

NORMAU650

Erfaringsbasert masteroppgave i undervisning med fordypning i norsk

Kampen om metaforen

Forskningens dynamikk og elevens blikk

Roar Ulvestad



UNIVERSITETET I BERGEN

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Våren 2014

All life is a journey, not a home; it is a road, not the country; and those transient enjoyments which you have in this life, lawful in their way, — those incidental and evanescent pleasures which you may sip,—are not home; they are little inns only upon the road-side of life, where you are refreshed for a moment, that you may take again the pilgrim-staff and journey on.

(Rev. John Cumming 1855: 392)

I etappar

Ja, visseleg er vegen tung og lang
På vonbrot rik som livet vårt er stutt.
Men over alt som hender på din gang,
Skin livsens mål, og biar på deg trutt.

Og jamt du fell, og módet sviktar tidt
Og det gjer godt å kvila frå si bør,
så ris du opp att, ber ditt hovud fritt,
og skundar deg av stad som alltid før.

Så styttest denne gangen litt og litt
Åleine står du seinst ved attstengd dør

(Steinn Steinnar 1960: 111)

Life is a Journey

(Lakoff og Johnson 1980)

Forord

Takk til veileder Torodd Kinn som har vært et overflødigshorn av gode og konstruktive kommentarer og bred fagkunnskap. Å rette opp små og store feil og arbeide med omskrivninger etter grundige og raske tilbakemeldinger på alt fra kommaregler til både mine egne og andres kognitive villfarelser har vært en god, lærerik og svært givende prosess.

Takk til meg selv for hardt og målrettet og arbeid. Uten meg hadde jeg ikke klart det, selv om skoene ofte har føltet for store. Litt har vel føttene vokst underveis.

Takk til avdøde Georg Johannesen for inspirerende bøker og foredrag på tidlig 90-tall. Hans tilnærming til språk og retorikk har fungert som en inspirasjon og verdi for mitt eget arbeid med språk. Livet ut minnet han sitt publikum og sine lesere om verdien av å se etter totaliteten i den sammenhengen som språklige ytringer går inn i. Hans begrep om totalretorikk der en ikke ser på retorikk som overtalelseskunst men personlig dannelse og selvomsorg har vært en drivkraft i hele arbeidsprosessen min, og den gule *Rhetorica Norvegica* har følgelig vært en trofast følgesvenn.

Takk til min datter Kine som alltid er et inspirerende og tilgivende selskap med mange lure tanker.

Takk til kjæreste Anne-Mari for støtte og utholdenhet med en fjern senåring.

INNHold

1. INNLEDNING	9
1.1. VALG AV TEMA	9
1.2. PROBLEMSTILLINGER.....	10
1.3. FORSKENDE LÆRER OG TEORI	11
1.4. FORSKENDE LÆRER OG KUNNSKAPSUTVIKLING.....	12
1.5. REFERANSEUNIVERS, METAFOR OG SPRÅKLIG BEVISSTHET.....	14
1.6. METODE.....	15
2. KLASSISK METAFORTEORI	16
2.1. INNLEDNING.....	16
2.2. ORDET METAFOR	17
2.3. METAFOREN OG ARISTOTELES	18
3. METAFOREN OG FILOSOFIEN	22
3.1. INNLEDNING.....	22
3.2. JACQUES DERRIDA, METAFOR OG HVIT MYTOLOGI.....	24
3.3. PAUL DE MAN, METAFOR OG GLEMSSEL	27
3.4. KONSTRUKTIV DEKONSTRUKSJON?	28
3.5. PAUL RICŒUR, METAFOR OG FØLELSER	30
3.6. DRØFTING AV FUNN I SPENNINGSFELTET METAFOR, FILOSOFI OG SPRÅKVITENSKAP	34
4. METAFOREN OG PSYKOLOGIEN	36
4.1. INNLEDNING.....	36
4.2. KOGNITIV METAFORTEORI OG SENTRALE SAMMENHENGER	38
4.3. KOGNITIV METAFORTEORI, SANSING OG GRUNNLEGGENDE BEGREP.....	39
4.4. KOGNITIVE SÆRTILFELLER I FORSKNING OG LITTERATUR.....	40
4.5. LOKALISERING AV HVERDAGSMETAFORER	41
4.6. KOGNITIV METAFORTEORI OG ELDRE BEGREP	42
4.7. KRITIKK AV KOGNITIV METAFORTEORI	44
4.8. KOGNITIV METAFORTEORI OG DISKURSANALYSE.....	46
5. IDIOMATISKE UTTRYKK	47
5.1. INNLEDNING OG AVGRENSING	47
5.2. KOMPOSISJONALITET OG KONTEKST.....	48
5.3. UTTRYKK, LESEPROSESS OG KOGNISJON	50
5.4. AVGRENSING OG OPERASJONALISERING	51
5.5. IDIOM, METAFOR OG SJANGER.....	52
5.6. FONOLOGISK MOTIVASJON.....	52
5.7. OPPSUMMERING OG FREMBLIKK	53
6. METAFOR, SJANGER OG METODISK TILNÆRMING	54
6.1 INNLEDNING.....	54
6.2. KRIG OG METAFOR	56
6.2.1. Innledning.....	56
6.2.2. Orientalismen og dødelige dualiteter.....	57
6.2.3. Krig, språk og dehumanisering.....	58

6.2.4. <i>Bli frisk med krig</i>	60
6.2.5. <i>Krig er spill</i>	60
6.2.6. <i>Oppsummering</i>	61
6.3. SPORT OG METAFORER	61
6.3.1. <i>Innledning</i>	61
6.3.2. <i>Sport og kultur</i>	62
6.3.3. <i>Sport er krig</i>	62
6.3.4. <i>Sport, krig og mandighet</i>	62
6.3.5. <i>Kjønn, rase og hegemoniske tendenser</i>	63
6.3.6. <i>Kunst og maskineri</i>	64
6.3.7. <i>Sport og metafor, oppsummering</i>	64
7. FELTARBEID	65
7.1. INNLEDNING	65
7.2. KARTLEGGING AV METAFORFORSTÅELSE GJENNOM FØR- OG ETTERTEST	66
7.3. UTVALG AV METAFORER OG IDIOMATISKE UTTRYKK	68
7.3.1. <i>Førtest og ettertest</i>	69
7.4. GJENNOMFØRING OG ANALYSE AV TESTENE	70
7.4.1. <i>Gjennomføring</i>	70
7.4.2. <i>Tallenes tale</i>	70
7.4.3. <i>Informantenes stemme</i>	77
7.4.4. <i>Kvalitativ sammenligning av forklaringene i test 1 og 2</i>	80
7.4.5. <i>Avslutning testanalyse</i>	82
7.5. GJENNOMFØRING AV UNDERVISNINGSSOPPLEGG GENERELL METAFORTEORI	82
7.5.1. <i>Innledning</i>	82
7.5.2. <i>Innledning for elevene</i>	83
7.5.3. <i>Metaforer fra dagligtale</i>	84
7.5.4. <i>Dyremetaforer</i>	88
7.5.5. <i>Indirekte metaforer</i>	89
7.5.6. <i>Metonymi, bokstavelig, ikke-bokstavelig</i>	89
7.5.7. <i>Døde metaforer</i>	90
7.5.8. <i>Begrepsmetafor, språklig metafor og hverdagsmetafor</i>	91
7.5.9. <i>Metaforer i ulike lærebøker</i>	93
7.5.10. <i>Generell metafor-teori med elevene, oppsummering</i>	96
7.6. IDIOMATISKE UTTRYKK	96
7.6.1. <i>Idiomatiske uttrykk med elevene, oppsummering</i>	100
7.7. KRIG OG METAFOR	100
7.7.1. <i>Klassiske metaforer i teksten</i>	101
7.7.2. <i>Hverdagsmetaforer i teksten</i>	105
7.7.3. <i>Idiomatiske uttrykk i teksten</i>	106
7.7.4. <i>Elever, krig og metafor, oppsummering</i>	106
7.8. SPORT OG METAFOR	107
7.8.1. <i>Innledning</i>	107
7.8.2. <i>Sport er krig. Vi og de andre</i>	107
7.8.3. <i>Sport, kultur og kjønn</i>	108
7.8.4. <i>Sport og metaforer</i>	109

7.8.5. Sport og idiomatiske uttrykk	111
7.8.6. Elev, sport og metafor, oppsummering	112
8. AVSLUTTENDE DRØFTING FOR HELE OPPGAVEN.....	112
8.1 INNLEDNING	112
8.2. TIDLIG TEORI	113
8.3. NYERE TEORI	114
8.4. PRAKSIS OG METODE	116
8.5. PRAKSIS OG KVANTITATIVT INNHOLD.....	116
8.6. PRAKSIS OG KVALITATIVT INNHOLD	117
8.6.1. Elevene og generell metafor-teori	118
8.6.2. Elevene og idiomatiske uttrykk.....	118
8.6.3. Elev, krig og metafor	118
8.6.4. Elev, sport og metafor	119
8.7. HELHETSURDERING	119
SAMMENDRAG	122
ABSTRACT	124
LITTERATUR	126
VEDLEGG:.....	133
VEDLEGG 1. TOTALSCORE METAFORTEST 1.....	133
VEDLEGG 2. EXCELBEREGNING, TEST 1	134
VEDLEGG 3. TOTALSCORE METAFORTEST 2.....	135
VEDLEGG 4. EXCELUTREGNING TEST 2	136
VEDLEGG 5. POWERPOINT-PRESENTASJON, GENERELL METAFORTEORI	137
VEDLEGG 6. POWERPOINTPRESENTASJON KRIG OG METAFOR	140
VEDLEGG 7. TALE AV WINSTON CHURCHILL.....	142
VEDLEGG 8. POWERPOINTPRESENTASJON SPORT OG METAFOR	150
VEDLEGG 9. HÅNDBALLTEKST 1	152
VEDLEGG 10. HÅNDBALLTEKST 2.....	153
VEDLEGG 11. KLIPP FRA ULIKE SPORTSTEKSTER	154
VEDLEGG 12. AVISINTERVJU AV MARATONLØPER	155
VEDLEGG 13. GODKJENNING AV BEHANDLING AV DATAMATERIALE, NSD.....	157
VEDLEGG 14. KOMPETANSEMÅL BRUKT I FELTARBEIDET	159
VEDLEGG 15. KORTE ELEVEVALUERINGER AV UNDERVISNINGSSOPPLEGG.	161

TABELLER

TABELL 1 FORKLARING AV TESTUTFYLING	67
TABELL 2. INNHOLD I FØRTEST	69
TABELL 3. INNHOLD I ETTERTEST	69
TABELL 4. RANGERING AV METAFORISKE UTTRYKK ETTER SCORE TEST 1.....	71
TABELL 5. RANGERING AV METAFORISKE UTTRYKK ETTER SCORE TEST 2.....	72
TABELL 6. SAMMENLIGNING AV SCORE FOR HØYFREKVENTE UTTRYKK I TEST 1 OG 2	74
TABELL 7. KORPUSFOREKOMST KONTRA TESTSCORE FOR HØYFREKVENTE UTTRYKK I TEST 1 OG 2 ..	75
TABELL 8. TESTSCORER FONOLOGISK MOTIVERTE UTTRYKK	76
TABELL 9. TOTALOVERSIKT SCORE FORDELT PÅ KJØNN	78
TABELL 10. SAMMENLIGNING AV SCORE ETTER KJØNN	79
TABELL 11. TESTSCORE SPRÅKLIGE MINORITETSINFORMANTER	80
TABELL 12. EKSEMPLER PÅ ORD/UTTRYKK OG INFORMANTFORKLARING	81
TABELL 13. SAMMENLIGNING AV BILLEDLIGHET I ELEVFORKLARINGENE I TEKSTENE.....	81
TABELL 14. ELEVENES EKSEMPLER PÅ METAFORER BRUKT AV UNGDOM I DAGLIGTALE.....	84
TABELL 15. ELEVENES MUNTLEGE FORKLARINGER AV NOEN METAFORER FRA UNGDOMSSPRÅK	85
TABELL 16. ELEVENES FORSLAG TIL OVERFØRINGER I DYREMETAFORER.....	88
TABELL 17. METAFORER OG IDIOMER FRA LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG.....	91
TABELL 18. SORTERING AV METAFORER ETTER ROMLIG ORIENTERING	92
TABELL 19. METAFORER FRA RLE, NATURFAG OG SAMFUNNSFAGBØKER.....	94
TABELL 20. METAFORER I CHURCHILLS TALE	102
TABELL 21. HVERDAGSMETAFORER I CHURCHILLS TALE	105
TABELL 22. IDIOMATISKE UTTRYKK I CHURCHILLS TALE	106
TABELL 23. ELEVTOLKNING OG KILDEDOMENE.....	110
TABELL 24. SPORTSTEKSTER OG IDIOMATISKE UTTRYKK	111

1. Innledning

1.1. Valg av tema

I valg av tema for denne masteroppgaven ønsket jeg å skape en teoretisk og metodisk helhet. Jeg ønsket for det første at den skulle være erfaringsnær. Erfaringsnærhet kan som så mange begreper forstås på ulike måter. I den videre fremstillingen vil jeg bruke to relevante tilnærminger til dette uttrykket. Det mest grunnleggende erfaringsnære er at innsamling av empirisk materiale til denne oppgaven har vært knyttet til egen praksis og erfaring i ungdomsskolen. Det andre er at temaet jeg valgte skulle granske noe som er naturlig erfaringsnært for disse elevene. Jeg bestemte meg derfor for å se på den delen av elevenes hverdags erfaring som handler om lesing, lesing av sjangre med språklige virkemidler som de fleste møter i hverdagen.

Utover å anvende disse to forståelsene av erfaringsnærhet ville jeg at temaet til en viss grad skulle være læreplanuavhengig. Selv om noe av gjennomføringen ble forankret i Kunnskapsløftets kompetansemål, ønsket jeg å se på en tematikk med vid gyldighet og aktualitet i språkbruk og for utvikling av språkforståelse.

Jeg ønsket videre å sette meg grundigere inn i kompleks og utfordrende teori som er sentral i leseforståelse uansett leserkategori eller sjanger. Jeg valgte derfor å fokusere på *metaforen*. Metafor som språklig fenomen og forskningsobjekt har en lang historie, og forståelsen av begrepet er i stadig utvikling. Dette dynamiske og stadig utvidede virke- og forståelsesfeltet gjør at det er både spennende og utfordrende å skape seg en oversikt og innsikt i hvordan fenomenet kan forstås og anvendes, for så å utvikle en tilnærming som kan ha betydning for eget feltarbeid. Erfaringer med materialet ønsket jeg å ta med videre i undervisningssammenheng og bruke på ulike måter. Jeg ønsket å bidra til at elevenes utvikling av kritisk leseferdighet. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg også hatt en ambisjon om å tilegne meg systematiserte erfaringer med faglig og didaktisk verdi som det vil være naturlig å bringe inn i eget kollegium.

Jeg hadde flere målsetninger med oppgavens teoretiske del. For det første ønsket jeg å gjennomføre en kritisk lesing av noen utvalgt og sentrale deler av metaforens vitenskapshistorie. Jeg ønsket å gi en fremstilling av noen sentrale perspektiv, og granske hvordan metaforen som fenomen forstås og anvendes innenfor forskjellige fag- og fagområder. Den overordnede hypotesen for hele arbeidet har vært at å arbeide eksplisitt med teori styrker språklig bevissthet og gjør oss til bedre lesere. Gjennom et grundig egenarbeid

med teori ønsket jeg først å styrke egen språklig bevissthet og kunnskap om metaforer. I neste omgang ville jeg så utarbeide en modell for gjennomføring av feltarbeid, der jeg ønsket å styrke en elevgruppe sin språklig bevissthet gjennom arbeid med teori og relevante tekster. Elevgruppen var en tiendeklasse som jeg selv ikke underviser til daglig, i et intensivt arbeid på 16 klokke timer over en uke. Sammen med klassen leste jeg en tale av Churchill fra 1940, og noen korte tekster fra sportsjournalistikk. Sjangervalget var fundert i et ønske om å se på hvorvidt krig er et dominerende kildeområde for sportsmetaforer, og hvorvidt sport er et dominerende kildeområde for denne en krigsagiterende tekst. Lesingen vår viste at metaforbruken var mye mer kompleks enn en sånn enkel «speiling».

1.2. Problemstillinger

Jeg har orientert meg i teorien dels pragmatisk, for å finne gode begrunnelser for metodiske valg, og dels ønsket jeg gå ut over et snevert metodisk nytteprinsipp. Dette ville jeg både for å øke egen forståelse og ut fra et ønske om å ta metodiske beslutninger på et så velfundert grunnlag som mulig. Jeg mente, og mener, at for å begrunne metodiske valg behøves det en god kunnskapsbase, og at fremstillingen av denne bør inneholde en progresjon som logisk leder frem mot de endelige metodiske grep, med en respekt for kompleksiteten som kan virke som et korreks til overforenkling eller retoriske snarveier.

I denne forbindelse ble det helt sentralt for meg å skille mellom det teoretiske arbeid jeg selv ville utføre, og det teoretisk/praktiske arbeid som elevene skulle gjøre. På grunnlag av denne todelingen utarbeidet jeg to problemstillinger som jeg vil bearbeide, en fagteoretisk og en fagdidaktisk. Den språkteoretiske problemstillingen dreier seg om bredde, oversikt og problematisering av diversiteten som finnes i vitenskapelige tilnærminger til metaforen, mens den fagdidaktiske problemstillingen dreier seg om hvordan teoriens rolle i konkret norskundervisning kan arte seg. Dette har betydning for proporsjonene for oppgaven.

Teoridelen ble noe styrket sammenlignet med om det hadde vært en oppgave der teorien legitimeres hovedsakelig som metodisk base for feltarbeid. I praksis viste dette seg å ikke være noen snarvei til et ferdig akademisk produkt, men intensjonen var hele tiden å arbeide seg såpass dypt inn i teorien at kunnskapsgevinsten både dekker et kortsiktig nytteperspektiv og bidrar til å styrke min egen teoretiske og didaktiske kompetanse som fagmenneske i den halvparten som er igjen av yrkesløpet. Denne todelte problemstillingen hadde form av to grunnleggende spørsmål.

Hva slags bidrag har kognitiv metafor teori gitt til forståelsen av metaforen?

Vil det å arbeide med metafor teori bidra til å øke språklig bevissthet for en 10.klasse?

Disse to spørsmålene ble basert på to antagelser.

- Den ene er at noen av de grunnleggende premissene for kognitiv metafor teori – som enkelte kognitive metaforikere uttrykker er eksklusive for kognitiv metafor teori – også har vært erkjente som egenskaper ved metaforen før kognitiv metafor teori ble en akademisk realitet.
- Den andre antagelsen er at gode analytiske tilnærminger i samspill med lesing og analyse av relevante og representative eksempeltekster kan bidra til å skjerpe og utvikle språkforståelse, og at å fokusere på ulike aspekter ved metaforen er en av de tilnærmingene som kan ha både sentral betydning og overbevisningskraft i et sånt arbeid.

Jeg vil nå gjøre nærmere rede for målsetningen med mitt eget arbeid med metafor teori og hvordan jeg denne skal nedfelles i fremstillingen.

1.3. Forskende lærer og teori

Overordnet mål med denne oppgaven er å styrke innsikt i *metaforen* som fenomen og å tilstrebe en viss perspektivbredde, der jeg vil bruke relevante eksempler fra historien. I dag blir ofte kognitiv lingvistik sin tilnærming til «hverdagsmetaforene» holdt opp mot en klassisk tilnærming basert på Aristoteles. I tillegg finnes det vektige bidrag fra språkvitenskap og filosofi som jeg vil se nærmere på. Jeg ønsker altså å fokusere på billedlig språk som språklig realitet og virkemiddel og bli godt kjent med begrepets status innenfor ulike akademiske områder. Med noe bakgrunn fra allmenn litteraturvitenskap har det vært naturlig for meg å velge noen teoretikere som kanskje hadde blitt forbigått med en ren nordiskfaglig bakgrunn.

Jeg vil etter hvert bli tekstnær i tilnærmingen, i den forstand at jeg vil ta utgangspunkt i spesifikke diskurser og diskursformer og se på billedlighet i forbindelse med sjanger. Jeg ser at det er formålstjenlig å spesifisere metaforbruk/billedlighet i noen underkategorier. Jeg vil bruke idiomatiske uttrykk som kategori, sett på som en slags avart av metaforen, men med både egne og avvikende kjennetegn. Idiomatiske uttrykk kan være sammensatte uttrykk der

metaforiske elementer inngår, og det spekteret jeg ønsker å inkludere i min teori, er særlig de som overskrider komposisjonalitetsprinsippet. Jeg kommer til å forklare dette nærmere, men som en foreløpig forklaring mener jeg med det at det idiomatiske uttrykkets grammatiske komponenter, leksikaliserte betydninger og syntaktiske struktur ikke er nok til å avsløre hva dens totale betydning eller betydningsmangfold, det har en konvensjonalisert betydning som er knyttet til et språkbruksfelleskap. Det er altså i første rekke de tilfellene der billedlighet er et fremtredende trekk ved virkemidlet, som er interessante.

Mange billedlige uttrykk er kulturbetingede og utgjør en spesiell barriere for elever fra språklige minoriteter, som i tillegg til å ha et mindre forråd av leksikaliserte flerordsuttrykk på norsk kanskje også har konkurrerende uttrykksmåter, noe som man for eksempel kan se i den hyppige frekvensen av preposisjonsfeil i sammensatte uttrykk. Jeg har inntrykk av at idiomatiske uttrykk ikke blir gitt så stor oppmerksomhet i språkopplæringen, men det vil kanskje endre seg, ettersom det har blitt et øket fokus på fenomenet innenfor språkforskning. I språkopplæringen kan det virke som det går ut fra at idiomer blir forstått, lært og leksikalisert på linje med enkeltord, og at man bare helt unntaksvis blir fortalt hva bakgrunnen for uttrykket er. Jeg håper at innsiktene fra denne oppgaven vil styrke min egen undervisning for denne kategorien av elever.

Etter å ha drøftet metaforen og videre spisset forståelsen av billedlighet gjennom å drøfte idiomatiske uttrykk, vil jeg dreie oppmerksomheten mot de sjangrene jeg skal arbeide med. Jeg har brukt to sjangre som er forholdsvis sterke i virkemidlene, jeg valgt å se på sportsjournalistikk og en eller flere tekster som har med krig å gjøre, som argumenterer for det ene eller andre standpunkt. Både krigsrelaterte tekster og sportsjournalistikk har det blitt forsket mye på, og jeg ville gjøre rede for noen relevante hovedfunn i den forskningen som fokuserer på språk og metaforbruk, og slik utvikle en metaforsentrert førkunnskap om sjanger. En bred førkunnskap er en nødvendig base for å kunne både utforme elevopplegg, og kunne både utfordre og stimulere refleksjonen i åpne temasamtaler med elevene.

1.4. Forskende lærer og kunnskapsutvikling

I skolen er det i dag et utdanningspolitisk krav om at vi har en evidensbasert praksis. Lærerens praksis må forankres i sikker kunnskap om hva som virker og hva som ikke virker (Skrefsrud 2010: 17). Hovedimplikasjonen for lærerrollen er at man skal se på seg selv som både bruker og produsent av kunnskap. Gjennom å ha og utvikle analytiske kvalitetskriterier for det man gjør i klasserommet, er det mulig å dele og utvikle praksis og styrke båndet til

teorien. Evidensbasert praksis fordrer og et annet syn på kunnskap enn det man tradisjonelt har hatt. Jeg baserer meg her løselig på Bruno Latour sin aktør-nettverksteori, som jeg ser på som et inspirerende utgangs- og referansepunkt innenfor moderne evidenstenkning. Han hevder at kunnskapsoverføringen mellom forskning og praksis tradisjonelt blir sett på som «en diffusjon eller transport av ferdig utviklede innovasjoner fra et sted til et annet, fra forsker til bruker, fra laboratoriet til verden utenfor» (Latour 1987, sitert i Skrefsrud 2010: 21). Latours utgangspunkt er kunnskapsoverføring fra forsker til ikke-forsker, men jeg vurderer modellen til å være like gyldig for den kunnskapsutviklingen som skjer mellom forskende lærer og elev. Latour baserer seg på et kunnskapssyn som ser på kunnskap som dynamisk, i den forstand at når den overføres, er det i en kontekst der den oversettes og endres i et nettverk av interesser og forutsetninger. Gjennom bruk, tenkning og drøfting vil kunnskap sirkulere og omdannes gjennom at den stadig «knytter seg til nye allierte» (ibid.). Denne tilnærmingen fordrer dialog som metode, men Latour understreker at det er en dialog der aktørene har ulike roller. Her er det særlig to forhold jeg ser har stor relevans i min sammenheng. For det første må jeg synliggjøre kunnskapens relevans og være oppmerksom på hvordan denne påvirker interessene til eleven, her forstått som faglig gyldighet. I dette legger jeg at eleven ser at kunnskapen gjør noe positivt med leseopplevelsen som styrker beredskapen og motivasjonen for videre lesning.

Dernest må den forskningsbaserte kunnskapen deles og fremstilles på en måte som gir rom for tolking og nytolking. Kunnskapen må ha en dynamisk åpning der elevene føler at de kan bidra med noe som utvikler kunnskapen videre. Latour skisserer fire stadier i sin aktør-nettverksteori, og disse velger jeg å ha som grunnprinsipper for min tilnærming til den praktiske delen av feltarbeidet som angår faglig samhandling med elevene. Disse stadiene er *undring*, *konsultasjon*, *hierarkiseringsprosess* og *institusjonalisering* (Skrefsrud 2010: 24). I undringsfasen presenteres noe teori, og lærer drøfter sammen med elever ulike spørsmål man kan stille på grunnlag av denne teorien. Dette kan også ses på som en førlesingsfase, der man kartlegger elevkunnskaper, avklarer begrep og utveksler idéer. I konsultasjonsfasen blir man enig om strategier for å finne svar på de spørsmålene en har stilt eller utformet i fellesskap, man utfører dem og arbeider seg frem mot mulige pålitelige svar på undringen. Dette gir fagprodukter som så inngår i en hierarkiseringsprosess der man rangerer tilfanget av svaralternativer gjennom idealer om pålitelighet og etterrettelighet. I den siste fasen, som Latour kaller institusjonalisering, etableres kunnskapen som fakta, man har et faglig produkt som er forankret i en sosial prosess og aktive bidrag fra både forsker (lærer) og bruker (elev).

Denne modellen integrerer altså både fagkunnskap, didaktisk kunnskap og aktive aktører. I tillegg synliggjør den asymmetrien mellom aktørene, vi har og vi skal ha ulike roller, og vi har ulike kunnskaper og referanser. Vårt oppgave som lærer er da å legge til rette for kunnskapsprosesser og didaktiske situasjoner som ivaretar de ulike stegene i denne prosessen, og kartlegge hvordan kunnskapen formes og går inn i eksisterende kunnskap hos den lærende.

1.5. Referanseunivers, metafor og språklig bevissthet

Det referanseunivers vi innehar som voksne lesere er et annet enn det univers som en ung leser har, og mange av «våre» referanser som vi ser på som selvfølgelige, har ikke elevene. Referanseuniverset er også ulikt distribuert blant voksne, vi finner like lite en gjennomsnittlig leser som et gjennomsnittlig menneske, men man kan finne kulturell kunnskap som en deltager av en gitt aldersgruppe med stor sannsynlighet har. De aller fleste som er født mellom 1930 og 1970, vil sannsynligvis vite hva som menes med å 'hoppe etter Wirkola', og til og med kjenne til den historiske opprinnelsen til metaforen. Det er et språk mellom mange av de tekstene som ungdommen møter i og utenfor skolen og den forutsetningene de har, og jeg satte i gang med denne oppgaven med en intuisjon om at det å arbeide med metaforforståelse er en mulig strategi for å styrke leseferdighetene til elevene.

