



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NORMAU650

Erfaringsbasert masteroppgave i undervisning med
fordypning i norsk

Vår 2019

«Alle fags mor»

En korpusbasert metaforstudie av språkbruk om
norskfaget

Silje C. Hansen

Forord

Der var jeg i mål! Det er ikke til å legge skjul på at å skrive master i tillegg til å jobbe som norsklærer har vært en utfordring, men mest av alt har det vært givende og lærerikt. Jeg har utviklet meg både faglig og personlig, og jeg er glad for at jeg har gjort dette.

Torodd Kinn, aller først og aller mest er det du som skal ha takk. Du har bidratt med mye mer enn jeg kunne forvente. Jeg kunne ikke hatt en bedre veileder enn deg. Tusen takk for all veiledning, tålmodighet og kunnskap du har bidratt med!

Takk til NORMAU-gjengen for ei fin tid i Bergen. Håper veiene våre krysses igjen.

Takk til Tore for tålmodighet, trilleturer og tid til å gjøre dette. Jeg setter pris på at du viser at du er stolt av meg!

Solveig og Kristin! Takk for praktisk hjelp og barnepass.

Line. Takk for både oppmuntring og tilrettelegging som har vært helt nødvendig for at dette skulle gå. Jeg hadde ikke greid det (eller gjort det) uten deg!

Til Eira, Erle, Vida og Jo, takk for at dere stadig minner meg om hva som betyr mest.

Alle feil og mangler i denne oppgaven er det selvsagt bare jeg som har ansvar for.

Silje Christine Hansen

Mo i Rana, 14. mai 2019

Tabeller

Tabell 1 Antall treff på ordet norskfaget sortert etter syntaktisk funksjon

Tabell 2 Antall treff på ordet norskfaget sortert etter preposisjonskjerne

Tabell 3 Være + adjektiv

Tabell 4 Norskfaget + være + substantiv

Tabell 5 Norskfaget + ha

Tabell 6 Hva er i norskfaget?

Tabell 7 Uttrykk for fagstoff

Tabell 8 Uttrykk for aktiviteter

Tabell 9 Uttrykk for planer, mål og struktur

Tabell 10 Uttrykk for prøver og vurdering

Tabell 11 Uttrykk for diverse

Tabell 12 Hva skjer i norskfaget?

Tabell 13 Verb som handler om eleven

Tabell 14 Verb som handler om læreren

Tabell 15 Verb som handler om norskfaget

Innhold

Forord.....	ii
Tabeller.....	iii
1 Innledning.....	1
1.1 Introduksjon av tema.....	1
1.2 Norskfaget i skolen.....	2
1.3 Hva skal norskfaget være?	3
1.4 En diskurs? Og en norskfaglig diskurs?	5
1.5 Forskning på norskfaget	7
1.6 Kritisk metaforanalyse	8
1.7 Problemstilling og avgrensning.....	10
1.8 Forskningsspørsmål og oppgaveformulering	11
2 TEORI.....	12
2.1 Kognitiv lingvistik.....	12
2.1.1 Erfaring.....	13
2.1.2 Kroppsforankring og bildeskjema	13
2.2 Metaforteori.....	15
2.2.1 Begrepsmetafor	15
2.2.2 Primære metaforer	16
2.2.3 Strukturelle metaforer.....	18
2.2.4 Ontologiske metaforer	18
2.2.5 Objektivisering.....	19
2.2.6 Orienteringsmetaforer.....	20
2.2.7 Beholdermetaforen	21
2.2.8 Personifikasjon	22
2.3 Forståelse og bruk av metaforer	22
2.3.1 Grammatisk metafor	23
2.3.2 Begrepsmetonymi.....	23
2.3.3 Metafor i vitenskap og utdanning.....	25
2.3.4 Metafor og diskurs.....	26
2.3.5 Innramming (framing).....	27
2.4 Kritisk metaforanalyse	28
2.4.1 Kritisk metaforanalyse.....	28
2.5 Syntaktisk funksjon	32

2.5.1 Verbalet	32
2.5.2 Subjektet	32
2.5.3 Objektet	33
2.5.4 Preposisjonsutfyllinger	33
3 Metode	35
3.1 Webkorpuset HaBiT	35
3.1 Innsamling av materiale	36
3.2 Sortering etter syntaktisk funksjon	36
3.3 Analyse innenfor syntaktiske funksjoner	37
3.3.1 <i>Norskfaget</i> som subjekt	38
3.3.2 <i>Norskfaget</i> som objekt og passivt subjekt	38
3.3.3 <i>Norskfaget</i> som utfylling til <i>i, innen, innenfor og gjennom</i>	38
3.4 Metaforanalysen	39
3.5 Kritisk metaforanalyse	42
4 RESULTATER OG ANALYSE	43
4.1 Resultater: syntaktiske funksjoner	44
4.2 <i>Norskfaget</i> som subjekt: Hva gjør faget?	45
4.2.1 <i>Norskfaget</i> som subjekt	45
4.2.2 <i>Norskfaget</i> + <i>være</i> + adjektiv	48
4.2.3 <i>Norskfaget</i> + <i>være</i> + substantiv	51
4.2.4 <i>Norskfaget</i> + <i>ha</i>	53
4.2.5 <i>Norskfaget</i> + andre verb	54
4.3 <i>Norskfaget</i> som objekt eller passivsubjekt: Hva skjer med faget?	56
4.4 <i>Norskfaget</i> som beholder: Hva er i <i>norskfaget</i> ?	59
4.4.1 <i>Norskfaget</i> som utfylling til preposisjonene <i>i, innen, innenfor og gjennom</i>	61
4.4.2 Uttrykk for fagstoff	63
4.4.3 Uttrykk for aktiviteter	66
4.4.4 Uttrykk for planer, mål og struktur	69
4.4.5 Uttrykk for prøver og vurdering	72
4.4.6 Uttrykk for diverse	75
4.5 <i>Norskfaget</i> som beholder: Hva skjer i <i>norskfaget</i> ?	76
4.5.1 Verb som handler om eleven	77
4.5.2 Verb som handler om læreren	79
4.5.3 Verb som handler om norskfaget	80

4.6	<i>Norskfaget</i> som utfylling til andre preposisjoner	83
4.6.1	<i>Norskfaget</i> som utfylling til <i>av</i>	83
4.6.2	<i>Norskfaget</i> som utfylling til <i>med</i>	85
4.6.3	<i>Norskfaget</i> som utfylling til <i>for</i>	85
4.7	Uklassifiserte setninger	86
4.8	Oppsummering	86
	<i>Norskfaget</i> som subjekt	86
	<i>Norskfaget</i> som objekt eller passivt subjekt	87
	<i>Norskfaget</i> som utfylling til <i>i</i> , <i>innen</i> , <i>innenfor</i> eller <i>gjennom</i> . Hva er <i>i</i> <i>norskfaget</i> ?	87
	<i>Norskfaget</i> som utfylling til <i>i</i> , <i>innen</i> , <i>innenfor</i> eller <i>gjennom</i> . Hva skjer <i>i</i> <i>norskfaget</i> ?	87
	<i>Norskfaget</i> som utfylling til andre preposisjoner	87
5.	Metaforens rolle i det diskursive arbeidet i <i>norskfaget</i>	89
5.1	Å forstå læreplanen	90
5.2	<i>Norskfaget</i> og metaforene	91
5.2.1	<i>Norskfaget</i> som BEHOLDER	92
5.2.2	<i>Norskfaget</i> som person	95
5.2.3	Metaforer som uttrykker retning eller bevegelse	97
5.2.4	Andre metaforer om <i>norskfaget</i>	100
5.3	Nye metaforer om <i>norskfaget</i>	101
5.4	Oppsummering	103
6	AVSLUTNING	104
6.1	Utgangspunkt, teoretisk grunnlag og hovedfunn	104
6.2	Oppgavens plass og relevans	105
	Vedlegg	110
	Sammendrag	128

1 Innledning

1.1 Introduksjon av tema

«Norskpensum på villspor» er overskriften på en kronikk skrevet av litteraturkritiker Knut Hoem i november 2016. «Tvilssomme slankemetoder i norskfaget» er overskriften i en annen (Jambak, 10.04.18). Arbeidsgruppen som jobber med fagfornyng beskyldes for å være et «slomsete cateringbyrå» som har «skamfert et fag» i «beretningen om et varslet mord» (Hobbelstad, 06.03.18). Dette er bare en liten smakebit av det frodige språket som brukes for å sette ord på de sterke følelsene som settes i sving når det er snakk om endringer i norskfaget, og det språklige virkemiddelet som tas i bruk, er metaforen. Skulle en metaforteoretiker si noe om de språklige uttrykkene nevnt over, ville hun kunne sagt at *norskpensum* realiseres metaforisk som et LEVENDE VESEN, siden en må være levende for å være på villspor. For at *tvilssomme slankemetoder* skal kunne skje i *norskfaget*, må *norskfaget* først og fremst realiseres som en BEHOLDER. Selve slankeprosessen som beskrives i setningen, er hentet fra kildedomenet KROPP, og vi får metaforen NORSKFAGET SOM OVERVEKTIG. *Skamfering* og *mord* er voldsomme metaforer som gjør at Hobbelstad effektivt røsker tankene våre vekk fra skrivebordet og viser oss at fagfornyng er blodig alvor, vi søker å forstå handlingene gjennom domenet MORD.

I den kognitive metaforteorien hevder man at språk og tanke henger sammen, og at språket dermed vil kunne gi oss innsikt i kognitive prosesser. Med boken *Metaphors We Live By* introduserte George Lakoff og Mark Johnson ideen om at metaforer ikke bare er et språklig fenomen, men at hele begrepssystemet vårt er grunnleggende metaforisk (Lakoff og Johnson, 2003, s. 7). Ifølge metaforteorien vil altså språket vi velger å bruke, kunne gi oss tilgang til hvordan vi tenker omkring noe. Begrepene styrer også tenkningen vår, og bruken av dem vil dermed kunne være et kraftig retorisk virkemiddel. Med utgangspunkt i den kognitive metaforteorien og inspirert av diskusjonene om norskfaget, vil jeg i denne oppgaven undersøke språkbruk om norskfaget. Jeg vil finne hvilke metaforer som blir brukt om norskfaget, og undersøke hvilke konsekvenser disse kan ha for utviklingen i norskfaget.

1.2 Norskfaget i skolen

Skal en tegne et historisk riss over framveksten av norskfaget, må en starte allerede på slutten av 1700-tallet. På dette tidspunktet snakker vi ikke om norskfaget slik vi kjenner det i dag, men om morsmålsfaget i de dansk-norske latinskolene. Undervisningen går etter hvert fra å forekomme kun på latin, til at også dansk blir et undervisningsfag. Tanken om morsmålsundervisning hadde tidligere blitt trukket fram av franske filosofer som Petrus Rasmus, som hevdet at en ved å systematisk lære elevene å se etter en naturlig logikk i tekster, også vil kunne øve opp den menneskelige tenkemåten (Nordstoga, 2003, s. 34). Dette måtte skje på morsmålet, mente Rasmus. Tyskeren Wolfgang Ratke argumenterte for at du bør kjenne regler og grammatikk i ditt eget morsmål før du kan lære et fremmedspråk. Mattias Gesner hevdet som en av de første at dannelse ikke først og fremst var knyttet til latinkunnskaper, og at en like gjerne kunne bli et dannet menneske på morsmålet sitt (Nordstoga, 2003, s. 34). Retorikken spiller en viktig rolle for både skriveopplæringen og det å bli et veltalende menneske, og var en viktig del av latindannelsen. Quintilian og hans innføringsbok i talekunsten bør også nevnes, siden Quintilian regnes som en av de viktigste pedagogene i klassisk tradisjon. Han påpeker blant annet at «Lesing, skriving og tale er avhengig av kvarandre og styrkar kvarandre. Dersom ein arbeider med å utvikle skrivekunsten, vil ein også kunna utvikle talekunsten. Og lesinga er eit mønster som alt skal styrast etter» (Quintilian i Nordstoga, 2003, s.36).

Med et stort sprang fram til vår tid er fortsatt norskfaget et viktig fag, med et oppdrag som kanskje er bredere enn noensinne. Om norskfagets formål står det i læreplanen som fortsatt er gjeldende, at «Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (LK06, revisjon 2013). Jon Smidt bruker metaforer som «offentlighet», «scene», «resonansrom» og «kulturverksted» når han skal beskrive hva norskfaget er (Smidt, 2018, s. 13). I norskfaget skal elevene møte andres stemmer og prøve ut sine egne, og slik kan faget sees på som en «scene og en offentlighet for tolkning og meningskapning gjennom ytringer i tid og rom» (Smidt, 2018, s. 14). I lys av scenemetaforen presenterer Smidt det han kaller bakteppet og koret: debatten om hva norskfaget skal være, og stemmene som deltar i denne. I denne oppgaven forsøker jeg å komme bak bakteppet, nemlig til begrepsmetaforene vi bruker når vi tenker og snakker om norskfaget.

Norskfaget er et fag en kan si skiller seg fra andre skolefag på flere måter. Sveinung Nordstoga skriver at det er viktig å forstå norskfaget som en «dynamisk storleik, eit fag som opnar for mange mogelegheiter og eit fag som kviler på ein lang og omskifteleg fagtradisjon med fagdebatten som ein sentral komponent» (Nordstoga, 2003, forord). Også Nordstoga skildrer norskfaget ved å bruke en rekke metaforer. Han beskriver det blant annet som et landskap med skjulte rom og utkikkspunkter som ennå ikke er oppdaget, han skildrer det som et rikt, levende og vitalt fag, men også et fag som kan oppleves som vanskelig, problematisk, ofte i strid med seg selv og som et krevende fag, for elevene kanskje særlig når det gjelder evne til selvstendig refleksjon. Noe av det som er med på å gjøre faget krevende for både lærere og elever, er at norskfaget som skolefag ikke består av en, men av flere ulike vitenskapelige grener, som sammen utgjør et fagfelt. Det eksisterer dermed en motsetning mellom skolefaget norsk og de ulike delene av fagene som enkeltvis igjen kan føyes inn i ulike fagtradisjoner.

Smidt skriver i sin *festtale til den modige norsklæreren* at «aldri har det vært viktigere å ha noen felles rom til å snakke om ord, til å forstå ord i tid, ord i bruk, ord som bygger opp og bygger ned, inkluderer og ekskluderer, Vildes ord og Nooras ord og Donalds ord og egne ord.» (Smidt, 2018, s. 156). Han posisjonerer dermed faget i sin samtid, en tid preget av både nye medieuttrykk, «fake news» og proteksjonisme. Ordene skaper virkeligheten vi lever i, og det er dermed viktigere enn kanskje noen gang før å forholde seg kritisk til språket. Smidt tegner opp det som må sies å være et forbilledlig norskklasserom der norsklæreren og elevene har sin egen lille scene, «midt i alle verdens ord og stemmer, på alle kanaler og i alle medier». Diskusjonen om norskfaget er stadig aktuell, og det sentrale i diskusjonen kan meget kort fortalt sies å være: Hva er norskfaget i framtidens skole? Denne diskusjonen tar jeg med meg inn i oppgaven, og i kapittel 5 diskuterer jeg hvordan metaforene vi bruker, påvirker den diskursive utviklingen i norskfaget.

1.3 Hva skal norskfaget være?

I 2015 ble det publisert en offentlig utredning med navnet «Fremtidens skole» (NOU 2015:8). Denne utredningen førte til at diskusjonen om hva norsk skole skal være i framtida, blomstret opp. Sentralt i utredningen lå intensjonen om få et økt fokus på «samhandling, kritisk

tenkning og kreativitet» og et mål om at den norske skolen skal kunne fornyes for å møte et «fremtidig kompetansebehov i arbeids- og samfunnsliv». Ludvigsen-utvalget, ledet av professor Sten Ludvigsen, hadde et tydelig fokus på norskfaget som språk- og kommunikasjonsfag, mens norskfaget som kultur- og litteraturfag ifølge utvalget «kunne gjøres mindre omfattende». Dette førte til omfattende diskusjoner om hva norskfaget skal være, for det er langt fra enighet rundt Ludvigsen-utvalgets definisjon av norskfaget som først og fremst et språk- og kommunikasjonsfag. Mange fremstiller det som at hvis språk og kommunikasjon defineres som det viktigste i faget, defineres samtidig kultur- og litteraturdelen av faget som mindre viktig. Andre igjen er positive til endringene i faget, og mener det er til det beste både for elevene og for samfunnet. Forholdet mellom det vi kan kalle literacydiskursen og det vi kan kalle dannelsesdiskursen, har preget debatten om norskfaget de senere år.

I dag (2019) er fagfornyelsesprosessen godt i gang, og har i seg de siste årenes debatt om hva norskfaget i framtida skal inneholde. Norskfaget har blitt drøftet inngående i fagtidsskrifter og i fagmiljøene, men debatten har også fått en plass i den øvrige offentligheten, det er nemlig ikke bare norsklærere og skolefolk som er interessert i norskfaget. I debatten og prosessen som fagfornyingen er, har metaforene haglet. «LNU inviterer til slankekur» kunne vi lese på Landslaget for norskundervisning sin Facebook-side, Her ble det varslet om både *basketak* og diskusjoner om fagets *kjerneelementer* og hvordan vi egentlig kan jobbe med *dybdeløring* i faget. I Dagbladet beskrives debatten om norskfagets innhold som noe som slår innover offentligheten omtrent like jevnt og kraftfullt som orkaner mot den amerikanske kysten (Hobbelstad, *Hvem måler det elevene går glipp av*, Dagbladet, 9.11.17), mens litteraturkritiker Knut Hoem beskriver faget som et fag som trenger vitamintilførsel (Hoem, *Vitamintilførsel i norsk*, nrk.no, 27.02.17).

En rekke aktører har i dag det vi kan si er en legitim rett til å definere hva «norsk skole» skal være, hva kunnskap skal være, og i denne sammenhengen hva norskfaget skal være.

Diskurser setter grenser for hva som regnes som, og hva som ikke regnes som kunnskap, og hva som regnes som viktig og sentralt i et fagområde. Disse grensene endres og reforhandles stadig, og innenfor et fag vil det hele tiden være flere aktive diskurser der det gjerne pågår en stadig maktkamp for å definere hva norskfaget skal være. Sannheten og kunnskapen om faget

er slett ikke definert som noe absolutt, men er heller noe som stadig pågår, og det vil derfor være rimelig å heller snakke om sannheter og kunnskaper i faget. Disse maktkampene definerer vi gjerne som hegemoniske kamper (Jørgensen og Philips, 1999) Språket vi bruker om norskfaget, er en viktig del av disse hegemoniske kampene, og særlig metaforen er et kraftig retorisk våpen. Metaforene i eksemplene over er kreative og innovative metaforer, som vi lett gjøres oppmerksomme på. I denne oppgaven er det først og fremst de konvensjonelle metaforene som er interessante.

Språkbrukere synliggjør sine sosiale identiteter, relasjoner, følelser, meninger, verdier osv. gjennom valg av ord. Hvilke ord man velger, vil være preget av hvilken side man står på i en konflikt, hvilke tanker man har om en sak, eller hvordan man vurderer det man skriver om. Metaforbruk kan være med på å knytte en tekst til konteksten, og metafor-teori spiller en sentral rolle i den kognitive lingvistikken. Metaforen kan for eksempel fremheve en side av en situasjon, mens den dekker over andre sider. Derfor er det nettopp metaforanalysen jeg har valgt som redskap for å undersøke språket om norskfaget, og det er den konvensjonelle metaforen jeg leter etter: Hva forteller den oss om norskfaget og dets rolle i skolen?

1.4 En diskurs? Og en norskfaglig diskurs?

For å kunne beskrive den norskfaglige diskursen må en forståelse av hva en diskurs er, legges til grunn. Diskursbegrepet er komplekst, og slett ikke entydig. Det finnes en rekke tilnærminger til begrepene diskurs, diskursteori og diskursanalyse, og mens vi kan si at noe er felles for dem, som for eksempel at utgangspunktet dreier seg om hvordan vi bruker språket i ulike situasjoner, eksisterer det også en rekke ulikheter både filosofisk og teoretisk. Med utgangspunkt i forståelsen av en diskurs som «en spesifikk måte å tenke på, snakke om, handle i og forstå verden» (Philips og Jørgensen, 1999), ser vi en diskurs som et sett med tanker, ideer, praksiser, verdier, kunnskaper, språk og strukturer som er gjentatt og bekreftet mange ganger og slik framstår som virkelige, gode, legitime, normale og sanne. Disse diskursene bruker vi aktivt til å skape forståelse, sammenheng og mening i livene, og vi kan slik si at de er med på å ramme inn og konstruere vår forståelse av virkeligheten. Diskurser har imidlertid ikke klare grenser, og ulike diskurser kan smelte sammen til en diskurs. En kan

dermed ikke arbeide med konkrete og absolutte oversikter over diskurser. Denne forståelsen legges her til grunn for forståelsen av en norskfaglig diskurs.

Laila Aase trekker fram to grunnleggende diskurser som premissleverandører for endringer i norskfaget, og det er *elevdiskursen* og *samfunnsdiskursen*. Aase skisserer framveksten av norskfaget vi kjenner i dag, fra innføringen av NISK (Norsk i sammenholdte klasser) der lese- og grammatikkbok ble erstattet av små hefter som kunne endre både innhold og arbeidsmåter i faget, gjennom år med endringer og reformer og et stadig klima for utprøving og endring. Elevdiskursen rommer en rekke ulike posisjoneringer, alle med eleven i sentrum. Den demokratiske der elevens rett til tilgang og deltagelse uansett bakgrunn er en av dem, elevens rett til å bli sett og tatt hensyn til en annen. Videre framhever Aase elevens identitetsutvikling med rett til opplevelse og vekst gjennom skolens tilbud, danningsfokuset som fremhever elevens rett til å utvikle kollektive verdier i kulturen sammen med andre og til sist også et perspektiv med fokus på nytte, relevans og elevens rett til opplæring som kan ha en funksjon i det praktiske livet (Aase, 2015, s.34). Alle disse perspektivene dreier seg i hovedsak om eleven.

Mens elevdiskursen har blikket rettet mot eleven, dreier samfunnsdiskursen seg om hva samfunnet har behov for. Dette er imidlertid ikke en diskurs som handler utelukkende om nytte. Likevel finner vi en nytteorientering her, der en ser på kunnskap som noe som bidrar til utvikling av næringsliv og samfunnsliv. Vi finner også et fokus på sivilisering der befolkningens allmennkunnskap er stabil eller økende, viktigheten av at kunnskapen har relevans i det moderne samfunnet og også her danning, at skolen skal bidra til å fremme kollektive verdier. Grunnlaget for ulikheter i fagsyn, elevsyn, læringssyn og kanskje til og med politisk syn, ligger ifølge Aase i disse to diskursene. Aase viser videre hvordan opprettelsen av Norsk lærerforening og framveksten av fagdidaktikken også er nødvendige for at vi har fått denne fagdebatten i norskfaget. Framveksten av fagdidaktikken førte til at flere i fagmiljøene hevdet at pedagogikken var for generell, og at elever lærer på ulike måter i ulike fag, og dermed kan man si at den fagdidaktiske diskursen etter hvert vant fram over den pedagogiske. (Aase, 2015, s. 34–35)

Grovt forenklet kan en si at to diskurser eller hovedargumenter preger debatten om hva norskfaget skal være i dag. Den ene vektlegger kulturarvaspektet ved norskfaget og den andre literacy eller skriftkyndighet. Disse oppleves som to ulike posisjoner og stilles opp mot hverandre i norskfaglige debatter og fagtekster. Likevel er det interessant å merke seg at hovedargumentet som benyttes både innenfor literacy-diskursen og i kulturarv-diskursen er den samme, nemlig å dyktiggjøre elevene for deltagelse i et demokratisk samfunn.

Kunnskapsdepartementet beskriver norskfaget blant annet ved denne innledende teksten:

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (LK06, Udir.no).

Her finner vi flere begreper som er sentrale når vi skal forstå hva norskfaget er, og blant disse kan man særlig trekke fram uttrykk som *dannelse*, *identitetsutvikling* og *demokratiske prosesser*. Dette er begreper som er blitt sentrale i den faglige debatten om hva norskfaget skal være.

1.5 Forskning på norskfaget

Flere har undersøkt språk om skole før meg. I oppgaven «Vurderingsdiskurser. En analyse av vurderingsdiskurser på nettstedet «Vurdering for læring», fra et norskfaglig perspektiv» undersøkte Elisabeth Johansen ved Høgskolen i Hedmark språk om vurdering i norskfaglige diskurser ved hjelp av kritisk diskursanalyse. Her diskuteres språk om vurdering opp mot blant annet norskfagets særlige dannelsingsoppdrag, og Johansen peker blant annet på at språk om vurdering gjerne løfter fram de enkle målene, som atferdsmål og ferdighetsmål, mens de avanserte målene ikke behandles i særlig grad. Johansen trekker videre fram at denne forenklingen i synet på vurdering kan stå i kontrast til norskfagets særlige dannelsingsoppdrag, som ikke så enkelt lar seg vurdere.

Blikstad-Balas skriver om språk om skriving i artikkelen «Skrivediskurser i norskfaget, en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn» (2018). Blikstad-Balas undersøker hvordan språket lærere bruker om skriving, påvirker skrivingen til elevene i lys av seks diskurser om skriving (Roz Ivaničs, 2004). Ved å rette fokus mot den tvetydige

begrepsbruken som kjennetegner skrivekulturen i norskfaget, undersøker Blikstad-Balas hvordan dette påvirker lærernes språkbruk om skriving og dermed også elevenes skriving.

Lisa Fiskerstrand undersøkte i oppgaven «Fra krise til konsensus. Den diskursive utviklingen i tidsskriftet *Norsklæreren* fra 1977–2000» (2009), ulike diskurser om norskfaget. I oppgaven foretar Fiskerstrand en diskursanalyse med utgangspunkt i elevdiskursen og samfunnsdiskursen som underliggende diskurser som implisitt inngår i de konkrete diskursene. Fiskerstrand beskriver også andre kontinuerlige diskurser, altså diskurser som har forblitt produktive og hatt en lineær utvikling. Her nevnes det blant annet diskurser som *den postmoderne diskurs* og *den digitale diskurs* (Fiskerstrand, 2009, s. 86–87).

Jeg finner likevel ikke noen som har undersøkt språket vi bruker om norskfaget slik jeg gjør det i denne oppgaven. Kunnskaper om hvordan norskfaget realiseres metaforisk, vil både kunne være med på å gi en økt forståelse av fagområdet, og kanskje også kunne bidra til det Charteris-Black (2005) i den kritiske metaforanalysen kaller *individual empowerment*, og som jeg videre kaller *myndiggjøring*. Bevissthet rundt hva som skjules og fremheves (ved hjelp av metafor), vil kunne sette en i en posisjon til å utfordre metaforen og heller tilby en alternativ måte å tenke om et emne på. At skolefolket har denne bevisstheten rundt språket og fremstillingen av virkeligheten, hevder jeg er essensielt for å sikre at fremtidens skole er preget av det vi ønsker den skal være preget av.

1.6 Kritisk metaforanalyse

Jonathan Charteris-Black argumenterer for at økt bevissthet om metafor i kritisk metaforanalyse (KMA) er nødvendig for det han omtaler som *individual empowerment* (Charteris-Black, 2005, s. 243). Han hevder videre at KMA kan tilby alternative forståelser av verden vi lever i. Videre i oppgaven bruker jeg begrepet *myndiggjøring* om det Charteris-Black omtaler som *empowerment*. Begrepet myndiggjøring dekker både elementet av *ansvarliggjøring* og *styrking* som vi finner i empowerment. En som er *empowered*, har fått myndighet i vid forstand, i sin egen tilværelse. I *Bokmålsordboka* finner en at ordet *myndig* kommer fra lavtysk med den opprinnelige betydningen 'som har makt'. Det brukes ellers om

«person: som har nådd voksen alder, i Norge 18 år, og som kan gjøre avtaler og rå over egne midler uten medvirkning av verge» og det kan også forstås som «som vitner om makt og autoritet, fast, verdig, bestemt, bydende» (*Bokmålsordboka* under *myndig*).

Med en kritisk tilnærming til metafor er en bevisst at valget av én metafor heller enn en annen er et retorisk virkemiddel på linje med andre retoriske virkemidler. Følger vi begrepsmetaforteorien i at metaforen ikke bare er et språklig virkemiddel, men et uttrykk for hvordan vi tenker, vil det samtidig si at vi ved å endre metaforen også vil kunne endre måten vi tenker eller føler om noe på. Bevissthet rundt hva som skjules eller framheves ved hjelp av metafor, vil kunne sette oss i en posisjon til å utfordre metaforen og heller tilby en alternativ måte å tenke om et emne på. Charteris-Black hevder at vi i framtiden må fokusere på økt bevissthet rundt hva som konstituerer metafor, og hvilken motivasjon som ligger bak våre valg av metaforer. Slik vil KMA kunne fungere som en nøkkel til å åpne muligheten for tilgang til nye verdener, og for å skape nye diskurser. Med retten til selv å velge våre metaforer får vi samtidig retten til å presentere alternative tenkemåter og tanker om verden, noe Charteris-Black trekker fram som en fundamental rettighet og forutsetning for frihet. Uten muligheten til å drøfte metafor og emner knyttet til disse vil vi være begrenset i våre muligheter til å fortelle og å overbevise andre om hvordan vi ser verden. Alternativet til kritisk metaforanalyse vil slik alltid være å akseptere andres metaforer. Språket spiller en sentral rolle for å få kontroll over andre, og metaforen spiller igjen en av hovedrollene når vi vil kontrollere språket og drive diskursiv utvikling. Metafor reflekterer og bestemmer hvordan vi tenker og føler om verden, og økt forståelse og kunnskap om metafor er derfor en essensiell komponent for individuell frihet (Charteris-Black, 2004, s. 253–254).

Denne teorien vil en kunne sette i sammenheng med den overordnede delen av læreplanen¹ som sier at skolen blant annet skal lære elevene «å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad», de skal også «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, § 1.1). Under «1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet» står kritisk og vitenskapelig tenkning beskrevet som å bruke fornuften til å møte konkrete

¹ Overordnet del av læreplanen er fastsatt, men har ikke trådt i kraft. Det skjer først i skoleåret 2020/21 ved overgangen til nytt læreplanverk.

praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer. Det står videre at hvis ny innsikt skal vokse fram, må

«etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap. (LK06, overordnet del)

Slik vil en kritisk holdning til språk også ha en selvsagt plass i klasserommet, både nå og i fremtiden. Elever, så vel som lærere, vil ved å innta en kritisk posisjon i møte med nye sannheter, kunne settes i stand til å utfordre eller endre disse. Ordene vi bruker, behandler ikke bare virkeligheten; de skaper den også.

1.7 Problemstilling og avgrensning

Analyseobjektet for denne oppgaven er setninger der ordet *norskfaget* forekommer i bestemt form entall. Som teoretisk bakgrunn ligger begrepsmetafor-teorien som definerer metafor som å forstå ett begrepsdomene (MÅLDOMENE) ved å benytte et annet begrepsdomene (KILDEDOMENE).

Selve søkeordet jeg har brukt i oppgaven, er altså den bestemte formen av substantivet *norskfag*, (*norskfaget*). Ordet *norskfag* er satt sammen av ordene *norsk* og *fag*. Ordet *norsk* forekommer både som et adjektiv og som et substantiv. Mens adjektivet *norsk* beskriver noen eller noe som «gjelder, skriver seg fra, er karakteristisk for Norge og nordmenn» (*Bokmålsordboka* under *norsk*), er substantivet relatert til enten norsk språk eller til norskfaget. Intetkjønnsordet *fag* stammer fra lavtysk, og den opprinnelige betydningen er «noe sammenføyd», men senere forstås ordet som «et avgrenset felt, område». Ordet er beslektet med *fuge*, enten rent fysisk som: «avgrenset del av en større helhet; felt mellom to stendere i bindingsverk eller felt som begrenses av én vindusramme», eller det kan brukes om noe mer abstrakt, som et «område, felt, gren av yrke, vitenskap eller kunst».

Setningene som *norskfaget* har forekommet i, er hentet fra tekstkorpuset, HaBiT (HaBiT er kort for Harvesting Big Text). I tekstkorpuset søkte jeg på substantivet «norskfaget». Et tekstkorpus som dette gir tilgang til ulike teksttyper fra ulike typer kilder, og tekstene jeg søker i, viser for det aller meste alminnelig språkbruk. HaBiT Norwegian Web Corpus 2015 er et nettkorpus for norsk som ble ferdigstilt i 2017. HaBiT finnes for bokmål og for nynorsk, og inneholder en del bloggtekst og tekster som er «mindre normert og mer talemålsnært enn det man finner i korpus som bare er basert på strengt redigerte tekster som aviser, rapporter og skjønnlitteratur utgitt på forlagene» (Tekstlaboratoriet, om HaBiT). Bokmålsdelen av HaBiT som jeg har foretatt søket mitt i, inneholder 1,18 milliarder ord og 3,4 millioner dokumenter (Tekstlaboratoriet, UiO, 2017). En detaljert beskrivelse av søkeprosessen finnes i metodekapittelet.

1.8 Forskningsspørsmål og oppgaveformulering

Hovedspørsmålet denne oppgaven vil forsøke å finne svar på, er:

- Hvilke begrepsmetaforer kan en finne for begrepet norskfaget uttrykt i setninger som inneholder substantivet *norskfaget*.

Dette er oppgavens mest sentrale spørsmål, som behandles i kapittel 4. Etter at jeg har gjennomført metaforanalysen, vil jeg bruke funnene fra denne og diskutere dette forskningsspørsmålet i lys av norskfaglige diskurser:

- Hvordan kan måten vi tenker og snakker om norskfaget på være med på å påvirke norskfaget og norskfagets utvikling?

Oppgaven består dermed av seks hoveddeler: innledning og presentasjon av tema for oppgaven, hvor jeg også skriver litt om norskfaglige diskurser, et teorikapittel hvor den teoretiske bakgrunnen for oppgaven presenteres, et metodekapittel der framgangsmåten presenteres, metaforanalysen og til sist et avsluttende kapittel der jeg drøfter funnene fra metaforanalysen opp mot diskurser om norskfaget.

2 TEORI

I dette kapitlet presenterer jeg den språkteoretiske bakgrunnen for oppgaven. Her introduserer jeg også begrepsapparatet jeg bruker i analysedelen. Først i kapitlet presenterer jeg den kognitive lingvistikken, deretter begrepsmetaforteorien og til sist kritisk metaforanalyse.

2.1 Kognitiv lingvistik

I den generative grammatikken, lansert på 1950-tallet av den amerikanske lingvisten Noam Chomsky, hevder man at alle mennesker har et felles grunnlag for å lære språk, og at alle språk i verden deler noen fellestrekk. Chomsky hevdet at det finnes ett språkssystem, universalgrammatikken, som er medfødt. Det er med utgangspunkt i dette at barn lærer språkssystemer i de språksamfunnene de vokser opp i (*Generativ grammatikk*, snl.no). I den kognitive lingvistikken mener man ikke at det finnes en sentral del av hjernen for språket, men at språkbruk er en kognitiv prosess, slik tenkning, hukommelse og problemløsning er det. Slik kan vi se at kognitiv lingvistik skiller seg fra den generative grammatikken på flere områder.

I den kognitive lingvistikken ser man språket som et vindu inn til de kognitive funksjonene, og en tenker at språket kan gi oss innsikt i hvordan mennesket tenker og forstår verden. En kan dermed si at i den kognitive lingvistikken betraktes språket som en kognitiv egenskap, på lik linje med tenkning og refleksjoner (Evans og Green: 2006, s. 5). Den kognitive lingvistikken har lånt både teori og terminologi fra kognitiv psykologi, noe vi ser når Evans og Green viser til Lakoff (1992, s. 6–8), som i 1992 hevdet at det finnes to forpliktelser som karakteriserer den kognitive lingvistikken. Den ene er den såkalte generaliseringsforpliktelsen (*Generalisation commitment*) som forplikter til å finne generelle prinsipper når det gjelder alle aspekter ved språket. Mens man i de mer formelle tilnærmingene til språket hevder at man har ulike moduler i hjernen til ulike aspekter ved språket, mener man i den kognitive lingvistikken at ulike aspekter ved språket deler noen fundamentale egenskaper når det gjelder organisering (Evans og Green, 2006, s. 27). Den andre forpliktelsen er den kognitive forpliktelsen (*The*

Cognitive Commitment), og denne går ut på at en plikter å karakterisere generelle prinsipper for språk som står i samsvar med det man allerede vet om sinnet fra andre fagdisipliner, og da særlig kognitiv psykologi. Dette vil si at man i kognitiv lingvistikk har som hovedprinsipp at organiseringen av språket reflekterer noen generelle kognitive prinsipper, og ikke kognitive prinsipper som kun handler om språket. Skal en forstå den kognitive lingvistikken fullt ut, må en også ha kjennskap til den kognitive psykologien. I kognitiv lingvistikk kan en ikke undersøke sinnet isolert fra kroppen, en tar utgangspunkt i at kropp og sinn er en enhet, heller enn noe som kan eksistere uavhengig av hverandre.

2.1.1 Erfaring

Erfaringene vi har med verden og oppfatningen vår av virkeligheten er et resultat av hvordan kroppen og hjernen vår virker, og disse erfaringene er derfor underlagt menneskekroppens avgrensninger og evner. Det er altså kroppen vår som avgjør hva vi opplever. Evans og Green (2006, s. 64–65) hevder at det finnes to overordnede kategorier av menneskelig erfaring: *sensorisk* og *subjektiv* erfaring. Mens den sensoriske erfaringen kommer av sensorisk persepsjon av den ytre verden, handler den subjektive erfaringen også om følelser, bevissthet og erfaring av tid. Noe av det mest fundamentale ved menneskelig begrepsdannelse er nettopp at man strukturerer begrep eller domener med bakgrunn i subjektiv erfaring ved hjelp av begreper som kommer fra sensorisk erfaring. Dette er sentralt i begrepsmetafor-teorien, og noe av det som kommer til syne ved begrepsmetaforene.

2.1.2 Kroppsforankring og bildeskjema

I den kognitive lingvistikken mener man altså at språket formes av erfaring, og gjerne erfaring som er kroppslig forankret (*embodiment*). Kroppsforankring handler om at måten vi strukturerer og organiserer begrep i begrepssystemet på, er basert på fysiske erfaringer vi gjør oss ved å ha en kropp (Evans og Green, 2006, s. 64). Et eksempel på en slik type kroppsforankring er *bildeskjema* (*Image Schema*), der *bilde* refererer til det menneskelige sansesystemet i sin helhet, altså ikke bare det visuelle, men også syn, smak, lukt, hørsel, likevekt og berøring. Den engelske termen *image schema* har opprinnelse i psykologien, der en bruker *imagistic* om menneskets erfaring med den eksterne verden. *Skjema* refererer til bildeskjemaene som abstrakte begrep som består av mønster oppstått fra gjentatte tilfeller av kroppsforankrede erfaringer. En kan dermed si at bildeskjemaer er basert på kroppsforankret erfaring når de relateres til og stammer fra sensorisk erfaring gjennom interaksjon med

omverdenen. Disse er overordnede og skjematisk strukturerte og ikke detaljerte og innholdsrike begrep. Når et bildeskjema lagres i sinnet, kan det gi basis til nye og mer komplekse begrep (Evans og Green, 2006, s. 178–180). *Beholderskjemaet* er et eksempel på et slikt skjema som er viktig for denne oppgaven, dette vil jeg presentere nærmere i 2.1.3.

2.1.3 Beholderskjemaet (*The CONTAINER image schema*)

BEHOLDER²-skjemaet er et eksempel på et bildeskjema som er direkte forankret i kroppslig erfaring som stammer fra sensorisk erfaring med beholdere. Skjemaet regnes som før-konseptuelt, altså noe vi erfarer i helt tidlige stadier av barndommen, før vi har utviklet språk. At dette er en så fundamental del av måten vi tenker på, kan også gjøre det vanskeligere for oss å fatte, siden det er knyttet til en grunnleggende følelse av å eksistere i verden. Vi opplever blant annet oss selv som kroppslige beholdere med både en overflate og en innside, og videre styrker vår kroppslige erfaring i den eksterne verdenen denne opplevelsen ved at vi beveger oss ut og inn av rom, bygninger, transportmidler. Vi åpner vinduer, dører og beveger oss gjennom ting. I Evans og Green, (2006, s. 181) illustreres BEHOLDER-skjemaet med en innside og en utside og en grense mellom dem. Den grunnleggende framstillingen av BEHOLDER-begrepet kan igjen være utgangspunkt for utvidede, men relaterte beholderbegrep.

Når en kan si at noe er *et sentralt område i norskfaget*, viser dette at NORSKFAGET forstås som en BEHOLDER ved at preposisjonen *i* brukes. Den grunnleggende betydningen av preposisjonen *i* er at noe er ‘omgitt’ eller ‘omsluttet av’ noe (*Bokmålsordboka*, under *i*), og dermed ser vi at BEHOLDER-skjemaet er anvendt i denne frasen. Også andre preposisjoner som *innenfor*, *utenfor* og *gjennom* er relatert til BEHOLDER-skjemaet.

2.1.4 VEI-skjemaet (*The PATH image schema*)

Et annet sentralt bildeskjema er VEI-skjemaet (*The PATH image schema*). Dette skjemaet er komplekst og satt sammen av tre deler, nemlig KILDE – VEI – MÅL. VEIEN er et slags middel for å bevege seg fra en plass til en annen, og på bakgrunn av dette må skjemaet i tillegg bestå

² I den kognitive lingvistikken bruker en kapittel på domener og begrep for å skille mellom kognitive størrelser og det språklige nivået. Dette forklarer jeg nærmere i 2.2.1

av et startpunkt (KILDE) og et slutt punkt eller en destinasjon (MÅL). Dette skjemaet kan relateres til de semantiske rollene med samme navn, og skjemaet er i tillegg relevant for metaforen LÆRING SOM BEVEGELSE, noe jeg kommer tilbake til i metaforanalysen.

2.2 Metafor teori

Ordet *metafor* kommer opprinnelig fra gresk og betyr 'overføring' (Bokmålsordboka, *metafor*). Det handler om at ord eller uttrykk kan brukes i overført betydning, det vil si at det brukes om noe annet enn det ordet bokstavelig viser til. Mange tenker nok på metafor som et språklig fenomen som vi først og fremst finner i lyrikken eller i politisk retorikk, men i den kognitive lingvistikken mener man at metafor er en sentral del av all språkbruk. I Lakoff og Johnsons *Metaphors we Live By* (1980, s. 7) lanseres ideen om at dagliglivet og hverdagspråket vårt er gjennomsyret av metaforer, og at vårt alminnelige begrepssystem rett og slett er grunnleggende metaforisk. I dette kapittelet vil jeg presentere begrepsmetafor teorien og de delene av den som er aktuelle for metaforanalysen.

2.2.1 Begrepsmetafor

Ifølge Lakoff og Johnson er altså hverdagspråket vårt fylt av metaforer, og dermed er også hverdagen vår gjennomsyret av metaforer. Kognitiv lingvistik hevder at uten strukturelle metaforer ville vi ikke kunne fungere i verden, vi ville ikke kunne resonnerer, og vi ville ikke kunne kommunisere (Lakoff og Johnsons, s. 61). Den strukturelle metaforen omtaler jeg nærmere i 2.2.2.

I kognitiv lingvistik forstås metafor som å forstå et begrepsdomene ved hjelp av et annet begrepsdomene (Kövesces, 2010. s. 4), og dette kan vi vise på en hensiktsmessig måte ved å si BEGREPSDOMENE (A) SOM BEGREPSDOMENE (B), eller BEGREPSDOMENE (A) ER BEGREPSDOMENE (B). Domenet som skal forstås, kalles MÅL DOMENE, mens domenet det skal forstås ved hjelp av, kalles KILDEDOMENE. Ofte er MÅL DOMENET noe abstrakt, mens KILDEDOMENET er noe mer konkret. En overføring av forståelse oppstår på bakgrunn av systematiske tilordninger mellom de to domenene (Kövesces, 2010, s.4). En skriver navnet på begrepsmetaforene og domenene i kapitel slik at de skilles fra det språklige nivået.

