruker omgrepet «aksjonslæring» i ein artikkel om læraren som forskar, og det er eit uttrykk som passar godt på mitt prosjekt. «Aksjonslæring skjer med utgangspunkt i faktiske oppgaver som lærere har i sitt arbeid. (...) Aksjonslæring handler om å bruke erfaringer i fremtidig praksis.» (Postholm, 2013, s. 64.) Utgangspunktet for val av tema for masteroppgåva var at elevane mine fekk lite ut av språklege verkemiddel i sakprosa-analyse, og metaforane blei spesielt vagt kommenterte, jf. innleiinga. Etter å ha sett meg inn i kognitiv metafor-teori var hovudmotivasjonen min for å forska på metaforar at eg ønskte å gjera endring i eiga, og kanskje andre si, undervisning som forhåpentlegvis vil komma elevane til gode.

### 3.3 Datamaterialet

Retorikk er ein del av pensum, læreplan og kompetansemål i norsk frå vg1 til vg3, både på yrkesfaglege og studieførebuande studieretningar, og elevane er godt kjende med dei retoriske omgrepa og tradisjonell retorisk analyse.<sup>9</sup> Ved fleire høve i løpet av skuleåret får elevane undervisning i, og arbeider med, retorikk. På vg3 påbygg begynner elevane ofte å arbeida med retorikk i verbaltekstar i starten av skuleåret. Omgrepsinnlæring og skriving av gode tekstar står sentralt, og som avslutning av perioden skriv elevane ein retorisk analyse. Seinare i skuleåret kjem retorikk tilbake både på heildagsprøvar, i tilknytning til multimodale tekstar og i samband med fordjupingsoppgåva.

I samband med ein av retorikkperiodane, nokre veker ut i termin 2, la eg inn tre timar med kognitiv metafor-teori, grovinn-delt i ei introduksjonsøkt på 90 minutt og ei øvingsøkt på 90 minutt. Undervisninga var relativt avteoretisert, og metafor-teorien blei presentert som verktøy for lesing og forståing av tekstar av ulik kompleksitet. Etter desse to øktene skreiv

---

<sup>9</sup> I uttrykket «tradisjonell retorisk analyse» legg eg analyseoppskrifter i ulike lærebøker på vg3-nivå til grunn, saman med vurderingskriterium frå Utdanningsdirektoratet. Bildespråk er ikkje trekt fram som ein definert komponent her.

elevane ein retorisk analyse av bildespråket i talen «Vårt vern mot vold», som Jens Stoltenberg heldt ved ei nasjonal minnemarkering etter terrorangrepa i regjeringskvartalet og på Utøya 22. juli 2011 i Oslo Spektrum 21. august 2011 (Stoltenberg, 2011). Dette arbeidet fekk elevane tre timar på, med ein halvtimes lunsj midt i skriveøkta, og dette materialet utgjer hovudkjelda i masteroppgåva. Tre elevar blei spurde om utdjupande intervju baserte på undervisninga og teksten dei sjølv hadde skrive. Intervjua varte mellom 25 og 45 minutt og er ei viktig kjelde til kunnskap om korleis elevane opplevde undervisninga, og kva refleksjonar dei gjer seg om eiga læring og tekstforståing i etterkant av dette prosjektet. Feltnotat frå undervisningsopplegget og oppsummeringa i dei to klassane gir også kunnskap om dette.

Lærebøkene i norsk for vidaregåande skule nyttar seg i all hovudsak av tradisjonell framstilling av metaforar som ei samanlikning utan bruk av samanlikningsord, sjå avsnitt 2.1. For at elevane sine skriftlege analysar skulle kunna kasta lys over problemstillinga, var derfor undervisning i kognitiv metafor-teori eit premiss for studien. Undervisninga blei gjennomført kollektivt i elevane sine ordinære klassar, mens dei skriftlege analysane var sjølvstendige elevarbeid. Eg hadde forventningar om at elevtekstane ville visa om elevane hadde forstått den metafor-teoretiske undervisninga, og om dei klarte å nyttiggjera seg denne kunnskapen i eigne arbeid. Ved å intervjuar eit utval av elevane som ein del av ein evalueringsprosess, etter at dei hadde gjennomført både undervisningsopplegg og skrive bildespråksanalysar, ønskte eg å få djupare innsikt i korleis, eller om, elevane opplevde læring, og om denne i så fall vart opplevd som relevant eller verdifull.

### **3.3.1 Undervisningsopplegg**

I planlegginga av undervisninga måtte eg ta nokre grunnleggjande val om kor teoretisert undervisninga skulle vera. Mitt mål for undervisninga var at elevane skulle få ei djupare innsikt i retoriske tekstar, og at systematikken i lesing, avdekking og analyse av kvardagsmetaforane skulle bli ein nøkkel til denne innsikta. Gjennom å planlegga og gjennomføra undervisning som eg sjølv skulle gjennomføra, fekk eg kontroll med prosessen og kva fagstoff og eksempel som skulle presenterast for elevane. Eit av hovudmåla med den didaktiske planlegginga av undervisningsopplegget var at elevtekstane og intervjuar skulle

fortelja noko om korleis elevane fann og las dei språklege metaforane etter å ha blitt bevisstgjorde om at kvardagsmetaforar også er metaforar, og at metaforar gjerne har meiningsberande funksjon i alle tekstar, ikkje berre skjønnlitterære tekstar. Eg hadde forventingar om at ein låg inngangsbillett, gjennom avteoretisert undervisning om eit teoretisk fenomen, ville få alle elevane i dei to gruppene til å sjå og forstå bildespråket i tekstane dei arbeidde med i undervisninga og på skrivedagen.

Begge undervisningsøktene i dei to klassane begynte med språkleik og visualiseringsoppgåver, og det teoretiske aspektet kom først mot slutten av undervisninga. Fokus i planlegginga av undervisninga var *tilstrekkeleg* teoribasis for å setja elevane i stand til å sjå og analysera kvardagslivets metaforar. Alle klarer etter mi erfaring å visualisera konkrete beskrivingar av abstrakte fenomen, og mitt utgangspunkt var dette: Metaforar er nesten som visuell grammatikk. Det er mange som ikkje kan grammatikkteori, men dei snakkar jo riktig likevel. Eg ville at flest moglege elevar skulle henga på så lenge som moglege, og ei utfordring i prosjektet var å avgjera kva som var nødvendig og tilstrekkeleg systematikk, og kva som var nødvendig og tilstrekkeleg fagspråk.

Undervisningsopplegget vart gjennomført i to parallellklassar som hadde følgd same plan gjennom heile skuleåret. Undervisninga vart gjennomført i begge klassane i veke 8 etter same struktur. Alle elevane fekk utdelt ei plastmappe som inneheldt ei utskrift av presentasjonen eg skulle bruka i timen og ei liste med mykje brukte omgrepsmetaforar (sjå vedlegg 2 og vedlegg 9). I denne lista tok eg med nokre av omgrepsmetaforane som eg visste kunne koma til nytte på skrivedagen, samtidig som eg unnlét å ta med alle. Dette fordi eg ville sjå om elevane sjølve klarte å avdekkja, eller formulera eigne, omgrepsmetaforar. I tillegg fekk alle kvar sin markeringspenn som dei skulle bruka når dei arbeidde med å avdekkja bildespråk i tekstar. På denne måten sikra eg at alle hadde nødvendig utstyr til å arbeida med stoffet på den måten eg ønskte.

Den første økta på 1,5 time brukte eg til gjennomgang av ein PowerPoint med videoklipp, musikk eksempel, skjermdumpar frå nettsider, korte øvingsoppgåver, klasseromsdiskusjon og konkrete eksempel frå dagens lokalavis. I gruppe 1 brukte eg papiravisa til *Dagsavisen Fremtiden* frå 23. februar 2016, medan gruppe 2 brukte papiravisa frå 22. februar 2016. Eg valde ei fersk avis, som eg las til frukosten same dag, for å understreka at kvardagsmetaforar

gjennomsyrrer språket vårt på ein slik måte at ei kva som helst avis gjer nytten, i mitt tilfelle dagens lokalavis. Då eg førebudde meg til undervisninga, gjekk eg innom skulens heimeside for å sjå etter gode eksempel som eg kunne introdusere kvardagsmetaforane med, og var heldig:



Bilde 1: Skjermdump frå skulens heimeside

I den andre økta på 1,5 time arbeidde elevane med å leita etter bildespråk i ulike teksteksempel. Også her brukte eg utdrag frå diverse fersk sakprosa frå dagsavisene. Siste halvdel av økta fekk elevane utdelt kommentaren «Jenter som bryter glassvegger» av Hadia Tajik, som blei digitalt publisert i *Aftenposten* 20. februar 2016 (Tajik, 2016). Her skriv Tajik om dei usynlege hindringane som mange innvandrarjenter møter mellom seg sjølve og storsamfunnet. Elevane arbeidde metodisk med å først finna språklege metaforar i teksten før dei grupperte dei. Når metaforane var grupperte etter den logikken elevane sjølve fann riktig, så var neste steg å avdekkja (og ev. formulera nye) omgrepsmetaforar som dei skulle bruka i tolkinga av dei språklege metaforiske uttrykka. Denne metodiske øvinga på ein større tekst var meint å førebu elevane på korleis dei kunne gå fram når dei skulle skriva retoriske bildespråkssanalysar dagen etter. Teksten til Tajik hadde ein noko høgare vanskegrad enn teksten dei skulle analysere dagen etter. Dette var eit val eg tok basert på eiga undervisningserfaring, for å prøva å gi elevane ei styrkt kjensle av meistring på skrivedagen dagen etter: «dette var lettere enn i går, nå tror jeg at jeg skjønner det».<sup>10</sup>

Metaforar har fleire funksjonar samstundes, og dei kan identifiserast på ulike måtar. I undervisninga fokuserte eg på avdekking av språklege metaforar og omgrepsmetaforar, og

<sup>10</sup> Sitatet er henta frå elev på skrivedagen då dei retoriske analysane skulle skrivast.

deretter på kva kommunikatív og retorisk funksjon desse hadde i teksten dei blei brukte i. Nokre metaforar blir tydeleg signaliserte med identifikasjonsmarkørar i teksten, f.eks. «er», «» og kursiv, medan andre metaforar er meir skjulte. Dette aspektet ved framstillinga av metaforen blei elevane ikkje introduserte for av to årsaker. For det første ville eg ikkje komplisera innlæringsprosessen hos elevane ved å introdusera for mange nye omgrep og variablar på kort tid. For det andre ville eg ikkje at dei svakaste elevane skulle begynna å leita etter identifikasjonsmarkørane framfor metaforane. Å velja vekk å gjera elevane merksame på identifikasjonsmarkørane som signaliserer at «her er det ein metafor», var ikkje sjølvsgagt, og eg tok det valet i vissheit om at identifikasjonsmarkørar gjer at metaforane vert enklare for elevane å avdekkja, jf. doktoravhandlinga til Norunn Askeland (2008) som blir gjort greie for i avsnitt 2.2.2 i teorikapittelet.

Ein del metaforar synleggjer faste samanhengar, og det er gjerne desse faste samanhengane som er dei vanskelegaste metaforane å avdekkja, fordi dei er så sterkt forankra i både språk og tankesett i vår kultur. Gjennom diskusjon i klassen forsøkte eg å få elevane til å komma på ulike faste samanhengar med utgangspunkt i dei to dei fekk av meg:

**SAMMENHENGER:**  
**RENHET OG MORAL - STOR OG VIKTIG**

- Pilatus vasket hendene sine, hvorfor det?
- Lady Macbeth vasket hendene sine, men ble aldri ren.
- Jentene skal være urørte, rene, jomfruer.



- Jo større pyramide du gravlegges i, jo viktigere er du.



Bilde 2: Utdrag frå PowerPoint brukt i undervisninga (Vedlegg 2)

Eg valde vekk grundigare undervisning i idiomatiske uttrykk og metonymiar, sjølv om begge desse ligg metaforen nær. Både idiomatiske uttrykk og metonymiar blei eksemplifiserte på eit lysark, men elevane gjorde ingen øvingsoppgåver der desse var ein av komponentane.



## IKKE METAFORER

- **Idiom** – faste uttrykk, må læres
  - Å reise kjerringa
  - Å gjøre noen en bjørnetjeneste



- **Metonymi** – et ord forklarer et annet (innenfor samme betydningsområde)
  - Har du lest Ibsen?
  - Nixon bombet Hanoi.
  - I amerikanske tv-serier blir FBI-agenter omtalt som "suits". (uniform)
  - Her er det mange kloke hoder.
  - Jeg har kjøpt meg en Picasso.



Bilde 3: Utdrag frå PowerPoint brukt i undervisninga (Vedlegg 2)

Idiomatiske uttrykk, metonymiar og språklege metaforar kan ved første augekast alle sjå ut som språklege metaforar, men slik er det ikkje. «Metafor og metonymi er to ulike *typer* prosesser. Metaforen er først og fremst en måte oppfatte én ting ut fra en annen på (...). Metonymien, derimot, har først og fremst en refererende funksjon, det vil si at vi kan la en entitet *stå for* en annen.» (Lakoff & Johnson, 2003, s. 37.) Føremålet med denne studien var å læra elevane å avdekkja og forstå språklege metaforar og omgrepsmetaforar, og for å klara å identifisera og skilja ut metaforen fekk elevane undervisning både i kva som karakteriserer den kognitive metaforen, og korleis denne skil seg frå andre tilsynelatande liknande biletlege uttrykk. Eg valde derfor å visa elevane at om dei ikkje klarte å finna systematikken  $A \text{ ER } B$ , der  $A$  er frå eitt domene medan  $B$  er frå eit anna, i det dei kanskje oppfatta som ein språkleg metafor (t.d. «å reisa kjerringa», «å lesa Suzanne Collins»), så kunne kanskje årsaka vera at det ikkje var snakk om ein metafor, men eit idiomatisk uttrykk eller ein metonymi.

Undervisningsopplegget bygde på kompetansemåla eg nemnde i innleiinga og følgjande læringsspørsmål:

1. Kva betyr kvardagsmetaforane i talen?
2. Kva er fellestrekk i dei kvardagsmetaforane som du synest liknar kvarandre?
3. Kva fortel omgrepsmetaforane om innhaldet i talen?
4. Korleis vil du kopla retorikk og metaforar i talen?

Spørsmåla seier noko om kva eg ønskte at elevane skulle sitja igjen med av kunnskapar og ferdigheiter. Spørsmåla er både målretta og opne, men konkrete nok til at dei kan svarast på

(jf. Fjørtoft, 2016). Eg har praktisert læringsspørsmål framfor punkt om læringsmål dei siste åra, og ofte blir spørsmåla stilte munnleg i timane og skrivne opp på tavla slik at oppgåvetekstane elevane får utdelt ikkje skal bli for tekst- og punkttunge. Mi lærarerfaring tilseier at dei fleste elevane ikkje les det dei oppfattar som tilleggsinformasjon i oppgavehefte.

### 3.3.2 Retoriske bildespråksanalysar

Dei 21 elevane som leverte tekstmateriale til studien, svarte på oppgåva «Skriv ein retorisk analyse av bildespråket i talen «Vårt vern mot vold» av Jens Stoltenberg», sjå vedlegg 3 og 4. Svaret skulle skrivast som ein samanhengande tekst med innleiing, hovuddel og avslutning. Dei elevane som spurde meg undervegs om dei kunne svara i punkt, fekk lov til det, tilsvarande gjaldt dei som berre klarte å avdekkja språklege metaforar, men ikkje klarte å avdekkja omgrepsmetaforar. Utsegner av typen: «jeg skjønner teksten og bildene, men jeg klarer ikke å formulere meg», og «jeg er fortsatt litt usikker på dette med etos, logos og patos, jeg» var to gjengangarar frå denne gruppa med elevar. For dei aller fleste elevane var ikkje oppgåvetypen ei spesiell utfordring i seg sjølv, noko det innleverte tekstmaterialet også viser. Når alt kom til alt, så leverte ingen elevar punkter i staden for ein samanhengande tekst. Eleven som leverte tom tekst, jf. avsnitt 3.2, hørde til gruppe 2, og eg fanga dessverre ikkje opp at eleven stod heilt fast med skrivninga før eleven sjølv sa ifrå då tida var ute. Undervegs i skriveøkta hadde eleven fått rettleiing og såg ut til å vera i gong med skrivearbeid.<sup>11</sup>

Elevane i dei to klassane sat i kvart sitt klasserom og arbeidde med oppgåva. Begge klassane hadde sin faste norsklærer i rommet heile tida, og for gruppe 1 sin del vil det seia meg. Etter at oppgåva var delt ut, fekk elevane ti minutt samarbeidstid der dei kunne diskutera bildespråket i talen før resten av økta skulle brukast til individuelt arbeid. Berre to av dei 22 elevane nytta seg av dette tilbodet.

---

<sup>11</sup> Av omsyn til personvernet ønskjer eg ikkje å drøfta denne eleven meir grundig. Sidan teksten var heilt tom, så gav han heller ingen kunnskap som kasta lys over problemstilling og forskingsspørsmål, og eleven vart derfor tatt ut av studien.

Dagen etter at elevane hadde skrive bildespråksanalysane sine, kom nokre elevar til meg og spurde om eg ville ha oppgåvearka deira, slik at eg kunne sjå korleis dei hadde arbeidd med stoffet. Dette takka eg sjølvsagt ja til, samstundes som eg innsåg at dette var noko eg burde ha tenkt på tidlegare slik at eg hadde fått dette materialet frå alle elevane.

Dei innleverte bildespråksanalysane lagra eg deretter i kvar sine mapper etter kva gruppe elevane høyrde til, 1 eller 2, og tekstane har fått filnamna nummererte frå 1 til 21 etter dette mønsteret: «bildespråk\_1» osv. Forfattarnamna som står oppførte under «eigenskapar» i tekstfilene er endra til mine initialar (TJB). Dei elevane som har blitt intervju, har fått same nummer på både tekst og intervju. I fleire tilfelle er det også mogeleg for meg, som kjenner elevane godt, å sjå kven som har skrive nokon av dei andre tekstane, ut frå skrivestil, men for utanforståande er tekstane anonymiserte.

### 3.3.3 Utdjupande intervju

Føremålet med forskingsintervjua var å få kunnskap om korleis elevane opplevde arbeidet med bildespråk. Eg ønskte å få tilbakemeldingar, reaksjonar og refleksjonar rundt både undervisningsopplegget, opplevd læring og ei eventuelt utvida tekstforståing i etterkant av undervisninga.

Arbeidet med intervjuguiden blei styrt av problemstilling og forskingsspørsmål slik dei såg ut på tidspunktet guiden blei utforma. Forskingsprosessen er ikkje lineær, men går heile tida mellom «teori og empiri, mellom problemstillinger og data» (Sollid, 2013, s. 127). For meg som intervjuar elevar eg kjende relativt godt, blei det naturleg å vektlegga samtaleaspektet i intervjusituasjonen. Hilde Sollid skriv at intervju kan beskrivast som «en samtale der formålet er å få fram kunnskap om et gitt tema», og at «kunnskapen produseres i interaksjonen mellom den som intervjuer, og den som blir intervju» (Sollid, 2013, s. 126). Intervjua i datamaterialet mitt kan kanskje best karakteriserast som ein fagsamtale innanfor eit relativt avgrensa fagområde.

Elevane eg er lærar for, er vane med hyppige fagsamtalar innanfor avgrensa fagområde, og det som skilde denne samtalen frå andre fagsamtalar, var kanskje aller mest lydopptaket

som understreka det «formelle» i situasjonen, og ikkje minst det faktum at eg formelt spurde om samtykke til både intervju og opptak før me starta intervjuet. Ved vår skule er me opptekne av systematikk, og har formaliserte fagsamtalar som legg vekt på eigenvurdering, læring og meistring med alle elevane minimum ein gong i halvåret. Dette gjorde etter mitt syn at intervjuguiden eg brukte, i liten grad verka framand for eleven under intervjuet.

Før eg starta lydopptaket, informerte eg om at eleven kunne trekka seg frå studien når som helst utan å gi opp noka årsak, og dette gjentok eg etter at intervjuet var gjennomført. Eg fortalde også at intervjuet ville bli anonymisert, og at eg har teieplikt. Intervjua blei gjennomførte i grupperom på skulen, ei lokalisering og ein setting som er godt kjende for eleven. Ingen av intervjua vart avbrotne av mobiltelefonar, folk som kom på døra eller liknande. To av elevane brukte fritid når dei blei intervjua, den tredje eleven blei intervjua på eit ledig tidspunkt midt i ein skuledag.

Som lærar for elevane eg intervjua, har eg i kraft av relasjonen elev–lærar ei autoritetsrolle. Denne var eg bevisst på å prøva å halda i bakgrunnen i intervjusituasjonen. Eg understreka at elevane som stilte opp til intervju hjelpte meg i eit forskingsprosjekt, og at dei gjennom dette kunne bidra til å utvikla kunnskapen me har om elevane si lesing av kvardagsmetaforar i sakprosa. Intervjua dreidde seg om bildespråk, og både elevar og intervjuar klarte hovudsakleg å halda den tråden gjennom alle intervjua. Det at me hadde gjennomført fleire andre fagsamtalar tidlegare, var ein føremon i denne situasjonen, fordi dette medverka til at det blei lite stress rundt intervjusituasjonen.

Elevane som blei intervjua, blei valde ut på bakgrunn av dei innleverte tekstane. Dei hadde skrive interessante, men ulike, analysar av bildespråket i talen til Stoltenberg, og eg håpa å få innspel frå desse elevane som var mangfaldige. Eit slikt utval av informantar til utdjupande intervju undervegs i datainnsamlinga blir kalla for «*fokusering* av utvalget» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 52). Elevane som vart plukka ut til intervju, sa ja med det same.

Eg starta intervjuet med å la eleven lesa sin eigen bildespråksanalyse av talen til Stoltenberg for å reaktivera kunnskap, og så tok eg utgangspunkt i analysen i starten av samtalen, jf. vedlagde intervjuguide (vedlegg 8). Dette var eit pedagogisk og metodisk val eg tok for å unngå for mange svar av typen: «veit ikkje», «hugsar ikkje», «usikker» osv. undervegs i intervjuet. Metodikken med å ta utgangspunkt i ein konkret tekst i ein fagsamtale kjenner

elevane godt, for det er slik det også føregår når dei får tilbake heildagsprøvar og andre lengre tekstar. I desse situasjonane er samtalanane kortare og meir direkte konsentrerte om teksten, medan elevteksten i forskingsintervjuet hovudsakleg gav eit felles utgangspunkt for samtalen. Ingen av dei intervjua elevane hadde interesse av å høyra gjennom intervjuet i etterkant eller lesa transkribert intervju, men alle fekk tilbodet.

Eg tok opp intervjuet med ein iPhone 5S og kopierte dei fortløpande over på harddisk før eg sletta taleopptaket på telefonen.<sup>12</sup> Intervjuet er lagra med anonymiserte filnamn, og er transkriberte utan bruk av namn. For å gjera det enkelt er intervjuet og intervjuobjekta nummererte med tal etter dette mønsteret: intervju\_1/elev\_1. Nummereringa av intervjuet og elevane samsvarer med nummeret på bildespråksanalysane.

Overføring av intervju frå lydopptak til skriftleg tekst gjer det lettare å få oversikt over materialet, «og struktureringen er i seg selv begynnelsen på analysen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Transkripsjonen blei hovudsakleg gjort på bokmål, med nokre talemålsinnslag der det var naturleg for å ivareta elevens stemme slik ho kom fram i samtalen. Det første intervjuet blei skriva ned meir nøyaktig enn dei to neste. Det første intervjuet blei transkribert med alle pausar og oppstartsrepetisjonar av ord, for eksempel slik: « Og hvorfor ... eh... hvorfor vi kanskje ...» (E11). Etter gjennomlesing av transkripsjonen avgjorde eg at «...» og «eh» og stotring ikkje førte med seg noka større fagleg innsikt for mitt prosjekt. Dei to neste intervjuet er derfor transkriberte med færre «eh»-ar, men alle gjentakingar, tankesprang og leiting etter ord er framleis skrivne ned slik dei kom fram under intervjuet. Kvale og Brinkman understrekar at det ikkje finnest nokon sann, objektiv omsetjing frå eit munnleg intervju til skriftleg form, og at eit meir konstruktivt spørsmål knytt til transkripsjon er: «Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212.) Sentralt for meg i arbeidet med transkripsjonen var å overføra den munnlege samtalen til eit skriftleg materiale på ein så nøyaktig måte at det var elevens stemme som vart skriftleggjort, ikkje mi.

I presentasjonen av intervjuet i kapittel 5 har eg valt å satsa på ein narrativ presentasjon av elevane sine erfaringar og refleksjonar etter undervisningsopplegg og skrive dagar er ferdig.

---

<sup>12</sup> iPhone har også automatisk kryptering slik at informasjonen blir utilgjengeleg for andre brukarar til dømes i samband med vidaresal av telefonen.

Presentasjonen blir strukturert ut frå forskingsspørsmål og intervjuguide. «En fortellende tilnærming til intervjuforskningen er med på å skape en enhetlig ramme rundt den opprinnelige intervjusituasjonen, analysen og den endelige rapporten», skriv Kvale og Brinkmann (2015, s. 219) om transkripsjon og presentasjon av intervjumaterialet. Det betyr at eg har arbeidd med intervjumaterialet i to omgangar. Først gjorde eg ein relativt nøyaktig transkripsjon, som eg har beskrive i avsnittet over, deretter omarbeidde eg dette til narrativ på bokmål, sidan dette skriftspråket ligg nærast dei intervjuar elevane sine talemål.

Transkripsjonen og presentasjonen av intervjuar i masteroppgåva inneber at nokre trekk ved det munnlege i intervjuet blir ivaretatt, mens andre blir borte. Eg har forsøkt å ta vare på elevane sin eigen måte å uttrykkja seg på når eg omarbeidde materialet til bokmål, og utdraga frå intervjuar som blir presenterte i kapittel 5 kan lesast som elevane sine egne utsegn. I utdraga som blir presenterte i kapittel 5 kjem det framleis godt fram at elev 2 har ein annan måte å fortelja på enn dei to andre elevane eg intervjuar. Den største forskjellen mellom den første nøyaktige transkripsjonen av intervjuar og den narrative omarbeidinga av transkripsjonane, er at gjentakingar, tenkjepausar og avsporingar ikkje er med.

Då eg transkriberte intervjuar, kom det fram at eg er ein uerfaren intervjuar. Dette viser seg på fleire måtar i løpet av dei tre intervjuar. For det første kjem eg med oppmuntrande kommentarar mens eleven snakkar, her hadde nikking og smiling truleg fungert betre. For det andre går eg tidvis i dialog med eleven når eleven kjem med interessante innspel, og for det tredje bidrar eg til norskfaglege avsporingar i alle dei tre intervjuar. Avsporingane er prega av at eg som intervjuar og eleven som informant har ein lærar–elev–relasjon som er bygd opp over tid. Eleven ser meg som lærar Tove Janne, ikkje som ein masterstudent på intervjuoppdrag. Eg handsamar eleven som informant gjennom alle intervjuar, men fell inn i lærarrolla, dvs. blir Tove Janne, ved fleire høve. Kvale og Brinkmann seier at eit intervju ikkje er ei innsamling av utsegner frå intervjupersonen, men eit «intersubjektivt foretakende, hvor to mennesker snakker om emner av felles interesse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218). På same måten som det at eg var både lærar og uerfaren intervjuar samstundes, kan ha påverka intervjuet, så er også denne relasjonen mellom lærar og intervjuperson noko som styrkjer det intersubjektive i intervjusituasjonen.

### 3.4 Validitet og reliabilitet

Dei tre datakjeldene, dvs. undervisningsopplegget, elevtekstane og intervjuet, er ulike både når det gjeld kva informasjon det kan forventast å få ut av dei og når det gjeld metode. Ved å kombinera ulike datakjelder og metodar for uthenting av data frå desse, ønskjer eg å styrka validiteten til studien.