Ved å arbeide målrettet med tekster med utgangspunkt i teori om billedlig språk, er det rimelig at eleven får både en styrket kritisk sans i forhold til den enkelte sjanger, men forhåpentligvis også en vel så viktig, men mindre etterprøvbar opplevelse, av både metaforen og beslektede virkemidler sin sentrale rolle i språklig kommunikasjon.

De metaforene vi lever av, med og gjennom, er det lett å ta for gitt. Når det billedlige uttrykk er alt vi har for å sette ord på noe, og vi har ikke noen «original» som er ikke-metaforisk, kan uttrykket oppleves som stivnet, dødt og «gitt». Man glemmer da at all språkbruk er et estetisk valg, som i større eller mindre grad har satt seg som en konvensjon. Å se på noen av disse «metaphors we live by» tror jeg kan gi mange elever en analytisk og estetisk aha-opplevelse. Følelsen av fast grunn forsvinner gjerne for et øyeblikk, men gevinsten kan være en revitalisering av språkglede og fascinasjon. De billedlige uttrykkene er ikke svulstige språklige konstruksjoner som finnes bare i skjønnlitterære eller lyriske sjangre, men et språklig kjennetegn som både går på tvers av sjangrene, og de grupperer seg sjangervis, etter noen utvalgte kjennetegn. Disse utvalgte kjennetegnene vil jeg se etter sammen med elevene. Gjennom å finne sentrale egenskaper i de tekstene som omgir oss i en slik grad at de utgjør oss, kan denne avkodingen kanskje bidra til både selverkjennelse og frigjøring.

1.6. Metode

Oppgaven min er metodisk sammensatt av teoristudier og egen kvantitativ og kvalitative datainnsamling. Formålet kan defineres inn i et aksjonslæringsperspektiv der forbedret praksis er en viktig målsetning (Moksnes Furu, i Brekke og Tiller 2013: 47ff) De elementene innenfor praksis jeg har fokus på er mulige måter å utvikle språklig bevissthet og metaforforståelse i en klasseromskontekst

Basert på min egen oversikt over relevant metafor-teori, metodelære og kjennskap til sjangre, med vekt på billedlighet, ville jeg lage en forenklet teoretisk base for elevene, og et metodisk opplegg for elevenes forskning på metaforer. Jeg ville også selv danne meg en oversikt over det metaforiske innholdet i de diskursene vi skal analysere, slik at jeg hadde både en forventning og en kunnskap om hva som er rimelig å kunne kartlegge i disse.

Jeg tok utgangspunkt i de databasene vi hadde tilgjengelig og gjennomførte søk på både norske og internasjonale kilder. Med utgangspunkt i Golden (2005) og Askeland (2008) og litteraturlistene i disse doktorgradsavhandlingene fikk jeg ganske fort et stort tilfang av litteratur om både metaforfaglige og metodiske spørsmål. Jeg hadde i dette arbeidet god støtte i den tilnærmingen til litteraturreview som blant annet er beskrevet hos Dysthe (2010) og Ohloff (2011). I tillegg hadde jeg et visst kjennskap til noe litteratur i et språkfilosofiske området som fungerte som en innfallsport til den delen av teorien som var mindre klasseromsrelatert.

Jeg ville bruke denne faglige og metodiske basen for å utarbeide et undervisningsopplegg med en forskende vinkling for en elevgruppe. Intensjonen var å holde det hele klasserom-, tekst- og elevnært, noe som har konsekvenser for hvor dypt jeg gikk teoretisk.

I gransking av sakprosa trenger man en annen kritisk analytisk tilnærming enn til skjønnlitterære tekster, blant annet fordi sakprosa i motsetning til det skjønnlitterære har status som «non-fiction», noe som ikke er oppdiktet, men utgir seg for å være en sannferdig representasjon av et utdrag av virkeligheten. I lesing av mange sakprosasjangre er det likevel en påtrengende subjektiv stemme, som ofte bruker virkemidler fra skjønnlitterære sjangre. Å få øynene opp for denne litterære og subjektive siden ved sakprosa krever en nærlesing av både de store strukturer og de små virkemidler i fremstillingene som møter oss. Det blir rett og slett en reversering av den resepsjonen som en har i litteraturlesing, der en fiksjon skal si oss noe relevant om vårt eget liv, men uten nødvendigvis være «sant». Tabloide sjangre fremstår ofte som en mellomsjanger, der faktiske hendelser blir fremstilt på en personlig

måte, med flust av normative og estetiske valg, der saklig begrunnelse ikke alltid står i sentrum. Å nærlese sakprosa blir dermed en jakt på litterariteten, og å vurdere hvordan de estetiske valgene formidler den påståtte virkelighet.

I stedet for bare å forske på elevene, ville jeg forske med elevene, og ha denne aktiviteten som et feltarbeid for denne oppgaven. Jeg ville ha en metodisk tilnærming der jeg som leder av et forskende læringsfellesskap dannet noen hypoteser som vi i fellesskap prøvde ut, for å se om vi oppnådde ny og bedre kunnskap. Dette var ikke bare tenkt å være et undervisningsopplegg, men en forskende didaktisk tilnærming som ville noe mer enn å bare styrke de kompetansemål som er utesket av Kunnskapsløftet for norskfaget. Jeg har valgt å legge til de kompetansemålene som er relevante for arbeidet mitt i vedlegg nr 9.

2. Klassisk metafor-teori

2.1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for min tilnærming til metaforen og idiomatiske uttrykk. Jeg vil begynne med å gjøre kort rede for begrepets etymologi, før jeg gjør greie for Aristoteles sin forståelse av metaforen, siden denne ofte blir brukt som et start- og referansepunkt i metafor-teori. Som grunnlag for dette har jeg brukt tekster av Umberto Eco, Atle Kittang og John T. Kirby. I disse tekstene har jeg funnet gode redegjørelser for tidlig metaforhistorie, som viser hvordan klassisk metaforforståelse både kontrasterer og sammenfaller med moderne tilnærminger til metaforen.

I neste del av kapitlet, som jeg kaller *Metaforen og filosofien*, drøfter jeg noen språkfilosofiske tilnærminger til metaforen, gjennom lesing av tekster av Jacques Derrida, Paul de Man og Paul Ricœur. Denne drøftingen går inn på ulike nivåer av språklig virkelighetsforståelse, der grunnlagsproblematikk i særlig grad blir diskutert av Derrida og de Man. Ricœur diskuterer og skisserer hva slags kommunikasjonsmodell metaforen kan og bør forstås ut fra, med spesiell vekt på mottagerens rolle og samspillet tekst – leser .

Deretter gir jeg en fremstilling av den grenen av kognitiv lingvistikk som kalles *kognitiv metafor-teori*, som jeg heretter omtaler enten med fullt navn, eller bare som *KMT*. Jeg baserer meg på ulike fremstillinger av kognitiv metafor-teori, først og fremst på hvordan denne teoriretningen fremstilles i en rekke bøker av George Lakoff og Mark Johnson, men har baserer meg også på teoretikere som Zoltán Kövecses (2002) og L. David Ritchie (2013). For å utdype og problematisere enkelttema innenfor kognitiv metafor-teori trekker jeg også inn

funn, påstander, kommentarer og standpunkt fra andre metaforforskere. Ut fra den tredelingen som blant annet Askeland (2008: 44) viser til, mellom *diskursanalytisk*, *korpusbasert* og *kognitiv* metafor-teori, har jeg valgt å fokusere på kognitiv metafor-teori og diskursanalytiske tilnærminger. I et didaktisk arbeid der hensikten er et bevisstgjørende tolkningsarbeid har jeg vurdert det til å være en sober avgrensning.

Jeg skildrer heller ikke alle de ulike retningene som finnes innenfor kognitiv metafor-teori, men holder meg i hovedsak til å gjøre rede for og drøfte noe av det teoretiske fellesgodset som de ulike retningene bygger på, og trekke inn noen av de diskursanalytiske perspektivene som vi møter innenfor kognitiv metafor-teori.

Kognitiv metafor-teori har uten tvil gitt metafor-forskning et løft innenfor academia på verdensbasis, særlig ved at vi har fått en helhetlig teoretisk tilnærming til å skjønne metafor-ikk som vi tidligere ikke har sett på som metafor-ikk. Jeg etterstreber en balansert fremstilling av kognitiv metafor-teoris metodiske anvendelighet, og vil vise på ingen måte bestride at kognitiv metafor-teori er en elegant og overbevisende modell for forståelse av både disse «nye» metaforene og det som tradisjonelt har blitt sett på som metaforer. I praksis kan en likevel se tendenser til at teoretikere innenfor en kognitiv metafor-tradisjon bruker tradisjonelle analytiske grep til mer spesifikke tekster som analyseres (som vist hos blant annet L. David Ritchie 2013). De nye grepene og forståelsesmodellene som kognitiv metafor-teori har tilført metafor-forskningen er nok ikke så frikoplet fra tradisjonen som det av og til påstås, og en teoretisk målsetning med denne oppgaven er, som skissert i den teoretiske problemstillingen, å vise eksempler på prinsipper og ideer fra tidligere tilnærminger som ikke er veldig forskjellige fra sentrale prinsipper og ideer innenfor kognitiv metafor-teori.

I teorikapitlets siste del vil jeg diskutere perspektiver fra anvendt lingvistikk som er relevante for den praktiske delen av oppgaven. Jeg vil der begynne med en drøftende fremstilling av de sjangrene jeg skal granske for metaforer, for så å utarbeide en modell for analyse som passer for feltarbeidet.

2.2. Ordet metafor

Metafor har etymologiske røtter tilbake til «phoreus», som kan oversettes som 'bærer', av verbet «pherein» (bære) (Kirby 1997: 532). Ordet *meta* finner vi igjen i ord som *metafysikk* og *metaforståelse*, og det blir vanligvis oversatt med «over», som det engelske «*across*». Metafor er altså 'bære-over', noe som flyttes fra ett sted til et annet (ibid.). Som jeg kommer til å begrunne senere, må en etymologisk forklaring mest regnes som et startpunkt og ikke et

sluttpunkt eller endelig dom over et ords mening. I et språkbruksperspektiv er det nettopp bruken som dikterer og utvikler innholdet og over tid utvikler et begreps innhold og avgrensning. Det er uansett fascinerende å se forholdet mellom denne etymologien, og etymologien i ord som blir brukt i senere tilnærminger til metaforen, som *tenor og vehicle*, siden de grovt oversatt etymologisk betyr 'en som holder' og 'transportmiddel' (ibid.).

2.3. Metaforen og Aristoteles

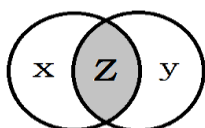
Metaforteorien tar som regel utgangspunkt i avgrensningene utformet av Aristoteles. I definisjoner av fenomenet blir som regel grunnformelen til Aristoteles brukt som en grunnleggende enhet og et historisk startsted, og ut fra den har ulike retorikere utviklet tropelærer med ulikt omfang (Kittang 2003: 111). Umberto Eco hevder i artikkelen «Scandal of metaphor» (1983) at i «alle de tusener av sider som er skrevet om metaforen, er det stort sett variasjoner over en to-tre ulike konsepter eller tema som var erkjent allerede hos Aristoteles» (Eco 1983: 218). Han vurderer det for eksempel slik at alle historiske forsøk på å definere metaforen tenderer mot å bli sirkelslutninger, og han viser i denne sammenheng til en vanlig leksikalsk definisjon: «The transfer of the name of one object to another object through a relation of analogy», og kommenterer så tørt at strengt talt er en analogi en metafor, og det man da sier er at 'en metafor er en metafor' (Eco 1983: 219). Det er da naturlig å se nærmere på hva slags avgrensning og forklaring Aristoteles selv brukte, og en av de som har gått grundig inn i Aristoteles sine originaltekster, er professor John T. Kirby ved Miami University.¹

Hans oversettelse av Aristoteles sin egen forklaring er «*Metaphora is the epiphora of the name (onoma) of something [to something else]*» (Kirby 1997: 532–533). «Epiphora» er den fysiske handlingen at en legger noe opp på noe annet (stabler), eller gjennomfører et «additional assignment» (ibid.). I en sånn oversettelse blir da den metaforiske handling at man legger noe språklig opp på noe annet språklig. Kirby viser til andres forsøk på å beskrive/oversette denne prosessen: «gi», «bevegelse», «transferens» eller «applikasjon» (min oversettelse) (ibid.). Noe vi er vant til å få fremstilt på en måte, blir fremstilt på en måte vi ikke er vant med, og vi betrakter både det vante og det uvante *samtidig*. Jeg vil i det videre holde meg til denne definisjonen, men kontrastere den og prøve den gjennom drøftinger av nyere teoretiske tilnærminger.

¹ Se Kirby 2013 for bakgrunn

Umberto Eco gjør i *Scandal of Metaphor* rede for Aristoteles's fire metaforyper: Første og andre slag er altså fra det 'generelle til det spesielle' og det 'spesielle til det generelle', en får ingen «krysskontaminasjon» av bilder som i en «egentlig» metafor, der slektskapet i mindre grad er gitt. I nyere termer kan vi si at kildedomene og måldomene har en viss generisk nærhet. I det tredje slaget er kontrasten mellom kildedomene og måldomene større, det er ikke en generisk kopling mellom de to områdene. Dette tredje slaget fremstilte Aristoteles som overføring fra 'et spesiale til et annet', som er det vi gjerne ser på som den «egentlige» metaforen. Her betegnes et «opprinnelig»² ord med et annet ord, og disse ordene er ikke kategoriserbare innenfor en enkel generisk modell med overordnede og underordnede begreper, for å gi betegnelsen mening, må det skapes et felles referansepunkt. Dette kan eksemplifiseres med å benevne et «fjell» som en «tann». Det felles referansepunktet kan da være 'skarp'. Den som produserer det metaforiske går fra fjell til tann, mens den som oversetter det, må gjøre den motsatte bevegelse, tann til fjell, ved å identifisere det felles referansepunktet. *Skarp* er ingen overordnet kategori i en naturlig taksonomi der fjell og tann naturlig inngår, så en sann metafor bærer i seg en distinkt kontrast (Eco 1983: 226). Denne tredelte modellen er vist i følgende figur:

FIGUR 1



Om x står for fjell og y står for tann, vil z stå for de felles egenskapene som det er naturlig å overføre i en gitt metaforisk sammenheng.

Et annet eksempel er «Vi trenger flere slike *klipper* på arbeidsplassen», der en spesiell type menneske står for x og klippe står for y. Det er ikke noe generisk naturlig slektskap mellom et menneske og en klippe, men vi leser det likevel som en metafor, fordi vi kan konstruere plausible fellestrekk (z) mellom *et menneske* og *en klippe*. Den som laget metaforen valgte å uttrykke x med y, og den som leser metaforen må ut fra y gjenskape x basert på tilgjengelig kunnskap. Med mindre du arbeider som lundefugl eller annen hekkende fugl, er behovet for konkrete klipper på arbeidsplassen helt minimalt. Det absurde og lettere humoristiske i en bokstavelig lesing er altså i denne setningen en indikasjon på at det er snakk om en metaforisk

² Anførrelstegnene markerer et lite forbehold til selve uttrykket «opprinnelig», som også ville gjelde for «egentlig» eller «bokstavelig». John T. Kirby refererer til Aristoteles egen beskrivelse av «bokstavelighet»: «kurion kai ikeion», og oversetter uttrykket med «familiarity and typicality of usage» (Kirby 1997:539.)

klippe. Denne treleddede modellen er altså at $x/z = y/z$, x står til z som y står til z , eller om man vil: det man refererer til og måten man refererer på, deler en grunnleggende egenskap (ibid.).

Den fjerde kategorien er den som er den mest komplekse, 'utskiftning gjennom analogi', «displacement by analogy» (Eco 1983: 228). Dette er den metaforiske strukturen som er mest krevende å fortolke. Grunnen til det er at det er ikke isolerte egenskaper som er fellesnevnerne for to ulike ledd, som i forrige type, men at det er en likhet i to ulike *relasjoner*. Denne kategorien overskrider dermed en enkel substitusjonsdynamikk som vi kan se i de andre. Eco sier samme sted at i denne kategorien står A i forhold til B som C står i forhold til D: «The metaphor with four terms do not set into play verbal substances alone».

Kirby viser til Aristoteles sine egne eksempler på denne analogibaserte metafortypen:

The wine bowl stands to Dionysus as the shield does to Ares: so [the poet] will call a wine bowl «shield of Dionysus» and a shield «wine-bowl of Ares.» Again, as old age stands to life, so the evening stands to the day: so [the poet] will call evening «old age of the day», as Empedocles does, and old age «the evening of life» or «the sun- set of life». (Kirby 1997: 533)

Eco hevder at når Aristoteles utvider «spillet» til å ikke bare se på enkeltords relasjoner til andre enkeltord, men til faktisk å se på samspillet mellom relasjonene selv, beveger han seg fra det Eco kaller «dictionary properties» til «encyclopedic properties». «Dictionary properties» er de mest grunnleggende leksikalske egenskapene et ord kan ha ut fra syntaks og grunnleggende grammatiske regler, mens de encyklopediske egenskapene åpner opp for alle de konkrete og situasjonsbetingede betydningene et ord kan ha, og aktualiserer dermed både pragmatiske og psykologiske perspektiver.³ Denne type metafor blir da det mest kompliserte middel til å beskrive relasjoner eller likhet i proporsjon, og å forstå en slik metafor krever en mer omfattende kognitiv anstrengelse, fordi sammenhengen ikke er i den grad synlig som i de tre foregående typene. Denne sammenhengen kan selvfølgelig ha ulik grad av synlighet: Når det gjelder det første eksemplet fra Aristoteles, kreves det mye kulturell bakgrunnskunnskap, mens det andre eksemplet baserer seg på universelle erfaringer, som døgnet og livets «gang». Det mer vanskelig tilgjengelige innholdet i denne typen metafor kan uansett ses på som et uttrykk for at den langt overskrider den «ornamentale» overflateegenskapen som ofte blir tilskrevet metaforen, som ren estetisk forskjønnelse.

³ Her er det fristende å se likheter med Freges komposisjonalitetsprinsipp og kontekstprinsipp, som jeg kommer til å drøfte senere, under Idiomer.

Å skjønne denne typen metaforer blir en eksklusiv og kulturell fortolkningskompetanse, fordi den krever mest kognitiv aktivitet og også mest kulturell kunnskap. Dette er grunnen til at flere moderne teoretikere hevder at kognitiv lingvistik har (i alle fall *uttrykt*) et for snevert syn på Aristoteles sin metaforteori, fordi det å gjennomskue likheter mellom strukturer og ikke bare semantiske enheter på ordnivå kan ses på som sammenfallende med det som de kognitive lingvistene kaller for «mapping» (Bredsdorff 1997: 190ff). Kirby argumenterer i sin tekst for at Aristoteles har en utvidet kommunikasjonsmodell som derfor har semiotiske trekk. For å underbygge dette, viser han til følgende oversatte sitat fra Aristoteles:

Spoken sounds (*ta en tēi phonēi*) are tokens (*sumbola*) of experiences in the psyche (*tōn en tēi psukhēi pathēmata*), and written marks (*grammata*) are not the same for everyone, neither are spoken sounds (*phōnai*). But what these signs (*sēmeia*) are of in the first place—*pathēmata* in the psyche—are the same for all; and what these *pathēmata* are likenesses (*homoiōmata*) of—actual things (*pragmata*)—are also the same. (de Interpretatione: 16a, 3-8) (Kirby 1997: 540)

Kommunikasjonsmodellen til Aristoteles inkluderer altså erfaring og psykologi, og han trekker inn kontekst som betydningsdannende faktor. At de minst historisk orienterte kognitive lingvistene kan bli funnet skyldige i snarveier, svekker ikke nødvendigvis innholdet i egne argumenter og teorier, men jeg ser på en litt utvidet virkelighetsgransking – og beskrivelse – som nødvendig for å sortere det som er reelt nyskapende fra hva som faktisk har vært sagt før.

Aristoteles fremhever at metaforen faktisk kan være et utviklet virkemiddel for å gjengi virkeligheten og ikke bare et overflatefenomen, når han sier at de beste metaforene er de som «shows things in a state of activity» (Kirby 1997: 546). Metaforisk kunnskap gir i et sånt perspektiv altså pålitelig og autentisk kunnskap fra et menneske «i livets strøm», det er et språklig uttrykk som i en gitt situasjon er det mest dekkende uttrykk for den menneskelige kognisjon der og da. Et grunnleggende ideal for Aristoteles sin bruk av språket var at vi skal gi ting det mest passende navn, og når den mest nødtørftige konvensjon ikke er tilstrekkelig i en konkret situasjon til å klare dette, er metaforen et av virkemidlene vi kan bruke.

Å bruke en språklig klassisk metafor er et valg i en konkret språkbrukssituasjon, som er tenkt å utøve en spesifikk effekt på en mottaker. Den mest konvensjonelle betegnelsen for noe blir utfordret av figurlighet, og det språklige kan bli livet opp med dobbelthet og patos. Det språklige uttrykket utvides slik at det i større grad sammenfaller med «metaforikerens»

opplevelse eller den opplevelse som en ønsker å formidle, og den som leser metaforen får også en øket forståelse, som gir kunnskap både om det som benevnes, og den som benevner.

3. Metaforen og filosofien

I have tried to show that imagination and feeling are not extrinsic to the emergence of the metaphorical sense and of the split reference. They are not substitutive for a lack of informative content in metaphorical statements, but they complete their full cognitive intent. (Paul Ricœur 1978: 158)

3.1. Innledning

Som studieobjekt har metaforen hatt en tverrfaglig appell innenfor akademien og det har blitt forsket og skrevet mye om fenomenet. For den som vil granske forutsetningene for kunnskap og kommunikasjon, er metaforen ikke til komme utenom. Det er ikke bare litteratur og klassiske språkvitenskaper som har den som studieobjekt, men også de grenene av filosofi og psykologi som arbeider med språk og kognisjon. Jeg ønsker å sammenholde noen tilnærminger fra disse ulike fagene. Hensikten er å få frem noen eksempler på den bredden, dybden og diversiteten i måtene ulike disipliner har nærmet seg metaforen på, og avdekke både motsetninger og likheter.

Filosofiske tilnærminger til metaforen er på ingen måte enhetlige i måten metaforen forstås på, men et fellestrekk i ulike filosofiske retninger er at de rammene som klassisk retorikk skisserer for metaforen, blir sett på som for snevre. Metaforen blir gjennomgående sett på som den tropen som har størst variasjons- og virkningsområde som språklig virkemiddel, og i tillegg er det den mest sentrale tropen, som mange andre troper kan forstås ut fra.

Som jeg viser senere med noen eksempler, blir metaforen i egenskap av å være så sentral brukt til å si noe essensielt om den språklige grunnsituasjon, om det som skjer når den menneskelige erfaring skal nedfelles i språk. Den utvidede forståelsen av metaforen som filosofien gir oss, kan lære oss noe om hva denne bevegelsen fra erfaring til språk kan være.

Jeg vil nevne noen få filosofers tilnærming til begrepet, med eksempler fra noen av de relevante enkeltarbeidene deres. Jeg tar utgangspunkt i Jacques Derrida, Paul de Man og Paul Ricœur. I de artiklene jeg bruker, bruker de selv kjente filosofer for å bygge opp under mulige

standpunkt og perspektiver på metaforen. I drøftingen av disse trekker jeg også inn de virkelig sentrale «metaforikerne», som mer eller mindre fordekte referansepunkter, blant andre I.A. Richards og Max Black.

Jeg vil etter hvert gjøre tilnærmingen mindre rent språkorientert og mer tekstorientert. Her vil jeg ta utgangspunkt i pragmatiske og hermeneutiske tilnærminger til metaforforståelse og blant annet se nærmere på relevante funn i artikler av Umberto Eco og Atle Kittang.

Formålet med å presentere og drøfte de tilnærmingene jeg har valgt, er å finne noen paralleller til de refleksjoner og erkjennelser som vi finner i kognitiv lingvistik. Jeg tenker ikke bindeledd strengt kausalt, men i den forstand at ulike akademiske disipliner kan komme til liknende erkjennelser om et fenomen. Perspektivet på fenomenet kan selvfølgelig både berikes eller gjøres mer vanskelig gjennom å se etter sånne linjer; hovedmotivasjonen i å gjøre det på denne måten er imidlertid ikke å rekonstruere og spekulere i sammenhenger som det kanskje ikke er belegg for. Hovedmotivasjonen i tekst- og teorivalget mitt i denne delen av oppgaven er derimot å vise eksempler på hvor stort didaktisk potensial en bred metaforforståelse har for å utvikle språk- og selvforståelse, og at å forstå metaforen ikke dreier seg om å velge mellom tilnærminger, men å opprettholde ulike tilnærminger simultant.

Filosofien sin rolle i denne sammenheng er primært å minne oss om hvor avhengige vi er av den billedligheten som den selv dypest sett vil til livs, i jakten på eit omnipotent og eintydig «klarspråk». Med det henviser jeg til det som vel er et akseptert faktum, nemlig at vestlig filosofi alltid har hatt som en av sine kjerneaktiviteter å granske forutsetningene for sikker kunnskap. I en naturlig forlengelse av dette har man stilt seg spørsmålet om det er mulig å danne et entydig språk for å kunne utvikle og uttrykke denne kunnskapen. Det filosofien da har oppdaget, er at selv når vi skal lage oss et metaspråk for å skjønne språket, er vi henvist til å bruke etablert figuralitet, som ved etymologisk gransking ofte avslører en metaforisk opprinnelse. Etymologien avslører begrep etter begrep som opprinnelige metaforer, og de teoretikerne som går lengst i denne retningen, går så langt at de kaller alt språk metaforisk, bygget på konvensjoner, og dermed tomt for «ekte» mening. Metaforen, som vi i hverdagsspråket vurderer som ett poetisk virkemiddel blant mange, tas spesielt i *dekonstruksjon* til en ytterlighet og forstås da som en egenskap ved alt språk. Det er en erkjennelse som også andre retninger tar utgangspunkt i, men i motsetning til de mest kompromissløse dekonstruksjonistene viser disse retningene en mer nøktern innstilling til den påståtte meningsoppløsning som dekonstruksjonen påstår å oppnå gjennom «lingvistisk

arkeologi». Ulike filosofiske retninger med fotfeste innenfor språk- og litteraturvitenskap viser oss at gjennom å bestemme språkmening i forhold til konkret språkbruk over tid heller enn gjennom en mer statisk tenkning om opprinnelighet kan mening både lages, kommuniseres og forstås. Det krever imidlertid at vi gir slipp på noen av de ideelle fordringene som deler av klassisk filosofi har tviholdt på.

3.2. Jacques Derrida, metafor og hvit mytologi

Metaforfenomenets ekspansjon i menings- og virkeområde, der det gis et langt større virkefelt enn å bare være en trope i klassisk forstand, kan vi blant annet se hos Jacques Derrida i hans essay *White mythology*. Der posisjonerer han begrepet på innholdssiden i forhold til andre troper, han ser på grammatiske egenskaper ved språklige metaforer, og han hevder at alle tropene egentlig er underkategorier av metaforen. Vi ser at både i variasjon på uttrykksiden og i fylde på betydningssiden gjør han begrepet så stort at det truer med å bli lite anvendelig som analytisk størrelse.