Metaforen brukes aktivt som retorisk virkemiddel, og vi både handler og tenker ut fra et begrepssystem som er grunnleggende metaforisk. Dette begrepssystemet er slett ikke noe vi vanligvis er bevisste på, men siden kommunikasjon er basert på det samme begrepssystemet som vi bruker når vi tenker og handler, vil språket kunne gi oss informasjon om hvordan dette systemet ser ut (Lakoff og Johnson, 1980, s. 7). For kognitive lingvister er det ikke de innovative metaforene som er mest interessante, men heller de metaforene vi bruker ubevisst, men som er så sentrale for tanken. Denne systematikken der vi forstår ett aspekt ved et begrep ut fra et annet begrep, vil ved å framheve noe ved et begrep samtidig skjule noe annet (Lakoff og Johnson, 1980, s. 13). Når vi snakker om eller tenker på norskfaget som noe som kan inneholde ting, som kan være dypt, trangt eller rotete, tar vi i bruk en BEHOLDER-metafor. Vi bruker erfaringen med oss selv som fysiske beholdere, avgrenset fra resten av verden, og som igjen beveger seg i og oppholder seg i andre romlige beholdere, og overfører denne inn-ut-orienteringen til også å gjelde noe i utgangspunktet abstrakt, som i dette tilfellet norskfaget. Ved hjelp av denne metaforiske modellen kan vi definere norskfaget nærmest som et avgrenset territorium eller en størrelse (Lakoff og Johnson, 1980, s. 31). En sentral metafor for denne oppgaven er den ontologiske metaforen, som beskrives nærmere i 2.2.3.

2.2.2 Primære metaforer

I det vi kaller førkonseptuell alder, før et menneske er 4–5 år gammelt, gjør vi noen erfaringer som danner grunnlaget for det vi kaller primære metaforer. Som små barn har en ikke lært å skille mellom sensomotoriske og subjektive erfaringer, når disse opptrer samtidig. Når et barn for eksempel opplever å bli holdt av en omsorgsperson, vil den subjektive erfaringen av omsorg kobles sammen med den sensomotoriske erfaringen av varme (som oppstår av å bli holdt). Selv om man senere vil være i stand til å skille mellom disse to erfaringene, vil assosiasjonen mellom domenene bestå, og dette er opphavet til den primære metaforen OMSORG ER VARME (Lakoff og Johnson, 1999, s. 46–59).

Lakoff og Johnson hevder videre at vi skaffer oss et omfattende system av metaforer ved å eksistere i verden, og presenterer en liste over primære metaforer i *Philosophy in the Flesh* (1999, s. 50–54). Under viser jeg noen av de primære metaforene som opptrer i metaforanalysen i kapittel 5:

KATEGORIER ER BEHOLDERE

Subjektiv erfaring: opplevelse av ting

Sensorisk erfaringsdomene: rom

Språklig eksempel: *Er tomater i kategorien frukt eller grønnsaker?*

Primær erfaring/erfaringsgrunnlag: å se at ting som opptrer sammen har en tendens til å ligge på samme sted.

FORMÅL ER DESTINASJONER

Subjektiv vurdering: oppnå et formål

Sensorisk erfaring: å nå en destinasjon

Språklig eksempel: *Hun vil bli suksessfull, men er ikke helt der enda*

Primær erfaring/erfaringsgrunnlag: å nå destinasjoner i hverdagslivet og dermed oppnå formål.

Flere av de sentrale primære metaforene er samlet i det en kan kalle hendingsstruktursystemet (*The Event Structure Metaphor*, Lakoff, 2006) og er oversatt til norsk av Mannsåker (2010):

Hendingsstruktursystemet, oversatt til norsk av Mannsåker (2010).

MÅLDOMENE	KJELDEDOMENE
AKTIVITET	REISE
EKSTERNE HENDINGAR	STORE OBJEKT I RØRSLE
FRAMSTEG	REISERUTE-/TIDER
VANSKAR	HINDRINGAR
MIDDEL/ METODE	STIG/ VEG
MÅL	DESTINASJON/ REISEMÅL
HANDLING	SJØLVGÅANDE RØRSLE
ÅRSÅK	KRAFT
ENDRING	RØRSLE
TILSTAND	STAD/ Plassering

Hendingsstruktursystemet er et enveissystem fra det konkrete til det abstrakte. Det finnes flere hundre primære metaforer, og disse danner et rikt utgangspunkt for slutninger, bilder og kvalitative sanser for de subjektive erfaringene våre (Mannsåker, 2010, s. 17).

2.2.3 Strukturelle metaforer

Strukturelle metaforer strukturerer et begrepsdomene via et annet, ved å ta i bruk systematiske tilordninger mellom dem. Kunnskap vi har om kildedomenet, overføres vi til et måldomene gjennom strukturelle tilordninger mellom disse domenene.

Noen eksempler på slike strukturelle metaforer finner vi i Kövesces (2010, s. 34–38) i eksemplene DISKUSJON ER KRIG, TEORIER ER BYGNINGER, IDEER ER MAT og ORGANISASJONER ER PLANTER. De strukturelle metaforene har egenskapen å fremheve enkelte aspekt ved måldomenet og skjule andre. Dette kan vi se hvis vi for eksempel benytter metaforen DISKUSJON ER KRIG for å forstå og snakke om diskusjoner; Denne metaforen fremhever de konflikterelaterte sidene ved en diskusjon, og det kan vi se i en rekke uttrykk vi bruker i dagligtalen, som: å vinne en diskusjon, å forsvare standpunktene sine, å torpedere argumentene hans, å vinne terreng osv. Ved å forstå DISKUSJON ved hjelp av KRIG framheves det at en diskusjon skal ha en vinner og en taper, og at diskusjonen er en kamp (Lakoff og Johnson, 2010, s. 8–10). Hadde vi valgt å heller forstå DISKUSJON ved hjelp av for eksempel DANS, hadde fokuset vært et helt annet, målet kunne ha blitt framstilt som et felles mål og en kunne hatt fokus på prosessen, framføringen og det estetiske. Slik kan vi si at den strukturelle metaforen til en viss grad styrer måten vi tenker på.

2.2.4 Ontologiske metaforer

Ontologi kan beskrives som den delen av filosofien som studerer hva som mest grunnleggende finnes (*snl.no*, under *ontologi*). Lakoff og Johnson (1980, s. 27) hevder at vi har å gjøre med en ontologisk metafor når vi beskriver en prosess, hendelse, aktivitet, tanke osv. som en fysisk entitet, altså som noe konkret eller håndfast i form av et fysisk objekt eller noe med substans (Lakoff og Johnson, 1980, s. 27). Erfaringene vi har med fysiske objekter, og særlig med våre egne kropper, gjør at vi kan forstå abstrakte erfaringer gjennom ontologiske metaforer. For å kunne referere til, kvantifisere, utpeke et bestemt aspekt ved noe eller resonere omkring noe, er ontologiske metaforer nødvendige for oss. De ontologiske metaforene er så naturlige i tenkningen vår at vi vanligvis ikke tenker på dem som metaforiske, men betrakter dem heller som direkte beskrivelser av fenomener. Eksempelvis er menneskesinnet noe som vanskelig kan beskrives som et objekt, men ved å tenke på det som en avgrenset entitet kan vi likevel forsøke å forstå bedre hvordan det fungerer ved å ta i bruk våre erfaringer. Dette handler også om at når ting ikke er klart begrenset eller skilt fra omverdenen, kategoriserer og omtaler vi dem likevel som om de var det, slik vi gjør når vi for

eksempel omtaler *norskfaget* som en entitet. I modellen under kan vi se at uavgrensede fysiske objekter, fysiske og ikke fysiske overflater og tilstander ofte forstås som beholdere, aktiviteter ofte forstås som substanser og ikke-konkrete eller abstrakte entiteter, hendelser og handlinger ofte forstås som fysiske objekt:

Ontologisk metafor

KILDEDOMENE	→	MÅLDOMENE
FYSISK OBJEKT	→	IKKE-KONKRETE ENTITETER eller ABSTRAKTE ENTITETER (f.eks. sinnet)
		HENDELSER eller HANDLINGER (for eksempel å gi en beskjed)
SUBSTANS	→	AKTIVITETER (f.eks. det var mye løping i kampen)
BEHOLDER	→	UAVGRENSEDE FYSISKE OBJEKTER (f.eks. en klaring i skogen)
		FYSISKE OG IKKE FYSISKE OVERFLATER (f.eks. et landområde eller synsfeltet)
	→	TILSTANDER (for eksempel å snakke i søvne)

(Kövesces, 2010, s. 39)

En ontologisk metafor kommer ofte til syne ved at noe som vanligvis uttrykkes ved hjelp av et verb eller et adjektiv, heller uttrykkes ved et substantiv, siden substantiv er den typiske ordklassen for gjenstander.

2.2.5 Objektivisering

Det Lakoff og Johnson omtaler som ontologisk metafor, kaller Alexander Szwedek (2008) for objektivisering. Prinsippet er at abstrakte fenomen får status som begrepsmessige ting. Szwedek kritiserer blant annet Lakoff og Johnsons inndeling av metaforer i ontologiske metaforer, orienteringsmetaforer og strukturelle metaforer. Han hevder at den ontologiske metaforen er grunnlaget for både orienteringsmetaforen og den strukturelle metaforen. Før vi

kan snakke om eller referere til abstrakte fenomener, må vi, hevder Szwedek, gi dem status som objekt:

It is always a matter of the structure and orientation of objects, never *objects of structure or *objects of orientation. Before we can talk about structure and orientation, we have to have an object that has structure and orientation. (Szwedek 2008, s. 312)³

Szwedek stiller seg også kritisk til at bildeskjema som BEHOLDER, VEI, KRAFT og LINK er viet stor oppmerksomhet, mens OBJEKT-skjemaet som han mener er selve grunnlaget for de andre, er viet lite oppmerksomhet. Slik framhever Szwedek at strukturering- og orienteringsmetaforen er avhengige av grunnlaget: objektifisering.

2.2.6 Orienteringsmetaforer

Orienteringsmetafor kunne ifølge Kövesces (2010, s. 40) også vært kalt *koherens- eller sammenhengsmetaforer*, siden det bedre beskriver den kognitive oppgaven disse metaforene tjener, nemlig å ordne ting i forhold til hverandre. Orienteringsmetaforene har å gjøre med orientering i rom, som opp-ned, inn-ut, forside-bakside, sentral-perifer eller dyp-grunn (Evans og Green, 2006, s. 190), for å nevne noen. Også her tar vi utgangspunkt i bildeskjemaene (presentert i 2.1.2), der egne erfaringer med kroppen i omgivelsene vi omgir oss med, er opphavet til metaforer med grunnlag i denne erfaringen. For at bildeskjemaet skal være metafor, må de brukes i overført betydning, slik vi gjør når vi for eksempel snakker om å *gå i dybden av noe*, der vi benytter bildeskjemaet OPP-NED. Det er ikke snakk om en orienteringsmetafor hvis man snakker om å faktisk *dukke ned til bunnen*. Når den konkrete erfaringen brukes om abstrakte begrep, har vi imidlertid å gjøre med en orienteringsmetafor.

Vi ser i Kövesces (s. 40) at en rekke av metaforene tar utgangspunkt i motsetningspar som tar utgangspunkt i en OPP-NED orientering, slik vi ser her:

MER ER OPP, MINDRE ER NED: Snakk høyere! Kan du skru ned lyden?

SUNN ER OPP, USUNN ER NED: Formen er på topp! Hun er nede for telling.

BEVISST ER OPP, UBEVISST ER NED: Å våkne opp, å falle i søvn.

³ «*» brukt i sitatet er Szwedeks, og skal understreke det han mener er feil rekkefølge når det gjelder objektifisering, orientering og strukturering.

KONTROLL ER OPP, MANGLENDE KONTROLL ER NED: Han har oversikt over arbeidet, han var underlagt en streng sjef.

GLAD ER OPP, TRIST ER NED: Hun føler seg ovenpå, hun er nedfor.

GOD MORAL ER OPP, DÅRLIG MORAL ER NED: Hun har høy moral, han har sunket lavt.

RASJONELL ER OPP; IRRASJONELL ER NED: Diskusjonen falt til et lavt nivå, han kunne ikke heve seg over følelsene sine.

Som en kan se, henger OPP ofte sammen med det som blir vurdert positivt, mens NED henger sammen med det som blir vurdert negativt.

2.2.7 Beholdermetaforen

Som forklart tidligere er BEHOLDER-metaforen relatert til det førkonseptuelle bildeeskjemaet BEHOLDER, der vi med utgangspunkt i oss selv som fysiske vesener som er avgrenset og adskilt fra resten av verden, betrakter oss selv som en beholder. Vi opplever også å være inne i andre beholdere som f.eks. klær, rom og transportmidler. Disse beveger vi oss også inn og ut av. Denne inn-ut orienteringen projiserer vi også på andre ting rundt oss. Vi overfører dette til å gjelde legemer med klare fysiske grenser, men vi bruker det også for å forstå aktiviteter eller tilstander som f.eks. *norskfaget* som en avgrenset entitet. I 2.2.2 forklarer jeg hvordan den ontologiske metaforen gjør det mulig å forstå funnene som ikke er klart begrenset eller adskilt fra omverdenen, som om det var det og gjør at vi kan vi kategorisere dem, gruppere dem og kvantifisere dem. Vi tar i bruk en ontologisk metafor når som innebærer at NORSKFAGET ER EN FYSISK ENTITET. Norskfaget har definerte grenser knyttet til læreplan og kompetansemål, og vi betrakter det derfor som en BEHOLDERGJENSTAND som inneholder f.eks. oppgaver, elementer og aktiviteter. Oppgaver, elementer og aktiviteter betraktes som INNHOLD.

Å definere et territorium ved å lage en grense rundt det er å kvantifisere det. Et avgrenset område, enten det er et land eller et fag, har en størrelse. Norskfagets grenseområder er litt uklare, særlig siden vi er midt oppe i en fagfornyning, men likevel kan vi omtale det som en BEHOLDER, vi snakker om hva som er *i norskfaget*, og om at noe går ut, mens annet kommer inn. En avgrenset gjenstand har en størrelse, og vi kan derfor kvantifisere den ut fra mengden stoff den inneholder, vi kan snakke om at vi «burde ha ørlitegrann basisnorsk *i norskfaget*» eller vi kan si at vi bør «rydde plass til noe *i norskfaget*».

2.2.8 Personifikasjon

Å omtale noe abstrakt som noe menneskelig er en åpenbar ontologisk metafor. Når vi gir menneskelige kvaliteter til noe ikke-menneskelig som for eksempel en teori, livet, en sykdom, eller et skolefag, kan vi omtale disse med menneskelige egenskaper, slik vi gjør når vi for eksempel sier at:

Teorien *forklarte* hvordan det oppsto.

Metaforen er *død*.

Livet *leker*.

Ved å ta i bruk det kildedomenet vi kjenner aller best, nemlig oss selv, kan vi bruke språklige metaforer til å forstå avanserte ting bedre. Det som er det mest interessante når man undersøker personifikasjon i metaforer, er ikke at noe gis menneskelige egenskaper, men heller hvilke menneskelige egenskaper som plukkes ut (Lakoff og Johnson, 1999, s. 34). I setninger som «norskfaget skal oppmuntre elevene» eller «norskfaget har et særlig ansvar for» brukes menneskelige egenskaper som ansvar og omsorg, og når norskfaget beskrives som «en medspiller» eller «et offer» kan det igjen si noe annet om hva vi tenker om faget. Dette behandler jeg nærmere i metaforanalysen.

2.3 Forståelse og bruk av metaforer

Mannsåker referer til Bierwiazzonek (2013) når hun skriver at det i hovedsak er to årsaker til at vi bruker metaforer i språket, og begge handler om betydningsutvidelse. Dette har vi behov for ved *katakrese*, altså hull i språket. Det kan være fordi vi har med en ny gjenstand eller et nytt fenomen å gjøre. Mannsåker nevner mus ('skjerpilot') og meny ('liste over valgmuligheter i programvare') som to eksempler. Mens *musa* har fått navnet sitt på grunn av fysisk likhet med gnageren mus, er *menyen* motivert av funksjonell og relasjonell likhet. Den andre årsaken til at vi har behov for betydningsutvidelse, er et ønske om kreativ innovasjon. I disse tilfellene handler det om kreativ omskriving heller enn behov, og det finnes alltid et etablert ikke-metaforisk synonym som heller kunne ha vært brukt (Mannsåker, 2017, s. 44). Vi velger ofte å uttrykke oss metaforisk, selv når et ikke-metaforisk uttrykk er tilgjengelig.

Dette henger blant annet sammen med at metaforiske uttrykk er mer emosjonelt engasjerende enn de ikke-metaforiske.

2.3.1 Grammatisk metafor

Mens man i den kognitive lingvistikken legger vekt på kognitive strategier (som erfaring) som forklaringsmodell, er man i den funksjonelle grammatikken mer opptatt av språkets kommunikative funksjoner. Mannsåker (2017, s. 51) påpeker at begrepsmetafor-teorien har blitt kritisert for å ha for stort fokus på de mentale prosessene, og for lite på sosiale og kollektive prosesser. Funksjonell grammatikk har, slik ordet signaliserer, et fokus på at grammatikken er nettopp funksjonell og hensiktsmessig. I funksjonell grammatikk hevder man at prosesser i grammatikken symboliserer prosesser fra virkeligheten, ved at f.eks. verb brukes om prosesser, handlinger og hendelser. Substantiv brukes om personer og objekter, og adjektiv brukes når man skal beskrive eller karakterisere personer, objekter og fenomener. Når man forholder seg til dette, har man ifølge funksjonell grammatikk et kongruent språk (Maagerø, 2005, s. 201). Når man bryter med dette, bruker man en grammatisk metafor. Hvis man omtaler en hendelse, en handling eller en prosess med et substantiv heller enn et verb, gjør man en *nominalisering*. Når man snakker om *vurdering* i norskfaget har vi å gjøre med en grammatisk metafor, siden *vurdering* er en nominalisering av verbet *vurdere*. Man kan si at den grammatiske metaforen er en underkategori av den ontologiske metaforen, eller vi kan si at den ontologiske metaforen er en utvidelse av den grammatiske.

Betydningen til en grammatisk metafor kan ikke forstås gjennom sammenligning med en mer grunnleggende betydning av ordet, og de grammatiske metaforene kan derfor være lette å overse. Mannsåker (2017, s. 51) poengterer likevel at selv om denne typen metaforer kan opptre som anonyme og vanskelige å få øye på, så gjør de et viktig grovarbeid, både fordi de muliggjør moderne vitenskap, men også fordi de fungerer som basis for andre metafortyper

2.3.2 Begrepsmetonymi

Metafor og metonymi er to ulike typer prosesser. Der metaforen er en måte å oppfatte en ting ved hjelp av en annen, og slik har forståelse som viktigste funksjon, har metonymien først og fremst en refererende funksjon der en entitet står for en annen (Lakoff og Johnson, 2003, s.

37). Når vi tar i bruk en metonymi, bruker vi en entitet for å gi tilgang til en annen entitet, og begge entitetene befinner seg innenfor samme begrepsdomene. Man leder altså oppmerksomheten til et målbegrep (*target entity*) ved hjelp av et kildebegrep (*vehicle entity*). Disse entitetene er nært knyttet til hverandre (Kövesces, 2010, s. 176). Når vi skal illustrere begrepsmetonymier, bruker vi formen KILDEBEGREP FOR MÅLBEGREP.

Eksempler på metonymier kan være for eksempel setninger som dette:

Hun liker å lese *Stridsberg* (= Sara Stridsbergs bøker)

Ull dominerer motebransjen denne vinteren (= klesplagg som er lagd av ull)

Dagens Næringsliv snur – kutter ikke anmelderiet (= ledelsen i avisen DN snur i en avgjørelse)

En har også en type metonymi som i retorikken kalles for synekdoke, der delen står for helheten slik som her:

Vi trenger *gode hoder* i skolen (= intelligente mennesker)

Vi trenger flere *hender* i eldreomsorgen (= flere ansatte)

Alle eksemplene nevnt over er ulike måter å referere til noe på ved hjelp av noe annet. Likevel er det ikke bare den refererende funksjonen som er viktig; metonymien er også med på å fremme forståelse. Dette kan vi for eksempel se om vi ser på de to siste setningene der begge refererer til deler av kroppen når en egentlig mener mennesker. Likevel er valget av kroppsdel med på å si noe om hva ved mennesket som vektlegges i de ulike sammenhengene. Vi assosierer gjerne hodet med intelligens og bruker derfor *gode hoder* om intelligente mennesker. Hender assosierer vi gjerne med arbeid, og *flere hender* i eldreomsorgen uttrykker derfor først og fremst at det må ansettes flere mennesker. Hadde vi derimot lagt til adjektiv som *raske* eller *varme*, hadde de uttrykt spesifikke egenskaper ved disse hendene. På samme måte som når det gjelder metaforiske begrep, finnes det en systematikk for når vi bruker ulike

metonymiske begrep. Vi kan dermed ikke behandle dem som enkeltstående tilfeller, men som deler av et system.

2.3.3 Metafor i vitenskap og utdanning

Mens metaforen tidligere har vært bannlyst i vitenskapen, har man i senere tid innsett at også her er metaforen å regne som uunnværlig, blant annet på grunn av begrepsmetaforteorien og det utvidete metaforbegrepet som har fulgt med den. Metafor kan både knyttes til pedagogisk virksomhet og til teoridannelse, og metaforen kan påvirke hvilken retning forskning tar, eller hvordan et fag utvikler seg. Språket har en sentral rolle i vitenskapen, men å snakke om vitenskapens språk, diskurser eller register⁴ er slett ikke ukomplisert.

Semino bruker termen *vitenskapelig diskurs (scientific discourse)* og mener «ways of speaking and writing associated with scientific topics and activities across a range of disciplines and genres» (Semino, 2008 s. 130). Det finnes ulike vitenskapelige diskurser innenfor ulike fagdisipliner, og innenfor disse finnes det igjen tekster i ulike sjangre, som f.eks. populærvitenskapelige artikler, vitenskapelige artikler, lærebøker osv. Semino hevder at metaforen spiller en viktig rolle i alle disse sjangrene og diskursene. Tradisjonelt betraktes vitenskap som en nøytral og objektiv aktivitet. I den norske definisjonen av begrepet vitenskap brukes *intersubjektiv* om noe som er felles eller som det er enighet om mellom to eller flere subjekter (*intersubjektivitet*, snl.no), men heller ikke dette begrepet er uproblematisk i bruk. Semino eksemplifiserer dette ved å blant annet peke på at vitenskapelig «kunnskap» eller «fakta» alltid blir konstruert i sosiale (og språklige) prosesser som involverer forhandling, argumentasjon, overtalelse og kompromisser, slik at konstruksjon av kunnskap i høy grad er en språklig prosess. Slik vil språket være en del av alle nivåer av vitenskapelig arbeid.

Når vi snakker om f.eks. «drivhuseffekt», «Det store smellet» eller «svarte hull» bruker vi metaforiske uttrykk om teoretiske fenomener. Metaforen hjelper oss til å tenke og snakke om

⁴ lingvistisk term som beskriver bl.a. grad av formalitet, ordvalg, uttale, syntaks knyttet opp mot både formål med kommunikasjonen, sosial kontekst og språkbrukerens utgangspunkt.

noe som er nettopp komplekst og vanskelig å forstå ved å bruke enklere og mer konkrete domener og kan i mange tilfeller påvirke forskerens evne og mulighet for å bli forstått og påvirke hvordan emnet blir behandlet videre. Selv om det i dag er akseptert at metafor spiller en viktig rolle i vitenskapen, er det ikke like avklart hva denne rollen er. Det er imidlertid bredt akseptert at metaforen er viktig for utviklingen av modeller og teorier og for presentasjon av vitenskapelige argumenter i en rekke sjangre (Semino, 2008, s. 132).

For denne oppgaven er det ikke først og fremst «ekspertspråket» som er interessant, men heller området der metaforen eksisterer i et forhold mellom vitenskapen og omverdenen, der fag omtales populærvitenskapelig, for eksempel når det omtales i media. Semino drøfter metaforens rolle i populærvitenskapen, og poengterer at metaforene spiller en viktig rolle blant annet i det offentlige ordskiftet og i utvidelsen av dette. Semino (2008, s.145–146) skriver at her brukes ikke metafor for å utvikle ny forståelse for et fenomen, men for å forklare eller for å overbevise en mottaker, og offentlige debatter kan ofte beskrives som en «kamp om metaforene». Når avisen *Vårt Land* skriver om «Abort i skyttergravene» (Dokke, 6/11-2018) bruker de DISKUSJON ER KRIG og synliggjør på en mye kraftigere måte en polarisert debatt, enn om de skrev «Svært delte meninger om abortspørsmålet» som en kan anta at de ønsker å uttrykke.

Det kan synes å være noen fellestrekk når det gjelder hvilke kildedomener som brukes i vitenskapelige diskurser, og ett av dem er at de i stor grad er relativt konkrete, velstrukturerte, kjente og tilgjengelige erfaringsområder, slik vi f.eks. kan se det når en bruker metaforen MENNESKET ER EN MASKIN for å forstå hvordan deler av menneskekroppen fungerer. Metaforer som i vitenskapelige fagmiljøer oppleves som lukkede, kan i sjangre, tekster og miljøer som ikke er dominert av eksperter, åpnes opp og brukes på andre måter enn det som opprinnelig er intensjonen for å f.eks. øke argumentasjonspotensialet. (Boyd, 1993, s. 495)

2.3.4 Metafor og diskurs

En diskursorientert tilnærming til metaforanalyse har ofte den kognitive metaforteorien som utgangspunkt, men er samtidig inspirert av andre tilnærminger til språket, som for eksempel den kritiske diskursanalysen og dens fokus på forholdet mellom språk, makt og ideologi, eller

den kan ha en mer pragmatisk tilnærming der en for eksempel kan trekke konteksten inn i analysen. En diskursorientert tilnærming til metaforanalyse har noen forskjeller fra begrepsmetafor-teorien, og en av dem er knyttet til at en når en jobber med autentiske tekster eller autentisk språkbruk, prøver å identifisere de metaforiske uttrykkene en finner der heller enn å konstruere metaforiske uttrykk for å illustrere en bestemt metafor. I tillegg framhever Semino (2008, s. 10) at en med en diskursorientert tilnærming lar de metaforiske uttrykkene stå i forgrunnen, og forsøker deretter å kategorisere disse som uttrykk for ulike begrepsmetaforer. Semino og Charteris- Black er begge opptatt av den diskursive funksjonen metaforen har. Dette er også Lakoff og Johnson bevisst når de blant annet skriver at:

Metaphors may create realities for us, especially social realities. A metaphor may thus be a guide for future action. Such action will, of course, fit the metaphor. This will, in turn, reinforce the power of the metaphor to make experience coherent. (2003, s.156)

Sitatet viser at Lakoff og Johnson er bevisst det at metaforen ikke bare spiller en rolle for forståelse, men at den også har andre funksjoner, som for eksempel å være konstituerende.

I tillegg til den generelle funksjonen det kan sies å være å skape forståelse, har metafor i diskurs også ytterligere viktige funksjoner. En av disse hovedfunksjonene er å representere «virkeligheten» (Semino, 2008, s.31). Når en velger et kildedomene for å forstå et måldomene, vil dette valget av kildedomene påvirke hvordan måldomenet blir representert, og slik kan metaforer brukes til både å overtale, begrunne, evaluere, forklare, teoretisere eller gi nye begrepsliggjøring av verden. Metafor kan også brukes for å etablere mellommenneskelige forhold og forhandle i disse. Dette kan gjøres ved å uttrykke holdninger eller følelser, underholde, involvere eller også å bruke humor (Semino, 2008, s. 32). Slik kan et metaforisk uttrykk være med på å styrke eller påvirke forholdet mellom leseren og forfatteren. Den tredje sentrale funksjonen er at metaforer kan være med på å skape en struktur innad i teksten og også intertekstuel. Dette kan f.eks. gjøres, hevder Semino, ved å styre leserens oppmerksomhet mot visse deler av teksten, for eksempel ved å oppsummere deler av teksten eller ved å repetere ord eller deler av teksten og slik fremheve disse for leseren.

2.3.5 Innramming (framing)

Språklig framstilling av ulike fenomener handler alltid om valg. Når du aktivt velger et ord, utelater du samtidig et annet. I kognitiv lingvistikk snakker vi gjerne om innramming (framing), og mener med dette noe sånt som det Evans og Green beskriver her:

Frames thus represent a complex knowledge structure that allows us to understand, for example, a group of related words and that also plays a role in licensing their grammatical behaviour in sentences. (2006, s. 222)

Evans og Green hevder videre at rammer er detaljerte kunnskapsstrukturer, eller skjemaer, som vi erfarer hver dag. Kunnskapen vår om hva et ord betyr, består dermed delvis av individuelle rammer som fylles med det den enkelte opplever ulike ord og termer som. Vi kan dermed si at semantiske rammer viser et rikt nettverk av ulike betydninger som til sammen utgjør vår kunnskap om ulike ord (Evans og Green, 2006, s. 222).

Innramming beskriver dermed ordenes evne til å fremkalle en forståelsesramme som definerer det vi diskuterer eller samtaler om. Et eksempel kan være ordene skatteutt eller skattelette som uavhengig av hva man mener om skatt, skaper og understøtter en forståelse av at skatt er noe uheldig eller skadelig. Dermed vil du også om du sier at du er mot skatteutt være med på å skape en innramming som sier at skatt er uheldig. Et annet eksempel kan være når Utdanningsdirektoratet velger å kalle den kommende endringen av læreplanene for fagfornyelse, og bevisst bruker ord som fremtid, dybdeløring og kjerneelementer. Disse ordene er med på å skape en innramming av situasjonen og de er med på å styre hva vi skal tenke om den.

I kapittel 5 der jeg diskuterer de identifiserte metaforene fra kapittel 4 opp mot den diskursive utviklingen i norskfaget, vil jeg blant annet se på språklig innramming og hvilke metaforiske uttrykk som er fremhevet og hvilke som er skjult.

2.4 Kritisk metaforanalyse

2.4.1 Kritisk metaforanalyse

I den kritiske metaforanalysen defineres diskurs som et avgrenset materiale som består av faktisk tekst, og ikke av diskursive praksiser. Her søker man å avdekke skjulte ideologier, og slik endre sosial og politisk orden. I kritisk metaforanalyse benyttes innsikt fra

begrepsmetafor-teorien til å identifisere metaforer i autentiske tekster, for deretter å bruke mer diskurskritiske grep for å tolke og forklare disse metaforene ved hjelp av pragmatiske, kognitive og sosiale faktorer. Jonathan Charteris-Black skriver at:

Critical Metaphor Analysis is a way of revealing underlying ideologies, attitudes and beliefs – and therefore constitutes a vital means of understanding more about the complex relationships between language, thought and social context. (2004, s. 42)

og med det argumenterer han for at den kognitive og den pragmatiske tilnærming til metafor skal bringes sammen. Dette, hevder han, er nødvendig, for om en bare ser på metaforer fra et kognitivt perspektiv, vil en kunne betrakte metaforen nærmest som en form for ubevisst refleks. Dermed vil man utelate den pragmatiske tilnærmingen, der metaforen betraktes som et effektivt virkemiddel til å overtale noen ved at en kombinerer språklige og kognitive ressurser (Charteris-Black, 2004, s. 11).

Den samme tankegangen kan vi også finne hos Goatly (2007). Han bygger sin teori på kognitiv lingvistikk og kritisk diskursanalyse, to tradisjoner som har blitt praktisert separat, men som Goatly søker å kombinere. Denne nye tradisjonen kaller han kritisk metaforanalyse og denne: «demonstrates the importance of metaphorical patterns in the vocabulary and grammar for representing and shaping ideologies and social practices» (2007, s. 2). Han forklarer videre at språket er med på å forme tanken vår, og han trekker fram ulike diskurser som eksempler fra emner som kjønn, miljø og politikk, der han peker på at nettopp den konvensjonelle metaforen i disse diskursene påvirker hvordan vi tenker om et emne.

Charteris-Black (2004, s. 21) opererer med et sett med språklige, pragmatiske og kognitive kriterium som skal definere hva en metafor er. Disse er et svar på kritikken han retter mot Aristoteles sin definisjon på metafor som «giving the thing a name that belongs to something else» (2004, s. 19). Denne, hevder Charteris-Black, er kun basert på det språklige, og ikke på det kognitive, det pragmatiske og det retoriske. Her er en oversikt over disse kriteriene:

- **Språklig kriterium** – en metafor er et ord eller en frase som forårsaker semantisk spenning gjennom enten tingliggjøring (å referere til noe abstrakt gjennom å bruke et ord/ frase som i andre sammenhenger forstås som noe konkret), personifikasjon eller depersonifikasjon (*depersonalization*) (Charteris-Black, 2004, s. 21).

- **Pragmatisk kriterium** – en metafor er en inkongruent språklig representasjon med en underliggende intensjon om å overtale eller overbevise. Denne intensjonen er ofte skjult (Charteris-Black, 2004, s. 21).
- **Kognitivt kriterium** – en metafor er forårsaket av (og kan forårsake) et skifte i begrepssystemet. Dette basert på at det dannes en assosiasjon i hjernen mellom et kjent språklig uttrykk fra en kjent kontekst, og som tas i bruk i en ny og annen målkontekst (Charteris-Black, 2004, s. 21).

I disse kriteriene til kritisk metaforanalyse ligger at metafor ikke bare er språk, men en måte å overtale og tenke på.

Videre opererer Charteris-Black også med noen nøkkeltermer som han legger til grunn for metodikken og forskningen sin:

- **Metafor** – en språklig representasjon som er et resultat av at en bruker et ord/ frase i en annen kontekst/ domene der en ikke forventer at det skal brukes (2004, s. 21).
- **Konvensjonell metafor** – en metafor som er hyppig brukt, og etter hvert innlemmet i språksamfunnet. Dette gjør at vi er mindre bevisste på den semantiske spenningen (2004, s. 21).
- **Ny metafor** – en metafor som nylig har blitt tatt opp i språket. Dette gjør at vi er særlig bevisst den semantiske spenningen (2004, s. 22).
- **Begrepsmetafor** – realiserer flere språklige metaforiske uttrykk ved å vise hvordan de er relatert til hverandre. En begrepsnøkkel (*conceptual key*) er et uttrykk som er overordnet begrepsmetaforene, og som viser hvordan begrepsmetaforer er relatert til hverandre (2004, s. 22)

En begrepsnøkkel er dermed noe som oppstår via mange begrepsmetaforer, og som utgjør et høyere nivå enn begrepsmetaforene. For å identifisere en konvensjonell metafor, er den mest effektive metoden ifølge Charteris-Black å søke i et stort språkkorpus, for å se om det aktuelle språklige uttrykket opptrer frekvent (2004, s. 19)

Jonathan Charteris-Black hevder videre at metaforer er relative, det vil si at de ikke kan defineres av enkle kriterier som er overførbare til alle tilfeller, men at de tvert imot er kontekstavhengige, og at en definisjon både må inkludere pragmatiske og kognitive kriterium, dette blant annet på grunn av at det ikke nødvendigvis er vanntette skiller mellom avsenders intensjon og mottakers forståelse av en metafor (2004, s. 6–7): Metaforen som språklig virkemiddel brukes ofte i diskursivt arbeid og i retoriske situasjoner, slik som politiske taler, nettopp fordi den kan representere ny innsikt, eller en ny måte å betrakte verden på. Charteris-Black hevder at metaforen spiller en særlig viktig rolle i samfunnsutviklingen, og at den i tillegg er et av de kraftigste retoriske virkemidlene i kraft av at metaforen ofte er vanskeligere å avdekke, siden den ofte representerer en konvensjonalisert del av språket. Ved å bli bevisstgjort dette kan en utvikle en kritisk tilnærming til metaforens rolle i språket (Charteris-Black, s. 9). Charteris-Black tar utgangspunkt i Lakoff og Johnsons tilnærming til begrepsmetaforteorien, som hevder at metaforene vi bruker systematisk er motivert av konseptuelle metaforer.

Ifølge Charteris-Black er målet med den kritiske metaforanalysen å avdekke skjult ideologi i språklige ytringer, for å kunne endre sosial og politisk orden, siden språket er med på å skape, opprettholde og vedlikeholde sosiale relasjoner. I kritisk metaforanalyse brukes altså lingvistiske undersøkelser til et samfunnskritisk og humanistisk formål. Tekstene trekker gjerne inn innsikt fra andre aktuelle fagområder. Charteris-Black viser blant annet til Schon (1979), som hevder at det er et nært forhold mellom metafor og rammeomstrukturering (*frame restructuring*). Han mener at persepektivet som blir valgt når man snakker om noe, bestemmes av hvordan det snakkes om det metaforisk. Schon foreslår at en dermed potensielt kan løse en konflikt ved å skape det han kaller *generative metaphors*, som kan konstruere nye og alternative måter å presentere den samme situasjonen på.

I den kritiske metaforanalysen rettes det fokus mot hvordan kultur og ideologi henger sammen med metaforbruk, og dette er et aspekt ved metafor som ofte har fått lite fokus i begrepsmetaforteorien. I denne sammenhengen er særlig konvensjonelle og innprentede metaforer interessante, siden de kan hevdes å være bevis på et underliggende idesystem det er lett å overse om en ikke er det bevisst. Det er enkelt å være bevisst en innovativ og påfallende metafor, mens de konvensjonelle metaforene er vanskelige å avdekke, og dermed opererer de

i det skjulte. Tanken om at det er de konvensjonelle metaforene som er de mest interessante, er også til stede i begrepsmetafor-teorien (Kövesces, 2010)

2.5 Syntaktisk funksjon⁵

I denne delen vil jeg presentere en kort oversikt over de syntaktiske funksjonene som er aktuelle for setningsanalysen av setningene der substantivet *norskfaget* opptrer i denne oppgaven. I hovedsak gjelder dette preposisjonsutfylling, subjekt, objekt og indirekte objekt. Det finnes også noen få tilfeller der *norskfaget* opptrer som predikativ (3), men siden det gjaldt i såpass få tilfeller ble de ikke tatt med videre til metaforanalysen, og jeg presenterer dem derfor ikke her. Verbalet i setningene er viktig for metaforanalysen, og for arbeidet med tilfeller der *norskfaget* er subjekt eller objekt, så jeg presenterer derfor også verbalet i denne delen.

2.5.1 Verbalet

Det aller viktigste leddet i en setning er verbalet. Kulbrandstad og Kinn (2016, s. 188) beskriver de tre semantiske hovedtypene av verb som *handlingsverb*, *hendelsesverb* og *tilstandsverb*. Handlingsverb er verb som uttrykker en aktiv handling, det kan være f.eks. *sykle*, *skrive* eller *kjøre*. I de fleste tilfeller krever handlingsverbene en agens, altså en handlende entitet. Eksempel på hendelsesverb er ord som *komme*, *foregå* eller *inntreffe*. Også her uttrykker verbet at noe skjer, men i motsetning til handlingsverbene er det ikke på grunn av en agerende entitet. Til sist er det tilstandsverbene, som uttrykker en tilstand i motsetning til noe som endres. Eksempel på tilstandsverb er ord som *være*, *hete* eller *like*.

2.5.2 Subjektet

Også subjektet har en svært viktig funksjon i alle setninger, unntatt imperativsetninger der subjektet vanligvis er underforstått. Subjektet refererer til den, det eller de som resten av setningen handler om, og vi kan si at det er det nest viktigste leddet i en setning. Hvis en skal plassere subjektet inn i et setnings skjema (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s. 355), er subjektet det leddet som står like før eller like etter det finite verbalet i helsetninger. Subjektet i en

⁵ Denne delen er basert på kapittel 1, *Grammatiske grunnbegreper* og kapittel 8, *Setningsledd og setningsstruktur*, i Faarlund m.fl. sin *Norsk referansegrammatikk* (1997). Hvis andre kilder er brukt, oppgis dette.

setning kan ha form av en substantivfrase, pronomenfrase, infinitivskonstruksjon eller leddsetning.

2.5.3 Objektet

I datamaterialet viste det seg å være 41 tilfeller av direkte objekt og bare 5 tilfeller av indirekte objekt, derfor omtaler jeg tilfellene som objekt. Objektet står vanligvis i slutfeltet i setningsskjemaet, gjerne like etter verbalet. Objektet er en utfylling til verbet, og det er hovedverbet i en setning som avgjør om en setning kan ha objekt eller ikke.

2.5.4 Preposisjonsutfyllinger

Preposisjoner er ubøyde ord som *i*, *på*, *gjennom* og *under*, og de kan ha ulike funksjoner i setninger. En preposisjonsutfylling er ikke et setningsledd som subjekt og objekt, men et ledd i en frase. Ut fra måten jeg har ordnet materialet for analyse, velger jeg likevel å omtale dem her sammen med de syntaktiske funksjonene. Preposisjonsfraser gir ofte uttrykk for tid eller sted slik vi ser det i *for*, *mellom* og *nær*. I *Bokmålsordboka* finner en at preposisjonen *til* brukes om *bestemmelsessted eller mål*, eller om *bevegelse i retning av noe*, om grense for noe, formål, evne, mulighet, forbindelse, tilhørighet, tidspunkt m.m (*Bokmålsordboka*, under *til*).

Preposisjonen *i* uttrykker at noe er innesluttet av et tredimensjonalt element, og vi kan dermed si at det uttrykker kontakt. På samme måte kan vi si at preposisjonen *på* uttrykker kontakt med et horisontalt eller vertikalt plan (lingvistisk term som beskriver bl.a. grad av formalitet, ordvalg, uttale, syntaks knyttet opp mot både formål med kommunikasjonen, sosial kontekst og språkbrukerens utgangspunkt (Faarlund m.fl. 1997, s. 419). Begge disse preposisjonene uttrykker altså lokalisering, men på litt ulike måter. Preposisjonen *i* er svært hyppig brukt i materialet. Også preposisjonene *med* og *av* forekommer ofte i materialet. Disse har ulike funksjoner i setningene, og er vanskeligere å generalisere ut fra, men ofte uttrykker *med* at norskfaget opptrer sammen med eller i følge med noe annet, i komitative fraser som her: «Utdanningsforbundet jobber *med* norskfaget på ulike måter» eller «Arbeidet kan gjøres i samarbeid med norskfaget». I andre tilfeller kan preposisjonsfrasene brukes til å uttrykke en del/helhet-relasjon gjerne uttrykt ved *av*, slik vi kan se i f.eks. «nynorsk er bare en liten del *av*

norskfaget» eller «er en altfor stor andel *av* norskfaget», her uttrykker preposisjonen en partitiv relasjon mellom en del og en helhet (Faarlund m.fl. 1997, s. 441).

3 Metode

I dette kapitlet beskriver jeg både materialvalg og framgangsmåter for analysene. Jeg beskriver først hvordan jeg har samlet inn materialet som er utgangspunkt for metaforanalysen. Videre beskriver jeg hvordan jeg har ordnet dette materialet for analyse. Deretter beskriver jeg hvordan jeg har gått fram i metaforanalysen og hvordan jeg bruker funnene fra metaforanalysen for å diskutere hvordan disse kan påvirke den diskursive utviklingen i norskfaget.

3.1 Webkorpuset HaBiT

Et tekstkorpus kan beskrives som:

et utsnitt av naturlige forekomster av språklige ytringer som representerer en populasjon som omfatter all språklig produksjon innenfor en viss tekstkategori eller et visst bruksområde. Ideelt sett skal et korpus være statistisk representativt for den sjanger eller det bruksområdet korpuset representerer (*snl.no* under *korpus*).

Videre kan et korpus variere i både størrelse og språk, og mens enkelte tekstkorpus etterstreber å gi et representativt bilde av hvordan et språk brukes i en del av verden på et sted i historien, kan andre ha andre utgangspunkt for avgrensning. Jeg har benyttet korpuset *HaBiT*.