Triangulation is the process of corroborating evidence from different individuals (...), types of data (...) or methods of data collection (...) in descriptions and themes in qualitative research. (...) This ensures that the study will be accurate because the information draws on multiple sources of information, individuals, or process. (Creswell, 2014, s. 283)

Undervisninga i kognitiv metafor-teori gjekk føre seg på gruppenivå, medan skriveoppgåva hovudsakleg var eit individuelt arbeid, sjølv om elevane fekk tilbod om å samarbeida i 10 minutt og derfor hadde opning for noko kollektivt arbeid. Dei tre intervjuet er individuelle. Alle datakjeldene er kvalitative kjelder, men i analysen av elevane sine skriftlege tekstar har eg brukt både kvantitative og kvalitative arbeidsformer for å henta ut data frå kjeldematerialet.

Det at eg gjennomførte undervisninga i eigne grupper, gjorde meg til forskar og deltakar samstundes, og dette er ikkje heilt uproblematisk når det kjem til validiteten i oppgåva. «Any knowledge claim is considered a construction, influenced both by reality and by the researcher's theory, methods and values.» (Kleven, 2008, s. 230.) Undervisninga elevane fekk, var ein premiss for at elevane skulle klara å løysa skriveoppgåva, og sidan eg sjølv underviste elevane, er kvaliteten på denne undervisninga ein faktor som er vanskeleg for meg å vurdere, samtidig som han nødvendigvis har direkte relevans for resultatet av studien. Undervisningsopplegget har blitt presentert i metodekapittelet, jf. avsnitt 3.3.1, men det er elevtekstane og dei tre utdjupande intervjuet som er dei sentrale kjeldene i studien. Slik prøver eg å sikra at eg ikkje analyserer meg sjølv som lærar, men har fokus på kva slags lesekompetanse elevane har utvikla og nyttar seg av når dei analyserer «Vårt vern mot vold». Det at læringsressursane i norsk ikkje tar opp at metaforar har retorisk kraft, indikerer at ein kan rekna med elevane hadde lite kunnskap om dette med seg inn i undervisninga. Elevane i denne studien brukte læreverket *Signatur* på vg1, vg2 og vg3, sjå avsnitt 2.1.

Elevtekstane utgjer hovudkjelda i studien, og analysen av desse er basert på diskursorientert metaforanalyse. Det vil seia at konteksten er viktig for avdekkinga og tolkinga av metaforane, både for eleven som analyserer teksten og skriv retoriske analysar, men også for meg som analyserer elevane sitt arbeid. Ved å henta data frå alle steg i prosessen, frå eiga planlegging, via gjennomføring, til elevane sine egne sluttvurderingar, håpar eg at dataanalysen og vurderingane av læringsutbyttet til elevane er gyldige både for forskarar og undervisande lærarar. Ein god forskingsprosess skal synleggjera analyseprosedyrane og reflektera over prosessen, og i dette ligg også å synleggjera forskarens tankar og meiningar inn i forskingsprosessen (Sollid, 2013, s. 135), noko eg forsøker å gjera gjennom heile masteroppgåva.

Eg har mange års erfaring som lærar og baserte undervisningsopplegget på fagdidaktisk litteratur og erfaring. For å styrkja validiteten til studien har eg vore opptatt av at dette norskfaglege forskingsprosjektet skulle ha realistiske tidsrammer. Eit undervisningsopplegg i metaforteorier som går over mange veker, vil neppe kunna gjentakast i ordinær undervisning, noko som ville gjort studien til eit «forskningsstunt». Undervisningsramma vart derfor sett til berre seks norsktimar slik at undervisninga kan gjentakast i ordinær undervisning, og ikkje berre i eit forskingsprosjekt. Dei 21 analysane som utgjer tekstmaterialet, blei både kvantitativt og kvalitativt analyserte, noko som gjer at resultatane eg presenterer i kapittel 4, kan etterprøvast.

Dei kvalitative studiane til Skarstein og Askeland og den kvantitative studien til Golden viser alle tre at det er viktig med systematisk og uttalt språkundervisning for å auka språkforståinga, og dermed læringsutbyttet, hos elevane. Kvalitative og kvantitative studiar har ulike styrkar og svakheiter. Golden har undersøkt forståinga av ei mengde ord og uttrykk hos mange elevar, men undersøkinga har den ulempa at ho ikkje kan seia noko om elevane forstår ordet eller uttrykket delvis. Ved at elevane får svaralternativ, får studien heller ikkje fram kva elevane sjølv assosierer med ordet eller uttrykket før dei las forslaga i testen. Styrken med ei slik stor elevundersøking er at ein får undersøkt korleis eit stort tal elevar forstår same ord og uttrykk. Det store datagrunnlaget frå gode kvantitative undersøkingar gir gjerne svært valide resultat og reiser ofte interessante spørsmål som kvalitativ forskning kan utdjupe og arbeida vidare med, som er det eg gjer i denne masteroppgåva.



## Kapittel 4:

# Elevane sin analyse av språklege metaforar i talen

## «Vårt vern mot vold»

Det nye elementet i den retoriske analysen elevane i denne studien skulle skriva, var at elevane ikkje skulle gå breitt ut og analysera innhald og form slik dei var vane med, men i staden avdekkja språklege metaforar og analysera dei. Lesing av tekst og avdekking av formålet med teksten er sentrale ferdigheiter i læreplanen i norsk, og desse er involverte i fleire kompetansemål etter alle tre åra i vidaregåande opplæring. På vg3 er retorikk involvert i kompetansemål innanfor alle dei tre hovudområda i læreplanen: «munnleg kommunikasjon», «skriftleg kommunikasjon» og «språk, litteratur og kultur», og elevane på vg3 har lært å skriva retoriske analysar av både multimodale tekstar og verbaltekstar. I oppgåva elevane fekk på skrive dagen, skulle dei analysera den språklege metaforen på fleire nivå: som metaforisk uttrykk, som språkleg realisering av ein omgrepsmetafor og som verkemiddel med retorisk kraft. Oppgåveteksten kan lesast i vedlegg 4.

### 4.1 Avdekking av språklege metaforar

Innleiingsvis vil eg presisera at elevane ikkje fekk oppgåva «finn og forklar så mange metaforar du kan», men at dei fekk i oppgåve å skriva ein retorisk analyse av bildespråket i talen til Stoltenberg, jf. oppgåveteksten i vedlegg 4. Denne oppgåveformuleringa betyr at eg ikkje har data som fortel kor mange metaforar elevane potensielt var *i stand til* å finna i teksten. Å skriva ein retorisk analyse av bildespråket betyr at elevane skal leita fram dei språklege metaforane i teksten, men det betyr også at dei skal prioritera kva for metaforar som skal koma med i analysen. Datamaterialet gir derfor ikkje med sikkerheit oversikt over dei metaforane flest elevar ser i talen, men det seier noko om kva for metaforar flest elevar avdekkjer og finn det interessant å analysera.

I elevtekst 2, ein av dei kvalitativt beste og mest komplekse bildespråksanalysane, er for eksempel verken «I dag stanser vi tiden for å minnes de døde» eller «Vi er et lite land. Men et stort folk» avdekte som språklege metaforar, sjølv om desse to uttrykka er dei to språklege metaforane flest elevar har analysert. Elev 2 er opptatt av å analysera metaforar som etter hans/hennar syn har retorisk kraft, og siterer og analyserer hovudsakleg språklege metaforar som støttar hans/hennar analyse av Stoltenbergs hovudbodskap, nemleg at «vi kjemper en kamp» og at «[t]alen er bygd opp som et krigsrop» (ET2, s. 1). Dette utdraget frå innleiinga viser korleis eleven presiserer retninga for analysen tidleg i teksten:

Først og fremst har Stoltenberg en konsekvent bruk av begrepsmetaforen om at vi kjemper en kamp. I stedet for de klassiske metaforene om livet eller kjærligheten som en kamp, er det ikke dette vi kjemper for i denne talen, men det er friheten. Tittelen i seg selv indikerer en krigersk opprustning, så det er tydelig at dette språklige bildet står sentralt. Talen er bygd opp som et krigsrop, som stemmer overens med metaforen.

(ET2, s. 1)

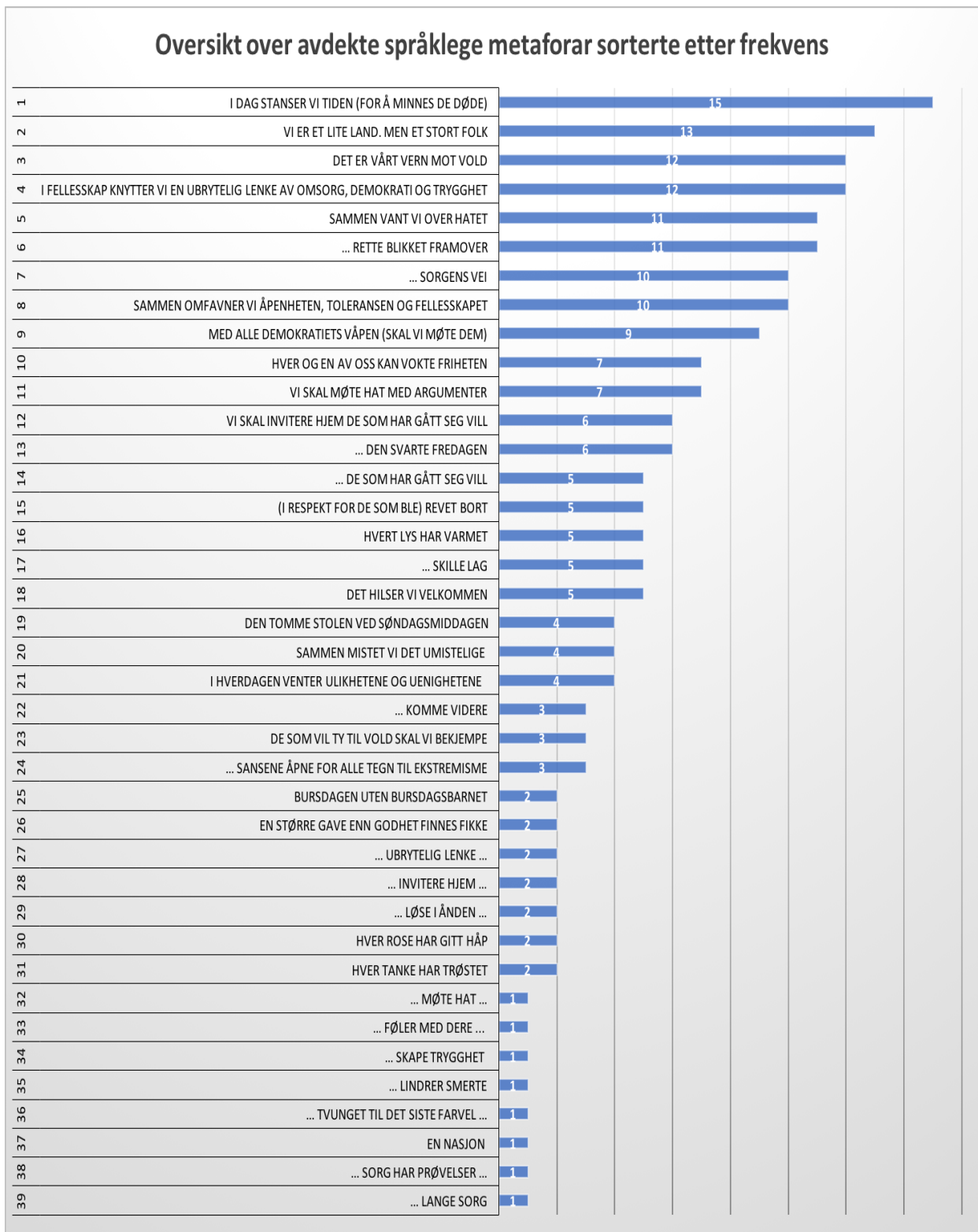
Eleven prioriterer kva for språklege metaforar og omgrepsmetaforar som vert utdjupa og kva som berre vert nemnde. Om uttrykket «den svarte fredagen» skriv eleven at den språklege metaforen har lita kraft:

Bruken av dette bildet er kun et engangstilfelle gjennom talen, så det er lite kraft i det. (...) Den tidligere statsministeren bruker også flere språklige bilder, som at tiden er en ressurs og at sorgen er et objekt. Likevel er det en sterkt fremtredende bruk av metaforer om frihetskampen. Litt mindre sentrale, men fremdeles viktige metaforer er livet som reise og stemninger som levende vesen. (ET2, s. 2)

#### **4.1.1 Avdekte språklege metaforar sorterte etter frekvens**

Elevane avdekkjer og analyserer 39 metaforar i «Vårt vern mot vold», og figur 1 gir oversikt over kva for metaforiske uttrykk som er hyppigast nemnde. Søylene viser kor mange elevar som har avdekt kvart metaforiske uttrykk. Oversikta er utfyllande, det vil seia at eg ikkje har redigert vekk uttrykk som kanskje ikkje er metaforar; dette kjem eg tilbake til sidan. Eg har nummerert dei språklege metaforane med tal frå 1 til 39 etter frekvens, der 1 er den

språklege metaforen som blir avdekt av flest elevar. Denne nummereringa blir brukt om kvar enkelt språkleg metafor i resten av kapittelet.



Figur 1: Oversikt over avdekte språklege metaforar sorterte etter frekvens frå dei hyppigast avdekte til dei sjeldnast avdekte. (Vedlegg 5)

«I dag stanser vi tiden for å minnes de døde» er den første metaforen Stoltenberg bruker, og det er også denne metaforen flest elevar avdekkjer og forklarar. Det er «stanser ... tiden» som er sjølvve det metaforiske i uttrykket, men eg tar med resten fordi det er det elevane har gjort. Åtte språklege metaforar blir avdekte og analyserte av ti elevar eller fleire av dei 21 elevane som leverte bildespråksanalysar. Av desse åtte språklege metaforane er tre (1, 5 og 8) henta frå første avsnitt i talen, 2 og 6 er frå innleiingssekvensen til Stoltenberg, der han gjer opp status etter terrorangrepet, mens 3 og 4 er dei to siste metaforane i talen.<sup>13</sup> Seks av dei åtte metaforane som halvparten eller fleire av elevane analyserer, er henta frå første halvdel av Stoltenberg sin tale. At talens to siste metaforar også er blant dei mest nemnde metaforane i elevane sine analysar, heng mogelegvis saman med at dei er ein del av sluttappellen til Stoltenberg der han gjentar budskapet i talen i kortversjon: «I fellesskap knytter vi en ubrytelig lenke av omsorg, demokrati og trygghet. Det er vårt vern mot vold.» (Stoltenberg, 2011.)

Avisartiklar og andre tekstar der det er viktig at hovudbudskapet kjem raskt ut før lesaren hoppar vidare til noko anna, er gjerne utforma slik at ingressen og avsnitt to gir eit samandrag, mens resten av teksten er utdjuping fram til budskapet vert gjentatt i siste avsnitt. Å avdekkja innhald og form, og å finna eksempel på dette, i starten og slutten av tekstar, er noko mange elevar gjer når dei arbeider med analyse, og denne praksisen har truleg med innøvde lesemonster å gjera. Også i denne studien er dette monstret tydeleg, og det er dei svakaste lesarane som i hovudsak nyttiggjer seg ytterkantane av tekstane dei analyserer. «Vårt vern mot vold» er rik på metaforar gjennom heile talen, så monstret med at mange elevar avdekkjer metaforane som blir brukt i starten og slutten av talen, har ikkje noko å gjera med at talen er spesielt metaforrik i innleiing og avslutning. Stoltenbergs tale har likevel preg av tradisjonell oppbygging av retoriske talar som skal ha brei appell, og denne oppbygginga har mykje til felles med nyheitsartiklar i avisene. Han begynner talen med dei formelle velkomstfrasene som høyrer med, før han formulerer budskapet i første avsnitt. jf. innleiinga i kapittel 2. Vidare utdjupar han denne, før han gjentek budskapet i ein handlingsretta sluttappell: «Hver og en av oss kan ta ansvar. / Hver og en av oss kan vokte

---

<sup>13</sup> «Vårt vern mot vold» er både talens tittel og talens avslutningsmetafor, og alle elevane som har skrive om denne metaforen, analyserer han som ein del av sluttappellen til Stoltenberg.

friheten. / I fellesskap knytter vi en ubrytelig lenke av omsorg, demokrati og trygghet. / Det er vårt vern mot vold.» (Stoltenberg, 2011.)

Når det gjeld sitatet «Vi skal invitere hjem de som har gått seg vill» frå Stoltenbergs tale, viser figur 1 at dette uttrykket er registrert som tre språklege metaforar,<sup>14</sup> nummer 12, 14 og 28. Til saman har 13 elevar fatta interesse for metaforiske element i denne setninga, og elevane som avdekkjer metaforar i dette sitatet, analyserer det anten som eitt metaforisk uttrykk, eller så fokuserer dei på høvesvis første del («... invitere hjem ...») eller siste del («... gått seg vill») av uttrykket. Dei følgjande tre eksempla i avsnittet under er representative for korleis elevane avdekkjer metaforen/metaforane og tolkar han/dei.

Elev 3, som analyserer heile uttrykket som éin språkleg metafor, har følgjande grunngiving: «Også det å invitere hjem de som har gått seg vill snakker til disse følelsene (de triste følelsene, min merknad). Det å gå seg vill er forbundet med noe negativt, men når du da finner frem og kommer hjem igjen blir negativiteten og frustrasjonen byttet ut med trygghet og glede». (ET3, s. 2) Elev 1 analyserer «... invitere hjem ...» og tolkar den språklege metaforen slik: «... vi må invitere de som har det vanskelig hjem i varmen. Hjem kan bety inne og assosieres med positivitet.» (ET1, s. 1) Elev 4 fokuserer på «... gått seg vill», og les denne metaforen som eit uttrykk for livet og at livet er ei reise: «Det å gå seg vill er også en naturlig del av livets vei, for det er ikke alltid man vet hvor man vil hen, eller kommer dit hvor man skulle ønske». (ET4, s. 1) Elevane som analyserer heile uttrykket, og elevane som analyserer «... invitere hjem ...», tolkar den/dei språklege metaforane i retning av tryggleik og harmoni, og har grunngivingar som peikar i retning av at metaforen kan lesast både som LIVET ER EI (FRAMOVERRETTE) REISE og SAMHALD/EINIGHEIT ER Å VERA PÅ SAME STAD, mens dei to elevane som analyserer «...gått seg vill», les metaforen einssidig som eit uttrykk for at LIVET ER EI (VANSKELEG) REISE.

---

<sup>14</sup> Metaforane 11 «Vi skal møte hat med argumenter» og 32 «... møte hat» er også registrerte kvar for seg, fordi eleven som har avdekt «... møte hat», ikkje har forstått den språklege metaforen slik som dei andre elevane.

Elev 15 uttrykkjer ei undring over metaforane «... gått seg vill» og «... invitere hjem » som tar i seg alle dei nemnde lesingane over:

«Å gå seg vill har de fleste opplevd. Da havner man på et sted man ikke ønsker å være, og hvor det er vanskelig å finne tilbake. Han bruker «å gå seg vill» for å beskrive en situasjon de fleste kan føle etter at de har opplevd noe traumatisk. Det kan føles ut som man aldri blir seg selv igjen, og det er lett for å skli ut i et spor man selv ikke ønsker å havne. Jens Stoltenberg ønsket å formidle at det var viktig å ta vare på de som har gått seg vill, eller mistet grepet på sitt eget liv. Han forteller at vi skal invitere dem hjem, men jeg er usikker på om «hjem» også blir en metafor i denne sammenhengen. Et hjem blir ofte omtalt som noe trygt eller noe du tilhører. I denne sammenhengen kan «hjem» bli brukt som et bilde på at du skal hjelpe slik at de som har «gått seg vill» skal føle seg trygge. (ET 15, s. 1f)

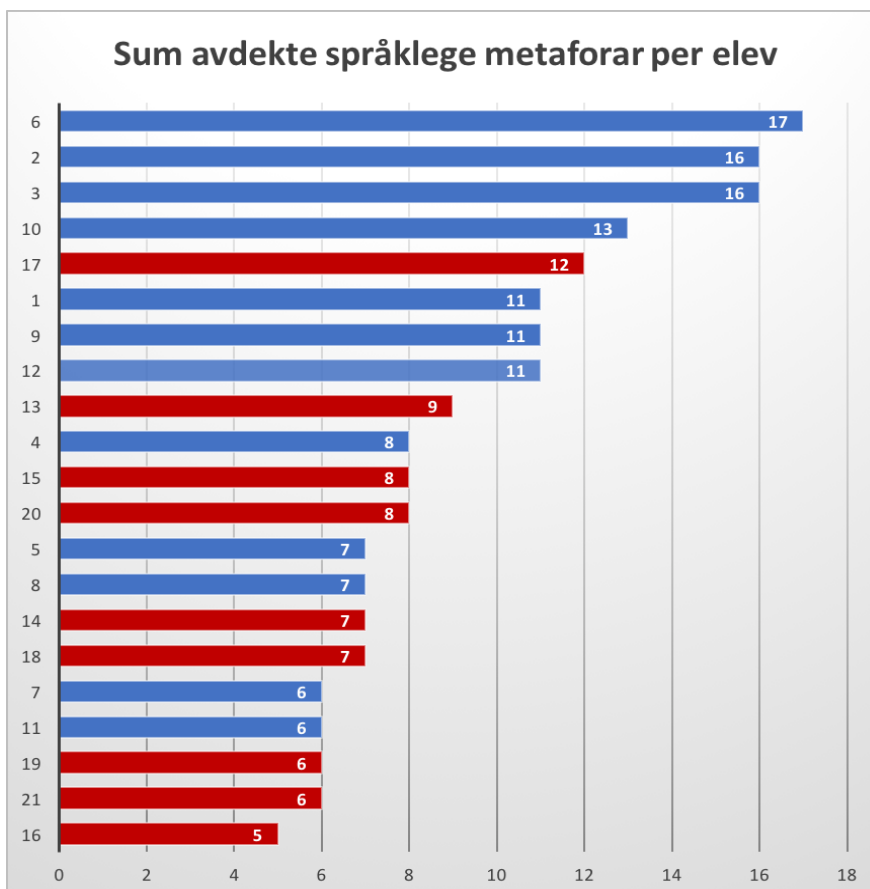
Sjølv om elevane i og for seg har gode forklaringar på det å «gå seg vill», er det likevel verdt å merka seg at ingen av dei tar tak i kven som har gått seg vill, og kvifor me skal invitere dei «heim». Alle har ufarlege og snille tolkingar av det å gå seg vill, noko som er litt rart når talen dei analyserer, vert halden i etterkant av eit terrorangrep basert på radikale idear, rasisme og krig mot demokratiet. Hovudangrepet var retta mot barn og unge som engasjerte seg i demokratiet (AUF), og fleire av dei medverkande elevane i denne masteroppgåva kjende, eller kjende til, ungdommar som var på Utøya. Kva som er årsaka til denne litt tannlause tolkinga av metaforane til Stoltenberg, blir berre spekulasjonar, men ei tentativ forklaring kan vera at heilskapsinntrykket av talen er at han har eit konfliktdempande preg med sterk patosappell, og at dette moglegvis kan vera med på å farga elevane sine tolkingar av bilda Stoltenberg tar i bruk.

Ein annan forklaringsfaktor kan vera at elevane har jobba så hardt med å gruppera språklege metaforar og avdekkja omgrepsmetaforar som passar, at dei ikkje får med seg kva Stoltenberg faktisk meiner med metaforen i den konkrete konteksten han blir halden. I så fall er dette eit eksempel på at arbeid med kognitive metaforar ikkje alltid er eintydig utviklande for språkforståinga hos eleven, sjølv om mange andre eksempel i denne masteroppgåva kan visa det motsette.

#### 4.1.2 Avdekte språklege metaforar – gjennomsnitt

Sjølv om oppgåveteksten er formulert slik at elevtekstane ikkje gir innsikt i kor mange språklege metaforar elevane ser i teksten, berre kor mange dei finn relevant å skriva om, er det interessant å sjå på kor mange språklege metaforar kvar elev avdekkjer, fordi oppteljninga viser forskjellar mellom dei to gruppene. I gjennomsnitt avdekkjer kvar elev 9,38 språklege metaforar i analysane sine. Figur 2 viser at eleven som analyserer flest metaforar, avdekkjer 17 metaforar, mens eleven som analyserer færrest metaforar, avdekkjer 5. Klassane var relativt jamne når det gjaldt karakterar både til standpunkt og eksamen, men likevel viser figuren at det er sju elevar i gruppe 1 som har avdekt og analysert over gjennomsnittet mange språklege metaforar, mens berre ein elev i gruppe 2 er over gjennomsnittet.

Dei blå stolpane representerer elevar som høyrer til gruppe 1, der eg var ansvarleg for alle norsktimane heile skuleåret, mens dei raude stolpane representerer gruppe 2, der eg var inne som timelærer 1,5 time i veka gjennom heile skuleåret.



Figur 2: Sum avdekte metaforar per elev. Kvar søyle representerer ein elev, og figuren gir oversikt over kor mange språklege metaforar kvar elev avdekkjer. (Vedlegg 5)

Figuren viser at det er større variasjon i kor mange metaforar kvar elev avdekkjer i gruppe 1 enn i gruppe 2. Gjennomsnittleg avdekkjer kvar elev i gruppe 1 10,75 språklege metaforar, mens kvar elev i gruppe 2 i snitt avdekkjer 7,55 språklege metaforar. Gjennomsnittleg tal avdekte språklege metaforar per gruppe gir same bilde som medianen, som er høvesvis 12 og 7 for gruppe 1 og 2.

Kva som er årsaka til forskjellen, kan eg ikkje seia heilt sikkert, men ei mogleg forklaring kan vera at lærar–elev–relasjonar kan spela ei rolle. Gruppe 1 hadde hatt norskundervisning med meg i 7,5 timar i veka frå hausten 2015 til februar 2016 då undervisningsopplegget og skrivedagen blei gjennomført. Gruppe 2 hadde hatt norskundervisning med meg i 1,5 time i veka i same periode. Gruppe 1 kjende meg betre både som undervisar (metodar, språk, innfallsvinklar osv.) og person. Skuleforskaren Thomas Nordahl seier at ein god relasjon mellom lærar og elev er ein av dei mest sentrale faktorane for elevane sine læringsutbytte. Han viser til ei undersøking bestilt av Kunnskapsdepartementet i 2008 som dokumenterer at læraren si evne til å gå inn i ein sosial relasjon til kvar enkelt elev er den dimensjonen ved læraren sin kompetanse som betyr mest for elevane si læring (Nordahl, 2014, s. 134).

Eg trur at den sosiale relasjonen er den mest sannsynlege forklaringsfaktoren på forskjellen mellom gruppe 1 og gruppe 2. Relasjonen til elevane i gruppe 2 vil eg beskriva som god, men eg kjende ikkje elevane på ein like kompleks måte som eg kjende elevane i gruppe 1. Det kan heller ikkje avvisast at elevane sin relasjon til meg spelte ei rolle då dei skreiv tekstane sine. Ein god relasjon til læraren kan påverka elevane til å gi det vesle ekstra i eit slikt forskingsprosjekt (Nordahl, 2014, s. 139). I kapittel 3, avsnitt 3.2, drøfta eg utfordringar knytt til at læraren er både forskar og elev i eiga elevgruppe, og for gruppe 1 sin del kan det ikkje avvisast at motivasjonen for å prestera var sterkare enn i gruppe 2 fordi eg var karakteransvarleg i faget.

Ein annan markant forskjell mellom gruppe 1 og gruppe 2 var at gruppe 1 hadde fleire elevar som ofte baud på seg sjølve i faglege diskusjonar, og det var stort rom for å lufta tankar. Sjølv om begge gruppene fekk det same undervisningsopplegget i forkant av skrivedagen, så hadde elevar i gruppe 1 ved fleire høve dratt i gang klasseromsdiskusjonar om korleis dei visualiserte i etterkant av felles tekstlesing. Ein gong diskuterte klassen korleis dei såg verda.