Tropes of resemblance consist in presenting an idea under the sign of another more striking or more well-known idea, which, moreover, has no other link with the first than that of a certain conformity or analogy. Generically, these tropes can be reduced to one – metaphor. (Derrida 1974: 34)

Når alle troper slik ses på som en underart av metaforen, gir denne opphøyde status den en helt klar distanse til det spesifikke språklige uttrykk. Denne forståelsen styrkes av Derridas videre utlegning om metaforens mangfoldighet som grammatisk språklig uttrykk:

Ordinarily, Metaphor is not distinguished into species, such as Metonymy and Synecdoche; but we should not for all that suppose that it has only form, only one aspect, or that is it the same in all cases. On the contrary, it is very varied, and no doubt more comprehensive than Metonymy and Synecdoche, since it comprises the noun, but also the adjective, the particle, the verb, and every kind of word. Thus all sorts of words can in fact be used or are used metaphorically. (ibid.)

For det første blir da metaforen brukt som betegnelse på alle troper, for det andre kan hvilket som helst ord bli brukt metaforisk. Vi ser (igjen) at dette nærmer seg en sirkelslutning, en tautologi, der man sier at «noe» egentlig bare er en variasjon av «det samme». Derrida sier det på følgende måte: «Metaphor has always been defined as the trope of resemblance; not simply between signifier and signified, but between what are already two signs, the one designating the other» (Derrida 1974: 13). Hvilket uttrykk vi gir forrang som «opprinnelig» kan altså være

et normativt valg ut fra egen språkerfaring heller enn en å være en allmenn semantisk «sannhet».

Derrida bruker videre en språklig metafor for å illustrere sin oppfatning av den historiske metaforiseringsprosessen, der et ord går fra å være en nyskapt metafor eller billedlig uttrykk, til å etablere en avstand til sin opprinnelige betydning. Han beskriver denne prosessen billedlig som 'slitasje på en mynt'. Fra å være en «sensibel figur» som bærer i seg kjennetegn på det den skal avbilde, blir den en mer «avslipt» og «slitt» betegnelse, som i minkende grad gir oss hint om den «opprinnelige» meningen. «Abstract notions always conceal a sensible figure. It seems that the history of metaphysical language is comingled with the erasing of what is effective in it, and the wearing out of its effigy» (Derrida 1974: 7).⁴ I artikkelen som dette er hentet fra, diskuterer Derrida videre språklige særtrekk ved vestlig filosofisk diskurs, og han utvider bruken av metaforen som begrep. Han løfter metaforen enda lenger vekk fra det spesifikke språklige uttrykk ved å formulere det man gjerne kaller *grunnleggende metaforer*, eller om man vil: *rotmetaforer*. Han hevder at Vestens grunnleggende metaforer går inn i en slags ideologisk enhet eller underliggende mønster, som han vil kalle «*hvit mytologi*». I følge Derrida kan «hvit mytologi» forstås på to måter:

- Den første er at man kan bruke utvalgte metaforer for å beskrive kjernepunkter i vestlig filosofisk språkpraksis.
- Det andre er at vestlig filosofisk språkpraksis selv bruker sentrale ord og begreper som har karakteristiske metaforiske trekk som skiller den fra andre språkpraksisers sentrale ord og begreper.

Derrida bruker altså metafor som analytisk tilnærming, men han lar uttrykket «bre seg ut» i generalitet slik at det truer med å dekke all tekstoverflate, samtidig som han vil bruke underliggende metaforer å forstå og illustrere lovmessigheter som går i dybden i språket og knytte disse an til kulturell identitet og selvforståelse. Den metaforen han mener å identifisere som konstituerende for hele den vestlige filosofiske diskurs er det han kaller «heliotropen» (Derrida 1974: 52ff). Han argumenterer for at solen er den mest opprinnelige fysiske kilde til dannelsen av metaforer, og nevner en rekke fysiske egenskaper vi kan finne igjen i språkbruk: «Skjult og synlig, nærvær og fravær, naturlig og unaturlig, unik og umistelig, noe som alt dreier seg rundt, og alt snur seg mot» (Derrida 1974: 73–74). Solen er alle tings opprinnelse,

⁴ *Effigy*: fra latin: kopi, imitasjon, etterligning

http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=effigy&searchmode=none

og har i seg grunnleggende kontraster. Ikke-metaforiske egenskaper som lys og mørke kan overføres til synlig/skjult, som kan overføres til de abstrakte begrepene kunnskap/ignoranse. Solen blir av Derrida sett på som den mest opphøyede og opprinnelige «sensible figur», den trope som flest levende og døde metaforer kan føres tilbake til.

En antropologisk hermeneutisk analyse der en underkastet et stort antall sentrale tekster fra ulike språkområder ville kunne hjelpe oss til å avklare om dette bare er del av en «hvit» mytologi, eller om det faktisk er en universell og tverrkulturell «grunntrope». Den spesifikke vestlige siden ved denne metaforen er gjerne da at solens bevegelse fra øst mot vest, fra mørke til større klarhet, kan være en underliggende faktor i å vurdere det vestlige som mer utviklet, en underbyggelse av eurosentrisk kulturelt hegemoni. Språklige uttrykk som kan eksemplifisere et hegemonisk aspekt er «Den tredje verden» og «U-land», selv om disse ikke kan knyttes direkte til Derridas heliotrope.

Derrida argumenterer slik på mange måter for at metaforen altså ikke bare er en trope blant mange, men selve tropen. Dette er med utgangspunkt i en tanke om at alle troper er basert på en form for billeddannelse som konstrueres ut fra likhetstrekk i det som beskrives, og måten det beskrives på. *Metafor* brukt i Derridas utvidede mening blir altså i tillegg en overordnet betegnelse. Faren er at begrepet mister spesifikk forklaringskraft når det gjøres så generelt og opphøyet som Derrida hevder. Han gir på sett og vis metaforen en allestedsnærværende rolle i både tekstoverflate og dybdestruktur gjennom å bruke metaforen til å si noe om grunnleggende egenskaper ved alt språk. Slik blir metaforen gjort mer til en erkjennelsesmessig enn en språklig størrelse. Gjennom dette skiftet av fokus viser han hvordan man kan utforme grunnleggende metaforer for å illustrere underliggende strukturer i fag eller en språkdiskurs.

Det som er viktig å ta med av denne grunnleggende kunnskapen om metaforen, er at den er langt mer enn et lingvistisk overflatefenomen; den kan brukes til å si noe om selve språkets grunnstrukturer som rommer, men også overskrider den spesifikke metaforforekomst. Det er altså et sammenfattende like mye som et spesifiserende begrep, og det at det unndrar seg en entydig definisjon er ikke en absolutt krise for metodiske tilnærminger. Gjennom antagelsen om grunnleggende metaforikk åpnes det opp for muligheter til å knytte strukturelle bånd mellom tekstoverflate og dybdestruktur. Det gir oss også et grunnleggende og spennende spørsmål i alle situasjoner der vi vil avdekke grunnleggende meningsstrukturer, det være seg i

en enkelttekst eller i analyse av en hel språktradisjon: Hva er de grunnleggende metaforer i denne, og hva er den meningsskapende og underliggende relasjonen mellom dem?

3.3. Paul de Man, metafor og glemsel

Liknende standpunkt som hos Derrida finner vi hos Paul de Man, i essayet *The Epistemology of Metaphor* (1978), der han viser til og bruker filosofen John Locke sine påstander om språket og metaforens natur og argumenterer for at de fortsatt har gyldighet. Han skisserer først og fremst hvordan konvensjonalisering gjennom repetert språkbruk fjerner metaforen fra sin opprinnelige billedlighet, og at om vi gjennom etymologisk gransking av det enkelte begrep finner tilbake til den opprinnelige betydning, oppløses begrepets forklaringssevne. De begrepene som brukes for å underbygge argumentet, er *bevegelse* og *idé*. De Man påstår at vi «egentlig» bruker metaforer for å forklare metaforer, noe som også setter til side den vanlige forestillingen om et opprinnelig begrep og et metaforisk alternativ. Metaforen blir dermed ikke noe annenrangs og utvendig, men et språklig uttrykk på høyde med alle andre. Et av hans eksempler på dette er at tradisjonelt har det engelske ordet «motion» blitt tradisjonelt forklart med «passage from one place to another» (de Man 1978: 17). «Passage» blir da sett på mer som et synonym enn et begrep med en sterkere forklaringskraft enn «motion».

Videre bruker han og drøfter Lockes eksempler. Som et eksempel bruker han ordene «idé», og «lys» og demonstrerer at selv enkle idéer unndrar seg definisjon når man ser nøye både på idéene og de ordene man vanligvis bruker for å forklare ideene:

To understand light as idea is to understand light properly. But the word «idea» (eide), of course, itself means light. And to say that to understand light is to perceive the idea of light, and is therefore itself light. The sentence: to understand the idea of light would then have to be translated as to light the light of light (de Man 1978: 15–16).

I etymologiske ordbøker er ikke sammenfallet så smidig og enkelt som De Man forutsetter, litt drahjelp er det i en gammelengelsk forklaring på «light», som forklarer det som «mental illumination». Videre forklares opprinnelsen til idé å komme fra «idein», som betyr 'å se', alternativt «archetype in the mind of God».⁵ Legger vi godviljen til, kan vi akseptere at de ulike alternativene har med kognitiv tydelighet og opplevelse å gjøre, men så retorisk elegant som de Man legger det frem, er det ikke.

⁵ http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=light&searchmode=none

Senere i teksten forsøker de Man å svare på spørsmålet «what is Man?», og ser at han snart blir henvist til å bruke metaforer som *indre* og *ytre* i dette definisjonsarbeidet, og han ser at man ikke kan beskrive hvordan noe er i essens, uten å bruke begreper som er gitt betydning gjennom tradisjon og bruk. At noe abstrakt er 'indre' eller 'ytre' er altså å bruke romlige størrelser på fenomener uten romlig utstrekning, og de Man viser slik at metaforikk er noe en ikke kan unngå. Det de Man viser oss, både i dette utsagnet om idé og lys og i teksten som helhet, er at når du forsøker å gi et lingvistisk tegn en autonom betydning gjennom en definisjon, er dette bare mulig gjennom å gi språkpraksis en viktigere rolle enn «opprinnelighet».

I en pragmatisk kontekst er dette helt uproblematisk. Når vi vil trenge bak den enkelte språkbrukssituasjon og tradisjon ned til mer bestandige og universelle epistemologiske grunnsannheter, ser vi at det er selve den prosessen vi vil trenge bak, som er det reelt meningsskapende, og det å finne den opprinnelige metaforikk i nå døde metaforer gir oss en meningsoppløsning som gjør at vi mister taket på selve det å forklare.

3.4. Konstruktiv dekonstruksjon?

Det både Derrida og Paul de Man, ved hjelp av Locke, viser oss, er at hverken de grunnleggende konseptene som filosofien bygger på, eller de mer hverdagslige og mindre akademisk sjangerspesifikke ord og uttrykk, kan forklares uten en form for språklig «glemsel», der vi lar den døde metaforikken i dem hvile i fred. Dødsmetaforikken kan kanskje virke litt sterk, men den har blitt fanget opp og variert av senere metaforforskere, som Goatly: «Dictionaries are certainly the cemeteries and the mortuaries, definitely the dormitories, and generally the resting place for the population of metaphors» (Goatly 2011: 31).

I virkeligheten er det vel slik at en etymologisk gransking av selv helt få og utvalgte kjernebegreper er en besværlig og ofte upålitelig prosess, der man ikke har en garanti for at man finner en «opprinnelig» og vitenskapelig holdbar mening. Goatly peker også på tendenser til at beslektede enkeltord har en tendens til å endre form slik at den metaforiske relasjonen blir gjemt, og disse blir av noen kalt «begravde metaforer» (Goatly 2011: 33).

Som nevnt tidligere bruker Derrida metaforen for å vise hvordan filosofisk tenkning er dømt til å uttrykke seg i figurlig språk, selv når man forsøker å utvikle filosofiske grunnbegreper med så høy presisjon som mulig. De Man viser oss det samme, men det er ikke bare de filosofiske grunnbegrepene han ser på; gjennom eksempler og argumentasjon forsøker han å vise at språk generelt er basert på at det er språksituasjonen (og språktradisjonen) selv som gir

normativ vekt til hva som er det egentlige, og hva som er det billedlige. Om vi aksepterer de erkjennelsene vi finner i disse to tekstene av Derrida og de Man har det ganske dyptgående konsekvenser. Felles for de to er at de slår fast at det er en grunnleggende egenskap ved språket at det er dynamisk, men ustadig omskiftende, og betydningsdannelse og endringer er sosialt betinget. I den grad vi i hverdagen føler oss på begrepsmessig fast grunn i våre språkhandlinger, er det fordi tradisjonen har en innebygd «glemsel». Metaforen er altså helt i sentrum av vår epistemologi, og dette viser at sentrum for erkjennelse er en ustadig størrelse, som gis fasthet og forutsigbarhet gjennom gjentatt bruk, og ikke gjennom troskap til den aller første betydning begrepet ble gitt. Det som opparbeider fasthet og forutsigbarhet i språklig mening er altså leksikaliseringprosesser, der det som på et tidspunkt var en nyskapt metafor i en konkret språkbrukssituasjon, blir konvensjonalisert gjennom repetisjon. Dette kan forstås ut fra en veldig enkel, men i denne sammenheng passende måte å avgrense semantikk og pragmatikk på: «What a sentence means (its coded sense) is the domain of semantics, and what a speaker means by uttering it in context is the domain of pragmatics» (Goatly 2011: 32).

Historien og språkbrukerne bidrar altså til at pragmatiske repetisjoner «setter seg» som mer faste størrelser i det semantiske, og semantikk og pragmatikk er sånn i et kontinuerlig samvirke og gjensidighetsforhold. Språkhandlinger foregår i et semantisk handlingsrom, og over tid endres og flyttes grensene til dette handlingsrommet: «[...] high concentrations of identical interpretations on the pragmatic side can lead to movement over to the semantic side of the boundary» (Goatly 2011: 33).

Selv om de Mans behandling av metaforen kanskje kan ses på som en overdreven og manneristisk jakt etter meningsoppløsning og den etymologiske bevegelse bare leder oss fra mening til ikke-mening gjennom stadig nye tautologier, der man sier *noe* ved å si *det samme*, gir argumentasjonen hans et solid fokus på historisitetens betydning for språket. Dette er nettopp bevisstheten om den historiske prosessen, der pragmatikk og semantikk gir kontinuerlige gjensidige bidrag i å utvikle mening fra nyskaping til konvensjonalisering.

Språk utvikles gjennom kontakt mellom konkrete mennesker, og det jeg i neste omgang vil se på, er mulige måter å se på hvordan dette menneskelige samspillet konstituerer språkspillet, som jeg vurderer til å være et nødvendig aspekt i en helhetlig forståelse av metaforen. Atle Kittang argumenterer for at de Mans viktigste bidrag i denne sammenheng er å vise at metaforisk språk er et upålitelig språk, «eit språk som tilslører figurasjonens potensielle

meiningsundergravande kraft ved å fabrikere falske antropomorfe identifikasjonar» (Kittang 2003: 111). Som et apropos og frempek er det jo nettopp «antropomorfe identifikasjonar» som inntreer når vi bruker menneskelige mål på abstrakte fenomener i utformingen av det som kognitiv metafor-teori kaller hverdagsmetaforer.

Det genuint menneskelige i forbindelse med metaforen er knyttet til det kognitive som engasjeres både i produksjon og resepsjon av språk, og jeg vil se på hvordan dette har både en individuell og en overindividuell og allmenngyldig side, gjennom å drøfte Paul Ricœurs tilnærming til metaforen.

3.5. Paul Ricœur, metafor og følelser

«Fabrikasjonen av falske antropomorfe identifikasjonar» som Kittang påpeker som et viktig aspekt ved den metaforiske prosessen, er noe som både sender og mottager av en metafor tar del i. Jeg tolker her ikke en verdidom inn i bruken av «falsk», men ser på det som en mer nøytral markør av kunstlighet og menneskelig deltagelse.

For å få frem dette perspektivet vil jeg innledningsvis se på kjernepunkter i Paul Ricœurs artikkel *The Metaphorical Process as Cognition, Imagination and Feeling* (1975). I denne artikkelen orienterer Ricœur seg i det overlappende området mellom semantisk metafor-teori og psykologi som dreier seg om billeddannelse og følelse. Han hevder at metaforers informative verdi og funksjon ikke hemmes av at metaforene har en følelsesside, men at følelsene faktisk er en forutsetning for at de skal fungere informativt. Han bruker klassisk retorikk som ett av flere referansepunkt og tar utgangspunkt i at den metaforiske prosess handler om et avvik (*deviance*) (Ricœur 1975: 143).

Ricœur argumenterer for at en metafor fungerer på den måten at noe i stedet for å bli benevnt ved sitt «egentlige» navn, bruker et lånt navn. Dette valget sier Ricœur er motivert av at den egentlige betegnelsen i en gitt situasjon inneholder en erfart *lakune*, det er et tomrom eller utilstrekkelighet i en spesifikk situasjon, og det lånte navnet er ment å fylle ut dette tomrommet. I den opprinnelige forståelsen av metaforen er det snakk om substitusjon; et konvensjonelt uttrykk for noe blir byttet ut med noe som passer bedre. Han viser til Max Blacks argumentasjon om at en interaksjonsteoretisk forståelse av metaforen er nødvendig for å vise at metaforer handler om mer enn å se på erstatning av enkeltord; en må se på hele setningen som en metafor inngår i, for å skjønne meningsdannelsen (ibid.).

Denne forståelsen ønsker Ricœur å utvide ytterligere ved å inkorporere *følelsen* i den metaforiske prosessen, noe som faktisk bringer oss i retning av kognitiv lingvistikk! Han tar utgangspunkt i Max Black (1978) sitt argument at for å skjønne konsekvensen av det syntagmatiske avviket som metaforbruk innebærer, må en se på hvordan «erstatningsordet» inngår i hele setningen. Dette avviket der man setter inn et nytt ord i sammenhengen, er en innovativ handling, som ikke bare er en kontrast eller kollisjon mellom to ord, men en nyskaping. Bevegelsen i en vellykket metafor går ifølge Ricœur fra bokstavelig inkongruens til metaforisk kongruens, det er snakk om både en kollaps og en konstruksjon som synkrone hendelser. Ricœur bruker uttrykket «rapprochement» for å forklare den nyskapte meningen, han sier at å skjønne en metafor er å gjennomskue et generisk slektskap mellom heterogene ideer, eller likhet i ulikhet. Denne gjennomskuingen er en spontan og intim handling som konstitueres av samvirke mellom billeddannelse, sansing og følelse. Det man gjør, er først og fremst å gjennomskue likhet mellom den «opprinnelige» betegnelsen og den metaforiske, det som Ricœur kaller «predicative assimilation». Synkront med dette ser man ulikheten (Ricœur 1975: 145).

Det metaforiske er avhengig av at man beholder begge perspektivene i et gjensidig spenningsforhold. I det ett av perspektivene velges helt vekk, er det ikke lenger en metafor. En vellykket metaforisk kommunikasjon forutsetter altså at det empiriske grunnlaget for billeddannelsen og kompatible følelseskomponenter inngår i både avsender og mottagers psykologiske register. For å underbygge argumentet sitt om metaforisk prosess og følelser bruker han også uttrykket «splittet referanse» og tar uttrykket «stereoskopisk syn» fra W. Bedell Stanford (Ricœur 1979: 151). Ricœur viser altså til bruk av ulike begreper til å beskrive hva som skiller mellom elementene i referansesamspillet, og ender opp med at det mest dekkende begrepet er en form for «spenning», en ambiguitet som idet den mister flertydighet i en endelig tolkning, også taper metaforisitet.

Videre sier han at det ikke dreier seg om en enkel oppfatning av «bilde» som i «enkeltbilde», det er snakk om at det metaforiske uttrykket utsetter oss for en strøm av bilder og assosiasjoner, der vi må gjøre raske og ofte intuitive avveininger av hva som passer og ikke passer. Den metaforiske siden ved det verbale utfordrer oss altså til å utforske det ikke-verbale i mange retninger, og denne utforskingen og sorteringen av relevante og irrelevante egenskaper er som han så fortsetter å argumentere for, betinget av følelser. Han skiller mellom følelse og affekt, et skille som jeg velger å se på som et skille mellom noe overpersonlig og allmenngyldig og noe spesifikt personlig. Reaksjonene på et språklig eller

litterært virkemiddel er som regel heller ikke direkte kompatible i intensitet og type med de reaksjonene vi har ellers i livet (Ricœur 1978: 154).

Ricœurs tilnærming skisserer en sammenheng, et følelsesfellesskap om man vil, der både den som utformer og den som sanser metaforen, inngår. For å gjennomskue metaforens virkemåte trengs det altså en psykologi som forklarer dette allmennmenneskelige. Ricœur ser på følelser som «internaliserte tanker», at vi psykologisk også bærer i oss en spenning som forløses når vi både produserer og gjennomskuer et metaforisk uttrykk. Han tillegger altså metaforen en slags katarsis-funksjon. Det allmennmenneskelige i en metaforers tilblivelse forenes med det allmennmenneskelige hos den som skjønner den, og det knyttes et indre bånd på tvers av det språklige uttrykk. Metaforen er ut ifra denne tankegangen i en særstilling i å kunne kommunisere noe essensielt mellom mennesker, og det er erfart spenning og ambiguitet som forutsetter vellykket fortolkning og innlemmer oss (eller utelukker oss) fra «metaforfellesskapet».

Dette gjelder jo for all språklig kommunikasjon, men metaforens karakter som det mest gåtefulle og krevende virkemidlet setter den ifølge Ricœur i en eksklusiv posisjon. Ricœur antyder en retning for videre arbeid med metaforen. Han hevder at den spenningen som vi ser i det metaforiske uttrykket, produseres av en spenning mellom kongruens og inkongruens i selve det kognitive, og at det er på sansenivå vi har mulighet til å kartlegge innholdet i denne analogien (Ricœur 1997: 292).

Ricœurs tilnærming bygger på Black sin kjente interaksjonsteori, og han bygger den ut i to retninger. For det første ser han på metaforen som spenning mellom to semantiske områder som vi må se simultant. For det andre argumenterer Ricœur for at vi i denne persepsjonen aktiviserer en billedstrøm som vi bruker våre kognitive strukturer til å sortere og så velge ut hvilke momenter som kan appliseres på det omtalte. I denne utvelgingen spiller følelsen en sentral rolle. En konsekvens er at metaforen blir et medium som aktiviserer mye mer av det kognitive både hos avsender og mottager enn tidligere teorier har gått ut fra. Ricœur antyder altså en innlemming av psykologisk forståelse som supplement til en lingvistisk modell, og kognisjon blir da en ekstra viktig del i en tenkt «totalsemantikk».

Det er da fristende å ta et steg direkte inn i kognitiv lingvistikk, men jeg ser at det er viktig å sørge for at både leser- og tekstperspektiv blir med i det steget. Jeg har så langt beveget utvalget mitt av tekster og fokuset mitt fra et språkfilosofisk perspektiv i retning av konkret

språkbruk, særlig gjennom å introdusere språkbrukerens rolle i metaforforståelsen, da både som sender og mottaker.

Den progresjonen jeg til nå har strukturert fremstillingen etter, ser jeg langt på vei sammenfaller med en historisk linje som professor John T. Kirby også beskriver i forskningsartikkelen «Aristotle on Metaphor» (1997). Han skriver her at trenden med å beskrive alt språk som metaforisk ikke er ny;

It seems to have its roots back as far as Heraclitus, and, in the modern world, was certainly espoused by Giambattista Vico in his *Nuova Scienza* (1725). Ivor Richards embraced what we may call the Viconian tradition on the continent by Nietzsche, and, in the Anglo-American world Nietzsche's thought had far-reaching consequences in terms of its influence on the work of Paul de Man and Jacques Derrida. (Kirby 1997: 517)

Jeg vil fortsette denne påbegynte progresjonen, gjennom å se nærmere på metafor-teori som fokuserer på billeddannelse og estetikk. Når det gjelder nyttige poeng fra Ricœur, tenker jeg at det som er relevant i min sammenheng, er «metaforfellesskap». I den semiotiske modellen som Ricœur implisitt viser til, med tegn, objekt og «interpretant» eller mottager, har vi en grunnleggende form som kan brukes til å anskueliggjøre og forklare mange ulike slags tilnærminger (Kirby 1997: 535).

Å minne om Ricœurs argumentasjon har blant annet relevans for å kunne vurdere de påstandene og aksiomene som George Lakoff baserer sin kognitive metafor-teori på, for å tydeliggjøre historisk arvestoff som ikke alltid er like tydelig om man leser moderne metafor-teori isolert. Lakoff sier i etterordet til *Metaphors we live by*: «The heart of metaphor is inference» (Lakoff 2003: 244). Å kartlegge metaforers inferens er tradisjonelt å kartlegge særtrekk ved tegn (*vehicle*), objekt (*tenor/målområde*) og hvordan samspillet virker på mottager. Mottageren får sin metaforiske kunnskap fra sin egen «tegnhistorie», som er et samspill mellom både direkte sansing og læring av kulturelle tegn i et fellesskap. Et fellesskap kan man være i eller utenfor, og nettopp dette berører viktige punkter i feltarbeidet som blir utviklet og presentert senere. Lakoff understreker at det er psykologien og det kognitive som hjelper oss til å bryte med tradisjonell metaforforståelse, der man har havnet i tautologier gjennom språkinterne språkbeskrivelser.

At mening i språk ikke er arbitrært, men konstitueres av menneskelig kognisjon, sansing og repetitive språkhandlinger i fellesskap, har som jeg har vist eksempler på, imidlertid alltid vært en realitet innenfor språkfilosofi, pragmatikk og hermeneutikk..

3.6. Drøfting av funn i spenningsfeltet metafor, filosofi og språkvitenskap

Det jeg har presentert så langt, både i delen om metaforen i klassisk tropelære og i denne delen om ulike filosofiske tilnærminger, viser at metaforen aldri har blitt sett på bare som estetisk forskjønnelse av en tekstoverflate. Billedlighet står fram som et språklig fenomen som en kan finne i alle slags tekster, innenfor både vitenskapelige og skjønnlitterære sjangre. Det som skiller mellom ulike sjangre er dermed ikke et spørsmål om billedlighet eller ikke, men hva slags typer billedlighet som kan knyttes til sjangren. Metaforen kan dermed ikke brukes som en entydig demarkasjonslinje mellom retorikk og poetikk, men går inn i ulike funksjoner i de to områdene. «[...] metaforen er betrakta både som ein kreativ bruk av språket i den mimetiske kunnskapens teneste, og som ein ornamental bruk av språket i overtalingas teneste» (Kittang 2003: 115).

I overgangen til å se på kognitiv lingvistikk, vil jeg ta et langt steg tilbake historisk og presentere et sitat fra 1744 som er gjengitt i Kittangs «Metafor og symbol», og et like berømt sitat av Friedrich Nietzsche. Hovedpunktene i disse er helt konsistente med mye av det jeg har gjort rede for så langt i min fremstilling av noen sentrale tilnærminger til metaforen gjennom historien. Sannsynligvis er disse også både leve- og konkurransedyktige i møte med noen av hovedtesene jeg møter i kognitiv metafor-teori og anvendt lingvistikk. Først ute er Giambattista Vico, med en refleksjon om tropologisk språk.