HaBiT er en forkortelse for *Harvesting Big Text* og er et webkorpus som var ferdigstilt i 2017. *HaBiT* består av en nynorsksdel og en bokmålsdel, nynorskdelen med 55 millioner ord (214 000 dokumenter), bokmålsdelen med 1,18 milliarder ord (3,4 millioner dokumenter). Korpusene inneholder mye såkalt bloggtekst og andre tekstslag som er mindre normert og mer talemålsnære enn det en kan finne i korpus basert på strengt redigerte tekster, som aviser, rapporter og skjønnlitteratur (*Tekstlaboriet*, *Uio.no*). Korpusene er samlet inn i Februar 2015 ved å bruke *SpiderLing*, programvare utviklet for innsamling av tekst. Tekstene er tagget med Oslo-Bergen-taggeren. *HaBiT* er et samarbeidsprosjekt mellom Masarykova Univerzita, Brno, Tsjekkia, NTNU og UiO.

3.1 Innsamling av materiale

Jeg startet innsamlingen av data ved å gjøre et søk i webkorpuset *HaBiT* på ordet *norskfaget*. Jeg valgte å bruke korpuset som utgangspunkt for oppgaven fordi det gir tilgang til store mengder tekst på en oversiktlig måte. Dette korpuset skal for det aller meste bestå av alminnelig språkbruk. Korpuset er nytt, det er ferdigstilt i 2017 og tekstene er høstet i 2015. Tekstene i *HaBiT* er webtekster fra webdomenet .no, det vil si at det er mye bloggtekster og andre tekster som ikke er like strengt redigerte som i f.eks. aviser, tidsskrifter og skjønnlitteratur. Det er både fordeler og ulemper ved å skulle arbeide med denne typen tekster, noe jeg kommer tilbake til, men siden jeg ønsket at oppgaven min skulle ta utgangspunkt i såkalt alminnelig språkbruk, var dette korpuset det jeg endte opp med.

I søkefeltet valgte jeg å gjøre et enkelt søk («*simple query*») på ordet *norskfaget* og gjorde videre ingen ekstra endringer før jeg trykte på *make concordance*. Jeg valgte å vise søket som *kwic*, altså *Key Word in Context*. Fordelen med dette er at jeg får informasjon både om det som står før og etter søkeordet. Ulempen er at det i enkelte tilfeller ikke er tilstrekkelig med informasjon om setningen til å kunne analysere den. Jeg valgte derfor å gjøre et forsøk med å utføre det samme søket, men å vise det som hele setninger ('sentence'). Dette kopierte jeg deretter manuelt over i et Word-dokument. Å ha materialet i et Word-dokument gjorde imidlertid materialet mindre egnet for søking, så selv om det i enkelte tilfeller ga noe tilleggsinformasjon, og setningene som jeg tidlig i prosessen opplevde som uklare, var fortsatt uklare etter denne prosedyren. Søket som er utgangspunktet for analysen er lagret som et Excel-dokument, og ligger som vedlegg ///. I dette dokumentet kommer informasjonen fra søket opp i fire kolonner som viser *kilde*, *left context*, *kwic* og *right context*. Jeg fikk 750 treff på ordet *norskfaget* da jeg søkte i bokmålsdelen av korpuset. Jeg fikk noen få treff på nynorsk i bokmålskorpuset, og disse er ikke fjernet, men behandlet på lik linje som de andre treffene.

3.2 Sortering etter syntaktisk funksjon

Etter at søket var gjennomført, startet arbeidet med å ordne materialet. Ved å sortere materialet etter syntaktisk funksjon ville jeg få delt det forholdsvis store materialet i

kategorier i forkant av metaforanalysen. Det neste jeg gjorde, var derfor å bestemme hvilken syntaktisk funksjon *norskfaget* har i de ulike setningene. I regnearket satte jeg inn ytterligere tre kolonner for notater. Hvis jeg registrerte en preposisjon har jeg i kolonnen brukt «p» for utfylling til preposisjon, jeg registrerte ellers *subjekt*, *subjekt (passiv)*, *objekt*, *indirekte objekt*, *predikativ* eller om den syntaktiske funksjonen er *uklar*. I den andre kolonnen utdyper jeg de tilfellene som ikke er preposisjoner, men subjekt, objekt eller lignende. I denne kolonnen har jeg skrevet hovedverbet i setningen i infinitivform. Ved *være* har jeg lagt til adjektiv eller substantiv for å vise hvilket predikativ det er. Ved subjekt, passiv har jeg skrevet hovedverbet i perfektum partisipp. I den tredje kolonnen har jeg tilføyd andre merknader, for eksempel ledd *norskfaget* er koordinert med, tilfeller der *norskfaget* står i parentes, anførselstegn eller lignende. I hovedsak viser funnene at den syntaktiske funksjonen til ordet *norskfaget* er enten subjekt, objekt eller ulike preposisjonsutfyllinger, så selv om det er noen få enkelttilfeller der *norskfaget* opptrer som predikativ har jeg ikke tatt disse med videre til analysen. Å registrere bruken av preposisjoner har vært nyttig på veien mot metaforanalysen, siden preposisjonene blant annet er med på å synliggjøre de ontologiske metaforene.

Forekomstene som er merket *uten funksjon/ uklassifisert* er ord der den syntaktiske funksjonen er uklar av en eller annen grunn, eller det er forekomster av ordet der «norskfaget» brukes om et tidsskrift, en overskrift, en tittel i en meny el. l. Setningene der betydningen er uklar, er ofte setninger preget av muntlig språk, ordet kan være en del av en oppramsing eller en del av en webstruktur som blir uklar brutt ned i setninger. Dette er noe av det som kan være ulempen ved å bruke et korpus med mye uredigert tekst. Siden jeg fikk så mange som 750 treff på ordet *norskfaget*, er antallet uklare tilfeller likevel lite sett i forhold til helheten, og jeg vil anta at det er uproblematisk for analysen og for oppgaven.

På grunn av det svært høye antallet preposisjonsutfyllinger, har jeg presentert disse i en egen tabell (tabell 2) der de er sortert fra flest til færrest forekomster. Ellers er alle funnene presentert i egne tabeller, som også beskrives med ord i oppgaven.

3.3 Analyse innenfor syntaktiske funksjoner

Etter å ha analysert setningene og sortert dem etter syntaktisk funksjon, motiverte funnene jeg gjorde der en videre inndeling i tre deler. Først har jeg undersøkt *norskfaget* som subjekt og *norskfaget* som objekt. Målet med denne delen var å finne ut hva norskfaget gjør og hva som skjer med norskfaget. I den andre delen undersøker jeg setningene der *norskfaget* står som utfylling til *i, innen, innenfor* og *gjennom*. I denne delen framstilles norskfaget som en beholder. I den tredje delen undersøker jeg *norskfaget* som utfylling til andre preposisjoner, *for, med* og *av*.

3.3.1 *Norskfaget* som subjekt

Etter hvert som jeg merket setninger der *norskfaget* opptrådte som subjekt i setninger, noterte jeg samtidig i en egen kolonne hvilket verb som opptrådte sammen med *norskfaget*. Disse verbene kategoriserte jeg videre etter innhold. Kategoriene som sammen utgjør *norskfaget* som subjekt er: *Norskfaget + være + adjektiv, norskfaget + være + substantiv, norskfaget + ha* og *norskfaget + andre verb*.

3.3.2 *Norskfaget* som objekt og passivt subjekt

Også i setningene der *norskfaget* opptrer som objekt og passivt subjekt, noterte jeg verbene som opptrådte sammen med *norskfaget* i en egen kolonne. Jeg behandler disse sammen. Denne kategorien er ikke delt inn i underkategorier.

3.3.3 *Norskfaget* som utfylling til *i, innen, innenfor* og *gjennom*

3.3.3.1 Hva er *i norskfaget*?

Der *norskfaget* er preposisjonsutfylling, har jeg først og fremst tatt utgangspunkt i ordklasse, og latt substantivene vise hva som er *i norskfaget*. På grunn av hyppige nominaliseringer er mye av det som «er» i *norskfaget*, også ting som «skjer» i *norskfaget*, men veien til dette er likevel om substantivene.

Når det gjelder «*hva som er i norskfaget*» har jeg talt antall og viser dette i Tabell III. Jeg har forsøkt å dele disse inn i kategorier, selv om det ikke alltid har vært like lett. Jeg har lagd kategorier motivert av funnene, og brukt kategorier jeg mener passer til norskdidaktikken. Kategoriene jeg endte opp med er: *uttrykk for fagstoff, uttrykk for aktiviteter, uttrykk for planer, mål og struktur, uttrykk for prøver og vurdering* og *uttrykk for diverse*.

Beskrivelsene av disse kategoriene er beskrivende for innholdet, men det er viktig å formidle at plasseringen av ord i disse kategoriene ikke er vanntett. Det finnes ord som også kunne ha vært plassert i andre kategorier, og selv kategoriseringen er også en metaforisk prosess som legger vekt på noe ved ordene og skjuler noe annet. Dette er en del av den metaforiske systematikken som det er viktig å være bevisst. Kategorien *uttrykk for diverse* er en mindre kategori som består av elementer fra andre fag enn norskfaget og ord som av ulike grunner ikke har latt seg plassere i de øvrige kategoriene, og som samtidig ikke kan danne en ny kategori. Dette er ikke ord som settes ved siden av materialet på noe vis, og de behandles som en del av metaforanalysen på lik linje med de andre kategoriene.

3.3.3.2 Hva skjer i *norskfaget*?

I setningene der *norskfaget* opptrer som utfylling til preposisjonene *i*, *innen* og *innenfor*, har jeg latt verbene vise fram *hva som skjer* i norskfaget. Etter først å ha markert alle verbene som opptrer i setningene, begynte arbeidet med å kategorisere dem. Jeg skilte først ut de sammensatte verbalene, altså konstruksjonene av enten temporale hjelpeverb eller passivhjelpeverb. I hovedsak er disse satt sammen med substantiver, og disse behandles allerede i 5.4.1. Et lite utvalg (15 tilfeller) er tilfeller der er eller blir er satt sammen med adjektiv. De resterende verbene er deretter delt inn i tre kategorier: verb som handler om eleven, verb som handler om læreren, og verb som handler om norskfaget.

3.4 Metaforanalysen

Den største og viktigste delen av arbeidet har vært metaforanalysen. Ordningen etter syntaktisk funksjon har vært en viktig del av organiseringen av materialet, og den har gjort metaforanalysen enklere.

I metaforidentifiseringsprosessen, benytter jeg meg delvis av metaforidentifiseringsprosedyren (*Metaphor identification procedure*, jeg bruker heretter forkortelsen MIP). Dette er en metode som er utviklet av Pragglez-gruppa, en gruppe som har fått navnet etter første bokstav i fornavnet til medlemmene i gruppa: Peter Crisp, Raymond Gibbs, Alice Deignan, Graham Low, Gerard Steen, Lynne Cameron, Elena Semino,

Joe Grady, Alan Cienki og Zoltán Kövecses (Pragglejaz group, 2007, s. 37). Pragglejaz-gruppa påpeker at en viktig utvikling i nyere metaforforskning de siste årene har vært forskning og fokus på metafor i autentiske diskurser, men at en utfordring innenfor dette fagfeltet har vært «that researchers often differ in their intuitions about what constitutes a metaphoric word or phrase» (Pragglejaz-group, 2007, s.37). Forskere kan unnlate å beskrive hvordan de skiller mellom metaforisk og bokstavelig språkbruk, og i ulike studier kan i tillegg fokuset ligge på ulike aspekter ved metaforisk språkbruk, avhengig av forskerens teoretiske tilnærming.

På bakgrunn av dette behovet for en metode som kan påføres flere ulike tekster, utviklet Pragglejaz-gruppen MIP, en metode som skal være både eksplisitt, pålitelig og også fleksibel i møtet med ulike tekster, og som kan brukes for å avdekke metaforiske uttrykk i autentisk språkbruk. En oversikt over denne framgangsmåten utviklet av Pragglejaz Group (2007, s.3) er presentert nedenfor:

1. Les hele teksten for å etablere en generell forståelse av betydningen/ innholdet i teksten.
2. Identifiser de språklige enhetene i teksten.
 - (a) Etabler den kontekstuelle betydningen for alle de språklige enhetene i teksten, det vil si hvordan de kan relateres til en entitet, en relasjon eller et attributt i den situasjonen som teksten skaper. Legg merke til hva som kommer før og etter den språklige enheten.
 - (b) Finn ut om den språklige enheten i teksten har en mer grunnleggende betydning i andre kontekster enn den gitte. Grunnleggende betydninger har en tendens til å være:
 - a) mer konkrete, de er lettere å se for seg, se, høre, føle, lukte og smake
 - b) relatert til kroppslig aktivitet
 - c) mer presise (til forskjell fra vage)
 - d) historisk eldre

Grunnleggende betydninger er ikke nødvendigvis de mest frekvente betydningene av de leksikalske enhetene.

- (c) Hvis en leksikalsk enhet har en mer grunnleggende betydning i andre kontekster enn i den gitte, finn ut om denne kontekstuelle betydningen står i kontrast til den grunnleggende betydningen, men kan bli forstått i sammenheng med denne.

3) Hvis ja, merk den leksikalske enheten som metaforisk.

Slik skal en analysere hver språklige enhet isolert fra resten av teksten, for deretter å sammenligne den betydningen enheten har i teksten med enhetens grunnleggende betydning. For å kartlegge om ordene har en mer grunnleggende betydning, og dermed er en metafor, har jeg som førstevalg brukt *Bokmålsordboka* (<http://ordbok.uib.no/>), men også *Nynorskordboka* som i enkelte tilfeller har hatt mer utfyllende artikler. I noen tilfeller har jeg også brukt *Det norske akademis ordbok* (<http://naob.no>).

I metaforanalysen i denne oppgaven har det ikke vært hensiktsmessig å følge denne prosedyren så systematisk som det foreslås at man bør gjøre. Dette henger sammen med at denne oppgaven tar utgangspunkt i ordet *norskfaget* som allerede er definert som en ontologisk metafor. Ved å slå opp i ordlista ville jeg ikke ha funnet en mer grunnleggende betydning for ordet, og det ville dermed ikke blitt definert som en metafor ved bruk av denne metoden. I tillegg er denne oppgaven en korpusbasert oppgave, og jeg har dermed ikke tilgang til hele tekster, men setninger tatt ut av en kontekst og plassert i en annen. Å ha denne identifiseringsprosedyren i bakhodet har likevel vært verdifullt. Den ontologiske metaforen, *norskfaget*, vil påvirke omgivelsene ordet opptrer i, og når jeg har analysert de andre ordene, har jeg i større grad tatt i bruk MIP. I prosedyren er det essensielt å finne ut om de språklige entitetene har en mer grunnleggende betydning enn i den aktuelle konteksten. Når jeg i analysen omtaler et ord eller uttrykks grunnleggende betydning, snakker jeg om betydning som svarer til punktene i 2b i MIP.

Materialet er stort, og jeg har derfor gjort et utvalg av setninger som representerer de ulike kategoriene. Metaforanalysen vil derfor ikke vise metaforene om norskfaget i sin helhet. Ved at kategoriseringen i arbeidet i de første stegene er motivert av grammatikk, kan dette gjøre at jeg i hvert fall på disse stegene ikke er blitt styrt av metaforene. Dette ser jeg på som en styrke ved å jobbe med et korpus som utgangspunkt.

I metaforanalysen etablerer jeg et forhold mellom de metaforiske uttrykkene på den ene siden, og de kognitive og pragmatiske faktorene som styrer dem på den andre. Dette innebærer blant annet å identifisere hvilke begrepsmetaforer de metaforiske uttrykkene er språklige realiseringer av. Ved å undersøke dette er målet å få kunnskap om hvilken rolle språket, og nærmere bestemt metaforene, har i prosesser som for eksempel fagfornyelsen. Analysen er

basert på et utvalg av ord og tilfeller fra de ulike kategoriene, og her har arbeidet med inndeling vært sentralt. Uten en kategorisering i forkant, vil man gjerne legge merke til de kreative eller innovative metaforene, mens sorteringene gjør at jeg kan foreta et utvalgt motivert av f.eks. frekvens, hva ordene handler om osv.

3.5 Kritisk metaforanalyse

I kapittel 5 undersøker jeg metaforens rolle i det diskursive arbeidet i norskfaget. Her tar jeg med meg metaforene fra kapittel 4 inn i diskusjonen om hva norskfaget er og skal være, og jeg diskuterer hvilken rolle metaforene vi bruker om norskfaget får for den diskursive utviklingen i norskfaget.

I boken *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis* (2004) skriver Charteris-Black om korpusbaserte analyser av metaforer. Jeg tar i bruk mange av hans metoder og tilnæringer til kritisk metaforanalyse i denne oppgaven.

Charteris-Black sin framgangsmåte til kritisk metaforanalyse består av tre steg:

- Metaforidentifisering – hovedsakelig en nærlesning av teksten, der en forsøker å identifisere mulige metaforiske uttrykk (Charteris-Black, 2004, s. 35)
- Metafortolkning – der en søker å etablere et forhold mellom metaforene og de kognitive og pragmatiske faktorene som bestemmer dem, og også å identifisere begrepsmetaforer (Charteris-Black, 2004, s. 35)
- Metaforforklaring – der en skal identifisere den sosiale agendaen og metaforens rolle som retorisk virkemiddel (Charteris-Black, 2004, s. 37–39)

I hovedsak ligger disse tre stegene til grunn for analysen i denne oppgaven. De to første trinnene utgjør kapittel 4, metaforanalysen, mens metaforforklaringen utgjør kapittel 5. I kapittel 5 forsøker jeg først og fremst å diskutere metaforene vi bruker om norskfaget og om det finnes alternativer til dem.

4 RESULTATER OG ANALYSE

I dette kapitlet presenterer jeg metaforanalysen, der jeg undersøker hvilke metaforer som brukes når *norskfaget* opptrer i setninger. Kapitlet er ordnet etter hvilken syntaktisk funksjon *norskfaget* har. Et utgangspunkt for analysen er at *norskfaget* forstås som en ontologisk metafor. Det vil si at det vi betegner som *norskfaget*, er en abstrakt konstruksjon av kunnskap, ferdigheter og kompetanse, og ved å ta i bruk en ontologisk metafor gir vi dette abstrakte status som en entitet avgrenset i tid, størrelse og innhold. Dermed kan vi omtale det, referere til det og drøfte det.

Som forklart i metodekapitlet er inndelingene jeg har foretatt i dette kapitlet, motivert av funn i materialet og av de metaforene som har dukket opp underveis. Metaforanalysen i oppgaven er todelt. Den første delen handler om *hva som skjer* i norskfaget. I 4.2 behandler jeg de tilfellene der *norskfaget* opptrer som subjekt i setningene, og i 4.3 behandler jeg de tilfellene der *norskfaget* opptrer som objekt eller passivt subjekt. For å undersøke tilfellene nevnt over har jeg først og fremst konsentrert meg om verbene.

Den andre delen av metaforanalysen handler om *hva som er* i norskfaget. Her presenterer jeg tilfellene der *norskfaget* metaforisk opptrer som en BEHOLDER, og undersøker denne metaforen ved hjelp av å analysere setninger der *norskfaget* opptrer som utfylling til preposisjonene *i*, *innen*, *innenfor* og *gjennom*. Jeg undersøker hva som er og hva som skjer i BEHOLDEREN. Til sist i analysen behandler jeg tilfellene der *norskfaget* står som utfylling til preposisjonene *av*, *med* og *for*.

4.1 Resultater: syntaktiske funksjoner

I forkant av selve metaforanalysen delte jeg inn funnene i materialet etter syntaktisk funksjon. Disse presenterer jeg først i metaforanalysekapittelet. Tabell 1 presenterer antallet eksempelsetninger etter hvilken funksjon ordet *norskfaget* har i setningene. Kategoriene er rangert fra flest til færrest forekomster, med unntak av de uklassifiserte ordene som jeg har plassert nederst uavhengig av antall funn. Disse er omtalt nærmere i metodekapittelet. Antallet av hver funksjon står til høyre i tabellen, og nederst har jeg summert funnene til en totalsum.

Tabell 1 Antall treff på ordet *norskfaget* sortert etter syntaktisk funksjon

Syntaktisk funksjon	Antall
<i>Preposisjonsutfylling</i>	548
<i>Subjekt (aktiv)</i>	99
<i>Objekt</i>	41
<i>Subjekt (passiv)</i>	13
<i>Indirekte objekt</i>	5
<i>Predikativ</i>	3
<i>Uklassifisert</i>	34
Sum	750

I tabell 1 kan en se at antallet setninger der *norskfaget* står som preposisjonsutfylling, skiller seg tydelig ut med hele 548 tilfeller. Videre følger subjekt i aktiv og objekt, med henholdsvis 99 og 41 tilfeller. Videre til metaforanalysen tar jeg med meg alle gruppene unntatt predikativ og de uklassifiserte ordene. De fem tilfellene av indirekte objekt behandler jeg sammen med kategorien objekt. Der bruker jeg *objekt* og presiserer heller hvis jeg omtaler de indirekte objektene. Siden subjekt i passiv svarer semantisk til objekt i aktiv, behandler jeg også disse sammen med objektene.

Siden antallet setninger der *norskfaget* står som preposisjonsutfylling, skiller seg såpass tydelig ut i materialet, presenterer jeg i tabell 2 en oversikt over hvilke preposisjoner som er kjerne i frasene. Tabellen er sortert fra flest til færrest belegg.

Tabell 2 Antall treff på ordet *norskfaget* sortert etter preposisjonskjerne

Preposisjon	Antall	Preposisjon	Antall
<i>I</i>	305	<i>Gjennom</i>	7
<i>For</i>	57	<i>Mellom</i>	4
<i>Med</i>	44	<i>Under</i>	2
<i>Av</i>	40	<i>Ved</i>	2
<i>Til</i>	24	<i>Etter</i>	1
<i>Fra</i>	14	<i>Utenom</i>	1
<i>På</i>	13	<i>Som</i>	1
<i>Om</i>	12	<i>Over</i>	1
<i>Innen</i>	9	<i>Uten</i>	1
<i>Innenfor/ innanfor</i>	9	<i>Utover</i>	1
			Sum: 548

I tabell 2 kan vi se at noen preposisjonskjerne skiller seg tydelig ut i materialet. Aller øverst i tabellen finner vi *i* med hele 305 tilfeller. Videre følger *for*, *med* og *av* med henholdsvis 57, 44 og 40 tilfeller. Et stykke under finner vi *til*, *fra*, *på* og *om* med 24, 14, 13 og 12 tilfeller. Dette kan vise en tendens til at *norskfaget* først og fremst sees på og omtales som en beholder, noe en kan være i. Dette ser vi også i setninger med preposisjonskjerne som *innen*, *innenfor* og *gjennom*, som også signaliserer at *norskfaget* sees på som noe en kan være i eller bevege seg gjennom. Preposisjoner som *utenom* og *utover* er også med på å signalisere at *norskfaget* har noen klare grenser, og er noe en kan være i eller utenfor. Dette vil jeg presentere videre i kapittel 5.4.

4.2 *Norskfaget* som subjekt: Hva gjør faget?

4.2.1 *Norskfaget* som subjekt

Med unntak av imperativsetninger inneholder alle fullstendige norske setninger et subjektledd, og nest etter verbalet er derfor subjektet å regne som det viktigste leddet i en setning. Subjektet og verbalet er nært knyttet sammen, så for å undersøke setningene der *norskfaget* er en sentral deltaker i en setning, har jeg tatt veien om verbalet. Vanligvis er det

verbalet i en setning som uttrykker den *tilstanden, hendelsen eller handlingen* det er snakk om i setningen, (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s.308) og slik vil verbalet kunne gi oss informasjon om hva subjektet, i dette tilfellet *norskfaget*, gjør.

I setningene jeg har jobbet med, tas det i flere tilfeller i bruk en av de mest åpenbare ontologiske metaforene, nemlig at *norskfaget* realiseres metaforisk som en person. Ved å ta i bruk dette grepet der MENNESKET er kildedomene, kan vi forstå *norskfaget*, som i utgangspunktet er noe abstrakt og ikke-menneskelig, ved hjelp av menneskelige motivasjoner, kjennetegn og aktiviteter. Her er noen tilfeller:

- (1) følgelig kan norskfaget *bidra* til å utvikle kulturforståelse (621)
- (2) norskfaget *skal oppmuntre* elevene til å bli aktive (658)
- (3) Norskfaget er stort og *krevende* (670)

I de tre setningene over beskrives *norskfaget* som noe med menneskelige egenskaper. I (1) er *norskfaget* en bidragsyter til noe som må sies å være et samfunnsprosjekt. Siden *norskfaget* i utgangspunktet er en abstrakt konstruksjon, kan det per definisjon ikke bidra til noe, og vi må derfor betrakte det som en metafor. I (2) skal *norskfaget oppmuntre* elevene til å bli aktive (i noe), og i (3) beskrives *norskfaget* som *krevende*, altså noe som stiller krav til de involverte. Alt dette er menneskelige egenskaper, og vi kan dermed si at *norskfaget* personifiseres: Noe som i utgangspunktet er ikkemenneskelig (og til og med en ontologisk metafor, altså noe ikke-fysisk) gis menneskelige egenskaper. Vi får metaforen NORSKFAGET ER ET MENNESKE.

Personifikasjon er ikke en enkelt, enhetlig generell prosess, men heller en prosess der hver personifikasjon skiller seg ut med hensyn til hvilke aspekter ved mennesker man plukker ut og benytter. Selve kategorien personifikasjon dekker i utgangspunktet en rekke metaforer som synliggjør ulike aspekter ved et menneske (Lakoff og Johnson, 2003, s. 35). Det er dermed ikke nok å si at NORSKFAGET ER ET MENNESKE, vi må også undersøke nærmere *hvilke* menneskelige egenskaper norskfaget tillegges. I setningene (1) og (2) kan verbene *bidra* og *oppmuntre* være realiseringer av metaforen NORSKFAGET SOM STØTTENDE PERSON, mens setning (3) med verbet *krevende*, kan være et uttrykk for metaforen NORSKFAGET SOM

VANSKELIG PERSON. Her ser vi at konnotasjonene verbene har med seg, er med på å synliggjøre detaljene i det metaforiske uttrykket.

I enkelte av setningene der *norskfaget* opptrer som subjekt i setninger, kan det like gjerne referere til en faktisk person, mer konkret norsklæreren i faget. I disse tilfellene bruker man en entitet for å referere til en annen, altså en metonymi. For å skille den metaforiske bruken av *norskfaget* fra den metonymiske må en se på ordets funksjon. Mens metaforens viktigste funksjon er forståelse, er metonymiens først og fremst å referere. Det vil si at en setning som den i (4) kan forstås som at *norskfaget står for* norsklæreren:

(4) norskfaget skal *stimulere* elevene til å (661)

Hvis en forstår setningen metonymisk, kan vi si at man tar i bruk INSTITUSJON FOR ANSVARLIG PERSON, og slik vil *norskfaget* være metonymi for norsklæreren. Også metonymien er en del av den vanlige måten vi tenker og handler på, og har et slektskap med metaforen, men nærheten og assosiasjonen mellom det språklige uttrykket og det metonymien refererer til, er gjerne mer åpenbare enn ved bruk av metafor (Lakoff og Johnson, 2008, s. 40).

I flere av tilfellene der vi finner *norskfaget* + *dynamisk verb*, kan *norskfaget* forstås som en metonymi for norsklæreren. I setningene der vi finner *norskfaget* + *statisk verb* slik som i (5), kan man ikke forstå *norskfaget* som en metonymi for læreren. I setningen under brukes *norskfaget* om innholdet i faget, ikke om en deltaker/ person i faget:

(5) norskfaget *handler* om tekstkompetanse (651)

I setningene der *norskfaget* kan forstås som norsklæreren, vil det være mulig å bytte ut ordet *norskfaget* med *norsklæreren*. Det kan vi se at ikke er mulig i setning (5), da vil ikke setningen gi mening. I materialet er det 99 tilfeller der *norskfaget* er aktivt subjekt i setninger. Disse er delt inn i egne kategorier og behandles mer detaljert i 4.2.2– 4.2.5.

4.2.2 Norskfaget + være + adjektiv

I flere av setningene der *norskfaget* er subjekt i setninger, beskrives subjektet direkte ved hjelp av verbet *være* og med et adjektiv i tillegg. Disse setningene har jeg behandlet i en gruppe for seg, og de er presentert i tabell 3. Jeg har delt inn setningene i tre underkategorier: *uttrykk for størrelse*, *uttrykk for relevans og verdi* og *uttrykk for formål*.

I tabell 3 presenteres setninger der *norskfaget* opptrer som subjekt i setninger, etterfulgt av *være + adjektiv*.

Tabell 3 Være + adjektiv

Være + adjektiv	
<i>Uttrykk for størrelse</i>	4
<i>Uttrykk for relevans og verdi</i>	10
<i>Uttrykk for formål</i>	3
Sum:	17

For å i det hele tatt kunne snakke om størrelse på noe abstrakt som *norskfaget*, må man først ta i bruk en ontologisk metafor der man trekker kunstige grenser som skiller fenomenet, i dette tilfellet norskfaget, fra omverdenen. Dette er beskrevet nærmere i teorikapittelet (2.2.4) I disse fire eksemplene beskrives *norskfagets* størrelse på ulike måter:

- (1) norskfaget slik det er i dag er *enormt* (671)
- (2) norskfaget er *stort og krevende* (670)
- (3) men norskfaget er *stort og omfangsrikt* (673)
- (4) norskfaget er det *største* på VG3 (675)

I alle tilfellene der størrelse brukes om faget, beskrives faget ved hjelp av adjektiv som *stort*, og som *enormt*, *omfangsrikt* og *det største*. Størrelsesmetaforen forbundet med *norskfaget* må antas å både omfatte hvilke kompetanser og ferdigheter som skal behandles i faget og

uttrykker samtidig hvordan faget oppleves, rent subjektivt, for elever og lærere involvert i det. Metaforen vi tar i bruk for å kunne omtale norskfagets størrelse på denne måten, mener jeg er INNHOLDSRIKT SOM STORT. *Norskfaget* har ingen fysisk størrelse på samme måte som en stor stein kan ha det, selv om størrelsesrammen det refereres til, i enkelte tilfeller kan være snakk om timetallet i faget, slik vi kan anta at det menes i setning (4). Vi kan likevel si at det rommer mye kunnskap og mange aktiviteter, og begge deler betrakter vi metaforisk som STOFF. Dermed kan vi ved å omtale *norskfaget* metaforisk snakke om fysisk størrelse når vi skal beskrive faget, vi får metaforen NORSKFAGET SOM FYSISK STØRRELSE. Selv om en beskriver gitte størrelser som f.eks. timetall, vil metaforen INNHOLDSRIKT ER STORT slik jeg ser det, alltid være til stede, siden det ikke er noe likhetstegn mellom timetallet/ årsramme som faktisk settes av til et fag og hva som forventes gjennomført innenfor dette timetallet/ årsramme.

I tillegg til at det brukes metafor for å kunne snakke om fagets størrelse, brukes også personifikasjoner for å omtale hvordan elever og lærere opplever faget. Dette kan vi se i setning (2) der norskfaget i tillegg til å omtales som *stort*, omtales som *krevende*. Dette er subjektive vurderinger av hva norskfaget er, og i flere tilfeller hvilken arbeidsmengde faget fører med seg. Denne personifikasjonen av norskfaget, gir oss metaforen NORSKFAGET ER EN VANSKELIG PERSON, siden verbet *kreve* igjen krever at det står et levende vesen bak uttrykket. Også *enormt* som vi finner i setning (1), er en størrelsesbeskrivelse som er mer verdiladd enn f.eks. *stor*, og det kan gi oss metaforen NORSKFAGET ER EN VANSKELIG STØRRELSE. *Norskfaget* er av en størrelsesorden det er vanskelig å forholde seg til, *enormt*, og forstås gjerne som for stort.

Adjektivet *vanskelig* brukes også i kategorien kalt *uttrykk for relevans og verdi*. Disse uttrykkene er ikke i først og fremst knyttet til arbeidsmengde eller timetall, men heller en subjektiv opplevelse av relevans og verdi. Av disse uttrykkene finnes det ett tilfelle av det en må kunne beskrive som en positiv vurdering, *morsomt*. To tilfeller er negative vurderinger av faget, *bortkastet tid* og *kjedelig*. Tre tilfeller beskriver norskfaget som *vanskelig*. Adjektivet *vanskelig* kan forstås brukt om noe som skaper vansker, innviklet, problemfylt, komplisert, ikke lett (Bokmålsordboka under *vanskelig*), men kan også forstås som umedgjørlig, ikke lett å gjøre tilfreds eller omgås. I setningen under, der *vanskelig* opptrer sammen med *krevende*

(presens partisipp av *kreve*) mener jeg det kan være rimelig å tolke *vanskelig* som brukt i det siste eksempelet, altså som en personifikasjon.

(5) men norskfaget er krevende i år. Jævlig krevende og vanskelig (691)

Her uttrykker personifikasjonen ikke bare NORSKFAGET ER ET MENNESKE, men også NORSKFAGET ER EN VANSKELIG PERSON.

I seks tilfeller beskrives norskfaget som *viktig*, *relevant*, *egnet* og *nyttig*. I tre tilfeller beskrives det som må kunne regnes som formål ved norskfaget, samtidig som det også her tas i bruk en metafor knyttet til retning. Uttrykkene som brukes er *yrkesrettet*, *studieforberedende* og *kunnskapsrettet*. Disse uttrykkene bygger på metaforen om at LÆRING ER EN GJENSTAND I BEVEGELSE, noe som jeg opplever er en konvensjonell måte å tenke på læring på. Dette viser disse eksemplene:

(6) Norskfaget skal være yrkesrettet og oppleves som relevant. (684)

(7) Norskfaget på dette årstrinnet er mer kunnskapsrettet (674)

(8) norskfaget burde være studieforberedende (672)

I eksemplene nevnt over betraktes læring som en aktivitet eller prosess som skal lede mot enten et yrke, slik vi ser det i (6), mot studier, slik vi ser det i (7), eller mot det mer abstrakte *kunnskap*, slik vi ser det i (8). I tillegg til at uttrykkene bygger på LÆRING ER EN GJENSTAND I BEVEGELSE uttrykker setningene en årsakssammenheng der noe følger etter noe annet. Mens (6) aktiverer et bildeskjemaet VEI/STI og der utdanning og i dette tilfellet *norskfaget* er selve VEIEN/ STIEN, og der aktivitetene som foregår, foregår på denne VEIEN/ STIEN. Slik vil retningen som vi ser i (6), (7) og (8) handle om retningen på VEIEN/STIEN. Setningene uttrykker på ulike måter en retning på vei mot noe, og retningen vil kunne være av betydning, for eksempel i en diskusjon om hva norskfaget skal inneholde. Slik kan vi si at vi finner metaforen NORSKFAGET SOM VEI/STI, som finnes igjen også i andre deler av analysen.

4.2.3 Norskfaget + være + substantiv

Tabell 4 Norskfaget + være + substantiv

Være + substantiv	
«Alle fags mor»	(ikke) en favoritt
En våt svamp	I forandring
I endring	Et nasjonalt og et lokalt anliggende
Sum: 6	

I tillegg til setningene der norskfaget beskrives ved hjelp av *være* pluss ulike adjektiv, finnes det også tilfeller der *norskfaget* uttrykkes ved hjelp av former av *være* pluss substantiv. Dette gjelder bare tre setninger, men jeg nevner dem likevel på grunn av de innovative metaforene som benyttes i to av setningene:

- (1) norskfaget er «alle fags mor» (682)
- (2) norskfaget er som en våt svamp (685)
- (3) norskfaget er både et nasjonalt og et lokalt anliggende (692)

Selv om disse setningene bare er tre funn i et stort materiale, kan de sees i sammenheng med andre språklige metaforer, som f.eks. norskfagets særlig ansvar i 5.1.3 og uttrykk for både størrelse, verdi og relevans i 5.1.1. Når *norskfaget* beskrives som *alle fags mor* i (1), brukes det en ontologisk metafor der *norskfaget* beskrives som en person. I tillegg til metaforen NORSKFAGET ER ET MENNESKE brukes en metafor som er mer spesifikk, nemlig NORSKFAGET ER EN MOR. Ved å bruke et kildedomene som er knyttet til et erfaringsområde de aller fleste av oss har eller har hatt et forhold til, det å ha en forelder eller selv å være en forelder. På denne måten tillegges og beskrives faget på en måte som fremheves noen egenskaper ved faget. En mor er i utgangspunktet en «(1) kvinne som har barn sett i forhold til barnet eller (2) en (gift) kvinne som styrer en husholdning eller lignende (Bokmålsordboka under *mor*)», men uttrykket er også brukt metaforisk i så stor grad at også i *Bokmålsordboka*

nevnes den metaforiske forståelsen av ordet: opphav. Det er likevel usikkert om «alle fags mor» skal knyttes til opphav, eller om det skal knyttes til en kvinne som styrer en husholdning eller lignende. Her markeres det at uttrykket er ment å skulle forstås metaforisk ved hjelp av metaforsignalisering (*metaphor signalling*) (Goatly, 2011, s. 178–183) og mer spesifikt ved domenesignalisering. Siden ord fra måldomenet (*alle fags*) er eksplisitt uttrykt for å hjelpe mottakeren til å forstå hva setningen dreier seg om metaforisk, vet vi at det ikke er snakk om en mor i ordets rette forstand, men *et fag med et særskilt ansvar overfor andre fag*. Det benyttes anførselstegn, som er med på å synliggjøre en distanse til uttrykket, og i dette tilfellet viser det oss at det er snakk om et språklig bilde.

I setning (2) brukes en simile med *som*. Mens sammenligningen i metaforen skjer uten ord som viser sammenligningen, bruker vi i similen *som* eller *lik* for å markere sammenligningen. Når *norskfaget* i setning (2) beskrives som «en våt svamp» er dette, i tillegg til nok å være en emneutløst metafor (Semino, 2008, s. 230), også en kreativ eller innovativ språklig metafor, der metaforen *NORSKFAGET ER EN SVAMP* brukes for å forstå norskfagets forhold til omverdenen. En svamp er i utgangspunktet et «laverestående, flercellet dyr som lever på havbunnen» (Bokmålsordboka under *svamp*), men kan også forstås som et «skjelett av en svamp, eller (en) etterligning i plast eller gummi, som brukes til å vaske med», noe en må anta er sentralt her. I skolen har svampen tradisjonelt hatt en fast plass i klasserommet for å tørke av tavla, og metaforen er nok motivert av dette. Vi sier at metaforen er emneutløst. Nøyaktig hva metaforen skal uttrykke om norskfaget, er det vanskelig å lese ut fra den frittstående setningen jeg har tilgang til i materialet mitt, men om en tar utgangspunkt i egne erfaringer med svampen, er det en gjenstand som når den er våt, er fylt med væske og som har den egenskapen at den i hvert fall til en viss grad holder på denne væsken til den blir klemt ut. Denne evnen til å samle opp og holde på væske, vil jeg anta er egenskapen som ønskes å legge vekt på i denne setningen, nemlig at norskfaget tar opp i seg mye fagstoff.

Setning (3) omhandler nok ulike nivåer av hvordan en skal forstås norskfagets rolle, både i det enkelte klasserom og kanskje også i et nasjonalt dannelsesperspektiv. *Anliggende* er en substantivering av danske *anligge* som betyr «være av betydning, være maktpåliggende (for noen), ligge (noen) på hjertet (Bokmålsordboka, under *anligge*). Jeg vil anta at betydningen

må være *av betydning*, og videre beskrives en inndeling av ansvar for faget: nasjonalt og lokalt. Slik er også denne setningen en konvensjonell språklig metafor.

4.2.4 *Norskfaget + ha*

Tabell 4 *Norskfaget + ha*, tabellen viser tilfellene der norskfaget som subjekt etterfølges av verbet *ha*. Antall tilfeller er summert til høyre i tabellen.

Tabell 5 *Norskfaget + ha*

<i>Norskfaget + ha</i>	
<i>Uttrykk for ansvar</i>	6
<i>Uttrykk for omfang</i>	5
<i>Uklassifiserte uttrykk</i>	6
<i>Sum</i>	17

I 17 tilfeller i materialet er *norskfaget* subjekt i setninger etterfulgt av verbet *ha*. Av disse er seks uttrykk knyttet til ansvar. Noen av disse setningene er:

- (1) norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne (634)
- (2) norskfaget har og tar et særlig ansvar for lesing som (637)
- (3) norskfaget har hatt hovedansvar for skrive- og leseopplæringen (636)

I tillegg til uttrykkene som direkte omhandler ansvar, finner vi også uttrykk som sier at norskfaget *har mange oppgaver, et bredt mandat, flere timer og stått sterkt*. Alle disse uttrykkene sier også noe om norskfagets rolle, omfang, ansvar og oppgaver i skolen. Jeg har valgt å sette et skille mellom ansvar som uttrykkes ved hjelp av personifikasjon, og *omfang* som dekker de resterende uttrykkene. I tillegg er det to setninger der det ikke kommer tydelig fram *hva* norskfaget har, og fire uttrykk som uttrykker innhold av ulik art.

Det at *norskfaget* «har og tar et særlig ansvar» slik vi ser det i setning (1) er noe som synes gjennomgående i ulike metaforiske uttrykk, og kan nok knyttes sammen med personifikasjonen NORSKFAGET ER EN ANSVARSPERSON. NORSKFAGET SOM ANSVARSPERSON ser vi også i setningene (2) og (3). I alle disse setningene kan imidlertid også *norskfaget* forstås som en metonymi for norsklæreren. Selv om norsklæreren er den som står med ansvaret, er det vanlig å uttrykke dette ved hjelp av metonymien INSTITUSJON FOR

ANSVARLIG PERSON. Dette er eksempler på setninger der uttrykk både kan tolkes som metaforer og som metonymier.

Setninger som handler om omfang, heller enn ansvar, kan vi se i eksempler som her:

(4) norskfaget har et bredt mandat (642)

(5) norskfaget har et rikt sjangerperspektiv (639)

Ved at en benytter adjektiv som *bredt* og *rikt*, ser vi at setning (4) ønsker å framheve fysisk størrelse ved å realisere metaforen NORSKFAGET SOM FYSISK STØRRELSE. Fokuset i setningen er ikke på *norskfaget* som BEHOLDER, slik vi ser det i andre setninger, men her er det snakk om mandat, altså myndighet eller fullmakt. Her brukes med andre ord FYSISK STØRRELSE om OPPGAVE, og slik ser vi at STORT ER OMFANGSRIKT. Når *norskfaget* i setning (5) beskrives som *rikt*, er det også snakk om omfang eller innhold. Betydningen eie mye eller ha rikelig av noe (*Bokmålsordboka*, under *rik*) handler også om omfang, og vi får en metafor som minner om den vi ser i setning (4), RIKELIG er OMFANGSRIKT. Norskfagets omfang realiseres metaforisk på litt ulike måter, men vi opplever likevel at det er snakk om det samme.

4.2.5 Norskfaget + andre verb

I tillegg til uttrykkene som er behandlet i 4.1.1 og 4.1.2 er det ytterligere flere setninger der *norskfaget* står som subjekt i setninger, og der verbet viser *norskfagets* funksjon i ulike setninger, uten at disse setningene er kategorisert med tanke på type verb. Flere av disse uttrykkene er interessante å undersøke nærmere både motivert av funn i de andre kategoriene, men også med tanke på norskfagets ansvarsområder og også med tanke på verbets rolle i tolkning og forståelse av læreplaner og kompetansemål.

Flere av verbene som benyttes her, må sies å være personifikasjoner av *norskfaget*, altså setninger der norskfaget tillegges menneskelige egenskaper. Dette kan vi se i setninger som:

(1) norskfaget må bevisstgjøre dette (618)

(2) norskfaget skal stimulere elevene til å utvikle (661)

(3) norskfaget skal oppmuntre elevene til (658)

(4) norskfaget skal bidra til å utvikle elevenes kulturforståelse (263)

I tilfellene (1)– (4) tillegges norskfaget menneskelige egenskaper der det skal *bevisstgjøre*, *stimulere*, *oppmuntre* og *bidra*. I andre tilsvarende setninger ser vi at *norskfaget* skal *skape*, *etablere*, *integre*, *hjelpe*, *bidra* og *ta*. Alle disse uttrykkene er avhengige av den ontologiske metaforen NORSKFAGET ER ET MENNESKE, og de ulike handlingene som må sies å være menneskelige, forteller oss noe om fagets oppgave. Her kan *norskfaget* også forstås som en metonymi for norsklæreren, men det er slik jeg ser det, absolutt et emne for diskusjon og også viktig for hvordan vi betrakter lærerrollen og hvor vi plasserer ansvaret språklig sett. Er det faget og elevenes egne prosesser som skal *stimulere*, *oppmuntre* og *bevisstgjøre*, eller er dette en beskrivelse av lærerens oppgaver i læringsprosesser? Svarer vi at det er en beskrivelse av lærerens oppgaver, må vi si at det er snakk om en metonymi. Er svaret derimot at dette er noe som skal komme som et resultat av elevens arbeid med norskfaget, må vi si at det er snakk om en personifisering, og vi får at NORSKFAGET ER EN STØTTENDE PERSON.