Nokre av elevane såg ingenting: «Jeg ser bare det som faktisk er der, jeg.» Ein annan elev såg det slik: «Jeg ser verden i farger når jeg går til bussen om morgenen, som tykke malte linjer uten faste konturer. Hvis jeg snur meg rundt ser det likt ut hele veien.» Dette fekk ein annan elev til å reflektera over korleis han såg livet og konkluderte slik: «Jeg ser ingenting når jeg snur meg. Hele livet mitt ligger i en halvsirkel foran meg. Det som skjer, altså det som skjer akkurat nå, møter meg midt på, og så skyves det ut til sidene når det går over til fortid.» Under teikna oppmuntrar alltid slike filosofiske diskusjonar, og på den måten kan elevane i gruppe 1 indirekte ha fått større trening i bildespråk og abstrakt tenking enn elevane i gruppe 2. Sjølv om klassar ofte har sterke likskapstrekk, så dannar det seg likevel ein heilt særeigen dynamikk og eit kollektivt minne i kvar einskild gruppe:

An important consideration here is that a member who has participated in the construction of the classroom culture brings to a new event in the same classroom expectations gleaned from participation in past events of classroom life. Events, therefore, have histories, and members of a group develop presuppositions about how to accomplish these events. (Collins & Green, 1990, s. 73)

Då eg gjennomførte undervisningsopplegget i dei to gruppene, tok eg opp igjen nokre av desse diskusjonane og brukte dei som ein inngang til omgrepsmetaforane *LIVET ER EI REISE* og *TIDA ER EIT OBJEKT I RØRSLE*. I gruppe 2 hadde eg aldri liknande diskusjonar før eg sette i gang undervisningsopplegget om kvardagsmetaforar, og det at dei to gruppene var såpass ulike i klasserommet, er derfor ein mogleg faktor som kan forklara at det i gruppe 1 blir avdekt fleire språklege metaforar enn gruppe 2.

Det første forskingsspørsmålet var eit ja/nei-spørsmål: Avdekkjer elevane språklege metaforar? Svaret på det er ja, alle dei 21 elevane som leverte ein retorisk analyse av bildespråket i «Vårt vern mot vold», avdekte språklege metaforar.

#### **4.1.3 Kva karakteriserer metaforane flest elevar avdekkjer og analyserer?**

Anne Golden konkluderer i studien *Å gripe poenget* med at elevar i ungdomsskulen forstår «ungdommelege» uttrykk betre enn «vaksne», bildesterke uttrykk er enklare å forstå enn bildesvake, korte uttrykk er enklare å forstå enn lengre, og frekvente uttrykk blir forstått av fleire elevar enn lågfrekvente (Golden, 2005). Det å forstå eit gitt metaforisk uttrykk slik som

i studiane til for eksempel Golden (2005) og Ulvestad (2014), har ikkje direkte overføringsverdi til mi studie, der elevane sjølve må peike på dei språklege metaforane for deretter å forklara dei. Evna til å forstå ein språkleg metafor korrelerer ikkje nødvendigvis med evna til å avdekkja språklege metaforar. Men når metaforane først er avdekte, så vil Golden sine konklusjonar vera gyldige for måten elevane forstår og analyserer metaforane på, også i denne studien.

I denne studien har dei åtte metaforiske uttrykka, jf. avsnitt 4.1.1, som flest elevar trekkjer fram i analysane sine, både fellestrekk og forskjellar. Ingen av dei ofte avdekte metaforane er spesielt ungdommelege, men språket i talen er relativt enkelt, og som fleire elevar peikar på: Ein slik tale som «Vårt vern mot vold» er laga for å bli forstått. Sjølv om ein del av dei språklege metaforane i talen til Stoltenberg ikkje er frekvente i ungdomsspråket, så er mange av dei frekvente i språket vårt, og dei ulike språklege metaforane i teksten blir også knytte til eit relativt avgrensa tal med omgrepsmetaforar. Dei metaforiske uttrykka 1, 2, 6 og 7 i figur 1 avsnitt 4.1.1 er alle bildesterke og kan relativt enkelt visualiserast bokstaveleg. Metaforane 3, 4, 5 og 8 er ikkje like bildesterke, og for å forstå uttrykka trengst ei meir utvikla evne til å tenkja abstrakt; det er ikkje like lett å «sjå det for seg».

Både lange og korte språklege metaforar er på lista over metaforar som mange elevar avdekkjer. Dersom me ser på alle dei 39 uttrykka elevane avdekkjer, er fleire av dei lengre enn den språklege metaforen isolert sett, men det er tydeleg at elevane set metaforen såpass sterkt i samanheng med resten av setninga at heile frasen blir sitert og lesen som ein metafor. Den språklege metaforen «...stanser (vi) tiden...» blir av dei fleste elevane framstilt i setningskonteksten sin: «I dag *stanser vi tiden* for å minnes de døde». Frå lærarståden er dette eit positivt trekk ved dei retoriske bildespråksanalysane, og også noko av det eg håpte skulle skje då eg valde å la elevane finna og forklara metaforar i ein tekst i staden for å gi dei ei liste med metaforiske uttrykk som skulle forklarast. Å forstå meiningsinnhaldet i metaforen betyr at han må forståast i den gitte konteksten han kjem fram i i teksten, og ein slik innfallsvinkel fører også med seg at same språklege metafor kan bli tolka og gruppert i *ulike* omgrepsmetaforar. Overordna omgrepsmetaforar er involverte i fleire uttrykk enn meir spesifikke og lokale omgrepsmetaforar, og utan at elevane har fått undervisning i dette, viser datamaterialet at fire elevar har avdekt nettopp dette i analysane sine. Dette kjem eg tilbake

til i avsnitt 4.3.3 når eg ser nærare på korleis elevane knyter dei språklege metaforane til omgrepsmetaforar.

Strukturmetaforar og romlege metaforar er sentrale undertypar av omgrepsmetaforar (Lakoff & Johnson, 2003), og begge desse metafortypene i «Vårt vern mot vold» blir avdekte av mange elevar. Metaforane 1, 3, 5, 6 og 7 kan knytast til strukturmetaforane TID ER EIT OBJEKT I RØRSLE, LIVET ER EI REISE og FRIDOM ER EIN KAMP/KRIG, mens metaforane 2, 4 og 8 kan koplant til romlege omgrepsmetaforar knytte til sentrum/periferi og stor/liten.

#### **4.1.4 Kor konvensjonelle er dei språklege metaforane som elevane har identifisert?**

Språklege metaforar som blir brukte i kvardagsspråket for å gi struktur til det konseptuelle systemet i ein gitt kultur, vert kalla konvensjonelle metaforar. Både omgrepsmetaforar og språklege metaforar kan vera både vanlege (konvensjonelle) og uvanlege (Golden, 2005, s. 23). Jo meir konvensjonell ein metafor er, jo vanskelegare kan han vera å oppdaga i ein tekst, fordi han blir opplevd som ein integrert del av språket, i motsetning til meir kreative metaforar som har ein tydelegare visualiserande funksjon. Det er gjerne slike elevane er vane med å analysere som metaforar i skjønnlitterære tekstar.

I forståinga av termen konvensjonell metafor inkluderer eg språklege metaforar som blir oppfatta som svært vanlege og mykje brukte metaforar av morsmålsbrukarar. Det vil seia både språklege metaforar som er tydeleg metaforiske og markerer metaforen («vi er et stort folk»), og metaforar som er så konvensjonelle at dei har «forsvunne» inn i kvardagsspråket på ein slik måte at dei ikkje lenger blir oppfatta som ein metafor av elevane («komme vidare»).

Norunn Askeland seier i doktoravhandlinga si at «ein teori om metaforar i kvardagsspråk kan hjelpe til med å gjere kvardagsspråket og dei konvensjonaliserte metaforane synlege og dermed vere godt eigna til å utforske ein bruksretta, funksjonell tekst med kvardagsspråk» (Askeland, 2008, s. 25). Dette har vore eit siktemål i denne masterstudien, fordi også dei konvensjonelle metaforane er meningsberande i ein tekst. Dei åtte språklege metaforane som flest elevar analyserer (jf. figur 1), er alle konvensjonelle, vanlege, metaforar i det

norske språket, men alle dei språklege uttrykka er kanskje ikkje like kjende for elevane frå før likevel.

At me reknar det som er stort, som bra, er velkjent for folk flest og blir mykje brukt i både tale- og skriftspråk, også i ungdomsspråket. Metaforen «Vi er et lite land, men et stort folk» er interessant fordi han er bildesvak, men likevel blir han hyppig analysert (13 elevar). Dette heng truleg saman med at den tydelege kontrasten mellom «liten» og «stor» gjer metaforen synleg i teksten, og at språklege metaforar knytte til «liten» og «stor» er såpass mykje i bruk i kvardagsspråk at dei er lette å identifisera for elevane. I tillegg har det metaforiske uttrykket metaformarkøren «er» som presiserer samanlikninga for lesaren. Felles for dei som avdekkjer dette metaforiske uttrykket, er at dei vektlegg at det er eigenskapar ved å vera norsk som ligg i det å vera stor. Elev 16 seier følgjande om det tilsynelatande paradokset lite land–stort folk:

Stoltenberg bruker metaforen «Vi er et lite land. Men et stort folk» for å illustrere at sammen er vi sterke, selv om vi er små. For ja, Norge er et lite land, men etter 22. juli klarte vi å vise verden hvordan vi i tunge tider holdt sammen, støttet hverandre og mest av alt, viste godhet fremfor hat. Metaforen bygger mest på patos, men også logos. Det er mye patos i setningen, for den får frem en nasjonalfølelse hos de fleste. Man blir stolt av å tilhøre dette lille landet som har klart seg gjennom mange hundre år med unioner og krig, men som til slutt har endt opp med å bli et av verdens rikeste land. Det er logos i setningen i form av at Norge faktisk er et lite land med en del innbyggere. (ET16, s. 1)

Metaforisk kan stor vera både viktig og bra, men når den vesle ikkje berre er liten, men samtidig stor, så blir det ein dobbelt positiv faktor. Me ser opp til den vesle som står opp mot den store. Studenten som stod åleine framfor ei kinesisk stridsvogn på Den himmelske fredens plass i 1989 og tvinga stridsvogna til å svinga utanom, er eit eksempel på dette. Slik fungerer også moralen i Stoltenbergs tale; me er kanskje eit lite land, men me som bur her, har storheit i oss.

«I dag stanser vi tiden for å minnes de døde» er ei språkleg realisering av omgrepsmetaforen TID ER EIT OBJEKT I RØRSLE, og er den metaforen som flest elevar avdekkjer (15). Metaforar som uttrykkjer at tida kan stoppast, ev. ikkje stoppast («tida for frå meg»), er mykje brukte i kvardagsspråket både i bøker, aviser og daglegtale og enkle å kjenna igjen for elevane når dei metodisk jobbar med ein tekst for å avdekkja språklege metaforar. Sjølv om tid er eit

svært abstrakt fenomen, så har det metaforiske uttrykket sterk visuell kraft. Alle metaforiske uttrykk blir forma av konteksten dei opptrer i, slik som til dømes W. H. Audens kjende opning frå diktet «Funeral blues»: «Stop all the clocks». Opphaveleg var teksten skriven som ein satirisk tekst, seinare revidert bort frå det satiriske, og er no mest kjend som eit uttrykk for kjærleik i filmen den kjende gravferdsscena i filmen *Fire bryllup og en gravferd*. Slik er kontekst også viktig når Stoltenberg ber oss om å «stanse tiden» etter 22. juli 2011, elev 15 seier det slik: «Tiden er ikke mulig å stoppe opp, men det kan føles sånn noen ganger. Spesielt i situasjoner som kan være vanskelig å håndtere» (ET15).

Språklege metaforar som blir skapte og tolka i lys av ei forståing av at LIVET ER EI REISE, er ikkje berre blitt ein klisjé som litterær metafor, men også som kvardagsmetafor. Særleg gjeld dette metaforiske uttrykk som inneheld kjeldeordet «reise». Språket vårt er også fullt av metaforar som inneheld ordet «veg». Dette kan kanskje forklara at dei ulike språklege metaforane Stoltenberg bruker som kan knytast til LIVET ER EI REISE, både er å finna blant dei metaforane som elevane avdekkjer hyppig, og blant dei metaforane som få elevar avdekkjer. Dei språklege metaforane «rette blikket fremover» og «... sorgens vei» blir avdekte av høvesvis 11 og 10 elevar. Dei to metaforiske uttrykka er bildesterke, og bruken av ordet «vei» gjer det enklare for å eleven å sjå den språklege metaforen enn i det metaforiske uttrykket «... komme videre», som berre tre elevar har avdekt. Her har truleg også graden av konvensjonalitet spelt inn, og medført at «komme videre» har blitt avdekt av få elevar, sjølv om også denne språklege metaforen har retorisk kraft.

Dei metaforiske uttrykka «sammen vant vi over hatet», «i fellesskap knytter vi en ubrytelig lenke av omsorg, demokrati og trygghet» og «sammen omfavner vi åpenheten, toleransen og fellesskapet» er alle på lista over dei åtte hyppigast avdekte metaforane.

Omgrepsmetaforane HATET ER EIN FIENDE, SAMHALD ER Å VERA BUNDNE SAMAN og Å ØNSKJA NOKO ER Å OMFAMNE DET strukturerer uttrykka, og er involverte i svært mange språklege metaforar både i norsk og i andre vestlege språk som er alminneleg kjende for nordmenn. Desse tre metaforiske uttrykka er bilde som ingen elevar har avdekt som metaforar når eg tidlegare har gitt denne teksten som analyseoppgåve i klassar som ikkje har fått metaforteoriundervisning, men likevel er alle tre blant dei metaforane flest elevar avdekkjer og analyserer i denne studien. Korleis elevane avdekkjer og formulerer omgrepsmetaforar blir diskutert i avsnitt 4.2.1.

Noko av årsaka til at desse tre bildesvake, men emosjonelt ladde, språklege metaforane vart avdekte av så mange, ligg moglegvis i mitt val av eksempeltekstar under undervisningsopplegget. Hadia Tajik sin tekst «Jenter som bryter glassvegger» (Tajik, 2016) har eit tydeleg kamp- og fellesskapsperspektiv, noko elevane også fann i Siri Nilsens tekst «Alle snakker sant»: «hvem skal du slå/hvem skal overvinnes i duell/når den eneste du møter er deg selv» (Nilsen, 2011). Siri Nilsen sin songtekst blei opphavelig brukt i ei øvingsoppgåve for å illustrera omgrepsmetaforen LIVET ER EI REISE.

Desse eksempla vil eg tru har verka bevisstgjeringe på elevane, og kombinert med ein medelev sitt metaforleitings-tips på skivedagen om å «gjøre seg så dum som overhodet mulig», så har desse metaforane vore relativt klare for elevane når dei skulle avdekkja og analysera metaforar på eiga hand. Terrorangrepet 22. juli hadde nok også i seg sjølv ein bevisstgjeringe effekt i høve til at det er ungdom sjølv som må byggja og verna demokratiet, og at eit demokratisk og trygt samfunn er noko me må kjempa for saman. Fleire elevar nemner rosetoget i analysane sine og knyter demokrati og fellesskap opp mot noko me alle må ta ansvar for.

Den siste språklege metaforen av dei hyppigast analyserte som eg vil trekkja fram når det gjeld konvensjonalitet, er «Det er vårt vern mot vold». For norsklærarar og ungdommar som er aktive i ulike ungdomsorganisasjonar, var uttrykket godt kjent frå før gjennom diktet til Nordahl Grieg, men for ungdommar flest var uttrykket nytt 22. juli 2011. Og Griegs dikt passa godt til dagane etter terrorangrepa:

(...)

Her er ditt vern mot vold,  
her er ditt sverd;  
troen på livet vårt,  
*menneskets* verd.

(...)

Da synker våpnene  
maktesløst ned!  
Skaper vi menneskeverd,  
skaper vi fred.

(...)

(Grieg, 1946, s. 49, utdrag frå diktet)

Rosetoget, dei ulike talane, songane som snurra og gjekk i dagane og vekene etter terrorangrepa, alle sette fellesskap og kampen for å bevare det opne demokratiet i sentrum. «Det er vårt vern mot vold» blir på denne måten konvensjonelt gjennom aktualitet, og her trur eg at færre elevar ville avdekt denne metaforen før 22. juli 2011, sjølv om eg ikkje kan vita det heilt sikkert.

#### 4.1.5 Kva karakteriserer metaforane færrest elevar avdekkjer og analyserer?

Dei språklege metaforane som færrest elevar avdekkjer, er betydeleg mindre bildesterke enn metaforane som mange elevar avdekkjer. Dei er i tillegg korte og mindre frekvente og konvensjonelle enn dei språklege metaforane som blir avdekt og analysert av mange elevar.

Åtte av dei 39 avdekte språklege metaforane vert berre avdekte ein gong kvar av til saman fire elevar:

32: ... møte hat ... (ET10)

33: ... føler med dere ... (ET10)

34: ... skape trygghet ... (ET9)

35: ... lindrer smerte ... (ET6)

36: ... tvunget til det siste farvel ... (ET6)

37: ... én nasjon (ET6)

38: ... sorg har prøvelser ... (ET10)

39: ... lange sorg ... (ET4)

Eit kjenneteikn på fleirtalet av dei språklege metaforane som få elevar avdekkjer, er at uttrykka *er* metaforiske, men analysane elevane gjer av metaforen er enkle og ikkje alltid særleg godt knytte opp til konteksten metaforen blir brukt i.

Språkleg metafor nummer 32, «... møte hat ...», er ein del av eit lengre metaforisk uttrykk,<sup>15</sup> men elev 10 les det slik: «Møte hat, følte jeg at det passet best til Engasjement er et

---

<sup>15</sup> «Vi skal møte hat med argumenter.»

brennende objekt. Det er da de står mot sin største fiende som kan stå i veien for de. Altså dem selv.» (ET 10, s. 2)

Elev 6 avdekkjer metaforane 35 og 36 og tolkar dei som eit uttrykk for omgrepsmetaforen

FØLELSAR ER FYSISK SMERTE:

«Følelser er fysisk smerte», er også en metaforgruppe som blir brukt. «Sammen mistet vi det umistelige», «tvunget til det siste farvel», og «lindrer smerte» gjør at han skaper en slags forståelse for de som faktisk har mistet noen, og også for resten av folket.» (ET6, s.1)

Den same eleven avdekkjer språkleg metafor 37, «en nasjon», og knyter denne opp mot fellesskap. Set me den språklege metaforen inn i kontekst ser me at det Stoltenberg seier i talen er: «I dag stanser vi tiden for å minnes de døde. Vi gjør det som én nasjon.»

(Stoltenberg, 2011) Her ser me at den språklege metaforen «én nasjon» blir brukt som eit handlande subjekt.

Analysane av dei språklege metaforane som blir avdekte berre ein gong er ikkje direkte feil, men dei representerer forsiktige lesarar og skrivarar som har fått kort tid på seg til å læra seg eit nytt analyseverktøy. Det at elevane tar metaforen ut av setningskonteksten sin, gjer at han vert vanskelegare å tolka for elevane, og slik vert faktisk denne måten å avdekkja metaforane på, for deretter å analysera dei, eit hinder for forståing.

Sju språklege metaforar blir avdekte to gongar:

25: Bursdagen uten bursdagsbarnet.

26: En større gave enn godhet finnes ikke.

27: ... ubrytelig lenke ...

28: ... invitere hjem ...

29: ... løse i ånden ...

30: Hver rose har gitt håp.

31: Hver tanke har trøstet



Dei språklege metaforane 27 og 28 er også delar av lengre metaforiske uttrykk,<sup>16</sup> og på same måte som vist i avsnittet over, så blir også desse metaforane vanskelegare å analysere fordi elevane tar dei ut av samanhengen.

Nummer 30 og 31, «Hver rose har gitt håp» og «Hver tanke har trøstet», blir avdekte to gongar i totalt tre elevtekstar. Uttrykka blir avdekte som språklege metaforar saman med metaforen «Hvert lys har varmet». Elev 17 tolkar «Hver rose har gitt håp» slik: «Blomsten «rose» ble tatt i bruk i rosetoget som ble holdt som en minnemarkering etter 22. juli, og har blitt et symbol på 22. juli for nordmenn.» (ET17, s. 1) Her ser me at eleven ikkje eigentleg tolkar den språklege metaforen slik han står, men i ein utvida, intertekstuell kontekst, og at det er rosa i uttrykket som gjer at det vert tolka bileteleg og forklart symbolsk, ikkje at rosa har *gitt* håp.

Elev 2 har ei anna lesing av dei tre utrykka, som eleven les som ein felles metafor:

Lyset skildrer han sammen med omsorgstanker og håpsroser. Denne tydelige kontrasten har liten effekt, men trekker allikevel fram patos. Bruken av dette bildet er kun et engangstilfelle gjennom talen, så det er lite kraft i det. (ET2, s. 2)

«Hver rose har gitt håp» og «Hver tanke har trøstet» inneheld språklege metaforar i det at rosa *gir* håp og tanken *trøstar*, men det elevane analyserer som bileteleg i uttrykka, er omgrepa «rose» og «tanke».

Elev 17 skriv om det metaforiske uttrykket «... løse i ånden ...» som blei avdekt av to elevar, at «Han (Stoltenberg, min merknad) omtaler 22. juli som en ånd» (ET17, s. 1), mens elev 21 nemner metaforen som ein av dei svakare metaforane i talen:

Det finnes noen flere veldig små metaforer i talen, men de kommer ikke like tydelig fram, og har ikke like mye pathos i seg som de andre litt sterkere metaforene. Blant annet har vi «løse i ånden», som jeg føler ikke er en viktig metafor og spiller ikke en stor rolle i talen. (ET21, s. 3)

Der elev 17 grip tak i det metaforiske i uttrykket og prøver å forstå kva dette betyr, så presenterer ikkje elev 21 nokon analyse av den avdekte metaforen.

---

<sup>16</sup> «I fellesskap knytter vi en ubrytelig lenke av omsorg, demokrati og trygghet» og «Vi skal invitere hjem de som har gått seg vill».

Språkleg metafor nummer 25 og 33 blir avdekt høvesvis to og ein gong: «Bursdagen uten bursdagsbarnet» og «... føler med dere ...». Det kan diskuteras om desse uttrykka er metaforiske, og eg ser derfor nærare på grunnivinga elevane har for å lesa dei som metaforar. Elev 12 seier at ««den tomme stolen» og «bursdagen uten bursdagsbarnet» brukes som metaforer på at noe er borte, noe som skulle ha vært der» (ET12, s. 1). Dette uttrykket er eksempel på uttrykk med visuell kraft, utan at det er ein språkleg metafor. Elev 10 seier at «føler med dere, står innen for **Følelser er fysisk smerte**. På grunnlag av at vi andre kan kjenne smerten til de som er borte, fordi vi kan identifisere oss med å miste en nær person» (ET10, s. 2). Tolkingane er biletlege, men det er i grunn ikkje ein analyse av metaforen elevane gjer, men i større grad analyse av budskapet i utsegna til Stoltenberg.

## 4.2 Avdekking av omgrepsmetaforar i talen «Vårt vern mot vold»

Så langt har me sett på kva metaforiske uttrykk elevane avdekkjer i Stoltenbergs tale. Me skal no gå over til å sjå på korleis elevane avdekkjer og formulerer omgrepsmetaforar.

Elevane fekk i kommentaren til oppgåveteksten (vedlegg 4) tips om at det kunne vera lurt å gruppera metaforar som dei meinte likna på kvarandre før dei avdekte eller laga omgrepsmetaforar. Dette har 19 av 21 elevar klart.

Dei to elevane som ikkje grupperer språklege metaforar før dei knyter dei til omgrepsmetaforar, har likevel begge klart å kopla enkeltmetaforar til forsøksvise omgrepsmetaforar, for eksempel i elevtekst 21:

En av de større metaforene i talen er «med alle demokratiets våpen skal vi møte dem», som vil si at vi skal møte hat med demokratiets våpen. Her mener ikke Stoltenberg at vi skal løse vold med vold, som noen kanskje ville tolket det som. Men våpenet vårt er fellesskapet og all kjærligheten vi kan skape hvis vi står sammen som et demokratisk land. (ET21, s. 2)

At 19 av 21 elevar ser samanheng mellom to eller fleire metaforar og formulerer ei samla tolking av desse, tyder på at tanken om at det finst nokre overordna idear som me uttrykkjer gjennom ulike språklege metaforar, har vore relativt enkelt å forstå. Sjølv om masteroppgåva ikkje er ein samanliknande studie med før- og ettertest, så vil eg likevel

konkludera med stor grad av sikkerheit at denne sorteringa og grupperinga av metaforar ikkje er noko elevane ville ha gjort utan undervisning i kvardagsmetaforteori. Lærebøkene i norsk legg ikkje opp til ei slik lesing av bildespråket i sakprosa.

Den følgjande framstillinga av kva omgrepsmetaforar som elevane avdekkjer eller konstruerer i analysane sine inkluderer data frå dei 19 elevane som grupperte språklege metaforar før dei kopla gruppa til ein omgrepsmetafor.

#### **4.2.1 Kva omgrepsmetaforar blir avdekte eller konstruerte?**

Dei 19 elevane som grupperer språklege metaforar, avdekkjer og konstruerer 29 omgrepsmetaforar/grupper av metaforar. Eg har registrert elevane sine omgrepsmetaforar slik dei sjølve har presentert dei, og omarbeiding anna enn omsetjing til nynorsk er ikkje gjort. Nokre omgrepsmetaforar har vore vanskelege å avdekkja og/eller formulera, for eksempel «fellesskap/samhald», «fridom, krig, kamp», «tidsreise» og «mangel». Her viser data at elevane forstår dei språklege metaforane og grupperer dei hensiktsmessig, sjølv om dei ikkje formulerer sjølve omgrepsmetaforen etter systemet A ER B. Dette er heller ikkje nødvendig for å uttrykkja omgrepsmetaforens meningsstruktur. Jeanette Littlemore, professor i engelsk språk, peikar på ein sentral forskjell mellom språklege metaforar og omgrepsmetaforar:

It is important to note that the precise words used to describe the two domains in a conceptual metaphor (...) are not important, or at least not crucial. This is very different from the situation with linguistic metaphors, where it is the exact words that constitute the metaphor. Indeed, the whole point of a conceptual metaphor is that it stands apart from actual exemplars. (Littlemore, 2009, s. 97)

Elevane hadde tilgang til eit utval omgrepsmetaforar på ei liste (vedlegg 9) som dei fekk utdelt dagen før skrive dagen. På denne lista står mange av metaforane som elevane bruker i analysane sine, men lista var med hensikt laga slik at ho ikkje var utfyllande i lesinga av talen til Stoltenberg. I tillegg til omgrepsmetaforlista fekk elevane også innsikt i nokre omgrepsmetaforar i gjennomgangen av metaforteorien. Omgrepsmetaforane som står anten i ressursheftet til elevane eller blei brukte i metaforundervisninga (PowerPoint-

gjennomgang, videosnuttar, klasseromsdiskusjon med tavlenotat og gjennomgang av oppgåver) er markert med x i tabell 1.