I si vankunne gjer mennesket seg til universets målestokk, for i dei eksempla eg har nemnt, gjer det seg sjølv til ei heil verd. Medan rasjonell metafysikk lærer oss at mennesket blir alle ting ved å forstå dei (homo intelligendo fit omnia), syner denne imaginative metafysikken at mennesket blir alle ting ved ikkje å forstå dei (homo non intelligendo fit omnia); og kanskje er den siste setninga sannare enn den første, for når mennesket forstår, lagar det tinga ut frå seg sjølv og blir eitt med dei ved å transformere seg sjølv inn i dei (Kittang 2003: 117).

Ferald (1988: 255) understreker at Vico ikke ser på metaforen som noe som tilføres språket, men noe som er en helt sentral egenskap ved språket selv.

Det vi kaller erkjennning, kan altså dreie seg om at vi etablerer orden mellom ord som vi selv har laget for å forklare det uforklarlige, at vi gjør det ukjente kjent gjennom å låne begrep fra det vi kan sanse. Om dette er en plausibel tolkning, har vi her en foregripelse av en grunntese i kognitiv metafor-teori med to hundre og femti år. Etter Vico og forut for de nevnte teoretikerene Derrida, de Man og Ricœurs, har vi også Nietzsche, som med stor patos bidrar til å revitalisere metaforen som fenomen, etter at den har levd et langt og trygt liv stort sett

innenfor tropelærens grenser. Jeg vil avrunde dette kapitlet med den enkeltpassasjen fra han som har blitt stående som en av de mest siterte enkelttytringene om metaforens påståtte allestedsnærvær:

What, then, is truth? A mobile army of metaphors, metonyms, and anthropomorphisms--in short, a sum of human relations, which have been enhanced, transposed, and embellished poetically and rhetorically, and which after long use seem firm, canonical, and obligatory to a people: truths are illusions about which one has forgotten that this is what they are; metaphors which are worn out and without sensuous power; coins which have lost their pictures and now matter only as metal, no longer as coins. (Nietzsche 1988: 46–47)

Nietzsches posisjon har blitt kommentert av mange, blant andre Hansen og Holmegaard, i deres antologi med sentrale metafor-teoretiske tekster: «Denne den tidlige Nietzsches oppfattelse af forholdet mellem virkelighed og sprog ligger meget tæt på grundforudsætningerne bag den metafor-teori, der i de seneste år er blevet udviklet af den såkaldte kognitive semantik» (Hansen og Holmegaard 1997: 18).

Jeg har så langt ønsket å vise noen eksempler på hvordan metafor som fenomen har blitt forstått siden Aristoteles. De «metaforikerne» jeg har brukt, viser på ulik måte hvordan det er belegg for å ta grunnidéen til Aristoteles og bygge den ut slik at den er anvendelig også i moderne tilnærminger til metaforforståelse. Mange av idéene foregriper det som vi ser i kognitiv metafor-teori og anvendt lingvistikk, og er derfor viktige å få med i fremstillingen for at den skal være mest mulig balansert. Jeg skal nå lese og skrive meg inn mot forståelse av konkrete situasjoner med lesing av autentisk språk og tekster. Kompleksiteten i fenomenet metafor fordrer perspektivrikdom, og i neste del av teksten ser jeg nærmere på kognitiv metafor-teori for å se hva den kan tilføre det området jeg har valgt å fokusere på.

4. Metaforen og psykologien

Language develops by metaphorical extension, in borrowing words from the realm of the corporeal, visible tangible and applying them by analogy to the realm of the incorporeal, invisible, intangible; then in the course of time, the original corporeal reference is forgotten, and only the incorporeal, metaphorical extension survives (Kenneth Burke 1941: 425).

4.1. Innledning

Jeg har nå gjort rede for noen eksempler på hvordan ulike språkfilosofiske og vitenskapelige tilnærminger har utviklet og styrket tesen om at metaforen uttrykker en kjerneegenskap ved språket, og at vi om vi prøver å isolere og avgrense sentrale enkeltmetaforer i en gitt diskurs, lett havner i sirkelslutninger der metaforer forklares av metaforer. Vi finner gjennom språket ingen statisk og entydig grunn vi kan bygge på, som i seg selv er en «betingelsesløs» og objektiv byggesten. Denne epistemologiske grunnsituasjonen er en dyptgående problemstilling, som fortsetter å motivere forskning i feltet. Noen som *har stått på kanten av dette stupet for så å ta et langt skritt fremover*, er de kognitive lingvistene. De argumenterer selvfølgelig fylldig for at de har fått nytt fotfeste. Det gjør de ved hjelp av teorier om underliggende kognitive strukturer, som de hevder styrer vår utforming og bruk av konkrete språklige metaforer. De hevder at tidligere teori enten låser seg fast i feilaktige objektivistiske tilnærminger eller i feilaktige subjektivistiske tilnærminger. De mener at de ved å ta steget ut av det lingvistiske og inn i det kognitive finner en empirisk basis for meningsdannelse og språkdannelse (Lakoff og Johnson 2003: 185–226). Denne teorien er basert på et skille mellom den *språklige metaforen*, som er det vi leser eller hører, og *begrepsmetaforen*, som er en underliggende kognitivt lokalisert sammenheng som den språklige metaforen kan føres tilbake til. Kognitiv metafor-teori er en del av det akademiske fagområdet kognitiv lingvistikk. Hovedfokuset til dette fagområdet er å forstå sammenhengen mellom menneskelig kognisjon og konkret språkbruk. Strukturer i språket ses da på som analogier til strukturer i det før-lingvistiske/kognitive. Innenfor kognitiv lingvistikk har metaforen fått en særlig oppmerksomhet, blant annet fordi den ofte inngår i en kompleks språkbrukssituasjon som gjør at den unndrar seg en entydig og enkel forklaring.

Som vist tidligere i fremstillingen er den klassiske måten å nærme seg metaforen på å se på den som den meningsskaping som oppstår når ett språklig uttrykk brukes til å beskrive noe annet enn det det vanligvis beskriver. Denne meningsskapingen forklares på mange måter, men det helt grunnleggende er at den konvensjonelle måten å betegne noe på oppleves som utilstrekkelig, slik at en velger en annen måte, jf. Ricœur sin omtale av lakune, kapittel 3.5. Dette nye uttrykket må bære i seg et avvik fra det konvensjonelle innholdet til det som beskrives, for at det i det hele tatt skal oppstå en metaforisk meningsskaping. Dette avviket kan være en overdrivelse, en underdrivelse, en øket generalisering eller en på andre måter endret spesifisering av betydningsinnholdet. Metaforen er med på å styre fokuset mot noen egenskaper i det som skal beskrives, mens andre svekkes. Det gamle uttrykket skal ikke byttes ut med det nye, da opphører metaforikken og spenningen i det hele. Ulike metafor-teoretikere bygger alle på den samme metaforiske grunnsituasjonen slik den ble skissert av Aristoteles, men det er ulike oppfatninger av hva slags ikke-semantiske forhold som er relevante å trekke inn for å forstå metafordynamikken fullt ut. Kognitiv metafor-teori ønsker altså å gi metaforbruk en empirisk begrunnelse gjennom å knytte språk til kognisjon og kaller seg derfor et erfaringsbasert alternativ til lingvistiske teorier som bare ser på de språklige uttrykk. Det «lakovianske» alternativet kalles følgelig «An Experientalist Synthesis» (Lakoff og Johnson 2003: 192).

Kognitiv metafor-teori baseres på at i tillegg til de tradisjonelle språklige metaforene, som er tuftet på en grunnstruktur med en spenning mellom to semantiske områder, har vi en annen type språklige metaforer, «hverdagsmetaforene». Denne typen metaforer er også tuftet på relasjonen mellom to områder, et semantisk og et som de kognitive metaforikerne kaller et førsemantisk område. Dette førsemantiske området ligger i det kognitive og har basis i sansene. Gjennom å identifisere metaforer i en tekst eller tekstkorpus og gjennomskue strukturelle likhetstrekk mellom disse hevder forskere innenfor kognitiv metafor-teori at man skal kunne slutte seg til kognitive før-lingvistiske strukturer og slik utvikle empirisk grunnlag for en helhetlig vitenskap som omfatter både språkbruk og psykologi.

Disse underliggende strukturene vurderes til å dels være en del av den psykologiske fellesarv, dels til å være strukturer som er kulturspesifikke og dermed miljøskapte. Her er det nærliggende å trekke tråder til Derridas *hvite mytologi*. I den sammenheng er det og verdt å nevne at jeg senere vil se på Lakoffs fremstilling av amerikansk metaforbruk i omtalen av den første krigen i Irak, som er et eksempel på både kulturspesifikke og allmennmenneskelige tendenser til å forsvare egen atferd gjennom bevisst metaforbruk. Metaforbruken går der inn

som en organisk del av en totalretorikk i et hegemonisk «vi og de andre» – perspektiv der en også godt kan snakke om en hvit mytologi.

Filosofien og språkvitenskapen viser oss hvor vanskelig det er å finne pålitelige og varige referansepunkter i språklig mening, og at man når man forsøker å gjøre det, havner i stadig nye sirkelslutninger. Kognitiv lingvistikk gir oss altså en mulighet til å sette denne i utgangspunktet negative erkjennelsen inn i et system og bryte denne onde sirkel(slutning)en, ved hjelp av teorier om sansingen og kognisjonens rolle og funksjon.

4.2. Kognitiv metafor teori og sentrale sammenhenger

Det som har blitt avdekket gjennom systematisk lesing av ulike teksttyper med denne utvidete metaforforståelse av forskerne innenfor kognitiv metafor teori, er at vi har et enormt tilfang av hverdagsmetaforer. Disse metaforene har kognitiv metafor teori gitt betegnelsen «hverdagsmetaforer» fordi de er en så naturlig og integrert del av dagligspråk og fagspråk at vi ikke skiller dem ut som særlig «metaforiske». Om vi følger Tormod Eide sine avgrensninger, er det naturlig å kalle disse metaforene for «katakreser»: «En 'nødvendig' metafor, som tas i bruk fordi språket mangler et egentlig begrep», som «*stolbein*». (Eide 1990: 79)

Det andre som har blitt avdekket, er hvor vi henter «inspirasjon» fra i utformingen av disse. Uttrykk som «opp med humøret, ta deg sammen, ikke bryt løftet du har gitt» bruker romlighet på abstrakte menneskelige fenomener og hendelser som ikke har empirisk utstrekning. Gjennom å betegne eller omtale abstrakte fenomener med ord fra den fysiske virkelighet, gjør vi dem *håndterbare*.

Ut fra analyse av metaforer har det blitt identifisert en lang rekke med underliggende metaforer, *begrepsmetaforer* eller *konseptuelle metaforer*, som de kognitive lingvistene ser på som enkle språklige modeller av (komplekse) strukturer i det kognitive. En mengde ulike språklige metaforer kan da føres tilbake til samme begrepsmetafor. Det har ført til en stadig større liste av konseptuelle metaforer som er spesifisert i ulike nivåer, der den mest generelle/overordnede metaforen gjerne kalles en *primærmetafor*, et begrep som ble introdusert av Joseph Grady (Golden 2005: 31ff.). Om vi bruker terminologi fra klassisk metafor teori, kan man si at vi hverdagsmetaforene kan føres tilbake til generiske kategorier som overskrider det semantiske, mens klassisk metafor teori avgrenser seg til nivåer av semantikk der man har semantiske inndelinger med en semantisk størrelse som høyeste generiske nivå. Gjennom systematiserende forskning vil disse generiske kategoriene sin status

som beskrivelser av førspråklige sammenhenger styrkes, men det er også analytisk verdi i begrepenes strukturerende evne, uten at dette siste steget fra tegn til kognisjon blir endelig verifisert. Jeg velger en nøktern tilnærming og ser på begrepsmetaforer som «semantiske dybdestrukturer», sentrale og samlende begreper i metaforsteoretisk metaspråk. Hvor fysisk forankret disse dybdestrukturene er i de menneskelige hjernevindinger er et spørsmål som er langt utenfor denne oppgavens beskjedne ambisjoner.

4.3. Kognitiv metaforsteori, sansing og grunnleggende begrep

Kognitiv lingvistikk skiller som vist mellom *den språklige metaforen*, som er det vi leser, sier, skriver eller hører, og *begrepsmetaforen*, som er en modell av språklig metafor og det området vi låner begrep fra for å gi substans eller supplerende kunnskap. Dette begrepet er tenkt som en språklig approksimering av en sammenheng på nevralt nivå. Vi projiserer empiriske mål på det abstrakte i en nevralkognitiv prosess, og det språklige uttrykket er *motivert* av en underliggende kognitiv sammenheng som etablert av sanseerfaringer. Allerede her er det nyttig å bruke tidligere teori for å utdype hva som er spesielt for kognitiv teori sin tilnærming. Som en arv fra klassisk metaforsteori er det mange også innenfor kognitiv metaforsteori som fremdeles bruker uttrykket «vehicle» for å betegne det språklige uttrykket, mens det er problematisk å bruke «tenor» om det «opprinnelige» uttrykket når dette ikke er en semantisk størrelse. Derfor har de nevnte uttrykkene *kildeområde* og *målområde* blitt innført, som begreper som kan betegne dikotomien i all metaforbruk. Målområdet blir da det man ønsker å beskrive, og kildeområdet det området man tar beskrivelsen fra. I et metaforisk uttrykk som «Ola er et svin», er Ola målområdet, mens når betegnelsen på et dyr blir brukt til å betegne ham er altså dyreriket kildeområdet.

Kognitiv lingvistikk argumenterer for at begrepsmetaforene er fundamentert i sansene våre. Det nærmeste sanseområdet er kroppen vår, og mange begrepsmetaforer har kroppen som kildedomene. Videre er det det vi kan sanse utenfor oss selv, som er *kildedomene* for begrepsmetaforene, som retning, tyngde, mål og bevegelse, eller sagt på en annen og mer dekkende måte: det vi sanser gjennom kroppens interaksjon med de fysiske omgivelsene. (Kövecses 2002: 18–23) Som Kövecses viser, er det en lang rekke av abstrakte områder som omtales metaforisk, eller med kognitiv metaforsteoris egne ord: er aktuelle *måldomener*. Noen eksempler er *følelser, moral, begjær, tenkning, politikk og tid*. (s.23–27)

Kognitiv metaforsteori er altså en systematisk tilnærming til hvordan sansene brukes for å danne språklige betegnelser på det som i seg selv ikke er empirisk sansbart. Vitenskapens

utfordring er å identifisere og verifisere forbindelsen språklig uttrykk – begrepsmetafor/kildedomene, gjennom empiriske tilnærminger. Jeg har et perspektiv som har tekstfokus, og ikke «hjernefokus», og har dermed en modifisert og nedtonet forventning til den metodiske bruken av kognitiv metafor-teori. Jeg vil i en pragmatisk og mer hermenutisk tilnærming se på både hvordan «vanlige» metaforer og hverdagsmetaforer kan (eller ikke kan) gå inn i et mønster som sier oss noe om den spesifikke sjanger, og den spesifikke lesers «metaforiske utfordringer».

4.4. Kognitive særtilfeller i forskning og litteratur

I en oppgave så langt preget av vitenskapelige referanser og strukturering av eksisterende teori tar jeg med et lite innslag fra en roman, som beskriver fint noe av det vi kan finne i faglitteraturen om forholdet mellom kognisjon og metaforforståelse.

I romanen *Den merkelige hendelsen med hunden den natten* av Mark Haddon, beskriver den autistiske hovedpersonen Christopher to grunner til at han ofte blir forvirret av folk. Den ene grunnen er at han ikke skjønner ansiktsuttrykk. Den andre er

[...] at folk ofte bruker metaforer når de snakker. Her er noen eksempler på metaforer: Jeg lo meg skakk. Han var hennes øyesten. De hadde et skjelett i skapet. Dagen hadde vært helt pyton. Hunden var stein død. Ordet metafor betyr å bære noe fra et sted til ett annet og man bruker det når man skal beskrive noe med et ord som ikke er det samme som det det skal beskrive. Det betyr at ordet metafor selv er en metafor. Men jeg synes man skal kalle det en løgn, for en dag kan ikke ligne en pytonslange, og det er ingen som har skjeletter i skapet. Og når noen bruker sånne uttrykk og jeg prøver å se for meg det de sier, da blir jeg bare forvirret, for det er meningsløst å forestille seg at noen har en sten i øyet, og at det skal ha noe å gjøre med at man er glad i noen. Da mister jeg bare tråden i det vi snakker om (Haddon 2004: 23ff).

Christopher stiller altså krav til språket som det ikke er i stand til å innfri, men han har noe teori på plass, han skjønner metaforens oppbygning, men ser ingen grunn til at man skal kalle noe noe annet enn det det er. Han mangler altså innsikten om språklig uttrykk kan forstås på ulike måter, og har et absolutt krav til entydighet i kommunikasjon. Heldigvis er det minst en metafor han har «glemt» billedligheten i, når han på slutten snakker om å *miste tråden*.⁶

⁶ Dette er vel å merke en glipp fra oversetterens side, i den engelske originalen snakkes det ikke om å *miste tråden*, men «forget what the other person is talking about» (Haddon 2003:20). «Å miste tråden» er en fast kollokasjon med en «bleket» metaforisk ladning som nok er så konvensjonell for oversetteren at vedkommende har brukt den helt uten overlegg.

Det har vært mange ulike empiriske tilnærminger for å avdekke forbindelsen mellom metaforbruk, forståelse og kognitivt opphav. Psykiatrien bekrefter det som skjønnlitteraturen forteller oss i fortellingen om Christopher og den døde hunden hans, at autister har svært vanskelig for å skjønne metaforer, selv om de ellers kan ha en funksjonell språkforståelse. I institusjoner der man arbeider med autister, *hopper man følgelig svært sjelden over middagen, og man skiter aldri i kaffen*. I en test av mennesker med hjerneskader mente forskerne å finne belegg for at forståelse av sarkasme og metaforer er lokalisert på ulike steder i hjernen. Metaforene var fire svært vanlige: «broken heart», «warm heart», «lend a hand» og «a hard man». De med skader i høyre hjernehalvdel scorete dårlig på metaforer, og de med skader i venstre halvdel scorete dårlig på sarkasme (Biora et al. 2000). Dette er empiriske funn som bidrar til kunnskap om ulike språkfunksjoner på ulike steder i hjernen.

Kjeden av nevrologiske sammenhenger mellom metaforkategorier og kognisjon gjør altså at metaforen blir en faglig bro mellom psykologi og litteratur/språk/tekst; forståelse og bruk av et avgrenset semantisk område kan føres tilbake til bruk av konkrete områder av hjernen. Spesifikke funn innenfor klinisk hjerneforskning kan altså supplere normalpsykologiske funn, både med hensyn til å lokalisere hvor i hjernen begrepsmetaforene har sitt nevrologiske «hjem», og styrke tesene om forbindelse mellom kognisjon og språkbruk gjennom klinisk analyse. Noe man må vokte seg for når man skal applisere psykologi på språkbruk er at man ikke forenkler psykologien gjennom en omvendt bevegelse, der man appliserer (enkel) språkbruk på komplekse kognitive prosesser. Uansett hvor primær en begrepsmetafor anses å være, er det likevel en språklig approksimering for noe førspråklig som ikke enkelt kan lokaliseres på ett sted i hjernen. Det er den beste modellen en har så langt. Det å prosessuere en språklig metafor er en kognitiv hendelse som engasjerer flere deler av hjernen i ett nettverk av prosesser, prosesser som i større eller mindre grad er både emosjonelle, normative, spaltende og syntetiserende (Chevalier 2002: 58). Om og hvis kognitiv lingvistikk klarer å finne empirisk belegg for sammenheng mellom språk og kognisjon har vi heller ingen garanti for at dette «beviset» er i et språk som er direkte anvendelig i konkrete språkanalyser.

4.5. Lokalisering av hverdagsmetaforer

Det kan være en utfordring å identifisere hverdagsmetaforene som definert av forskere innenfor kognitiv lingvistikk: selv om de beskriver abstrakte fenomener, er de «fysiske» betegnelsene så internaliserte i oss at vi må øve opp en sensitivitet for å se dem. Noe som hjelper i den sammenheng, er å avklare hva slags abstrakte fenomen det kan dreie seg om.

Et abstrakt målområde kan være av ulik art. Begrepet *fotball* er altså vesensforskjellig fra begrepet *glede*, en kan si at *glede* er et mer abstrakt begrep enn *fotball*.

Det skillet som blir brukt av referert til av Mannsåker (2010) i forbindelse med en diskusjon av Poppers begrepsforståelse kan bidra til å tydeliggjøre ulike typer eksistens som blir beskrevet av et begrep eller ord:

Vi kan rekne med tre ulike former for eksistens: fysisk eller objektiv (t.d ein fotball, psykisk eller intrasubjektiv (t.d glede over ei scoring) og sosial eller intersubjektiv (t.d reglane i fotball) Desse ulike fenomener eksisterer alle saman, men berre det fysiske objektet (fotballen) er konkret. Dei to andre er abstrakte (Mannsåker 2010: 2–3).

Den mest letkjennelige metaforen er ofte den som betegner et fenomen som er abstrakt, når det er snakk om noe vi ikke kan gripe fysisk, men som blir benevnt med en fysisk egenskap eller kvalitet som ikke er gjenkjennelig, må det dreie seg om en metafor.

4.6. Kognitiv metafor teori og eldre begrep

Klassisk metafor teori har basert seg på en dikotomi mellom opprinnelig og overført betydning som ikke uten videre kan inkorporeres i et kognitivt metafor teoretisk perspektiv. Det navnet et fenomen vanligvis betegnes med, har blitt sett på som det opprinnelige. Metaforen er da en sekundær betegnelse, som på grunn av ulikhet i innhold får oss til å overføre/fokusere på noen utvalgte egenskaper ved det vi snakker om. I den treleddede klassiske modellen er det snakk om to semantiske uttrykk, som enten deler naturlig generiske egenskaper eller har generiske fellesstrekk som vi er i stand til å gjennomskue.

Utvidelsen av hva som er «metaforer», gjør videre at skillet mellom «bokstavelig/opprinnelig» og «overført» betydning ikke kan ha gyldighet for alle typer metaforer (Evans & Green 2006: 286ff). Lakoff og Johnson er i følge Norunn Askeland heller ikke interessert i å opprettholde dette skillet, der man ofte kaller en konvensjonalisert/bokstavelig/opprinnelig metafor for 'død' (Askeland 2008: 50). Lakoffs innvending er at de mest internaliserte og ubevisste metaforene i høyeste grad er i live. De aksepterer når det kommer til stykket likevel den såkalte «Dead Metaphor Theory», de vedgår ifølge Askeland at «vi i dag har uttrykk i språket som ein gong var metaforiske, men som ikkje lenger er det» (ibid.). Det språklige uttrykket er altså i full vigør selv om den metaforiske gjennomsiktighet har avgått ved døden.

På grunn av denne prosesseegenskapen ved metaforer er det en særlig utfordring å kategorisere metaforer i termer som både dekker klassiske metaforer og hverdagsmetaforene.

Ytterpunktene må da være en hverdagsmetafor som er så «begravd» i språket at det stiller store krav til analyse å faktisk identifisere den som metafor. Importord har gjerne sin etymologiske opprinnelse i et annet språk, som *sabotasje*, og er for oss da en virkelig død metafor. For en franskmann, som vet hva en «sabot» er, har uttrykket fortsatt en viss billedlig karakter.⁷ Det andre ytterpunktet vil være en nyskapt metafor/kombinasjon av figuralitet som virkelig «stikker i øyet», som for eksempel: «Det er ingen grunn til å knuse høna for å lage omelett». Å lage en metafordikotomi som skiller mellom 'konvensjonell' og 'nyskapt' er en forholdsvis enkel abstraksjon, på et gitt sted i tid og rom. Gradering av en konkret språklig metafor på aksene død til nyskapt vil imidlertid alltid være avhengig av temporalitet og kontekst, med bånd til både individuell og kollektiv språkhistorikk.

Når det gjelder kategorisering har kognitiv metaforteori vært mest enhetlig i det å kategorisere begrepsmetaforene, men det sier seg litt selv, siden de ikke inngår i spesifikke språkbrukssituasjoner, men er sett på språklige approksimeringer av kognitive strukturer med en mer universell og overspråklig gyldighet. Her har teoretikerene lyktes med å identifisere kategorier med både universell karakter og metodisk anvendelighet. Gjennom systematisk anvendelse vil nok dette arsenalet av begrepsmetaforer og kategorier bli mer «finkalibrert», slik at vi får både mer innsikt i graden av universalitet og ikke minst anvendelighet, for å forstå samspillet mellom semantikk og førsemantikk.

Kategoriene er gode hjelpemidler til å gjøre oss oppmerksomme på de språklige metaforene som er en del av hverdagsmetaforene. Jeg tenker da særlig på inndelingen *strukturmetaforer*, *ontologiske metaforer* og *orienteringsmetaforer*, og holder meg til den redegjørelsen for disse som jeg har funnet hos Golden (2005: 24ff). *Strukturmetaforene* er metaforer som brukes som kilde for et stort antall ulike språklige metaforer, og som kan tilføre målområdet et rikt utvalg av egenskaper. Et eksempel er *KJÆRLIGHET ER EN REISE*, der aspekter ved reise kan brukes som aspekter ved kjærlighet. Ontologiske metaforer «bærer» ikke så stort utvalg av egenskaper og kunnskap om målområdet, men er med på å markere om målojektet skal ses på som substans eller objekt. *KROPPEN ER EN MASKIN* er et eksempel. Slik som jeg oppfatter det, kan en ontologisk begrepsmetafor være en generisk og overordnet teoretisk

⁷ En «sabot» er en tresko, enten i ett stykke eller med et læroverstykket. Å «sabotere» antas å enten komme fra «å gå bråkete», eller den mest populære antagelsen: at misfornøyde franske arbeidere kilte sabotene sine inn i fabrikkmaskineriet for å markere misnøye. Kilde: <http://www.etymonline.com/index.php?term=sabotage>

størrelse, mens en strukturmetafor kan være underordnet en ontologisk. Det språklige uttrykket «han så helt rødglødende ut» kan føres tilbake til strukturmetaforen SINNE ER VARME, som så kan gå inn i en ontologisk forståelse av kroppen/sinnet som en beholder. Golden sier det sånn at «Ontologiske metaforer kan utdypes nærmere gjennom det som allerede er klassifisert som strukturmetaforer» (Golden 2005: 25 og Golden 2001).

Kognitiv metafor-teori impliserer altså et hierarkisk sett av begrepsmetaforer, som konkrete språklige metaforer kan ses på som realiseringer av. Det som er vanskeligere, er å avgjøre i hvilke kategorier en språklig metafor hører til. Her er det spesielt spennet mellom konvensjonell og nyskapt metafor som har vist seg vanskelig å dele inn, nettopp fordi bruken av et språklig uttrykk endrer seg over tid. Nyskapt metaforer kan få anerkjennelse og popularitet og etter hvert arbeide seg langs en akse mot stadig høyere grad av konvensjonalitet, og dermed bevege seg fra kategori til kategori. Det er heller ikke gitt at alle språkbrukere innenfor samme språkfelleskap vil gi en gitt metafor samme status på denne aksen.