I setning (2) og setning (4) brukes verbet *utvikle*, som er en konvensjonell metafor. Den opprinnelige betydningen kan forklares som «å vikle eller folde (noe) ut av (noe)» (*NAOB* under *utvikle*) og det viser at metaforen opprinnelig bygger på en forståelse av kunnskap som noe lagvis, der kjernen er noe en kan finne fram til ved å utføre gitte operasjoner eller prosesser. Med mindre metaforen er en allusjon til Peer Gynt og løkmetaforen, er det rimelig å anta at kjernen som er å regne som kunnskapen ligger i midten. Denne metaforen KUNNSKAP ER I KJERNEN finner vi igjen flere steder når vi snakker om skole og undervisning.

Når *norskfaget* er subjekt i setninger, finner vi også eksempler der vi kan forstå *norskfaget* metaforisk som en VEIVISER. Metaforen NORSKFAGET SOM VEIVISER henger sammen med metaforen LÆRING SOM BEVEGELSE FRAMOVER, og her aktiveres bildeskjemaet VEI/STI som vi ser igjen i flere tilfeller. Setninger som realiserer denne metaforen, kan vi se her:

(5) skal norskfaget fremme en bevisst og kunnskapsbasert holdning (630)

(6) norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne (687)

(7) norskfaget setter skjønnlitteraturen i sentrum (616)

I alle disse setningene opptrer norskfaget som noe som skal vise eller legge til rette for eleven på ulike måter. I setning (5) skal *norskfaget fremme*, altså hjelpe fram, øke, påskynde eller stimulere (*Bokmålsordboka*, under *fremme*) en holdning. I setning (6) skal *norskfaget åpne*,

altså gjøre åpen (*Bokmålsordboka*, under *åpne*) som i tilgjengelig, en arena for elevene. Også i setning (7) der det er snakk om *å sette i sentrum*, fungerer norskfaget som en VEIVISER som skal gjøre kunnskap tilgjengelig for elever. Å sette i sentrum er i overført betydning å konsentrere oppmerksomheten om noe (*Bokmålsordboka*, under *sentrum*) og her er det elevens tanker som skal rettes mot skjønnlitteraturen. Igjen ser vi LÆRING SOM BEVEGELSE, men her skal oppmerksomheten rettes inn mot KJERNEN heller enn i en bevegelse FRAM. Dette er en metaforisk bevegelse vi finner igjen også andre steder i materialet.

4.3 Norskfaget som objekt eller passivsubjekt: Hva skjer med faget?

I 42 tilfeller i materialet er *norskfaget* objekt i setninger, og i 13 tilfeller opptrer *norskfaget* som passivt subjekt i setninger. Objektet i en setning er en utfylling til verbet, og i en aktiv setning er objektet det eller den som en handling retter seg mot, og må derfor også regnes som en sentral deltaker i setningen. Slik som i setningene der *norskfaget* er subjekt, får også her verbalet en sentral rolle når jeg skal undersøke hva som skjer med faget. Mens setningene der *norskfaget* opptrer som subjekt i stor grad handler om hvordan norskfaget *tar ansvar* og *utfører handlinger* i skolen, handler setningene der *norskfaget* opptrer som objekt eller passivt subjekt i setninger om hvordan subjektet forholder seg til *norskfaget*. Her vil det i større grad handle om endringer og tilstander i norskfaget, og i mindre grad om norsklæreren og om norskfagets ansvarsområder.

Ved hjelp av den ontologiske metaforen vi har tatt i bruk om norskfaget, kan vi betrakte og omtale *norskfaget* som en entitet avgrenset fra resten av verden. De egentlige avgrensningene som finnes når en skal sette grenser for et fag slik som norskfaget, er læreplanen og timetallet en har til rådighet, og er dermed også konstruksjoner og ikke faktiske avgrensninger.

Læreplanen må derfor også forstås som en språklig konstruksjon, som også vil kreve en fortolkning og en realisering (av lærere, skoleeier, elever). Grensene for et fag må dermed kunne betraktes som subjektive, eller i hvert fall konstruerte. Timetallet som skal benyttes til faget er i og for seg konkret, men siden det er svært variabelt hva disse timene fylles med, vil jeg likevel ikke betegne dette som en faktisk grense, men som en del av et rammeverk eller en forståelsesramme. Med bakgrunn i et territorielt behov for å avgrense hva norskfaget skal være, forsøker vi likevel å innføre noen fysiske avgrensninger, om enn bare språklig.

Norskfaget kan dermed betraktes og realiseres metaforisk som ENTITET, og videre også som en FYSISK GJENSTAND, for eksempel en BEHOLDER, slik jeg beskriver nærmere i 4.3, og som jeg også kommer tilbake til i flere tilfeller. Ved å betrakte *norskfaget* som en BEHOLDER, kan vi svært forenklet si at aktivitetene og kunnskapen som finnes i norskfaget kan betraktes som BEHOLDERSTOFF, altså noe som kan være inne i BEHOLDEREN. Dette kan vi også se eksempler på i tilfellene der *norskfaget* opptrer som objekt i setninger.

Selv om BEHOLDER-metaforen kommer til syne også når norskfaget opptrer som objekt i setninger, opptrer *norskfaget* ikke først og fremst som en BEHOLDER i disse setningene, men heller som en FYSISK GJENSTAND eller en HELHET MED DELER. For å starte med setningene der *norskfaget* fremstilles som en FYSISK GJENSTAND vil jeg vise fram disse setningene:

- (1) man har styrket norskfaget ved å gi det flere timer (26)
- (2) har tatt initiativ til å styrke norskfaget i lærerutdanninga (37)
- (3) vi ønsket å styrke hele norskfaget (40)
- (4) norskfaget og dramafaget *vektlegges* likt (722)

Siden *norskfaget* i utgangspunktet kan forstås som en ontologisk metafor, må også bruken av verbet STYRKE i setningene (1) – (3) forstås metaforisk. *Norskfaget* kan ikke bli sterkere som i å være sterk, kraftig (*Bokmålsordboka*, under *sterk*), og en mulighet er at betydningen handler om å stå sterkere som igjen bygger på metaforen GOD KVALITET ER FYSISK STYRKE. Ideen om å styrke norskfaget finner vi igjen i seks tilfeller, tre av dem vist over. Å STYRKE må dermed forstås som å bli bedre eller gjøres mer viktig. Metaforen GOD KVALITET ER FYSISK STYRKE må sies å ha en viss metaforisk koherens også med en annen metafor, GOD KVALITET ER FYSISK TYNGDE som vi kan se i setninger som i (4). I setning (5) er det også egenskapen stofflighet som er i fokus, når vi kan lese at:

- (5) Litteraturen skal gjennomsyre norskfaget (28)

Den egentlige betydningen av verbet *gjennomsyre* kan være å gjøre (en deig) sur tvers gjennom (*Nynorskordboka*, under *gjennomsyre*)⁶, men metaforisk forstår vi *gjennomsyre* som

⁶ Her bruker jeg *Nynorskordboka* for å finne den mer grunnleggende betydningen av ordet. I mange tilfeller opererer *Nynorskordboka* med en grunnleggende betydning, der *Bokmålsordboka* bare viser fram den konvensjonelle metaforen.

preget fullt ut. For at vi skal kunne ta i bruk denne metaforen, avhenger det av at vi først betrakter og omtaler *norskfaget* som STOFF, noe som kan *gjennomsyres*.

I enkelte setninger beskrives *norskfaget* som en HELHET MED DELER, og faget må forstås som noe som kan deles opp enten for ulike formål. I en setning beskrives dette:

(6) etter hvert ble også norskfaget oppsplittet og redskapsorientert

Her må det tolkes som at norskfaget har mistet en helhet eller substans som faget tidligere har hatt og at dette henger sammen med en ny orientering i faget: det har blitt *redskapsorientert*. En kan anta at dette henger sammen med en økende forståelse av norskfaget som et redskapsfag, der en stadig utvidelse av faget har ført til det som her refereres til som *oppsplittet*. Denne forståelsen av norskfaget som noe som kan deles opp i deler, finner vi igjen også i andre setninger som inneholder verb som *fordelt* og *kuttet*.

En rekke av verbene i setningene der *norskfaget* opptrer som objekt, gir lite informasjon om selve handlingen som skjer, og dette henger sammen med en hyppig nominalisering i setningene. Dette ser vi i eksempelet i setning (6), og vi ser det også i setninger som denne:

(7) når det gjelder norskfaget er det foretatt *en helhetlig gjennomgang* av (53)

I tillegg til at vi her snakker om en helhet, er det også interessant å se på den semantiske kjernen i setningen, altså verbalsubstantivet *gjennomgang* som forteller oss noe om handlingen det er snakk om. Med en slik setningskonstruksjon utelates informasjon om *hvem* som har gjennomgått (noe), det er uklart hvem som har ansvaret for denne helhetlige *gjennomgangen*. Nominaliseringen fører dermed til en frase som ikke helt svarer til en fullstendig setning, siden den semantiske rollen som subjektet normalt ville ha hatt er underforstått. Denne nominaliseringen fører dermed til at noe av informasjonen i setningen er skjult eller implisitt (Kulbrandstad og Kinn, 2016, s.416), det benyttes en *grammatisk metafor*. Ideen om grammatisk metafor (Halliday, 1985) tar utgangspunkt i at det finnes en måte å uttrykke mening på som er mer kongruent, mer grunnleggende eller fundamental enn andre, og at grammatisk metafor oppstår når en mening uttrykkes på en måte som er annerledes enn den kongruente. En nominalisering vil være et eksempel på en grammatisk metafor.

Også i setningene der *norskfaget* opptrer som objekt, finner vi flere setninger som handler om retning. Vi kan se på disse setningene:

(8) i det enestående prosjektet for å «løfte» norskfaget i skolen (56)

(9) selvfølgelig en fin måte å yrkesrette norskfaget på (47)

(10) jeg skal påstarte norskfaget som privatist til høsten (36)

Setningene (8), (9) og (10) bruker ulike metaforer knyttet til retning. I setning (8) kan en se en orienteringsmetafor, der HØY STATUS ER OPP. Den grunnleggende betydningen av verbet *løfte* er å heve noe opp fra bakken (Bokmålsordboka, under *løfte*), og brukt om en ontologisk metafor forstår vi dette metaforisk. Vi får metaforen NORSKFAGET SOM VIKTIG. Å løfte *norskfaget* vil dermed tolkes som å heve fagets status. Setning (9) og (10) bygger begge på metaforen LÆRING ER BEVEGELSE FRAMOVER, men på litt ulik måte. Det som skiller setningene fra hverandre er om det er *norskfaget* som er i bevegelse eller om det er personen som skal lære (subjektet i setningen) som er i bevegelse. I setning (9) er det *norskfaget* som er en VEI/STI, det som foregår på veien/stien skal *yrkesrettes*, altså dyttes i retning mot et yrke. I setning (10) er det subjektet i setningen som skal *påstarte norskfaget*, og norskfaget oppfattes som en REISE eller noe som skal BESTIGES eller MESTRES. Vi kan si at vi både ser metaforen NORSKFAGET SOM BEVEGELSE FRAMOVER og NORSKFAGET SOM REISE. Metaforene knyttet til retning og bevegelse må forstås på bakgrunn av hendelsesstruktursystemet presentert i 2.3.2.

4.4 *Norskfaget* som beholder: Hva er i *norskfaget*?

For at vi i det hele tatt skal kunne snakke om eller tenke om hva som *er i norskfaget*, er vi avhengige av å ta i bruk en grunnleggende ontologisk metafor. *Norskfaget* er ikke noe som i utgangspunktet har klare fysiske avgrensninger, men vi kan betrakte det som om det var det for å tilfredsstille visse menneskelige formål. Vi trekker dermed opp noen kunstige grenser basert på vår erfaring med fysiske gjenstander, som f.eks. våre egne kropp, og på den måten skaper vi disse avgrensningene ved hjelp av metafor. Når vi kan forstå og identifisere abstrakte fenomener som entiteter, kan vi videre referere til dem, kategorisere dem, gruppere dem, telle dem og på denne måten også resonnerer omkring dem. Ontologiske metaforer tjener

ulike formål, og de ulike funksjonene de tjener, kommer fram ut fra hvilken type ting de forstås som. I flere tilfeller omtales ikke norskfaget bare som en fysisk entitet, men også som noe mer spesifikt. Dette omtales i 4.4.1- 4.4.6.

Preposisjonen *i* uttrykker at noe er omgitt eller omsluttet av noe eller noen, og når *norskfaget* opptrer som utfylling til *i*, viser det at vi benytter en beholdermetafor når vi tenker på eller omtaler *norskfaget*. Mennesket er et fysisk vesen, skilt fra resten av verden av hudoverflaten. Slik kan vi si at vi også er *beholdere* som igjen er innhold i andre beholdere (rom, klær, kjøretøy) med både avgrensede overflater og en inn-ut orientering. Denne inn-ut-orienteringen gjør at vi søker å forstå også andre gjenstander på samme måte, dette henger også sammen med en grunnleggende territorialt instinkt; vi ønsker å definere ting rundt oss ved å avgrense dem (Lakoff og Johnson, 2003, s. 32). Dette gjelder også for hendelser, handlinger, aktiviteter og tilstander. Når vi omtaler norskfaget, har det i utgangspunktet noen gitte avgrensninger som i hovedsak er gitt i læreplanverket, der det ligger føringer for hvilke aktiviteter som skal prioriteres, hvilke kompetanser elevene skal arbeide med, og hva som vurderes som kunnskaper og ferdigheter i faget. Disse avgrensningene må sies å være relativt abstrakte. Det finnes imidlertid noen konkrete avgrensninger, disse er knyttet til f.eks. hvor mange timer som skal brukes på faget i løpet av et skoleår, eller de kan knyttes til vurderinger som f.eks. eksamen i et fag. Likevel kan man ikke si at en kan trekke noen klare avgrensninger for verken norskfaget eller for andre skolefag, og det vil derfor være rimelig å si vi benytter oss av en ontologisk metafor når vi betrakter eller omtaler norskfaget.

Vi ser av preposisjonen *i* som benyttes hyppig om *norskfaget*, at denne ontologiske metaforen er en BEHOLDER. Vi kan se dette i setninger som:

- (1) kanonlesningen *i* norskfaget har ingen egenverdi (338)
- (2) grammatikk er blitt litt tabu, et stebarn *i* norskfaget (345)
- (3) fakta er at mange av kompetansemålene *i* norskfaget kommer igjen i høyere utdanning (282)

I eksemplene over nevnes det ulike ting som *er i* norskfaget, og i disse setningene er disse tingene *kanonlesning*, *grammatikk*, *stebarn* og *kompetansemål*. Mens norskfaget er en BEHOLDER, vil disse tingene være innholdet i BEHOLDEREN og dermed BEHOLDERSTOFF.

I tabell 5 presenterer jeg hvilke typer INNHOLD jeg har funnet i mitt materiale. Disse er delt inn i kategoriene: *uttrykk for fagstoff, uttrykk for aktiviteter, uttrykk for planer, mål og struktur, uttrykk for prøver og vurdering og uttrykk for diverse*. Alle disse kategoriene er presentert i egne tabeller der uttrykkene er listet opp med antall. Felles for de aller fleste av disse uttrykkene er at de igjen er nye ontologiske metaforer. Det aller meste vi omtaler når vi snakker om kunnskap, læring, vurdering osv. er abstrakte begreper, og på samme måte som når vi snakker om norskfaget, vil vi derfor være avhengige av ontologiske metaforer for å kunne omtale dem, kategorisere dem osv. Når jeg har delt funnene i materiale inn i disse kategoriene, har jeg lagd et nytt sett med metaforiske, mindre beholdere, og jeg har samtidig foretatt en ny metaforisk inndeling fordi det gjør materialet mer oversiktlig. Jeg bruker metaforer for å strukturere noen begreper, eller vi kan si at jeg underkategoriserer. På bakgrunn av erfaring i skolen og med elementer, gjenstander, aktiviteter, deltagere osv. kan en se en koherens i disse ulike erfaringselementene og dermed klassifisere dem ved å metaforisk plassere dem i nye og mindre beholdere (Lakoff og Johnson, 2003, s. 81). Å betrakte et fag som en BEHOLDER må kunne regnes som konvensjonelt, men en kan likevel tenke seg at en også kunne benytte et annet kildedomene, og at dette også kunne endre måten vi tenker på og snakker om faget på. Å dele inn beholderen i ytterligere mindre beholdere er noe som kan være teoridannende og slik kunne spille en rolle i det diskursive arbeidet innenfor et fagområde.

4.4.1 *Norskfaget som utfylling til preposisjonene i, innen, innenfor og gjennom*

Tabell 5 viser en oversikt over hva som befinner seg i norskfaget delt inn i fem kategorier. Antall ord i hver kategori står til høyre i tabellen.

Tabell 6 *Hva er i norskfaget?*

Kategori	Antall
Uttrykk for fagstoff	83
Uttrykk for aktiviteter	89
Uttrykk for planer, mål og struktur	74
Uttrykk for prøver og vurdering	52
Uttrykk for diverse	27
Sum	325

Preposisjoner er kjerneord i fraser der preposisjonen gjerne har en utfylling etter seg, og i dette kapitlet undersøker jeg tilfellene i materialet der *norskfaget* står som utfylling til preposisjonene nevnt i overskrifta. Denne gruppen av enkle og avledede preposisjoner kan fortelle oss noe om norskfaget, nemlig *hva som skjer* i norskfaget (dette behandles i 4.5) og *hva som er* i norskfaget. Preposisjonen *i* uttrykker at noe eller noen er omsluttet av et tredimensjonalt element, og det viser oss at *norskfaget* er en ontologisk metafor. *Norskfaget* er altså i utgangspunktet noe abstrakt, men som vi likevel betrakter, omtaler og refererer til som en avgrenset entitet. Ved å snakke om og tenke på norskfaget som en BEHOLDERGJENSTAND kan vi snakke om *hva som er* i norskfaget, *hva som ikke er* i norskfaget og *hva som skjer* i norskfaget. Dette kunne vi ikke ha gjort om vi ikke var enige om å forstå *norskfaget* som en entitet, siden det ikke i virkeligheten finnes noen klare fysiske avgrensninger som forteller oss hvor norskfaget starter, og hvor det slutter. Disse må vi selv risse opp ved hjelp av språket.

Ved å finne antall tilfeller der *norskfaget* står som utfylling til *i*, *innen*, *innenfor* og *gjennom*, ser en at *norskfaget* i svært mange tilfeller framstilles som en beholder. Ved å undersøke *hva som er* i denne beholderen, kan en også finne at det er svært mange ulike «ting» i den. Disse «tingene» er presentert i tabell 5. Som tabellen viser, er det mange tilfeller av setninger der *norskfaget* står som utfylling til preposisjonen *i*. De aller fleste setningene jeg skriver om her, vil dermed handle om *norskfaget* som preposisjonsutfylling til *i*. Samtidig behandler jeg setningene der *norskfaget* er preposisjonsutfylling til *innen* og *innenfor* uten å presisere det. Siden *gjennom* uttrykker noe litt annet, vil jeg nevne disse eksemplene spesielt til sist.

Jeg har forholdt meg til setningene ved å stille spørsmålene «hva er» i norskfaget og «hva skjer» i norskfaget. For å kunne dele inn i «er» og «skjer» har jeg sortert funnene etter ordklasse. Mens substantivene i utgangspunktet skulle vise hva som «er» i norskfaget, skulle verbene vise meg hva som «skjer». Jeg har forholdt meg til denne inndelingen videre, selv om det i stor grad viser seg at *det som er* i norskfaget i stor grad er ting som skjer i norskfaget på bakgrunn av nominaliseringer. *Det som skjer* i *norskfaget*, behandler jeg i 4.5 og disse resultatene presenteres i egne tabeller.

Det som er i norskfaget, er presentert i tabell 3. Det kommer fram av tabellen hvor mange tilfeller det er av de enkelte ordene. Slik vi kan se i tabell 3, er det flest tilfeller av ord i kategorien «uttrykk for aktiviteter» og «uttrykk for fagstoff». Disse er presentert nærmere i tabell 3a og 3b der ordene er videre delt inn i underkategorier.

4.4.2 Uttrykk for fagstoff

Tabell 6 viser oversikt over uttrykk som handler om fagstoff. Antall ord er summert til høyre i tabellen.

Tabell 7 Uttrykk for fagstoff

UTTRYKK FOR FAGSTOFF			
ALLMENT, OVERGRIPENDE		<i>Stoff Fakta</i>	2
ALLMENT, DETALJ		<i>Begrep Rolle</i>	2
KILDER		<i>Lærebok/-bøker (4) Pensumbøker Lesebøker Tekstantologi Læremidler NDLA Fagnettsted Læringsressurser</i>	11
TEKSTSJANGRE SOM ELEVENE LESER		<i>Litteratur Norrøn litteratur Skjønnlitteratur Sakprosa (5) Sakprosakanon</i>	9
TEKSTER SOM ELEVENE LESER ELLER SKRIVER	ALLMENT	<i>Tekster Verk</i>	2
	SJANGERBASERT	<i>Teksttyper Litterære tekster Skjønnlitterære tekster Sammensatte tekster (2) Essay Bokanmeldelser Fortellinger (2) Kriminalfortellinger Tegneserier Bildemedier Film Reklamefilmer Holdningskampanjer Eksempeltekst</i>	16
	MÅLFORMBASERT	<i>Tekster på bokmål og nynorsk</i>	1
TEKSTER SOM ELEVENE SKRIVER		<i>Jobbsøknad og CV Tenketekster Særemneoppgave, Blogg Særemne Fordypningsoppgave/ -emne (3) Tolkning</i>	9
ØVRIG FAGSTOFF	ALLMENT OM SPRÅK	<i>Språk Skriftspråk Studie</i>	3
	PRAKTISK	<i>Bokmål Nynorsk (3)</i>	

		<i>Basisnynorsk</i>	5
	TEORETISK OM SPRÅK	<i>Nordiske språk Dialekter Talemålsvariasjon Grammatikk (2) Språkhistorie Navnegransking Kommunikasjon Grammatikkemnet Morsmål Gammelnorsk Språkpolitikk</i>	8
	TEORETISK, MEST OM LITTERATUR	<i>Retorikk (2) Sjanger Sjangerlære Litteraturhistorisk tidslinje Utvidet tekstbegrep Virkemidler Personkarakteristikk</i>	9
	DELVIS ANDRE FAG	<i>Medier og informasjonsteknologi Digitale verktøy Lokalhistorie</i>	3
	ANDRE FAG	<i>Matematikk Kroppsøving Historie</i>	3
Sum:			83

Den nest største kategorien i norskfaget er *uttrykk for fagstoff*. Denne kategorien rommer i tillegg til noen betegnelser i form av ontologiske metaforer (stoff, begrep), det en må si er kunnskapsstoff. De fleste ordene handler om tekster som elevene leser, skriver og forholder seg til. I tillegg finnes det øvrig fagstoff og noen få tilfeller av elementer fra andre fag.

Tekstbegrepet i norskfaget er omfangsrikt og dekker mye av fagstoffet som det jobbes med i norskfaget. Det finnes også noen eksempler på mer konkrete tilfeller av kilder i norskfaget, slik som lærebøker og faglige nettsteder. Det sentrale innholdet i kategorien *uttrykk for fagstoff* er kunnskap, og vi tar i bruk en ontologisk metafor, KUNNSKAP ER STOFF. Denne metaforen er sentral og overgripende når vi snakker om kunnskapsinnholdet i norskfaget, og den muliggjør at vi deler kunnskap inn i kategorier og dermed danner nye metaforer. Sentralt for at vi skal kunne omtale disse tingene, er aller først den ontologiske metaforen. På samme måte som *norskfaget* er en ontologisk metafor, er også *fagstoff* en ontologisk metafor. En kan dermed si at vi er avhengig av den ontologiske metaforen for å kunne snakke om innholdssiden av norskfaget. For å kunne beskrive at dette fagstoffet befinner seg i norskfaget,

er vi avhengige av BEHOLDER-metaforen, som fremstiller norskfaget som en BEHOLDER som kan romme dette INNHOLDET. Noen setninger som kan vise fram hvordan *fagstoff* opptrer i setninger i relasjon til *norskfaget* er disse:

- (1) Men vi har lenge hatt et utvidet tekstbegrep i norskfaget (360)
- (2) Ferdig med fordypningsemnet innen norskfaget (485)
- (3) Det er også mye mer tenketekster i norskfaget (268)

Fagstoffet som opptrer i disse setningene er *utvidet tekstbegrep* i (1), *fordypningsemnet* i (2) og *tenketekster* i (3). For at en skal kunne forstå hva et *utvidet tekstbegrep* slik vi møter det i setning (1), er, forutsettes det at en har en forståelse av hva *tekst* er. Deretter krever uttrykket at en forstår tekst som en fysisk entitet, noe som kan endres i størrelse eller omfang. Det vil være mulig å forstå *tekstbegrepet* metaforisk som en BEHOLDER som rommer det en tekst skal være. Det vil være mulig å forstå tekstbegrepet som STOFF med egenskapen å kunne endre størrelse. Setning (2) handler om *fordypningsemnet* som metaforisk må kunne sies å ta utgangspunkt i beholdermetaforen, og at KUNNSKAP ER I DYBDEN, mens en læringsprosess starter på OVERFLATEN og beveger seg nedover. Slik forstår vi *fordypningsemnet* som en oppgave der man beveger seg under overflaten forstått som å gå grundig til verks (*Bokmålsordboka*, under *dybde*). I setning (3) opptrer fagstoffet *tenketekster*, et uttrykk der aktiviteten i produktet er synlig. Ordet er satt sammen av verbet *tenke* og substantivet *tekst*, og presenterer et metaperspektiv på tekst, en type tekst der fokuset er rettet mot tenkningen som foregår mens man skriver.

4.4.3 Uttrykk for aktiviteter

Tabell 7 viser en oversikt over uttrykk som omhandler aktiviteter. Antall uttrykk er summert til høyre i tabellen.

Tabell 8 Uttrykk for aktiviteter

UTTRYKK FOR AKTIVITETER		
LÆRERAKTIVITET OG UNDERVISNINGSFORMER	<i>Undervisning (4)</i> <i>Formidling</i> <i>Teoretiske foredrag</i> <i>Lese- og skrivekurs</i> <i>Skriveopplæring (4)</i>	

	<i>Lese- og skriveopplæring</i> <i>Proessorientert skrivepedagogikk</i> <i>Instruksjoner</i> <i>Klasseledelse</i> <i>Uteskole</i> <i>Kosetur</i> <i>Navnegransking</i> <i>Skjønnlitterært program</i> <i>Metode (2)</i> <i>Parallell-opplæring</i> <i>Tilrettelegging</i> <i>Oppfølging</i> <i>Opplæring (2)</i> <i>Opplegg</i> <i>Innføring</i> <i>Arbeidsmåte</i> <i>Forskning</i> <i>Undervisningserfaring</i> <i>Undervisningsstilling</i>	30
ELEV OG LÆRERAKTIVITET	<i>Oppgaver</i> <i>Skriving</i> <i>Kanonlesning</i> <i>Muntlighet (2)</i> <i>Refleksjonsarbeid</i> <i>Retorisk analyse</i> <i>Tolkning</i> <i>Tekstanalyse</i> <i>Reklameanalyse</i> <i>Prosjekt Skjønnlitterært prosjekt</i> <i>Instruksjoner</i> <i>Avisproduksjonen</i> <i>Ting</i> <i>Råd</i> <i>Fordypning (2)</i> <i>Samarbeid</i> <i>Dialog</i> <i>Leksehjelp</i> <i>Elevoppgaver</i> <i>Behandling</i> <i>Prosess</i>	24
AKTIVITETER FRA ANDRE FAG	<i>Mattestykker</i> <i>Regneark</i>	2
PRIMÆRT ELEVAKTIVITET	<i>Kildebruk</i> <i>Kildekritikk</i> <i>Forbedring</i> <i>Rapportskriving</i> <i>Rettskriving</i> <i>Utplassering</i> <i>Sjangerforståelse</i> <i>Gruppearbeid</i>	

	<i>Jobbsøking</i> <i>Lytting</i> <i>Kulturforståelse</i> <i>Journalistikk</i>	12
ALLMENT VED ELEVENE	<i>Interesse</i> <i>Aktivitet (4)</i> <i>Innsats</i> <i>Fantasi</i> <i>Ideer</i> <i>Utvikling (2)</i> <i>Innsikt</i> <i>Mening (2)</i> <i>Egenverdi</i> <i>Kunnskap (2)</i> <i>Erfaring</i> <i>Lærevansker</i> <i>Motivasjon</i> <i>Mestring</i> <i>Mangfold</i>	21
		<i>Sum: 89</i>

«Uttrykk for aktiviteter» er den største kategorien med hele 89 ord.. Denne kategorien rommer både lærer- og elevaktiviteter, og den rommer både aktiviteter som er relativt konkrete (*skrivning, avisproduksjon, tolkning* osv.) og aktiviteter og tilstander som er mer abstrakte (*interesse, innsats, ideer*). Hele denne kategorien bygger på en enkel ontologisk metafor, nemlig EN AKTIVITET ER ET STOFF.

Mange av substantivene i denne kategorien er verbalsubstantiver som egentlig uttrykker handling. Avledninger med -ing er vanlige, og finnes i flere varianter. I noen av eksemplene i materialet ligger et verb til grunn for et substantiv, og vi får et verbalsubstantiv. Dette gjør det mulig for oss å omtale handlingene som ting, vi kan plassere dem i BEHOLDEREN norskfaget. Noen eksempler på dette kan en se i disse setningene:

- (1) Samlet gir disse en bred innføring i norskfaget (402)
- (2) Og tar begge fordypning i norskfaget (462)

Setningene (1) og (2) viser begge realiseringer av metaforen LÆRING SOM BEVEGELSE, men på litt ulike måter. Mens fokuset i setning (1) er rettet mot å føre noe fra UTSIDEN og INN, er fokuset i setning (2) rettet mot KUNNSKAP ER I DYBDEN, og bevegelsen er fra OVERFLATEN og ned i DYBDEN. LÆRING SOM BEVEGELSE kan vi også finne uttrykt i setninger som i (3):

(3) Har innsikt i norskfaget ut fra forskning og fagets historie (227)

Den grunnleggende betydningen til uttrykket *innsikt* er ‘å se inn i tingene’ (NAOB, under innsikt), mens vi forstår uttrykket som grundig forståelse eller kjennskap til. På samme måte som i setningene (1) og (2) uttrykkes det en forståelse av LÆRING SOM BEVEGELSE og der KUNNSKAP ER I DYBDEN eller i KJERNEN, denne vil du få tilgang til ved å bevege deg INN eller slik som her *se INN*.

4.4.4 Uttrykk for planer, mål og struktur

Tabell 8 viser en oversikt over uttrykk som omhandler planer, mål og struktur. Antall uttrykk er summert til høyre i tabellen.

Tabell 9 Uttrykk for planer, mål og struktur

UTTRYKK FOR PLANER, MÅL OG STRUKTUR		
HOVEDSTRUKTUR	<i>Helheten</i> <i>Emner (3)</i> <i>Innhold (2)</i> <i>Sentrale aspekter</i> <i>Sentrale områder</i> <i>Hovedområder</i> <i>Ansvarsområder</i> <i>Vei</i> <i>Aspekt</i> <i>Struktur</i> <i>Skolesystem</i> <i>Utdanning</i>	15
DIVERSE ALLMENT	<i>Perspektiver</i> <i>Språkopplæringsperspektivet</i> <i>Tradisjon</i> <i>Pilotprosjekt</i> <i>Problem</i> <i>Kunstfagdimensjonen</i> <i>Ordning (2)</i> <i>Endring (4)</i> <i>Forskjell</i> <i>Hoveddel</i> <i>Årstrinn</i> <i>Klassetrinn</i> <i>Fag</i> <i>Innholdsside</i> <i>Utgangspunkt</i> <i>Utvikling</i> <i>Regler</i> <i>Tradisjon</i> <i>Utkast</i>	23

OM TID OG PRIORITERING	<i>Tid</i> <i>Tidsbruk</i> <i>Tidsklemma</i> <i>Trengsel</i> <i>Plassering</i> <i>Satsning</i> <i>Sakprosaløft</i> <i>Omfang</i> <i>Forsøk</i>	9
PLANVERK	<i>Fagplaner</i> <i>Læreplan (5)</i> <i>Emneplan</i> <i>Årsplan</i>	8
KRAV TIL LÆREREN	<i>Dokumentasjonskrav</i> <i>Krav (2)</i> <i>Lærerkompetansen</i>	4
MÅL FOR ELEVENE	<i>Mål (2)</i> <i>Kompetansemål (5)</i> <i>Læringsmål</i> <i>Ferdighetsmål</i> <i>Målsetting</i> <i>Delmål</i>	11
MANGEL PÅ UTBYTTE	<i>Feil</i> <i>Skrivefeil</i> <i>Stryk</i> <i>Mangel</i>	4
Sum: 74		

I kategorien «uttrykk for planer, mål og struktur» ligger mange av de ordene som handler om avgrensninger, beskrivelser og krav til hva som skal være i *beholderen norskfaget*. Her finner vi setningene som omhandler struktur, og setningene som handler om den mer overordnede delen av norskfaget. Det er vanskelig å snakke om hva norskfaget er, uten å bruke ord som *struktur* eller *oppbygging*. Substantivet *struktur* handler om en måte noe er satt sammen eller bygd opp på (av ulike smådeler) (*Bokmålsordboka* under *struktur*) og ved å realisere det abstrakte norskfaget gjennom metaforen NORSKFAGET ER ET BYGGVERK kan vi omtale og betrakte faget som en fysisk entitet. Det gjør at vi kan snakke om oppbygning og delene i norskfaget (som jeg også skriver om blant annet i 5.5.1) kan omtales som delene av et BYGGVERK.

I tillegg til beskrivelsen av norskfaget som et byggverk eller en konstruksjon er det også flere tilfeller det norskfaget beskrives som et GEOGRAFISK OMRÅDE. Dette kan vi se i setninger som:

- (1) der forfatteren går gjennom sentrale områder i norskfaget (194)
- (2) norskfaget er definert som ett av fire hovedområder (482)
- (3) delmålene dekker alle områdene innen norskfaget (492)

Ved å ta i bruk metaforen NORSKFAGET SOM GEOGRAFISK OMRÅDE kan en både gå gjennom det slik vi ser det i setning (1), en kan snakke om *det sentrale* (i motsetning til det perifere) slik vi også ser i (1). En kan rangere områdene som viktige, eller mindre viktige, slik det gjøres i setning (2) når det brukes kategorier som *hovedområder*. Den metaforiske kategoriseringen forteller oss hvordan vi skal betrakte norskfaget, og hva vi skal betrakte som viktig i faget. Ved at en kategoriserer og deler faget inn i fire hovedområder, fremstilles det metaforisk på en måte som vil gi konsekvenser for hvordan vi ser på norskfaget, hva som vektlegges i norske klasserom, og hva elevene vil møte på eksamen. En slik kategorisering vil kunne få konsekvenser i skolen. Også i setning (3) ser man en kategorisering, en inndeling i områder og delmål. Størrelsen på *områdene innen norskfaget* beskrives ikke utover at disse områdene igjen er delt inn i delmål. MÅL er en konvensjonell metafor, og i *Bokmålsordboka* under *mål* finnes en rekke beskrivelser, blant annet noe en arbeider for, strever etter å oppnå, sted en er på reise til eller et endepunkt (*Bokmålsordboka*, under *mål*). Å forstå MÅL metaforisk er derfor knyttet sammen med en forståelse av LÆRING SOM BEVEGELSE mot et MÅL.

Flere setninger i materialet er realiseringer av metaforen TID ER EN RESSURS. Denne metaforen tar utgangspunkt i tanken om TID er noe man har begrenset av, og at dette henger sammen med det at vi skal utføre en viss mengde arbeid. Dermed kan man tillegge arbeidet verdi ut fra tiden det tar å produsere en mengde produkter. Siden tiden er en viktig faktor i metaforen, kan vi snakke om TID som et STOFF i tillegg til som en RESSURS. Dette gir oss setninger som:

- (4) blitt utfordret til å skrive om tidsbruken i norskfaget (236)
- (5) 3. februar tar Jan Landro opp tidsklemma i norskfaget (384)
- (6) lider under det samme som lærerne, trengsel i norskfaget (271)

I setningene (4) og (5) omtales TID delvis som noe som kan brukes (til det ikke er mer igjen), altså en begrenset ressurs. Også metaforen tidsklemma bygger på at TID SOM BEGRENSET RESSURS, men den språklige metaforen er litt annerledes. Å være i en klemme kan bety å være

i en stilling hvor noe er klemt fast (NAOB, under *klemme*), og å være i tidsklemma må forstås som en situasjon der en har mindre TID til rådighet enn ARBEID en må gjøre. Dermed er en i en situasjon som er å oppfatte som en klemme. Setning (6) bygger slik jeg ser det, på begge disse metaforene, altså TID ER EN RESSURS og ARBEID ER EN RESSURS når det beskrives *trenghet* i norskfaget. I tillegg tas metaforen NORSKFAGET ER EN BEHOLDER i bruk for å definere en avgrensning; det er trangt i denne beholderen. Substantivet *trenghet* beskrives som det å være fylt eller tettpakket av mennesker eller ting (Bokmålsordboka, under *trenghet*). Vi får NORSKFAGET SOM TRANG BEHOLDER.

4.4.5 Uttrykk for prøver og vurdering

Tabell 9 viser uttrykk som er knyttet til prøver og vurdering. Antall ord er summert til høyre.

Tabell 10 Uttrykk for prøver og vurdering

UTTRYKK FOR PRØVER OG VURDERING		
PÅ SYSTEMNIVÅ	<i>Eksamensordning</i> <i>Karakterforsøk</i>	2
PRØVINGSFORMER	<i>Eksamen (2)</i> <i>Tentamen(er) (2)</i> <i>Eksamensoppgave</i> <i>Prøve</i> <i>Skrivedager</i>	7
PRØVESVAR	<i>Besvarelse</i> <i>Eksamensbesvarelser</i> <i>Innlevering</i>	3
VURDERINGSUTFØRING	<i>Standpunktvurdering</i> <i>Elevtekstvurdering</i> <i>Elevvurdering</i> <i>Underveisvurdering</i> <i>Vurdering (3)</i> <i>Mappevurdering</i>	8
VURDERINGSUTTRYKK OG BESKRIVELSER	<i>Karakter(er) (6)</i> <i>Ståkarakter</i> <i>Avgangskarakter</i> <i>6</i> <i>4</i> <i>Resultat (3)</i> <i>Kompetanse (3)</i> <i>Ferdigheter (6)</i> <i>Leseferdigheter (2)</i> <i>Regneferdigheter</i> <i>Læringsresultat</i> <i>Kriterie</i>	

	<i>Kjennetegn</i> <i>Grunnleggende ferdigheter</i> <i>Læringsresultat</i> <i>Utbytte (2)</i> <i>Konsekvens</i> <i>Kompetanse</i> <i>Flink</i>	32
		<i>Sum: 52</i>

I kategorien «uttrykk for prøver og vurdering», som også er en relativt stor kategori, er ordene som handler om vurdering, plassert. Mange av disse ordene handler om summativ vurdering som prøver, tentamener og eksamen, men noen handler også om formativ vurdering, noe som i større grad handler om undervisningspraksis enn måling og karakterer.

Uttrykket *vurdering* brukes i flere sammenhenger i sammensatte ord som beskriver hva det er som vurderes. Hva *-vurdering* er satt sammen med, er viktig for å forstå hvordan dette kan forstås metaforisk.

- (1) Standpunktvurderinga og eksamensordninga i norskfaget (225)
- (2) Oversiktlig verktøy for elevvurdering i norskfaget (372)
- (3) Hvordan endring i undervisvurderingen i norskfaget kan påvirke opplæringen (205)

Mens setning (2) skiller seg fra de andre ved at fokuset i vurderingen er rettet direkte mot eleven, retter setning (1) og (3) seg mot kunnskapsnivået og læringsprosessen. Et standpunkt kan beskrives som synsmåte eller mening, og det å innta et klart standpunkt (*Bokmålsordboka*, under *standpunkt*) og en standpunkt karakter skal vise en elevs kunnskap i et fag. En standpunkt karakter skal dermed uttrykke noe endelig, eller helhetlig, om elevens kunnskapsnivå. En undervisvurdering uttrykker en etappe på en strekning, der bildeskjemaet VEI er aktivt. En læringsprosess framstilles ved hjelp av metaforen LÆRING ER BEVEGELSE FRAMOVER som en bevegelse framover, og undervisvurderingen er noe som på et vis bryter inn eller understøtter denne prosessen. Dermed får vi også NORSKFAGET SOM BEVEGELSE FRAMOVER. Slik kan vi si at disse uttrykkene som handler om vurderingsutføring er essensielle for den aktive vurderingsdiskursen. Ulike diskurser om vurdering retter fokus mot det de synes er viktig, her kan det se ut som om det viktige er: det endelige resultatet (1), elevens kunnskapsnivå (2) og vurdering som støtte i en prosess (3).

Også uttrykkene som handler om vurderingsuttrykk og beskrivelser, uttrykker noe om hvordan vi metaforisk betrakter og beskriver en læringsprosess. Karakteruttrykk i form av tall uttrykker en forståelse av kompetanse som kan rangeres i en skala fra 1 til 6, der beskrivelser av måloppnåelse plasserer et arbeid på denne skalaen. På denne skalaen uttrykker 1 en underkjent prestasjon og 6 en prestasjon i den andre enden av skalaen, nemlig den beste karakteren. Knyttet opp mot vurderingssituasjonen er en rekke andre uttrykk, for eksempel *kriterium*, *kjennetegn*, *kompetanse* og *ferdighet*. I språk om vurdering kan de opptre som dette:

- (4) akkurat som tekstanalyse i norskfaget har sine kriterier (310)
- (5) på kjennetegn fra Utdanningsdirektoratet i norskfaget har ifølge forskerne (311)
- (6) fritak baseres kun på elevenes kompetanse i norskfaget (364)
- (7) og kravet om grunnleggende ferdigheter i norskfaget (391)

Et kriterium kan beskrives som et holdepunkt, et avgjørende kjennetegn; kjennetegn som skiller sant fra falskt (*Bokmålsordboka* under *kriterium*), og når *kriterier* brukes om norskfaget slik det brukes i setning (4), beskriver dette hva som er avgjørende kjennetegn på kompetanse i norskfaget. *Kjennetegn* finner en under *kjennemerke* i *Bokmålsordboka*, og det beskrives som et merke en kan kjenne igjen noe på. Setning (5) der *kjennetegn* opptrer, kan se ut til å handle om de nasjonale kjennetegnene på måloppnåelse utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, for alle skolefag. Uttrykkene *kriterier* og *kjennetegn* uttrykker delvis det samme, men likevel kan kriterier oppleves som å ha noe mer avgjørende ved seg, mens kjennetegn kan forstås som mer deskriptivt. Mens et kjennetegn finnes f.eks. i en tekst som blir vurdert, sier kriterier noe om hvilke kjennetegn som må/ bør være til stede i en tekst for at en skal vurdere den på en bestemt måte.