Tabellen framstiller omgrepsmetaforane slik elevane definerer dei, og listar opp omgrepsmetaforane i fallande frekvens etter kor mange språklege metaforar som vart kopla til den enkelte omgrepsmetaforen.<sup>17</sup>

<b>Nr. Avdekte og konstruerte omgrepsmetaforar</b>	<b>Brukt i undervisninga?</b>
1 LIVET ER EI REISE	X
2 FRIDOM OG/ELLER DEMOKRATI ER EIN KAMP	X
3 Samhald/fellesskap	–
4 LYS ER POSITIVT/MØRKE ER NEGATIVT	X
5 FRAMTIDA ER FRAMFOR OSS	X
6 FØLELSAR ER FYSISK SMERTE	X
7 Fridom, krig, kamp (sjå også 2)	–
8 STEMNINGAR ER EIT LEVANDE VESEN	–
9 FRAMOVER ER NØDVENDIG*	–
10 «Tidsreise» (sjå også 1)	–
11 FØLELSAR SOM EIN VEG*	–
12 Heim kan bety inne --> blir assosiert med positivt	–
13 STOR ER VIKTIG	X
14 FELLESKAP ER EIN STAD	–
15 TIDA ER EIT OBJEKT I BEVEGELSE	X
16 «Mangel» (på noko som ikkje skulle ha mangla)	–
17 FØLELSAR SOM EIT OBJEKT	X
18 BRA/BETRE ER OPP	X
19 KJÆRLEIKEN ER EI REISE	X
20 VARME ER POSITIVT (gjer oss godt)	–
21 VELKOMST ER POSITIVT	–
22 STOR ER POSITIVT/BRA	–
23 Personen som ikkje er der, er framleis i sentrum* (sjå også 16)	–
24 BEVEGELSE ER Å GÅ*	–
25 ENGASJEMENT ER EIT BRENNANDE OBJEKT	X
26 STATUS ER BRA*	–

<sup>17</sup> To omgrepsmetaforar blir nemnde av ein elev utan at dei blir knytte til konkrete språklege metaforar i talen, og desse er derfor ikkje med i oversikta over avdekte/konstruerte omgrepsmetaforar. Elev 1 skriv i avslutninga av analysen at den «tidligere statsministeren bruker også flere språklige bilder, som at tiden er en ressurs og at sorgen er et objekt. Likevel er det en sterkt fremtredende bruk av metaforen om frihetskampen». (ET1, s. 2)

27	Å FORSTÅ ER Å SJÅ	–
28	FELLESSKAP ER Å VERA PÅ SAME STAD/UTGJERA EI EINING (sjå også 14)	x
29	KJÆRLEIK OG FØLELSAR ER TEMPERATUR	x

Tabell 1: Oversikt over kva for omgrepsmetaforar elevane avdekkjer og konstruerer. (Vedlegg 7 og 9)

Dei fleste avdekte omgrepsmetaforane er relativt spesifikke og bildesterke.

Omgrepsmetaforen LIVET ER EI REISE har for eksempel tydelege projiseringar mot mål i både kjelde- og måldomenet (reisemål og livsmål). Fire av omgrepsmetaforane er markerte med ei stjerne. Desse omgrepsmetaforane er eigentleg ikkje omgrepsmetaforar og blir kommenterte seinare i kapittelet.

Omgrepsmetaforane 6, 8, 13, 15, 17, 25 og 27 er overgripande metaforar som overfører relativt abstrakte fenomen frå kjelde- til måldomenet, og fordi det som blir overført, er «abstrakt, er forestillingene som dannes, lite detaljerte» (Golden, 2006, s. 16).

Omgrepsmetaforane 8, 14, 20, 21, 22 og 27 står ikkje i ressursheftet, og eg ser nærare på korleis elevane avdekkjer ein av dei. STEMNINGAR ER EIT LEVANDE VESEN (nummer 8) er ein svært abstrakt omgrepsmetafor og konstruert etter mønsteret «måldomenet er som kjeldedomenet». Eg synest elevane kjem med interessante resonnement i konstruksjonen av denne.

To elevar formulerer omgrepsmetaforen STEMNINGAR ER EIT LEVANDE VESEN saman i den korte samarbeidstida dei fekk etter at oppgåva blei delt ut, og eg spurde begge elevane om dette då eg intervjuar dei. Dei to følgjande sitata er utdrag frå intervju 2 og 3:

Jeg satt i sofaen sammen med (elev 3), og dreiv og plukka fram de språklige bildene som vi fant i en tekst som vi hadde fått, og når vi lette etter dem, da tenkte vi på det abstrakte sammen med det konkrete, at det er der vi finner dem. (...) Og så tenkte vi at, denne her har jeg egentlig ikke sett før i timen, men jeg følte likevel at den er ganske ofte brukt. Og tenkte da, på hva er det konkrete her egentlig? Og så sa jeg: «jaja, stemninger er alltid ... isbjørner, liksom». (...) Så begynte (elev 3) å snakke om at kanskje stemninger var personer. Men så tenkte jeg at det er noen måter stemninger blir forklart på, som ikke er naturlig adferd av mennesker. Altså, det blir noe som gjør disse tingene som stemningen på en måte gjør da. Det er noe som gjør det liksom. ... Men jeg hadde aldri i verden klart å plukke fram det som enda et typisk språkbilde hvis ikke jeg hadde sett de andre eksemplene, og liksom hatt en større forståelse for

hva språkbilder er. Hvor vanlig det er. Da hadde jeg aldri i verden tenkt at – å ja, det er også en metafor. (E12)

Sånn som det at livet er en reise, der har du jo mange undermetaforer som tilhører den hovedgruppa. Så det var det jeg prøvde å gjøre, å gruppere dem så godt jeg kunne etter de kategoriene vi allerede hadde fått, men så var det noen som ikke helt passa inn der, som fortsatt var litt like, så da lagde jeg min egen kategori. For at det skal være en begrepsmetafor, så hadde jeg det der med at det må være noe ... konkret og noe abstrakt... Og så bare ser jeg at, å ja, her snakker de veldig mye om følelser, da er det kanskje en fellesbetegnelse, at følelser ofte blir beskrevet som noe fysisk... For det var snakk om å «møte» og «hilse velkommen» og sånn, og da blir det liksom sånn at, det er jo noe man ikke gjør. Jeg prøvde å tenke det veldig bokstavelig. Du kan ikke møte en følelse velkommen. (E13)

Begge elevane knyter «Sammen omfavner vi åpenheten, toleransen og fellesskapet» til omgrepsmetaforen STEMNINGAR ER EIT LEVANDE VESEN, mens elev 3 også inkluderer dei språklege metaforane «Vi skal møte hat med argumenter» og «Det hilser vi velkommen». I arbeidet med å finna ein passende omgrepsmetafor er begge elevane bevisste på at dei leiter etter noko (relativt) konkret som kan forklara noko meir abstrakt. Når elev 3 seier at stemningar er personar, og elev 2 protesterer og seier at stemningar er isbjørnar, er dette ei utprøving mønsteret A (abstrakt) er B (konkret) som dei hadde fått i teorigjennomgangen. Elevane har forstått at det dei leitar etter er eit fellesomgrep som famnar fleire språklege metaforar og testar ut mogelegheitene og avgrensingane i omgrepa «person» og «isbjørn».

Som tabell 1 viser, er ikkje alle omgrepsmetaforane bygde opp etter ideen om at me forstår eit abstrakt fenomen frå eitt domene i lys av noko (meir) konkret frå eit anna. Dei stjernemarkerte omgrepsmetaforane 9, 11, 24 og 26 er laga av tre forskjellige elevar. Dei tre elevane forstår dei språklege metaforane dei avdekkjer, og grupperer dei (stort sett) fornuftig, men når dei ikkje finn ein passende omgrepsmetafor i ressursheftet dei har fått utdelt, så greier dei ikkje å konstruera ein fungerande omgrepsmetafor på eiga hand. Dei har ikkje grep om korleis omgrepsmetaforane fungerer som eit slags meiningsberande tolkingsfellesskap for fleire språklege metaforar.

Elev 10 lagar omgrepsmetaforen BEVEGELSE ER Å GÅ av metaforen «... gått seg vill» og forklarar dette slik: «Gått seg vill, vil jeg sette på **Bevegelse er å gå**. Det å gå seg vill er å gå ut i noe mørkt, noe skremmende, noe man ikke forventer, man er redd og vil komme seg ut. Han

sikter til mange som har det vondt i hjertet, der hullet er for stort til å helbredes så de synker dypere inn i fortapelsen, og går seg vill i det mørke stedet.» (ET10, s. 1–2) Forklaringa viser at forståinga av den språklege metaforen langt på veg er rimeleg, sjølv om eleven ikkje greier å setja han inn i omgrepsmetaforsystemet. Men kanskje eleven ville klart det på andre forsøk? Det veit me ikkje, men refleksjonen rundt den språklege metaforen er i alle fall av ein slik art at eleven med litt trening truleg vil klara å knyta dei språklege uttrykka til det overordna tolkingssystemet.

Elev 6 lagar omgrepsmetaforen FRAMOVER ER NØDVENDIG på denne måten: «At «fremover er nødvendig», er det ingen tvil om i denne talen. Han taler til folket sitt om at vi må «rette blikket framover», «hilse mangfoldet velkommen», og «tre oppdrag skal vi løse i ånden fra 22. juli-samholdet».» (ET6, s. 1) Her er det litt vanskelegare å få auge på systematikken i tolkinga av dei språklege metaforane. Den same eleven har likevel gode tolkingar av andre språklege metaforar og greier å knyta desse til omgrepsmetaforar, men teksten ber preg av usikkerheit og ei «oppskriftsmessig» løysing av skriveoppgåva. Når eleven ikkje finn ein passende omgrepsmetafor i ressursheftet, så viser det seg at det ikkje berre blir vanskeleg å laga ein omgrepsmetafor eller ei «omgrepsmetaforgruppe», men også at sjølve grupperinga av dei språklege metaforane blir gjort utan synleg retning eller fellesnemnar.

Det som likevel er hovudintrykket samla sett, er at elevane har jobba sjølvstendig med analysane sine, og at forståinga av bildespråket er god. Analysane viser at elevane har fått eit språk som dei kan bruka til å analysera bildespråket i ein tekst, noko som har ført til at det ikkje blir sagt at metaforane «set farge» på teksten i nokon av dei 21 elevtekstane. Å «setja farge» på teksten er normalt sett den mest vanlege analytiske tilnærminga til metaforar i sakprosa for veldig mange elevar.

Det er variasjon i korleis dei språklege metaforane blir kopla til omgrepsmetaforane, noko som samla sett viser at elevane bruker ulike omgrepsmetaforar til å strukturera same språklege metafor. Valet av omgrepsmetafor heng saman med korleis eleven tolkar føremålet med dei aktuelle språklege metaforane.

Det andre forskningsspørsmålet var også eit ja/nei-spørsmål: Avdekkjer/konstruerer elevane omgrepsmetaforar? Og kvantitativ registrering viser at, ja, alle elevane avdekkjer og konstruerer omgrepsmetaforar.

### 4.3 Relasjonar mellom språklege metaforar og omgrepsmetaforar

I innleiinga var stilte eg spørsmålet om på kva måtar metodisk arbeid med kvardagsmetaforar kan fremja elevane si forståing av retoriske tekstar, og for å svara på dette forskingsspørsmålet må me sjå nærare på kva relasjonar elevane avdekkjer mellom språklege metaforar og omgrepsmetaforar. Det er i avdekkinga av relasjonen mellom språklege metaforar og omgrepsmetaforar at den metafor-teoretiske undervisninga verkeleg kjem til syne. Dei språklege metaforane finst allereie i teksten til Stoltenberg, og kanskje hadde elevane avdekt i alle fall ein del av desse uansett i ein analyse. Bods-kapen til Stoltenberg er ganske klar, og dei fleste elevane ville truleg ha klart å fanga opp hovudbods-kapen i talen utan metafor-teoretisk undervisning.

Å avdekkja relasjonar mellom språklege metaforar og omgrepsmetaforar handlar om å utvikla forståinga av korleis enkeltmetaforar er uttrykk for større felles idear, og at det er i denne (felles)forståinga me forstår enkeltmetaforen. Lesing av retoriske tekstar i norskfaget på vg3 handlar i stor grad om å avdekkja og forstå *korleis* me vert påverka av ulike tekstar, og undervisning i metafor-teori kan etter mitt syn gi elevane eit språk/omgrepsapparat som gjer at dei kan avdekkja og forklara korleis bildespråket blir brukt i retoriske tekstar på ein presis måte.

Dei språklege metaforane Stoltenberg bruker, *er* i teksten, omgrepsmetaforen er noko eleven kjem med i sin analyse, i hovudsak basert på mi undervisning i metafor-teori. Det er eleven som avdekkjer relasjonen mellom den språklege metaforen og omgrepsmetaforen, og som grupperer fleire språklege metaforar saman, før han/ho gjer ei felles kopling til ein eller fleire omgrepsmetaforar i dei skriftlege analysane sine.



### 4.3.1 Kva for omgrepsmetaforar knyter elevane flest språklege metaforar til?

Kva for språkleg metafor som blir kopla saman med ein gitt omgrepsmetafor, blir styrt av lesinga av den språklege metaforen åleine, i kontekst og i lys av tidlegare lesing av same eller liknande metaforar. 35 av dei totalt 39 avdekte språklege metaforane blir knytte til omgrepsmetaforar eller metaforgrupper, jf. figur 4 i avsnitt 4.3.3

Dei tre omgrepsmetaforane som Stoltenberg realiserer flest metaforar frå, er også dei tre omgrepsmetaforane som elevane knyter flest ulike språklege metaforar til.

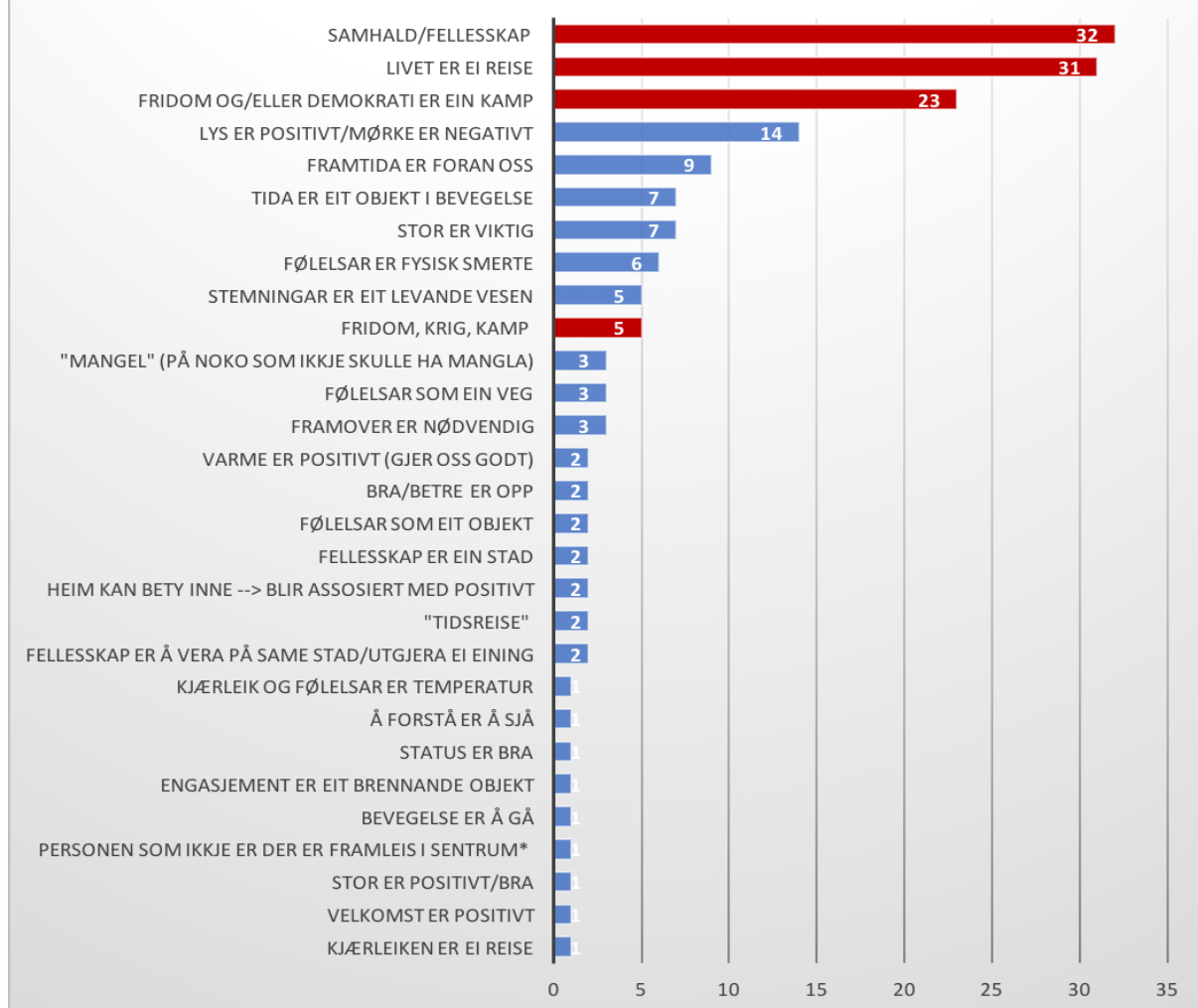
Omgrepsmetaforane LIVET ER EI REISE, FRIDOM OG/ELLER DEMOKRATI ER EIN KAMP<sup>18</sup> og «samhald/fellesskap» er ifølgje elevtekstane involvert i heile 21 språklege metaforar (jf. vedlegg 6). Elevane koplar ti ulike språklege metaforar til omgrepsmetaforen LIVET ER EI REISE, mens ni metaforar blir kopla til omgrepsmetaforen FRIDOM/DEMOKRATI ER EIN KAMP og «samhald/fellesskap». Omgrepsmetaforgruppa «samhald/fellesskap» har ikkje elevane klart å formulera som ein omgrepsmetafor, men når me ser på kva metaforiske uttrykk elevane har kopla til fellesskap og samhald, så handlar dei i stor grad om *me* og *vårt* og har trykk på at kampen for demokratiet er noko me står *saman* om. Ein omgrepsmetafor som dekkjer ein del av dei språklege metaforane elevane har gruppert, er t.d. Å VERA EINIG ER Å UTGJERA EI EINING. «Einig» må i denne situasjonen forståast som at dei som utgjer eininga, har same ønske og mål for samfunnet me lever i.

Figur 3 på neste side viser oversikt over kor mange koplingar som blir gjort i elevtekstane mellom språklege metaforar og omgrepsmetaforar i elevane sine analysar, og dei tre omtalte omgrepsmetaforane er markerte med raude søyler. Dei står i ei særstilling når me ser på kor mange gongar elevane har knytt ein språkleg metafor til ein gitt omgrepsmetaforar.

---

<sup>18</sup> Her les eg metaforgrupperinga «fridom, krig, kamp» som eit uttrykk for same omgrepsmetafor som FRIDOM OG/ELLER DEMOKRATI ER EIN KAMP. Denne gruppa har fem unike språklege metaforar knytte til seg, og desse fem er samanfallande med fem av dei språklege metaforane som blir knytte til omgrepsmetaforen FRIDOM OG/ELLER DEMOKRATI ER EIN KAMP.

## Koplingar mellom språklege metaforar og omgrepsmetaforar i elevane sine analysar



Figur 3: Koplingar mellom språklege metaforar og omgrepsmetaforar i elevane sine analysar. Kvar søyle viser kor mange gongar ein språkleg metafor har blitt kopla til den einskilde omgrepsmetaforen/metaforgruppa i elevane sine analysar. (Vedlegg 7)

Elevane er ganske samstemte i at *samhald* og *felleskap* er eit sentralt bilde i talen, og sjølv om ingen formulerer omgrepsmetaforen etter mønsteret A ER B, er «samhald/felleskap» den omgrepsmetaforkategorien som elevane koplar flest språklege metaforar til; 32 gongar blir ein språkleg metafor kopla til «samhald/felleskap». Nesten like frekvent er koplingane til omgrepsmetaforen LIVET ER EI REISE med 31 koplingar, og på tredjeplass er FRIDOM/DEMOKRATI ER EIN KAMP som 23 gongar blir knytt til ein språkleg metafor. «Fridom, krig, kamp»-kategorien er eit uttrykk for den same metaforforståinga som blir formulert i omgrepsmetaforen

FRIDOM/DEMOKRATI ER EIN KAMP, og dersom me tel med også desse koplingane, er det 28 koplingar av språklege metaforar til FRIDOM/DEMOKRATI ER EIN KAMP.

Dei tre omgrepsmetaforane som har flest språklege metaforar knytte til seg, svarar til hovudbodskapen i talen: «... at dette er vårt vern mot vold. Det er viktig at hele landet nå står sammen i sorgen, at vi må ta vare på hverandre, og ikke minst bekjempe terror og hat. Vi må skape en trygghet som gjør at alle føler seg trygge.» (ET6 s. 1)

#### 4.3.2 Språklege metaforar som vert lesne som uttrykk for fleire omgrepsmetaforar

Fire elevar viser at dei forstår at same språklege metafor kan vera uttrykk for *fleire* omgrepsmetaforar samstundes. Dette har dei ikkje fått undervisning i, så desse relasjonane mellom metaforiske uttrykk og omgrepsmetaforar er ei forståing dei sjølve har kome fram til basert på det kognitive metaforsystemet.

Elev 1 skriv om den språklege metaforen «Hvert lys har varmet», at me «forbinder lyset med positivt» og at uttrykket ikkje berre er «positivt, men handler også om kjærlighet og følelser som vises ved temperatur når det står at lyset har varmet». (ET1, s. 1) Begge omgrepsmetaforane eleven avdekkjer her, er strukturmetaforar.

«Sorgens vei» og «Vi skal invitere hjem de som har gått seg vill» er ifølgje elev 2 eit uttrykk for både LIVET ER EI REISE og FELLESSKAP ER EIN STAD:

Etter kampen/krigen er over, beveger vi oss nå på sorgens vei. Den tar oss hjemover til fellesskapet. Her er det tydelige paralleller til dannelsesromanens «hjem, hjemløs, hjem» konsept. Fellesskapet vi nå går inn i er en bedret versjon av vårt forrige hjem/fellesskap, som ble en slagmark, og nå går vi inn i et tettere samhold. (ET2, s. 1)

Omgrepsmetaforane eleven trekkjer fram her er relativt ulike både i oppbygging og innhald. LIVET ER EI REISE er ein strukturmetafor, mens FELLESSKAP ER EIN STAD er ein ontologisk metafor, og i elevteksten ser me at eleven les desse to metaforane som eit samtidig uttrykk for det å leve vidare saman i eit fellesskap. LIVET ER EI REISE er ein spesifikk, men likevel generell, omgrepsmetafor som er involvert i svært mange metaforiske uttrykk. FELLESSKAP ER EIN STAD er ein meir spesifikk omgrepsmetafor, og sjølv om også denne omgrepsmetaforen er involvert i svært mange metaforiske uttrykk, blir han ikkje brukt på eit like overordna nivå som LIVET ER

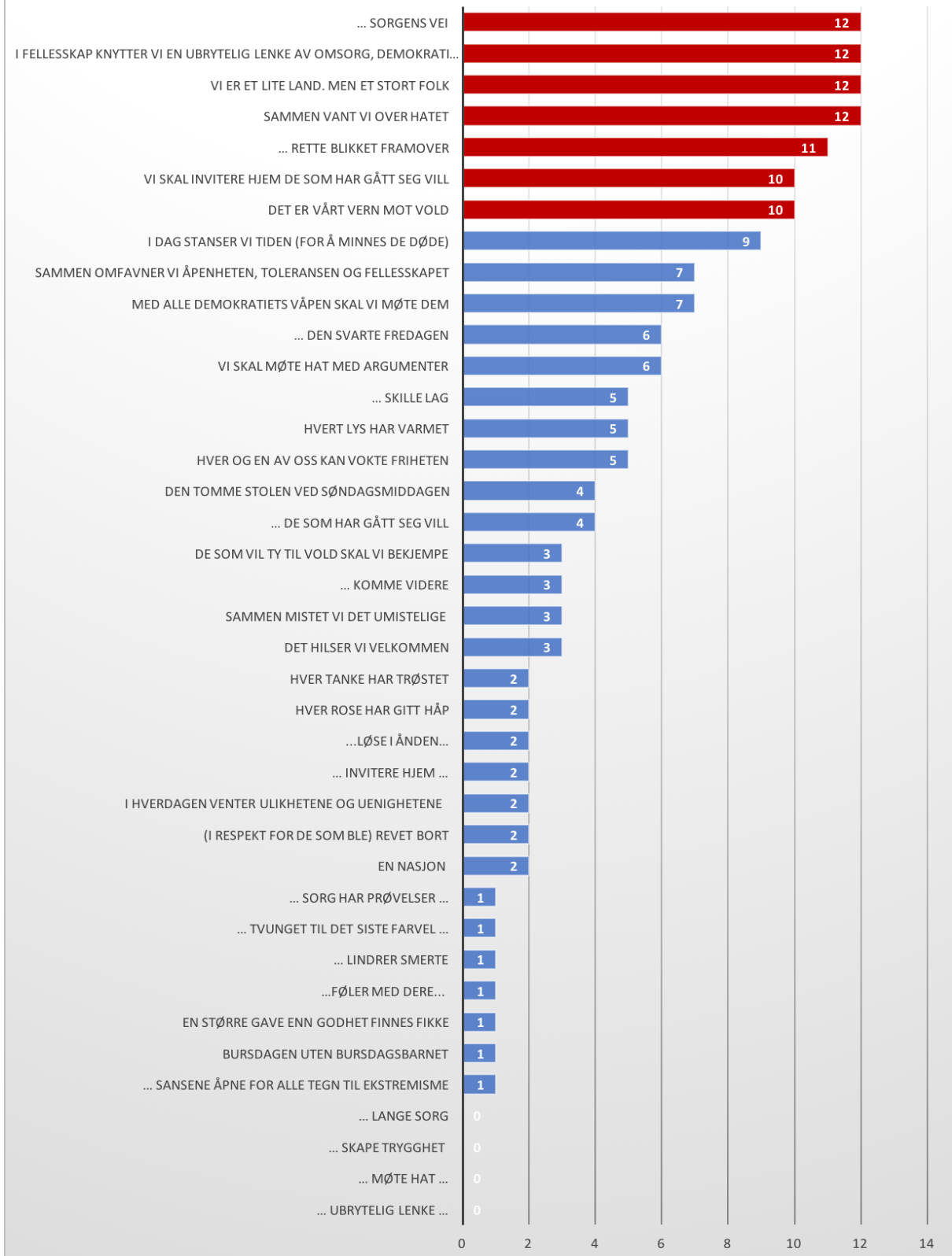
EI REISE. I utdraget frå elevtekst 2 ser vi at LIVET ER EI reise fungerer som ein overordna omgrepsmetafor for dei metaforiske uttrykka, mens det er fellesskapen som er målet for reisa, og som uttrykkjer budskapet i det Stoltenberg seier. Elev 18 resonnerer på denne måten over korleis desse to språklege metaforane er uttrykk for to dei to omgrepsmetaforane samstundes: «Han beskriver deres opplevelser som en del av en reise hvor man kan gå seg vill eller havne på sideveier før man kommer til den tenkte, eller overraskende, destinasjonen.» (ET18, s. 1)

I elevtekst 6 blir to av dei språklege metaforane som eleven avdekkjer, lesne som uttrykk for fleire omgrepsmetaforar samstundes. Det metaforiske uttrykket «Sammen vant vi over hatet» er ifølgje elevanalysen ei realisering av omgrepsmetaforane «fellesskap», FRIDOM ER EIN KAMP og STOR ER VIKTIG. Det metaforiske uttrykket «Vi er et lite land. Men et stort folk» blir lesne som realiseringar av «fellesskap» og STOR ER VIKTIG. (ET6, s. 1) Det er vanskeleg å kategorisera «fellesskap», men dei to omgrepsmetaforane FRIDOM ER EIN KAMP og STOR ER VIKTIG er høvesvis strukturmetafor og ontologisk metafor. Av desse er det STOR ER VIKTIG som er den mest overgripande metaforen, mens FRIDOM ER EIN KAMP er meir spesifikk og i større grad blir brukt i bestemte kontekstar, som til dømes i Stoltenbergs tale.