Denne «nye» koplingen mellom kognisjon og semantikk er også på sett og vis basert på en enveis kommunikasjon, der det ikke-semantiske utformer det semantiske. Dette er en statisk modell, som ikke tar høyde for at omgrepsmetaforer også kan endre aktualitet og forklaringssevne over tid. To omgrepsmetaforer som jeg skal bruke senere er speilvendte: KRIG ER SPILL, og SPILL ER KRIG. Selv om de inneholder de samme ledd, er det helt ulikt hva som blir overført mellom kilde og domene. Likheten kan altså ikke brukes til å motbevise utsagnet om at omgrepsmetaforer er enveis kommuniserende (Evans og Green 1997: 297).

4.7. Kritikk av kognitiv metafor-teori

Kognitiv metafor-teori utvider tidligere tilnærminger til metaforen og er kritisk til gammel teori som blir sett på som «inkompatibel» med denne nye modellen. I fremstillinger blir ofte eldre teori fremstilt som mer begrenset enn hva som egentlig er tilfelle, noe som kan vurderes som et retorisk grep.

I en tilnærming til metaforen som setter teksten og leseren i fokus, er det kanskje mer naturlig med en mer forsonende og inkluderende tilnærming. I en tekst har vi et spenn av metaforyper, fra den mest «usynlige» hverdagsmetafor, til den mest prangende og overtydelige billedlighet. Ulike metaforer og/eller diskurser kan forstås gjennom ulike modeller, noe som blant annet L. David Ritchie viser i sin bok fra 2013, *The Metaphor*. Han

gjør rede for kognitiv metafor-teori sin tilnærming til hverdagsmetaforene, konvensjonelle metaforer og nyskapt metaforer i analyse av konkrete diskurser innenfor blant annet politisk retorikk og lyrikk. I lesingen av disse eksempelanalysene kan man finne dekning for at kognitiv metafor-teori sin tilnærming til metaforen endrer karakter ut fra hva slags diskurs som blir underkastet analyse. Det eksemplene til Ritchie viser, er at kognitiv metafor-teori er mest anvendelig i sin «rene» form i analyse av nettopp hverdagsmetaforer. Når det er mer sjangerbestemte diskurser, som en politisk tale, er det mindre som skiller analysen fra en mer tradisjonell tilnærming. I analyse av metaforer i dikt, er det svært lite igjen av kognitiv metafor-teori, og man trenger ikke noe særlig dypere inn «i materien» enn i en tradisjonell diktanalyse. Det handler som ellers om å sette det enkelte virkemidlet i diskursen inn i en større sammenheng, først tekstinternt, for så å se på relevante inferensielle faktorer. Det som tilføres i Ritchie sitt eksempel på en kognitiv metafor-teori-tilnærming til diktanalyse er en påstand om at metaforene i et dikt kan aktivisere bildeskjema og primærmetaforer hos leseren som er nevrologisk betinget (Ritchie 2013: 108ff).

Kognitiv metafor-teori baserer seg på et sunt ideal om at når man kan studere et fenomen gjennom en mer grunnleggende akademisk disiplin enn man tradisjonelt har brukt, tilfører man forskningsfeltet en større grad av vitenskapelighet. Det er imidlertid viktig å følge med på hva man mister når man underkaster seg en «fremmed» fagdisiplins tilnærming. Å være bevisst på hva som allerede finnes av analyseredskaper og forståelsesmodeller innenfor en disiplin er basiskunnskap i så måte. Når man har denne ballasten, kan man også sortere nyvinning fra ren repetisjon.

Innenfor kognitiv metafor-teori er det tilnærminger som i denne sammenheng defintivt kan ses på som nyvinninger; kombinasjonen av kognitiv metafor-teori og korpusanalyse ved hjelp av datakraft har åpnet opp for analyseformer som før ville vært veldig tidkrevende og kanskje umulige. Korpusanalyse på tvers av sjangere vil kunne si noe generelt om alle språkbrukerne innenfor den språktradisjonen som korpuset er tatt fra. En enkelttale av George Bush er mindre egnet til å representere språklige vaner som er gyldige for alle amerikanere. Her trenger en en retorisk analyse som ser på enkeltmetaforene i lys av kulturell og politisk historie og som gjennom abstraherende syntese identifiserer begrepsmetaforer som er plausible kognitive sammenhenger i den jevne amerikaners kognitive apparat.

Gjennom å fokusere på å trekke ut enkeltmetaforer og identifisere dem i grupper og ende opp med å innordne dem i begrepsmetaforiske kategorier, er det imidlertid lett å forenkle og ta for

lett på det samspillet som metaforen inngår i både tekstinternt og i selve språkbrukssituasjonen. Fokuset på generelle trekk på tvers av sjangre i omfattende tekststudier øker faren for at den enkelte metafor blir forstått i en for snever kontekst. En metafor får sin mening i samspill med ikke-metaforiske element, noe som en lett kan overse i større studier. Kognitiv metafor-teori gir et solid rammeverk for å sette hverdagsmetaforer i et system, mens de klassiske metaforene tenderer til å beholde en slags anomali-status, fordi deres mening er sterkt knyttet til kontekst som det er en svært arbeidsintensiv oppgave å avdekke i sin totalitet. Lakoff har videreutviklet en diskursanalytisk metodikk med røtter i kognitiv metafor-teori som har et sterkt fokus på blant annet klassiske metaforer og hvordan de går inn i en totaldiskurs. Jeg velger å gi en kort fremstilling av noen essensielle trekk ved denne tilnærmingen, dels for å underbygge egen metodisk tilnærming, dels for å vise at kognitiv metafor-teori kan brukes til å gjennomføre pragmatiske analyser, og dels for å vise at metaforer kan brukes for å betegne grunnleggende trekk ved diskurser.

4.8. Kognitiv metafor-teori og diskursanalyse

I artikkelen «The Metaphorical Framing Model: Political Communication and public Opinion» av Victor Ottati et al. vises en modell for analyse av språklige diskurser der metaforer blir brukt til å lage rammer for forståelse. Gjennom argumentasjonen i denne fremstillingen forutsettes det at i prosessering av skrift- eller talediskurser aktiviseres det som kan kalles *rotmetaforer*, «[...] the metaphorical Framing Model uses the term «root metaphor» to identify the underlying conceptual metaphor that is activated» (Ottati, Rennstrom og Price 2012: 9). Begrepet er eldre enn Lakoffs eget uttrykk «begrepsmetafor» og har vært et sentralt begrep i diskursanalyse. Kildedomenet som aktiviseres kan ses på som en kulturell «mikronarrativ», som småfortellinger etablert i kulturen, og dermed i den individuelle kognisjon. Strukturen er altså mer kompleks enn i en begrepsmetafor med kildedomene, måldomene og et sett med overføringer. Lakoff bruker som eksempel bildet av en familie, ledet av en streng, men rettferdig farsskikkelse, som uttrykk for USA sin forestilling om sin egen posisjon i verden, og i forlengelsen av dette: forestillingen om «the red line». Dette er en grense som en ikke kan trække over uten å regne med å bli straffet (Lakoff 2012: 33). Den viktigste forskjellen mellom begrepene *rotmetafor* og *begrepsmetafor* ligger i hvordan de anvendes metodisk. Innenfor kognitiv metafor-teori begynner man ofte med språklige metaforer, der man gjennom systematisering og kategorisering utformer og hjemler stadig mer overordnede begrepsmetaforer, som knyttes til kognitive strukturer. Utgangspunktet for en analyse som anvender rotmetafor som sentralt begrep, er at en

rotmetafor kan diktere ulike språklige virkemidler, ikke bare språklige metaforer. Å avdekke og styrke teser om rotmetaforer er altså en stor og omfattende analyse, som ser på hvordan den totale retorikk (og polemikk) formes og kan forstås ut fra grunnleggende metaforiske strukturer. Å bruke en rotmetafor som ramme for å forstå en diskurs kalles nettopp «framing».⁸

Metaforisk «framing» har George Lakoff anvendt særlig på kritisk analyse av amerikansk politikk, både innenriks og utenriks. (Lakoff 2013) Det jeg tar med fra den inn i eget analyseopplegg er særlig de to første nivåene, det å avdekke direkte og indirekte metaforikk, se de i sammenheng tekstinternt og teksteksternt og eventuelt knytte de til underliggende begrepsmetaforer.

5. Idiomatiske uttrykk

5.1. Innledning og avgrensing

I de sjangrene jeg har sett på i feltstudien, er spesielt sportsjournalistikk preget av en del faste eller idiomatiske uttrykk. Idiomatiske uttrykk blir oftest sett på som metaforiske, og det er også derfor jeg har inkludert idiomer i denne oppgaven. Det er likevel et område med en rekke særtrekk som gjør at jeg har valgt gi en egen kort teoretisk drøfting av fenomenet.

Idiom og idiomatisk uttrykk blir i faglitteraturen brukt om hverandre, og jeg vil heller ikke skille mellom betegnelsene. En tradisjonell og «folkelig» forståelse er gjerne å se på idiomatiske uttrykk som det vi ellers kaller for ordtak, språkspill eller munnhell, som uttrykker en slags universell sannhet eller sammenheng på en fortettet måte. «Det var dråpen som fikk begeret til å flyte over» er en fortettet og metaforisk måte å beskrive dét på at en konkret og liten hendelse har utløst noe mer negativt. Idiomatiske uttrykk finner vi oftest i muntlig språk, og i skriftlige sjangre som sportsjournalistikk og kjendisjournalistikk finner vi et rikt tilfang av idiomer. Vi ser gjerne mindre av det i akademisk og mer formell skriving, selv om det ikke er helt fritt: at noe er *tatt på kornet*, *danner et bakteppe* eller at man *tar noe til etterretning* er alle uttrykk som dukker opp i de fleste skriftlige sjangre i og utenfor akademia.

Norske idiom-ordbøker er i stor grad populærvitenskapelige, og bruker en historisk/etymologisk tilnærming. De er ikke skrevet ut fra metaforisk teori der en eksplisitt

⁸ Som billedlig også betyr å lure noen. Dobbeltheten i det språklige uttrykket kan kanskje ses på som en analogi til dobbeltheten i en metafor generelt.

snakker om å gjennomskue konseptuell motivasjon, men de viser denne gjennom å fungere som oppslagsverk der historien bak uttrykket er den meningskonstituerende base. Uttrykkene blir slik gjort mer transparente i forhold til sin historiske opprinnelse, men uten særlig teoretisk rammeverk. I *Prikken over i-en og andre uttrykk* (Vannebo 2011), finner man mange kjente og mindre kjente ord og uttrykk som *leve på stor fot, drite på draget, kaste inn håndkleet, skyte en hvit pinn etter noe og få avskjed på grått papir*.

Jeg vil bruke en vid operasjonell definisjon av idiomatisk uttrykk, som inkluderer noe av det som vi kaller faste sammenstillinger eller kollokasjoner. Kriteriene for at en kollokasjon inkluderes i min sammenheng er at den enten har en metaforisk side eller avviker fra komposisjonalitetsprinsippet på en sån måte at den kan oppleves som ugjennomsiktig. Gjennomsiktighet er et helt avgjørende begrep i forståelse av idiomatiske uttrykk. Noen idiomatiske uttrykk bygger på kunnskap som en gang var en del av hverdagen, eller de kan være konvensjonelle for noen. Det er imidlertid ikke uproblematisk å bruke komposisjonalitetsprinsippet som et referansepunkt, så jeg vil kort gjøre rede for min forståelse av det.

5.2. Komposisjonalitet og kontekst

Dette prinsippet er vanlig å forstå som at «meningen til et komplekst uttrykk er en funksjon av meningen til enkeltdelene og reglene for hvordan de kan kombineres» (Sandu og Salo 2006: 718). Om dette skal være gyldig for et helt språk, ville det implisere et entydig forhold mellom syntaks, grammatikk og semantikk, og å lære et språk ville innebære å lære enkeltord og deres (entydige) leksikalske innhold, reglene for hvordan disse kan kombineres, og regler for hvordan bestemte språkhandlinger brukes i bestemte situasjoner.

Komposisjonalitetsprinsippet kan altså fremstå som et formelt og generelt prinsipp, som definerer regler for et antatt «normalspråk». Prinsippet ble utformet av Gottlob Frege, sammen med et annet prinsipp som han kalte «kontekstprinsippet», som er en tese om at et uttrykk kun kan ha en mening i den konteksten det forekommer i (Sandu og Salo 2006: 719). Statistiske analyser av ords bruksmåte viser fort at komposisjonalitetsprinsippet utfordres av kontekstprinsippet på noen felt, men man kan også argumentere for at de kan utfylle hverandre. Raymond W. Gibbs Jr viser i en av sine forskningsartikler til en undersøkelse som viser at av de 100 mest vanlige ord i engelsk er 97 *polyseme*, de kan ha ulik mening i ulike kontekster. Entydighet er altså avviket, og ikke normen (Gibbs 1994: 232). Durkin og Manning viser i en artikkel til en undersøkelse av Bruce K. Britton fra 1978 som hevder å ha belegg for at så mye som 40 prosent av alle ord i det engelske språket har mer enn en

betydning (Durkin og Manning 1989: 577, Britton 1978: 6). Kontekst er altså et helt nødvendig verktøy for å avdekke mening, og flertydighet og kontekstavhengighet på ordnivå er dermed en generell utfordring og «trussel» mot komposisjonalitetsprinsippets legitimitet og anvendelighet i det som har med meningsdannelse å gjøre.

Når det gjelder idiomatiske uttrykk, ser jeg på det som en mulighet å bruke disse to prinsippene sammen for å tydeliggjøre noen aspekter ved dem. Et idiomatisk uttrykk sett isolert holder seg ofte innenfor komposisjonalitetsprinsippet, og kan ofte forstås ikke-billedlig. *Hull i hodet* kan forstås helt ikke-billedlig, som en skade i kraniet, det er ingen komposisjonelle normbrudd i uttrykket. Det er konteksten det går inn i, enten i setningen det er en del av, eller øvrig diskurs og/eller inferens, som avgjør om det skal forstås i overført betydning. Når uttrykket går inn som en del av et lengre uttrykk ser vi at komposisjonalitetsprinsippet blir utfordret, som i «det er hull i hodet å kjøpe leilighet om høsten». Her er det likestilling i mening av to ledd, «hull i hodet» og «leilighetskjøp», og dissonansen fungerer som en metafor- eller idiommarkør, særlig for en som ikke har leksikalisert det idiomatiske uttrykket. I disse tilfellene opptrer det idiomatiske uttrykket som en metafor, der beskrivelsen av leilighetskjøpet motiveres av et domene som har med fysisk intakthet å gjøre. Mange idiomatiske uttrykk kan leses både billedlig og ikke-billedlig, og ofte har den billedlige bruksmåten en hyppigere frekvens i språkbruk enn den ikke-billedlige. Forskning har dokumentert at med en gang idiomet er gjenkjent som idiom, blir denne ene meningen hurtig avkodet. Det forutsetter at idiomet er leksikalisert, forsøk har vist at idiomer lest på morsmål avkodes som enheter på linje med enkeltord, mens andrespråkslesere går veien om en «ord for ord»-lesing (Schraw, Trathen, Reynolds og Lapan 1988: 422ff).

Idiomatiske uttrykk tilfører altså språkbruk en viss fortetning og rasjonalisering som øker lesehastigheten, og det at frekvensen av billedlig bruk ofte overgår den ikke-billedlige, er nok også noe som bidrar til at avkodingen av et idiomatisk uttrykk kan være raskere enn avkodingen av et uttrykk som holder seg innenfor komposisjonalitetsprinsippet. Spørsmål om hvorvidt idiomer er motivert av begrepsmetaforer, og om dette er noe som bidrar til den raske avkodingshastigheten av mange idiomer, er noe som kognitive lingvister har forsket klinisk på. I neste del vil jeg kort gjøre rede for et eksempel på dette.

5.3. Uttrykk, leseprosess og kognisjon

Raymond W. Gibbs Jr. har gjort eksperimenter som har gitt sterke indikasjoner på at idiomatiske uttrykk forstås raskere enn det samme uttrykket parafrasert til et ikke-billedlig uttrykk. Hans tilnærming ser vi uttrykt også hos andre forskere:

[...] the identification of an idiom does not occur in parallel with the computation of the literal meaning. Rather, it precedes the derivation of the literal meaning, which is accomplished only if the idiomatic interpretation of the string fails to integrate with the context. (Cacciari og Tabossi 1988: 668)

Å lese det idiomatiske uttrykket billedlig er altså ofte det intuitive førstevalget, og med dette vil de kognitive lingvistene vise både hvor integrert idiom er i språket, og hvor integrert idiomatisk forståelse er i ubevisste kognitive prosesser.

Mange idiomatiske uttrykk utfordrer komposisjonalitetsprinsippet også uten å gå inn i en konkret setning. Eksemplene *gi en god dag*, *stå i syv steiner* og *ha et godt øye til* gir lite mening i en stram komposisjonell ramme, og fremstår som kryptiske om vi forsøker å lese dem ikke-billedlig. Idiomatiske uttrykk som disse har også ofte en idiosynkrasi som gjør dem sårbare for endringer, det er små inngrep som skal til for å forstyrre meningsformidlingen. Om komposisjonalitetsprinsippet skulle være gjeldende for disse, hadde det vært mulig å bytte ut enkeltledd med synonymer uten at meningen ble endret, slik at vi like godt kunne sagt «å spandere en fin dag». Når dette ikke går, er det fordi mange idiom er i seg selv så rigide på ordnivå, idiomatisiteten er avhengig av at man ikke endrer viktige enkeltledd.

Fordi mange idiomatiske uttrykk er såpass rigide og følsomme for endringer, har de ofte blitt sett på som leksikalske enheter som må forstås som enkeltord og læres/leksikaliseres på samme måte. I tillegg er ofte etymologien glemt eller utilgjengelig. Mange har derfor villet gi idiomatiske uttrykk status som 'døde metaforer', språklige uttrykk som har mistet kontakt med en historisk opprinnelse. Dette tradisjonelle synet har blitt utfordret av mange nyere forskere, blant andre nevnte Raymond W. Gibbs Jr., som hevder at mange idiomatiske uttrykk blir forstått gjennom aktivisering av begrepsmetaforer. Han påpeker at mange idiomordbøker går for fort fra idiomatisk uttrykk til ikke-billedlig parafrasering, og argumenterer for at begrepsmetaforer blir brukt som et organiserende «on-line» prinsipp i forståelsen av sanne uttrykk (Gibbs 1992: 485).

Dette synet blir imøtegått av forskere som Keysar og Bly (1999): «We demonstrate that people's intuitions about idiom transparency vary as a function of what they believe to be the meaning of the idiom.»

Det går altså i følge Keysar og Bly an å tenke seg at et gitt idiom kan leses på ulike måter av ulike mennesker: For det første kan et idiom ha en transparens som gjør at man kan forstå det gjennom å aktivere en begrepsmetafor uten å kjenne til uttrykket fra før. For det andre kan samme idiom være så konvensjonalisert og leksikalisert at man både kjenner uttrykket og betydningen, enten gjennom etymologi eller ved at man har lært en enkel parafrasert betydning som i liten eller ingen grad involverer/aktiverer en begrepsmetafor. Idiomatiske uttrykk har jo ofte også en entydig betydning som gjør at man i mindre grad enn ved en metafor trenger å kjenne kontekst for å avlese mening. Det er kanskje også en mulig forklaring på det som Gibbs har sett i sine forsøk: at vi ikke leser/forstår idiomatiske uttrykk saktere enn den parafraserte «normalspråk»-utgaven (Gibbs 1992: 487). Et idiomatisk uttrykk som kan ses på som en 'død metafor', kan altså likevel ha lingvistiske komponenter som gjør uttrykket gjennomskiktig. På et punkt som dette, som foreløpig er uavklart, kan det være fornuftig at man ikke tyr til gjensidig utelukkende kategorier og erkjenner at et gitt uttrykk kan ha ulike statuser innenfor et språkfelleskap og prosessueres ulikt av ulike individer.

5.4. Avgrensning og operasjonalisering

Jeg vil på grunnlag av det jeg har diskutert så langt, bruke en inkluderende operasjonalisering av idiomatiske uttrykk der jeg unngår altfor kategoriske avgrensinger. I utgangspunktet forstår jeg et idiomatisk uttrykk som et språklig uttrykk med mer enn ett nødvendig ledd som har en mening som overskrider alminnelige normer for komposisjonell betydningsdannelse. Som metodisk grep benytter jeg meg av en påstand om at meningen til et idiomatisk uttrykk best fremgår i en autentisk eksempelsetning. Dette er inspirert av Freges kontekstprinsipp. En autentisk setning kan gi en kontrast og et meningsbrudd som fungerer som metaformarkør, særlig for uerfarne lesere.

Et idiomatisk uttrykk kan være metaforisk motivert, slik at man kan forstå det gjennom å aktivisere en begrepsmetafor. Noen idiomatiske uttrykk kan også forklares med en historisk bakgrunn uten at en adekvat begrepsmetafor er åpenbar, som «å stå i syv steiner». Sånne uttrykk kan være leksikalisert med en enkel parafrasering som forklaring fra språkbrukeren, uten at noen dypere forståelse av uttrykket er til stede: «ikke virke». Ti av ti voksne kolleger jeg spurte visste ikke etymologien til uttrykket, men la likevel den samme betydning i det.

Ifølge Vannebo kommer uttrykket fra urmakeryrket, og bruken av steiner eller krystaller i urverk (Vannebo 2011: 405).

5.5. Idiom, metafor og sjanger

Når det gjelder de idiomatiske uttrykkene som vi ofte møter i journalistikk og kanskje særlig i sportsjournalistikk, går de inn i ulike funksjoner. Det at de kan organiseres og forstås ut fra begrepsmetaforer, kan man se på som en sterk tese, men det er bare en del av fenomenet. Som metaforer kan idiomatiske uttrykk forstås ut fra hvordan de anvendes i en mer retorisk og språkbruksorientert ramme. De idiomatiske uttrykkene er ofte kulturspesifikke og er som nevnt ikke-komposisjonelle, enten i seg selv, eller i den syntaktiske helhet de går inn i i en setning. Spesielt de uttrykkene som har lav grad av gjennomsiktighet, vil gjøre språket både kryptisk og eksklusivt for den nye eller uøvde språkbruker. Språket i sportssjangeren er generelt preget av subjektivitet, emosjoner og bedømmelser, noe som også er kjerneegenskaper ved mange idiomatiske uttrykk; det ville ikke være det samme å uttrykke seg gjennom et nøkternt ikke-billedlig hverdagspråk. «Simple literal phrases do not possess the same kind of specificity about the causation, intentionality and manner of the human actions referred to by the idioms considered here» (Gibbs 1992: 503).

Sportsjournalistikk er dermed en paradoksal sjanger; det er en sjanger med lav akademisk status, samtidig som det kan ha preg av å være et «stammespråk» som lager andre skiller mellom språkbrukere enn normalspråket gjør. Vanligvis blir idiomatiske uttrykk diskutert og analysert ut fra syntaktiske, grammatiske og semantiske forhold, og jeg har også forsøkt å vise hvordan det å bruke begrepsmetaforer kan bidra til å organisere og forstå bruken av idiomatiske uttrykk. Jeg vil i min sammenheng også inkludere noen betraktninger rundt selve den språklige utformingen av det idiomatiske uttrykket og ta med noen idiomatiske uttrykk i feltarbeidet som kan tenkes å ha fonologisk motivasjon, og jeg vil nå kort redegjøre for det fenomenet.

5.6. Fonologisk motivasjon

Bruk av begrepsmetafor eller etymologi som motivasjon for et gitt idiomatisk uttrykk forklarer grunnleggende kausalitet i dannelsen og forståelsen av uttrykket, men forklarer ikke hvordan og hvorfor uttrykket får akkurat de valgene av leksikalske størrelser som det består av. Boers og Stengers nevner for eksempel alliterasjon som en fonologisk motivasjon man kan finne en rekke eksempler på i idiomatiske uttrykk (Boers og Stengers 2008: 65). Norske prototypiske eksempler er for eksempel *rubb og stubb, briste og bære, gjennom tykt og tynt,*

gi blanke blaffen og klappet og klart. I disse uttrykkene er det repetisjon av konsonanter i ordene. Det er også vanlig med ikke-prototypisk allitterasjon, der to av ordene som er leksikalisert som del av uttrykket rimer, men ikke det tredje, som i *gull og grønne skoger*. Dette er mine egne norskspråklige eksempler, men prinsippet er redegjort for av Boers og Stengers (s.74). Grunnen til at dette er relevant å nevne, er at en stor del av de vanligste idiomatiske uttrykkene er fonologisk motiverte. I engelsk viste en undersøkelse at hele 23 prosent av de 564 mest vanlige idiomatiske uttrykkene er fonologisk motiverte (ibid.).

Allitterasjon har uten tvil en kognitiv appell, for eksempel i den forstand at repetisjon av en lyd gjør det lettere å huske et uttrykk, og innslaget av språklek gjør det nok også lettere å huske, selv om den kognitive grunnmotivasjonen eller bakgrunnen til uttrykket er utilgjengelig. I de uttrykkene jeg velger for å teste idiomatisk kunnskap hos informantgruppen, vil jeg legge inn noen uttrykk som er fonologisk motiverte, for å se om kjennskapen er sterkere eller svakere enn til de øvrige uttrykkene.

Å ta med et lite utvalg av uttrykk med alliterative trekk kan gi indikasjoner på om fonologisk motivering har sterk nok mnemonisk effekt til å konkurrere med transparensten i et uttrykk der billedligheten er mer enhetlig og tilgjengelig.

5.7. Oppsummering og fremblikk

Kognitiv metafor-teori har utfordret gjeldende teori både når det gjelder metafor- og idiomforståelse, og bidratt med metodiske grep som legger stor vekt på systematisk bruk av empiri, for primært å fokusere på hva som skjer kognitivt i metaforforståelse. All metaforforskning blir imidlertid ikke gjennomført for å styrke en påstått sammenheng mellom språk og kognisjon. Jeg har i forbindelse med eget formål foreløpig konkludert med at det er fornuftig å bruke et sammensatt perspektiv, der det også er nødvendig å ha med pragmatiske tilnærminger for å balansere det kognitive med det tekstnære. Det teoritilfanget jeg baserer meg på gir ikke overbevisende grunnlag for å forkaste tidligere tekstnære perspektiver for å rendyrke en kognitiv lingvistisk tilnærming.

Tilnærming til metafor- og idiomforståelse er et såpass rikt og allsidig felt at det ikke er noen grunn til å marginalisere deler av den for å dyrke den ene totalteori og gå inn i kategoriske enten – eller-posisjoner. I sammenheng med metaforer og idiomer er det som med mange andre språklige fenomener hele tiden snakk om gradering av egenskaper heller enn strenge kategoriske grenser, og den kunnskap og det teoritilfang man har om metaforer og idiomer, er sjelden helt i opposisjon til alt som har vært gjort før. Gjennom å lese ulike tilnærminger til

metafor-teori fra filosofi, språkvitenskap og litteraturvitenskap har jeg fått bekreftet min påstand om at metaforen alltid har stått i en særstilling i forhold til andre språklige uttrykk, og at den har blitt brukt på allsidige måter for å uttrykke dybdeegenskaper ved språk og kommunikasjon.

Den mangefasettete betydningsdannelse, de polyseme semantiske egenskapene og den lek og språklig vitalitet som «vanlige» metaforer tilfører språket, kan man trenge langt inn i gjennom å bruke en av de mange tilnærmingene vi har hatt fra før. Ikke minst er det viktig å være oppmerksom på hvordan metaforer styrer oppmerksomheten vår mot noe, og vekk fra noe annet. Språk er makt, og makt handler like mye om hva som ikke sies som om hva som sies. Denne egenskapen er analog til selve metaforforskningen: en ting er hva en gitt retning sier oss, noe annet er hva den da unnlater.