I setningene (6) og (7) brukes uttrykkene *kompetanse* og *ferdighet*. I motsetning til uttrykkene *kriterier* og *kjennetegn*, er begge disse uttrykkene rettet mot eleven i større grad enn mot et produkt. *Ferdighet* kan forstås som dyktighet eller talent, og *kompetanse* som kvalifikasjon eller dyktighet til noe (*Bokmålsordboka* under *ferdighet* og *kompetanse*). Begge disse uttrykkene er sentrale for den gjeldende læreplanen i perioden der materialet er samlet inn

(LK06) og uttrykkende beskrives utfyllende der. Uttrykkene i denne kategorien får dermed en egen og mer kompleks forståelsesramme som er definert i læreplanverket.

Her fremstilles *norskfaget* som en BEHOLDER, mens de metaforiske uttrykkene handler om læring og skriving inne i denne BEHOLDEREN. BEHOLDERSTOFFET er en rekke ontologiske metaforer som skal beskrive kompetanse og beskrivelse av ferdigheter. *Kriterier* og *kjennetegn* skal veilede eleven mot et produkt, mens *ferdighet* og *kompetanse* er uttrykk som sier noe om i hvilken grad eleven har forstått og realisert forståelsen av *kriterier* og *kjennetegn*. Siden *norskfaget* i hovedsak er BEHOLDEREN her, kan vi si at vi får metaforen BEHOLDERSTOFF SOM AVGJØRENDE PERSON.

4.4.6 Uttrykk for diverse

Tabell 10 beskriver uttrykk som av ulike årsaker ikke har latt seg plassere i de andre kategoriene. Antall uttrykk er summert til høyre i tabellen.

Tabell 11 Uttrykk for diverse

UTTRYKK FOR DIVERSE			
GJENSTANDER		<i>Ipad</i> <i>3D-boks</i> <i>Dokumentasjonsperm</i> <i>Side</i>	4
PERSONER			
	ELEVER	<i>Sidemålselever</i> <i>Privatist</i>	2
	LÆRERE	<i>Lærer (2)</i> <i>Fagmiljø</i> <i>Skrivelærer</i>	4
	ANDRE	<i>Skuespiller</i> <i>Stebarn</i> <i>Forfatter</i> <i>Person</i> <i>Målfolk</i> <i>Namsosing</i>	6
LÆRERUTDANNING		<i>Praksis</i> <i>Praksisperiode</i> <i>Innføring</i> <i>Student</i> <i>Grunnskolelærerutdanning</i> <i>Utdanning</i>	6
ANNET		<i>Arktis</i>	

		<i>Lykketreff</i> <i>Verktøy</i> <i>Bekymringsmelding</i> <i>Ting</i> <i>Tull</i> <i>Plass</i> <i>Måte</i> <i>Personvern</i>	7
			<i>Sum: 27</i>

Til sist, i beholderen «Uttrykk for diverse» ligger de ordene og setningene som de andre kategoriene ikke rommet av ulike årsaker. Dette er uttrykk for gjenstander, personer og for det som har med lærerutdanning eller lærlingetid å gjøre. Her finner vi de fire eneste faktiske gjenstandene som finnes i NORSKFAGET SOM BEHOLDER, en Ipad, en 3D-boks, en dokumentasjonsperm og en side. Det kan se ut som om det konkrete er noe som sjelden omtales når det er snakk om norskfaget i datamaterialet, beholderen norskfaget inneholder først og fremst nominaliseringer av handlinger og ikke i så stor grad ting.

4.5 Norskfaget som beholder: Hva skjer i norskfaget?

Med utgangspunkt i substantivene fikk jeg «4.4 Hva er i norskfaget». Med utgangspunkt i verbene presenteres i 4.5 det som *skjer i norskfaget*. I materialet er det 221 tilfeller av verb som forekommer i setningene der norskfaget opptrer som utfylling til *i*, *innen*, *innenfor* eller *gjennom*. Disse verbene er igjen inndelt i nye kategorier motivert av didaktisk innhold. Verbene er delt inn i etter hva eller hvem verbet handler om, slik at vi får kategoriene: *verb som handler om eleven*, *verb som handler om lærere*, og *verb som handler om norskfaget*.

Tabell 11 er en oversikt over verbtypene i setninger der *norskfaget* opptrer som utfylling til preposisjonene *i/innenfor/innen/gjennom*. Antall summeres til høyre i tabellen.

Tabell 12 Hva skjer i norskfaget?

Hva skjer i norskfaget?	
Verb som handler om eleven	141
Verb som handler om læreren	10
Verb som handler om faget	70
Sum: 221	

4.5.1 Verb som handler om eleven

Tabell 12 viser fram verb som handler om eleven i setninger der norskfaget opptrer som utfylling til *i, innen, innenfor* eller *gjennom*. Antall forekomster av ord står i parentes bak ordet. Nederst til høyre står antall verb summert.

Tabell 13 Verb som handler om eleven

Verb som handler om eleven						
Arbeide (6)	Stryke (2)	Vise (2)	Møte (3)	Ta (2)	Jobbe (5)	Prestere (2)
Lese (6)	Skrive (13)	Levere (2)	Framføre	Presentere	Komme	Publisere
Oppnå	Lære (7)	Gjøre (4)	Diskutere (2)	Drøfte	Beskrive	Studere
Lage (4)	Øve	Utvikle (5)	Tenke	Drive	Stå (2)	Passe
Fokusere	Slite	Reflektere	Bestå	Fordype	Mestre	Gå
Motivere	Tilegne	Handle	Engasjere	Velge	Vurdere (2)	Formidle
Strukturere	Hjelpe	Kopiere	Tilfredsstill	Bygge	Mangle	Ønske
Holde (2)	Melde	Basere	Følge	Lure	Basere	Kunne
Merke	Anse	Tro	Passe			
						Sum: 112

Kategorien «verb som handler om eleven» er den største kategorien, med 112 tilfeller. At denne kategorien er stor, er ikke overraskende, siden verbene er sentrale når det gjelder tolkning og forståelse av progresjon i kompetansemålene i LK06. De høyest frekvente verbene i denne kategorien (*skrive, lære, arbeide, lese* og *jobbe*) forstås ikke metaforisk, så jeg omtaler likevel ikke disse videre i metaforanalysen. Flere setninger bygger tydelig på metaforen LÆRING ER BEVEGELSE FRAMOVER. Dette kan vi se i setninger som disse:

- (1) nå skal jeg gå tilbake til innspurten i norskfaget (315)
- (2) likevel er det å få gode resultater i norskfaget noe en ikke kan oppnå en sprint eller (298)
- (3) presterer forskjellig i norskfaget i femte klasse (211)
- (4) for elever som følger læreplan i norskfaget der det framgår at de ikke skal ha opplæring i (252)

I setning (1) er verbet *gå*, noe som er et uttrykk for å flytte seg skritt for skritt, ferdes til fots, spaserer, gi seg av sted eller ferdes (*Bokmålsordboka*, under *gå*). I setningen er det imidlertid ikke snakk om å flytte seg fysisk, men å flytte seg i tanken, og vi har dermed å gjøre med metaforen NORSKFAGET SOM VEI/STI. I samme setning finner vi substantivet *innspurten*, som både understreker og bygger på den samme metaforen. Ved hjelp av et

substantiv som mer grunnleggende handler om en spurt like før mål i et løp (*Bokmålsordboka*, under *innspurt*), sier setningen noe om bevegelse, men også noe om tempoet i bevegelsen eller hvor langt eleven er kommet. Her uttrykkes det at eleven er like før mål, altså nær ved å avslutte norskfaget. I setning (2) brukes verbet *oppnå*, som i sin mest grunnleggende betydning betyr å *nå opp eller fram til* (*Bokmålsordboka*, under *oppnå*). Også dette verbet uttrykker i utgangspunktet en fysisk bevegelse fram eller opp, men også i denne setningen er det tanken som beveger seg FRAM eller OPP, og vi har igjen å gjøre med metaforen NORSKFAGET SOM VEI/STI. Også i denne setningen benyttes et substantiv som tar i bruk den samme metaforen, og som samtidig forsterker den metaforiske betydningen til verbet. Når det står at *gode resultater* er noe en ikke kan oppnå i en *sprint*, understrekes den metaforiske betydningen i verbet oppnå, og samtidig tilføyes det ny informasjon om tempo. En sprint er et kortdistanseløp i høyt tempo (*Bokmålsordboka*, under *sprint*), og dette forteller oss at arbeidet med norskfaget ikke kan være kortvarig, det dreier seg tvert imot om langvarige prosesser og utvikling over tid. Prosessene i norskfaget er heller ikke noe som kan skje i høyt tempo. Både i setning (1) og (2) kan vi også finne metaforen LÆRING ER KONKURRANSE, realisert ved hjelp av substantivene *innspurt* og *sprint*, som begge trekker tankene våre i retning av konkurranseidrett, og vi får NORSKFAGET SOM KONKURRANSE.

Metaforen NORSKFAGET SOM KONKURRANSE finner vi også igjen i setning (3), uttrykt ved verbet *prestere* som kan ha den grunnleggende betydningen 'stå foran', oppvise, yte, greie eller oppnå (*Bokmålsordboka*, under *prestere*). Å *prestere* brukes gjerne i forbindelse med å konkurrere, og bruken av dette verbet i forbindelse med fag framhever et konkurranseaspekt.

I setning (4) er det to verb som begge uttrykker NORSKFAGET SOM VEI/STI. Først finner vi følge, som grunnleggende betyr å ledsage, eskortere, fare etter eller fare sammen med (*Bokmålsordboka*, under *følge*) som noe fysisk. Her er det ikke snakk om å følge etter fysisk, men å følge rent kognitivt, som i å legge opp undervisningen etter noe. Vi må dermed kunne si at vi har å gjøre med en metafor som også uttrykker en bevegelse FRAM. I tillegg finner vi i setning (4) verbet framgå som også må sies å uttrykke en bevegelse i form av å gå fram (*Bokmålsordboka*, under *framgå*).

I noen setninger finner vi igjen denne metaforen om NORSKFAGET SOM VEI/STI, men fokuset i disse setningene er litt annerledes. La oss se på noen eksempler:

(5) i norskfaget møter elevene er bredt spekter av tekster (195)

(6) som slet i norskfaget fram til voksen alder (403)

I begge disse setningene realiseres metaforen LÆRING ER BEVEGELSE FRAMOVER, men fokuset er på ulike hindringer på veien. Å *møte noe* eller *noen* betyr mer grunnleggende å komme imot (og gå forbi) noe(n) som kommer i motsatt retning, treffe eller støte på (*Bokmålsordboka*, under *møte*). Mens man i ordets grunnleggende betydning tenker på et fysisk *møte*, dreier det seg her om et kognitivt møte, et møte i tankene. Møtet det er snakk om er mellom tanken og teksten, og en kan dermed si at vi med dette møtet realiserer en rekke metaforer. LÆRING SOM BEVEGELSE FRAMOVER er en forutsetning for at dette møtet skal kunne skje, men her kan vi også si at NORSKFAGET SOM VEI DER MAN MØTER NOEN eller eventuelt at NORSKFAGET SOM VEI MED HINDRINGER. Norskfaget er dermed en MØTEPlass. Også i setning (6) omtales fysiske hindringer for eleven i norskfaget uttrykt ved verbet *slite*. Å *slite* kan mer grunnleggende bety å anstrenge seg eller streve hardt (*Bokmålsordboka*, under *slite*). Her møter vi ingen konkrete hindringer, men dette fokuset på anstrengelse, som også her dreier seg om anstrengelse i tanken, realiserer metaforene omtalt tidligere: NORSKFAGET SOM BEVEGELSE FRAMOVER og NORSKFAGET SOM Å GÅ FORBI HINDRINGER, siden en må anta at hindringer av noe slag må være til stede for at en skal kunne *slite* som i anstrenge seg eller streve hardt. Metaforene nevnt over må også forstås på bakgrunn av den primære metaforen UTVIKLING ER BEVEGELSE FRAMOVER (*Progress is Motion Forward*) der utvikling forstås som bevegelse framover, og der nettopp vanskeligheten i denne BEVEGELSEN som på en eller annen måte fører til at bevegelsen går langsommere (Kövesces, 2010, s. 165)

4.5.2 Verb som handler om læreren

Tabell 13 viser fram verb som handler om læreren i setninger der *norskfaget* opptrer som utfylling til *i*, *innen*, *innenfor* eller *gjennom*.

Tabell 14 Verb som handler om læreren

Verb som handler om læreren	
Utmerke	Forelese
Vurdere	Undervise
Like	Lide
Sum: 6	

Den minste kategorien av verb er den som handler om læreren. Når kategorien er liten, er det ikke så lett å finne mønster eller se tendenser. men jeg vil likevel vise fram noen setninger:

- (1) har utmerket seg med fabelaktig formidling i norskfaget? (455)
- (2) kompetanse til å forelese og vurdere elever i norskfaget (458)

Mens vi i kategorien om eleven kunne se at LÆRING ER KONKURRANSE, kan vi se en variant av den samme metaforen i setning (1), nemlig at UNDERVISNING ER KONKURRANSE. Denne metaforen uttrykkes ved verbet *utmerke* som mer grunnleggende kan bety å være særlig god (*Bokmålsordboka*, under *utmerke*). I setning (2) finner vi verbene *forelese* og *vurdere* og begge handler om læreraktivitet. *Forelese* betyr mer grunnleggende å «lese høyt for» (*NAOB* under *forelese*) og *vurdere* betyr å «fastsette verdien av noe» (*Bokmålsordboka* under *vurdere*). Begge disse uttrykkene er sterkt innarbeidet i språket om skole og de gir på ulike måter uttrykk for at læreren er en aktiv part i undervisningsprosessen, mens eleven er passiv. Læreren *foreleser* og *vurderer*, mens eleven blir forelest for eller vurdert. Metaforisk vil vi kunne si at setningen uttrykker LÆREREN SOM ANSVARLIG PERSON.

4.5.3 Verb som handler om norskfaget

Tabell 14 viser fram verb som handler om norskfaget i setninger der norskfaget står som utfylling til *i*, *innen*, *innenfor* eller *gjennom*. I parentes bak ordene står antall forekomster av ord. Til sist i tabellen summeres antall verb.

Tabell 15 Verb som handler om norskfaget

Uttrykk som handler om norskfaget						
Integrere	Rydde	Endre	Skille	Putte	Samle	Utfordre
Øke	Omdebattere	Bidra	Påvirke	Gjennomføre	Innføre	Styrke
behandle	Evaluere	Realisere	Snakke	Gjenspeile	Definere	Føre
Vurdere	Si (2)	Strukturere	Skrelle	Datere	Beregne	Skje
(3)						
Forutsette	Forankre	Pryde	Knytte (2)	Holde	Mene	Føle

Passe	Vedta (2)	Sette	Sikre	Kretse	Støtte
Høre (2)	Beholde	Inngå	Innebære	Passe	Gå (3)
Starte	Sosialisere	Bruke (16)	Få (10)	Rette	Holde
Innfri	Nedprioritere	Ta (3)	Videreutvikle	Bryte	Hente
Følge	Ligge (2)	Prøve	Gjøre (6)	Komme (5)	Vie
					Sum: 113

I setningene som handler om norskfaget, er det flere setninger som handler om hva som skal være og hva som ikke skal være i *norskfaget*. At norskfaget realiseres metaforisk som en BEHOLDER i setninger der *norskfaget* står som utfylling til *i, innen* eller *innenfor* er allerede behandlet i 4.4.1, og slik er det også når det er snakk om verbene i disse setningene. I denne delen av oppgaven er metaforanalysen rettet mot det som skjer i BEHOLDEREN, og dermed mot verbene. Til å begynne med kan vi se på setningene under, som alle handler om det som skjer i norskfaget:

- (1) det norske skolesystemet gjennomfører i norskfaget (210)
- (2) vi vil innføre nynorsk i norskfaget på lik linje med gammelnorsk (213)
- (3) integrert henholdsvis i kroppsøving og i norskfaget (183)
- (4) er interessant, viktig og nyttig å putte inn i norskfaget (260)

Setning (1) realiserer en metaforisk bevegelse gjennom norskfaget, men setning (2) og (4) viser en bevegelse utenfra-inn ved hjelp av verbene *innføre* og *putte* (inn). Mens (2) og (4) viser norskfaget først og fremst som en beholder, ser en i setning (3) mer på helheten, ved hjelp av verbet *integrere*. Verbet *putte* stammer fra engelsk, *put*, og kan bety å stikke eller legge (*Bokmålsordboka*, under *putte*). Bruken av verbet *putte* retter gjerne tankene mot noe som er mindre av størrelse, i *Bokmålsordboka* brukes eksempelet *å putte i lomma*. Verbet *innføre* kan mer grunnleggende bety å føre inn, bringe inn (i landet). Dette gir igjen assosiasjoner til en mer komplisert prosess. Slik kan vi se at verbene som blir brukt kan gi oss assosiasjoner til selve prosessen å legge til noe i norskfaget, mens å *putte* gjerne fremhever at dette er lett å legge til, kan verbet å *innføre* vise oss at noe er mer komplisert eller avansert. Setningene (1)–(4) tar alle i bruk metaforen NORSKFAGET ER EN BEHOLDER, og det er snakk om å føre ting INN I eller GJENNOM denne beholderen. Valg av verb er knyttet til selve gjennomføringen av dette, og kan få prosessen til å se lett eller mindre lett ut. Vi kan si at vi får metaforen NORSKFAGET SOM BEHOLDER MED ÅPNINGER.

Mens eksemplene i setningene (1)–(4) viser prosessen å føre ting INN i BEHOLDEREN, handler også flere setninger om det som skjer med det som er INNE i BEHOLDEREN. Dette kan vi se i eksempler som her:

(5) bør vi rydde plass til dette i norskfaget (275)

(6) vi må skrelle bort tullet i norskfaget og gjøre det til et rent språkfag (439)

(7) det er oppgaver som er forankret i norskfaget (192)

(8) i norskfaget er lesing og skriving vektlagt (373)

Både setning (5) og (6) handler om kva som skal være inne i BEHOLDEREN *norskfaget*.

Setning (5) har fokus på å lage plass, ved å bruke verbet *rydde* som her må forstås med den mer grunnleggende betydningen å ordne plass (*Bokmålsordboka*, under *rydde*). Ved å bruke verbet *rydde* trekkes tankene våre mot *rot og uorden* og underforstått uttrykker setningen dermed at *norskfaget* ikke nødvendigvis er fullt, men kanskje bare i uorden. Vi får metaforen NORSKFAGET SOM ROTETE BEHOLDER. I setning (6) handler det også om å ordne plass, men på en litt annen måte enn i setning (5). Her brukes verbet *skrelle*, som kan bety å skjære skallet av frukt eller grønnsaker (*Bokmålsordboka*, under *skrelle*), og må dermed forstås metaforisk som å *ta bort* eller *fjerne*. Verbet *skrelle* er med på å framheve at prosessen ikke bare dreier seg om å fjerne, men om å fjerne noe unødvendig. Dette framheves også av substantivet *tull* som opptrer sammen med verbet *skrelle*. Vi ser metaforen NORSKFAGET SOM GRØNNSAK/FRUKT MED SKALL.

Setningene (7) og (8) handler også om det som *er i norskfaget*, men ikke om hva som skal inn eller ut, men om hva som har en tydelig plass i norskfaget. Det som har en tydelig plass, vises fram ved å ta i bruk metaforen GOD KVALITET ER FYSISK TYNGDE. I setningene realiseres metaforen ved hjelp av verbene *forankret* (7), og *vektlagt* (8). Å *forankre* betyr mer grunnleggende å feste med anker eller binde sammen med bolt eller jernkonstruksjon (*Bokmålsordboka*, under *forankre*). Siden det vi snakker om her er *oppgaver* i *norskfaget*, er det åpenbart at vi har å gjøre med en metafor. Også den overførte betydningen av ordet *forankre*, nemlig å være grunnfestet eller knyttet til, er oppført i *Bokmålsordboka*. I setning (8) finner vi verbet *vektlagt*, med den grunnleggende betydningen *legge vekt på* (*Bokmålsordboka*, under *vektlegge*) som bygger på den samme metaforen. I alle disse setningene gir verbet oss viktig informasjon om hvordan vi forholder oss til endringer i norskfaget, og i eksemplene kan man også se hvordan konvensjonelle metaforer kan være

med på å framheve og skjule aspekter ved en hendelse eller prosess, slik vi kunne se i eksemplene med putte versus innføre. Her kan vi si at vi igjen ser metaforen NORSKFAGET SOM FYSISK TYNGDE.

4.6 *Norskfaget* som utfylling til andre preposisjoner

Selv om tilfellene jeg behandler i 4.3, er de det finnes flest av i materialet, finnes det også tilfeller der norskfaget står som utfylling til andre preposisjoner. Disse beskrives i 4.6.1–4.6.3.

4.6.1 *Norskfaget* som utfylling til *av*

I 40 setninger står norskfaget som utfylling til preposisjonen *av*. *Av* er en svært flertydig preposisjon, noe som blant annet blir drøftet utfyllende i *Pseudopartitives in Norwegian* (Kinn, 2001, s. 123–179). Jeg velger likevel å behandle denne preposisjonen slik jeg har behandlet *i*, *innen* og *innenfor*, jeg tar utgangspunkt i *Bokmålsordboka*s beskrivelse av preposisjonen som er: «betegnelse for bevegelse eller for det som noe blir skilt fra: bort (fra) ut (av)» (*Bokmålsordboka* under *av*). Å betrakte norskfaget som en avgrenset entitet er dermed en forutsetning for at norskfaget skal kunne fungere som en utfylling til *av*. Tematisk kan vi se at flere setninger handler om hva som skal være en del *av* norskfaget, og for å omtale dette tas det i bruk ulike metaforer.

I enkelte setninger beskrives norskfaget som en helhet med deler, noe vi kan se i setninger som:

- (1) hvilken del av norskfaget du vil ta utgangspunkt i (63)
- (2) Emnet utgjør en større del av norskfaget (76)

I setningene over beskrives norskfaget som en helhet med deler, og som noe som eksisterer med ytterligere avgrensninger inne i faget. Dette sier også noe om at det finnes en størrelsesorden når en betrakter disse delene, der noen deler er større enn andre, dette kan vi se uttrykt i setning (2), mens (1) ikke sier noe eksplisitt om størrelse, men bare at en inndeling finnes, og at disse delene igjen er en del av en avgrenset helhet. I 4.3.1 når jeg omtaler kategorien Uttrykk for planer, mål og struktur, skriver jeg om at disse delene gjerne betraktes metaforisk som deler i et byggverk ved hjelp av metaforen NORSKFAGET SOM BYGGVERK.

Denne metaforen kan vi også se komme til syne her, når en beskriver norskfagets oppbygging.

Også i setningene under er det snakk om norskfagets størrelse, men på litt ulike måter:

(3) vil føre til en tilstrekkelig slanking av norskfaget (98)

(4) har med andre ord åpnet for en utvidelse av norskfaget (59)

I (4) omtales *norskfaget* som noe en kan fjerne noe fra, og her brukes kildedomenet SLANKING som i utgangspunktet handler om vekttap hos mennesker (så det er dermed også snakk om en personifikasjon), til å omtale hvordan en skal kunne fjerne enkelte aspekter fra et norskfag som er blitt for omfangsrikt. I bruken av kildedomenet SLANKING kan det også ligge implisitt at denne prosessen der norskfaget har blitt for omfangsrikt, er noe ufrivillig og uønsket, slik slanking gjerne er noe som regnes som en konsekvens av uønsket vektøkning. Vi får metaforen NORSKFAGET SOM OVERVEKTIG. I (5) kan vi se igjen norskfaget som BEHOLDER når det i setningen snakkes om en *utvidelse av norskfaget*. Her muliggjør BEHOLDER-metaforen at vi kan snakke om å lage rom for mer i norskfaget, siden BEHOLDEREN ikke er betraktet som en absolutt avgrensning for hva norskfaget skal være, men heller noe som kan utvides (og dermed også innskrenkes), og vi får NORSKFAGET SOM JUSTERBAR BEHOLDER. Begge disse metaforiske forståelsene av norskfaget, viser oss NORSKFAGET SOM DYNAMISK STØRRELSE. Norskfaget kan både øke og minske i omfang.

I enkelte setninger ser vi tydelig norskfaget som en beholder som ting kan puttes inn i, eller tas ut av. Dette kan vi se i setninger som under:

(5) årsaken til at håndskrivning må ut av norskfaget (66)

(6) tenk om en elev på videregående kom ut av norskfaget etter tre år (71)

I setning (5) ser en tydelig en forståelse av at innholdet i norskfaget ligger i BEHOLDEREN norskfaget. Slik kan vi omtale å fjerne noe fra faget, som at det løftes ut av en BEHOLDER. Også setning (6) realiserer et bilde av *norskfaget* som en beholder, og i denne setningen rommer ikke BEHOLDEREN bare STOFF, men også deltagere. Her rommer norskfaget hele læringsprosessen. Eleven kommer ut av en BEHOLDER når hun har avsluttet faget igjen ser vi NORSKFAGET SOM BEHOLDER MED ÅPNINGER.

4.6.2 *Norskfaget som utfylling til med*

Preposisjonen *med* uttrykker ifølge *Bokmålsordboka* at noe står hos, ved eller i nærheten av (*Bokmålsordboka* under *med*) noe eller noen. Der *norskfaget* er utfylling til *med*, er det ofte snakk om samarbeid mellom norskfaget og andre enheter, for det meste med andre fag. Av de 44 tilfellene der norskfaget er utfylling til *med*, handler 20 om tverrfaglighet og samarbeid med andre fag. Dette kan vi eksempelvis se i setninger som:

- (1) legge opp til et tverrfaglig prosjekt med norskfaget (523)
- (2) som religion og etikk-fag kan dele med norskfaget (529)
- (3) dette er fint å gjøre i samarbeid med norskfaget (532)

Dette er setninger som i utgangspunktet gir en nøytral beskrivelse av samarbeid mellom ulike skolefag. Likevel kan det være verdt å nevne at mange fag kan se ut til å ønske et samarbeid med norskfaget, og at dette kan være med på å øke norskfagets store ansvarsbyrde. Enkelte av disse setningene kan også betraktes som personifikasjoner. Når det f.eks. står i *samarbeid med norskfaget*, omtales norskfaget som noe som kan samarbeide og må dermed sees som et levende vesen, vi får metaforen NORSKFAGET SOM SAMARBEIDSPARTNER. I flere av disse setningene kan *norskfaget* betraktes som en metonymi for norsklæreren, og vi kan teste setningene ved å prøve om det er mulig å sette inn *norsklæreren* i stedet for *norskfaget*. For eksempel vil det være mulig å gjøre dette byttet i setning (3), slik at den heller sier *dette er fint å gjøre i samarbeid med norsklæreren*. En kan dermed si at det i disse tilfellene enten er snakk om metonymien INSTITUSJON FOR ANSVARLIG PERSON eller en realisering av metaforen NORSKFAGET SOM SAMARBEIDSPARTNER.

4.6.3 *Norskfaget som utfylling til for*

I materialet er det 57 tilfeller der norskfaget står som utfylling til preposisjonen *for*. Her uttrykker preposisjonen *for* ofte såkalt benefaktiv, altså at noe skjer til *fordel for* norskfaget (*Det norske akademis ordbok* under *benefaktiv/ malefaktiv*) Dette ser vi i eksempler som:

- (1) selvfølgelig fordi det er viktig for norskfaget (112)
- (2) viste tidlig stor interesse for norskfaget (133)

Eksempel (1) og (2) er begge eksempler på at *for* uttrykker benefaktiv, at noe skjer til fordel for norskfaget. I tillegg følger det en rekke setninger som jeg tolker som nøytrale, det vil si at noe skjer i tilknytning til, eller med konsekvens for norskfaget, men at det ikke først og fremst

er *til fordel for* eller *til ulempe for* norskfaget. Eksempel på dette kan være for eksempel slik vi ser det i setningene (3) og (4):

(3) kom forslag til nye læreplaner for norskfaget (132)

(4) et godt poeng at du kjenner læremålene for norskfaget (137)

En kan si at eksemplene (1) – (4) er uttrykk for en personifikasjon, der norskfaget framstilles som en PERSON MED ØNSKER ELLER BEHOV.

4.7 Uklassifiserte setninger

I materialet er det enkelte setninger som ikke har latt seg klassifisere og behandle sammen med de andre setningene. I enkelte tilfeller er det fordi norskfaget brukes om nettsted, tidsskrifter og lignende. I andre tilfeller fordi *norskfaget* opptrer som en overskrift, i en parentes, som en del av en nettstruktur, meny eller lignende som ikke lar seg behandle som setninger. Enkelte setninger utelukkes også på grunn av skrivefeil, slik som f.eks. setning (1):

(1) men norskfaget går det (731)

Setningen mangler en preposisjon, og siden preposisjonene har en viktig funksjon i analysen i denne oppgaven, kan en ikke gjette seg til om det skulle ha stått *i* eller *for*. I setning (2) lar ikke setningen seg behandle delvis på grunn av en parentes, delvis på grunn av uklar setningsstruktur:

(2) skal fikse deg en 5er i argumentasjonsteknikk (norskfaget), fordi de i seg selv er lærere? (745)

4.8 Oppsummering

Til sist i kapitlet vil jeg oppsummere hvilke metaforer *norskfaget* forstås som i materialet. Her samles metaforene for de ulike delkategoriene. I metaforanalysen nevnes også andre metaforer som på ulike måter interagerer med metaforene nevnt under, men disse nevner jeg likevel ikke her, siden formålet er å samle metaforene om norskfaget.

Norskfaget som subjekt

NORSKFAGET SOM MENNESKE
NORSKFAGET SOM STØTTENDE PERSON
NORSKFAGET SOM VANSKELIG PERSON

NORSKFAGET SOM FYSISK STØRRELSE
NORSKFAGET SOM VANSKELIG STØRRELSE
NORSKFAGET SOM VEI/STI
NORSKFAGET SOM MOR
NORSKFAGET SOM SVAMP
NORSKFAGET SOM ANSVARSPERSON
NORSKFAGET SOM FYSISK STYRKE
NORSKFAGET SOM VEIVISER

INSTITUSJON FOR ANSVARLIG PERSON

Norskfaget som objekt eller passivt subjekt

NORSKFAGET SOM FYSISK GJENSTAND
NORSKFAGET SOM FYSISK STYRKE
NORSKFAGET SOM FYSISK TYNGDE
NORSKFAGET SOM HELHET MED DELER
NORSKFAGET SOM VIKTIG
NORSKFAGET SOM REISE
NORSKFAGET SOM BEVEGELSE FRAMOVER

Norskfaget som utfylling til i, innen, innenfor eller gjennom. Hva er i norskfaget?

NORSKFAGET SOM BEHOLDER
NORSKFAGET SOM BYGGVERK
NORSKFAGET SOM GEOGRAFISK OMRÅDE
NORSKFAGET SOM TRANG BEHOLDER
NORSKFAGET SOM BEVEGELSE FRAMOVER

Norskfaget som utfylling til i, innen, innenfor eller gjennom. Hva skjer i norskfaget?

NORSKFAGET SOM VEI/STI
NORSKFAGET SOM KONKURRANSE
NORSKFAGET SOM MØTEPlass
NORSKFAGET SOM VEI MED HINDRINGER
NORSKFAGET SOM BEHOLDER MED ÅPNINGER
NORSKFAGET SOM ROTETE BEHOLDER
NORSKFAGET SOM GRØNNSAK/FRUKTMED SKALL
NORSKFAGET SOM FYSISK TYNGDE

Norskfaget som utfylling til andre preposisjoner

NORSKFAGET SOM BYGGVERK
NORSKFAGET SOM OVERVEKTIG
NORSKFAGET SOM JUSTERBAR BEHOLDER
NORSKFAGET SOM DYNAMISK STØRRELSE

NORSKFAGET SOM BEHOLDER MED ÅPNINGER
NORSKFAGET SOM SAMARBEIDSPARTNER
NORSKFAGET SOM PERSON MED ØNSKER OG BEHOV
INSTITUSJON FOR ANSVARLIG PERSON

5. Metaforens rolle i det diskursive arbeidet i norskfaget

I kapittel 4 er metaforer og metonymier omkring *norskfaget* identifisert ved hjelp av MIP-metoden og videre analysert. I kapittel 5 bruker jeg funnene fra metaforanalysen til å diskutere hvilken rolle metaforen har i det diskursive arbeidet i norskfaget. Jeg vil ta i bruk teori og metoder fra kritisk metaforanalyse, som presentert i teorikapittelet. Charteris-Black (2004) hevder blant annet at vi bruker og forholder oss til metaforer relativt ubevisst, og at dette er en viktig grunn til metaforens overbevisende egenskaper. Vi er ikke alltid bevisste på hvordan de påvirker oss og tankene våre. Charteris-Black hevder at å gjøres oppmerksomme på metaforen gjennom kritisk metaforanalyse er en nødvendighet for myndiggjøring (*individual empowerment*), og at det kan tilby alternative måter å forstå verden på (Charteris-Black, 2004, s. 243). Emnene jeg vil undersøke, er motivert av metaforene og tema som har kommet fram under arbeidet med analysen. Jeg har valgt ut noen områder jeg vil diskutere med metaforteoretiske briller:

- Emnetrengsel i faget: hvilken rolle spiller metaforen?
- Nye metaforer i fagfornyelsen: kjerneelementer og dybdelæring. Hvilke konsekvenser får dette for norskfaget? Hvordan henger disse uttrykkene sammen med metaforfunn fra analysen?

For en lærer er læreplanen, og fortolkningen av den, avgjørende for en rekke avgjørelser. Læreplanforståelse er i dag særlig aktuelt på grunn av at vi er midt i en prosess med å fornye den gjeldende læreplanen, Kunnskapsløftet. Noe som skiller denne innføringen av ny læreplan fra tidligere, er at det vi i dag refererer til som fagfornyelsen, ikke innføres vertikalt. Det innføres en ny overordnet del som erstatter den generelle delen av læreplanverket som har vært videreført fra R-94 og L97. I tillegg innføres nye læreplaner i fagene, en ny læreplanstruktur og tverrfaglige temaer som skal prioriteres i alle fag der det er relevant. Arbeidet bygger på Stortingsmelding 28, Fag-fordypning-forståelse, en fornyelse av Kunnskapsløftet (Udir.no, Fagfornyelsen). I dette diskursive arbeidet er språket med på både å skape og å videreføre diskurser om norskfaget. Læreplanverket endres i en prosess der nedsatte faggrupper bestående av lærere og andre fagpersoner jobber med endringene som gjentatte ganger sendes ut på høringer. Prosessen er dermed preget av fortolkning og dialog. For å kunne svare på høringene kreves en fortolkning av læreplanen og de foreslåtte endringene, og dette kan være en språklig krevende prosess.

5.1 Å forstå læreplanen

Skolens og den enkelte lærers forståelse og fortolkning av læreplaner er sentralt for hvordan fagene utøves i klasserommene. Med *Kunnskapsløftets* kompetansemål fra 2006 fikk det skolebaserte læreplanarbeidet en ny aktualitet. Nasjonale læreplaner har tradisjonelt vært statens viktigste vertikale styringsverktøy for å formidle hva barn og ungdom skal lære. Tommelstad (2017) undersøker i avhandlingen sin, *Nasjonale læreplanreformer som styringsverktøy i skolen: En kvalitativ studie av lokalt læreplanarbeid etter iverksetting av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*, hvordan lærere jobber lokalt med å omsette læreplanen til praksis. Hun beskriver hvordan LK06 med sine kompetansemål som skal beskrive hva elevene skal vise av kompetanse etter endt opplæring, og grunnleggende ferdigheter som er integrert i disse kompetansemålene, krever at lærere og skoleeiere skal konkretisere disse i lokale læreplaner. Med LK06 kom også en ansvarliggjøring hos skoleeier eller kommune for skolers og læreres arbeid, og med dette strengere krav til vurdering av elevenes måloppnåelse gjennom økt fokus på dokumentasjon og kontroll (gjennom bl.a. nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk). Sammenlignet med tidligere læreplaner har LK06 få anvisninger for undervisningens innhold og metoder (Tommelstad, 2017, s. 11). Med *Kunnskapsløftet* skjer det en endring som følger en generell trend i Europa, fra regelstyring til målstyring. Arbeidet med læreplanene har blitt oppfattet som krevende av mange, og Tommelstad siterer Larry Cuban (1996) om arbeidet med lærerplaner som bestående av:

sosiale bevegelser, historiske hendelser, etterspørsel etter konkrete faglige kunnskaper og temaer, samt diskusjoner om rettigheter og plikter. I landskapet er det aktører som forlag, lærerorganisasjoner, utdanningsinstitusjoner, forskere, sentrale og lokale myndigheter og innflytelsesrike grupper fra ulike lag i samfunnet som preger læreplanarbeidet fra utsiden. Fra innsiden preges læreplanarbeidet av lærernes erfaringer og vaner, skoleledelsen, ressurser og pedagogisk orientering, lærebøker, elever og foreldre og eksamen for å nevne noen.

(Tommelstad, 2017, s. 20)

Funnene i Tommelstads avhandling er komplekse, men de viser blant annet at lærernes pedagogiske praksis både er ytrestyrt og indrestyrt, og at læreplanarbeidet har handlet om både «kollektive vaner, lokale og regulative føringer og lærere som tilpasser og etterlever føringene i sin pedagogiske praksis» (Tommelstad, 2017, s. 264). La oss se på et eksempel: Når Tommelstad beskriver læreplanen som et *vertikalt styringsverktøy*, realiseres, veldig kort

forklart, prosessene rundt læreplanarbeidet ved hjelp av en metafor knyttet til RETNING. Den vertikale, eller loddrette, retningen i uttrykket, viser oss at det er snakk om enten OVENFRA og NED eller NEDENFRA og OPP. Ved hjelp av å omtale prosessene rundt læreplanarbeidet rundt denne loddrette akse kan vi ikke bare snakke om at læreplanen innføres OVENFRA og NED, men også at det lokale læreplanarbeidet skal skje NEDENFRA og OPP.

Språket og fortolkningen av dette er en viktig del av læreplanarbeidet, for eksempel når det er snakk om progresjon i læreplanmålene. Den uttrykte forventningen til elevenes kompetanse øker gjennom opplæringsløpet og uttrykkes i kompetansemålene på ulike måter. Verbene i kompetansemålene uttrykker hva elevene skal gjøre, og enkelte verb kan oppleves som mer krevende enn andre. Konteksten er med på å avgjøre kompetansemålets vanskegrad og omfang. Språklig uttrykkes gjerne kompetansemål på lavere trinn som *nært, kjent og konkret*, mens kompetansemål på høyere trinn beveger seg mot det *fjerntliggende, ukjente og abstrakte*. Kvaliteten beskrives gjerne gjennom bruk av adjektiver. Også her kan vi altså se metaforer knyttet til RETNING og BEVEGELSE. Metaforer knyttet til RETNING og BEVEGELSE diskuterer jeg i 5.4, men vi kan allerede her se at dette nok er metaforer knyttet til en forståelse av læringsprosesser.

5.2 *Norskfaget og metaforene*

I teksten som følger presenterer jeg tre metaforiske realiseringer av *norskfaget* funnet i analysedelen. Jeg behandler dem hver for seg, men trekker samtidig også noen linjer mellom dem. Jeg vil, i tråd med den kritiske metaforanalysen, forsøke å forklare disse metaforene. Med dette menes å identifisere den sosiale agendaen og metaforens rolle som retorisk virkemiddel.

De tre største metaforgruppene er: NORSKFAGET SOM BEHOLDER, NORSKFAGET SOM PERSON og metaforer knyttet til RETNING og BEVEGELSE. Alle disse metaforene er konvensjonelle metaforer som en antagelig ikke legger merke til hvis en ikke bevisst leter etter dem. De konvensjonelle metaforene er kanskje de som er aller mest interessante, siden de påvirker tankene våre uten at vi er det bevisst. Metaforgruppene nevnt her presenteres i 5.2.1–5.2.3. I 5.2.4 presenterer jeg metaforer som ikke lot seg kategorisere i disse tre metaforgruppene, men som likevel bør diskuteres.

Emnene jeg diskuterer, er emnetrengsel og hvilken rolle metaforen spiller i dette, begrepene kjerneelementer og dybdelæring, og norskfagets rolle i skolen.

5.2.1 *Norskfaget* som BEHOLDER

I kapittel 4.4 presenteres hvordan norskfaget metaforisk forstås som en BEHOLDER. At norskfaget ses som en beholder, ser vi av bruken av preposisjonen *i* som uttrykker at noe er omgitt, eller omsluttet av noe eller noen. Slik mennesket er et fysisk vesen, skilt fra resten av verden av hudoverflaten, betrakter vi oss selv om BEHOLDERE, med avgrensede overflater og en inn-ut orientering. Denne inn-ut-orienteringen gjør at vi søker å forstå også andre gjenstander på samme måte, dette henger også sammen med et grunnleggende territorielt instinkt; vi ønsker å definere ting rundt oss ved å avgrense dem (Lakoff og Johnson, 2003, s. 32).

Når vi framstiller *norskfaget* som en BEHOLDER, kan vi også snakke om at ting er *i* denne BEHOLDEREN. I metaforanalysen er det 305 tilfeller der *norskfaget* opptrer som utfylling til *i*, 9 tilfeller der *norskfaget* opptrer som utfylling til *innen*, 9 tilfeller der *norskfaget* opptrer som utfylling til *innenfor* og 7 tilfeller der *norskfaget* opptrer som utfylling til *gjennom*. I alle disse tilfellene kan vi si at *norskfaget* fremstilles som en BEHOLDER. Etter Charteris-Blacks kriterier kan vi betegne dette som en konvensjonell metafor, en metafor som er hyppig brukt og som vi dermed ikke stiller spørsmål ved. BEHOLDER-metaforen gjør det mulig for oss å snakke om hva som skal være i norskfaget, og hva som skal tas ut av norskfaget, som om vi snakket om en beholder. Inne i denne beholderen er det både elever, lærere, aktiviteter og kunnskap. BEHOLDEREN gir oss muligheten til å omtale og snakke om faget, men også muligheten til å fylle opp beholderen nærmest i det uendelige. Vi kan se på noen eksempler:

NORSKFAGET SOM BEHOLDER
NORSKFAGET SOM TRANG BEHOLDER
NORSKFAGET SOM ROTETE BEHOLDER
NORSKFAGET SOM JUSTERBAR BEHOLDER
NORSKFAGET SOM BEHOLDER MED ÅPNINGER

Med utgangspunkt i metaforen NORSKFAGET SOM BEHOLDER får vi metaforene NORSKFAGET SOM JUSTERBAR BEHOLDER og NORSKFAGET SOM BEHOLDER MED ÅPNINGER som gjør det mulig å legge ting inn i BEHOLDEREN, eller justere størrelsen på BEHOLDEREN ved behov.

BEHOLDEREN har ingen klare grenser for hva innholdet kan være, og den ender dermed som TRANG BEHOLDER eller ROTETE BEHOLDER, slik vi også ser det uttrykt her.

Det at vi betrakter norskfaget som en BEHOLDER har medført at mange fag, som for eksempel norskfaget, har blitt større og større og nå har behov for å *slankes*. Det kan dermed se ut som at metaforen tilrettelegger for emnetrengsel. Nåværende kunnskapsminister Jan Tore Sanner har uttalt til Dagsavisen at «Vi kan ikke bare fylle på med nytt innhold i læreplanene. Vi må prioritere». «I de nye læreplanene er det ingen begrensninger for hva vi kan ta ut eller putte inn i et fag» uttalte professor Peder Haug til samme avis, og begge utsagnene uttrykker at det finnes problemer knyttet til metaforen om norskfaget som en BEHOLDER, nemlig at den kan romme mye. Når vi omtaler norskfaget som en BEHOLDER, er det fordi vi tenker på norskfaget som en BEHOLDER. En så konvensjonell metafor som dette brukes nok høyst sannsynlig ubevisst i de fleste tilfeller. Selv om svært mange av metaforene som brukes om norskfaget er godt innarbeidet i språket, er det likevel viktig å være bevisst at de fortsatt er valg. En kan vanskelig se for seg alternativer til å omtale norskfaget (og andre fag) som nettopp BEHOLDERE, og kanskje må vi derfor gjøre noe med forholdet til NORSKFAGET SOM PERSON som jeg diskuterer i 5.2.2. Likevel vil jeg peke på at selv om vi i dag vanskelig kan se for oss en annen struktur enn den vi strukturerer skolen etter, så er ikke andre måter umulig. Ved Humanistskolen (<https://www.humanistskolen.no/hovedside>), Nyskolen (<https://www.nyskolen.no/>) og Steinerskolen (<http://www.steinerskole.no/>) eksisterer skolefagene, men skolen bygges likevel opp med en ganske annen struktur enn det vi ser i den offentlige skolen. Kanskje burde vi ikke være så redde for å sette spørsmålsteget ved de grunnleggende strukturene vi omgis oss med i dag?