### **4.3.3 Språklege metaforar som vert lesne som uttrykk for ulike omgrepsmetaforar i ulike elevtekstar**

Dei fleste elevtekstane har ei ein-til-ein-kopling mellom den språklege metaforen, eller gruppa av språklege metaforar som eleven har laga, og ein gitt omgrepsmetafor. Korleis denne koplinga blir gjort, varierer frå elevtekst til elevtekst. Figur 4 viser oversikt over kor mange gongar elevane gjer ei kopling mellom dei avdekte språklege metaforane og ein omgrepsmetafor. Dei språklege metaforane som blir lesne som realiseringar av ein omgrepsmetafor av over halvparten av elevane, er markerte med raudt.

## Kopling av språkleg metafor til omgrepsmetafor/metaforgruppe



Figur 4: Kopling av språkleg metafor til omgrepsmetafor/metaforgruppe. Søylen gir oversikt over kor mange gongar ein gitt språkleg metafor vert kopla til ein omgrepsmetafor i elevane sine tekstar. (Vedlegg 7)

Det er særskilt interessant å sjå på korleis dei ulike språklege metaforane blir knytte til fleire ulike omgrepsmetaforar, fordi desse koplingane fortel mykje om kva elevane vektlegg når dei les og tolkar dei språklege metaforane dei avdekkjer.

Figuren på førre side viser at fire språklege metaforar blir avdekte og kopla til minst ein omgrepsmetafor 12 gongar.<sup>19</sup> Dei tre metaforane som er lista opp først i figuren, blir kvar for seg kopla til fleire ulike omgrepsmetaforar, men hovudbildet er at dei vert ganske eintydig lesne og kategoriserte i elevtekstane. «... sorgens vei» blir kopla til fire ulike omgrepsmetaforar i elevtekstane, og åtte elevar skriv at den språklege metaforen er ei realisering av LIVET ER EI REISE. Det metaforiske uttrykket «I fellesskap knytter vi en ubrytelig lenke av omsorg, demokrati og trygghet» blir lese som realisering av tre omgrepsmetaforar, og ni av dei tolv elevane skriv at dette er eit uttrykk for metaforgruppa «samhald/fellesskap». Dei to elevane som koplkar metaforen til andre omgrepsmetaforar, har gått for høvesvis FELLESKAP ER Å VERA PÅ SAME STAD og FRIDOM/DEMOKRATI ER EIN KAMP. «Vi er et lite land. Men et stort folk» blir knytt til tre omgrepsmetaforar, og tolkinga av den språklege metaforen er også her relativt eintydig: «samhald/fellesskap» (seks elevar) og STOR ER VIKTIG (fire elevar).

Som me tidlegare har sett, er denne lesinga av dei språklege metaforane i tråd med Stoltenberg sin hovudbodskap, og elevane greier no ved hjelp av kognitiv metafor-teori å påvisa korleis Stoltenberg bruker bildespråket til noko meir enn poetisk krydder.

To språklege metaforar skil seg ut i kartlegginga av korleis elevane les språklege metaforar, fordi dei vert knytte til såpass mange forskjellige omgrepsmetaforar. Dei metaforiske uttrykka «Vi skal invitere hjem de som har gått seg vill» og «Sammen vant vi over hatet» blir begge knytte til seks ulike omgrepsmetaforar/metaforgrupper.<sup>20</sup> Dei språklege metaforane vart avdekte av høvesvis seks og elleve elevar.

---

<sup>19</sup> Nokre elevar knyter same språklege metafor til fleire omgrepsmetaforar. Figur 4 gir derfor ikkje oversikt over kor mange elevar som har avdekt den språklege metaforen, dette kjem fram av figur 1.

<sup>20</sup> Her er «Fridom/krig/kamp» slått saman med omgrepsmetaforen FRIDOM/DEMOKRATI ER EIN KAMP.

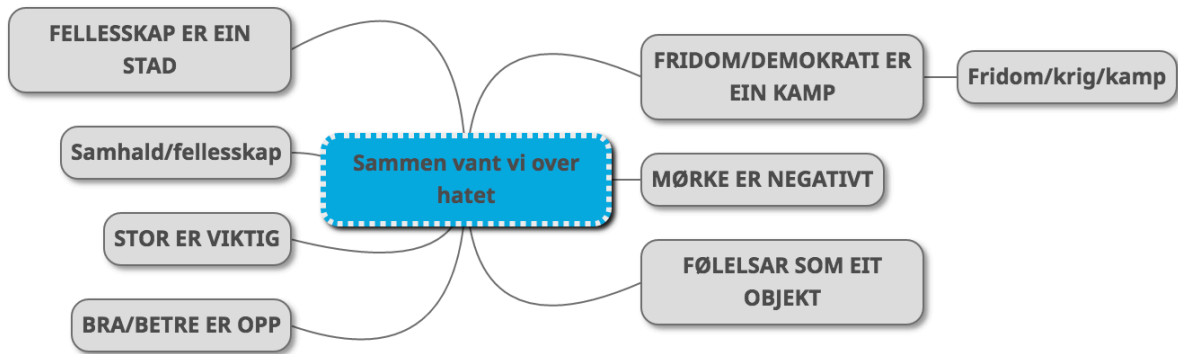


Figur 5: Oversikt over korleis ein språkleg metafor blir kopla til ulike omgrepsmetaforar/metaforgrupper. (Vedlegg 6)

«Vi skal invitere hjem de som har gått seg vill» blir avdekt som éin språkleg metafor av dei seks elevane, men uttrykket inneheld to metaforar: «invitere hjem» og «gå seg vill». Dette opnar for fleire tolkingar av uttrykket slik som figur 5 viser.

I avsnitt 4.1.1 diskuterer eg den noko passive og upolitiske tolkinga elevane gjer av dette metaforiske uttrykket, og denne litt forsiktige analysen av bildespråket ser me igjen når elevane knyter metaforen til omgrepsmetaforar.<sup>21</sup> Her blir det metaforiske uttrykket lesen som ei realisering av omgrepsmetaforar som har mykje til felles: bevegelse framover i livet og ei eller anna form for samling av menneske, på ein stad eller heime. Elevane fokuserer ikkje på, eller reflekterer ikkje over, kva det kan innebera i dagane etter 22. juli at nokon har gått seg vill.

<sup>21</sup> Eg har i avsnitt 4.1.1 skrive om korleis elevane tolkar denne språklege metaforen, og går derfor ikkje nærare inn på dei ulike tolkingane her.



Figur 6: Oversikt over korleis ein språkleg metafor blir kopla til ulike omgrepsmetaforar/metaforgrupper. (Vedlegg 6)

Den språklege metaforen blir, som figur 6 viser, knytt både til den strukturelle omgrepsmetaforen FRIDOM/DEMOKRATI ER EIN KAMP og til den romlege omgrepsmetaforen FELLESSKAP ER EIN STAD og metaforgruppa «Samhald/felleskap». Forklaringa på dette heng saman med kvar i uttrykket elevane har vekta meiningsinnhaldet. Dei elevane som fokuserer på «sammen», forstår metaforen i lys av den romlege omgrepsmetaforen, mens dei elevane som fokuserer på «vant», forstår metaforen i lys av strukturmetaforen eller ein meir generell ide om samhald og fellesskap. Med meir øving ville truleg nokre av elevane ha fanga opp at den språklege metaforen kan vera eit uttrykk for begge omgrepsmetaforane samstundes. Når elevane greier å skriva såpass godt grunngitte analysar etter tre timar metafor-teori, er det grunn til å tru at dette er ein måte å lesa retoriske tekstar på som kan og bør øvast vidare på.

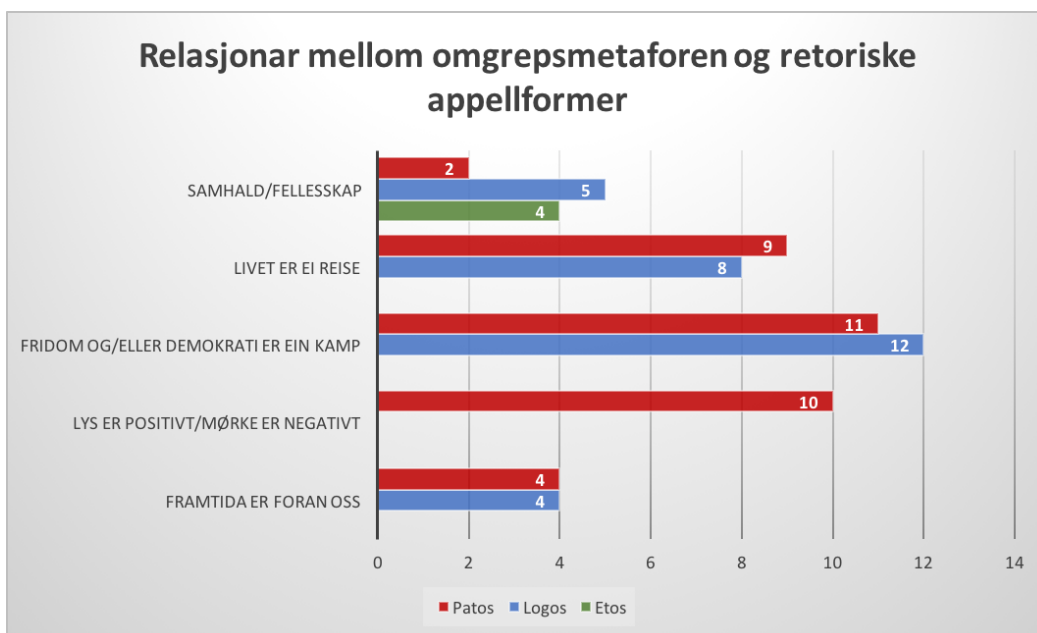
Det siste metaforiske uttrykket som eg vil trekkja fram i presentasjonen av korleis elevane drar linjer mellom språklege metaforar og omgrepsmetaforar, er «Med alle demokratiets våpen skal vi møte dem». Også dette uttrykket kan seiast å innehalda to språklege metaforar, og her ser me at det er vektlegginga av «demokratiets våpen» som har vore avgjerande for analysen, mens «møte» ikkje har blitt oppdaga, eller vurdert som relevant, når elevane har avdekt språklege metaforar. Dei sju elevane som knyter «Med alle demokratiets våpen skal vi møte dem» til ein omgrepsmetafor, er alle einige om at dette er ei realisering av FRIDOM/DEMOKRATI ER EIN KAMP. Av dei språklege metaforane som har blitt knytt til ein omgrepsmetafor av fleire enn tre elevar, er dette uttrykket er det einaste som blir knytt til berre ein omgrepsmetafor.



### 4.3.4 Omgrepsmetaforens retoriske appell

På same måte som same språklege metafor kan tolkast som realiseringar av ulike omgrepsmetaforar, så kan same omgrepsmetafor tolkast som eit uttrykk for ulike retoriske appellformer. Fjorten av dei 21 elevtekstane inneheld eksplisitte koplingar mellom språklege metaforar og/eller omgrepsmetaforar og retorikk, og det er dei omgrepsmetaforane som har flest språklege metaforar kopa til seg (avsnitt 4.3.1, figur 3) som også blir hyppigast kopa til retoriske appellformer.

Det som kjem fram i elevtekstane, er at koplingane mellom omgrepsmetaforen og dei retoriske appellformene ikkje er eintydige. Om me ser på dei fem omgrepsmetaforane som flest elevar set i samband med ei eller fleire retoriske appellformer, så ser me at det berre er omgrepsmetaforen LYS ER POSITIVT/MØRKE ER NEGATIVT som blir lesen som ein patosappell av alle elevane. Dei andre fire omgrepsmetaforane i figuren kan ifølgje elevtekstane ha meir enn ein retorisk appell. Dei tre appellformene patos, logos og etos har fått høvesvis raud, blå og grøn farge på dei liggjande søylene i figuren under. Fleire av elevane les dei respektive omgrepsmetaforane som eit uttrykk for fleire appellformer.



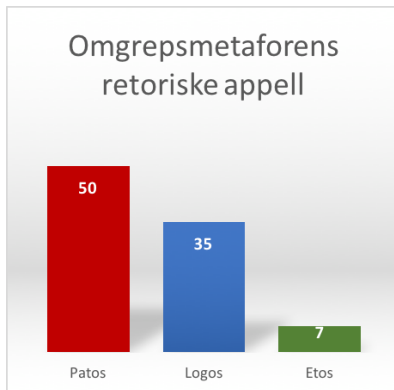
Figur 7: Relasjonar mellom omgrepsmetaforen og retoriske appellformer. (Vedlegg 10)

Omgrepsmetaforen LIVET ER EI REISE er den omgrepsmetaforen som blir avdekt av flest elevar, og som har flest ulike språklege metaforar kopla til seg. Elevane deler seg i to leire når det gjeld korleis dei tolkar den retoriske appellen i omgrepsmetaforen og dei språklege metaforane som han strukturerer. Det eine hovudsynet som kjem til uttrykk i elevane sine retoriske analysar legg vekt på patos, og kan samanfattast slik elev 3 uttrykkjer det: «Det er viktig å spille på følelser for å fremprovosere positive handlinger. Dette klarer Stoltenberg gjennom begrepsmetaforene om at livet er en reise.» (ET3 s. 2) Ni elevar knyter LIVET ER EI REISE til patos. Det andre hovudsynet som kjem fram i elevtekstane, trekkjer fram logos og kan samanfattast slik: «Det er også en stor bruk av metaforer om livet som en reise. Kampen er nå i fortiden, og vi må fortsette reisen. (...) Det kan da tenkes at siden patosen ligger så sterkt i metaforen om kamp, bruker Stoltenberg livet som reise for å legge inn mer logos.» (ET2, s. 2) Åtte elevar knyt LIVET ER EI REISE til logos.

Den same todelinga ser me når elevane set omgrepsmetaforen FRIDOM/DEMOKRATI ER EIN KAMP i samband med ei eller fleire av dei retoriske appellformene. Tolv elevar skriv at metaforen har patosappell, elleve meiner at han har logosappell. Elev 2 skriv om patosen i omgrepsmetaforen på denne måten: «Talen er bygd opp som et krigsrop, (...) Han får oppslutning gjennom patos.» (ET 2, s. 1.) I elevtekst 3 blir logosappellen trekt fram: «Når han snakker om at vi skal bekjempe de som vil ty til vold, snakker han til fornuften i oss.» (ET3, s. 1.) Det er ikkje viktig kva som er rett eller gale. Det sentrale er at elevane no greier å grunngje svara sine med fagkunnskap om både bildespråk og retorikk.

To av elevane som skriv at omgrepsmetaforen FRIDOM/DEMOKRATI ER EIN KAMP ber i seg både patos og logos, har ulike grunngivingar for dette. Elev 18 grunngir analysen sin slik: «Men Stoltenberg er en svært dyktig taler og fremmer her mer enn bare den logiske appellen, han skaper en slags to-trinns-reaksjon. Først blir logos stimulert, deretter settes patosappellen i gang – for det er jo tradisjonelt riktig at det gode vinner over det onde?» (ET 18, s. 2.) I elevtekst 12 blir dei retoriske appellformene lesne på denne måten: «Bruken av denne typen metaforer har patosappell, siden de spiller på våre følelser om demokratiet. De har også logosappell, siden vi vet at demokrati er bygd på samarbeid.» (ET12, s. 1.)

Elevane gjer også koplingar direkte mellom språklege metaforar og retoriske appellformer. Dei språklege metaforane «Sammen vant vi over hatet» og «... rette blikket fremover» blir kopla direkte til retoriske appellformer av høvesvis sju elevar kvar utan at dei går via omgrepsmetaforar. Tre elevar seier at dei språklege metaforane har patosappell, tre elevar seier at dei har logosappell, og ein seier at dei uttrykkjer både patos og logos.



Figur 8: Omgrepsmetaforens retoriske appell. Tala på kvar søyle viser kor mange gongar kvar av dei tre retoriske appellformene har blitt kopla saman med ein omgrepsmetafor. (Vedlegg 10)

Tre omgrepsmetaforar blir lesne som etosappell av elevane. Metaforgruppa «samhold/felleskap» skil seg ut og blir lesen som etos av fire elevar. «Ved å bruke et samhold står talen sterkt når det kommer til troverdighet. Stoltenberg spiller da på at han gir av seg selv, noe som øker etos. Det er ikke du og dere, men oss og den ubrytelige lenken.» (ET1, s. 2.) Stoltenberg var statsminister på taletidspunktet og er framleis ein kjent person for elevane som generalsekretær i NATO, og det at elevane i svært liten grad trekkjer etos fram i talen, tyder på at Stoltenberg har lukkast i å ikkje halda ein politisk tale, men ein fellesskapstale.

Dei enklaste elevtekstane ser tradisjonelt sett, og i denne studien, bildespråk og andre språklege verkemiddel som patosappellar. Patosappellar har gjerne ein dobbel funksjon i retoriske tekstar, dvs. at dei også har logosappell, nettopp for å styrkja føremålet med teksten, som jo nesten aldri berre er å få folk til å grina. Det at så mange elevar les fellesskaps- og livsmetaforar også som logosappellar, tyder på at mange av elevane får tak i Stoltenberg sin intensjon i talen «Vårt vern mot vold». Det er også sannsynleg at omgrepsmetaforane synleggjer at appellen ikkje berre er patos, fordi den systematiske

oppbygginga av dei automatisk får elevane til å tenkja logisk og argumenterande, noko dei set i samband med logos.

#### 4.3.5 Språklege metaforar som ikkje vert kopla til omgrepsmetaforar

Fire avdekte språklege metaforar vert ikkje knytte til nokon omgrepsmetaforar, jf. figur 4, avsnitt 4.3.3. Dei språklege metaforane «... ubrytelig lenke ...», «... møte hat ...», «... skape trygghet» og «... lange sorg» blir avdekte av fire elevar, men blir ikkje grupperte saman med andre språklege metaforar eller kopla til omgrepsmetaforar.

To av dei fire språklege metaforane, «... ubrytelig lenke ...» og «... møte hat ...», er utdrag frå setningar i talen som dei fleste elevane har avdekt og lese som lengre metaforiske uttrykk.<sup>22</sup> Det at dei to elevane som avdekkjer desse, berre har tatt ut den språklege metaforen i setninga, og ikkje samanhengen han står i, er ei sannsynleg årsak til at dei ikkje har klart å seia noko om kva for omgrepsmetafor som den språklege metaforen kan vera uttrykk for.

Dei språklege metaforane «... skape trygghet» og «... lange sorg» blir avdekte av kvar sin elev, og analysane som blir gjort er enkle, slik som i elevtekst 4: «... i talen snakker han om den «lange sorg» som også er et tidsbegrep, for sorgen kan være lang» (ET4, s.1). Med litt meir trening ville kanskje eleven klart å analysera og kategorisera den språklege metaforen meir målretta og presist, for sjølv om analysen eleven gjer, er enkel, så er han på rett veg.

#### 4.4 Oppsummering

I avsnitt 4.1.2 og 4.2.1 konkluderer eg med at elevane klarer å avdekkja språklege metaforar og omgrepsmetaforar. Alle elevane som leverer ein retorisk analyse, avdekkjer språklege metaforar og omgrepsmetaforar på ein hensiktsmessig måte. 19 av 21 elevar greier også å gruppera språklege metaforar som dei meiner har noko felles, før dei koplar gruppa til ein eller fleire omgrepsmetaforar.

---

<sup>22</sup> «I fellesskap knytter vi en ubrytelig lenke av omsorg, demokrati og trygghet» og «Vi skal møte hat med argumenter».

Når det gjeld forskingsspørsmålet om metodisk arbeid med kvardagsmetaforar fremjar elevane si forståing av sakprosaetekstar, har eg i siste del av kapittelet forsøkt å gjera greie for relasjonane elevane får fram mellom dei språklege metaforane og omgrepsmetaforane dei avdekkjer. Her viser det seg at elevane i hovudsak gjer koplingar som fører til at hovudbodskapen i talen til Stoltenberg vert synleggjord i metaforanalysen. Elevane viser fram rimelege resonnement for mange av vala dei har tatt når dei har gruppert og analysert dei språklege metaforane i lys av omgrepsmetaforar, og omvendt.

Nokre av elevane handterer overgangen frå å analysera språklege metaforar til å analysera omgrepsmetaforar på ein måte som viser at forståinga av den kognitive metafor-teorien ikkje er heilt etablert. Dette kjem spesielt til syne når me ser på dei språklege metaforane få elevar har avdekt. Her blir mange av metaforane attgjevne utanfor setningssamanhengen sin, noko som har gjort dei vanskelegare å lesa som meiningsberande i talen. Eg vil likevel trekkja fram at også desse elevane i all hovudsak avdekkjer språklege metaforar som er metaforar, og at analysane dei gjer av desse likevel er i tråd med det som ein rimeleg kan tolka ut av talen.

Analysane viser at elevane har ulik innsikt i både norskfaget generelt og bildespråk spesielt. Denne kvalitative forskjellen mellom elevane sine analysar har ikkje vore ein faktor i dette forskingsprosjektet, men i samband med dette meiner eg at det er interessant å trekkja fram den forskjellen som *ikkje* kjem fram i eleanalysane. Som gruppe konkluderer elevane med at samhald og felles kamp for å ta vare på fridomen og demokratiet i Norge er dei to bodskapane som er sentrale i talen. Som nemnt tidlegare i kapitlet, er analysane av metaforane som elevane koplar opp til metaforen om at FRIDOM/DEMOKRATI ER EIN KAMP, forsiktige, og ein skulle kanskje tru at nokon av dei fagleg høgt kompetente elevane ville vera noko kvassare i analysane sine av dette kampaspektet, men her er det ingen forskjell mellom elevane basert på kva for karakter analysane deira ville fått i ein ordinær vurderingssituasjon.

Utvikling av tekstforståing i norskfaget handlar ikkje berre om å lesa og forstå tekstar, men i minst like stor grad om å kommunisera denne forståinga skriftleg ved hjelp av «et presist og relevant fagspråk» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Den tradisjonelle måten lærebøker i norsk definerer og les metaforar på, jf. avsnitt 2.1, er lite presis og ikkje alltid like godt eigna

når elevane skal analysere retoriske tekstar. I elevtekstane i denne studien klarer elevane stort sett å grunngi analysane dei gjer av bildespråket, og setja dei språklege metaforane inn i eit overordna omgrepsmetaforsystem; dette er sannsynlegvis eit resultat av undervisninga dei fekk før dei skreiv analysane sine. Grunngivingane deira er faglege og viser forståing av kva bildespråket betyr for budskapet i talen «Vårt vern mot vold» av Jens Stoltenberg.

## Kapittel 5:

### Elevane sine stemmer

Norunn Askeland skriv i doktoravhandlinga si at det å avdekkja metaforar er viktig i eit retorisk perspektiv. Dersom «eleven får vite at han har med ein metafor å gjere, kan han bli meir språkbevisst og dermed også i stand til å utøve språkleg sjølvforsvar» (Askeland, 2008, s. 28). I dette kapittelet får tre av elevane sleppa til med sine egne stemmer.

Som nemnt i metodekapittelet, avsnitt 3.3.3, blir intervjua blir presenterte i forteljande form for å ivareta at dei opphavelig blei gjennomførte i forteljande form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Utdraga frå intervjua er språknormerte til skriftspråket som ligg nærast elevens talemål (bokmål), dei er tematisk strukturerte og følgjer den same strukturen som kapittel 4. Tematiseringa og strukturen byggjer på forskingsspørsmåla, og intervjuguiden har blitt brukt som rettesnor for kategorisering av intervjua. Eg har valt å ikkje gi elevane fiktive namn, men heller gitt dei nummer. Dei vert omtalte som jenter i nokre av kommentarane, fordi kjønn ikkje er ein identifikasjonsfaktor i denne studien. Det var få gutar og mange jenter i dei to klassane.

#### 5.1 Om metaforar

##### Elevintervju 1

Elev: Jeg tenkte på metaforer som det krydderet i den novellen. Jeg er veldig glad i å skrive noveller, så jeg liker jo å holde på med metaforer. Det er spennende med de hverdagsmetaforene, for de tenker man så lite over. De metaforene i novellene, de kan ofte være veldig dype - man skal liksom analysere dem sånn. Men, de hverdagsmetaforene vet vi jo hva betyr. Vi vet jo hva det er å ta noen inn i varmen, selv om det kanskje ikke er akkurat det vi gjør.

## **Elevintervju 2**

Elev: Det eneste metaforer var for meg før, var de der klisjegrøene med roserøde kinn og, hvordan er det de forklarer hun der Snøhvit-dama; ravnsvart hår. De greiene der. Det er alt jeg har fått fra skolen tidligere når jeg har hatt om metaforer. De skilte mellom sammenligning og metafor. Sammenligning var da: «hun var modig som en løve», mens metaforer var akkurat det samme bare uten «som». Å komme på metaforer, da kommer ikke jeg på annet enn roserøde kinn. Det var alt det var, egentlig.

Når man driver med retorisk analyse av tekster, eller når man skal analysere en hvilken som helst tekst, når man snakker om virkemidler brukt i et dikt eller noe sånt, så var metaforer noe jeg veldig sjeldent påpekte. Nei, de snakka aldri om roserøde kinn i de tekstene. Mens egentlig er jo metaforer noe alle bruker hele tida!

## **Elevintervju 3**

Elev: Jeg har alltid fått prentet inn at metaforer er en sammenligning uten «som». Det er sånn det er. Men, så sier man jo ofte at «livet er en reise» er en metafor, men da har vi heller, i hvert fall før, kalt det for språkbilder. Men det er jo det en metafor er. Det har liksom vært sånn at metafor er en sammenligning uten «som»: «Månen er en stjerne».

Jeg skjønner jo nå at jeg bruker metaforer hele tiden, i dagligtale og alt som er, men før jeg fant ut at jeg gjorde det, så brukte jeg bare metaforer vi skreiv fortellinger og noveller og sånn.

## **Kommentar**

Når me les det elevane seier om korleis dei oppfatta metaforar før dei hadde fått undervisning om kvardagsmetaforar og kognitiv metafor-teori, så kjenner me igjen definisjonane i lærebøkene for allmenn påbygging, og ikkje minst frå den nasjonale læringsressursen for vidaregåande opplæring, NDLA, som vart presenterte i kapittel 2.



Elev 1 skil tydeleg mellom metaforar i skjønnlitteratur og metaforar i sakprosa også etter undervisningsopplegget. «Djupe» litterære metaforar blir sette opp mot kvardagsmetaforar, som me veit «hva betyr» og derfor ikkje treng å analyserast «sånn» djupt.

Elev 2 trekkjer fram at tidlegare læring har vore instrumentell, og at denne avgrensa defineringa av metaforane skjuler bildespråket og meiningsinnhaldet i dette. «Det var alt det var», seier eleven og slår fast at det har vore lite roseraude kinn i sakprosaetekstane ho har analysert på vidaregåande. Når eleven har brukt den tradisjonelle tolkingsramma ho har fått tildelt på nye tekstar, så har ho ikkje gitt innsikt i teksten. Definisjonen av metaforen som ei samanlikning utan «som», har tvert imot vore eit hinder for å oppdaga at metaforar er meiningsberande også i andre former enn dei tradisjonelle skjønnlitterære metaforane og klisjeane, både i skjønnlitterære tekstar og sakprosaetekstar.

Elev 3 hadde same metaforforståing med seg inn i dette undervisningsopplegget som resten av elevane. Eleven har fått «prentet inn at metaforer var sammenligning uten «som»», men viser metakognitiv forståing av kognitiv metafor-teori i det at eleven bruker den nye forståinga av kva ein metafor er på nye situasjonar som går utanfor det konkrete undervisningsopplegget ho har tatt del i. Her er det ein tydeleg forskjell mellom elev 1 og 3 i graden av sjølvstendigheit. Der elev 1 seier at ho har lært noko nytt om metaforar, viser intervjuet samstundes at også den nye kunnskapen er prega av avhengigheit og instrumentell tilnærming til både den gamle og den nye metaforforståinga.

## 5.2 Om avdekking av kvardagsmetaforar i «Vårt vern mot vold»

### Elevintervju 1

Elev: Jeg husker at jeg jobbet veldig mye med teksten. Først markerte jeg ordene som ikke konkret passet inn i setningen. Og så grupperte jeg dem. Det var da jeg fant ut at det handler ganske mye om samhold.