Nyere perspektiver kan som jeg vil gjøre rede for, likevel gi oss innsikter i dypstrukturer som langt overskrider den enkelte språkhandling, og som både kan systematisere metaforbruk innenfor et språkområde, og mellom språkområder.

Dette utvidede perspektivet vil være grunnlaget for neste del av kapitlet, som en tilnærming definert av lojalitet til enkeltmetaforens betydningspotensial gjennom sensitivitet for den kompleksitet som den går inn i i tekst og kontekst. Perspektivet fra kognitiv metafor-teori der en forsøker å finne allmenngyldige prinsipper for metaforbruk blir supplert med «attention to the specifics of context in which metaphor is used and the people who use it» (Zanotto et al. 2008: 2). «Attention to the specifics of context» leser jeg som et fenomenologisk imperativ, som en oppfordring til å bruke den teorien som gjør at studieobjektet kommer mest til sin rett og blir best mulig analytisk forklart.

Gjennom å bruke relevant litteratur ønsker jeg nå å utvikle en metodisk prosedyre for tekstgransking i tråd med dette imperativet, som er oppgavens metodiske målsetning.

6. Metafor, sjanger og metodisk tilnærming

6.1 Innledning

I forrige del beskrev jeg den hvordan den type diskurs metaforen inngår i, kan ha betydning for hva slags teoretisk tilnærming som er mest fruktbar å bruke for å forstå den. Ulike diskurser går inn i ulike retoriske sammenhenger, og metaforforekomster er av ulikt slag i ulike sjangre, både i type og omfang. At noe er *helt på trynet* er naturlig å si i én diskurs,

mens man i en annen diskurs kanskje ville brukt *lite gjennomtenkt beslutning* om en lignende hendelse. Uttrykk som *smartbomber* og *bombing med kirurgisk presisjon* kan brukes til å gi inntrykk av at mekanisert massebord er både intelligent og helbredende. I en gitt sjanger er det ofte likhetstrekk mellom metaforene; som jeg viser senere i fremstillingen forekommer mye krigsmetaforikk i idrettsfremstillinger, og mange idrettslige eller spillmetaforer brukes i fremstilling av krig.

Hvordan man vil kartlegge og systematisere metaforer avhenger av om det er en stor mengde tekster, eller bare få utvalgte. I enkeltdiskurser eller sett av diskurser fra et spesielt område innenfor for eksempel en litterær sjanger vil behovet for tilnærminger som er rettet mot kulturell kontekst være større enn i en større korpusanalyse på tvers av sjangre, men tilfanget av både hverdagsmetaforer og konvensjonelle metaforer vil likevel være så stort at kognitiv metafor-teori kan bidra mye til å systematisere og fordype språklig forståelse. I lyriske tekster som bruker nyskapt og original metaforikk som er lite representativ for språkbruk generelt, er kognitiv metafor-teori kanskje mindre anvendelig enn tradisjonell analyse, og vil da gjerne være mer et supplement enn et hovedverktøy.

Jeg vil nå ta utgangspunkt i de to sjangrene jeg har valgt og gjøre rede for noe forskning om særtrekk ved disse. Disse særtrekkene vil jeg fremstille både ved teori fra kognitiv lingvistikk og andre, eldre konvensjonelle tilnærminger. Målsetningen er å gi meg selv en relevant og forskningsbasert førkunnskap. Jeg bygger dermed opp egne forventninger om hva slags funn elevene kan avdekke i sin tekstlesing. I leseopplæringen i skolen i dag er det et øket fokus på det som kalles førkunnskap. Å arbeide rent deduktivt i klasserommet har man i liten grad tid til, faglig progresjon og læring er avhengig av god og tilstrekkelig førkunnskap som er utviklet og klargjort ut fra en forståelse av hva som passer for elever på et gitt trinn med hensyn til arbeidsformer, teoritilfang og teksttilfang. Mye av den relevante førkunnskapen er det læreren som står for og «bringer til bordet», spesielt når temaene er nye for elevene.

6.2. Krig og metafor

FOR IKKE SÅ SVÆRT lenge siden hadde vår klode to Milliarder innbyggere, nemlig fem hundre millioner mennesker og én milliard fem hundre millioner innfødte. De førstnevnte hadde Ordet i sin makt, de andre måtte låne det. (Jean Paul Sartre, i Fanon 2003: 4)

6.2.1. Innledning

I en av stripene i tegneserien Hårek står Hårek og trelen Kark og betrakter en stor mur som strekker seg så langt øyet kan se i begge retninger, ikke ulikt den kinesiske mur. Kark spør Hårek om hvorfor muren har blitt bygget, og Hårek svarer at den ble bygget for å holde barbarene ute. «Kven bygde den då?» spør Kark. Hårek svarer lakonisk: «dei på den andre sida.» I fiksjonen har altså krigsherren en viss selvvinnsikt.

Gjennom språkbruken viser vi altså selvforståelsen vår, og metaforbruken vår går inn i en helhet som dreier seg om selvfremstilling. Språklige metaforer om krig kan grupperes etter ulike kriterier som gir eksempler på dette; de kan for eksempel forstås ut fra ulike begrepsmetaforer. Gjennom metaforvalgene våre viser vi både holdninger og verdier. George Lakoff har identifisert noen begrepsmetaforer som han ser på som gyldige for å strukturere og forstå amerikansk metaforbruk i forbindelse med den første krigen i Irak. Disse anser jeg for å være anvendelige som utgangspunkt for en generell tilnærming til metaforbruk om krig.

Den mest grunnleggende begrepsmetaforen har Lakoff tatt fra et aksiom av den mest sentrale krigsteoretikeren i europeisk historie, Karl von Clausewitz: WAR IS POLITICS PURSUED BY OTHER MEANS.⁹ Denne metaforens hovedimplikasjon er at krig er en forlengelse av den normalpolitiske hverdag, noe som kan og må skje om hendelser i det politiske tilsier det. «In Clausewitzian terms, war is justified when there is more to be gained by going to war than by not going to war». (Lakoff 1991: 1) Krig som en variant av politikk er altså dermed en metafor som gir den politiske og økonomiske ekspertrollen som hovedleverandør av premisser. Lakoff presenterer også en annen grunnmetafor som gir krigsmetaforen en annen ramme enn denne politiske og økonomiske. Denne metaforen kan man også se på som en ikke-metaforisk fremstilling av krig, i den forstand at den beskriver de konkrete handlinger

⁹ Clausewitz's eget utsagn er i engelsk opprinnelig oversettelse som følger: «War is merely the continuation of Policy by other means», «a true political instrument» og «a continuation of political intercourse» (Clausewitz 2007: 29).

krig faktisk innebærer: WAR IS VIOLENT CRIME: MURDER, ASSAULT, KIDNAPPING, ARSON, RAPE AND THEFT (Lakoff 1991: 1). Valg av metafor er altså et verdivalg som dikterer moralsk fokus og gir én moralsk virkelighet forrang. Metaforer som har en slik eufemistisk karakter styrer oppmerksomheten vår bort fra det mest «uspiselige» i den beskrevne virkeligheten. Chevalier (2002) snakker i denne forbindelse om å *beherske tegnene*: «Sign restraint is particularly important when language faces the delicate task of identifying things that are so reproachable that they become unspeakable – typically signs of limbic «goodies» that offend the moral good» (s.60).¹⁰ Lakoffs andre begrepsmetafor inneholder altså en bevisstgjøring av hva slags «Sign restraint» som foregår når en velger å bruke WAR IS POLITICS PURSUED BY OTHER MEANS som sin «innrammende» metafor. Hvilken del av virkeligheten blir da holdt skjult? Hva er det som ikke sies?

Disse to grunnleggende metaforene blir knyttet til holdninger til en gitt krig. En som er for krig, vil i størst mulig grad rettferdiggjøre, og forklare nødvendigheten gjennom bruk av politiske og økonomiske forklaringsmodellene og dempe ned eller avvise bruken av den andre metaforen. Metaforene fungerer slik som et motsetningspar som det også går an å knytte til en «oss og de andre»-forståelse. Dette er en dikotomi som er aktiv i mange språklige diskurser, også i fredstid, men i forbindelse med krig og annen militær aktivitet endres og intensiveres innholdet i de språklige uttrykkene. Metaforene blir gjerne sterkere på den promilitære siden, mens de språklige fremstillingene blir mer grafiske, eksplisitte og avmetaforiserte på den antimilitære siden .

6.2.2. Orientalismen og dødelige dualiteter

I forbindelse med analyse og kritikk av det som blir sett på som vestlig hegemoni, har vi fått en rik og variert forskningstradisjon som har *postkolonial kritikk* som en slags sekkebetegnelse. Et av de eldste og mest betydningsfulle begrepene innenfor postkolonial kritikk, er *orientalismen*, et begrep utformet av Edward Said. Termen står for en stereotyp oppfatning av det europeiske kontra det østlige, en tendens som Said tenker seg er først og fremst amerikansk og europeisk. Innholdet i distinksjonen kan bygges videre med ulike begrepspar, som for eksempel uttrykt i: *hvit – farget, kristen – ikke-kristen, individ – gruppe, ånd – instinkt, individualisme – gruppetenkning, sivilisert – barbarisk, rasjonell – intuitiv, utvikling – stagnasjon* (min oversettelse) Steuter og Wills 2008: 24). Alle disse begrepsparene har en asymmetrisk verdiladning som indikerer både et maktforhold og en «nødvendig»

¹⁰ «limbic» er en referanse til hjernens limbiske system, som aktiviserer følelser. Anførselstegnene rundt «goodies» er ironimarkører.

retning for utvikling. Det ikke-vestlige menneske har altså bare en vei å gå for å utvikle seg, og det er mot vest, i samme metaforiske bane som heliotropen Derrida snakker om i *White Mythology*. Solen som trope blir da en språklig metafor der solens gang fra øst til vest er analog med en antatt kulturell modning. Dess lengre vest, dess mer utviklet.

6.2.3. Krig, språk og dehumanisering

I en krigssituasjon blir språket brukt aktivt for å styre forståelsen av fienden og gjøre ham mindre menneskelig, blant annet gjennom metaforbruk. Denne aktive språkbruken, som bygger ned verdien til offeret, er noe som både soldater og sivile blir utsatt for og tar del i, gjennom både ekstern suggesjon og selvsuggesjon. I en krigssituasjon handler det mye om å klargjøre soldaten for å drepe gjennom å konstruere en asymmetrisk relasjon til den som drepes, og å stimulere til sivil aksept for disse handlingene (Booth 2005: 222).

Emmanuel Levinas tar utgangspunkt i spørsmålet om det er en ikke-teoretisk og ikke-metaforisk grunnsituasjon i møte mellom mennesker. Selv om pliktetikken hans er fundert i jødisk religion, kan den peke mot noe allmenngyldig: et blick for den andres menneskelighet og nød kan skape motstand mot potensielt dødbringende metaforikk.

Han hevdet at de sterkeste moralske imperativene om å behandle den andre likeverdig, det som vil vekke menneskelighet og ønske om å hjelpe det andre menneske, er det ikke-metaforiske møtet med *ansiktet* (Atterton et al. 2004: 111). Levinas sier slik at et reellt blick for den andre gjør umulig å ville eie eller krenke vedkommende.

Dyremetaforer er mektige metaforer som maskerer menneskelighet og gjøre underkastelse og voldshandlinger lettere. Valg av metafor er ofte regulert av hva det andre mennesket skal utsettes for. I amerikansk historie er det først og fremst to «store» møter mellom annerledeshet der denne dynamikken er helt åpenbar, først nybyggernes møte med urbefolkningen, så møtet med de importerte slavene fra Afrika. De amerikanske nybyggerne lyktes i liten grad med å fange og kontrollere indianerne. Deres motstand mot underkastelse for europeerne ble brukt av noen som «bevis» på dyriskhet:

Within this animal metaphor, the «injun's» inability to be civilized confirmed the idea of their bestiality, which could thus be seen as fundamental, pernicious, and stubbornly resistant to improvement. In this way, they were blamed for their extermination: by being beyond the reach of the civilizing impulse, they brought their end upon themselves (Steuter og Wills 2010: 45).

I innledningen til *Jordens Fordømte* av Frantz Fanon, skriver Jean Paul Sartre: «Det er en forbrytelse å plyndre og drepe et annet menneske og gjøre ham til slave. Ergo er de innfødte i koloniene ikke mennesker» (Sartre 2003: 12). Denne holdningen til de innfødte ble stående som en tragisk absurd norm i de europeiske koloniene, soldatene skulle «sørge for å redusere urbefolkningen i de okkuperte områder til en slags høyere aper som kolonisatoren med god samvittighet kan behandle som trekkdyr» (ibid.).

Denne holdningen ble betegnende også for den språklige tilnærmingen til motstandere i de senere krigene. I andre verdenskrig ble særlig dyremetaforer brukt av USA for å kjennetegne japanske motstandere. De mest vanlige dyrene var aper, reptiler, insekter, rotter, kakerlakker, og bavianer, men vampyrflaggermus var også brukt, både i tale, skrift og propagandakunst. Sistnevnte var nok mye på grunn av japanernes kamikazeangrep. Kontrasten til japanernes egen forståelse og metaforbruk kunne knapt vært større, tatt i betraktning av at *kamikaze* er et sammensatt ord som betyr 'guddommelig vind'.¹¹

I og med at denne formen for identitetsretorikk dreier seg om å dehumanisere fienden til et nivå der utryddelse er det eneste moralske alternativ, er krig gjort til en lite verdig handling sammenlignet med for eksempel riddertidens idealer, der krigeren antas å ha vært en stolt skikkelse som gikk i strid mot likemenn og levde etter konservative sosiale borgerlige koder. «Ridderlig» er jo fremdeles en hedersbetegnelse som karakteriserer nobel og høvisk framferd. Steuter og Wills argumenterer for at riddermetaforikken er erstattet med metaforen SOLDATEN ER JEGER, og at man på den måten har bevart en del av den arkaiske verdighetsforståelsen som lå i ridderbegrepet (Steuter og Wills 2009: 50).

I tillegg til direkte metaforer blir også indirekte eller implisitte metaforer brukt i forbindelse med jaktmetaforen. Bruk av implisitte metaforer fordrer litt mer aktivitet og fantasi av metaforleseren, som når George Bush Jr. snakker om jakten på mulige terrorister med base i de afghanske fjellene som «smoking them out of their holes», en jaktstrategi som for eksempel den engelske overklassen har brukt på rev. Ord for *hull*, *reir* eller *bol* er andre indirekte metaforer som betegner motstanderen metaforisk som dyr, og brukes også sammen med metaforer tatt fra jakt som kildedomene (Steuter og Wills 2009: 72).

De kanskje mest kjente eksemplene på dyremetaforer er fra andre verdenskrig, det er de som ble brukt for å karakterisere jødene, spesielt skadedyrmetaforer. I tillegg ble jødene fremstilt

¹¹ <http://en.wikipedia.org/wiki/Kamikaze>

som maurdronninger som nøt fruktene av kristne europeeres arbeid, eller hyener som levde av åtsler.¹² Aktuelle egenskaper som ble overført i skadedyrmetaforen var for eksempel: De er bærere av pest, stjeler mat og de lever på bakken og i veggene. Pestbærende dyr er populære å bruke som dyremetaforer og er ofte knyttet til personifiserende metaforer og sykdomsmetaforer, som jeg kommer til senere.

6.2.4. Bli frisk med krig

Dyremetaforene der de valgte dyrene er pest og smittebærere, forutsetter og henger nøye sammen med et nettverk av begrepsmetaforer og metonymier. Den grunnleggende er metonymien STATEN ER EN PERSON, og de andre er metaforene MOTSTANDER ER BÆRER AV SYKDOM, og KRIG ER MEDISIN. Å personifisere land og parter i krig er en naturlig komponent i det å dyrke enhet og undertrykke nyanser som i en stridssituasjon vil kunne true handlekraften. I den første allierte offensiven under andre verdenskrig sa Churchill at han ville rette angrepet mot

The soft underbelly of Europe», at mountainous Italy rather than at flat Normandy, a metaphor that many believe reflected a vulgar racial prejudice, but in any case one that showed him thinking of Europe as a man or an animal rather than as a body of land.
(Steuter & Wills 2009: 78)

Personifikasjon åpner for sykdomsmetaforer og gir et metaforisk språk for både de eksterne og interne krefter som en side i en krig utsettes for. Alt som kan oppfattes som hemmende for effektiv krigføring kan i denne retorikken stemples som sykkelig. I den ekstreme situasjonen som en krig er, kan krigen ses på som et middel til å gjenopprette sunn helse, men da må «virus», «skadedyr», «rotter» og annet rask tilintetgjøres. Medisin og hygiene kan også identifiseres som kildedomener i tidligere nevnte uttrykk som *bombing med kirurgisk presisjon* og *etnisk rensing*.

6.2.5. Krig er spill

Den siste metaforen jeg vil knytte til krig er spillmetaforen. Språklige metaforer om krig tas fra både spill som idrett og andre typer spill. I referanseverket *On War* av Clausewitz lanseres en metafor for krig som har vært rådende i europeisk krigsfilosofi: KRIG ER DUELL «War is nothing but a duel on an extensive scale» (Clausewitz 1989: 75). I denne metaforen ses partene i en krig som to personer i tvekamp, der det gjelder å få den andre til å gi seg. Krigen

¹² Skadedyrmetaforen brukt på jødene har sin opprinnelse først og fremst i filmen «Der Ewige Jude» fra 1940, som ble laget under påtrykk av Joseph Goebbels, Nazi-Tysklands propagandaminister.
[http://en.wikipedia.org/wiki/The_Eternal_Jew_\(1940_film\)](http://en.wikipedia.org/wiki/The_Eternal_Jew_(1940_film))

er over når en av partene har gitt seg eller er død. I denne kampen er det spilleregler for hva som er akseptabel krigsatferd, som for krig blant annet er nedfelt i Genèvekonvensjonen. I krig er det en definert en vinner og en taper. Seier er forbundet med ære, og tap med skam. Fellesskapet blant soldater styrkes gjennom mange ulike strategier, og en snakker gjerne om *lagarbeid*. *Innsats* er en språklig metafor som en møter i mange former for spill og en snakker i strategisammenheng for eksempel om *å holde kortene tett inntil brystet*.

6.2.6. Oppsummering

I vestlig språkbruk som har med krig å gjøre brukes en rekke ulike metaforyper, som jeg har drøftet i dette kapitlet. Jeg ville i klassestudien gi elevene en drøftende innføring i disse ulike eksemplene sånn at vi hadde en felles teoretisk førkunnskap før vi så på konkret metaforbruk i en eller flere tekster.

6.3. Sport og metaforer

(...) the sports media often uses sensationalism or highly emotive language to attract attention from the public. The emotive words they choose often possess the ability to produce exaggerated thoughts because they can induce feelings such as horror, joy, pain, rage, focus, curiosity, disgust, relaxation, and depression by allowing actual events to appear less or more outrageous, vivid and exciting than their reality. (Chad Seifried 2008: 220)

6.3.1. Innledning

Ordene *sport* og *idrett* blir brukt på litt ulike måter og har ulik etymologisk betydning. *Idrett* kommer fra det norrøne *íþrótt*, som kommer av *íð*, 'virksomhet', og *þrótt*, 'styrke', mens *sport* kommer fra det gammelfranske *desport*, som betyr 'atspredelse' eller 'fornøyelse'.¹³ I den videre fremstillingen holder jeg meg til å bruke bare *sport*, siden det er det uttrykket som er mest internasjonalt brukt, og det favner også om den underholdningskomponenten som er så fremtredende for dagens sportslige aktiviteter.

Sport er aktiviteter som er mettet med intensitet, anstrengelse og dramatikk for utøverne. Sportsjournalistikken prøver å formidle og gjøre andre, ikke-utøvere, delaktige i denne aktiviteten, ved hjelp av tekst og bilde. Journalistisk fremstilling er dermed preget av intensivering og følelser heller enn nøkternhet og saklig fremstilling.

¹³ Begge uttrykkene er forklart på samme sted i nettutgaven av Store Norske Leksikon: <http://snl.no/idrett>

6.3.2. Sport og kultur

Innenfor en gitt kultur målbærer de ulike sportskategoriene ulike verdier, slik at man ved å «flagge» tilhørighet, begeistring og interesse for en gitt sport eller idrettslig aktivitet signaliserer noe om seg selv. De sportsgrenene som er mest populære i et land er de aktivitetene som også får mest eksponeringstid i mediene. Dermed bidrar mediene til en reproduksjon av normer og verdier gjennom sine valg, formater og former for fremstilling av den enkelte sportsgren.

Idrettsmetaforer går altså inn i ulike kulturelle diskurser og skaper en symbolsk solidarisering som er med på å skape og vedlike et skille mellom «oss og de andre», idrett handler om å bli best. En sånn indre metaforlogikk går ofte igjen fra kultur til kultur, selv om det er ulikt hva som er den sentrale sporten. Lagidrett har oftest høy status, antageligvis fordi det er mer metonymisk anvendbart enn prestasjoner fra enkeltindivider. Von der Lippe (2010) hevder at metaforer i sport stort sett alltid er intensiverende. Intensivering handler om å tilføre alvor og å utvide proporsjoner, som når for eksempel et fotballag utvides metonymisk til å være et helt land. LAG FOR LAND er dermed en begrepsmetonymi som er gyldig og helt sentral i sport. Det kan virke som sport fungerer som krig i fredstid, og dekker et behov for å finne kriterier for hvem som er «best».

6.3.3. Sport er krig

Idrett og krig er to domener som i stor grad utveksler billedlighet gjennom metaforiske overføringer. Både SPORT ER KRIG og KRIG ER SPORT kan dermed fungere som begrepsmetaforer, og jeg vil i det følgende se på hvordan krigsmetaforikk brukes i sportssammenhenger. En *slår, knuser, gruser* eller *moser* motstanderen, og en overlegen seier kalles i ekstreme tilfeller en «massakre» (von der Lippe 2010: 55ff). En bruker ellers uttrykk som *strategi, tilbaketrekning, overlevelse, angrep og forsvar*. Ikke-metaforiske elementer som deles av krig og sport, særlig i lagidrett, er uniformering og en stram ledelsesmodell, der handlekraft er prioritert, ikke demokrati.

6.3.4. Sport, krig og mandighet

Om man anlegger et historisk perspektiv på metaforbruken om sport og krig, kan man også hevde at begge områdene bruker metaforikk knyttet til (stort sett mannlige) dyder fra en fortid som nok fortrinnsvis er å finne i idealistisk ønsketenkning:

Certainly sports potentially embody the `best` of the idea of war including community building, the inculcation of martial values including courage, sacrifice, discipline, passion and

perseverance, and a rescue from the `flat degeneration` increasingly infecting the modern world» (sitat fra William James i Elcombe 2012: 210).

Sport blir i dette perspektivet sett på som en moralsk ekvivalent til alt som antas å være bra med krig, «minus the atrocities of actual warfare» (ibid.).

6.3.5. Kjønn, rase og hegemoniske tendenser

Tradisjonelt har ubalanserte kjønnsfremstillinger og rasefremstillinger vært noe som man har funnet i sportsjournalistikk. Sammen med utviklingen ellers i samfunnet har vi hatt en positiv utvikling og nivåheving i dette feltet, og diskriminerende virkemidler har blitt mindre synlige. Mye kan tyde på at sportsjournalistikk likevel er en «mannlig» sjanger; både i produksjon og konsumpsjonsfasen er det menn som dominerer.

Menn har definisjonsmakten innenfor det meste av det som finnes av sport, og maskulinitet er ofte det usynlige eller normale kjønn, som ikke er nødvendig å utheve med språklige markører. Lagspill mellom kvinner får derimot ofte en sånn markering, slik at vi snakker gjerne om «fotball» og «damefotball» (von der Lippe 2010: 145ff).

Kvinnelige atleter og spillere blir omtalt med nedlatende og sexistiske metaforer og talemåter, det er nok ingen mannlige idrettsfolk som har blitt kalt *sjarmtroll*. Det blir også i større utstrekning brukt ord som *trøst* og *pusete* i omtale av kvinnelige idrettsutøvere, og det blir også i både overskrifter og brødtekster stilt spørsmål om når de skal gifte seg eller få barn (von der Lippe 2010: 202).

Bruk av rase eller kulturelle fordommer som forskjellstenkning i sportslige fremstillinger kan være enda vanskeligere å identifisere, fordi det er enda mer betent og mindre politisk korrekt å komme med rasistiske ytringer enn kjønnsdiskriminerende. Selv om språkbruken i trykte medier er ganske nedtonet i forhold til tidligere, og de språklige ytringene kan virke uskyldige, er de likevel bærere av stereotypier og fordommer (Andersson 2007). Vi har for eksempel uttrykk som «tysk maskinfotball», og «sydlandsk temperament» (von der Lippe 2010: 376), som er vanlige stereotypier.

I internasjonaliseringen og globaliseringen som også idretten er underkastet, fungerer idretten som krig, der underkastelse og overlegenhet er sentralt, og når land skal konkurrere mot hverandre, er det i de idrettene som de storpolitiske og kulturelle hegemoniene har som sine kjerneidretter. Det er ingen tvil om at det hegemoniske aspektet er både virksomt og sentralt innenfor sport. De «hvite» og store idrettene fortrenger mindre idretter og olympiske komitéer

avgjør hva som skal konkurreres i og ikke, basert på en forventet popularitet og publikumsoppslutning. Bryting, som var en opprinnelig olympisk aktivitet, ble tatt ut av OL, men etter internasjonale protester tatt inn igjen i en «fornytt» form etter syv måneder i «eksil». Sporten har blitt justert for publikums del, med nye regler og nye strategier for å være interessante innenfor rammene til dagens medier.¹⁴

Selve organiseringen av internasjonal konkurranse er dermed med på å bekrefte den «vi og de andre»-dynamikken jeg har beskrevet tidligere, en relasjon som viser et ønsket maktforhold og et ønske om å kue andre gjennom å vise hvem som er best. Ikke-vestlige land har assimilert vestlige impulser og fortrenget egne tradisjoner gjennom en slags global symbolsk tvang.

6.3.6. Kunst og maskineri

Verdikomplekser knyttet til krig, kjønn og rase virker som utløsere og begrunnelser for konkrete språklige metaforer og idiomatiske uttrykk innenfor sportsjournalistikk. I tillegg har vi synet på idrett som kunst, der utførelse og indre opplevelse har større betydning enn det å bli best etter ytre målbare kriterier (Gumbrecht 1999). I dette feltet har vi en essensiell spenning som kan utformes i to delvis rivaliserende begrepsmetaforer: IDRETT ER KUNST og MENNESKET ER EN MASKIN. De er rivaliserende i den forstand at det å trene på utførelse og fokusere på indre opplevelse uten tvil gjør deg til en teknisk bedre utøver, mens maskinmetaforen isolerer det tekniske og ser bort fra indre forhold som kan ha med etikk å gjøre, noe som kanskje åpner for en åpnere holdning til idrettslige anomalier som doping. Gerd von der Lippe refererer i boken sin til omtale av Bjørn Dæhlie sine seire på Lillehammer i 1994: «I går slo han av autopiloten og overtok styringa» (von der Lippe 2010: 57). Sterke atleter blir ofte kalt *jernmenn*, som er en «god gammel» patriarkalsk hedersbetegnelse på den robotaktige mannen med overlegen yteevne, fri for indre liv som kan true utførelsen.