Den ontologiske metaforen *norskfaget* er en språklig konstruksjon, og vi kunne ha valgt andre metaforer og med det gjort faget og skolen til noe annet. Den norske skolen opererer med en inndeling der vi har ulike fag, hvert fag realiseres metaforisk som en BEHOLDER som inneholder kunnskap og aktiviteter. BEHOLDER-metaforen som ontologisk metafor gir mulighet til snakke om f.eks. norskfaget som en entitet, og den tilbyr også en form for avgrensning sett i forhold til andre fag. Vi kan si at noe skal *være i norskfaget* og at noe skal *være i historiefaget*, og slik trekkes det noen skillelinjer mellom fagene. Denne avgrensningen er likevel preget av en delvishet som også kan utgjøre et problem for faget/ fagene. Et

problem er knyttet til forholdet mellom det vi kan omtale som konkrete og abstrakte avgrensninger i faget. Hvis vi kaller fag og timefordelingen for en konkret avgrensning som gir føringer for hvor mange timer elevene skal ha undervisning i et fag, og hvor lang en skoletime skal være, vil dette bare gi en delvis beskrivelse av hvor mye tid en skal bruke på et fag. Vi er også avhengige av andre avgrensninger, noen avhenger av elevenes og lærerens kapasitet, noen avhenger av kompetansemål og fortolkningen av disse, mens andre igjen avhenger av eksamen og en eventuell tilbakevirkende effekt på undervisningen. Denne avgrensningen bør dermed betegnes som delvis, siden det er en rekke fortolkninger som må til før de medfører en faktisk avgrensning. Alle avgrensningene som nevnes, både påvirker og avgrenser faget på ulike måter, men det finnes likevel få absolutte grenser for hva et fag kan inneholde. Noe av norskfagets problem er at denne mangelen på avgrensninger kombinert med stadig tilvekst av nye emner har gjort at norskfaget har vokst og blitt uhåndterbart: vi har fått stofftrengsel.

Med utgangspunkt i metafor-teorien kan utfordringene jeg nevner over, omtales som et innrammingsproblem. Metaforene vi bruker om faget, er med på å ramme det inn. Innenfor norskfaget⁷ opererer vi igjen med nye BEHOLDERE, også disse styrt av læreplanen. Her fungerer også avgrensningene som beholdere, vi snakker om hovedområder (*mundlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur*) som igjen inneholder kompetansemålene. Selv om BEHOLDER-metaforen har hatt en viktig og funksjonell rolle i fagdidaktikken, kan man likevel stille spørsmål ved om den er bærekraftig i fremtidens skole. Vi kan dermed si at BEHOLDER-metaforen kategoriserer skolen, og den danner fagene som læreplanen er bygd opp av. Alle BEHOLDER-metaforene omhandler på ulike vis spørsmålet om hva som skal være i *norskfaget*. Mens den JUSTERBARE BEHOLDEREN og ÅPNINGENE er avgjørende for at vi skal kunne føre inn eller ta ut noe av norskfaget, er adjektiv som TRANG og ROTETE med på å synliggjøre problemer knyttet til hva som er i BEHOLDEREN norskfaget: det er trangt og det er rotete inne i den. Dette er ord som gir oss negative assosiasjoner, og slik vil metaforen kunne ha en retorisk kraft. Kort oppsummert kan det se ut til at BEHOLDER-metaforen tilrettelegger for emnetrengsel. Kan vi ikke endre selve metaforen, bør vi kanskje endre noen av rammene rundt.

⁷ Jeg skriver om norskfaget siden det er utgangspunktet for denne oppgaven, men det jeg skriver om her, gjelder sannsynligvis også for andre fag i skolen.

5.2.2 *Norskfaget som person*

Mens BEHOLDER-metaforen opererer i det skjulte og tilrettelegger for at vi i det hele tatt kan omtale norskfaget, finnes det også noen andre metaforer som både er frekvente og synlige i materialet. En av disse er personifikasjonen av norskfaget som et MENNESKE, en metafor som også er ontologisk og konvensjonell. Her er noen eksempler på metaforer der norskfaget fremstilles som en person:

NORSKFAGET SOM MENNESKE
NORSKFAGET SOM STØTTENDE PERSON
NORSKFAGET SOM VANSKELIG PERSON
NORSKFAGET SOM MOR
NORSKFAGET SOM ANSVARSPERSON
NORSKFAGET SOM OVERVEKTIG
NORSKFAGET SOM SAMARBEIDSPARTNER
NORSKFAGET SOM PERSON MED ØNSKER OG BEHOV

I noen av tilfellene der det er snakk om personifikasjoner i metaforanalysen, diskuterer jeg også om det er snakk om metafor eller metonymi. I flere tilfeller kan vi finne begrepsmetonymien INSTITUSJON FOR ANSVARLIG PERSON, der *norskfaget* kan forstås som en metonymi for *norsklæreren*. Jeg konkluderer med at det i de fleste tilfellene kan tolkes begge veier, avhengig av hvordan man forstår norskfaget og fagets oppdrag. Forstår man *norskfaget* som en metonymi, fremheves norsklærerens ansvar, forstår man det som en metafor fremheves ansvaret som ligger i faget og i læreplanene. En kan anta at det i mange tilfeller dreier seg om begge deler. Personifikasjon regnes som en særlig overbevisende metafor, siden den involverer erfaringen vår med å være mennesker, og siden vi tenker på mennesket som et særlig komplekst og rikt domene.

Ifølge Charteris-Black er en begrepsnøkkel et uttrykk som er overordnet begrepsmetaforene, og viser hvordan begrepsmetaforene igjen er knyttet til hverandre. En begrepsnøkkel synlig i materialet for denne oppgaven er metaforen NORSKFAGET SOM PERSON. Denne realiseres igjen som ulike underbegrepsmetaforer, som NORSKFAGET ER EN STØTTENDE PERSON og NORSKFAGET ER EN VANSKELIG PERSON eller NORSKFAGET ER EN ANSVARLIG PERSON. Når det er snakk om elevenes forhold til norskfaget, brukes ofte VANSKELIG PERSON, mens når det dreier seg om norskfagets oppdrag i skolen, brukes gjerne STØTTENDE PERSON og ANSVARLIG PERSON. Hvis vi ser disse metaforene i sammenheng med BEHOLDER-metaforens manglende avgrensning, kan en se en årsak til at BEHOLDEREN stadig blir for full og preget av

trengsel. Dette skriver jeg mer om i 5.2.1. I materialet finnes dette uttrykt tydeligere ved hjelp av metaforen NORSKFAGET SOM MOR. Denne metaforen uttrykkes direkte ved hjelp av setningen «norskfaget er alle fags mor». Metaforen uttrykker at norskfaget tar på seg ansvar utover sine egne fagområder, ved hjelp av personifikasjonen som kan betraktes som en mer kreativ variant av NORSKFAGET SOM ANSVARLIG PERSON. Siden dette er språket vi bruker om norskfaget, er også dette språket ordene som er med på å skape rammene og diskursene som utgjør norskfaget. Metaforene nevnt over uttrykker at NORSKFAGET har egenskaper som støttende og ansvarlig (i konvensjonelle metaforer) og at norskfaget er «alle fags mor».

Andre metaforer som må sies å være varianter av NORSKFAGET SOM PERSON, er NORSKFAGET SOM OVERVEKTIG og NORSKFAGET SOM SAMARBEIDSPARTNER. Å være overvektig kan defineres som å veie for mye (*Bokmålsordboka*, under *overvektig*), og må derfor sies å forstås som et avvik fra det som regnes som normalt, eller som er ønsket. De språklige metaforene som brukes her, handler om *slanking*, som igjen handler om å kvitte seg med overvekten (gjøre slank) og slank må dermed sies å være målet. Slanking brukes ofte i overført betydning, for eksempel om å gjøre rimeligere eller mindre omfattende (*Bokmålsordboka*, under *slanke*). Når det er snakk om slanking av *norskfaget*, må vi forstå det som ønskelig å gjøre faget mindre omfattende. Slik uttrykker metaforen at *norskfaget* har pådratt seg uønsket ekstra vekt, og at det nå er ønskelig eller nødvendig å kvitte seg med denne. NORSKFAGET SOM SAMARBEIDSPARTNER må kunne sies å henge sammen med både NORSKFAGET SOM STØTTENDE PERSON og NORSKFAGET SOM ANSVARLIG PERSON.

NORSKFAGET SOM SAMARBEIDSPARTNER, NORSKFAGET SOM STØTTENDE PERSON, NORSKFAGET SOM ANSVARLIG PERSON og NORSKFAGET SOM MOR er metaforer som fremhever norskfaget som redskapsfag. Denne forståelsen av norskfaget vil kunne gå på bekostning av andre egenskaper ved norskfaget, som opplevelsesaspektet eller den estetiske siden ved faget. Metaforene fremhever dermed sider ved norskfaget som er knyttet til forståelsen av norskfaget som redskapsfag. Betegnelsen *redskapsfag* har særlig blitt brukt i sammenhenger der en frykter at hvis en vektlegger enkelte sider ved norskfaget, vil disse gå på bekostning av norskfagets særlige dannelsesoppdrag, slik vi ser det beskrevet hos f.eks. Aase (*Norskfagets dannelsespotensiale i fortid og samtid*, 2004).

Egenskapene vi ser der *norskfaget* realiseres som PERSON sett i sammenheng med BEHOLDER-metajoren, kan følgelig tyde på at språket vil kunne være et hinder for den ønskede retningen for fremtidens skole: dybdelæring. Med *norskfaget* som ANSVARLIG eller STØTTENDE person kombinert med BEHOLDER-metajoren vil stofftrengsel sannsynlig fortsatt kunne være et problem også etter fagfornyelsen. Vi kan si at vi har et innrammingsproblem. Som ANSVARLIG, STØTTENDE, SAMARBEIDSPARTNER eller i ytterste konsekvens som ALLE FAGS MOR⁸ vil norskfaget (enten man forstår det som norsklæreren eller faget) mest sannsynlig raskt fylle opp disse nye BEHOLDERNE, og da vil vi antagelig ikke se en ønsket endring, siden emnetrengsel må ses på som noe som vanskeliggjør dybdelæring. Slik kan det se ut til at språklig ligger mye til rette for at eventuelle ekstra kilo raskt vil komme tilbake igjen, for å ta i bruk en eksisterende metafor. I tillegg fremheves norskfaget som redskapsfag ved at det stadig realiseres som SAMARBEIDSPARTNER, STØTTENDE PERSON, ANSVARLIG PERSON eller MOR, noe som igjen kan gå på bekostning av norskfagets dannelsesopdrag.

5.2.3 Metaforer som uttrykker retning eller bevegelse

En rekke av metaforene i materialet uttrykker på ulike vis retning eller bevegelse. Noen av eksemplene på dette er orienteringsmetaforer knyttet til kunnskap og læring. Vi finner f.eks. inn-ut, dyp-grunn og sentral-perifer. Noen av metaforene uttrykker bevegelse INN eller UT av BEHOLDEREN norskfaget, og noen uttrykker retning OPP eller NED, der HØY STATUS ER OPP. I flere tilfeller realiseres LÆRING SOM BEVEGELSE FRAMOVER, og denne bevegelsen kan være rettet mot ulike ting, for eksempel mot kunnskap eller et yrke. Noen ganger retter bevegelsen seg INN, i metaforer som uttrykker at KUNNSKAP ER I KJERNEN eller at KUNNSKAP ER I DYBDEN. Metaforene som handler om retning beskriver læring, og må antas å kunne brukes i de fleste fagene i skolen, de er slik jeg ser det ikke nødvendigvis å regne som fagspesifikke. Noen metaforer som knytter norskfaget til retning og bevegelse, er:

NORSKFAGET SOM VEI/STI
NORSKFAGET SOM MØTEPlass
NORSKFAGET SOM VIKTIG
NORSKFAGET SOM SVAMP
NORSKFAGET SOM VEIVISER
NORSKFAGET SOM REISE
NORSKFAGET SOM KONKURRANSE
NORSKFAGET SOM DYNAMISK STØRRELSE

⁸ «Alle fags mor» og «våt svamp» er enkeltteksempler på innovative metaforer, så de må naturligvis vektlegges i mindre grad enn ANSVARLIG og STØTTENDE, som finnes flere steder i analysen.

Flere av disse metaforene henger sammen, en kan f.eks. se at noen av dem er varianter av metaforen NORSKFAGET SOM VEI/STI. Vi har for eksempel NORSKFAGET SOM MØTEPLASS og NORSKFAGET SOM VEI/STI MED HINDRINGER. Begge metaforene uttrykker bevegelse framover, men med fokus på hva som skjer i bevegelsen, heller enn på selve bevegelsen. Disse metaforene framhever MØTET eller HINDRINGENE som det viktigste, ikke selve bevegelsen. Til sammenligning vil metaforen NORSKFAGET SOM KONKURRANSE ha fokus på tempoet heller enn hva som skjer på veien. NORSKFAGET SOM REISE kan legge til rette for en særlig rik forståelse av hva norskfaget kan være, men det kan også bare være snakk om en ferd der man starter opp et sted og ender et annet sted. Her vil det også være et skille mellom MØTE og HINDRING. En HINDRING forstås gjerne som noe som står i veien (*Bokmålsordboka*, under *hindring*) mens et MØTE kan forstås mye rikere. *Møte* kan forstås som å komme imot (og gå forbi) noe(n) som kommer i motsatt retning (*Bokmålsordboka*, under *møte*), og er rikere allerede i at det kan dreie som å møte et annet menneske, mens en hindring handler om subjektet og gjør det vanskelig å komme videre. Ved å fremheve *norskfaget* som MØTESTED foran NORSKFAGET SOM NOE MED HINDRINGER, gjør det noe med *norskfaget* som sted. En kan hevde at det trekker blikket mot mer utviklende og kanskje også dannende sider ved faget.

NORSKFAGET SOM SVAMP uttrykker også en bevegelse, men i kraft av det å absorbere, suge opp eller ta opp i seg. Denne bevegelsen uttrykker en bevegelse fra UTSIDEN og INN, og svampens evne til å holde på væske må også sies å være sentral. Svampen må sies å absorbere ukritisk det som er tilgjengelig, og holder på dette til den vrir opp. Dermed må dette kunne sees i sammenheng med norskfagets OVERVEKT.

Orienteringsmetaforene gir oss et rikt grunnlag for å forstå begreper ut fra orientering, og i et materiale slik det jeg har undersøkt her, språk om norskfaget, uttrykker de noe om hva som er viktig når vi snakker om faget. Om en snakker om kunnskapsretting eller om yrkesretting, vil kunne ha stor innvirkning på et fag. I fagfornyelsen kan man se at særlig to orienteringsmetaforer har blitt sentrale: *dybdeløring* og *kjerneelementer*. Begge disse metaforiske uttrykkene handler om retning og bevegelse. Begrepene uttrykker at KUNNSKAP ER I KJERNEN og at KUNNSKAP ER I DYBDEN, og vil dermed kunne få konsekvenser for hvordan vi tenker om læring. Metaforene fremhever noen deler av læringsprosessen og skjuler andre. Dybdeløring defineres av Gamlem og Rogne (2018, s. 8) som:

«Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. Overordnet del beskriver hvilke verdier og prinsipper som grunnopplæringen skal bygge på. Opplæringens verdigrunnlag skal prege dybdelæringsprosesser slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft og evnen til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger.» (KS, 2018)

Som understreking av hva dybdelæring er, sammenlignes det videre med overflatelæring i en tabell utviklet av Sawyer (2006) som viser forskjellen mellom dybdelæring og overflatelæring. Noen eksempler: *elever relaterer nye ideer og begreper til tidligere kunnskap og erfaringer* (dybdelæring) og *elever jobber med nytt lærestoff uten å relatere det til hva de kan fra før* (overflatelæring). Et annet: *eleven ser etter mønstre og underliggende prinsipper* (dybdelæring) eller *eleven memorerer fakta og utfører prosedyrer uten å forstå hvordan eller hvorfor* (overflatelæring) (Sawyer 2006 i Gamlem og Rogne, s. 9). Slik framheves dybdelæring som det foretrukne, mens overflatelæring er noe som ikke gagnar eleven. Dette må regnes som et prinsipp som vil være førende for aktiviteter i skolen og for utviklingen av de nye læreplanene. Slik vil ordet ha en sterk retorisk kraft i form av ordets iboende metaforikk.

Også termen *kjerneelement* har en lignende retorisk kraft. I uttrykket ligger at hvert fag har en kjerne der den viktigste kunnskapen i faget ligger. De seks kjerneelementene i norskfaget fremhever det som i læreplanen trekkes fram som særlig viktig i faget. Når kjerneelementene i norskfaget (tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaking, språket som system og mulighet og språklig mangfold) presenteres, er det vanskelig å argumentere mot at det er viktige elementer i norskfaget, men en bør likevel være bevisst at når noe fremheves, skjules noe annet. Metaforene får slik en evne til å definere virkeligheten, og godtar vi metaforen, blir vi samtidig tvunget til å fokusere bare på de aspektene ved erfaringen vår som den fremhever, og slik opplever og betrakter vi dermed metaforen som sann (Lakoff og Johnson, 2003, s. 150).

Med utgangspunkt i funn fra metaforanalysen ser det ut som om disse begrepene gjenspeiler et syn på læring som ofte uttrykkes, nemlig at KUNNSKAP ER I KJERNEN, og at den foretrukne

formen for læring foregår i DYBDEN. En kan for eksempel spørre seg hvor koherent denne metaforiske forståelsen av læring og læringsprosesser er med BEHOLDER-metaforen *norskfaget*, og den øvrige strukturelle oppbyggingen av faget. BEHOLDEREN norskfaget inneholder svært mye, og selv om kjerneelementene og dybdelæring kan ses på som forsøk på å gjøre noen avgrensninger, kan språket vi bruker om norskfaget, være med på å gjøre endringer vanskelig. Selv om uttrykkene og den spesifikke metaforiske betydningen må sies å være ny, bygger de på konvensjonelle metaforer som vi er vant til å benytte oss av, og vi aksepterer dem dermed som nye metaforer. Kjerneelementene kan forstås som avgrensninger inne i BEHOLDEREN, som igjen framheve enkelte ting og aktiviteter som særlig viktige. Slik vil dette være en form for innramming.

5.2.4 Andre metaforer om norskfaget

Selv om de fleste metaforene om norskfaget lar seg plassere i en av de tre gruppene jeg behandler i 5.2.1–5.2.3, er det også noen metaforer som ikke gjør det, men som jeg likevel vil diskutere her. Metaforene det gjelder er:

NORSKFAGET SOM BYGGVERK
NORSKFAGET SOM GEOGRAFISK OMRÅDE
NORSKFAGET SOM GRØNNSAK/FRUKT MED SKALL
NORSKFAGET SOM FYSISK TYNGDE
NORSKFAGET SOM FYSISK STØRRELSE
NORSKFAGET SOM VANSKELIG STØRRELSE
NORSKFAGET SOM FYSISK STYRKE
NORSKFAGET SOM HELHET MED DELER
NORSKFAGET SOM DYNAMISK STØRRELSE

Flere av disse metaforene handler om norskfagets størrelse. NORSKFAGET SOM GEOGRAFISK OMRÅDE, NORSKFAGET SOM FYSISK STØRRELSE, NORSKFAGET SOM VANSKELIG STØRRELSE og NORSKFAGET SOM DYNAMISK STØRRELSE fremhever ulike sider ved norskfagets omfang. Ved å tenke på norskfaget som et GEOGRAFISK OMRÅDE kan vi bevege oss gjennom det på ulike måter, og det gir oss andre muligheter enn når vi betrakter norskfaget som en BEHOLDER. En VANSKELIG STØRRELSE viser oss omtrent det samme som vi ser når vi tenker på NORSKFAGET SOM TRANG BEHOLDER, men fokuset på den som forholder seg BEHOLDEREN. NORSKFAGET SOM DYNAMISK STØRRELSE viser oss det vi også finner igjen i andre metaforer, at norskfagets størrelse ikke er absolutt, men tvert imot noe som kan både bli større og mindre.

NORSKFAGET SOM BYGGVERK, NORSKFAGET SOM GRØNNSAK/FRUKT MED SKALL og NORSKFAGET SOM HELHET MED DELER er alle metaforer som viser fram noe ved måten norskfaget er bygd opp på. Mens NORSKFAGET SOM BYGGVERK gir oss assosiasjoner til konstruksjon og til en mer planmessig struktur, gir NORSKFAGET SOM GRØNNSAK/FRUKT MED SKALL oss assosiasjoner til planteriket og noe organisk. Dette er eksempler på to forskjellige måter å betrakte norskfaget på, som igjen fremhever og skjuler ulike ting ved faget. NORSKFAGET SOM BYGGVERK handler om å bygge på, og slik konstruere norskfaget, mens NORSKFAGET SOM NOE MED SKALL viser fram at norskfaget eksisterer og at læringsprosessen dreier seg om å skrelle av skallet, lag for lag. Kanskje inn mot kjernen? NORSKFAGET SOM HELHET MED DELER viser igjen fram noe annet, at norskfaget kan betraktes som en helhet bestående av mindre enheter.

5.3 Nye metaforer om norskfaget

Kritisk metaforanalyse handler blant annet om å gjøre implisitte politiske og ideologiske motivasjoner eksplisitte. Dette kan gjennomføres ved å stille spørsmål ved hvorfor man i en gitt situasjon velger å benytte seg av ett spesifikt sett med metaforer fremfor et annet. Valg av metaforer og språklige rammer vil ofte påvirke hvordan publikum tar imot et budskap, og det kan være med på å føre mottakeren i den ene eller den andre retningen. Slik vil metaforene vi bygger opp om norskfaget, kunne være avgjørende for norskfagets rolle i fremtidens skole. Dette henger nært sammen med det Evans og Green omtaler som *rammer*, altså detaljerte kunnskapsstrukturer eller skjemaer som vi erfarer hver dag. Den språklige framstillingen handler alltid om valg, når du velger et ord, velger du samtidig bort et annet. Innramming (*framing*) handler om hvordan ordene fremkaller en forståelsesramme, som farger og definerer det vi diskuterer, snakker om eller leser om. Ordene vi velger når vi snakker om norskfaget, vil dermed være med på å forme hva norskfaget skal være, og hva det skal forstås som. Metaforene vi bruker får konsekvenser for norskfaget.

Mange av metaforene funnet i materialet er så innarbeidet i språket at de vil være vanskelige å unngå. Etter å ha drøftet noen av de mest frekvente metaforene i denne analysen mener jeg å ha belegg for å si at om man vil oppnå endringer i norskfaget for å kunne skape det som

refereres til som *fremtidens skole*, må norskfaget også få nye metaforer. Metaforene vi strukturerer kunnskapen og aktivitetene etter, tilrettelegger for stofftrengsel og kan dermed se ut til å vanskeliggjøre dybdelæring. I tekstkorpuset jeg har undersøkt, finner jeg grunnleggende, konvensjonelle metaforer som kan se ut til å tilrettelegge for at norskfaget skal fylles opp med aktiviteter, stoff og andre ting som det forventes at elever og lærere skal mestre og arbeide med. Det finnes i dag få avgrensninger for hva som kan få plass i norskfaget; språket og metaforene må i større grad enn før gi oss noen avgrensninger. Emnetrengsel er noe som ligger sentralt i både NOU 2014:7, NOU 2015: 8 og Stortingsmelding 28. Det gjør at lærerne vanskelig kan tilrettelegge for dybdelæring. Elevene skal lære for mye lærestoff i de enkelte fagene, noe som igjen skaper for lite tid og anledning til å bygge en robust forståelse av begreper og sammenhenger i fagene. Dermed har det blitt stående sentralt i fagfornyelsen nettopp å gjøre klart hva som er det enkelte fags viktigste kunnskap og metoder. Dermed kan man si at et kriterium for å gjøre dybdelæring mulig, er å redusere lærestoffet i det enkelte fag.

Følger vi den kognitive metafor-teorien, er metaforene bakteppet til alt vi foretar oss, selv om vi sjelden legger merke til dem. Vi aksepterer gjerne metaforene lettere enn andre former for argumentasjon, noe som gjør dem til særlig kraftfulle våpen, som vi i liten grad evner å undersøke med et kritisk blikk. Ved hjelp av metaforen kan vi gjøre noe til objekter, slik er metaforen en forutsetning også for skole og vitenskap. Både i NOU 2015:8 og i fagfornyelsen er det et premiss at endring skal oppstå ved å endre planverket, men kanskje er ikke dette nok. At flere av metaforene om norskfaget fremhever faget som redskapsfag, kan også være med på å gjøre at opplevelsesdimensjonen og den estetiske dimensjonen blir mindre tydelige, og at det på sikt svekkes. Her trenger norskfaget nye metaforer. Det kan være vanskelig å forestille seg at fagene fremstilles metaforisk som noe annet enn BEHOLDERE. Om man i et tankeeksperiment skulle forsøke å finne en annen måte å forstå norskfaget på, vil mange av de nærliggende metaforene føre med seg de samme problemstillingene. Personifikasjonene vi bruker om norskfaget vil muligens være enklere å endre. «Å kunne ivareta et norskfag som ikke bare dreier seg om hva man kan gjøre og vise fram, krever innsikt i fagets danningspotensial.» hevder Laila Aase, og beskriver videre danning som et prekært prosjekt i vår tid, dels fordi det er vanskelig å definere og å håndtere, men også fordi motkreftene er så store. Hun spør videre om vi har et samfunn som egentlig ønsker danning, eller om det kanskje er tilstrekkelig med kompetanse. Språket kan fortelle oss hva elevene skal mestre, vi

kan snakke om måloppnåelse og kompetanse, men vi kan ikke snakke om hvem eleven skal være. Danningen handler i høy grad om det, hevder Aase. Likevel skal ikke dannelse stå i kontrast til nytte som også er viktig, men om den kortsiktige, praktiske nytten blir den eneste målestokken for verdien av kunnskap, da settes danningen på sidelinjen.

5.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt i bruk en kritisk tilnærming for å drøfte metaforfunnene fra metaforanalysen i kapittel 4. Jeg har først og fremst diskutert de store gruppene av konvensjonelle metaforer, og sammenhengen mellom disse. De tre største metaforgruppene fra kapittel 4 er: NORSKFAGET SOM BEHOLDER, NORSKFAGET SOM PERSON og metaforer som handler om RETNING og BEVEGELSE. Disse konvensjonelle metaforene som er identifisert i materialet, legger vi i liten grad merke til når vi omtaler norskfaget.

Spørsmålet som var utgangspunkt for kapitlet var: *Hvordan kan måten vi tenker og snakker om norskfaget på være med på å påvirke norskfaget og norskfagets utvikling?* Med metaforene som utgangspunkt, har jeg forsøkt å finne noen svar på dette spørsmålet ved diskutere enkelte emner knyttet til norskfaget og norskfagets utvikling, nemlig emnetrengsel, nye metaforer i norskfaget og hva norskfaget skal være.

Metaforanalysen kan se ut til å forklare hvordan BEHOLDER-metaforen kombinert med metaforene knyttet til NORSKFAGET SOM PERSON, tilrettelegger for at norskfaget skal ta uhensiktsmessig mye ansvar i skolen, og at problemet med emnetrengsel vil vedvare så lenge metaforene vedvarer. Skal vi få endringer i norskfaget må metaforene endres. Det er vanskelig å se for seg en endring av måten vi tenker og omtaler fagene på, nemlig som BEHOLDERE. Å endre metaforene knyttet til NORSKFAGET SOM PERSON kan slik jeg ser det, i større grad la seg gjøre.

6 AVSLUTNING

I dette kapittelet oppsummerer og diskuterer jeg funn fra analysene i kapittel 4 og 5, og kommenterer disse opp mot problemstillingen presentert innledningsvis. Til sist kommenterer jeg hvordan oppgaven posisjonerer seg i forskningsfeltet.

6.1 Utgangspunkt, teoretisk grunnlag og hovedfunn

Utgangspunktet for denne oppgaven, var å undersøke språkbruk om norskfaget. Oppgaven er korpusbasert, og tekstutvalget i korpuset er høstet inn i februar 2015. Korpuset var ferdigstilt i 2017. Problemstillingen som ble satt fram innledningsvis, var:

Hvilke begrepsmetaforer kan en finne for begrepet norskfaget uttrykt i setninger som inneholder substantivet *norskfaget*.

Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven er først og fremst kognitiv lingvistikk, et fagområde som først ble introdusert av Lakoff og Johnson. Hovedtanken er at språk og kognisjon henger sammen, og Lakoff og Johnson hevdet at vi snakker i metaforer fordi vi tenker i metaforer. I tillegg benyttes metoder fra kritisk metaforanalyse i kapittel 5.

Språkbruk om norskfaget er undersøkt ved å:

- 1) Analysere setningene der norskfaget opptrer, og dele dem inn etter syntaktisk funksjon.
- 2) Med utgangspunkt i denne kategoriseringen er det gjennomført en metaforanalyse av et utvalg av de metaforiske uttrykkene.
- 3) Funnene fra metaforanalysen brukes videre til å diskutere noen viktige diskurser i norskfaget, dette i tråd med Charteris- Blacks kritiske metaforanalyse.

De aller fleste metaforiske uttrykkene i kapittel 4 er ontologiske metaforer, det vil si at verb/ handlinger blir til substantiv/ ting; tingliggjøring. Metaforanalysen har vist at måldomenet NORSKFAGET kan forstås ved hjelp av en rekke ulike tilordninger, som er oppsummert i 5.7. Med utgangspunkt i denne oppsummeringen fikk jeg tre større grupper av metaforer, samt en restgruppe. De tre gruppene av metaforer var: NORSKFAGET SOM BEHOLDER, NORSKFAGET SOM PERSON og metaforer som uttrykker RETNING eller BEVEGELSE. Disse metaforene tok jeg med meg inn i kapittel 5 som i hovedsak gir svar på forskningsspørsmålet:

Hvordan kan måten vi tenker og snakker om norskfaget på være med på å påvirke norskfaget og norskfagets utvikling?

I dette kapittelet benytter jeg metoder fra kritisk metaforanalyse slik vi finner den hos bl.a. Charteris-Black (2004). Ved å se metaforene vi bruker om norskfaget i sammenheng med hverandre og med diskusjoner om norskfaget, synes jeg å kunne se at metaforene vi bruker om norskfaget tilrettelegger for emnetrengsel og for at norskfaget skal få en rolle som «alle fags mor». Med dette mener jeg at det særlige ansvaret for skrive- og leseopplæring kommer i forgrunnen for norskfagets andre dimensjoner, f.eks. opplevelsesdimensjonen og den estetiske dimensjonen. Ved å være bevisst dette, og tilby norskfaget noen nye metaforer, kan en muligens forhindre at norskfagets særlige dannelsingsoppdrag får for lite fokus. NORSKFAGET SOM MØTEPlass og andre metaforer som bygger på bildeskjemaet VEI/STI er allerede aktive i norskfaget. Å fokusere på disse metaforene vil kunne være med på å fokusere på litteraturen og på norskfagets særlige dannelsingsoppdrag, dette er i tråd med innrammings-teori som framhever at ordene vi bruker er med på å fremkalle en forståelsesramme som både farger og er med på å definere et fagområde eller en diskusjon.

6.2 Oppgavens plass og relevans

Sjelden har det vært så viktig å vite hvordan man kan stille seg kritisk til det som skjer rundt seg som nå. Språket som omgir oss kan brukes både til å overtale og å overbevise, kanskje også uten at vi er klar over det. Metaforens evne til å skli inn og arbeide i det skjulte gjør den til et særlig kraftfullt retorisk våpen. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått en styrket kjennskap til og kunnskap om den makten metaforen potensielt kan ha. Området jeg har undersøkt, er ikke et område som er særlig preget av makt og konflikt, men samtidig har norskfaget en viktig posisjon i norsk skole, og diskusjonene rundt hva norskfaget skal være, og hva det skal inneholde, synes å være kontinuerlige. At utdanning har konsekvenser for et samfunn, er noe en vanskelig kan argumentere mot, og derfor er det viktig å stadig ha et kritisk blikk på de valgene som sammen utgjør utdanningssystemet vårt. Jeg vil derfor hevde at denne oppgaven både kan ha en plass og være relevant innenfor feltet skoleforskning. Metaforene vi bruker om norskfaget, er også med på å vise fram enkelte problemstillinger knyttet til måten vi har strukturert skolefagene på i dag. Metaforene vi bruker når vi snakker om skole, har med seg noen problemer som gir faktiske konsekvenser for skolehverdagen,

blant annet emnetrengsel og at norskfaget får et ansvar som utgjør en fare for norskfagets egenart.

7 Litteraturliste

Primærkilde:

HaBiT Norwegian Web Corpus 2015 (Bokmålsdelen). Tekstlaboratoriet, UiO. Tilgjengelig fra: <https://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/habit/habitkorpus.html>

Sekundærkilder:

Aase, Laila. 2005. *Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid*. I Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red): Det nye norskfaget. Bergen: Fagbokforlaget

Aase, Laila (2015) *Noen diskurser i norskfaget 1970– 2010*. Norskklærereren. Bergen: Fagbokforlaget.

Blikstad-Balas, Marte (2018) *Skrivediskurser i norskfaget, en analyse av hvordan norskklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn*. Nordic Journal of Literacy Research. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1020> (lest 6/3 - 2019)

Bokmålsordboka. (2019). UiB/Språkrådet red. Tilgjengelig fra: <https://ordbok.uib.no/>

Boyd, Richard (1993) *Metaphor and Theory Change: What is 'Metaphor' a Metaphor for?* [https://www.researchgate.net/publication/242638034_Metaphor_and_Theory_Change_What_is_'Metaphor'_a_Metaphor_for/download_\(10/4-2018\)](https://www.researchgate.net/publication/242638034_Metaphor_and_Theory_Change_What_is_'Metaphor'_a_Metaphor_for/download_(10/4-2018))

Charteris-Black, Jonathan. (2004) *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. New York: PALGRAVE MACMILLAN.

Evans, V. & Green, M. (2006) *Cognitive Linguistics: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Faarlund, J. T., Lie, S., Vannebo, K. I. (1997) *Norsk Referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gamlem, Siv Måseidvåg og Rogne, Wenke Mork. (2018) *Dybdeløring og kjerneelementer i fag*, Bergen: Pedlex

Goatly, A. (2007). *Washing the brain - Metaphor and Hidden Ideology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company

Hobbelstad, Inger Merete (2018) *Neste gang du hører Høyre-folk snakke om å verne norsk kultur, må du le. På deres vakt skamferes norskfaget*. <https://www.dagbladet.no/kultur/neste-gang-du-horer-hoyre-folk-snakke-om-a-verne-norsk-kultur-ma-du-le-pa-deres-vakt-skamferes-norskfaget> (lest 6/3-2019)

Hoem, Knut (2016). *Norskpensum på villspor*. Nr.no/ytring. <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor> (lest 6/3- 2019)

Hoem, Knut (2017) *Vitamintilførsel i norsk*. Nr.no/ytring. <https://www.nrk.no/ytring/norskfaget-trenger-en-vitamintilfoersel> (lest 6/3-2019)

Jambak, Thom (2018). *Tvilsomme slankemetoder i norskfaget*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2018/april/tvilsomme-slankemetoder-i-norskfaget/> (lest 6/3-2018)

Jørgensen, Marianne Winter og Louise Philips (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. 1. opplag, Fredriksberg, Roskilde universitetsforlag.

Kirke-, Utdannings-, og Forskningsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanen*. Hentet 10/4-2019, fra: <http://www.udir.no>

Kulbrandstad, L. A. & Kinn, T. (2016) *Språkets mønstre*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet 10/4-2019 fra <https://www.regjeringen.no/>

Kövecses, Z. (2010) *Metaphor: A practical introduction*. 2. utg. New York: Oxford University Press.

Kulbrandstad, L. A. & Kinn, T. (2016) *Språkets mønstre*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Lakoff, G. (2006 [1993]) *Conceptual Metaphor: The contemporary theory of metaphor*. I: Geeraerts, D. red. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999) *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2003 [1980]) *Metaphors we live by*. 2. utg. Chicago: The University of Chicago Press

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press

Lohndal, Terje (2018), *Generativ grammatikk i: Store norske leksikon* [internett], Tilgjengelig fra: https://snl.no/generativ_grammatikk (24/4-2019)

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05> (24/4-2019)

Maagerø, E. (2005) *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistik for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mannsåker, H. (2010) *"Inn i noko endå djupare" – Metaforbruk om sinnet og stemningslidingar* [masteravhandling]. Bergen: Universitetet i Bergen.

Mannsåker, H. (2017) *Schizofrene symptom og splitta sinn – Kritiske metonymi- og metaforanalyser av fagtermar knytte til diagnosen schizofreni i skandinaviske lærebøker i psykiatri* [doktoravhandling]. Bergen: Universitetet i Bergen.

Melby-Lervåg, Monica (2019) *Dybdelæring: En ny utdanningsfarsott?* Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, v.5, jan. 2019, ISSN 2387-5739. Hentet fra: <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1534/3038> (lest 8/4-2019)

Det norske akademi for språk og litteratur og Kunnskapsforlaget. NAOB – det norske akademis ordbok, Hentet fra: <https://www.naob.no/> (10/4-2019)

Nordstoga, Sveinung (2003) *Inn i norskfaget*. Oslo: Abstrakt

NOU 2015: 8 *Fremtidens skole, fornyelse av fag og kompetanser*

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (10/4-2019)

Pragglejaz group (2007) MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. I: *Metaphor and symbol* [Internett], vol. 22 (1), s. 1–39.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10926480709336752> (lest 6/3-2019)

Semino, E. (2008) *Metaphor in Discourse*. New York: Cambridge University Press

Smidt, Jon (2018) *Norskfaget mellom fortid og framtid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Szwedek, A. (2008) *Objectification: A new theory of metaphor*. I: Thormählen, M. red. *English now: Selected papers from the 20th IAUPE Conference in Lund 2007*. Lund: Centre for Language and Literature, Lund University

Tommelstad, Kjersti (2017) *Nasjonale læreplanreformer som styringsverktøy i skolen: En kvalitativ studie av lokalt læreplanarbeid etter iverksetting av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*, Trondheim, NTNU

UiB/Språkrådet red. (2017) *Bokmålsordboka*. Tilgjengelig fra: <http://ordbok.uib.no/>.