## **Elevintervju 2**

Elev: Jeg brukte en huskeregel: At det er noe abstrakt som blir gjort til noe konkret. Først leste jeg gjennom talen, fordi jeg ville vite hva teksten egentlig gikk ut på, og så gikk jeg gjennom talen en gang til for å finne ut av hvor det abstrakte blir konkret. Hvor ser jeg eksempler på det? Etter at jeg hadde trukket ut alle de, så fant jeg noen felles grupper for disse metaforene. Det kan godt hende at jeg hadde klart det uten å ha lest det heftet som vi hadde fått fra deg i forkant, men det heftet ble en bevisstgjøring på at metaforer ofte kan henge sammen. Så da satte jeg dem inn i grupper, og da så jeg at noen var mer gjennomgående enn andre. Da fikk jeg på en måte større forståelse for hvilke bilder som formidla budskapet best. Ja, det var vel egentlig sånn jeg gjorde det.

*Intervjuar: Du seier i analysen din at bruken av kontrast mellom svart og kvit hos Stoltenberg har liten effekt, at det er liten kraft i metaforen.*

Elev: Hvis jeg hadde fått denne teksten i første klasse, og jeg skulle trekke ut virkemidler, så ville jeg definitivt skrevet at kontrasten er veldig sentral, for det er den. Og jeg ser det er eksempel i talen, med den svarte fredagen og sånne ting. Svart-hvit-kontrasten er noe som vi er veldig vant til, og den kommer bare fram en gang. Kontrasten er skikkelig innplanta, hvis det er kjip stemning for eksempel. Okei, du har en skikkelig fæl dag, i kontrast med den gode dagen som kommer etterpå eller som var før. Det er ikke hver dag vi snakker om demokrati som en kamp og sånne ting, det er ikke like hverdagslig, så derfor blir det mer trykk i det når han snakker så masse om det.

## **Elevintervju 3**

*Intervjuar: Korleis veit du at ein metafor er ein metafor?*

Elev: Det er når du tar noe konkret for å beskrive noe abstrakt. Jeg tenkte helt ned på barnesinnet, helt bokstavelig, og hvis det som står der ikke går an, så må det jo være en metafor.

Vi hadde jo først hatt om de ulike kategoriene av begrepsmetaforene sammen med deg, så da tok jeg bare fram markeringstusjen og leste gjennom teksten en gang først, og så bare begynte jeg å stryke ut de jeg fant.

## **Kommentar**

Alle dei tre elevane legg vekt på at dei gjekk metodisk fram når dei avdekte kvardagsmetaforar i «Vårt vern mot vold». Frå meg hadde dei fått forslag til ein prosedyre som dei kunne bruka når dei skulle lesa og analysera talen, og alle tre brukte denne.<sup>23</sup> Elev 1 seier at denne metodiske måten å avdekkja metaforane på ikkje berre fekk fram metaforane, men også avdekte temaet i talen, mens elev 2 brukar budskapet som rettesnor for kategoriseringa av dei avdekte metaforane.

Elev 2 trekkjer også fram at kontrastar er vanlege og høgfrequente i tekstar, og at dei derfor har lita kraft som retorisk verkemiddel samanlikna med meir ukonvensjonelle metaforar. Eleven har ei sjølvstendig lesing av teksten som skal analyserast, og uttrykkjer her og andre stader i intervjuet eit metakognitivt perspektiv på eige arbeid.

## **5.3 Om avdekking av omgrepsmetaforar**

### **Elevintervju 1**

Elev: Det var lettere å finne hovedtema når man grupperte metaforene, lettere å se hva som var viktigst i talen. Det var veldig lett å få en slags oversikt; okei, det er viktig med samhold, og det er viktig å ta folk inn i varmen, og de tingene. Jeg tenkte det var hovedpoenget, å finne ut hva de metaforene faktisk betyr. Hva de gjør med oss og hva de gjør med teksten. Jeg har slitt ganske mye med det før, å definere budskapet, men jeg syntes det var ganske enkelt når vi jobbet på denne måten.

---

<sup>23</sup> Metoden går fram av oppgåveteksten, sjå vedlegg 4.

## Elevintervju 2

Elev: Jeg satt i sofaen sammen med NN, og plukka fram de språklige bildene som vi fant i teksten. Da vi lette etter dem tenkte vi på det abstrakte sammen med det konkrete, at det er der vi finner metaforene. Så fant jeg en som jeg tenkte «åh, denne er så standard, denne her ser jeg ofte, denne er typisk», og da koblet vi dem til de gruppene vi hadde fått for å prøve å feste de på en knagg.

Og så tenkte vi om en av metaforene, at denne her har vi egentlig ikke sett før i timen, men jeg følte likevel at den var ganske ofte brukt. Jeg spurte meg selv om hva som er egentlig var det konkrete her, og så sa jeg til NN: «Jaja, stemninger er alltid ... isbjørner». Da begynte hun å snakke om at stemninger var personer, men jeg tenkte at det er noen måter stemninger blir forklart på som ikke er naturlig adferd av mennesker.

Jeg hadde aldri i verden klart å plukke fram denne begrepsmetaforen<sup>24</sup> som enda et typisk språkbilde hvis ikke jeg hadde sett de andre eksemplene, og hatt en større forståelse for hva språkbilder er, hvor vanlige de er. Da hadde jeg aldri i verden tenkt at dette er også en metafor. Men, når jeg fant den, så tenkte jeg at det var rart at den ikke sto i heftet fra før. Med en gang jeg klarte å finne en begrepsmetafor selv, eller finne på en selv, så tok jeg det som en «boost med confidence». Tryggheten av at jeg faktisk hadde forstått det, og at det ikke bare var noe jeg innbilte meg. Det gjør at jeg har mye lettere for å jobbe med dette senere også, for jeg har faktisk skjønt det.

## Elevintervju 3

*Intervjuar: Kva gjekk du ut ifrå då du grupperte metaforane?*

Elev: Jeg hadde jo de eksemplene foran meg, på de ulike kategoriene. Sånn at når jeg leste gjennom dem, så ble jeg litt mer bevisst på hva som kunne være en metafor. Jeg måtte se etter hva/hvem som var like og hvem som gikk ut fra det samme. Sånn som det at livet er en reise, der har du jo mange undermetaforer som tilhører den hovedgruppa.

---

<sup>24</sup> STEMNINGAR ER EIT LEVANDE VESEN.

Jeg prøvde å gruppere metaforene så godt jeg kunne etter de kategoriene vi allerede hadde fått, men så var det noen som ikke helt passa inn der, og som fortsatt var litt like, så da lagde jeg min egen kategori.<sup>25</sup> For at det skulle være en begrepsmetafor, så hadde jeg det der med at det måtte være noe konkret og noe abstrakt. Jeg ser at, «å ja, her snakker de veldig mye om følelser», og da er kanskje det en fellesbetegnelse, at følelser ofte blir beskrevet som noe fysisk. For det var snakk om å «møte» og «hilse velkommen», og det er jo noe man ikke gjør. Jeg prøvde å tenke det veldig bokstavelig. Du kan ikke *møte* en følelse velkommen.

## Kommentar

Elev 1 fokuserer på metaforens funksjon, noko som ho synest har vore vanskeleg å definera før. Særleg er det grupperinga av dei språklege metaforane som gjer det «lettere å se hva som var viktigst i talen» og dermed avdekkja bodskapen. Metodikken «når vi jobbet på denne måten», blir også her trekt fram som eit verktøy for økt forståing av teksten.

Elev 2 er oppglødd over at ho «faktisk har forstått det», og viser fram metakognitiv motivasjon når det kjem til kvardagsmetaforens relevans. Noko av det same kjem fram i intervjuet med elev 3. Eleven seier at metodikken avdekkjer metaforane, og at eksempla elevane hadde fått utdelt, blei eit verktøy som eleven tok i bruk då ho avdekte ein relativt abstrakt omgrepsmetafor som eg ikkje hadde omtalt i undervisningsopplegget eller i ressursheftet. Eleven bruker metodisk tilnærming på ein sjølvstendig måte, og viser at denne metoden har fungert som ein slags døroppnar for sjølvstendig analytisk arbeid med bildespråk.

## 5.4 Om metaforar og retorikk

### Elevintervju 2

Elev: Når du sa det i timen at metaforer, eller språkbilder, ofte blir retta mot patos i elevane sine analyser, så tenkte jeg på at de fleste metaforene i teksten er brukt med omhu. At de er

---

<sup>25</sup> STEMNINGAR OG FØLELSAR ER EIT LEVANDE VESEN

knyttet til logos, fordi det er med på å gi mening sammen med budskapet. De skal forsterke hverandre. Hvis det ikke hadde vært en fornuftig parallell mellom et språkbilde og budskapet, så ville den totale talen bare vært helt katastrofal egentlig. Selv om noen taler, eller tekster, kan ha masse patos, og lite etos og logos, så må de ha *noe* for at det skal være svelgbart for leseren.

Det som jeg tenkte over etter at jeg hadde analysert talen, var at den er innmari enkel. Det er nok et resultat av at den er så gjennomtenkt. Den er så enkel, fordi støyen rundt er vaska vekk, og han er så tydelig på den klare formidlingen av det han egentlig har lyst til å si.

### **Elevintervju 3**

Elev: Det er jo også sånn i en minnetale, som jo dette her var, at du med en gang tenker at den snakker til følelsene dine, fordi den *skal* snakke til følelsene dine. Man blir litt blind av det, så man ser kanskje ikke at den snakker litt til fornuften også. Når du begynner å plukke talen litt fra hverandre, så ser du det.

Hvis talen bare skal snakke til følelsene, da fører den ikke noen vei. Da blir den litt diffus. Og når sånne ting skjer, så er det jo viktig både å bevare fornuften og snakke til fornuften til folk. Hvis du bare snakker til følelsene, så kan plutselig ting komme litt ut av styr.

### **Kommentar**

Både elev 2 og 3 ser at Stoltenberg bevisst bruker metaforane i talen som eit retorisk verkemiddel. Begge analyserer bildespråkets retoriske funksjon på ein sjølvstendig måte og les teksten metakognitivt, dvs. med ein analytisk avstand til stoffet som gjer at logosappellen i teksten kjem fram. Dette er ein tale som er sterkt patosprega, og som fekk fram mange tårer då han vart halden, men desse to elevane er gode lesarar som ser at «hvis talen bare skal snakke til følelsene, da fører den ikke noen vei».

## 5.5 Om undervisningsopplegget

### Elevintervju 1

*Intervjuar: Synest du at me bør jobba meir med bildespråk i sakprosaetekstar i undervisninga?*

Elev: Jeg tenker at man burde jobbe med metaforer, at det er en del av det å finne ut hva hovedbudskapet er, og tema og alt det der. Budskapet blir mye klarere når man setter seg ned og ser på metaforene. Og jeg tenkte også det som mange andre tenkte; hvorfor har vi ikke hatt om dette her før?

*Intervjuar: Trur du at du kjem til å bruka denne metoden til å jobba med retoriske tekstar på seinare?*

Elev: Jeg veit med meg selv at jeg kommer til å gå gjennom tekster vi skal analysere senere og se på metaforene, litt for å finne ut hva teksten egentlig handler om. Det er det jeg har slitt ganske mye med før, å definere budskapet. Jeg synes ikke dette her var noe vanskelig. Vi vet det jo egentlig så godt, vi bare er ikke klar over det.

### Elevintervju 2

*Intervjuar: Hadde du tenkt at du kunne skriva to sider i ein analyse som berre handlar om bildespråket i ein tekst?*

Elev: Nei. Ikke før vi hadde undervisning. Og når vi fikk det som oppgave også, så tenkte jeg «hvor mye går det an å si om bildespråk liksom?» Det er jo egentlig skikkelig masse å ta tak i, fordi det er en så utrolig stor del av språket vårt uten at vi legger merke til det.

Nå når jeg har denne kjennskapen til bildespråket, kan jeg lettere plukke fram betydningen i hva orda Stoltenberg sier egentlig er. Jeg ser mye mer av teksten enn det jeg gjorde før.

«Når skal vi egentlig få bruk for det her i virkeligheten?» er et spørsmål mange kritiserer skolen med. Okei, jeg kommer antagelig ikke til å sitte og skrive en retorisk analyse av så himla mange taler resten av mitt liv, men det jeg faktisk lærer her, er jo en forståelse for ord og språket vi bruker, og det gjør jo at jeg senere lettere vil kunne være mer bevisst på

ordbruken og hvordan jeg skal formulere meg. Hvordan jeg best skal nå ut med budskapet mitt. Jeg har blitt mye mer trygg på språket og har en mye større forståelse for hva ord egentlig kan gjøre i en tekst, hva de egentlig betyr.

### **Elevintervju 3**

Elev: Jeg synes undervisningsopplegget var kjempeinteressant. I oppgaver, så er det jo veldig ofte sånn at du skal peke på virkemidler og forklare virkningen av dem. Og da er det ofte metaforer, ja – hvilken virkning har de egentlig? Så det oppklarte litt det der egentlig. Jeg syntes det var mye lettere å skrive en retorisk analyse av teksten nå. Plutselig var det mye mer å hente, det var mye mer som lå der som jeg kunne analysere.

Jeg synes vi burde hatt dette her på ungdomsskolen egentlig. Det er jo da vi blir introdusert for de forskjellige virkemidlene. Dette burde jo inn der. Men også i mediefag, fordi media snakker veldig mye til befolkningen. Det at media kan skjønne hva og hvorfor politikere snakker som de snakker, hvorfor de sier som de gjør, er jo også litt viktig. Media er jo den fjerde statsmakten som skal passe litt på, men det er jo litt viktig å vite hva du passer på også, på en måte.

### **Kommentar**

Alle dei tre elevane seier om undervisningsopplegget at det har utvida tekstforståinga deira. Då eg laga undervisningsopplegget, la eg vekt på at målet var at elevane skulle oppleve at dei forstod tekstane betre, og at undervisningsopplegget skulle gi elevane *tilstrekkeleg* metafor-teoretisk kunnskap til å avdekkja og forstå dei meiningsberande kvardagsmetaforane. Desse tre elevane viser i intervjuet at dei er læringsmotiverte, noko som heilt klart er ein fordel i alt skularbeid. Saman med dei skriftlege analysane av «Vårt vern mot vold» tyder likevel alt på at det skal ganske lite til for at elevane skal klara å avdekkja at bildespråket i norskfaglege tekstar er meir enn pynt og «djupe tankar». Problemet som alle desse tre intervjuet avdekkjer, er at elevane ikkje har visst at alle desse metaforane fanst før, og derfor kunne dei heller ikkje avdekkja eller analysere dei.



## 5.6 Oppsummering

Dei tre elevintervjua, og samtalane med elevane i etterkant av skrivedagen, støttar opp under det resultatet som analysane av elevtekstane viser i kapittel 4; elevane identifiserer kvardagsmetaforar i sakprosaetekstar og viser at dei forstår at desse er språklege uttrykk for overordna omgrepsmetaforar. Den avdekkinga av bildespråket i talen "Vårt vern mot vold" som elevane gjer, avdekkjer samstundes at metaforane i denne teksten uttrykkjer hovudbodskapen i talen.

Noko av grunnen til at tilbakemeldingane frå elevane i den munnlege oppsummeringa etter skrivedagen var positive, er at eg fekk inntrykk av at dei fleste elevane meinte at dette var lettare enn ein vanleg retorisk analyse. Angsten for å skriva ein heil analyse om berre bildespråket i ein tekst blei avløyst av meistring. Oppgåva elevane fekk, var konkret, men likevel romsleg. Oppgåveformuleringa gav eleven valfridom til å avdekkja dei språklege metaforane han eller ho *oppdaga eller fatta interesse for*. Dette gir meistringskjensle, fordi alle elevane klarer den oppgåva, dvs. å avdekkja språklege metaforar. Sjølv om alle elevane ikkje skreiv like gode analysar, eller hadde like hensiktsmessige strategiar i arbeidet med å avdekkja og analysera dei språklege metaforane, så klarte dei å avdekkja mange metaforar og skriva to sider om desse.

«Det jeg ikke kan forstå, er hvorfor vi ikke har hatt dette før», sa ein av elevane, lett forundra over kor mange meiningsberande metaforar ho no såg i sakprosaetekstane. «Jeg har jo visst at det var noe mer enn fargerikt språk når jeg har skrevet det om metaforer før, men jeg har liksom ikke hatt noen ord for å uttrykke det», sa ein annan. I neste kapittel skal eg mellom anna drøfta det siste forskingsspørsmålet; på kva måtar metodisk arbeid med kvardagsmetaforar fremja elevane si forståing av sakprosaetekstar i løpet av ei hektisk arbeidsveke med bildespråk på timeplanen. To jenter frå gruppe 1 og 2 seier det høvesvis slik: « Dette skulle jeg hatt før » og « Jeg har liksom ikke skjønt det der helt med å finne virkemidlene og forklare hvilken funksjon de har i teksten. Nå forstår jeg det! »

## Kapittel 6:

### Drøfting

I innleiinga presenterte eg problemstilling, forskingsspørsmål og hypotesen for masteroppgåva, og som utgangspunkt for den overordna drøftinga av resultatata frå datamaterialet som vart presentert i kapittel 4 og 5, hentar eg fram igjen desse.

Den overordna problemstillinga i oppgåva er: Korleis påverkar undervisning i kognitiv metafor-teori eleven si analytiske lesing av retoriske tekstar og skrivning om dei?

Problemstillinga vart brotne ned i tre forskingsspørsmål:

1. Avdekkjer elevane språklege metaforar?
2. Avdekkjer/konstruerer elevane omgrepsmetaforar?
3. På kva måtar kan metodisk arbeid med kvardagsmetaforar fremja elevane si forståing av retoriske tekstar?

Dei to første forskingsspørsmåla vart kort drøfta og svarte på i kapittel fire: Ja, alle elevane gjer begge delar. Eit førebels svar på problemstillinga er derfor at undervisning i kognitiv metafor-teori kjem til syne i elevane sine skriftlege elevarbeid gjennom at elevane avdekkjer og grupperer språklege metaforar og koplar dei opp til nokre overordna bilde eller idear formulerte som omgrepsmetaforar eller med eit nøkkelord for metaforgruppa (t.d. fellesskap). Det tredje forskingsspørsmålet er ikkje like rett fram å svara på, og det blir drøfta vidare i dette kapittelet saman med problemstillinga.

Drøftingskapittelet er tematisk strukturert, og problemstilling og forskingsspørsmål blir drøfta i tre hovudpunkt før eit svar på problemstillinga blir formulert i avsnitt 6.3. I avsnitt 6.3.1 og 6.3.2 drøftar eg resultatata i studien i forhold til framtidige lærebøker i norsk.

Drøftinga har følgjande struktur:

6.1: Kognitiv metafor-teori som analyseverktøy

6.2: Retorikk og kritisk lesing av tekstar

6.3: Læreplanar, didaktikk og framtidens skule

6.3.1 Framtidens lærebøker i norsk

6.3.2 Minoritetsspråklege elevar i vidaregåande utdanning

## 6.1 Kognitiv metafor-teori som analyseverktøy

I kapittel 4 streka eg under at oppgåva elevane fekk var utforma på en slik måte at datamaterialet ikkje med sikkerheit gir oversikt over dei metaforane flest elevar ser i talen, men det seier likevel noko om kva for metaforar flest elevar avdekkjer og finn det interessant å analysere, jf. presentasjonen av avdekte språklege metaforar og omgrepsmetaforar i avsnitt 4.1.1 og 4.2.1. Å skriva ein retorisk analyse av bildespråket i «Vårt vern mot vold» betyr at elevane skal leita fram dei språklege metaforane i teksten, men det betyr også at dei må prioritera kva for metaforar som skal koma med i analysen av talen. Eg har gjort kvantitative opteljingar av avdekte språklege metaforar og omgrepsmetaforar som har danna grunnlag for kvalitativ analyse og diskusjon. Dei har blitt analyserte i lys av kognitiv metafor-teori og diskursanalyse, og eg har sett på dei i lys av mogelege didaktiske forklaringar, t.d. når det kjem fram at gruppe 1 avdekkjer og analyserer betydeleg fleire språklege metaforar enn gruppe 2.

Metaforane i retoriske tekstar kan brukast til å framheva noko, til å ramma det inn, eller til å skjula det (Lakoff & Johnson, 2003, s. 13). Det var viktig for meg som pedagog å ha ein inngang til temaet «metaforar i sakprosa-tekstar» som var slik at alle elevane greidde det første nivået, nemleg å avdekkja kvardagsmetaforar i ulike tekstar og forklara kva betyding metaforen hadde i den aktuelle teksten. Samstundes ønskte eg å gjera undervisninga open nok til at det var mogeleg for elevane å utvikla metafor-teorikunnskapen vidare.

Kognitiv metafor-teori blei presentert for elevane på eit så avteoretisert nivå som eg fann forsvarleg, jf. avsnitt 3.3.1, og målet var å opna opp og systematisera avdekking og lesing av dei språklege metaforane i sakprosa, samstundes som eg ikkje avgrensa og forenkla så mykje

at fagleg sterke elevar ikkje fekk rom for utvikling. Presentasjonen av elevane sine analysar i kapittel 4 og delkonklusjonen i avsnitt 4.1.2 viser at alle elevane klarer å avdekkja språklege metaforar. I avsnitt 4.1.5 kjem det likevel fram at når elevane avdekkjer språklege metaforar og drar dei ut av setningskonteksten før dei analyserer dei, så fører det i fleire tilfelle med seg feilslutningar slik at analysen av bildespråket blir upresis og i for liten grad knytt opp mot talens hovudbodskap og -tema. Å avdekkja språklege metaforar og analysera dei isolert sett vert då berre ei teoretisk øving som ikkje har særleg verknad på elevens forståing av teksten. Askeland peikar på at metaforar kan brukast til å beskriva, forklara, overtyda, konkretisera og kritisera ulike fenomen (Askeland, 2015, s. 117). Metaforar konkretiserer det abstrakte og har ein visualiserande forklaringsfunksjon, og mykje av dette blir borte når den språklege metaforen blir tatt ut av kontekst.

I den fagdidaktiske læreboka for praktisk-pedagogisk utdanning *Lektor – adjunkt – lærer* skriv Eli Ottesen at læring må forståast i lys av fire samverkande prosessar: «forberedelse, innlæring, lagring og gjenhenting.» (Ottesen, 2009, s. 112.) I undervisningsopplegget som denne masteroppgåva byggjer på, har elevane fått lite høve til å langtidslagra og reaktivera fagstoffet, og det er grunn til å tru at dei svake skivarane og lesarane, som i all hovudsak stod for analysane av dei språklege metaforane som vart tatt ut av konteksten sin, ville ha fått betre tak på dette dersom dei hadde fått respons på tekstane sine og fleire repetisjonar. Analysane deira sett under eitt viser nemleg at også desse elevane avdekkjer og analyserer mange av dei avdekte språklege metaforane i talen på ein norskfagleg god måte og i den konteksten dei blir framførte av Stoltenberg.

Det som tydelegast avslører den mangelfulle forståinga desse elevane har for nokre av dei språklege metaforane, er at dei ikkje går av vegen for å analysera metaforiske uttrykk som dei er klare over at dei ikkje heilt forstår, og grip gjerne til fabuleringar som ikkje har støtte i primærteksten dei analyserer. Dette gjer også synleg det som eg gjerne skulle ha funne mirakelkuren mot: «Det som læres er dermed ikke det samme for alle som har vært utsatt for samme stimuli.» (Ottesen, 2009, s. 112.) Det er store forskjellar mellom dei beste elevtekstane og dei svakaste elevtekstane. Fagleg dyktige lesarar leiter etter det dei forstår i ein tekst, mens mindre kompetente lesarar har lett for å hengja seg opp i det dei ikkje forstår, og drar dette med seg inn i analysane.

Alle dei 21 elevane avdekte omgrepsmetaforar, og 19 av dei 21 elevane grupperte dei språklege metaforane før dei kopla dei til omgrepsmetaforar. Ideen om at det finst nokre overordna idear som blir uttrykte gjennom kvardagsmetaforar, som for ein stor del blir automatisert tolka av morsmålsbrukarar, ser ut til å ha vore enkel å forstå. Ved å identifisera dei metaforiske uttrykka og kopla dei til overordna idear, har elevane klart å analysera bildespråket som ein viktig meiningsberande komponent i talen «Vårt vern mot vold», jf. avsnitt 4.2.1, og her kjem det fram at arbeid med kvardagsmetaforar har fremja elevane si forståing av retoriske tekstar. Det er rimeleg å anta at elevane ikkje ville ha gjort ein slik analyse av bildespråket utan undervisning i kognitiv metaforteori, jf. framstillinga av metaforar i læreverk for allmenn påbygging og læringsressursen NDLA. Ein av elevane sa i etterkant av undervisningsopplegg og skrive dag at «Jeg har alltid visst at det var noe, men jeg har ikke klart å si hva det var», og dette var eitt av siktemåla med denne studien, at elevane skulle få eit språk til å uttrykkje kvifor dei oppfattar ein tekst, og ein metafor, på ein bestemt måte.

Det ser ut til at det å leita etter ideen som kjem til uttrykk i ein eller fleire språklege metaforar i ein tekst, verkar fremjande for eleven si forståing av den retoriske teksten. Dette ser vi kanskje tydelegast der elevane ikkje har klart å formulera ein omgrepsmetafor, men likevel leitar etter den eller dei overordna ideane som kjem fram når dei grupperer språklege metaforar som dei meiner har noko til felles. Metaforgrupper som t.d. «fellesskap», «samhald» og «fridom, krig, kamp» er gode grupperingar som avdekkjer mykje av idégrunnlaget bak dei språklege metaforane som Stoltenberg bruker. Elev 1 sa det slik i intervjuet, og eg har inntrykk ut frå tekstmaterialet at dette gjeld for mange av elevane:

Det var lettere å finne hovedtema når man grupperte metaforene, lettere å se hva som var viktigst i talen. Det var veldig lett å få en slags oversikt; okei, det er viktig med samhold, og det er viktig å ta folk inn i varmen, og de tingene. Jeg tenkte det var hovedpoenget, å finne ut hva de metaforene faktisk betyr. Hva de gjør med oss og hva de gjør med teksten. Jeg har slitt ganske mye med det før, å definere budskapet, men jeg syntes det var ganske enkelt når vi jobbet på denne måten. (E1)

Dei to elevane som formulerte omgrepsmetaforen STEMNINGAR ER EIT LEVANDE VESEN, jf. avsnitt 4.2.1, viser at undervisninga har vore open nok, slik at teorigrunnlaget elevane fekk var tilstrekkeleg for vidareutvikling og sjølvstende. Både desse to elevane og elevane som

formulerte metaforgrupper har forstått at dei leiter etter fellesomgrep som famnar fleire språklege metaforar.

Nokre elevar meistrar omgrepsmetaforane delvis, jf. avsnitt 4.2.1. Dette viser seg i at dei for ein stor del greier å velja hensiktsmessige omgrepsmetaforar frå ressursheftet dei har fått utdelt, men når dei ikkje finn omgrepsmetaforar som passar, så formulerer dei eigne på ein måte som synleggjer at dei ikkje har grep om den kognitive metafor-teorien som seier at omgrepsmetaforen blir bygd opp av eit måldomene som blir forklart av eit anna domene, nemleg kjeldedomene. Dette ser me t.d. når ein av elevane konstruerer omgrepsmetaforen «FRAMOVER ER NØDVENDIG».