6.3.7. Sport og metafor, oppsummering

Sportsjournalistikk er en frodig sjanger, der fremstilling av fysisk aktivitet i praksis et kulturelt overskuddsfenomen der et aktivt mindretall underholder et passivt flertall. Språkbruk i sportsjournalistikk på skjerm og papir styrer oppmerksomheten til oss betraktere og forhøyer dramatikken i sportshendelsen blant annet gjennom metaforbruk som bruker domener preget av alvor og intensitet. Selv om sport har utviklet seg langt i retning av likestilling mellom kjønnene og likeverdighet mellom ulike kategorier mennesker, er det likevel mye metaforbruk

¹⁴ http://www.huffingtonpost.com/william-baldwin-/reflections-from-buenos-a_b_3902517.html

som aktiviserer normer og verdier som man gjerne forbinder med konservative og reaksjonære normsett, med maskulinitet og «hvithet» som det nøytrale utgangspunkt som alt skal måles etter. En skal selvfølgelig passe seg for å være kategorisk, men det må gå an å si det på den måten at det ikke er sportskulturen selv som har vært mest pådrivende i den likestillingskampen som har ledet frem til i dag.

Jeg vil på grunnlag av de områdene jeg har drøftet i, korthet bruke *krig*, *kjønn*, *estetikk* og *rase* som grunnleggende kategorier i feltarbeidet, der spørsmålet til tekstene blir: Blir det brukt metaforer som aktiviserer domener som krig, kjønn, kunst/estetikk eller rase? I tillegg vil jeg ha et åpnere spørsmål: Finner vi idiomatiske uttrykk som kan forstås metaforisk, og hva sier disse metaforene oss noe om?

7. Feltarbeid

7.1. Innledning

Jeg har frem til nå gjort rede for min tilnærming til generell metafor-teori, jeg har presentert, drøftet og avgrenset noe teori om idiomatiske uttrykk og arbeidet frem en førkunnskap knyttet til sjanger og metafor. Denne helheten har fungert som en kvalitativ basis for det feltarbeidet jeg har gjennomført. For å ivareta en viss bredde i metodisk tilnærming laget jeg en struktur på dette arbeidet med både kvalitative og kvantitative trekk.

Feltarbeidet hadde tre deler. Jeg åpnet med en kartleggingsdel som er ment å gi en statistisk indikasjon på individuell forståelse av en rekke vanlige metaforer og idiomatiske uttrykk med metaforisk kjerne, i en elevgruppe på 20. I fremleggingen og analysen av denne omtaler jeg elevene som informanter, mens de i fremlegging og analyse av undervisningsopplegg omtales som elever. Etter denne kartleggingen gjennomførte jeg et undervisningsopplegg om metaforer, før jeg gjennomførte en avsluttende test, som i omfang og vanskegrad var så lik kartleggingsdelen som mulig.

Jeg baserer meg på Golden og holder meg til et enkelt operasjonelt skille mellom metafor og idiomatisk uttrykk, jeg bruker 'metafor' når det gjelder enkeltord som kan gå inn i ulike flerleddete uttrykk, og 'idiomatisk uttrykk' for uttrykk der to eller flere ledd går inn i et fast uttrykk (Golden 2005: 30). Idiomatiske uttrykk har varierende grad av metaforisitet, men siden jeg holder meg til den del av idiom-spekteret som har en tydelig metaforisitet, er det i denne sammenheng ikke relevant å fingranske randsonene. Jeg ville da ha kommet over i nye grenseoppganger hvor idiomatiske uttrykk blir faste kollokasjoner, eller at metaforisiteten

avtar og komposisjonalitetsprinsippet mer gjeldende. Denne avgrensningen ble også gjort i feltarbeidet, for at flest mulig i informantgruppen skulle forstå den på den knappe tiden som er til rådighet. Operasjonaliseringen hadde altså en didaktisk side.

Av den grunn holdt jeg meg også til til idiomatiske uttrykk som har forholdsvis enkle metaforiske motivasjoner. Testen var ment å være en indikasjon for meg på hva slags språkforståelse elevene har, men den gikk også inn som en ikke-teoretisk innledning til elevenes påfølgende arbeid med metaforer og metaforiske uttrykk. Jeg ville gå gjennom og diskutere denne første kartleggingen sammen med elevene, og bruke samtalen som grunnlag for å introdusere relevant teori for slik å danne en naturlig overgang til del to av feltarbeidet.

Del to besto av selve elevarbeidet, der elevene skulle lese tekster relatert til krig og sport og gjennomføre en analyse av metaforbruken med hensyn til frekvens av billedlige uttrykk, vurdere hva slags domener som motiverer de ulike språklige metaforene, og hvorfor de er brukt. Hovedmålsetningen var å finne ut hvorvidt elevene kan identifisere ulikheter i hvordan de to sjangrene bruker billedlig språk.

I del tre gjennomførte jeg som vist til tidligere en avsluttende kartlegging som inneholder en lik mengde av metaforer og idiomatiske uttrykk og så lik vanskelighetsgrad som mulig som den innledende testen. Til sist lagde elevene en åpen skriftlig tilbakemelding om utbyttet av opplegget.

7.2. Kartlegging av metaforforståelse gjennom før- og ettertest

Det finnes ulike meningsnivåer når det gjelder metaforer eller andre virkemidler som utfordrer komposisjonalitetsprinsippet. Ut fra den kontekst en metafor inngår i, gjennom setningen den inngår i, tekstshelheten og annen utenomtekstlig relevant kontekst, får vi ofte nok informasjon til å opprettholde flyt og mening i lesingen. Som lesere bruker vi kjent informasjon i teksten til å fylle ut «tomrom» og forsterke mening i tekstdeler som vi er usikre på. Det at vi har en grunnleggende forståelse betyr ikke nødvendigvis at vi er i stand til å parafasere eller definere betydningen av metaforen. «Eg vet ka det e, men eg vetkje helt kossen eg skal forklare det!» er en setning som mange lærere kjenner godt til.

Det finnes ulike måter å utforme en testprosedyre for å måle språkforståelse på. I en kartlegging av språklig forståelse er det vanlig å gi informanten eksempler på autentisk språk som de skal gjøre rede for forståelsen av. Ofte blir informanten gitt ulike svaralternativ, der en setter kryss i en flersvarsoppgave, som hos Golden (2005). Svaralternativene kan da være i

form av ferdiglagde parafraseringer eller definisjoner. Utfordringen med en slik tilnærming er å danne falske svaralternativ som er like plausible som det rette. Respondenten kan, om ikke de feilaktige alternativene høres logiske ut, et stykke på vei bruke eliminasjonsmetoden og radere ut dem som rett og slett høres usannsynlige ut, og det vil bli en score som ikke gjenspeiler reell forståelse. Jeg velger derfor å ikke bruke flervalgsoppgaver, men en annen måte å kvantifisere elevferdighet.

Siden jeg har en 10. klasse som informantgruppe, går jeg ut fra en viss kompetanse i å kunne forklare et begrep/uttrykk, og også en viss kompetanse i å kunne skrive ut et billedlig uttrykk i et ikke-billedlig språk. Jeg vil utforme det enkelte spørsmålet slik at jeg bruker både parafrasering og definering.

Eksempel på utforming:

Uttrykk: 'å stå i sju steiner'. Eksempelsetning: «Nå har bilen min stått i sju steiner siden juli». Setningene i kursiv er eksempler på innfylling av informant.

TABELL 1 FORKLARING AV TESTUTFYLING

Forklaring av uttrykket:	Omskriving av setningen, uten billedlig uttrykk:
'Å ikke virke'	<i>Nå har ikke bilen min virket siden juli</i>

Jeg lar uttrykket inngå i en eksempelsetning for å gi lesingen et anstrøk av autentisitet, et naturlig språklig «nærmiljø». Dette er tenkt å gi den støtte for forståelsen som vi også får når vi leser slike uttrykk i virkelige tekster i hverdagen. Denne strategien er også valgt ut fra det jeg tidligere har skrevet om Freges kontekstprinsipp i kapittel 5.2. , som understreker betydningen av setningen som et ord eller uttrykk går inn i. Setningen gir oss ofte informasjon om den grunnleggende kontrasten og/eller begrepsmetaforen som den språklige metaforen representerer. Vi får ofte hjelp av informasjonen i setningen som et språklig uttrykk inngår i, og jeg vil at dette også skal gjelde i denne kartleggingen; metaforer erfares sjelden isolerte og kontekstløse i dagliglivet.

Ved at eleven både forklarer og parafraserer, kan undersøkelsen også gi indikasjoner på forholdet mellom disse to handlingene. For å gjøre svaret tellbart tolker jeg det og gir det en tallverdi. Jeg sorterer svarene i tre kvantitative nivåer. Når det gjelder det å forklare uttrykket, bruker jeg kategoriene 'ingen forklaring', 'svært mangelfull forklaring', 'god forklaring' og 'svært god forklaring'. Når det gjelder parafrasering bruker jeg kategoriene 'intet svar', 'svært

mangelfull omskriving', 'god omskriving', og 'svært god omskriving'. Jeg bruker tallverdiene 0, 1 og 2 og 3. Maksimal poengsum er altså seks poeng når både forklaringen og parafraseringen er svært god. På denne måten får jeg tre ulike måleskalaer, en som måler parafraseringsferdighet, en som måler definatorisk ferdighet, og en totalferdighet. I analysen vil jeg ha fokus på totalscoren, men også se om det er systematiske avvik mellom parafrasering og definering som er verdt å drøfte nærmere.

Av hensyn til datamengden spør jeg ikke om eleven vet hvor uttrykket kommer fra, jeg er her først og fremst ute etter pragmatisk kompetanse, det å forstå uttrykkets bruksbetydning. I gjennomgang og teoretisk diskusjon i klassen vil jeg likevel snakke om både opprinnelse og konseptuell motivasjon for uttrykkene. Det er ikke alltid at opprinnelse og konseptuell motivasjon peker i samme retning. *Å falle i fisk* har sin opprinnelse fra trykkeribransjen, men i og med fisk sin relative mangel på popularitet vil uttrykket sannsynligvis ha en transparens som gir utsikt til noe negativt.

7.3. Utvalg av metaforer og idiomatiske uttrykk

Jeg vil bruke ulike kriterier for å velge ut metaforiske uttrykk i den første kartleggingen. Felleskriteriet er at de er vanlige, at alle uttrykkene er kjente for rutinerte språkbrukere. Jeg vil bruke ulike kilder, og ta noen av uttrykkene fra Vannebos *Prikken over i-en og andre uttrykk* (2011). Videre vil jeg ta vanlige idiomatiske uttrykk fra dagligpressen, slik de er fremstilt i masteroppgaven *Idiomer under lupen* fra 2007, av Louise With. Jeg vil bruke ti av dem i den første kartleggingen og ti andre i den avsluttende. Videre vil jeg bruke et lite utvalg av metaforer og idiomatiske uttrykk som jeg selv vurderer til å være en del av normalspråket. Jeg vil bruke ord og uttrykk med ulik grad av transparens, men unngå helt aparte og sære uttrykk som har liten forekomst eller antas å være lite kjente. Fordi mange idiomatiske uttrykk er høyfrekvente i dagligtale, kan de være godt kjente uten at det kan belegges med forekomst i et korpus. For å teste en bihypotese vil jeg også blant de uttrykkene jeg velger, ha fire på hver test som kjennetegnes av fonologisk motivasjon, som jeg har greid ut om tidligere. I tabell 2 og 3 er det oversikt over de metaforiske uttrykkene og ordene som blir brukt i de to testen av metaforforståelse, med henvisning til hvor metaforene er tatt fra. Jeg har holdt meg til ord og uttrykk med en forholdsvis tydelig metaforikk, men med varierende grad av transparens. Jeg har brukt en del egne eksempler, basert på kriterier fra teorien.

7.3.1. Førtest og ettertest

TABELL 2. INNHOLD I FØRTEST

Nr	Uttrykk	Beskrivelse	Kilde
1	Å være i tråd med	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 100
2	Å ta av	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 100
3	Å stå i spissen for noe	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 100
4	Å komme på banen	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 100
5	Å ha noen i ryggen	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 100
6	Å ha glimt i øyet	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 100
7	Å legge noe på hylla	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 99
8	Å henge med hodet	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 99
9	Å levere varene	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 99
10	Å ha gode kort på hånden	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 99
11	Å ha is i magen	Idiomatisk metaforisk uttrykk	Eget eksempel
12	Å være oppstemt	Hverdagsmetafor	Eget eksempel
13	En trykkende stemning	Idiomatisk metaforisk uttrykk	Eget eksempel
14	Å drite på draget	Idiomatisk uttrykk	Vannebo 2011: 84
15	Å gå i ball	Idiomatisk uttrykk	Vannebo 2011: 84
16	Å ha sommerfugler i magen	Idiomatisk uttrykk	Eget eksempel
17	Å få endene til å møtes	Idiomatisk uttrykk	Eget eksempel
18	Å ha oversikt	Hverdagsmetafor	Eget eksempel
19	Jevnet med jorden	Fonologisk motivert idiomatisk uttrykk	Eget eksempel
20	Svin på skogen	Fonologisk motivert idiomatisk uttrykk	Eget eksempel
21	Å gå over bekken etter vann	Idiomatisk uttrykk	Vannebo 2011: 38
22	Å se gjennom fingrene med noe	Idiomatisk uttrykk	Vannebo 2011: 38
23	Å snuse (i papirene)	Indirekte verbal metafor	Eget eksempel
24	Å lukte lunta	Fonologisk motivert idiomatisk uttrykk	Eget eksempel
25	Å hope seg opp	Hverdagsmetafor I idiomatisk uttrykk	Eget eksempel
26	Å murre i krokene	Indirekte verbal metafor	Eget eksempel
27	Hipp som happ	Fonologisk motivert idiomatisk uttrykk	Eget eksempel
28	Rev (å være en)	Dyremetafor	Eget eksempel
29	Å loke	Metaforisk brukt verbal	Eget eksempel
30	Å knekke	Metaforisk brukt verbal	Eget eksempel

TABELL 3. INNHOLD I ETTERTEST

Nr	Uttrykk	Beskrivelse	Kilde
1	Å sette søkelyset på noe	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 98
2	Å være på hjemmebane	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 98
3	Å holde døra åpen for	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 98
4	Å se langt etter noe	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 98
5	Et slag i trynet	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 100
6	Å stjele showet	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 100
7	Å legge noe på is	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 99
8	Å dra noe i land	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 99
9	Å holde noen i sjakk	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 98
10	Å ligge i kortene	Høyfrekvent idiomatisk uttrykk	With 2007: 98
11	Å ha bakkekontakt	Idiomatisk uttrykk/metafor	Eget eksempel
12	Å være nedtrykt	Hverdagsmetafor	Eget eksempel
13	Å ha et godt øye til	Idiomatisk uttrykk	Eget eksempel
14	Å ta grep	Hverdagsmetafor	Eget eksempel
15	Å stå opp med det gale beinet først	Idiomatisk uttrykk, ordtak	Vannebo 2011: 37
16	Å gi en god dag	Idiomatisk uttrykk	Vannebo 2011: 80
17	Å gå fem på	Fonologisk mot. idiomatisk uttrykk	Vannebo 2011: 98
18	Falle fra	Hverdagsmetafor, eufemistisk	Eget eksempel
19	Med list og lempe	Fonologisk motivert idiomatisk uttrykk	Eget eksempel
20	Hull i hodet	Fonologisk mot. idiomatisk uttrykk	Eget eksempel
21	Slange	Metafor	Eget eksempel
22	Blåøyd	Metonymi	Eget eksempel
23	Vandrende leksikon	Idiomatisk uttrykk	Eget eksempel
24	Falle sammen som et korthus	Idiomatisk uttrykk	Eget eksempel
25	Rubb og stubb	Fonologisk mot. idiomatisk uttrykk	Eget eksempel
26	Juling	Verbalmetafor	Eget eksempel
27	Vind	Substantivisk metafor	Eget eksempel
28	Solstråle	Substantivisk metafor	Eget eksempel
29	Løk	Substantivisk metafor	Eget eksempel
30	Klynk	Verbalmetafor	Eget eksempel

7.4. Gjennomføring og analyse av testene

7.4.1. Gjennomføring

Av elevene i klassen var det tjue stykker som deltok i testene, som ble gjennomført på eget datarom. Jeg har samlet alle kvantitative data fra testene i et rutenett, der jeg har satt inn uttrykk, informantnumre og totalscorer både for den enkelte informant og det enkelte metaforiske uttrykk. For å skille ut kjønn som variabel har jeg markert alle scorene fra jentene med grått, sånn at det er enkelt å lese kjønnsvariabelen inn i materialet. Disse totaloversiktene er lagt til som vedlegg. Jeg har to vedlegg for test 1 og to for test 2, se vedlegg 1–4.

Vedleggene viser det samme tallmateriale, men i det første vedlegget er elevnummer og uttrykk skrevet inn, det andre vedlegget for enkelttesten består bare av en ren regnearkutregning, der verdiene for enkeltuttrykk og elev blir regnet automatisk sammen. Denne doble føringen har med rent tekniske forhold å gjøre, det er begrenset hvor mye data en kan få inn på en side uten at det går ut over lesbarheten.

Jeg deler analysen av de to testene i to. Jeg vil drøfte begge testene under ett, men for enkelhets skyld dele denne drøftingen inn i en kvantitativ del og en kvalitativ del. I den kvantitative delen vil jeg se på tallmaterialet jeg har fått fra testene, mens jeg i den kvalitative delen vil gå inn i noen av enkeltsvarene og drøfte disse. Det at informantene bruker eget språk der de utfordres til å både omskrive og forklare billedlige uttrykk med enklere språk, har bidratt til et mer rikholdig materiale enn om de bare skulle ha krysset av i flervalgsoppgaver.

7.4.2. Tallenes tale

I forkant av testene fryktet jeg at de skulle være for lette, og ikke være noen reell utfordring for en 10. klassing. Der tok jeg feil. Førsteintrykket mitt etter å ha lest gjennom besvarelsene i forkant av selve kodingen og poenggivningen var at elevene scoret jevnt over svakt og hadde manglende eller svak kjennskap til billedlige uttrykk som jeg ut fra egen intuisjon tok for gitt at de kunne. Hvert enkelt uttrykk har 6 som toppscore, og med 20 informanter er det følgelig 120 oppnåelige poeng. I tabell 4 er det en oversikt over uttrykkene i de to testene, rangert etter poeng.

Det er naturlig å dele inn denne totalscoren i tre segment; *høy*, *middels* og *lav* score. Et gjennomsnitt på 4 på enkeltvarsnivå tilsvarer at man statistisk kan vise at man forstår innholdet til en viss grad, slik at man både kan forklare uttrykket og gjengi setningen. Det vil gi ett uttrykk en totalscore på 80 med 20 informanter. Det er altså totalscoren for hvert uttrykk som blir sammenlignet i denne delen av analysen. 80 poeng eller mer blir derfor regnet som

høy score. Videre viser en snittscore på 2 eller mindre på enkeltsvarnivå at man kan både forklare uttrykket og gjengi setningen på et lavt nivå, eller at man til en viss grad klarer det ene, men ikke det andre. 40 poeng eller mindre indikerer derfor lav score for et uttrykk. Da gjenstår 41–79 poeng som en middels score. Dette gir som figuren viser en fordeling der 6 uttrykk får høy score, 17 uttrykk får middels score og 7 uttrykk får lav score. Høy score er markert med fete typer på høy, vanlig for middels og kursiv med fete typer for svak score. I tillegg har jeg markert med * de uttrykkene som ble valgt grunnet dokumentert høy frekvens i aviser, som vist av With i hennes arbeid.

TABELL 4. RANGERING AV METAFORISKE UTTRYKK ETTER SCORE TEST 1

Rangering	Uttrykk	Poeng
1	Å henge med hodet	93
2*	Å være i tråd med noe	92
3*	Å drite på draget	87
4*	Å stå i spissen for noe	85
5*	Å ta av	84
6*	Å legge noe på hylla	82
7	Å ha oversikt	77
8*	Å ha noen i ryggen	76
9	Å være en rev	74
10	Å være oppstemt	73
11	Å loke	70
12	Å snuse	66
12	Å knekke sammen	66
14	Å gå i ball	62
15*	Å ha gode kort på hånden	57
16	Å ha sommerfugler i magen	56
17*	Å levere varene	49
18	Å hope seg opp	47
19	En trykkende stemning	46
20*	Å komme på banen	45
20	Hipp som happ	45
22	Jevnet med jorden	41
23	Å lukte lunta	40
24	Å se mellom fingrene med noe	34
25	Is i magen	33
26	<i>Svin på skogen</i>	26
27	<i>Å gå over bekken etter vann</i>	26
28*	<i>Å ha glimt i øyet</i>	24
29	<i>Å få endene til å møtes</i>	18
30	<i>Murring i krokene</i>	17
	<i>Totalscore</i>	<i>1691</i>

TABELL 5. RANGERING AV METAFORISKE UTTRYKK ETTER SCORE TEST 2.

Rangering	Uttrykk	Poen g
1*	Å sette søkelyset på noe	97
2	Å være løk i hodet	95
3*	Å stjele showet	91
4*	Å holde noen i sjakk	87
5*	Å være på hjemmebane	86
6	Å ta grep	84
7	Å få juling	83
8	Å være en solstråle	81
9	Å ha et godt øye til	78
10	Vandrende leksikon	77
11*	Å legge noe på is	76
11*	Å holde døra åpen for	76
13*	Et slag i ansiktet	75
14*	Å se langt etter noe	73
15*	Å dra noe i land	73
16	Å stå opp med det gale beinet først	72
16	Å slippe en vind	72
18	Å være nedtrykt	70
19	Å gå fem på	68
20	Hull i hodet	66
21*	Å ligge i kortene	65
22	Å ha bakkekontakt	58
23	På tide	54
24	Rubb og stubb	48
25	Å være en slange	44
26	Å klynke	43
27	Å falle sammen som et korthus	36
28	Å være blåøyd	33
29	Å gi en god dag	25
30	Med list og lempe	21
Totalscore		2007

Ut fra tabellene er det første som er verdt å merke seg at informantene jevnt over scorer bedre i test to enn test en. Totalscoren på test 1 er 1691, noe som delt på 30 uttrykk gir et snitt på 56,36 poeng pr uttrykk for hele informantgruppen samlet. Fordelt på 20 elever gir det en snittscore på 2,81 for hvert enkelt svar. I test 2 er totalscoren økt til 2009, noe som gir et snitt på 66,96 poeng pr uttrykk for hele informantgruppen samlet, og 3,34 som snittscore for hvert enkelt svar.

Differansen mellom test 1 og 2 i totalscore er da 2009 minus 1691 som er 318. Dette er en prosentvis økning på 18,8 prosent. Dette er en markant forbedring. Den store styrkingen har hovedsakelig kommet i midtsjiktet. Antallet scorer i dette området er 18 i begge testene, slik at test to har ikke blitt kunstig økt ved å få en ekstrå scoreindikator. Midtsjiktet med middels score har økt fra 945 til 1188, en økning på 243 poeng.

Når det gjelder de ti uttrykkene som var plukket ut på grunnlag av høy statistisk forekomst i dagligpresse, som vist hos With (2008), er disse naturlig nok også godt representert i høyeste scorekategori. Spesielt gjelder dette for test 1, der hele fem av de seks uttrykkene i høyeste scorekategori er slike uttrykk. De øvrige fem uttrykkene er jevnt distribuert ut over resten av skalaen. I test to har uttrykkene tatt fra Withs material litt annerledes fordelt. Toppsjiktet har økt til 8 uttrykk, og fire av disse er av de etterprøvde høyfrekvente uttrykk. Fem andre av disse uttrykkene har samlet seg i en klynge med score fra 73 til 76, og det lavest scorende er «å ligge i kortene», med 65 poeng. Som redegjort for litt senere, er likevel scoren for disse uttrykkene i sum styrket frå test en til test to.

Ut fra dette materialet er det flere ting som stikker seg ut for drøfting. Det ene er forbedringen i totalscore, det andre er hvor de til sammen 20 høyfrekvente uttrykkene fordeler seg i score gjennom de to testene. I tillegg vil jeg ha en kort refleksjon rundt scoren på de fire fonologisk motiverte uttrykkene. I forbindelse med forbedringen av totalscore, er det naturlig å gjøre grundig rede for mulige årsaker, og ikke minst mulige feilkilder.

Forbedringen i totalscore kan tenkes å komme av at uttrykkene er lettere i slutttesten enn førtesten. Testene ble gjort så like som mulig gjennom å ha et likt innslag av de uttrykkene som With i sin korpusanalyse ga status som høyfrekvente. De øvrige uttrykkene ble med seks unntak valgt ut fra en antatt lik vanskegrad med hensyn til konvensjonalitet og grad av billedlighet. Fire av disse unntakene er de fonologisk motiverte uttrykkene, men de er også uttrykk vurdert til å ha høy grad av konvensjonalitet.

De to siste uttrykkene er idiomatiske uttrykk som er vanlige blant ungdom: *Å være løk i hodet* og *å loke*.

Uten statistisk belegg i en større korpusanalyse er det ikke mulig å gi en hundre prosent reliabel vurdering av utbredelsen av disse uttrykkene som grunnlag for utvelgelse. Når det gjelder idiomatiske uttrykk vil en også, selv om en baserer seg på korpus, ikke kunne fange opp den reelle utbredelsen og bruksfrekvensen av uttrykkene. Mange idiomatiske uttrykk er preget av muntlighet og brukes derfor mer i dagligtale enn i skriftlig kommunikasjon. For å gi de to testene en så pålitelig lik vanskegrad som mulig, ble uttrykkene som jeg selv valgte ut, fordelt på de to testene etter trekking. En sånn randomisering er med på å styrke fordelingen, sånn at den ikke blir strategisk skjevfordelt for å stimulere til ønskede resultater. Ut fra datamaterialet kan man også finne støtte for reliabiliteten i testforskjellene ved å isolere

resultatene for de uttrykkene som faktisk er hentet fra Withs korpusanalyse, som vist i tabell 6.

TABELL 6. SAMMENLIGNING AV SCORE FOR HØYFREKVENTE UTTRYKK I TEST 1 OG 2

Test 1 uttrykk	Testpoeng	Test 2 uttrykk	Testpoeng
Å være i tråd med noe	92	Å sette søkelys på noe	97
Å drite på draget	87	Å stjele showet	91
Å stå i spissen for noe	85	Å holde noen i sjakk	87
Å ta av	84	Å være på hjemmebane	86
Å legge noe på hylla	82	Å legge på is	76
Å ha noen i ryggen	76	Å holde døren åpen for	76
Å ha gode kort på hånden	57	Et slag i ansiktet	75
Å levere varene	49	Å se langt etter	73
Å komme på banen	45	Å dra noe i land	73
Å ha glimt i øyet	24	Å ligge i kortene	65
Sum test 1:	681	Sum test 2:	799

Differansen mellom de to testene når det gjelder de 20 høyfrekvente idiomene er på 118 poeng, eller 17.32 prosent. Dette ligger så nært totaldifferansen for de to testene (18.8%), at det ut fra min vurdering styrker reliabiliteten for sammenlignbarhet av vanskegrad for de to testene. En supplerende strategi for å identifisere en mulig feilkilde, er at av de 20 idiomatiske uttrykkene som er valgt ut på grunnlag av Withs korpusanalyse er de 10 uttrykkene brukt i test to mer høyfrekvente og derfor mer kjent for informantene. For å kritisk vurdere dette, viser jeg i tabell 7 en oversikt over de 20 valgte uttrykkene, kva slags rangering de hadde i korpus, og om de inngår i test en eller to.