Vedlegg

Oversikt over det innsamlede materialet. Til venstre vises hvilken kilde setningen kommer fra. Materialet er hentet fra bokmålsdelen av HaBiT. Tilgjengelig fra:

<https://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/habit/habitkorpus.html>

	F	G	H
1	left_context	kwic	right_context
2	LÆREPLAN I NORSK •Eksamen og vurdering i det nye	norskfaget	vil skille seg fra det ordinære norskfaget. –
3	før avreise. På Strinda skjedde dette gjennom	norskfaget	på VG2 i læreplanfestet arbeid med folklore og
4	øker. NORSKnytt presenterer allsidig stoff om	norskfaget	. Bladet inneholder oppgavestoff og
5	for å avsette ekstra tid til det viktige	norskfaget	. Det er lagt vekt på at det skal være et stort
6	de mestrer de andre fagene på skolen – ikke bare	norskfaget	. Målet for norskopplæringen er at elevene skal
7	IKT, PC og Internett til i dag kan tilføre	norskfaget	.” Hele artikkelen Lysbilde 15 En
8	i tillegg ville jeg gjerne fordype meg litt mer	norskfaget	. Valget falt derfor på GLU 5-10. Jeg syns også
9	vi et eget skolefag som er langt bedre egnet enn	norskfaget	. Håndskriften passer naturlig inn i kunst- og
10	var skjønnlitteraturens plass i det nye	norskfaget	. Det norskfaget som (på papiret, det vil si i
11	og utviklende oppgaver i fagene, f.eks.	norskfaget	. At innsikt både fra fagdidaktikk og
12	av privatistens kompetanse og oversikt over	norskfaget	. Men hva er et f ordypningsemnet ? Jeg viser
13	med 12 kort og tabuord for begreper tilknyttet	norskfaget	. Instruksjon: Elevene ble bedt om å sitte to og
14	så er dette på en måte tidenes payback til hele	norskfaget	i bunn og grunn. Jeg møtte kanskje ikke
15	Norskfaget finner du stoff som gjelder	norskfaget	i skolen. I lenkesamlinga finner du lenker til
16	, skal være en integrert del også av dette	norskfaget	. Og nynorsk litteratur, særlig litteratur for
17	for å unngå eksplosjon i den trykkokeren	norskfaget	har blitt? Politisk hestehandel Denne
18	Dette skal føres som fagmerknad på det ordinære	norskfaget	. Fravær på karakterutskrift (31.05. 2011) Har
19	. Årstimer Det beregnes kun årstimer for hele	norskfaget	inklusive alle tre eksamener. Eksamen
20	på en annen wiki kunne vært relatert til f.eks	norskfaget	. Her kunne man finne tips til undervisningen og
21	læreplanen for grunnskolen – L97 som omhandler	norskfaget	: Pe ungdomstrinnet blir elevene etter hvert
22	, og eventuelt om den er god nok. Når det gjelder	norskfaget	, har vi vist at det ikke er tilfellet for det
23	. Zeppelins særegenhet ligger i at	norskfaget	er integrert i leseboka, altså teori og
24	annen internasjonal litteratur • kan vurdere	norskfaget	og egen praksis som norsk lærer og begrunne
25	at de grunnleggende ferdighetene har endret	norskfaget	. Hertzberg mener at dette skyldes uklarhet om
26	Undersøkelsen viser at lærerne oppfatter	norskfaget	som viktig, og det er av stor betydning. Borud
27	dagens ordning, men ønsker å tilføre	norskfaget	flere ressurser slik at det skal være mulig å
28	framføring av det. for å være ærlig så synes jeg	norskfaget	bare er bortkastet tid. noen som er enig? en time
29	som legger for en ny utvikling, en utvidelse av	norskfaget	: Eleven skal kunne lese innenat, gjenfortelle
30	forskjellige måter å legitimere, forstå og gi	norskfaget	et innhold på i vår tid. Bokens målgruppe er
31	samme problem! I forrige termin valgte jeg å ta	norskfaget	som privatist, siden jeg ikke følte at
32	tid og kan konsentrere seg mer om det viktige	norskfaget	. Hjalmar : Hjalmar er en trist mann. Han synes
33	kollegaene mine sier det samme. Dette gjelder	norskfaget	, og henger sammen med overgangen fra den gamle
34	som gir all grunn til ettertanke." Husker du når	norskfaget	ble kjedelig?" Dessverre rekker mange hånden i
35	. For det andre bør innholdet endres i noen fag,	norskfaget	, slik at det blir relevant for elever som ønsker
36	av aktuelle lenker på internett som dekker	norskfaget	i grunnskolen i tråd med hva "Læreplanverket
37	har rådet sjøl også tatt initiativ til å styrke	norskfaget	i lærerutdanninga, liksom opplæringa i norsk
38	jeg så dårlig nå at jeg antagelig må ta opp	norskfaget	om en lærer roter seg inn her og leser. Enough
39	skoletrinnene av hva de tenkte om norsk språk og	norskfaget	i skolen. Informanten fra den videregående
40	om skole: • Sette ned et utvalg som skal vurdere	norskfaget	med sikte på å styrke faget som språkfag, gjøre

41	til å høyre på alle gode framlegg som kan gjere	norskfaget	betre og som kan løfte nynorsk opp og fram, seier
42	spennende. Slik som Typisk Norsk gjorde	norskfaget	og lingvistikk kult, Mythbusters gjorde
43	skole og praksis klarer de fleste å bestå	norskfaget	. Det er faktisk faget engelsk som er vanskelig.
44	læreplanen: Du skal kunne: Jeg skal påstarte	norskfaget	som privatist til vinteren og ta eksamen våren ¹
45	faginndelingene. Gjør man ikke? Man har	norskfaget	, som deles inn i rettskrivning, klassikere,
46	er integrert henholdsvis i kroppsøving og	norskfaget	. Deretter sa hun at det å gi barn erfaring i
47	eleven til å forstå og mestre det mangfoldige	norskfaget	. Forfatterne viser trinn for trinn fram
48	tekster. Retorikk er enda viktigere i det nye	norskfaget	Moment går grundig inn i retorikken og er
49	som skal vurdere helheten i det fremtidige	norskfaget	, vil også bli opprettet. I regi av Kommunenes
50	Nærmere nitti prosent av norsklærerne mener at	norskfaget	har blitt for stort, viser en undersøkelse
51	i nordiske nabospråk. 37 prosent mener at	norskfaget	burde ha flere timer. Totalt 89 prosent oppgir
52	er det selvfølgelig en fin måte å yrkesrette	norskfaget	på, og aller viktigst: en måte å få elevene til å
53	? Jo, vi sier lei tone. - Ja. Sa jeg. Det er liksom	norskfaget	det, da. Litt unnskyldende smil. Som om ikke jeg
54	og de andre helsefagutdanningene behersker	norskfaget	så dårlig at vi mener det på sikt kan skape fare
55	til en bedre skrivelærer i alle fag, ikke bare	norskfaget	. Det forteller Synnøve Matre, professor ved
56	og det er en Debian basert nike. Dette er	Norskfaget	i skolen I dette studieemnet legges det vekt på
57	både historisk og i dag. Du får innsikt i hvordan	norskfaget	formes som et resultat av utdanningspolitiske
58	la elevene selv bestemme hvordan de ønsker å ha	norskfaget	, slik at de kan få størst mulig utbytte av faget i
59	(i 1989 ble tidsskriftet utgitt under navnet	NORSKFAGET	) har Jon Hildrum utgitt NORSKnytt på egen hånd.
60	og dialekten. - Litteraturen skal gjennomsyre	norskfaget	. Dette står i mønsterplanen. Lesing og

61	vs. voksnes smak og hva kritikeren kan tilføre	norskfaget	. Her vil erfarne Uprisen-kritikere få
62	kan nevnes, nemlig forsøket på å lovhjemle	norskfaget	i 1845. Ifølge departementets forslag til
63	i antall standpunkt karakterer ville styrke	norskfaget	. Hvorfor fikk vi da ikke endringer på dette
64	hvis de har en. Problemet ligger ikke i selve	norskfaget	, men i en elevmasse som er uinteressert i faget
65	med faglærer på epost, etc. Når det gjelder	norskfaget	, tilbyr skolen to kurs; ett på Vg1-nivå og ett på
66	å føle meg trygg» og alt det der. Man har styrket	norskfaget	ved å gi det flere timer og satt i gang veldig mye
67	er for pinglete om man virkelig ønsker å styrke	norskfaget	. Vi vet mer enn nok til at vi kunne gått inn for en
68	om hvordan vi ønsket å styrke hele	norskfaget	når en ny læreplan skulle lages. Dette er et
69	. Det finnes ikke noe annet fellesfag enn	norskfaget	som tar for seg de tekstene elevene kommer til å
70	i hverdagen. Jeg ser ikke helt for meg hvordan	norskfaget	skal se ut om man tar bort sakprosa tekster og
71	sidemål :) Hei, Turid Kleiva. Alle som kjenner	norskfaget	, er enige om at det må slankes. Spørsmålet er hva
72	er i orden. Kompetent muntlighet i det nye	norskfaget	Å arbeide med muntlige tekster i klasserommet
73	og har alltid ment at det er helt meningsløst å la	norskfaget	bestå av to målformer. Barn og ungdom har mer enn
74	offentlig støtte. Det skyldes vel så meget at	norskfaget	i mange år har vært brukt som samlekkasse for all
75	. hilsen Anton Langebrekke «Det er tradisjon at	norskfaget	setter skjønnlitteraturen i sentrum. Jeg har
76	, skal dere likevel føre koden for det ordinære	norskfaget	. Eleven kan da ikke få vitnemål, men får
77	som ivaretar det muntlige aspektet av	norskfaget	. Eleven kan bruke kortene til å jobbe videre med
78	i PTV kan også karaktersettes som en del av	norskfaget	. Lysbilde 25 Undervisningsmateriell Det
79	som undervisningsfag. Emnet ble en del av	norskfaget	uten at dette er fulgt opp av en tilsvarende
80	norskfaglig emne. Du velger selv hvilken del av	norskfaget	du vil ta utgangspunkt i . Du kan velge et

81	comeback har vært en frisk fornyelse av	norskfaget	i skolen. Da temaet endelig var tilbake i
82	vil ha fordeler av å få håndskriften ut av	norskfaget	, og få skrive på datamaskin fra starten. Jeg
83	samme som årsaken til at håndskrivning må ut av	norskfaget	; det tar for lang tid og er for lite fleksibelt
84	, men for meg er det slik at enkelte deler av	norskfaget	opplever jeg som morsommere og dermed lettere å
85	samisk Dere kan heller ikke føre to varianter av	norskfaget	på samme dokumentasjon, f.eks. ordinær norsk
86	Disse barna har fått en helt annen opplevelse av	norskfaget	i NOMUS timene og det er disse erfaringene jeg
87	har med andre ord åpnet for en utvidelse av	norskfaget	, en utvidelse den faglige utviklingen tar inn
88	for en. Tenk om en elev på videregående kom ut av	norskfaget	etter tre år med 50 bøker i bagasjen? Det er sånn
89	vi burde beholde den kulturbærende delen av	norskfaget	. Den gir oss forutsetninger til å forstå og lære
90	fornyet tillit Læreplanen i og strukturen av	norskfaget	hindrer effektiv skriveopplæring. Effektiv
91	dag som går. Jeg håper på en reell styrking av	norskfaget	i skolen – og på lærerhøyskolen. Språkrådet
92	og foreslå en opprustning av	norskfaget	i skolen. Utdann lektorer som kan sitt fag – og
93	rundt dette. Emnet utgjør en større del av	norskfaget	etter den nye læreplanen. Det Norske Samlagets
94	med spesielt ansvar for faglig oppfølging av	norskfaget	. Han har tidligere jobbet 10 år som lektor i
95	med noe interessant og positivt – den delen av	norskfaget	der man kunne slappe av og underholdes litt –
96	brukt og allerede i dag er en altfor stor andel av	Norskfaget	enn det burde være iforhold til hvor mye det
97	overføring fra bok til film. Teorien er en del av	norskfaget	i Kunnskapsløftet , der adaptasjonsanalyse er
98	alltid vært Her kan du lese mer om utviklingen av	norskfaget	Kolofon Ansvarlig redaktør Arnfinn Muruvik
99	. Hele undervisningen, med unntak av	norskfaget	, foregår på engelsk. Dette er et skolevalg for
100	i Drammen har jobbet systematisk med analyse av	norskfaget	uavhengig av LK06, og laget "Læringsstiger"
101	sammen med fellesfaget: Tysk II). Varianter av	norskfaget	og samisk Dere kan heller ikke føre to varianter
102	disipliner innenfor den språklige delen av	norskfaget	i lærerutdanninga. Den gir en innføring i emner
103	. Oppsummering Vi vet ikke om forfatterne av	norskfaget	i NDLA har en idé om hva de vil med verket. Hva de
104	diskuterer EU-medlemskap, styrking av	norskfaget	og miljøvern. Til tross for en åpenbar hang til
105	historie, religion og den "muntlige" delen av	norskfaget	, er det svært viktig å være muntlig aktiv i
106	8 Prinsipper som innebærer en styrking av	norskfaget	I Datamaskinen er et arbeidsredskap I Elevene
107	15 Det trengs en ny helhetlig forståelse av	norskfaget	, der det estetiske blir sett som noe helt
108	over på å lese nynorsk som en naturlig del av	norskfaget	så vil mye av antipatien forhåpentligvis
109	arbeidsprosessen. Vurdering i muntlig del av	norskfaget	Lysbilde 20 Programfag og norsk Programfaget •
110	skal fortsatt være en viktig del av	norskfaget	. Elevene må møte bredden i det norske språket
111	så lenge det er sidemål er en obligatorisk del av	norskfaget	, få to separate karakterer. Det er likevel
112	har fått fyldig plass i det første nummer av	Norskfaget	, understreker Hildrum. Jon, Hildrum har lang
113	har vært å få en helhetlig vurdering av	norskfaget	i framtida i lys av de utfordringene et
114	følge ordinær undervisning. En gjennomgang av	norskfaget	med ønske om å styrke andrespråks- og
115	på det som før. Nynorsk er bare en liten del av	norskfaget	. Jeg synes også at nynorsk var et mareritt på
116	ikke vil føre til tilstrekkelig slanking av	norskfaget	. Hvis vi anser nynorsk som så viktig, bør vi ha
117	) og norsk og engelsk som relativt ok etter	norskfaget	på videregående. Økonomi og psykologi er litt
118	. juli, der hun skriver hva hun mener er best for	norskfaget	. Hun vil at faget skal ha en karakter, med
119	til at også dette forsvaret har interesse for	norskfaget	. Meny Bislett Fotballklubb er en liten
120	og faglig uholdbar for både mediefagene og	norskfaget	. Jeg underviser i norsk, mediefag og

121	ferdig. Synd. Veldig synd. Dagens ordning for	norskfaget	på MK er uforsvarlig og uetisk. Jo mer jeg tenker
122	: I Kunnskapsløftet står det som mål for	norskfaget	at elevene bl.a skal få hjelp til å utvikle gode
123	, skolske metoden. Kriteriene for	norskfaget	i videregående er "alle hjelpemidler
124	tekstene bedre, og blir mer motiverte for	norskfaget	. Vi vil gjøre undervisningen mer praksis- og
125	i norsk og tysk og er seksjonsleder for	norskfaget	. Kurspris: kr. 500,- for medlemmer og kr. 700,-
126	kurset ble arrangert i samarbeid med Forum for	norskfaget	i Vest-Agder og samlet 15 deltakere i Vennesla.
127	Lærerne har mistet det helhetlige ansvaret for	norskfaget	, og det må de få tilbake. Størrelsen på klassene
128	stil. Selvfølgelig fordi det er viktig for	norskfaget	, men det er like viktig for andre fag. Mange av
129	. «2009 skal bli det store sakprosaåret for	norskfaget	og norsk skole,» sier redaktør i Norsk læreren
130	. Valg av særemne er ganske viktig for	norskfaget	i 3. klasse allmennfaglig linje, siden det har
131	forbruk. Valg av særemne er særdeles viktig for	norskfaget	i 3. klasse allmennfaglig linje, ikke minst
132	Master i grunnlærerutdanning. Han brenner for	norskfaget	, og spesielt lesekompetanse hos gutter og
133	Utdanningsdirektoratet foreslår for	norskfaget	. Han ønsker å beholde dagens
134	animasjonene Kunnskapsløypa AS har laget for	norskfaget	på NDLA. Animasjonene er resultatet av et
135	Større språklig mangfold - utfordringer for	norskfaget	Foreldresamarbeid Kartlegging og vurdering
136	, samt små og store tips som er relevante for	norskfaget	. Idag er det lørdag, wiho! Nå er det seks timer
137	lesing og lesing i alle fag. Den er ingen plan for	norskfaget	, men en plan som retter søkelyset mot lesing som
138	innfri kompetansemåla. NDLAs åpningside for	norskfaget	har hovedfokus på at Alf Prøysen er 100 år. Han er
139	kåret 45 tekster til en sakprosakanon for	norskfaget	i ungdomsskolen og den videregående skolen.
140	både ungdom og voksne gjeldende læreplan for	norskfaget	Ferdigheter. Studentene skal kunne: legge for
141	understreket i hørings sakene: Fagplanene for	norskfaget	i grunnskolen og videregående skole har med
142	at dette er et viktig tema å ta med i planen for	norskfaget	i lærerutdanninga for å kunne realisere
143	handler om å lære seg å skrive for	norskfaget	, ikke å faktisk skrive som i resten av livet, @
144	Fodstad Forslaget til revidert læreplan for	norskfaget	innebærer en del endringer for arbeidet med
145	ned å mimre. Jeg skrev et tankekart (til ære for	norskfaget	i skolen...). Her noterte jeg ned hvilke lokaler
146	, elevenes og fagets del. Nasjonalt forum for	norskfaget	Kunnskapsdepartementet har gitt
147	i oppdrag å etablere et nasjonalt forum for	norskfaget	. Utdanningsforbundet har foreslått
148	alle tider. kom forslag til nye læreplaner for	norskfaget	i grunn- og videregående skole. Her åpnes det
149	norsk mor. Han viste tidlig stor interesse for	norskfaget	, og det var der han hadde best karakterer. Han
150	siste året - faget blei delt etter normalen for	norskfaget	. Vi søkte Buskerud fylke og Udir, og fikk ja.
151	til arbeidsmarked. Det same bør gjelde for	norskfaget	. Sorte svaner36 South forvalter også
152	og de nasjonale retningslinjene for	norskfaget	i de nye lærerutdanningene. Han mener at det
153	et godt poeng at du kjenner læringsmålene for	norskfaget	, og husk at du må se på målene for både Vg1, Vg2 og
154	slang.no er et undervisningsopplegg for	norskfaget	i ungdomsskolen og den videregående skolen.
155	. I den reviderte læreplanen for	norskfaget	står det ikkelenger noe om at elevene skal kunne
156	og hvordan du kan delta nedafor! I planene for	norskfaget	og samfunnskunnskap står det at elever i 7.
157	et år - nyttårsklem strutsen I læreplanen for	norskfaget	er skjønnlitteratur og sakprosa likestilte,
158	er et metodikk- og aktivitetsblad for	norskfaget	i grunnskolen. Bladet presenterer
159	på, slik at verkstedet er relevant for	norskfaget	generelt sett også. Verkstedet starter med en
160	mitt. I Kunnskapsløftets lærerplaner for	norskfaget	står det at elevene skal få «trening i å være

161	rammeplanutvalget og nasjonal faggruppe for	norskfaget	. Foreningen Norden har hatt møte med
162	medier og gjennom arbeidsgruppa Forum for	norskfaget	, nedsatt av Utdanningsdirektoratet som et
163	Lysbilde 10 L-06 (høringsutkast for	norskfaget	) Formål med faget: Barn og unge vokser opp i en
164	nok til at vi kunne gått inn for en ny modell for	norskfaget	, sier leder i Utdanningsforbundet, Ragnhild
165	som dekker kompetansemålene i læreplanen for	norskfaget	, må du i tillegg velge kurset norsk. Årstimer
166	former for vurdering. Lysbilde 5 Sentralt for	norskfaget	: å lage tekster å framføre tekster å høre/lese
167	ferdigheter og kompetansemål for	norskfaget	, språklige minoriteter og evaluering. Det er
168	måte å koble sammen flere fag, eventyr fra	norskfaget	med å lage kullisser i kunst og håndverk. Elevene
169	i samisk 2 handler om at samisktimene tas fra	norskfaget	og at det har vært endringer i forhold til
170	av læring, som læring Lysbilde 4 Et eksempel fra	norskfaget	•I arbeidet med kompetansemålet "bruke
171	i salmen? (Her har du bruk for kunnskapene fra	norskfaget	- språkets appellative funksjon og bruken av
172	lærere med utdanning og erfaring i fra	norskfaget	(helst norsk som andrespråk), men annen
173	og Håndverk Norsk Her følger noen eksempler fra	norskfaget	: Kunnskapsløftet Lysbilde 5 Lysbilde 7
174	Planen var å innføre krav til karakteren «4» fra	norskfaget	i videregående i en treårsperiode. For dårlig
175	vil ha bort medieopplæringen fra	norskfaget	for å gi rom for pugging av verb- og
176	fra naturfaget og sammensatte tekster fra	norskfaget	har vært de mest sentrale temaer i
177	begrunne med noen eksempler som er hentet fra	norskfaget	. Den første tese er: Konkret kunnskap er
178	plakat. Her kan elevene trekke inn fagstoff fra	norskfaget	. Elevene skal lage en oversikt over alle
179	har også brukt en del andre kompetansemål fra	norskfaget	som du kan se på listen nedenfor. Jeg har valgt å
180	Mange deltar i Fritt Ord-konkurransen gjennom	norskfaget	på VG3. Nedenfor har vi gjengitt noen relevant

181	slik at læreren kan velge ulike veier gjennom	norskfaget	. Hver artikkel etterfølges av oppgaver.
182	på god nettetikk og nettoppørsel gjennom	norskfaget	. Det vi som foreldre sitt ansvar å snakke med
183	får elevene til å lese en rekke bøker og gjennom	norskfaget	lærer de å vurdere disse kritisk, blogging,
184	jul, gjerne ut året også. En av to tentamener i	norskfaget	er unnagjort. Nå er det bare bokmål igjen.
185	for tilstrekkelig utbytte av undervisningen i	norskfaget	. Lærere som benytter kartleggingsverktøyet,
186	denne filmen fordi den hørtes bra ut; og er i	norskfaget	; jfr boka er en del av «Grip boka» – opplegget.
187	er en del av lese- og skriveopplæringen i	norskfaget	, og innebærer å finne, bruke og etter hvert
188	, slik de er beskrevet i kompetansemålene i	norskfaget	som helhet. Dette er egentlig ganske logisk,
189	oppgaver. Det er oppgaver som er forankret i	norskfaget	, ikke oppgaversom hvem som helst som kommer "
190	og relevant tema innenfor tema i emneplanen i	norskfaget	. Oppgaven må bestås for å kunne gå opp til
191	der forfatteren går gjennom sentrale områder i	norskfaget	, Nå har Niam solgt sin resterende aksjepost til
192	bidra til å utvikle gode læringsstrategier. I	norskfaget	møter elevene et bredt spekter av tekster.
193	art. Utviklingen av muntlige ferdigheter i	norskfaget	forutsetter systematisk arbeid med ulike
194	ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i	norskfaget	er også en måte å utvikle og strukturere tanker
195	. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i	norskfaget	forutsetter systematisk arbeid med formelle
196	tekstene. Utviklingen av leseferdigheter i	norskfaget	forutsetter at elevene leser ofte og mye, og at
197	statistikk. Utviklingen i regneferdigheter i	norskfaget	innebærer å skape helhetlig mening i stadig mer
198	allerede gode ressurser på NDLA om kildebruk i	norskfaget	. Vet dere om flere gode ressurser?
199	er det nødvendig å jobbe med språk ikke bare i	norskfaget	, men også i fag som matematikk, naturfag og
200	, hvor vi jobbet med kriminalfortellinger i	norskfaget	. Vi brukte da Diagramm og Inklewriter, for å

201	Kjøl Wiig, som snakket om Klasseledelse og IKT i	norskfaget	. Ingunn påpekte at vi ikke må bruke teknologi
202	om hvordan endringer i undervisvurderingen i	norskfaget	kan påvirke opplæringen. Det er ingen
203	. Det kan være knyttet opp til konkrete mål i	norskfaget	, matematikk, naturfag, musikk osv.. B) Det
204	seg skriftlig i norsk er også et ansvarsområde i	norskfaget	, fra den første skriveopplæringen til den
205	den første lese- og skriveopplæringen i dag? I	norskfaget	. Hva er problemet med dette? I hovedsak er
206	med ståkarakter med minst mulig margin i	norskfaget	, morsmålet vårt, deres, og en hverdag hvor
207	i det norske skolesystemet gjennomfører i	norskfaget	, så kan "MYP Personal Project" passe innunder
208	presterer forskjellig i	norskfaget	i femte klasse. Ellers kan studien få viktige
209	forsøk med umotiverte sidemåselever i	norskfaget	at ploging[1] gir bedre undervisningsforløp
210	i et tidligere liv! Vi vil innføre nynorsk i	norskfaget	på lik linje med gammelnorsk, som noe man leser
211	skole er vel 50 år. De ble sosialisert inn i	norskfaget	på 60- og 70-tallet, og det er ikke lett å glemme
212	en grunnleggende menneskelig aktivitet som i	norskfaget	utvikles gjennom bruk av ulike språklige
213	forslag til ny læreplan i	norskfaget	bryter med norsk språkpolitikk. Redusert
214	Bekymringsmelding om foreslåtte læreplaner i	norskfaget	» til kunnskapsminister Kristin Halvorsen.
215	i år skulle vi ha et litterært fordypningsemne i	norskfaget	. Vi skulle altså velge ut noen bøker av nordiske
216	medier og konsekvenser for undervisningen i	norskfaget	Prosjektleder Torunn Måseide mener temaet er
217	knyttet mot emnets lærlingsutbytte i	norskfaget	. Informasjons- og kommunikasjonsteknologi
218	erfaringene de har gjort i praksisperioden i	norskfaget	eller andre fag. Mappeoppgaver Studentene får
219	bruke tekster både på bokmål og nynorsk i	norskfaget	gjennom hele skoleløpet og avvikle ordningen
220	? Man kunne ønske seg en sakprosaanon også i	norskfaget	. Sakprosa sjangrene er påfallende

221	de har. Det kom fram at lav kompetanse i	norskfaget	(kort utdanning), og særlig i sidemål, når det
222	standpunktvurderinga og eksamensordninga i	norskfaget	. Dessverre ble vi skuffet over det
223	9-2. Rådgiving og skolebibliotek Lesebøkene i	norskfaget	i grunnskolen skal ha nok tilfang på begge
224	og begrunne vurderingene • har innsikt i	norskfaget	ut fra forskning og fagets historie og kan
225	, ferdighetsmål og generell kompetanse i	norskfaget	. Studentene får i løpet av semesteret tre
226	også gi innsikt i hvordan barna utvikler seg i	norskfaget	. Kartleggingsmateriellet følger formen på
227	lurt å se på. Teorien er hentet fra lærebøker i	norskfaget	, det er derfor vanskelig å si om alle begreper og
228	på hvordan du kan arbeide med skriving i	norskfaget	. Mange av eksemplene har stor
229	i prosessorientert skrivepedagogikk i	norskfaget	. En viktig kilde i denne boka er forfatterens
230	? Er det mulig å motivere elevene for noe sånt – i	norskfaget	som har så liten... Siri Elise: Tusen takk for
231	ungdomstrinnet fortsatt får to skrive dager i	norskfaget	, eller om elevene skal skrive A-oppgaven på
232	spesielt anlagte kan bruke mer tid enn pålagt. I	norskfaget	er håndskriften bare til heft og ulempe. Dette
233	har blitt utfordret til å skrive om tidsbruken i	norskfaget	: Hva må gjøres for at norsklæreren skal få brukt
234	et løfte. For hvis ikke disse blir tatt på alvor i	norskfaget	, hvor skal de da bli tatt på alvor? I forlagene og
235	fint med at talemålsvariasjon står på planen i	norskfaget	. Det sier noe om talemålets status i Norge, og
236	(LNU) - «Rett på sak – sakprosa i	norskfaget	» – gikk av stabelen i Tromsø 20.-21. mars. På
237	landskonferansen «Rett på sak! – sakprosa i	norskfaget	» på Scandic hotell i Tromsø 20.- 21.mars 2009.
238	svar på: Hvilken plass skal sakprosaen ha i	norskfaget	? Hvilke typer sakprosaetekster bør elevene
239	- et pilotprosjekt med utgangspunkt i	norskfaget	. Her kommer første del med introduksjon, der de
240	starter nå et pilotprosjekt med utgangspunkt i	norskfaget	, og i samarbeid med redaktør Willy Karlstrøm i “

241	og rettskriving m.m. er omfattende emner i	norskfaget	også i 6. klasse, og det er viktig å stimulere til
242	fikk sakprosaen en større rolle i	norskfaget	. Studentene på Master i norskdidaktikk ved HBV
243	Hornsletten er ansvarlig for oppfølgingen i	norskfaget	, mens Jørn Magnar Kristensen og Rolf Åsbø tar
244	at lærere også må ta tak i skrivefeil, ikke bare i	norskfaget	, men også når de skriver feil i andre fag #
245	, læreplanen og forslag til årsplan i	norskfaget	. Deretter følger 12 kapitler, som tilsvarer
246	, regneark, personvern og bruk av blogg i	norskfaget	) –23. – 24. november (videoredigering,
247	10. trinn i musikkfaget v/ punkt om lytting, og i	norskfaget	under punkt om muntlig og skriftlig
248	... Jeg får ikke brukt padda så mye i	norskfaget	som jeg skulle ønske, vi driver mye med
249	opplæring». For elever som følger læreplan i	norskfaget	der det framgår at de ikke skal ha opplæring i
250	. Skolen kan bare gi vurdering med karakter i	norskfaget	etter den ordinære læreplanen i norsk. Dersom
251	). For elever skal dere føre omfang i	norskfaget	sammen med koden for skriftlig
252	omfattet av ordningen, skal dere føre omfang i	norskfaget	sammen med NOR1049 eller NOR1045. Denne
253	velge 2 fremmedspråk. Holde dere oppdaterte i	norskfaget	. Om man velger å ta året i Japan som et friår,
254	(jeg har en liten drøm om å gi ut bok en gang), men i	norskfaget	må man gjøre så mye annet enn å skrive det du
255	kun for å samle sammen diverse ting som vi gjør i	norskfaget	på Byåsen Videregående Skole. (Bilde av
256	at "kåseri" er en idiotisk eksamensoppgave i	norskfaget	). Uttrykket "Ja, riktig" er et kort og greit
257	er interessant, viktig og nyttig å putte inn i	norskfaget	. - Det er beklagelig at utenforstående parter
258	2010 Etter gode erfaringer med å prøve ut NDLA i	norskfaget	forrige skoleår, begynte jeg dette skoleåret
259	ingen felles gjeldene avgrenset definisjon. I	norskfaget	har begrepet fått en sentral plass det ble
260	de er en del av. Internasjonale perspektiver i	norskfaget	kan bidra til å utvikle kulturforståelse,

261	overordnet målsetting for det å være digital i	norskfaget	blir dermed å utvikle en utvidet
262	Kristin Halvorsen vurderer å gjøre endringer i	norskfaget	, ved å droppe skriftlig eksamen i sidemål, er et
263	. Man burde ha ørlitegrann basisnorsk i	norskfaget	. Et par timer ville vært nok, bare så man fikk en
264	om mennesker som lærer dialekter og nynorsk i	norskfaget	, men som ikke lærer bokmål, fordi de ikke
265	. – Det er også mye mer tenketekster i	norskfaget	, hvor man reflekterer over læreprosessen.
266	se over litt lekser til. Har et kort framlegg i	Norskfaget	+ en matteprøve som jeg HÅPER jeg klarer å
267	Utdanningsdirektoratet, et karakterforsøk i	norskfaget	. Etter læreplanen er norskfaget på fire
268	og gruppearbeid som kan gi godt faglig utbytte i	norskfaget	er ikke nødvendigvis riktig måte å jobbe på i
269	lider under det samme som lærerne - trengsel i	norskfaget	. Det samme gjelder å true medarbeidere eller
270	fremmedspråk. Mange av ideene som er nyttige i	norskfaget	er også nyttige i andre språkfag, og omvendt.
271	møter det ene skriftspråket andre steder enn i	norskfaget	. Det har vært et ønske om å gjøre læreplanen i
272	. Det har vært et ønske om å gjøre læreplanen i	norskfaget	mindre omfattende, og legge bedre for at vi skal
273	ferdighetene, bør vi rydde plass til dette i	norskfaget	. Hvis vi ikke er villig til å ofre noe, kan vi
274	utkast til læreplan i	norskfaget	. Obligatorisk eksamen i sidemål etter VG2 kan
275	føle seg mer fremmedgjort enn noen gang i	norskfaget	når brorparten skal skrives på en målform de
276	tar forholdsvis stor plass i	norskfaget	. Det er lærerens oppgave å hjelpe elevene til å
277	? Dermed kan vi gjerne ha én karakter i	norskfaget	, men uten vurdering av sidemål. Da kan vi jobbe
278	et tekstkorpus av eksamensbesvarelser i	norskfaget	. De ønsker å forske på språket til elevene. Det
279	og uttrykksevne", hevder de. En besvarelse i	norskfaget	har svært mange sider, og jeg spør meg om de vil
280	, for fakta er at mange av kompetansemålene i	norskfaget	kommer igjen i høyere utdanning, i forbindelse

281	sine, og bruke den som en dokumentasjonsperm i	norskfaget	Anmelde boken Treff: ...på den første dagen. Vi
282	mening og motivasjon rundt aktivitetene i	norskfaget	. Ved å la elevene trene seg i argumentasjon,
283	i dag går i tiende klasse, skulle få fordype seg i	norskfaget	og lokalhistorien gjennom å gjøre denne
284	små grupper og diskuterer det vi har lært, både i	norskfaget	og i PEL. Noen ganger sitter vi på et av de mange
285	, 2008). En stor del av skriveopplæringen i	norskfaget	har kretset rundt det å skrive fortellinger,
286	. Dette er en viktig del av skriveopplæringen i	norskfaget	, fordi dette er teksttyper som har status i
287	som ligger til grunn for en fortelling i	norskfaget	, er helt ulik prosessen som ligger til grunn for
288	er definert som ett av fire hovedområder i	norskfaget	på alle klassetrinn i grunnleggende og
289	alle vet hva det er, så er det en stor oppgave i	Norskfaget	som skal leveres før jul. det går ut på at man skal
290	kolleger. Retweeted by Hilde Sollid ...i	norskfaget	. I tillegg presenterer 5-årsstudenten sine
291	nå at studentene minimum har karakteren 4 i	norskfaget	fra videregående skole for å kunne studere,
292	. Det vil også fremme kunstfagdimensjonen i	norskfaget	på en god måte.» Det høres fint ut. Men når
293	er integrert i kompetansemålene i alle fag. I	norskfaget	handler det om å mestre ulike muntlige
294	det er grunnleggende for et godt resultat også i	norskfaget	. Boka foreligger både som ebok og som trykket
295	eller annen grunn meldt deg opp som privatist i	norskfaget	! Kanskje du har gått på yrkesfaglig
296	bra. Likevel er det å få gode resultater i	norskfaget	noe man ikke kan oppnå en sprint eller et
297	skippertak. Jeg har skrevet litt om å bli bedre i	norskfaget	her . 7. Generelt kan man si at norskfaget
298	lektor ved Kristiansand katedralskole Gimle I	norskfaget	skal elevene vise mestring av og forståelse for
299	strukturert gjennomgang av hvordan jobbe med	norskfaget	, spesielt for deg som er privatist. Eboka får du
300	, og du får hjelp til å forstå det du skal lære i	norskfaget	både muntlig og skriftlig. Hvis du fullfører 10

301	til teksttyper og konkrete instruksjoner I	norskfaget	skal elevene arbeide med et stort mangfold av
302	understreker at ingen elever vil stryke i	norskfaget	, bare fordi de er borte denne ene dagen. De som er
303	kapitlene i boka er viet til nettopp uteskole i	norskfaget	, hvor det pekes på alle mulighetene som finnes.
304	klassikere, og drøftet funnene ut fra målene i	norskfaget	i LK06 (30.04. 07) Det virker som om
305	Norden en aktuell målgruppe. I en ny lærebok i	norskfaget	for grunnskolelærerutdanningen i Norge –
306	til høyere utdanning at avgangskarakterene i	norskfaget	i videregående opplæring også gjenspeiler
307	vurdere forsøk med færre karakterer i	norskfaget	enn etter gjeldende regler. Det er også aktuelt
308	grunnleggende menneskelige aktiviteter som i	norskfaget	blir videreutviklet gjennom systematisk
309	karakteren i faget. Akkurat som tekstanalyse i	norskfaget	har sine kriterier, har analyse av
310	på kjennetegn fra Utdanningsdirektoratet i	norskfaget	har i følge forskerne en struktur som i stor grad
311	, og hun er imponert over hva elevene presterer i	norskfaget	allerede tidlig denne høsten Rosenberg BK
312	og henvisingsskikk lærestoff, fortrinnsvis i	norskfaget	. Det er ikke riktig, som mange ser ut til å tro, at
313	(som studiespesialiserende linjer). I	norskfaget	skal studentene vise at de behersker både
314	ærlig? ;) Nå skal jeg gå tilbake til innspurten i	norskfaget	. Og en ting må jeg bare lure litt på. Hvem i alle
315	av forbedrede læringsresultater i	norskfaget	. Samtidig er det også noen utfordringer i
316	for å kunne realisere fagplanene i	norskfaget	for grunnskolen og videregående skole.
317	og folk i alle aldre. Faglig passer stoffet inn i	norskfaget	, samfunnsfaget, geografifaget og
318	av at 8.trinn driver og skriver fortellinger i	norskfaget	, ville lærerne lage et litt spennende opplegg
319	. Denne boka er rettet mot undervisning i	norskfaget	, og hoveddelen er strukturert i dialog med
320	blitt til i, noe som også står sentralt i Vg2 – og i	norskfaget	generelt. Josef Yohannes. Foto: Gisle Oddstad
321	i klasserommet Å arbeide med tegneserier i	norskfaget	kan bidra til større forståelse av flere
322	en tekstantologi til bruk på alle tre årstrinn i	norskfaget	i videregående skole. Den er et supplement til
323	. Grunnleggende ferdigheter i	norskfaget	Læreplanen i norsk revideres. Et av formålene
324	og muntlig kommunikasjon som er aktuelle i	norskfaget	. Vi som underviser i norsk, diskuterer dette
325	Selvfølgerlig satser vi på disse ferdighetene i	norskfaget	. Vi får jo elevene til å lese, skrive,
326	forsøket er å redusere dokumentasjonskravet i	norskfaget	. Søknadsfristen var 1. oktober. Forsøket
327	tekster, elevtekstvurdering og muntlighet i	norskfaget	hovedtema. Modul 2a gir en innføring i norsk
328	skolene har brukt forsøket til å endre praksis i	norskfaget	, og hvilke grunner de har hatt for disse
329	for å styrkes språkopplæringsperspektivet i	norskfaget	? Innholdsfortegnelsen: I kjemisk stabilitet
330	vekt på at det skal leses i alle fag – ikke bare i	norskfaget	. Alle fag har sin «begrepsverden» og ord
331	ellers når du arbeider med litterære tekster i	norskfaget	. Vi begynner med "Trymskvida" og slutter med
332	skal vi framføre skjønnlitterært program i	norskfaget	! Det blir råkult, men jeg kan ikke avsløre noe
333	vampyr! Vi har hatt skjønnlitterært prosjekt i	norskfaget	på skolen de siste ukene, og jeg har vært på
334	leksehjelp og litt ekstra støtte i	norskfaget	, sier Holmen. Mer fritid Han legger til at
335	har heller ikke levert inn en reklameanalyse i	norskfaget	, den skulle vært innlevert for snart tre uker
336	mlene i Ireplanen og tar opp sentrale aspekter i	norskfaget	som f.eks. muntlige tekster, jobbsking, andre
337	har lite for en slik kanon: – Kanonlesningen i	norskfaget	har ingen egenverdi. Den kan tvert imot
338	19.. 1.. 12 levert forslag til endringer i	norskfaget	.. KD har i brev datert 8.. 2.. 12 svart på brevet
339	forslag til endringer i	norskfaget	.. 19.. Kunnskapsdepartementets svar på
340	sva på forslag til endringer i	norskfaget	.. 8.. (09.. Arbeidsoppgavene til
341	. Det kan derfor være nyttig å bruke tid på dette i	norskfaget	, også på lavere klassetrinn. Metoden med å lage
342	tendens til å bli behandla veldig overflattisk i	norskfaget	. Med dette prosjektet vil Truls vise at
343	vise at navnegransking kan ha en solid plass i	norskfaget	og språkvitenskapen. Dette er første program i
344	, og grammatikk er blitt litt tabu, et stebarn i	norskfaget	." Morfologiske kunnskaper er nødvendig, og
345	N. Thomassen Vi har hatt en todelt tentamen i	norskfaget	. Det vil si at vi har hatt en halv skrive dag hvor
346	klasse med Nydalen videregående skole. I	norskfaget	har hun ikke fått pensumbøker, men kun
347	(LNU) satsning på sakprosa i	norskfaget	. Boken er en samling norske sakprosattekster,
348	utvalg tekster som passer i undervisningen i	norskfaget	i den videregående skolen. En fellesnevner for
349	. Er norsk vanskelig? Holgersen, er du lærer i	norskfaget	? Jeg håper ikke det - for elevenes skyld. For du
350	(LNU) satsning på sakprosa i	norskfaget	. Boken er en samling norske sakprosattekster,
351	, med hovedvekt på dramafagets plassering i	norskfaget	, og deretter dramafagets kunnskapssyn og
352	ferdig med studiene i Norge". Du fikk ikke 6 i	norskfaget	for å si det slik. Ergo ikke med.stud. i Norge..
353	min personlige erfaring Du har helt rett. I	norskfaget	skriver ikke elevene lenger mest for å jobbe med
354	både som en av de fire ferdighetene og spesielt i	norskfaget	) og at bruk av blogg er en meningsfull måte å
355	heller en fordel siden nordiske språk inngår i	norskfaget	En annen aktuell nettside er Film og tro , også
356	oss om å arbeide med frem til i eksamen i	norskfaget	. Det jeg ser at jeg må jobbe enda mer med når jeg
357	De tilegner seg også kunnskap de ofte kan bruke i	norskfaget	Det er også etablert mediegrupper som skal lage
358	til bruk for personkarakteristikk i	norskfaget	. Elevene skriver et kort dikt for å forklare et
359	, men vi har lenge hatt et utvidet tekstbegrep i	norskfaget	..... •Gjennom digitale medier har ulike
360	.no Synes du det er vanskelig å skrive essay i	norskfaget	, eller lurer du på hvordan du skal bygge det opp?