Der det å analysere språklege metaforar utanfor kontekst fører til feilslutningar i forståinga av den språklege metaforen, så ser det ikkje ut til å ha same konsekvens når elevane konstruerer omgrepsmetaforar som ikkje er omgrepsmetaforar. Dette resultatet samsvarar med det Jeanette Littlemore seier om at det ikkje er avgjerande for å uttrykkja ideen i omgrepsmetaforen at han blir presist formulert med omgrep frå to domene. Her skil omgrepsmetaforen seg frå den språklege metaforen som må formulerast presist for å realisere omgrepsmetaforen (Littlemore, 2009). Dei forsøksvise omgrepsmetaforane er ikkje omgrepsmetaforar, men representerer ei tolking av den eller dei språklege metaforane som eleven analyserer, og denne tolkinga er stort sett rimeleg. Å avdekkja og tolka språklege metaforar har vore enklare for elevane sett som gruppe, enn det å avdekkja og tolka omgrepsmetaforar. Her er det rimeleg å tru at hovudårsaka til dette er at elevane har fått for lita tid til å jobba med den kognitive metafor-teorien før dei skulle bruka denne i ei skriftleg analyseoppgåve.

I elevintervjua er det skilnad mellom dei to elevane, elev 2 og elev 3, som viser metakognitiv refleksjon og sjølvstende i intervjua, og elev 1 som viser at ho har grep om delar av den kognitive metafor-teorien, sjølv om ho framleis heng noko fast i ideen om metaforar som eit skjønnlitterært fenomen. Elev 2 og 3 har forstått systemet, og når dei avdekkjer språklege metaforar som ikkje passar inn i nokon av dei omgrepsmetaforane eg har delt ut i ressursheftet, så lagar dei ein sjølv. Denne er abstrakt og ikkje særleg konvensjonell, og viser at den relativt enkle introduksjonen dei hadde fått til kognitiv metafor-teori, ikkje har vore til hinder for deira vidare faglege utvikling, men tvert i mot har vore eit verktøy som dei

vidareutviklar på eiga hand. Det same teiknet på fagleg utvikling kjem fram i elevtekstane der elevane sjølve avdekkjer at ein språkleg metafor kan vera eit uttrykk for fleire omgrepsmetaforar samstundes, jf. avsnitt 4.3.2.

## 6.2 Retorikk og kritisk lesing av tekst

Elevane sine analysar av den retoriske funksjonen til omgrepsmetaforane og dei språklege metaforane viser at elevane i større grad enn det som er vanleg i mine norskklassar, forstår at den retoriske krafta eit verkemiddel har, ikkje nødvendigvis er eintydig, jf. avsnitt 4.3.4. I tradisjonelle retoriske analysar har mine elevar på påbygging til generell studiekompetanse i liten grad klart å sjå at eit konkret verkemiddel ein konkret stad i teksten kan vera eit uttrykk for fleire retoriske appellformer. Eg trur at ei mogeleg forklaring på dette kan vera at den systematiske oppbygginga av omgrepsmetaforane får elevane til å oppdaga logosappellane i uttrykk som dei elles har lese som reine patosappellar.

Det elevane i lita grad har klart, er å analysere metaforane kritisk, jf. analysen elevane gjer av metaforane som blir drøfta i avsnitt 4.2.1. Analysane er prega av harmonisk lesing av teksten, og sjølv om denne ikkje er direkte feil, så er ho mangelfull. Norunn Askeland seier om lærebøkene ho undersøkte i doktorgradsavhandlinga, at maktperspektiv og kritisk lesing kunne ha fått meir plass i omtalen av alle teksttypar (Askeland, 2008, s. 237), og sett i samband med bildespråk er kritisk lesing og maktperspektiv fråverande i dei lærebøkene i norsk som er omtalt i denne masteroppgåva.

Maktperspektivet kan også framhevast meir i omtalen av dei tekstane elevane sjølve lager, der makt er knytt til det å kunne bruke språk og tekst retorisk til å overtale andre. Dette er eit perspektiv mange vil hevde er særleg relevant for norskfaget, men retorikk er eit tverrfagleg emne, og fordi alle fag har sine uttrykksmåtar og sin retorikk, bør retorikken i alle fag utforskast både i eit kommunikativt perspektiv og i eit maktperspektiv. (Askeland, 2008, s. 237)

At metaforanalysen er kritisk, vil seia at analysen også inneber ei analyse av 'framing', eller det ein på norsk kan kalle fortolkingsramme. «Fortolkingsramme kan vise underliggende tankemønster som vi har lett for å ta for gitt.» (Askeland, 2017, s. 15.) Elevane sine analysar viser at dei er lite bevisste på eigen ståstad, eller fortolkingsramme, og leiter heller ikkje

etter andre. Eg vil tru at noko av årsaka til dette er at avdekking av dei språklege metaforane og tolking av dei i lys av omgrepsmetaforar har fått størstedelen av merksemda når elevane har arbeidd med oppgåva. Elevane som deltok i studien var i starten av ei opplæring, og sjølv om bevisstheit om fortolkingsrammer er ein del av undervisninga i retorikk til vanleg, så har dei ikkje klart, eller tenkt på, å overføra dette til bildespråksanalysane.

Eg vil likevel hevda at tekstmaterialet og elevintervjua som blei presenterte i kapittel 4 og 5, viser at alle elevane i studien har utvikla metaforforståinga si og på den måten også fremja forståinga si av retoriske tekstar. Tradisjonelle retoriske analysar inneheld sjeldan analysar av metaforar som retorisk verkemiddel med retorisk kraft, altså som noko meir enn poetiske innspel, mens alle elevane i denne studien avdekte og analyserte metaforar som verkemiddel i ein retorisk tekst. Elev 3 sa det slik då eg intervjuar henne:

I oppgaver, så er det jo veldig ofte sånn at du skal peke på virkemidler og forklare virkningen av dem. Og da er det ofte metaforer, ja – hvilken virkning har de egentlig? Så det oppklarte litt det der egentlig. Jeg syntes det var mye lettere å skrive en retorisk analyse av teksten nå. Plutselig var det mye mer å hente, det var mye mer som lå der som jeg kunne analysere. (E13)

Stoltenberg seier i talen sin at «Vi skal invitere hjem de som har gått seg vill./ De som vil ty til vold skal vi bekjempe./ Med alle demokratiets våpen skal vi møte dem» (Stoltenberg, 2011). Med kunnskapen om metaforar som blir formidla i lærebøkene i norsk for allmenn påbygging, jf. kapittel 2, vil ikkje elevane kunna avdekkja metaforane i dette utdraget. Med ny kunnskap om kvardagsmetaforar og omgrepsmetaforar, har elevane i denne studien avdekt dei fleste språklege metaforane i utdraget, og dei avdekkjer også at dei språklege metaforane er uttrykk for omgrepsmetaforane DEMOKRATI ER EIN (IKKJE-VOLDELEG) KAMP, LIVET ER EI (FRAMOVERRETTE) REISE OG SAMHALD/EINIGHEIT ER Å VERA PÅ SAME STAD. Alle dei tre omgrepsmetaforane kan lesast som livsmetaforar som strukturerer metaforiske uttrykk som seier noko om det å leva (Lakoff & Johnson, 2003). Omgrepsmetaforane er relativt spesifikke, og mange av elevane skriv i analysane sine at dei språklege metaforane og omgrepsmetaforane som strukturerer dei, trekkjer mottakaren i retning av ei felles forståing; me skal saman fortsetja å arbeida med demokratiske verkemiddel for å skapa eit samfunn som er trygt å leva i for alle.



I metodekapittelet diskuterte eg både føremoner og ulemper ved å forska på eigne elevar, jf. avsnitt 3.2. Det kjem tydeleg fram i datamaterialet at elevane har meistra mykje av den kognitive metafor-teorien med svært lite undervisning og tid til øving, og den asymmetriske relasjonen som er mellom lærar og elev, kan ha medverka til at dei kan ha gjort ein større innsats i skrivearbeidet enn om forskaren var ein utanforståande. Dette kan ha hatt betydning for styrken i resultatata som kjem fram i datamaterialet. I kapittel 4, avsnitt 4.1.2, kjem det også fram at elevane i gruppe 1 avdekkjer fleire språklege metaforar enn i gruppe 2, og eg kan ikkje sjå bort frå at lærar–elev–relasjonen har spelt ei særleg rolle for elevane sin motivasjon til å prestera godt i gruppe 1 der eg hadde karakteransvaret.

Dei to klassane hadde felles årsplanar og det var tett samarbeid mellom norsklærarane gjennom heile skuleåret. I det me valde å gjennomføra undervisningsopplegget i begge klassane, mista eg samstundes sjansen til å la gruppe 2 vera kontrollgruppe. Ei kontrollgruppe kunne ha styrkt studiens reliabilitet ytterlegare. Føremonene med å la fleire elevar få undervisning før dei skreiv retoriske analysar slik at tekstmaterialet frå elevar som hadde fått undervisning blei større, vurderte eg likevel som viktigare. Utan at eg kan vita det heilt sikkert, ser eg det ikkje som sannsynleg at gruppe 2 som ei ev. kontrollgruppe ville ha klart å løysa skriveoppgåva utan undervisning, all den tid omgrep som «språklege metaforar» og «omgrepsmetaforar» ikkje var kjente for elevane frå før.

### 6.3 Læreplanar, didaktikk og framtidens skule

Det regjeringsoppnemnde Ludvigsen-utvalet, leia av professor Svein Ludvigsen, leverte si tilråding om framtidens skule til regjeringa Solberg sommaren 2015 i utgreiinga *Framtidens skule. Fornyelse av fag og kompetanser*, NOU 2015:8 (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Utvalet tilrår fire prioriterte kompetanseområde som skal prega alle faga:

- fagspesifikk kompetanse
- å kunne lære (metakognisjon og selvregulert læring)
- å kunne kommunisere, samhandle og delta (lesing, skriving, muntlig kompetanse, samhandling og deltakelse, demokratisk kompetanse)

- å kunne utforske og skape (kritisk tenkning og problemløsning, kreativitet og innovasjon)  
(sitert etter Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 40)

For denne studien, er alle dei fire kompetanseområda som Ludvigsen-utvalet har prioritert viktige. Fagspesifikk kompetanse, læringskompetanse og ikkje minst kompetanse i å utforska og skapa er sentrale ferdigheiter når eleven skal lesa og forstå ein tekst og kommunisera tolkinga vidare ut i t.d. ein skriftleg analyse. I utgreiinga frå utvalet blir det skilt mellom kunnskap og ferdighet:

Kognitiv læring og kompetanse handler om konstruksjon av tankeprosesser. Det er vanlig å skille mellom kunnskapstilegnelse, det vil si å forstå og gjenkjenne begreper, ideer og fenomener, og utvikling av ferdigheter, for eksempel å analysere, se i sammenheng og vurdere. (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 32)

Forskning på kognitiv læring og metakognisjon slår fast at elevar som har eit metakognitivt perspektiv på det å gå på skulen og det dei lærer der, lærer og forstår meir (t.d. Skarstein, 2013; Greeno, Collins og Resnick, 1990; Penne & Skarstein, 2015; Haukås, 2014). Det metakognitive arbeidet med fagstoffet utviklar også elevens *sjølvstende*, noko som i norskfaget er ein av dei mest avgjerande faktorane for å gjera det godt i faget både munnleg og skriftleg. Vurderingskriteria til skriftleg eksamen i norsk hovudmål for vg3 frå Utdanningsdirektoratet slår fast at for å bli vurdert til høg kompetanse i ein retorisk analyse skal elevteksten reflektera over tekstar på ein fagleg relevant, *sjølvstendig* måte og ha *sjølvstendige* vurderingar og grunngitte synspunkt. Det er også verdt å merka seg at kravet til refleksjon og vurderingar er presisert også for å oppnå låg kompetanse i faget, dvs. karakteren 2, men då utan krav til *sjølvstende* (Utdanningsdirektoratet, 2017). I Melding til Stortinget 28, *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2016a) legg Kunnskapsdepartementet vekt på metakognisjon som eitt av fleire berande element i arbeidet med nye læreplanar.

Kunnskap om kognitiv metafor-teori har sett elevane i denne studien i stand til å skriva ein analyse av språklege metaforar i ein tekstleg kontekst. Med denne nye kunnskapen og desse nye ferdigheitene vart elevane i stand til å seia noko om metaforane si retoriske meining i «Vårt vern mot vold». Alle elevane viser at dei forstår at språklege metaforar er realiseringar av overordna idear som kan uttrykkjast i omgrepsmetaforar.

Problemstillinga kan oppsummeringsvis svarast på slik: Undervisning i kognitiv metafor-teori set elevane i stand til å avdekkja og kommunisera skriftleg at kvardagsmetaforane i ein tekst er meiningsberande. Gjennom avdekking av språklege metaforar og metodisk gruppering av desse, klarer elevane å avdekkja og formulera omgrepsmetaforar som uttrykkjer hovudbodskapen i talen dei fekk i oppgåve å analysera.

### 6.3.1 Framtidas lærebøker i norsk

I Noreg har både Norunn Askeland og Anne Golden undersøkt metaforar og metaforforståing i skulen i sine doktoravhandlingar, og begge konkluderer med at elevane sannsynlegvis vil ha stort utbytte av å bli underviste i den kognitive tilnærminga til metaforar (Askeland, 2008, s. 28; Golden, 2005, s. 319).

Elisabet Amaya Chávez har undersøkt lærebøker i engelsk som andrespråk for spanske seksåringar og attenåringar, og «this study reveals that applied metaphor research has had virtually no impact on the text books used in these classrooms» (Chávez, 2010, s. 81). Dag Skarstein skriv i doktoravhandlinga si at metaforar utgjer «ein kollektiv kunnskap og ei felles referanseramme som utgjer kjernen i ein kultur» (Skarstein, 2013, s. 144), men heller ikkje i dei morsmåls-lærebøkene eg har sett på i samband med mitt prosjekt, blir denne kollektive kunnskapen og referanseramma problematisert eller opna opp.

I kapittel 2 brukte eg læreverka i norsk for allmenn påbygging frå dei fire store lærebokforlaga (Fagbokforlaget, Aschehoug, Cappelen Damm, Gyldendal) og NDLA som eksempel på korleis metaforar blir definerte og presenterte i lærebøkene, og antydde at definisjonane av omgrepet etter mitt syn er vage og stengjer for at elevane skal klara å oppdaga metaforar i kvardagsspråket. Det at elevane ikkje ser metaforane i sakprosa-tekstar, er kanskje det største hinderet for retorisk forståing av bildespråket, og elev 3 sa då eg intervjuar henne, at «jeg skjønner jo nå at jeg bruker metaforer hele tiden, i dagligtale og alt som er, men før jeg fant ut at jeg gjorde det, så brukte jeg bare metaforer når vi skreiv fortellinger og noveller og sånn.» (sjå kapittel 5, avsnitt 5.1)

Mitt inntrykk av lærebøkene i norsk for vidaregåande utdanning er at dei framstiller metaforar/bildespråk for enkelt og for upresist på same tid; metafor er samanlikning utan

«som», jf. elev 3 i avsnitt 5.1. Også studieførebuande læreverker i norsk presenterer metaforar for elevane på ein måte som stengjer for metaforforståinga deira, både i måten faguttrykket blir definert på, og fordi metafor blir presentert som eit lyrisk og/eller episk verkemiddel. Læreverket *Panorama* frå Gyldendal presenterer metafor som eit lyrisk verkemiddel for elevane på vg1, og definerer han slik: «... i en *metafor* blir egenskaper fra to forskjellige områder satt opp mot hverandre. Men metaforen er dristigere enn sammenligningen.» (Røskeland, Bakke, Aksnes, & Akselberg, 2013, s. 65.) På vg2-nivå blir metafor nemnt som eit verkemiddel i kapittelet om retorikk, utan definisjon, men som eit eksempel på korleis «retoriske figurer» kan «fargelegge språket» i ei oppgåve til elevane om å finna «*metaforen* (symbolbildet)» i eit utdrag frå ein tale av president Kennedy (Røskeland, Bakke, Aksnes, Akselberg, & Time, 2014, s. 142). Metafor blir gjentatt som eksempel på ein retorisk figur i eit kurs i «Hvordan forberede en tale» seinare i same lærebok, men framleis utan definisjon av kva ein metafor er, berre med eksempelet «Han er ein tøysebuk» (Røskeland et al., 2014, s. 187). I kurset «Å analysere en sakprosa tekst» på s. 164f. blir ikkje metaforar nemnt. *Panorama* for vg3 handsamar også metaforar for ein stor del som eit episk/lyrisk fenomen, og det næraste læreverket kjem å knyta metaforar til sakprosa, er når ein i eit kurs i «kreativ skrivning i sakpregede tekster» foreslår at elevane kan begynne teksten med «et metaforisk språk» (Røskeland, Bakke, Aksnes, Akselberg, & Time, 2015, s. 233).

Eg saknar at læreverka ser på bildespråk både som verkemiddel i all tekst og som ein fast og naturleg del av kvardagsspråket vårt, og meiner at den måten læreverka lærer elevane å avdekkja og analysere metaforar på, i liten grad fremjar god og kritisk lesing. Lærebøkene i norsk for vidaregåande tar for gitt at elevane har kunnskapar om metaforar som er av ein annan art enn dei dei faktisk har.

Læreplanen i norsk (NOR1-05) og vurderingskriterium frå Utdanningsdirektoratet legg vekt på at elevane skal tolka og forklara *funksjonen* til dei ulike verkemidla i tekstane dei skal analysere, og her ser eg ikkje at lærebøkene går framfor med eit godt eksempel når det kjem til metaforen. Metaforen er lågt prioritert i lærebøkene, og når han først blir nemnd, så gir læreboka litt for ofte eksempel ved å peika på metaforen i ein tekst, og litt for sjeldan viser dei elevane konkret kva metaforen kan bety, altså korleis han kan tolkast.

Lærebøker bør av omsyn til elevane vera sjølvforklarande, og så kan læraren vera utdjupande. Det er ikkje gitt at læraren forklarar, eller tar i bruk, nøyaktig dei same eksempla som lærebøkene bruker, og då er det heilt avgjerande for læringsutbyttet til eleven at læreboka ikkje kastar ut omgrep og eksempel som føreset at læraren forklarar og utdjuar alle eksempla og innspela som lærebokforfattarane har tatt med.

### 6.3.2 Minoritetsspråklege elevar i vidaregåande utdanning

Minoritetsspråklege elevar har ikkje vore særskilt handsama i denne masteroppgåva, men det bør nemnast at omsynet til minoritetsspråklege elevar med kort butid er påfallande fråverande i *Panorama* og dei andre læreverka som er omtalte i denne studien. Som Golden peikar på i si doktoravhandling, er bildespråk/metaforar noko av det vanskelegaste å få grep om i eit nytt språk, og det er stor skilnad på elevane når det gjeld forståinga av metaforar som blir brukte i lærebøkene (Golden, 2005, s. 301f). Utan at lærebøkene presenterer systematikken i oppbygginga og forståinga av metaforen, blir det vanskeleg for elevane å nærma seg bildespråk både i episke, lyriske og sakprosaetekstar. Likevel ser det ut til at Utdanningsdirektoratet reknar bildespråk som ein vesentleg del av språkopplæringa til minoritetsspråklege elevar. Skriftleg eksamen i norsk på vg3-nivå for elevar med kort butid i Noreg for allmenn påbygging og studieførebuande har dei siste åra hatt ei eiga oppgåve som ikkje er å finna i den ordinære eksamenen; nemleg å forklara metaforiske uttrykk som er henta ut frå eitt av tekstvedlegga i eksamensheftet. Våren 2016 skulle elevane mellom anna forklara kva «spisse olbogar» og «høgare prioritet» betyr (Utdanningsdirektoratet, 2016).

For minoritetsspråklege elevar er det spesielt alvorleg at den kollektive og intuitive forståinga av språklege metaforar ikkje vert synleggjord og systematisert i lærebøkene, fordi den intuitive tolkinga av metaforane som skjer i morsmålet (t.d. Skarstein, 2013), ikkje skjer hos elevar med norsk som andrespråk; dette gjeld særleg dei som ikkje har gått alle åra i norsk skule (Golden, 2005).

I masteroppgåva til Vegard Dørum, der han undersøker korleis minoritetsspråklege elevar bruker metaforar i eigne tekstar på ungdomstrinnet, kjem det fram at lærarane han intervjuar, «ser ut til å oppfatte metaforer som idiomatiske uttrykk/ordtak og similer»

(Dørum, 2015, s. 45). To av dei fire informantane meiner at «metaforer neppe var det som blir brukt mest i dagligtalen», og at dei sjølve prøvde å unngå å bruka metaforar i si undervisning av minoritetsspråklege elevar (Dørum, 2015, s. 37f). Det som lærarane seier her, og måten lærebøkene framstiller metaforar på, samsvarer dessverre godt med det mine elevinformantar sjølve seier i kapittel 5; at dei har lært at metaforar er samanlikning utan «som», og at det å avdekkja og forklara metaforar i sakprosaetekstar var heilt nytt for dei, med mindre det var snakk om typisk skjønnlitterære metaforar som «rosenraude kinn».

## Kapittel 7:

### Konklusjon

Elevane har fått lite undervisning i kognitiv metafor-teori, og den undervisninga dei fekk, hadde fokus på *tilstrekkeleg* teori. Terskelen inn i kvardagsmetaformetodikken var låg, og dette gav mogelegheiter for elevar på ulike nivå. Både elevtekstane og intervju avdekkjer at nokon av elevane kunne handtert *meir* teori. Eleven som er intervju i intervju 3, er ein av dei elevane som har fått undervisning på eit nivå lågare enn eleven kunne handtert, men også denne eleven har lært noko; dette kjem fram både i teksten eleven leverte, og i intervjuet i etterkant. Undervisninga har likevel vore tilstrekkeleg til at eleven har fått verktøy og omgrep til å vidareutvikla forståinga si og ferdigheitene sine.

Å avdekkja berre den språklege metaforen, utan å lesa han i samanheng med setninga/uttrykket han står i, fremjar ikkje forståing av verken metafor eller tekst. Det er viktig at eit undervisningsopplegg om kvardagsmetaforar understrekar at elevane må avdekkja og lesa metaforen i kontekst: Kva betyr den språklege metaforen her, i akkurat dette uttrykket, i akkurat denne teksten?

Eg kan slå fast at alle elevane avdekte språklege metaforar og omgrepsmetaforar, og at dei klarte å grunngi tolkingane av desse på ein måte som samsvarer med det som retorisk kunne lesast ut av talen til Stoltenberg. Min analyse av elevane sine tekstar viser at elevane forstod prinsippa i kognitiv metafor-teori og klarte å bruka dei til å lesa og analysera bildespråket i ein ukjent tekst.

Resultata frå denne studien dokumenterer at relativt lite undervisning og språkleg bevisstgjerung skal til for at elevane skal avdekkja og forstå språklege metaforar i alle slags tekstar, og at systematisk og metodisk undervisning i kvardagsmetaforar er eit hjelpemiddel som kan fremja elevane sine analytiske ferdigheiter. Eg vil derfor støtta tilrådinga Norunn Askeland (2008) og Anne Golden (2005) kjem med i sine doktoravhandlingar, om ei undervisningstilnærming som kan «gjøre elevene mer språklig bevisste ved å lære dem å se

hvordan en rekke språklige uttrykk kan forklares ut fra en og samme begrepsmetafor. (...) Et argument for å undervise i den kognitive metafor-teorien er at elevene på den måten vil rette oppmerksomheten mot de metaforiske uttrykkene og dermed ikke bare vil ense dem, men også forstå sammenhengen mellom dem.» (Golden, 2005, s. 318f.)

Skal eit slikt arbeid med kognitiv metafor-teori verka ekte læringsfremjande, må det inngå som ein gjentatt del av undervisninga i norsk. Seks timar med undervisning, eksempel og øving er nok til at elevane raskt får eit grunnleggjande grep om kvardagsmetaforar og opplever ny innsikt som dei ikkje hadde før, men eg reknar likevel med at få av elevane i dei to gruppene som deltok i studien bruker kognitiv metafor-teori i lesing og skriving aktivt i dag, over eitt år etter. Slik som eg i denne masterstudien har laga og gjennomført undervisninga som ein eingongsaffære, så blir det ein «happening» for elevane, og det har dessverre liten varig læringsverdi. I løpet av tre år i vidaregåande skule bør det vera mogeleg å integrera undervisning av kvardagsmetaforar og kognitiv metafor-teori som ein gjentatt del av undervisninga i språk og språklege verkemiddel, og då er det grunn til å tru at elevane vil få djupare kunnskap om metaforar og større innsikt i sakprosa-tekstar.



## Litteraturliste

- Andersen, Ø., Kimestad, Å. L., Wergeland, S., Larsen, U. L., & Holen, I. (2013). *Signatur 3. Norsk påbygning studiekompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad Bjørke AS.
- Askeland, N. (2008). *Lærebøker og forståing av kommunikasjon. Om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforsignal i seks læreverk i norsk for ungdomstrinnet 1997-99*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Askeland, N. (2009). Klart språk eller tekst på deling? Metaforar om lesing og skriving. *Stemmer*(2).
- Askeland, N. (2010). Metaforar, politisk retorikk og pedagogiske tekstar. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken (Red.), *Teoretiske tilnærmingar til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Askeland, N. (2015). Metaforer i fagtekster og lærebøker. Retoriske og pedagogiske utfordringer. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (2. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Askeland, N. (2017). Gartnar, los og døropnar i ei komplisert verd: metaforar om ideallæraren. I K. Kverndokken, N. Askeland & H. H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet – ulike perspektiv på undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Blair, E. A. (1946, April). Politics and the English Language. *Horizon*.
- Chávez, E. A. (2010). The gaps to be filled. The (mis)treatment of the polysemous senses of *hand*, *cool* and *run* in EFL text books. I G. Low, Z. Todd, A. Deignan & L. Cameron (Red.), *Researching and Applying Metaphor in the Real World*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: abstrakt forlag.
- Collins, E. C., & Green, J. L. (1990). Metaphors: The Construction of a Perspective. *Theory into Practice*, 29(2), s. 71-77.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. utg.). Essex: Pearson Education Limited.
- Danielsen, A. G. (2013). Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deignan, A. (2008). Corpus Linguistics and Metaphor. I R. W. Gibbs Jr. (Red.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2015). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep - om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskeping*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dørum, V. (2015). *Når is framstår som hardt vann. Om metaforer i elevtekster skrevet av minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet*. Masteroppgåve i lærarutdanning, 5.-10. trinn, Universitetet i Tromsø.
- Elseth, E., Engelen, O., Gedde-Dahl, T., & Øgreid, A. K. (2016). *Tett på. Norsk for påbygging*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Elstad, E. (2009). Lærerens oppgaver. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer* (2. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Federl, M., & Eftedal, C. I. (2017). Sammenlikning, metafor og klisje. Henta frå NDLA - norsk YF og SF website: <http://ndla.no/nb/node/2027?fag=116784>
- Fjørtoft, H. (2016). Fra mål til mening - del 2 [Videoforedrag]. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Frisk, E., Grundvig, T. E., Moum, T., & Valand, S. S. (2015). *Kontakt. Norsk påbygging vg3*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Furu, E. M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Furumo, M., Gjerde, R., Løvold, H. P., & Magnussen, H. (2015). *Norsk for påbygging*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Golden, A. (2006). Metaforer og metaforiske uttrykk i norsk. *Språknytt*, 1/2006.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. I D. Berliner & R. Calfee (Red.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Grieg, N. (1946). *Håbet*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Hauge, O. (1966). *Dropar i austavind*. Oslo: Noregs boklag.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 8.
- Isaksen, T. R. (2016). *Kjære lærerutdannere*. Oslo: Regjeringen Solberg. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kjare-larerutdannere/id2476013/>.

- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in quantitative and qualitative research. *Nordisk Pedagogik*, 28, s. 219-233.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. (NOU 2015:8). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning. Henta frå <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Fag - fordypning - forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28, 2015-2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge - videregående opplæring (NOR9-02)*. Henta frå <https://www.udir.no/kl06/NOR9-02>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction* (2nd utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Hverdagslivets metaforer: fornuft, følelser og menneskehjernen* (M. Hidle, Trans.). Oslo: Pax.
- Littlemore, J. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mattsson, M. (2013). Vetenskapsteoretiske valg. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikkelsen, R. (2009). Læreplaner og Kunnskapsløftet 2006 (K06). I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2. ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Nilsen, S. (2011). *Alle snakker sant Alle snakker sant*. Oslo: Grappa Musikkforlag AS.
- Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Ottesen, E. (2009). Det viktigste er læring. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lærer - adjunkt - lektor* (2. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S., & Skarstein, D. (2015). The L1 subject in a world of increasing individualism. Democratic paradoxes in Norwegian L1 classrooms. *L1 Educational Studies in*

- Postholm, M. B. (2013). Den nærværende og forskende lærer. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røskeland, M., Bakke, J. O., Aksnes, L. M., & Akselberg, G. (2013). *Panorama. Norsk Vg1. Studieforbereidende* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Røskeland, M., Bakke, J. O., Aksnes, L. M., Akselberg, G., & Time, S. (2014). *Panorama. Norsk Vg2. Studieforbereidende* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Røskeland, M., Bakke, J. O., Aksnes, L. M., Akselberg, G., & Time, S. (2015). *Panorama. Norsk Vg3. Studieforbereidende* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Salo, P. (2013). Metaforer om och för forskning och utveckling i skolan. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skarstein, D. (2005). Litteraturundervisning i det fleirkulturelle klasserommet - om litteratur som ein reiskap for å strukturere forståinga av liv og røyndom. I L. Aase & B. K. Nicolaysen (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv* Oslo: Samlaget.
- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet: En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Doktoravhandling, Universitetet i Bergen.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stoltenberg, J. (2011). *Vårt vern mot vold*. Statsministerens kontor. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/statsministerens-tale-ved-nasjonal-minne/id652655/>.
- Tajik, H. (2016, 20. februar). "Jenter som bryter glassvegger", kommentar, *Aftenposten*. Henta frå [http://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/Jenter-som-bryter-glassveggene\\_-star-fortsatt-alene--Hadia-Tajik-10606b.html](http://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/Jenter-som-bryter-glassveggene_-star-fortsatt-alene--Hadia-Tajik-10606b.html)
- Ulvestad, R. (2014). *Kampen om metaforen. Forskningens dynamikk og elevens blikk*. Masteroppgåve, Universitetet i Bergen.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *NOR1405 - Norsk for elever med kort botid*. Skriftlig eksamen i norsk hovedmål våren 2016.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Vurderingsskjema til eksamen 2017, norsk vg3*.
- Vogel, A. (2011). *Språket, kroppen och tankarna*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Merknad til litteraturlista:** Alle internettlenkene var aktive per 12. mai 2017.

## Oversikt over bilde, figurar og tabellar

### Bilde

Bilde 1: Skjermdump frå skulens heimeside .....	38
Bilde 2: Utdrag frå PowerPoint brukt i undervisninga (Vedlegg 2) .....	39
Bilde 3: Utdrag frå PowerPoint brukt i undervisninga (Vedlegg 2) .....	40

### Figurar

Figur 1: Oversikt over avdekte språklege metaforar sorterte etter frekvens frå dei hyppigast avdekte til dei sjeldnast avdekte. (Vedlegg 5).....	50
Figur 2: Sum avdekte metaforar per elev. Kvar søyle representerer ein elev, og figuren gir oversikt over kor mange språklege metaforar kvar elev avdekkjer. (Vedlegg 5) .....	54
Figur 3: Koplingar mellom språklege metaforar og omgrepsmetaforar i elevane sine analysar. Kvar søyle viser kor mange gongar ein språkleg metafor har blitt kopla til den einskilde omgrepsmetaforen/metaforgruppa i elevane sine analysar. (Vedlegg 7) .....	73
Figur 4: Kopling av språkleg metafor til omgrepsmetafor/metaforgruppe. Søylen gir oversikt over kor mange gongar ein gitt språkleg metafor vert kopla til ein omgrepsmetafor i elevane sine tekstar. (Vedlegg 7) .....	76
Figur 5: Oversikt over korleis ein språkleg metafor blir kopla til ulike omgrepsmetaforar/metaforgrupper. (Vedlegg 6).....	78
Figur 6: Oversikt over korleis ein språkleg metafor blir kopla til ulike omgrepsmetaforar/metaforgrupper. (Vedlegg 6).....	79
Figur 7: Relasjonar mellom omgrepsmetaforen og retoriske appellformer. (Vedlegg 10) .....	80
Figur 8: Omgrepsmetaforens retoriske appell. Tala på kvar søyle viser kor mange gongar kvar av dei tre retoriske appellformene har blitt kopla saman med ein omgrepsmetafor. (Vedlegg 10) .....	82

## Tabell

Tabell 1: Oversikt over kva for omgrepsmetaforar elevane avdekkjer og konstruerer.

(Vedlegg 7 og 9)..... 68

# Vedlegg

## Vedlegg 1:

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Torodd Kinn  
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen  
Sydnesplassen 7  
5007 BERGEN

Vår dato: 18.02.2016

Vår ref: 46865 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46865	<i>Omgrepsmetaforer som tolkingsverktøy i retoriske analyser.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Torodd Kinn</i>
Student	<i>Tove Janne Blom</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.04.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

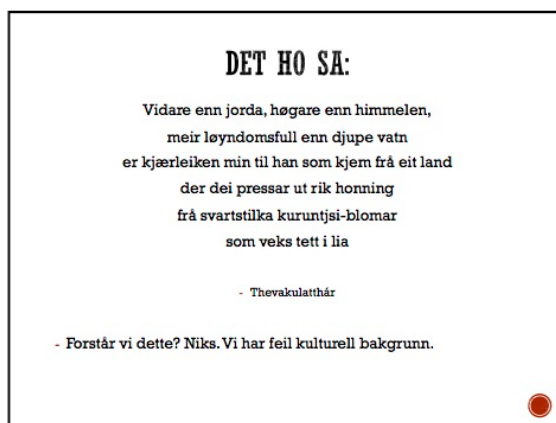
*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*

*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrsvarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no*

## Vedlegg 2:

### PowerPoint brukt til teorigjennomgang







## ERFARING

- Mye av metaforforståelsen vår bygger på egen og kulturell erfaring.
- Kroppen (f.eks. kald skulder, hjertet som senter for følelser)
- Naturen (f.eks. vi vokser opp)
- Retninger (f.eks. å stake ut kursen for fremtiden)
- Linjer (f.eks. når vi ser på tiden som stasjonær – utenfra)
- Motsetninger/par (f.eks. Inn–ut, opp–ned, lys–mørke, foran–bak)
- Osv.



## IKKE METAFORER



- **Idiom** – faste uttrykk, må læres
  - Å reise kjerringa
  - Å gjøre noen en bjørnetjeneste
- **Metonymi** – et ord forklarer et annet (innenfor samme betydningsområde)
  - Har du lest Ibsen?
  - Nixon bombet Hanoi.
  - I amerikanske tv-serier blir FBI-agenter omtalt som "suits". (uniform)
  - Her er det mange kloke hoder.
  - Jeg har kjøpt meg en Picasso.



## RETORIKK

- Ser dere noen metaforer?
- Kan de knyttes til retoriske appellformer (etos, logos, patos)?



### Vedlegg 3:

#### Tale ved nasjonal minnemarkering for 22.7.2011 av Jens Stoltenberg

Oslo Spektrum, 21. august. 2011

Deres Majesteter,  
Deres kongelige høyheter,  
Kjære alle sammen,

I dag stanser vi tiden for å minnes de døde.

Vi gjør det som én nasjon.

Sammen mistet vi det umistelige.

77 liv.

Sammen vant vi over hatet.

Sammen omfavner vi åpenheten, toleransen og fellesskapet.

Vi har grått med dere som ble tvunget til det siste farvel ved graven.

Vi føler med dere som ikke blir kvitt bildene, lydene og luktene fra den svarte fredagen.

Vi har sagt takk til dere som reddet liv.

Takk til dere som lindrer smerte.

Hvert lys har varmet.

Hver tanke har trøstet.

Hver rose har gitt håp.

Vi er et lite land. Men et stort folk.

Sammen har vi mange spørsmål.

Sammen ber vi om ærlige svar.

Ikke for å gi andre enn gjerningsmannen skyld.

Men for å vite.

For å lære.

For å komme videre.

I respekt for de som ble revet bort, skal vi rette blikket framover.

Det betyr også å skille lag.

I hverdagen venter ulikhetene og uenighetene.

Mangfoldet.

Det hilser vi velkommen.

Tre oppdrag skal vi løse i ånden fra 22.juli-samholdet.

Det første er at vi skal se dere som bare så vidt har begynt på sorgens vei.

Familiens lange sorg har prøvelser vi andre bare kan ane.

Den tomme stolen ved søndagsmiddagen.

Bursdagen uten bursdagsbarnet

Den første julen.

Du kan hjelpe.

Bak en kake. Inviter på kaffe. Gå tur sammen.

En større gave enn godhet finnes ikke.

Det andre er å ha sansene åpne for alle tegn til ekstremisme.

Vi skal lære av de unge.

Vi skal møte hat med argumenter.

Vi skal invitere hjem de som har gått seg vill.

De som vil ty til vold skal vi bekjempe.

Med alle demokratiets våpen skal vi møte dem.

Overalt skal vi møte dem.

Vårt tredje oppdrag er å skape trygghet.

God beredskap skaper trygghet.

Synlig politi skaper trygghet.

Kontroller. Øvelser. Utstyr.

Alt dette skal vi ha.

Men vi trenger noe enda viktigere.

Vi trenger deg.

Uansett hvor du bor.

Uansett hvilken gud du tilber.

Hver og en av oss kan ta ansvar.

Hver og en av oss kan vokte friheten.

I fellesskap knytter vi en ubrytelig lenke av omsorg, demokrati og trygghet.

Det er vårt vern mot vold.

Kjelde: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/statsministerens-tale-ved-nasjonalt-minne/id652655/>

## Vedlegg 4:

### Retorisk analyse av bildespråket i «Vårt vern mot vold» - oppgåvetekst

**Skriv en retorisk analyse av bildespråket i talen «Vårt vern mot vold» av Jens Stoltenberg.**

- Husk å skrive en innledning der du gjør greie for avsender, mottaker og situasjonen/anledningen.
- I det første avsnittet i hoveddelen skal du gjøre rede hva som er hensikten med talen til Stoltenberg – hva er hovedbudskapet i teksten?
- Deretter går du videre med en analyse av metaforene/bildespråket i teksten.

#### Tips til metode når du arbeider med teksten:

1. Les først gjennom hele teksten.
2. Strek under/gul ut alle metaforene du finner i teksten. (metafor=overført betydning, ikke konkret)
3. Grupper metaforer som ligner hverandre.
4. Finn eller lag begrepsmetaforer som passer på «metaforgruppene» (se pkt. 3). Bruk gjerne oversikten over vanlige begrepsmetaforer som dere har fått utdelt.
5. Vurder hvilke bilder/metaforer som er mest sentrale i teksten og begynn med disse når du skriver selve analysen.
6. Hvilken retorisk funksjon har metaforene? Koble metaforer sammen med de retoriske appellformene etos/logos/patos. (Husk at metaforer er kontekstavhengige.)

Lurer du på noe? Det er lov å spørre. 😊

## Vedlegg 5:

### Avdekte språklege metaforar i dei ulike elevtekstane

Nr.	Språklege metaforar	Elevtekst 1 – 21																					
		Frek.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	I dag stanser vi tiden (for å minnes de døde)	15			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	Vi er et lite land. Men et stort folk	13	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	Det er vårt vern mot vold	12		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	I fellesskap knytter vi en ubrytelig lenke av omsorg, demokrati og trygghet	12	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	Sammen vant vi over hatet	11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	... rette blikket framover	11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	... sorgens vei	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	Sammen omfavner vi åpenheten, toleransen og fellesskapet	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	Med alle demokratiets våpen (skal vi møte dem)	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	Hver og en av oss kan vokte friheten	7			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	Vi skal møte hat med argumenter	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	Vi skal invitere hjem de som har gått seg vill	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	... den svarte fredagen	6	1	1									1									1	1
14	... de som har gått seg vill	5	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	(I respekt for de som ble) revet bort	5			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	Hvert lys har varmet	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	... skille lag	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	Det hilser vi velkommen	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
19	Den tomme stolen ved søndagsmiddagen	4																					
20	Sammen mistet vi det umistelige	4																					
21	I hverdagen ventet ulikhetene og uenighetene	4																					
22	... komme videre	3																					
23	De som vil ty til vold skal vi bekjempe	3																					
24	... sansene åpne for alle tegn til ekstremisme	3																					
25	Bursdagen uten bursdagsbarnet	2																					
26	En større gave enn godhet finnes ikke	2																					
27	... ubrytelig lenke ...	2																					

### Avdekte språklege metaforar i dei ulike elevtekstane

Nr. Språklege metaforar	Elevtekst 1 – 21																					
	Frek.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
28 ... invitere hjem ...	2	1														1						
29 ... løse i ånden ...	2																	1			1	
30 Hver rose har glitt håp	2	1																1				
31 Hver tanke har trøstet	2	1																			1	
32 ... møte hat ...	1									1												
33 ... føler med dere ...	1									1												
34 ... skape trygghet	1							1														
35 ... lindrer smerte	1						1															
36 ... tvunget til det siste farvel ...	1						1															
37 En nasjon	1						1															
38 ... sorg har prøvelser ...	1									1												
39 ... lange sorg	1						1															
Sum avdekte språklege metaforar per elev		11	16	16	8	7	17	6	7	11	13	6	11	9	7	8	5	12	7	6	8	6
Gjennomsnitt gruppe 1	10,75																					
Gjennomsnitt gruppe 2	7,56																					
Gjennomsnitt tal analyserte språklege metaforar	9,38																					
Medianen av frekvensen	4																					

## Vedlegg 6:

### Oversikt over kva for språklege metaforar som elevane koplar til dei ulike omgrepsmetaforane

Nr.	Omgrepsmetafor/metaforgruppe	Språklege metaforar
1	Livet er ei reise	1, 6, 7, 12, 14, 15, 17, 21, 22, 28
2	Fridom og/eller demokrati er ein kamp	3, 4, 5, 9, 10, 11, 21, 23, 29
3	Samhald/fellesskap	2, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 37
4	Lys er positivt/mørke er negativt	5, 13, 16, 30, 31
5	Framtida er framfor oss	2, 6, 7, 12, 17
6	Følelsar er fysisk smerte	20, 33, 35, 36, 38
7	Fridom, krig, kamp	3, 5, 9, 10, 23
8	Stor er viktig	2, 5, 26
9	Stemningar er eit levande vesen	8, 11, 18
10	Framover er nødvendig*	6, 18, 29
11	"Tidsreise"	1, 19
12	Følelsar som ein veg*	7, 14, 17
13	Heim kan bety inne --> blir assosiert med positivt	12, 28
14	Fellesskap er ein stad	7, 12
15	Tida er eit objekt i bevegelse	1, 21
16	"Mangel" (på noko som ikkje skulle ha mangla)	19, 25
17	Følelsar som eit objekt	5, 20
18	Bra/betre er opp	5, 15
19	Kjærleiken er ei reise	17
20	Varme er positivt (gjer oss godt)	16
21	Velkomst er positivt	22
22	Stor er positivt/bra	2
23	Personen som ikkje er der er framleis i sentrum*	19
24	Bevegelse er å gå*	12
25	Engasjement er eit brennande objekt	11
26	Status er bra*	10
27	Å forstå er å sjå	24
28	Fellesskap er å vera på same stad/utgjera ei eining	4
29	Kjærleik og følelsar er temperatur	16



## Vedlegg 7:

### Oversikt over relasjonane mellom avdekte språklege metaforar og omgrepsmetaforar i elevane sine tekstar

Nr. Språkleg metafor	Omgrepsmetafor																															
	Frekv.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29		
1 I dag stanser vi tiden (for å minnes de døde)	9	1									1																					
2 Vi er et lite land. Men et stort folk	12		6	1								4											1									
3 Det er vårt vern mot vold	10	4	5				1																									
4 I fellesskap knytter vi en ubrytelig lenke av omsorg, demokrati og trygghet	12		2	9																											1	
5 Sammen vant vi over hatet	12	3	3	1			1					1					1													1		
6 ... rette blikket framover	11	6			4			1																								
7 ... sorgens vei	12	8			2						1																					
8 Sammen omfavner vi åpenheten, toleransen og fellesskapet	7		5				2																									
9 Med alle demokratiets våpen (skal vi møte dem)	7		7																													
10 Hver og en av oss kan vokte friheten	5	2	1				1																								1	
11 Vi skal møte hat med argumenter	6	2	1				1	1																							1	
12 Vi skal invitere hjem de som har gått seg vill	10	5	1		1						1					1															1	
13 ... den svarte fredagen	6							6																								
14 ... de som har gått seg vill	4	3									1																					
15 (I respekt for de som ble) revet bort	2	1																				1										
16 Hvert lys har varmet	5			3																			2									1
17 ... skille lag	5	2			1						1																					
18 Det hilser vi velkommen	3							2	1																							
19 Den tomme stolen ved søndagsmiddagen	4							1																								1
20 Sammen mistet vi det umistelige	3							1			1																					1
21 I hverdagen venter ulikhetene og uenighetene	2	1																														
22 ... komme videre	3	3																														
23 De som vil ty til vold skal vi bekjempe	3		2																													

Tabellen held fram på neste side.

Nr.	Språkleg metafor	Omgrepsmetafor																																		
		Frekv.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29					
24	... sansene åpne for alle tegn til ekstremisme	1																														1				
25	Bursdagen uten bursdagsbarnet	1																														1				
26	En større gave enn godhet finnes ikke	1																														1				
27	... ubrytelig lenke ...	0																																		
28	... invitere hjem ...	2	1																																	
29	...løse i ånden...	2		1																																
30	Hver rose har gitt håp	2				2																														
31	Hver tanke har trøstet	2				2																														
32	... møte hat ...	0																																		
33	...føler med dere...	1																																		
34	... skape trygghet	0																																		
35	... lindrer smerte	1																																		
36	... tvunget til det siste farvel ...	1																																		
37	En nasjon	2				1																														
38	... sorg har prøvelser ...	1																																		
39	... lange sorg	0																																		
Kor mange gongar blir språklege metaforar knytt til kvar omgrepsmetafor?		31	23	32	14	9	6	5	5	3	2	3	2	7	2	7	3	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1			

NB! Dei elevane som avdekkjer språklege metaforar utan å knyta dei til omgrepsmetaforar er ikkje med i oppteljinga her.

## Vedlegg 8:

### Intervjuguide

Individuelt, semistrukturert intervju. Varighet: 30-45 minutt.

Informanten og intervjuaren kjenner kvarandre frå før og har ein elev-lærer-relasjon. Informanten har fått informasjon om formålet med intervjuet i forkant og møter førebudd til samtale om kvardagsmetaforar og eigen innlevert tekst.

**Tema:** Omgrepsmetaforar som tolkingsverktøy i sakprosaetekstar.

**Problemstilling:** Korleis påverkar undervisning i kognitiv metafor-teori eleven si analytiske lesing av retoriske tekstar og skriving om dei?

**Formål:** Intervjua skal gi utdjupande kunnskap om korleis elevane opplevde å strukturera det metaforiske bildespråket med overordna omgrepsmetaforar. Eleven skal også få høve til å utdjupe element frå det skriftlege materialet som han har levert.

#### Fase 1

Uformell samtale – 2-3 minutt.

Sei litt om tema for samtalen/intervjuet – bakgrunn og formål.

Forklar kva intervjuet skal brukast til.

Informera om teieplikt og anonymitet.

Informera om at det blir tatt lydopptak av intervjuet.

Spørja om noko er uklart eller om informanten har spørsmål.

Start opptak.

#### Fase 2

Overgangsfase.

Ta utgangspunkt i kva erfaring eleven har hatt med kvardagsmetaforar før prosjektstart i veke 8.

#### Fase 3

Substansspørsmål – særleg relevante for problemstillinga.

- a) Korleis gjekk du fram når du skulle finna dei metaforiske uttrykka/bildespråket i tekstmaterialet vi brukte i veke 8?  
+ ev. oppfølgingsspørsmål.
- b) Kva strategi brukte du for konstruksjon/val av omgrepsmetaforar i tekstmaterialet vi brukte i veke 8?

(Avklara om eleven har forstått systematikken med at eit abstrakt fenomen (måldomenet) blir forklart ved hjelp av eit konkret fenomen (kjeldedomenet).  
+ ev. oppfølgingsspørsmål.

- c) Kva strategi brukte du når du kopla omgrepsmetaforane til dei retoriske appellformane? Korleis gjekk du fram?  
+ ev. oppfølgingsspørsmål.
- d) Var det nokon steg i prosessen/arbeidet med å finna kvardagsmetaforar og systematisera dei som utvida forståinga av teksten for deg? Altså at bildespråket fekk meining på ein ny måte?  
+ ev. oppfølgingsspørsmål.
- e) Etter ditt syn – påverkar denne måten å jobba med metaforar på i retoriske tekstar tekstforståinga di?  
Korleis?  
+ ev. andre oppfølgingsspørsmål.
- f) For minoritetsspråklege elevar:  
Korleis fungerte denne arbeidsmetoden for deg?  
Skapte den mindre/større avstand til medelevar?

#### **Fase 4**

Avrunding og oppsummering.

Kort gjennomgang av samtalen/intervjuet.

Avklaring av ev. spørsmål og misforståingar.

Noko du vil leggja til?

Stopp lydopptak.

## Vedlegg 9:

### Oversikt over omgrepsmetaforar og språklege metaforar som vart delte ut til elevane

#### Vanlige begrepsmetaforer

Her får dere en liste med mange begrepsmetaforer (fet skrift), og så har jeg gitt dere noen eksempler på hvordan de kan uttrykkes som språklige metaforer.

**Livet er en reise** (ofte langs en vei) (en reise har en start og en slutt)

- Å gå den smale sti
- Å gå på en smell
- Brenne alle broer (du kan ikke lenger gå tilbake)

**Kjærligheten er en reise**

- De valgte å gå hver sin vei (skilsmisse)
- Jeg tror dette forholdet er en blindgate.

**Å leve/elske er å brenne**

- Marilyn Monroe brant lyset i begge endene.
- Følelsene flammet opp mellom dem.
- Å miste gløden.

**Kjærlighet/følelser er temperatur**

- Det oppsto varme følelser mellom dem i sommerferien.
- Etter en stund var hun lei, og gav han et iskaldt blikk.

**Frihet/demokrati er krig/kamp**

- Dialog er vårt viktigste våpen i møtet med ekstremisme.
- Forsvare/verne verdiene våre.

**Enighet/fellesskap er å være på samme sted – Fellesskap/å være enig er å utgjøre en enhet**

- Å stå sammen om noe.
- Partene nærmet seg hverandre i løpet av natten.

**Tid er et objekt i bevegelse**

- Dagene flyr av gårde
- Tiden stoppet opp

**Tiden er stasjonær** (og vi beveger oss gjennom den)

- Jeg gleder meg til vi kommer til vinterferien.

**Tiden er en ressurs**

- Jeg trenger mer tid på denne oppgaven.

**Helse er en beholder**

- Når jeg kommer hjem etter skolen er jeg helt tom for energi.
- Korøvingen fyller meg med glede.
- Uansett hvor mye jeg fyller på med gode opplevelser, så bare renner kreftene ut.

**Glad er opp – Trist er ned**

- Han falt ned i tunge depresjoner.
- Hun snevde da hun gikk hjem etter den første daten.

**Bra/bedre er opp – Dårlig/dårligere er ned**

- Det går nedover med han.
- Etter at jeg nådde bunnen har det gått sakte oppover.
- Oljeprisene går nedover.

**Mer er opp – mindre er ned**

- Han gikk ned fire kilo

**Lys er bra/bedre/glad/positivt – Mørke er dårlig/dårligere/trist/negativt**

- Han så lyset i enden av tunellen.
- Han så mørkt på eksamen.
- Han hadde lyse framtidsutsikter.

**Stor er viktig (og motsatt)**

- Hun hadde en stor plass i hans liv.

**Fortid er bak (oss) – Framtid er foran (oss)**

- Å stake ut kursen (mot et punkt foran oss)
- Å se seg tilbake

**Følelser er fysisk smerte**

- Han ble såret da hun ble kjæreste med kameraten hans.
- Det er hjerteskjærende å høre de vonde mobbehistoriene fra skolehverdagen.

**Læring/evner/kunnskap er en ressurs**

- Han var evnerik.
- Ordforrådet var fattig.

**Kommunikasjon er et spill**

- Å legge kortene på bordet
- De la en felles strategi

**Omstendigheter er vær**

- Det har vært mye motvind i dette prosjektet

**Sentrum er positivt/viktig – Periferi er negativt/uviktig**

- Å være på bærtur (periferien)
- Jeg konsentrerte meg om sentrale deler av pensum, og hoppet over mer perifere detaljer.

**Inne er positivt – Ute/utenfor er negativt**

- Den jakkemoten er helt ute
- Hun flyttet, men kom raskt inn i en vennegjeng.

**Diskusjon er krig/kamp**

- Han kvasset blyanten før han skrev et engasjert leserinnlegg til lokalavisa.
- Forsvare argumentene sine og finne motpartens svake punkt.
- Argumentene var målrettet.

**Engasjement er et brennende objekt (engasjement er mer positivt enn sinne)**

- Hun holdt en flammende appell.

**Å forstå er å gripe (tak i noe)**

- Jeg får ikke tak i det han sier.
- Nå har jeg endelig fått grep om naturfagen.
- Dette gikk dessverre over hodet på meg. (= fikk ikke tak i det/grep det ikke)

**Tilstand er steder**

- Han er på en rosa sky
- Han er i kjelleren

**Krig er vitenskap (for eksempel medisin)**

- USA driver kirurgisk bombing i Afghanistan (*man kan jo bare lure på hvorfor de da treffer sykehus...*)
- Presisjonsbombing

**Status er opp (bra) – Mangel på status er ned (dårlig)**

- Jeg ser opp til læreren min.
- Jeg har en underordnet/overordnet stilling.
- Han søkte en høyere stilling.

**Sorg/følelser er et objekt (en ting)**

- Å miste et barn

**Tanker er mat**

- Informasjonen var tung å fordøye.

- Må du ha alt inn med te-skje?
- Politikere svelger mange kameler.

### **Mennesket er en plante**

- Jeg vokste opp på Vestlandet.
- Det gror godt i rekkene bak Northug og Johnsrud Sundby.
- Han visnet hen.

### **Idrett er krig/kamp**

- Northug slo russeren på målstreken.
- Svensken erobret førsteplassen.
- Begge kjempet hardt om å vinne.
- Nordmennenes viktigste våpen er treningsmetodene.



## Vedlegg 10:

### Oversikt over korleis omgrepsmetaforane blir koplå til retoriske appellformer

Nr.	Omgrepsmetafor	Etos	Logos	Patos
1	Livet er ei reise		8	9
2	Fridom og/eller demokrati er ein kamp		12	11
3	Samhald/fellesskap	4	5	2
4	Lys er positivt/mørke er negativt			10
5	Framtida er foran oss		4	4
6	Følelsar er fysisk smerte			
7	Fridom, krig, kamp (ikkje definert omgrepsmetafor)			
8	Stemmingar er eit levande vesen		3	4
9	Framover er nødvendig*			
10	"tidsreise"			2
11	Følelsar som ein veg*			
12	Heim kan bety inne --> blir assosiert med positivt			1
13	Stor er viktig	1	2	
14	Fellesskap er ein stad			2
15	Tida er eit objekt i bevegelse			
16	"mangel" (på noko som ikkje skulle ha mangla)	2		
17	Følelsar som eit objekt			
18	Kjærleiken er ei reise			1
19	Bra/betre er opp			1
20	Varme er positivt (gjer oss godt)			1
21	Velkomst er positivt			1
22	Stor er positivt/bra		1	
23	Personen som ikkje er der er framleis i sentrum* (sjå også 19)			
24	Bevegelse er å gå*			
25	Engasjement er eit brennande objekt			
26	Status er bra*			
27	Å forstå er å sjå			
28	Fellesskap er å vera på same stad/utgjera ei eining (sjå også 11)			1