361	er også med på å styrke begrepsforståelsen. I	norskfaget	fokuseres det mye på forskjellen mellom å lese
362	for 2004 har vedtatt at timetallet i	norskfaget	og matematikkfaget på grunnskolen
363	. Fritak baseres kun på elevens kompetanse i	norskfaget	. Vi setter stor pris på å få tilbakemelding fra
364	tre forlagenes lærebøker og fagnettsted i	norskfaget	for Vg1 – studieforberedende
365	forfatteren i et prosjekt de har valgt å gjøre i	norskfaget	, i samarbeid med et 100-årsjubilerende Rjukan
366	com/), både i	norskfaget	(digital argumentasjon) og i engelskfaget (
367	jobber med profilering og produktdesign. I	norskfaget	skal elevene lage en reklame hvor de
368	i matematikk og skriving i	norskfaget	på 8-10. trinn for å sikre bedre
369	satte nesen mot Fredrikstadmarka. En kosetur i	norskfaget	, tenker du nok! Nei, sier vi for markas mystiske
370	interesse av bøker, derfor lurte jeg på noe. I	norskfaget	holder vi på med lesing av romaner, og når vi
371	og oversiktlig verktøy for elevvurdering i	norskfaget	. På en enkel og effektiv måte kan læreren følge
372	gjennom den økende bruken av Internett, i	norskfaget	. – I norskfaget er lesing og skriving vektlagt,
373	økende bruken av Internett, i norskfaget. – I	norskfaget	er lesing og skriving vektlagt, men alt det
374	elever som er lite engasjert i litteraturen i	norskfaget	. – Noen lærer mer i en ny tid, men de som i
375	realfag, og noe grunnleggende kildekritikk i	norskfaget	, er det blitt opp til den enkelte å holde seg
376	innsats viktig – Tidlig og sterk innsats i	norskfaget	de første åra er viktig for senere livslangt
377	velg fanen Norsk. Grunnleggende ferdigheter i	norskfaget	Boka fokuserer sterkt på grunnleggende
378	feil", om du skjønner? Skriftlige oppgaver i	norskfaget	tillater fint lite til kreativiteten i
379	og utenfor academia. Den har kommet inn igjen i	norskfaget	i skolen og ikke minst fått en høyere stjerne
380	på elevoppgavene og sikret at læringsmålene i	norskfaget	ble innfridd. Opp mot 10.000 mennesker

381	på å kunne lese og skrive i alle fag i skolen, og i	norskfaget	spesielt. Aksept av orddelingsfeil er en syk
382	å nedprioritere deler av skriveopplæringen i	norskfaget	, nærmere bestemt skriving på sidemål, skriver
383	3. februar tar Jan Landro opp tidsklemma i	norskfaget	. Nærmere nitti prosent av norsklærerne mener
384	tar på alvor. Men hva skal være prioritert i	norskfaget	når tiden ikke strekker til? Lesing og skriving
385	å nedprioritere deler av skriveopplæringen i	norskfaget	, nærmere bestemt skriving på sidemål.
386	er kunnskap om språk som de skal lære om også i	norskfaget	. Det skriftlige arbeidet vurderes med
387	og hvor viktige de ulike emnene i	norskfaget	er. Resultatene viser dette. (Tallene
388	er gode, 96 prosent liker å undervise i	norskfaget	, og 99 prosent trives godt sammen med elevene.
389	læreplanen i norsk. Vurdering med karakter i	norskfaget	skal kun skje i forhold til målene i den ordinære
390	og kravet om grunnleggende ferdigheter i	norskfaget	. Tavleressursen inneholder en rikt utvalg
391	prøver i lesing på norsk ikke er en prøve i	norskfaget	, men en prøve i lesing som grunnleggende
392	noe annet enn å lese skjønnlitterære tekster i	norskfaget	. At betegnelsen grunnleggende ferdigheter
393	kanskje har en tendens til å sette litt til side i	norskfaget	. I boka Samtid finner vi flere tekster om
394	med særernne om sammensatte tekster i	norskfaget	. Det er blitt utviklet ulike typer spill som
395	seg på en helt annen måte til innholdssiden i	norskfaget	. Vi håper at de 52 begrepskortene kan gjøre
396	oppgavene er nært knyttet tilkompetansemål i	norskfaget	, for hele hensikten med flere skriveoppgaver
397	gjør det du har lært om norrøn litteratur i	norskfaget	. Utdrag fra Sverres saga Prolog Her skal vi
398	(UiO) at studentene skal ha minst karakteren 4 i	norskfaget	fra videregående for å kunne studere. – En stor
399	like og gode, har også hatt en særernneoppgave i	norskfaget	om akkurat dette, hvor jeg tok utgangspunkt i
400	spørreundersøkelser: Norsk 2 er fordypning i	norskfaget	for lærere på barnetrinnet. Studiet har to

401	.-7. trinn. Samlet gir disse en bred innføring i	norskfaget	, med vekt på den den første og den videre lese- og
402	var ikke som disse andre forfatterne, som slet i	norskfaget	fram til voksen alder, fordi da de var unge
403	valgt å lage 3D-boks til eventyret de lager i	norskfaget	. Velgeleksene vises frem for hele klassen, og
404	det kommer til journalistikk, men jeg er flink i	norskfaget	- så jeg synes dette virket som en spennende
405	å legge slik at elevene kan nå målene i K06. I	norskfaget	alene er det såpass mange kompetansemål som
406	verden, sier prosjektlederen. Læremidler i	norskfaget	Forskningsprosjektet består av fem
407	og litteraturhistorisk tidslinje for vg1 i	norskfaget	på http://ndla.no/nb/fagstoff/21852 Vi vil
408	, reklamefilmer og holdningskampanjer i	norskfaget	. Læreplanen sier at elevene skal kunne
409	Utdanningsdirektoratet flere endringer i	norskfaget	, og da spesielt endringer i
410	er en av de oppgavene som har størst betydning i	norskfaget	i 3. klasse, både karakter -og kunnskapsmessig
411	var kjent med en del av hans verk fra mitt studie i	norskfaget	, og ønsket nå å velge noen bøker jeg hadde liten
412	på grunn av at denne oppgaven er en innlevering i	norskfaget	, men også fordi det allerede finnes veldig
413	. Det å bruke tekster på både bokmål og nynorsk i	norskfaget	er positivt. Vi støtter valgfritt sidemål i den
414	som både er en viktig og aktuell sjanger i	norskfaget	. Elevene må også tenke på hva de har lov til å
415	og jobber med tekstforståelse og tolkning i	norskfaget	, øver inn egne sanger i musikk, og manus
416	mellom 7. og 8.), avklart hva som må følges opp i	norskfaget	og fremmedspråk 2., osv.. Da blir ikke alt "nytt
417	i tillegg har det kommet et nytt kompetansemål i	norskfaget	som sier at elevene skal bruke eksempektekster
418	i bruk av læringsressurser i skriving i	norskfaget	og fysikkfaget. Lærebøkene var ikke så ulike,
419	Mappevurdering som metode – med utgangspunkt i	norskfaget	og med Classfronter som verktøy 1. Metode,
420	og bruk av verktøy (HMS-kurs) •I	norskfaget	skal elevene formidle kunnskap de har fått om

421	gjøre: Bruke tekster både på bokmål og nynorsk i	norskfaget	. Innføre valgfritt skriftlig sidemål i
422	. #Lav bølge NOR2312 - Sammensatte tekster i	norskfaget	Ah, hvem elsker vel ikke å analysere hvordan
423	en bok som tar for seg bruk av digitale verktøy i	norskfaget	. Boka er skrevet av Leif Harboe, og passer for
424	som andre valgfag. Det som er besynderlig i	norskfaget	vi har i dag, er at vi ikke lærer hvordan vi skal
425	et lykketreff er en del av kompetansemålene i	norskfaget	å vise til hvordan moderne fantasylitteratur
426	her, har antakelig en spesiell interesse i	norskfaget	. Da håper jeg du har satt deg noen mål. Selv har
427	. Intet mindre en et trettitalls lærebøker i	norskfaget	prydes av navnet til namsosingen, som til
428	visetekster kan være effektive virkemidler i	norskfaget	, sier Hildrum, som har samarbeidet med
429	for 2002 har vedtatt at timetallet i	norskfaget	på grunnskolen småskoletrinn, skal økes fra
430	boken var en av bøkene som vg1 kunne velge å lese i	norskfaget	i høst, så endel av dere har nok lest den. Hvis du
431	! Poeng Lesing er noe elevene mener å ha lært om i	norskfaget	Det er ikke selvsagt for elevene at det de har
432	utviklinga. Man har selvsagt kildekritikk i	norskfaget	, men det kommer for seint, og det er for lite. Om
433	'massemedia'. Selve avisproduksjonen skjer i	norskfaget	. Hver elev skal produsere minst to store
434	i matematikk for å beregne svinn fra fisk, og i	norskfaget	har elevene teoretiske foredrag om fisk for
435	kopieres opp til elever til bruk i dette temaet i	norskfaget	. Skolene kjøper kun 1 CD som legges ut til alle
436	i fengsel? Jeg mangler studiekompetansenivå i	norskfaget	for å tilfredstille minimumskravet for å komme
437	. Sammensatte tekster er ett av hovedområdene i	norskfaget	i skolen. Gjennom arbeid med tekster som
438	i staten? Vi må skrelle bort tullet i	norskfaget	og gjøre det til et rent språkfag (Grande). Are
439	fikk også språkhistorie innpass i	norskfaget	fra 1885. Gjennombruddet for norsk som
440	til den lemfeldige behandlinga de i dag får i	norskfaget	. Medier og informasjonsteknologi står så

441	emner i skolen. Hvor naturlig de hører hjemme i	norskfaget	, kan derimot diskuteres. Bildemediene får
442	diskuteres. Bildemediene får stadig mer å si i	norskfaget	, uten at faget får tilført nye ressurser, og
443	nivå og og allerede har fått tilrettelegging i	norskfaget	. Tiltakene skal evalueres i november. Noen
444	støtter oppunder parallell-opplæringa i	norskfaget	(altså språkopplæring som sådan, ikke det
445	på begge målformer. Et krav i læreplanen i	norskfaget	. Ja la oss endelig ta Kjartan Fløgstads
446	flere år brukt de såkalte lese- og skrivekurs i	norskfaget	. Disse kursene er primært for elever som er i den
447	og sammensatte tekster som elevene møter i	norskfaget	. Den medievirkeligheten vi er å bli kjent med,
448	og skrive en analyse av en litterær tekst i	norskfaget	. De har tilgang til internett. Det første som
449	og barn. Det tar mye tid, men det er verdt det. I	norskfaget	har Ane merket en stor forbedring etter hun
450	, refleksjonsarbeid og sjangerforståelse i	norskfaget	" Ryenberget menighet Vi ønsker at barna skal ha
451	resultat. Skrivning av bokanmeldelser i	norskfaget	eller engelskfaget. Ofte finner man at mange
452	de kan bruke når de skal arbeide med retorikk i	norskfaget	? men så teit som denne pc er får det bli med disse
453	skrivning, fitflop norge , et sentralt område i	norskfaget	og en av de fem grunnleggende som læreplanen i
454	har utmerket seg med fabelaktig formidling i	norskfaget	? Da bør du nominere læreren til årets
455	alltid både og. Jeg anser meg selv som flink i	norskfaget	og andre skriftlige fag, og jeg tror helt klart
456	! Hun vil beholde ordningen med tre karakterer i	norskfaget	: én i muntlig, én i skriftlig i hovedmål og én i
457	kompetanse til å forelese og vurdere elever i	norskfaget	, samt i religion, livssyn og etikk. Om få år skal
458	mattestykker eller sjangerlære i	norskfaget	, er jeg 120% fornøyd. Vi samles på en hard
459	at gode leseferdigheter kun er viktig i	norskfaget	. De mener en av grunnene til at Norge ikke scorer
460	tatt hensyn til at grammatikkens plass i	norskfaget	i dag er knyttet til oppøving av

461	ved UV, og tar begge fordypning i	norskfaget	. De stiller seg bak kritikken fra Steinfeld, og
462	seg opp selvstendige meninger. Det må vi lære i	norskfaget	. Og da kan vi ikke fjerne medieopplæringen. At
463	fagmiljøene, sier – Det å publisere på norsk i	norskfaget	, er jo det samme som å publisere på tysk i
464	blir du bedre til å skrive en retorisk analyse i	norskfaget	! Lurer du på: Hvordan du skriver en retorisk
465	du på: Hvordan du skriver en retorisk analyse i	norskfaget	?Hvordan du Retorisk analyse av
466	? Hvilken vei passer best for ditt syn på læring i	norskfaget	og hvorfor? Farstadsanden ligger nøyaktig 50
467	helt utrolig fantasi - noe som har hjulpet meg i	norskfaget	og stiler ;) Plen: groundcovers tips Ground
468	. Rapportskrivning fra utplassering gjøres i	norskfaget	og presenteres til faglærer i yrkesfagene.
469	i arbeidsmarkedet. Jobbsøknad og CV samme som i	norskfaget	, men på engelsk. Jobbet mye muntlig, også med
470	har evaluert forsøket med én felles karakter i	norskfaget	i Vg1 og Vg2 ved Kongsbakken videregående skole
471	går via Norsk nettskole. Metoden er brukt i	norskfaget	ved en spesialskole, men jeg ser ikke noe
472	et ok valg. Skal man gjøre det svært godt i	norskfaget	, hadde jeg likevel valgt læreverk som er
473	. Læreplanen i norsk blir revidert. Innholdet i	norskfaget	er omdebattert, og skriftlig opplæring i
474	tekster eller gå fram under ulike aktiviteter i	norskfaget	. Bak i boka fins en oppslagsdel med en kort
475	en jente med lærevansker/ ADHD som fikk stryk i	norskfaget	og dermed ikke kom videre på høgskole i
476	medier og informasjonsteknologi skal inngå i	norskfaget	, som ett av fire hovedområder. Språkrådet har
477	Vi treng ein person som har utdanning innanfor	norskfaget	, og samtidig har pedagogikk. God
478	Vi treng ein person som har utdanning innanfor	norskfaget	, og samtidig har pedagogikk. God
479	B endelig er ferdig med fordypningsemnet innen	norskfaget	. Dette er det største og mest omfattende
480	, og ga elevene et og annet råd innen	norskfaget	. Huxy heter jeg både her og på airsoftguns.info

481	stavangersk). Til tross for sin mangel innen	norskfaget	, gjør skuespilleren (ID Ukjent) en god jobb.
482	andre lærere har laget innen	norskfaget	Dammskolen - Dammskolen er en database for
483	skole kommet med sitt «sakprosaløft» innen	norskfaget	? Vi ville gjerne tro at svaret er «riktig langt!
484	. Elevene skal vurderes i kompetansemål innen	norskfaget	og markedsføringsfaget. Elevene skal vise
485	å holde lærerne ajour med utviklingen innen	norskfaget	; nye genre innføres, nye prøveformer,
486	elev. Delmålene dekker alle områdene innen	norskfaget	. Videre hadde vi prøvd å etablere en praksis med
487	, og som mange målfolk, ja fagmiljøer innen	norskfaget	i det hele, stritter imot når anledningen byr
488	deg i et område som har lang tradisjon innenfor	norskfaget	. Grunnlaget for systematisk og vitenskapelig
489	både en styrking av grammatikkemnetinnenfor	norskfaget	og en styrking av sidemålet. At
490	50% fast undervisningsstilling innenfor	norskfaget	. ID 92418 Det er ønskelig med
491	ønskelig med undervisningserfaring innenfor	norskfaget	. Soker ma ha god skriftlig og muntlig norsk
492	består av fordypning i ulike emner innenfor	norskfaget	som sakprosa, skjønnlitteratur, sammensatte
493	bygg- og anleggsteknikk og en innenfor	norskfaget	: Norsk på byggeplassen Kort og godt! - Denne
494	er mange. — For meg som jobber med	norskfaget	, er det naturlig å trekke fram hans viktige
495	spesielt i engelsk, helst i kombinasjon med	norskfaget	. Andre fagkombinasjoner kan absolutt være
496	I Aktiv norsk skal elevene få erfaringer med	norskfaget	som kan være nyttige i arbeidssituasjoner og
497	. Du har kanskje mislyktes tidligere med	norskfaget	, men du har overvunnet din egen frykt, og du
498	, og gir mange muligheter til å arbeide med	norskfaget	gjennom lek med bilder, ord, lyd og bakgrunner.
499	hvordan en bruker IKT i det daglige arbeidet med	norskfaget	i skolen. På startsamlinga vil det bli gitt
500	sant? Og ting som er skrevet på norsk har noe med	norskfaget	å gjøre, ikke sant? Og jeg skriver og tenker på

501	arbeid innenfor emnet drama, integrert med	norskfaget	. Se pkt. 4, 8, 9. Emnet er også omtalt i
502	kan aktualisere problemet. 5.) Samarbeid med	norskfaget	: Den etiske konflikten som fløyteblåsing
503	spørsmålet: Hva skal man gjør med	norskfaget	når lesekoden er knekket, og eleven har lært å
504	bondefangeriet (1981) tok han et oppgjør med	norskfaget	i skolen, og var senere redaktør for
505	strak motsatte av hva som er intensjonene med	norskfaget	. Dersom Norges ungdom slutter å lese, er det
506	og tverrfaglig arbeid inngår i arbeidet med	norskfaget	. Studentene må regne med at deler av studiet vil
507	i barnehage og grunnskole. Arbeidet med	norskfaget	i barnehagen og grunnskolen kan omfatte:
508	lite utav dette revisjonsarbeidet med	norskfaget	- selv om en del nynorskfolk selvsagt føler seg
509	. Nå lurere dere sikkert på hva det har med	Norskfaget	å gjøre ;) Jeg skal sammenligne original
510	, viftebytte, filterbytte ol. Arbeid med	norskfaget	på nye måter Aktiv norsk er et nettbasert
511	norsk gir elevene anledning til å arbeide med	norskfaget	på nye måter. Elevens yrkesvalg blir tatt på
512	til hvordan man kan jobbe smart og effektivt med	norskfaget	. Boka inneholder forslag til en plan der man kan
513	filmen i dag, for vanligvis har den ikke noe med	norskfaget	å gjøre siden de snakker engelsk. Eller Johnny
514	man ikke allerede er i gang) og samarbeid med	norskfaget	kan være berikende. Det er godt både for eleven,
515	i studiet den nødvendige lærerkompetansen med	norskfaget	i sentrum. Forventet arbeidsinnsats:
516	lurt å legge opp til et tverrfaglig prosjekt med	norskfaget	slik at det kan settes av godt med tid til
517	lærlinger? Arbeidet kan gjøres i samarbeid med	norskfaget	ved å lage en norsk oversettelse som kan legges
518	, og bør derfor kunne flettes med	norskfaget	. Det blir viktig å legge virkelighetsnære
519	også her. Utdanningsforbundet jobber med	norskfaget	på flere vis og vi vil foreslå relevante tiltak
520	sønnen min begynte med leksehjelp, slet han med	norskfaget	. Han har hele veien tatt matematikken greit. I

521	si jeg har, men kontakt har vil Hva gjør du med	norskfaget	? Går du gjennom pensum mens du er eller tar du det
522	som religion og etikk-faget kan dele med	norskfaget	. - Menn må tenke mer utradisjonelt 16.01. 2012.
523	helhet eller som utdrag leses i et samarbeid med	norskfaget	. (Flere norskverk har med denne teksten.) For
524	vurderingsform. I dag kan du stå på hele året med	norskfaget	, men få hele vitnemålet ødelagt av én dårlig dag
525	produkt. Dette er fint å gjøre i samarbeid med	norskfaget	. Nederst på siden finner du lenker til
526	egne tanker gjennom skrivning. Under formål med	norskfaget	i LK 06 står det at opplæringen skal stimulere
527	.Opplegget kan gjerne sees på i sammenheng med	norskfaget	. Tidsramme: Avhenger av hvilke tekster man
528	løpet. Norsk tegnspråk må sees i sammenheng med	norskfaget	. Sammen utgjør disse språkene det nødvendige
529	med kåseri (tverrfaglig samarbeid med	norskfaget	) –Tok ut noen skriveoppgaver og satte inn en
530	medier og kommunikasjon, hva skjer med	norskfaget	, arbeidstidsavtaler, styringsverktøyet «
531	bidrag til å gi motivasjon. 5.) Samarbeid med	norskfaget	: Det litauiske kreative byrået Petpunk har med
532	. Oppgavene over kan utvides i samarbeid med	norskfaget	ved å undersøke sjangeren radiodokumentar
533	likhet med andre organisasjoner som jobber med	norskfaget	– anbefalt at man strammet inn antall
534	mine er veldig misfornøyd med	norskfaget	, men grunnen til det er ikke noe jeg gidder å
535	som er interessert. Jeg synes det viktigste med	norskfaget	bør være å lære å lese og skrive godt på norsk, og
536	musikkundervisningen, gjerne i samarbeid med	norskfaget	. Eksperimentering med rim og rytme er nevnt i
537	intensive lesekurs for elever som sliter med	norskfaget	, lesing og skrivning. Her er ulike modeller med
538	men jeg måtte bare finne på noe slik at det har med	norskfaget	å gjøre. Mest sannsynlig kommer jeg til å skrive
539	i GRN. Dette for å skape god sammenheng mellom	norskfaget	og GRN og at undervisningen i GRN ikke blir et «
540	bedrift. Heftet er ment som et bindeledd mellom	norskfaget	og yrkesfagene knyttet til bygg- og

541	i 1981 gav ut boka Det store bondefangeriet om	norskfaget	i den videregående skolen. Her kritiserte han
542	som ble holdt under "Nasjonal konferanse om	norskfaget	" høsten 2004. Tekstene behandler norskfagets
543	som tekstkulturelle felt, til tekster om	norskfaget	som et møtested for vår tids utfordring.
544	ikke mulig. Norsk Lektorlag ønsker en debatt om	norskfaget	. Fordelen med å jobbe prosessorientert bør
545	. Men konsentrerte han lærebokproduksjonen om	norskfaget	. Han gav ut en Praktisk Veiledning til
546	og det er neppe kiroprakter det er snakk om	Norskfaget	i 1800 tallets høyere utdanning I dag er det en
547	. Som Per Thomas Andersen skriv i ein artikkel om	norskfaget	: "Et av de mange sjokk man får når man leser
548	Vi er en brikke i et landsomfattende spill om	norskfaget	Vi svekker norskfagets status Lysbilde 33
549	, så går man mye. Ellers gir jeg tips og råd om	norskfaget	spesielt på min blogg:
550	og historie – med hovedvekt på	norskfaget	. Skolen varer i tre uker i landlige omgivelser i
551	bare en koslig morgen. Jeg har også sett litt på	norskfaget	på nett, å satt meg litt inn i det, matten skal jeg
552	av skolehverdagen Gir et annet perspektiv på	norskfaget	Gir et annet perspektiv på norskfaget En lærer
553	på norskfaget Gir et annet perspektiv på	norskfaget	En lærer skal virke som "støttepillar" for
554	oger i dag lærer i norsk og engelsk. Men pensum på	norskfaget	holder han utenom, der er det vel bare
555	periode fordi vi ønsket å legge vekt på	norskfaget	og med støtte på kunst- og håndverksfaget. Både
556	det det? Det var det vi ville finne ut av ved å se på	norskfaget	, som har vært med siden 2007. Med en åtte-årig
557	, i samarbeid med SINTEF. Forskerne skal se på	norskfaget	, engelsk, kroppsøving og matematikk.
558	gjør sitt til at de unge setter pris på	norskfaget	, og viktig er det at de får skrive om seg selv og
559	og praktiske forslag. Bokens fokus er på	norskfaget	og på digital kommunikasjon i en
560	i klasserommet, med spesiell vekt på	norskfaget	. Den første delen belyser temaet i et

561	aktivitet». Dette miljøet blir knyttet til	norskfaget	i lærerplanen, uten nærmere begrunnelse. For å
562	har laget. Minifilmverkstedet kan knyttes til	norskfaget	, og er spesielt aktuelt i forhold til
563	, og der stod det ...så lenge det er relatert til	norskfaget	.Æsj... Sagaer, lyrikk, litteratur,
564	(2008). Flere av eksemplene er knyttet til	norskfaget	, men spesielt kap. 5, 7 og 8 er av interesse for
565	, men at FLL er verdifullt i forhold til	norskfaget	, - det gir mange reelle presentasjonsarenaer.
566	i en didaktisk utfordring knyttet til	norskfaget	. Annet - spesifiser i kommentarfeltet -
567	til undersøkelser av «elevenes holdninger til	norskfaget	generelt og sidemålet spesielt». På denne
568	har det vært? Leseopplæring knyttet til	norskfaget	Hovedvekt på skjønnlitterære tekster
569	er ikke alltid man behøver å si noe. Tilbake til	norskfaget	og lesing. Det er veldig viktig at elevene blir
570	side? – Selv de som er mest skeptiske til	norskfaget	blir interessert, for gruppene får eierskap
571	. Og de relaterer i all hovedsak lesing til	norskfaget	. – Når gutter leser, dreier det seg ofte om
572	: Dette faget har nær tilknytning til	norskfaget	, men her er det også mye samfunnsfag: Hva annet
573	på hvor mange som har fått et hat-forhold til	norskfaget	utelukkende pga. løkkeskriften..., jeg sier
574	er en lesebok, som utelukkende knyttes til	norskfaget	. Tekstene er skjønnlitterære. Av forordet til
575	en slik oppgave som det her og relatere det til	norskfaget	gjennom å ta utgangspunkt i sakprosaetekster.
576	. - I tillegg sliter vi med rekruttering til	norskfaget	i videregående opplæring. Begge presiserer at
577	. Han arbeider med reality-tv som inngang til	norskfaget	, og mener at det er disse konseptene
578	tekster kan senke terskelen til	norskfaget	og gjøre det lettere tilgjengelig for
579	språklig mediert læringsarbeid knyttet til	norskfaget	Problemstilling: I hvilken grad, og på hvilken
580	hovedmålet og sidemålet sitt. I læreplanen til	norskfaget	står det at formålet med

581	. Vi har før nevnt flere nynorskкурser under	norskfaget	. Foruten det nye kurset i engelsk for
582	elever I Kunnskapsløftet står det å lese under	norskfaget	at faget skal stimulere til utvikling av gode
583	sammensatte tekster i Vg1 og Vg2, men i dag uten	norskfaget	som viktig medspiller! Er det mulig?
584	fra flere land, og all undervisning utenom	norskfaget	foregår på engelsk. Ekstra høyt nivå - Nivået er
585	på Oppsal skole strekker seg utover	norskfaget	. Elevene skriver fagtekster i alle lesefag.
586	reiser. Selv om jeg alltid har slukt bøker, var	norskfaget	ikke blant mine favoritter! Hvem skulle trodd
587	forskningsbasert og ivaretar ulike sider ved	norskfaget	i barnehagen. Nydelig Å lese at RÅ, a er tilbake
588	for forumet vil være å vurdere ulike sider ved	norskfaget	og læreplanen i norsk, kompetansemål,
589	er like viktig i naturfag og samfunnsfag som i	norskfaget	. Arcus og brennevin Arcus er Norges største
590	mer enn grammatikk og nynorske verb, er	norskfaget	viktig. Generell samfunnskunnskap,
591	verden uten å ta i bruk de digitale mulighetene.	Norskfaget	er en bokhybrid gjort elektronisk. Da er det
592	. Dagen etter ble jeg student ved Campus NooA.	Norskfaget	er stort og krevende. Kurset jeg tar heter «
593	lærere, men de som er der, forsvinner.	Norskfaget	slik det er i dag er enormt, men det er en pågående
594	i arbeidsliv og demokratiske prosesser.	Norskfaget	åpner en arena der de får anledning til å finne
595	, ytre seg, bli hørt og få svar. Samtidig skal	norskfaget	utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de
596	til å formidle et faglig innhold til andre.	Norskfaget	befinner seg i spenningsfeltet mellom det
597	tradisjon som forandres og skapes på nytt, og	norskfaget	skal oppmuntre elevene til å bli aktive
598	, og tilpasse språket til formål og mottaker.	Norskfaget	har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne
599	og strukturere tanker på og en metode for å lære.	Norskfaget	har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne
600	. Helt siden MK ble startet har jeg ment at	norskfaget	burde vært studieforberedende og ikke

601	13 Ansvar for skriveopplæringen i skolen	Norskfaget	har hatt hovedansvar for skrive- opplæringen.
602	Grunnpilaren, språket, er på en måte selvsagt.	Norskfaget	danner utgangspunktet for at jeg overhodet kan
603	, mellom universitet og skole har vært. Da	norskfaget	ved Universitetet ble opprettet for ca. hundre
604	fagene matematikk og naturfag, som i norsk. Men	norskfaget	har og «tar et særskilt ansvar for [lesing som
605	og forlagene utgir lesebøker på alle årstrinn.	Norskfaget	har imidlertid veldig mange andre oppgaver å
606	oppgaver knyttet til tekstene i leseboka. Men	norskfaget	er stort og omfangsrikt, og etter innføringen
607	fag slik at de kan få norsk grunnskolevitnemål.	Norskfaget	er i stadig forandring. Nå er jeg usikker på om
608	, fordi jeg ville/måtte videre i livet.	Norskfaget	ble min redningsplanke da jeg lærte om
609	, noe som ikke overrasker Lektorlaget.	Norskfaget	står i en viktig kulturpolitisk sammenheng, og
610	. Trenger du bare 1P eller 2P følger du den...	Norskfaget	er et sentralt fag for kulturforståelse,
611	plass i det nye norskfaget. Det	norskfaget	som (på papiret, det vil si i læreplanen)
612	sakprosa og skjønnlitteratur. Det	norskfaget	som er opptatt av språket som redskap for mer og
613	et referat eller en anmeldelse av stykket..	Norskfaget	kan også fokusere på forskjellen mellom en
614	til neste generasjon. Det er gjennom skolen og	norskfaget	vi må opprettholde norsk litteratur og eldre
615	nasjonal og kulturell identitet Lysbilde 14 ”	Norskfaget	etablerer seg i spenningsfeltet mellom det
616	for å kunne gjøre det bra på skolen. «	Norskfaget	er som en våt svamp, du kaster den opp i lufta og
617	er nøyaktighet og presisjon det viktigste. –	Norskfaget	har et rikt sjangerperspektiv og ordrike
618	sine og forteller seg selv hva de har gjort, men	norskfaget	har mer åpen refleksjon, sier Askeland. For å
619	av tekster i de ulike fagene. Men	norskfaget	går det, og har ansvar for en helt annen bredde
620	med tekster fra andre land i nåtid og fortid.	Norskfaget	på dette årstrinnet er mer kunnskapsrettet. Vi

621	og i videregående opplæring. Her har	norskfaget	lenge vært det eneste faget som fortsatt har
622	. (Quelle: www.verdal.kommun ...) Sidene	Norskfaget	i skolen er en samling av aktuelle lenker på
623	treffer helt. Så hvordan komme videre herfra?	Norskfaget	har et bredt mandat. Viktigst er kanskje
624	og bruk av leseforståelsesstrategier.	Norskfaget	har et særskilt ansvar for å utvikle den
625	. Det blir 50% studiebelastning per år.	Norskfaget	og engelskfaget går over to år, mens de andre
626	at "Fordypningsemne, nei, det har jeg ikke!" 4.	Norskfaget	kan virke stort, men det er ikke uoverkommelig.
627	bedre i norskfaget her . 7. Generelt kan man si at	norskfaget	handler om tekstkompetanse. Det handler om
628	leseren om innsikt og engasjement.	Norskfaget	kan virke så digert. Man skal liksom kunne noe om
629	forhold til både norsk, engelsk og matematikk.	Norskfaget	har ti timer på ukeplanen, og elevene skal i
630	og ingeniørutdanning neste år.	Norskfaget	er det største på VG3, og her har Tonje kommet inn
631	med mer. 1. Lær lettere 1. Lær lettere	norskfaget	skal stimulere elevene til å utvikle gode
632	og motivere til utvikling av leselest	norskfaget	skal bidra til at elevene utvikler sine
633	Bok blir hørespill - Molde kulturskole	Norskfaget	skal legge for utvikling av den enkelte elevs
634	og lærer å skrive både bokmål og nynorsk.	Norskfaget	forholder seg til et bredt spekter av tekster,
635	i skole, samfunnsliv og arbeidsliv.	Norskfaget	skal sammen med faget samisk legge grunnlaget
636	for de samfunn de er en del av. På den måten kan	norskfaget	fremme en bevisst og kunnskapsbasert holdning
637	mellom norsk og samisk språk og kultur	Norskfaget	skal bidra til å utvikle elevenes språk- og
638	hadde en annen status. Nå inneholder	norskfaget	mange momenter, og
639	oppretholder og videreutvikler samfunnet.	Norskfaget	må bevisstgjøre dette. — Hvilke fagemner i
640	kommer til skolen med en flerspråklig bakgrunn	Norskfaget	har fått en ny rolle som støtte i skolens arbeid

641	er basert på den sentrale forventningen om at	norskfaget	skal være yrkesrettet og oppleves som relevant
642	på lengre sikt. Regjeringen utvider	norskfaget	med til sammen to uketimer på barnetrinnet fra
643	å si at jeg gir opp - når det allerede har skjedd.	Norskfaget	får jeg ikke til noe bra lenger, verken muntlig
644	og bokmål). Det har jeg egentlig sagt lenge.	Norskfaget	gjør jeg, som alltid, mitt beste på, men det er
645	modernisert og mistet mye av grundigheten.	Norskfaget	har også blitt altfor innholdsrikt til at alt
646	Norsk språkråd skriver videre i brevet	Norskfaget	som helhet legitimeringen av dette og
647	og nynorsk Les om bakgrunnen for Bibel 2011	Norskfaget	har ikke alltid stått like sterkt i
648	etter 10. årstrinn Formålet med faget :	Norskfaget	er et sentralt fag for kulturforståelse,
649	aktuelle her men møter noen hindre. For noen kan	norskfaget	være vanskelig, men gjennom kombinasjonen
650	, matematikk, naturfag og samfunnsfag. Særlig	norskfaget	vil garantert vil skape engasjement og debatt.
651	i kompetansemålene. Når det gjelder	norskfaget	er det foretatt en helhetlig gjennomgang av
652	gjennomgang av læreplanen i tillegg.	Norskfaget	skaper debatt Den justerte læreplanen i norsk
653	, avhengig av hvor mye tid man har satt av.	Norskfaget	har også kompetansemål som fint kan brukes i de
654	Adressa er: www.hit.uib.no/hit.nta-pro.htm	Norskfaget	er et norskfaglig nettsted for elever og lærere
655	og fagtekstskrivning det er. For all del,	norskfaget	er svært viktig, men det er et faktum at flere enn
656	på Norsk vg2 og Norsk vg3 til venstre i menyen.	Norskfaget	er "alle fags mor" Du bruker språket når du
657	språk i framtiden, må skolen og	norskfaget	være med på å sikre skriveferdighetene i,
658	den historien som importordene bærer med seg.	Norskfaget	skal jo være morsomt i tillegg til å være nyttig!
659	. Jeg får inntrykk av at noe er å gå i oppløsning.	Norskfaget	er i endring. Dag Solstad stilte nok rett
660	: Klar melding 1 tar utgangspunkt i at	norskfaget	faktisk handler om noe ungdom er opptatt av - å

661	er å kunne forklare hva man har gjort.	Norskfaget	kan bruke repetisjon av prosesser og
662	av faget i tillegg til et større engasjement.	Norskfaget	vil fungere litt på lik linje som andre valgfag.
663	som gruppe i etterkant. Programfagene og	norskfaget	er integrert i undervisningsopplegget. Mål
664	de oppleve blå seiersjubel. Under menypunktet	norskfaget	finner du stoff som gjelder norskfaget i skolen
665	inn i den høyere skole, med stor tyngde.	Norskfaget	tar form I 1858 fikk norskfaget omsider en
666	lese en grunnleggende ferdighet i alle fag. Men	norskfaget	har et spesielt ansvar for første,
667	politi og må ha tre (eller var det fire) i snitt.	Norskfaget	har tre karakterer, og representerer et tungt
668	: Jernbaneverket (arkivfoto) (mer...) 17. okt. :	Norskfaget	omtales ofte som et internasjonalt mesterskap
669	de små føttene på gulvet og trår varsomt ut*	Norskfaget	står sentralt i skolen og er et utfordrende og
670	3. Sidemålet og norsk muntlig er trekkfag i Vg3.	Norskfaget	etablerer seg i spenningsfeltet mellom det
671	med den europeiske tradisjonen. Følgelig kan	norskfaget	bidra til å utvikle kulturforståelse,,
672	fra andre kulturer og innsikt i vår egen kultur.	Norskfaget	forholder seg til mange typer tekst både
673	leselekse og høytlesning på skolen. Siden	norskfaget	ble styrket med 2 timer i 2.klasse har vi jobbet
674	bedre lærere, må man også stramme inn kravene.	Norskfaget	er veldig viktig samtidig som det er krevende.
675	døende hesten mer (for å si det litt brutalt).	Norskfaget	må hjelpe elevene i å orientere seg i samfunnet.
676	– bedre resultater! Veiledningen sier...	Norskfaget	har –og skal fortsette med å ha – et spesielt
677	i klasserommet og til eksamen Lysbilde 4	Norskfaget	som dannelsesfag – hva er nytt? Et nytt syn på
678	seg trygge på å undervise i det. Dessuten består	norskfaget	av mange emner og moduler som elevene skal
679	i norskfaget. Etter læreplanen er	norskfaget	på fire uketimer i Vg1 og Vg2 og seks uketimer i Vg
680	lese i norsk er en grunnleggende ferdighet som	norskfaget	tar et særskilt ansvar for gjennom den første

681	skriver inn til løsningen av bruken av drapene.	Norskfaget	med talenter i tusj Onsdag 25. oktober fikk
682	klassen din i gang med et norskprosjekt? Da kan	Norskfaget	være til direkte hjelp i søkinga etter stoff på
683	. 2. Presentasjon , visning og rapport i gruppe.	Norskfaget	og dramafaget vektlegges likt. Karakter
684	skoler er det satt i gang prøveprosjekter hvor	norskfaget	er fordelt mye mer jevnt med tanke på
685	. I tillegg til samfunnsfag, kan	norskfaget	kobles inn i form av muntlige presentasjoner og
686	. Det jeg derimot ikke klarer å se, er hvorfor	norskfaget	skal tilgodeses med tre standpunkt-karakterer
687	slik vi kjenner den i dag. Etter hvert ble også	norskfaget	oppsplittet og redskapsorientert, og mistet
688	. Å tenke en tanke helt ut. Slik utvikling har	norskfaget	et særskilt ansvar for. Et ansvar som alle
689	søkelys. Først ... Continue reading → Om du likte	norskfaget	på skolen så tror jeg og du vil like denne
690	, og som kan skape verdier. I tillegg må	norskfaget	kuttet ned på, ingen som har noe å tjene på å tolke
691	for nye lærebøker som en reform, men faktisk har	norskfaget	endret seg en god del siden Kunnskapsløftet ble
692	. Timene går med til historie - for det er det	norskfaget	er blitt til. Når vi i løpet av tre år på vgs hadde
693	med stor tyngde. Norskfaget tar form I 1858 fikk	norskfaget	omsider en nasjonal «Normalplan». I faget
694	i norsk. Det gikk ganske fint, tror jeg, men	norskfaget	er krevende i år. Jævlig krevende og vanskelig.
695	din mailadresse så kan vi svare direkte til deg.	norskfaget	som er på skulen er veldig kjedelig, hvis du
696	til å prøve med stillelesning. Den utforming	norskfaget	fikk i årene 1896–1911, ble i store trekk bevart
697	kunnskap Lysbilde 43 Flere eksempler -	norskfaget	Læreplanmål: Bruke et bredt register av
698	it's learning-fag (under lenker for	norskfaget	). BS noveller og eventyr Her kan du finne titler
699	it's learning-fag (under lenker for	norskfaget	). Spotify premium Søke- og
700	it's learning-fag (under lenker for	norskfaget	). A-tekst gir tilgang til ca 50 norske aviser og

701	med kvalitet. Retweeted by Kathrine W. Sæther	Norskfaget	mindre viktig m gode forkunnsk enn matematikk,
702	, minoritetsspråklige og	norskfaget	, norsk for elever med samisk som førstespråk,
703	.. 2010/2011.. Arbeid med nye læreplaner -	norskfaget	i fokus.. Det foregår arbeid med revidering av
704	leseutvikling, lesestrategier *	Norskfaget	i en multimedietid Sjangerer på skjerm Film
705	av tekst og forfatter (tittel, hvor og når, hvem	Norskfagets	verden!: Hvordan analysere et dikt? 5. mai 2009
706	jeg har tid ... Studiet er inndelt i to moduler:	Norskfaget	på 1.–3.- trinn og Norskfaget på 4.–7. trinn.
707	i to moduler: Norskfaget på 1.–3.- trinn og	Norskfaget	på 4.–7. trinn. Samlet gir disse en bred
708	. Analyser forsiden som en sammensatt tekst (jf	norskfaget	) der du ser på forholdet mellom tekst (
709	ulike norskfaglige emner; grammatiske emner,	norskfaget	i tverrfaglig undervisning og planlegging og
710	siden av evigunge gjengangere som fagspråk,	norskfaget	, normering og grammatikk. Andre temaer som ble
711	Utdanningsdirektoratet med vår nye læreplan i	norskfaget	. Jeg er ikke norsklærer, og skal ikke begi meg
712	hovedmål skriftlig og norsk hovedmål muntlig (	norskfaget	) være ett fag. Dette unntaket gjelder ikke for
713	knyttet til kunst- og håndverk med tegninger,	norskfaget	med fortellinger, naturfag med observasjoner
714	(stil), kan du plukke frå denne lista,	Norskfagets	verden!: Hvordan analysere et dikt? 5. mai 2009
715	funnene i KAL-prosjektet 2. Ved at andre fag enn	norskfaget	også må ta ansvar for elevenes skriveopplæring
716	skal fikse deg en 5er i argumentasjonsteknikk(	norskfaget	), fordi de i seg selv er lærere? (herunder
717	og RLE-faget, om arbeidsmåter i engelsk- og	norskfaget	, om kunnskapsforståelse i kroppsøving- og
718	grupper på ulike tema, fra helt fagspesifikke "	Norskfaget	" eller "Samfunnsfag" til mer generelle "For
719	utgitt, var jeg elev i en yrkesskoleklasse der	norskfaget	nok ikke sto sterkt. Norsklærereren, en ekte
720	– også på bokmål – med åpenbare feil i selveste	norskfaget	. Dette underbygger inntrykket av at NDLA

721	med påpekt tilknytning til lokalsamfunnet.	Norskfaget	Diskutere hva som gjør at vi er norsk, at "
722	Diskutere hva som gjør at vi er norsk, at "	norskfaget	" både er et nasjonalt og lokalt anliggende.
723	om Arktis innenfor kunst og håndverk eller	norskfaget	. Responsen var god og sju klasser deltar. Vi er
724	være utgangspunktet for både matte (telle),	norskfaget	ved lesing og skriving, samt natur og miljø med
725	er viktig for alle fagfelt, ikke bare	norskfaget	:-) Jeg har en del tips når det gjelder bruk av IKT
726	, noe allmenfagene ikke er. Heller ikke	norskfaget	. Å lære å skrive er også å lære å utvikle
727	som engelsk, fransk, spansk, tysk eller	norskfaget	som både morsmål og andrespråk. De aller fleste
728	, urett mot enkeltindivider, nynazisme,	norskfaget	. Øyvind Bergs spinneville essay om kultur +
729	fortrolige med seg selv som formidlere til å se	norskfaget	i et flerkulturelt perspektiv Videre skal
730	det ligge for samarbeid mellom religions- og	norskfaget	. Dersom man legger Kristelig Dagblad til i
731	ideell organisasjon som arbeider for å styrke	norskfaget	på alle undervisningstrinn fra barnehage til
732	er et alvorlig problem i samfunnet i dag, siden	norskfaget	blir vanskeligere når de får så lite lese- og
733	litt klok og oppdatert: og snakke om det. Altså.	Norskfaget	i Norge. Morsmålsfaget i dette landet. I 2014:
734	forholdet mellom skole, kulturell identitet,	norskfaget	og litteraturen. Deretter kommer en
735	– har han i en årrekke vært med på å prege	norskfaget	i skolen. Kverndokken driver flere
736	av språktester som alternativ til det ordinære	norskfaget	for sent ankomne elever som ønsker
737	, og tar for seg matematikkfaget og	norskfaget	, samt bruk av læringsstrategier og tilpasset
738	til arbeidet, selve prosessen og sluttarbeid.	Norskfaget	•En viktig del av læringsarbeidet er å kunne
739	i det enestående prosjektet for å "løfte"	norskfaget	i skolen. Av Bjørnar Tromsdal, Trønder-Avisa
740	musikk, media og humor på en konkret måte for å gi	norskfaget	større bredde. Et nøkkelpunkt for Hildrums

741	krymper, krymper også virkeligheten. - "	Norskfaget	" er ikke de lange teoretiske artiklers blad. Vi
742	middelalderen både gjennom historiefaget og	norskfaget	. Elevene blir kjent med samfunn og tidslinje,
743	nye norskfaget vil skille seg fra det ordinære	norskfaget	. –Selv om det faglige nivået på
744	kommer etter påtrykk utenfra, og at nordisk- og	norskfaget	ved høyere læresteder tradisjonelt har
745	revisjon, og ved lærestedene har nordisk- og	norskfaget	utviklet seg i forskjellige retninger. En kan i
746	sentralnerven i hele deres gjerning var lenge	norskfaget	. Slik faget favnet alle andre fag gjennom
747	. Sammen med faget norsk tegnspråk skal	norskfaget	legge grunnlaget for kulturforståelse,
748	på norsk eller tegnspråk av fagstoff fra både	norskfaget	og egne programfag tilpasse språk og sjanger
749	til å høyre på alle gode framlegg som kan gjøre	norskfaget	betre og som kan løfte nynorsk opp og fram, seier
750	fram, var at engelskfaget må reduseres og	norskfaget	økes tilsvarende. Yrkesfag er ikke et entydig
751	trynet, siden det er det litteraturen og dermed	norskfaget	handler om! Fra "Soga om Gunlaug Ormstunge"

Sammendrag

Tittel: «Alle fags mor». En korpusbasert metaforstudie av språk om norskfaget.

Forfatter: Silje Christine Hansen

Oppgaven undersøker hvilke begrepsmetaforer som finnes for begrepet norskfaget, hvor analyseobjektet er setninger der substantivet *norskfaget* opptrer. Analyse materialet er hentet fra webkorpuset HaBiT. Den teoretiske bakgrunnen for oppgaven er i hovedsak kognitiv metafor teori, introdusert av Lakoff og Johnson (1980), og kritisk metaforanalyse (Charteris. Black, 2004). I kognitiv metafor teori mener man kort fortalt at språket reflekterer tankemønstrene våre, og at begrepssystemet vårt er grunnleggende metaforisk. Sentralt er at man forstår ett begrepsdomene ved hjelp av et annet (MÅL DOMENE SOM KILDEDOMENE). Den kritiske metafor analysen går ut på å identifisere de konvensjonelle metaforene for deretter å fortolke dem og til sist forklare dem. Her identifiseres den sosiale agendaen og metaforens rolle som retorisk virkemiddel.

Med utgangspunkt i at ordet *norskfaget* er tolket som en ontologisk metafor, undersøkes først den språklige konteksten *norskfaget* opptrer i, for å forsøke å identifisere hvilke kildedomener som tas i bruk for å forstå begrepet. I forkant av metafor analysen ble materialet tilrettelagt for analyse ved å ordne det etter syntaktisk funksjon ut fra hvilken syntaktisk funksjon ordet *norskfaget* har i setningene.

Analysen viste at *norskfaget* ofte forstås som en BEHOLDER eller som en PERSON, og at det også finnes en rekke metaforer der læring i norskfaget forstås ved metaforer knyttet til RETNING og BEVEGELSE, særlig VEI/STI. I kapittelet der den diskursive utviklingen i norskfaget undersøkes i lys av disse metaforene, er det sentralt at metaforene omkring norskfaget legger til rette for emnetrengsel og at de kan være til hinder for dybdelæring. Dette skjer fordi norskfaget gjerne forstås som en ANSVARLIG PERSON, og kombinasjonen mellom denne personifikasjonen og BEHOLDER-metaforen gjør at norskfaget får store ansvarsområder i skolen. Dette kan igjen gå ut over fagets egenart. Metaforene vi bruker har konsekvenser for hva norskfaget er, og å fokusere på norskfaget som MØTEPlass vil kunne rette fokus på norskfagets særlige dannelsingsoppdrag og på litteraturens plass i faget.

The thesis investigate what kind of conceptual metaphors exists for the concept of *norskfaget*, that is, what kind of source domains are used to understand the concept. The object of analysis is sentences that include the noun *norskfaget*, Norwegian as a school subject. The sentences are gathered from HaBiT, a norwegian web corpora.

The theoretical background for the thesis is Conceptual Metaphor Theory, introduced by Lakoff and Johnson (1980), and also Critical Metaphor Analysis (Charteris-Black, 2004). This theory suggests that metaphors are not limited to linguistic expressions but rather are grounded in our conceptual system. Conceptual metaphor is defined as understanding one conceptual domain in terms of another (Kövecses, 2010), and that linguistic expressions are manifestations of the conceptual metaphors.

With the purpose of creating a reasonable base for the metaphor analysis, a syntactic analysis was done prior to the metaphor analysis. Based on which syntactic function the noun *norskfaget* has in the sentences, a division was made. This was the base for the metaphor analysis in chapter 4.

The results from the metaphor analysis consists of three superordinate groups of metaphors: NORSKFAGET AS A CONTAINER, NORSKFAGET AS A PERSON (mainly a RESPONSIBLE PERSON) and NORSKFAGET AS A MEETING PLACE (and other realizations of the PATH image schema). With methods from Critical Metaphor Analysis (Charteris- Black, 2004) the final chapter consists of a discussion of how the metaphors we use connected to *norskfaget*, influence the discourse. According to the Framing Theory (Evans and Green, 2006), the words we use in a discourse has an impact on the dicipline, and the metaphor is thus a strong rethorical instrument. The metaphors NORSKFAGET AS A RESPONSIBLE PERSON and NORSKFAGET AS A CONTAINER could lead to different kinds of the consequences, such as *norskfaget* being a dicipline with too much responsibility. According to the Framing theory, focusing on another metaphor , such as NORSKFAGET AS A MEETING PLACE could balance the picture and lead to an increased focus on formation, literature and the more aesthetic sides of the subject.