TABELL 7. KORPUSFOREKOMST KONTRA TESTSCORE FOR HØYFREKVENTE UTTRYKK I TEST 1 OG 2

Rangering	Uttrykk	Forekomst i korpus	Test 1 eller 2	Samlet poengsum
1	Å være i tråd med noe	18	1	86
2	Å sette søkelys på noe	13	2	97
3	Å ta (helt) av	11	1	84
4	Å være på hjemmebane	11	2	86
5	Å stå i spissen for noe	10	1	85
6	Å holde døren åpen for	9	2	76
7	Å komme på banen	9	1	82
8	Å se langt etter noe	9	2	73
9	Å legge noe på hylla	8	1	82
10	Å ha noen i ryggen	8	1	82
11	Å legge noe på is	7	2	76
12	Slag i trynet(ansiktet)	7	2	75
13	Glimt i øyet	7	1	24
14	Å stjele showet	7	2	91
15	Å dra noe i land	6	2	73
16	Å henge med hodet	6	1	93
17	Å holde noen i sjakk	6	2	87
18	Å levere varene	6	1	49
19	Ligge i kortene	5	2	64
20	Å ha gode kort på hånden	5	1	57

Jeg har summert forekomst i korpus for uttrykkene som er brukt i de to testene for å vurdere om representasjonen i korpus er like sterk i de to testene. Utrykkene brukt i test 1 forekommer til sammen 90 ganger, mens uttrykkene brukt i test 2 forekommer totalt 80 ganger. Utrykkene har altså en litt assymetrisk forekomst i utvalgssammenheng, de hyppigst forekommende uttrykkene er hakket sterkere representert i test en. Dette falsifiserer altså en selvkritisk hypotese om at utvalget av uttrykk i test 2 er gjort med grunnlag i hyppig forekomst i korpus, med dertil forventet sterk score. Dette vurderer jeg også til å styrke påliteligheten i forholdet mellom testscorene, og antagelsen om at informantene har utviklet en sterkere

avkodningskompetanse fra test 1 til test 2. I et større arbeid kunne reliabiliten bli styrket gjennom at en informantgruppe gjennomførte de to testene i én rekkefølge, mens en annen informantgruppe gjennomførte de to testene i motsatt rekkefølge. Informantgruppene måtte da i forkant ha blitt vurderte som noenlunde like i forutsetninger. I sammenheng med mitt arbeid, ble dette begrenset av tilgang på informantgrupper. Hadde jeg delt opp informantgruppen min i to for å danne en testgruppe, ville de statistiske aspektene ved tallmaterialet blitt svekket.

En annen mulig feilkilde når det gjelder styrket totalscore, er at jeg som forsker tolker test 2 mildere enn test 1, for å «jekke opp» tallene. For å unngå dette, har jeg forsøkt å objektivisere vurderingskriteriene for å gi så like vurderinger som mulig. Det avgjørende kriteriet her er om informanten har forklart uttrykket med samme, mindre eller mer bruk av billedlige virkemidler enn det som er i testuttrykket. I praksis har dette ikke vært vanskelig; jeg har følt meg trygg på kodingen. Med det begrensede datatilfanget jeg har, har det fungert godt med en tredeling av de individuelle scorene. Et fascinerende eksempel fra testmaterialet er når en informant forklarer «svin på skogen» med «ugler i mosen». Informanten viser en viss forståelse for uttrykket, men graden av billedlighet kan ikke sies å være lavere, slik at den da får en score på to poeng for middels besvarelse.

Den foretrukne forklaring på øket totalscore er selvfølgelig at informantene har profitert faglig på undervisningsopplegget mellom testene, og at den styrkede kompetansen har gjort at de lettere gjennomskuer idiomatiske uttrykk. Jeg har operert med en hypotese at det å gjøre idiomatiske uttrykk til et tema i språkundervisning er med på å øke språklig bevissthet og dermed også konkrete ferdigheter. Jeg vil ikke konkludere på grunnlag av tallmaterial alene, men utsette slutføringen av denne drøftingen til senere, etter at jeg har sett på testscorene ut fra informantperspektiv og reflektert rundt noen enkelt svar i testene.

Før jeg dreier fokus fra uttrykk til informant, vil jeg kort kommentere scoren på de fire fonologisk motiverte uttrykkene som er med i testene:

TABELL 8. TESTSCORER FONOLOGISK MOTIVERTE UTTRYKK

Test 1	poeng	Test 2	poeng
Hipp som happ	45	Rubb og stubb	48
Lukte lunta	56	List og lempe	21

I begge testene har uttrykkene scoret midt på treet i spennet 0–120. «List og lempe» er intuitivt et noe konservativt uttrykk som nok ikke mange kjenner til, og det er kanskje det som er minst anvendt i dagligtale. I gjennomgangen av testresultatene sammen med klassen var det også det uttrykket færrest av elevene hadde kjennskap til. «Hipp som happ» og «Rubb og stubb» er uttrykk som er lite transparente, men dette er uttrykk som mange mente de hadde hørt før, selv de som ikke kunne gjøre rede for uttrykkets betydning. Grunnen til at «å lukte lunta» har scoret bedre, kan enten være at det er et uttrykk som mange har vært eksponert for, men også at det er det av uttrykkene som har sterkest transparens. Å forestille seg lukten av en brennende lunte er et bilde som gjerne er lett å overføre til at det snart skal skje noe, selv om man har svak eller ingen forkunnskap om uttrykket.

Så langt har jeg sammenlignet tallene i test 1 og 2 med utgangspunkt i scorene for de metaforiske uttrykkene. Jeg har presentert argumenter for at utvalget av uttrykk er pålitelig, i den forstand at testene representerer et utvalg av uttrykk med lik vanskegrad. Jeg har forsøkt å være åpen og kritisk i forhold til eventuelle feilkilder. Konklusjonen er at informantene har en reelt styrket kompetanse, som dokumenteres i en sterkere score på test 2 enn test 1. Årsaken til denne styrkingen kan være av ulikt slag.

- Informantene har gjennom utfylling av test 1 fått styrket sin forståelse av hva et metaforisk uttrykk er.
- De kan ha profitert på undervisningsopplegget mellom testene
- En ikke identifisert feilkilde har påvirket prøveresultatet.
- En eller flere av disse tenkte årsakene kan ha virket sammen.
- Indre motivasjon og opplevd relevans har blitt styrket.

For å kunne svare mer konkret på mulige årsaksforhold vil jeg vende tilbake til dette i den avsluttende drøftingen, når jeg har fullført både den kvantitative og kvalitative analysedelen.

7.4.3. Informantenes stemme

I denne delen vil jeg gjennomføre en kort analyse av tallmaterialet i de to testene med fokus på informantkategorier. Med en informantmengde på bare tjue er det begrenset hvor mye «tallknusing» en kan gjennomføre på en pålitelig måte. Jeg knytter drøftingen hovedsakelig til hovedintensjonen med testene, som var å finne så pålitelige kvantitative mål som mulig på en gitt metaforkompetanse. Talene viser at det er en vesentlig forbedring av den samlede testscoren, og hovedmålet er da innfridd. Denne korte drøftingen er dermed ikke knyttet til

forhåndsgitte hypoteser, men skal granske mulighetene for å finne nye sammenhenger og nye forskningsspørsmål som eventuelt kan nedfelles i nye hypoteser.

Testene var lagt opp til å identifisere kjønn, språklig bakgrunn med tanke på andre morsmål enn norsk, og lesevaner. Jeg valgte etter første gjennomlesing av de ferdig utfylte testene å se bort fra lesevaner, fordi det var stor variasjon i utfyllingen av denne delen av skjemaet. Jeg vurderte det til at det derfor var vanskelig å finne en pålitelig inndeling som avspeilet reelle ulikheter i denne informantegenskapen. Jeg baserer drøftingen på det tallmaterialet som kan leses i vedlegg 1. til 4. For å anskueliggjøre variasjonen i informantgruppen med hensyn til kjønn og språkfordeling, har jeg satt alle sammen inn i en tabell. Morsmål er markert der det ikke er norsk.

TABELL 9. TOTALOVERSIKT SCORE FORDELT PÅ KJØNN

Informantnr	Kjønn	Morsmål	Test 1	Test 2	Total
1	Gutt		49	43	92
2	Jente		96	139	235
3	Gutt	Spr. minoritet	64	81	145
4	Gutt		163	160	323
5	Gutt	Spr. minoritet	109	100	209
6	Gutt		74	94	168
7	Gutt		114	153	267
8	Jente	Spr. minoritet	99	124	223
9	Jente		107	126	233
10	Jente		59	65	124
11	Gutt	Spr. minoritet	118	130	248
12	Jente	Spr. minoritet	116	153	269
13	Jente		8	12	20
14	Jente		80	130	210
15	Jente		48	15	63
16	Gutt		124	112	236
17	Jente		59	105	164
18	Jente		110	144	254
19	Gutt		51	33	104
20	Gutt		45	82	127

Ut fra denne modellen vil jeg først sammenligne scorene på grunnlag av kjønnsvariabelen. Her er det to jevnstore grupper på ti informanter i hver.

TABELL 10. SAMMENLIGNING AV SCORE ETTER KJØNN

Gutter	1	3	4	5	6	7	11	16	19	20	Sum	Snitt	Median
Test 1	49	64	163	109	74	114	118	124	51	45	911	91,1	91,5
Test 2	43	81	160	100	94	153	130	112	33	82	988	98,8	97,0
Total	92	145	323	209	168	267	248	236	84	127	1899	189,9	188,5
											Økning	8,4%	6,0%
Jenter	2	8	9	10	12	13	14	15	17	18			
Test 1	96	99	107	59	116	8	80	48	59	110	782	78,2	88,0
Test 2	139	124	126	65	153	12	130	15	105	144	1013	101,3	125,0
Total	145	223	233	124	269	20	210	63	164	254	1795	179,5	187,0
											Økning	29,5%	42,0%

I denne sammenligningen av data er det mest påfallende den store forskjellen i prosentvis utvikling mellom de to scorene. Guttene har en positiv snittendring på 8,4 prosent totalt, mens jentene har nærmere 30 prosent. Det er vanskelig å finne pålitelige grunner for disse differansene. Jentene kan ha hatt mer utbytte av teorien enn guttene, men det kan også være skjulte grunner til at jentescoren for test 1 er såpass mye lavere enn guttenes, slik at denne i realiteten har gitt et svakere bilde av jentenes kompetanse enn de reelt hadde. Dette kan ha med motivasjon, opplevd relevans eller klassekultur å gjøre. Jeg stilte dette spørsmålet til den faste læreren, som vurderte det å være mest sannsynlig et motivasjonsspørsmål. Læreren sa at mange av guttene i denne klassen hadde en sterkere indre motivasjon og ikke minst et aktivt konkurranseinstinkt som gjorde at de hadde det med å «koble seg raskere på» enn jentene i møte med nye opplegg, men at jentene ofte «tok inn slakken» i løpet av arbeidet. Tabellen viser også at for guttene ligger medianverdiene nært snittscorene, mens hos jentene er det en markert differanse. Om man ser nærmere på tabellen kan dette forklares med at det er noen jenter som har betydelig lavere score enn andre, særlig i test 2, informantnummer 13 og 15.

Totalscoren på test to har en differanse på 25 poeng (1013–988), som viser en forholdsvis liten differanse i sluttkompetanse mellom kjønnene, i favør til jentene. Jeg konkluderer på grunnlag av datamaterialet med at elevgruppene har profitert på opplegget, og at den forholdsvis lille differansen i sluttkompetanse ikke gir grunnlag for å si at kjønnsvariabelen har en sterk eller tilstrekkelig etterprøvd relevans for metaforforståelsen. Jentenes svake score

på test 1 velger jeg å tro at det er rimelig å tilskrive en ikke identifisert faktor som sannsynligvis har med opplevd relevans og/eller motivasjon å gjøre. En didaktisk sluttrefleksjon må bli at det er viktig å bruke tilstrekkelig tid til å drøfte relevans og premisser for det som skal gjennomføres.

I neste omgang ser jeg på testscorene til elever fra de språklige minoritetene:

TABELL 11. TESTSCORE SPRÅKLIGE MINORITETSINFORMANTER

Elev	3	5	8	11	12	Sum	Snitt	Median
Test 1	64	109	99	118	116	506	101,2	109
Test 2	81	100	124	130	153	588	117,6	124
Total	145	209	223	248	269	1094	218,8	233
Prosentvis	+ 26,6 %	- 8,3 %	+25,3 %	+10,2 %	+31,9 %	+16,2 %	+16 %	+13,8%

Med unntak av informant 5 har samtlige en positiv vekst: fra 19,1 til 31,9 prosent. Totalscorene ligger innenfor den spredningen som er i klassen for øvrig, så det er ingen markant kontrast mellom scorene til denne informantgruppen og de som har norsk som morsmål. Mange av elevene er også språksterke i det muntlige, og ingen har tilbud om grunnleggende norsk. Jeg vil likevel ta en vinkling til på testmaterialet fra denne informantgruppen og gjennomføre en kort kvalitativ refleksjon basert på innholdet i besvarelsene, for å se om det er noen språklige fellestrekk ved de metaforene og uttrykkene som de scorer bra eller dårlig på. Jeg vil i neste del sammenligne informantene med flerspråklig bakgrunn med gruppen for øvrig, for å se om det er ulikheter i måten man svarer på.

7.4.4. Kvalitativ sammenligning av forklaringene i test 1 og 2

Måten jeg her vil sammenligne svarene på er gjennom å vurdere billedligheten i måten de velger å forklare det billedlige originaluttrykket på. Jeg vurderer om forklaringen er lik eller mindre billedlig i innhold.. Jeg teller så de svarene der jeg vurderer at forklaringen er minst like billedlig som uttrykket som er forklart. Til sist summerer jeg disse svarene og sammenligner antall billedlige forklaringer for de to testene. I tabell 12 viser jeg eksempler på forklaringer der ord/uttrykk og forklaring er av samme billedlighetsgrad, som er tatt fra elevsvarene i testen.

TABELL 12. EKSEMPLER PÅ ORD/UTTRYKK OG INFORMANTFORKLARING

Metaforisk ord/uttrykk	Forklaring
Å ta av	Å gå amok
Å komme på banen	Å komme seg på rett vei
Trykkende stemning	Spent stemning
Å gå i ball	Å gå i surr

Det er mange som ikke har besvart alle spørsmålene, så i forbindelse med denne delen av analysen har jeg talt antall svar, og talt hvor mange av disse som består av svar der forklaringen er minst like billedlig som det ordet/uttrykket som skal forklares.

For elevene som hadde fremmedspråklig bakgrunn, er tallene som følger: I test 1 var 20 av 95 gjennomførte svar av denne kategorien. I prosent blir det 21,1 av gjennomført svarmengde. I test to er dette forholdet på 13 av 105 gjennomførte svar, som gir 12,4 prosent. Mengden med svar der ordene/uttrykkene ble forklart med like stor grad av billedlighet sank altså med 8,7 prosentpoeng. Se tabell 13.

Tallene for de øvrige elevene viste tilsvarende forhold: På den første testen er det besvart 268 spørsmål til sammen. Av disse var 41 svar slik at ord/uttrykk og forklaring har samme grad av billedlighet. Dette gir en prosentandel på 15,3 %. I test to er svarmengden økt til 326 og av disse var 23 av svarene på samme grad av billedlig fremstilling. Dette gir en prosentandel på 7,1. Differansen i prosent er på 8,2. Forskjellen mellom den store elevgruppen og de fremmedspråklige er altså bare 0,5 % prosentpoeng.

TABELL 13. SAMMENLIGNING AV BILLEDLIGHET I ELEVFORKLARINGENE I TEKSTENE

	Test 1			Test 2			Endring
	Antall svar	Billedlige		Antall svar	Billedlige		fra 1 til 2
	N	N	%	N	N	%	%-poeng
Fremmedspråklige	95	20	21,2	105	13	12,4	8,7
Norskspråklige	268	41	15,3	326	23	7,1	8,2
Hele gruppen	363	61	16,8	431	36	8,3	8,5

Konklusjoner at også i denne sammenheng er det lite avvik mellom scorene til informantene med flerspråklig bakgrunn og de rent norskspråklige. De har svart på omtrent like mange av spørsmålene, og antall svar med høy grad av billedlighet har sunket med ca 8 prosentpoeng for begge informantkategoriene, noe som i tall tilsvarer cirka en halvering i antall, fra 61 til 36 svar for hele gruppen. Det at elevene har flere enn ett bruksspråk, er altså ut fra disse tallene en ikke faktor som det er grunnlag for å gjøre noe mer med statistisk ut fra mitt materiale.

For å styrke påliteligheten i vurdering av billedlighet gikk jeg gjennom svarene sammen med en annen norsklærer som ikke ble opplyst om hvilke svar som var i test 1 og test 2, og denne kom frem til den samme tallfestingen. Det å bruke grad av billedlighet som en indikasjon på styrket språkkompetanse viste seg dermed å være en god måte å avkode og finne kvantitative mål på en konkret ferdighet innenfor språkkompetanse.

7.4.5. Avslutning testanalyse

Disse korte analysene av materialet bekrefter at hele elevgruppen statistisk har styrket kompetansen sin fra test 1 til test 2. Både totalscorene, mengden svar og innholdet i svarene har blitt styrket. I test 1 besvarte elevene 353 spørsmål, mens de i test 2 besvarte 431. Snittmengden pr informant gikk altså opp fra 17,6 besvarte spørsmål til 21,5, en økning på 22,1 %, noe som er en klar forbedring.

Elevene viser gjennom forklaringene sine også at de har fått en øket bevissthet om billedlighet; tallene dokumenterer at det er langt færre forklaringer i test 2 enn i test 1, der en forklarer et ord eller uttrykk med samme grad av billedlighet. Både mine tellinger og elevenes egne små fortellinger viser dermed en klar og positiv forbedring av kompetanse i forståelse av billedlighet.

7.5. Gjennomføring av undervisningsopplegg generell metafor teori

7.5.1. Innledning

Hele opplegget ble gjennomført i samme didaktiske setting, der elevene satt på sine faste plasser vendt mot et smartboard tilkoplett internett. Med utgangspunkt i PowerPoint-presentasjoner ble det ført en faglig dialog med klassen. Utgangspunkt for dialogen var spørsmål basert på det som jeg forklarte og la frem med støtte i presentasjonen, og lesing av enkelttekster. Underveis lagde jeg egne notater og skrev inn elevsvar direkte i tekstbokser på presentasjonene som vi hadde på smartboard og i egen notisbok. På denne måten fikk jeg inn

elevsvar og kommentarer etter hvert, og kunne spørre dem: «Er det dette du mener? Siterte jeg deg rett nå?», osv. I tillegg skrev de notater og kommentarer på utdelte ark, som jeg samlet inn. Elevene laget ikke individuelle besvarelser for karaktersetting, jeg ga faglærer en muntlig vurdering av den enkeltes muntlige prestasjoner og deltagelse i prosjektet.

Som i min egen gjennomgang av metafor-teori besto gjennomføringen av fire hoveddeler: *Generell metafor-teori, idiomatiske uttrykk, metafor og krig og metafor og sport*. Opplegget var fleksibelt, i den forstand at proporsjonene på arbeidet og tidsbruken ble justert underveis etter elevenes engasjement og faglige innspill. Med nytt stoff er det ikke lett å forutse hva som er tidkrevende, hva som er populært og «tar helt av», og hva som treffer så dårlig at det bør minimeres.

7.5.2. Innledning for elevene

Denne innledende delen startet med en diskusjon om språklige virkemidler, der jeg spurte klassen om de hadde hørt om metafor, og hva de eventuelt forbandt med fenomenet. De fleste kjente til begrepet, og noen elever kom med innspill på hvordan en kan forklare hva en metafor er. Innspillene var i form av korte og litt usikre innlegg, til dels i stikkordsform.

- «Et ord for en ting.»
- «Du sier «solstråle» for å vise at noen er glad»
- «Hvis du ikke finner ord for det du skal si, kan du sette inn en metafor i stedet.»
- «Du er som en rose.»
- «En sammenligning på en måte.»
- «Er ikke det som en slags overdrivelse?»
- «Du sier noe på en annen måte.»
- «Er ikke det et bilde på noe?»

Disse svarene skrev jeg ned etter hvert, og ga klassen tilbakemelding i etterkant. Jeg forklarte at det er vanlig å ikke kalle det en metafor når vi bruker «som», at det da ses på som en simile. For å styrke innlæringen av dette uttrykket, spurte jeg om de visste hva «similar» betyr på engelsk, noe som de fleste visste. Jeg sa videre at alle svarene var fine bidrag, som alle kunne fortelle oss noe om hva en metafor er, og at jeg ville vise noen presentasjoner som kunne bidra til å avklare og gjøre tydelig hva en metafor er. Elevene fikk etymologien til ordet, og ble presentert først for den enkle aristoteliske avgrensingen, der en metafor blir forklart ved at man tar noe fra ett område av livet for å betegne noe annet.

Fordi det dreier seg om billedlig språk, var det naturlig å anskueliggjøre begrepene ved hjelp av konkrete visuelle bilder. Jeg ga elevene ulike eksempler på ord der det opprinnelige uttrykket *phorein* i ulike former går inn i andre kjente ord, som *semafor* og *fosfor*. Dette gjorde jeg ikke bare for å styrke innlæringen, men også for å arbeide med ordforståelse gjennom å vise at sammensatte ord ikke er arbitrære, men er satt sammen av enkeltord med spesifikke opprinnelige betydninger. Dette reagerte mange elever positivt på, de sa at dette hadde de ikke tenkt over tidligere, og de hadde heller ikke lært om ord på den måten før.

Med denne enkle samtalen som felles utgangspunkt for læringsfellesskapet ga jeg klassen noen enkle og overtydelige eksempler på metaforer. De fikk to eksempler: «Knut Albert er en gris» og «Tone er en engel», og til hver av setningene fikk de to illustrasjoner som skulle vise henholdsvis Knut Albert og en gris og Tone og en engel. Videre ble klassen utfordret til å forklare hva det innebærer å bli kalt en gris eller engel. Alle var enige om at gris var negativt, men de ble ikke enige om hva slags egenskaper hos grisen som skulle brukes til å betegne et menneske. Noen mente det gikk på klesdrakt og spisevaner, mens andre mente at det hadde med seksuelle ting å gjøre. «Det kommer helt an på sammenhengen», var det en elev som sa, og det ble også avrundingen av samtalen. Klassen var enig om at hvorvidt det dreide seg om renslighet eller sex, kom an på hva vi ellers visste om den som ble omtalt med denne metaforen. Når det gjaldt englemetaforen, var elevene mer samstemte på at det dreide seg om uskyld, vennlighet og moral, men noen mente også at hvis «Tone er en engel», er hun smiskete og overlegen. Altså ikke ubetinget positivt, men her var det en elev som mente om det vi ble enige om i forbindelse med grisemetaforen, at «det kommer helt an på sammenhengen og hvem vi snakker om».

7.5.3. Metaforer fra dagligtale

Etter disse innledende samtaler ba jeg elevene om eksempler på metaforer som de bruker på hverandre, og da kom det mange eksempler. Se tabell 14.

TABELL 14. ELEVENES EKSEMPLER PÅ METAFORER BRUKT AV UNGDOM I DAGLIGTALE

Drittsekk	Hunk	Pappskalle	Skarpeste kniven i skuffen	Engel
Jævel	Løk	Nepe	Flintskalle	Drømmeprins
Hore	Kylling	Snøball i helvete	Bitch	Crushet ditt
Knupp	Bøtteknott	Grautskalle	Keex	Rose
Baby	Muselort	Rotte	Barbie	Blåveis
Megge	Tøs	Blomst	Soss	Pus

Jeg minte dem på det som var sagt tidligere om grunnstrukturen i en metafor med to deler, det som benevnes, og det det benevnes som. Her introduserte jeg med bakgrunn i kognitiv metafor-teori begrepene *språklig metafor*, *kildedomene*, *måldomene* og *overføringer*, og at en oversikt som viser denne helheten kaller vi (i påvente av et norsk ord) en «mapping». Dette fremstilte jeg som en grunnstruktur som en kan bruke på alle typer språklige metaforer.

Noen av elevene viste fin interesse for disse nye begrepene, men de fleste viste mest entusiasme i det å finne nye metaforer og fortelle hva de betydde. Jeg valgte å avvente med å introdusere Lakoffs introduksjon og skille mellom hverdagsmetaforer og «klassiske» metaforer, siden dette er mer et teoretisk idékompleks enn en analytisk avgrensing med allmenn oppslutning. Tanken bak det var at ved å drøfte uttrykkene ett for ett ut fra denne foreløpig lite komplekse toleddete modellen ville elevene få utviklet en enkel kunnskapsbase i form av egne erfarte kontraster mellom måten noe blir beskrevet på, og hva som er beskrevet.

Jeg spurte om hva som kunne være grunnen til at det å kalle en kvinne «bitch» fungerer som en negativ metafor, med tilleggsspørsmålet «hvorfors det å bli kalt hund sett på som et skjellsord?» Da svarte en elev «Hva, betyr *bitch* hund?» Det var en stor andel av elevene som ikke visste det. En metafor som er forholdsvis ny, var altså allerede en «død metafor» for mange av disse språkbrukerne. De visste at det var noe negativt, men det språklige innholdet hadde for dem ingen transparens og egen mening å vise til. Det var tydelig et visst repertoar av betegnende uttrykk som var positive eller negative uten at det egentlig var så klart for dem hva som lå i ordene. De ordene som ble dårligst forklart av elevene, er merket med grå bakgrunn i skjemaet, her var det ingen forslag til hva begrepet «egentlig» skulle forklare. I tabell 15 vises en skjematisk oversikt over de begrepene som ble forklart av elevene, og så ordrett som mulig gjengivelse av elevresponsene:

TABELL 15. ELEVENES MUNTlige FORKLARINGER AV NOEN METAFORER FRA UNGDOMSSPRÅK

Drittsekk	«En fyr som behandler folk skikkelig dårlig.» «En sekk med dritt høres ikke særlig positivt ut da.»
Jævel	«En som har gjort noe gale som folk har blitt skikkelig irritert for.» «For en djevel er ond og gjør ondskapsfulle ting som folk blir irritert for»
Hore	«En jente som enten oppfører seg billig eller som kler seg billig. Billig, da er man lett på tråden.» «Det er jo å vise masse hud da, og du vet at folk kommer til å se på deg liksom.»
Babe	«Typisk jentebabe er gjerne med blondt hår, store blåe øyne og så gjerne veldig

	<p>kvinnelige former, kanskje litt stor rumpe, vet ikke jeg.»</p> <p>«Masse maskara, det er viktig på en babe, de har masse sminke. Liten søt og uskyldig, har noe med baby å gjøre.»</p>
Rose	<p>«Jeg kan kanskje assosiere med rød, og rød er for kjærlighet. Kanskje litt vakre sånn som rosen. Rose er kanskje litt mer allsidig enn andre blomster. Tulipan er liksom mer skjerpert kanskje. En hører jo det, at en rose er mer kjærlig enn en tulipan for eksempel.»</p>
Engel	<p>«En ser jo for seg oppi himmelen og sånn.»</p> <p>«Kanskje noen som har gjort noe godt for deg.»</p> <p>«Engler er kun positive skapninger, gjør ingenting vondt.»</p>
Barbie	<p>«Kanskje litt som babe, men høye og tynne med langt hår. Veldig kvinnelig i ansiktet og feminin.»</p> <p>«De er barbiedukker, litt sånn dukkete. Hvis noen sier «Barbie» så er det fordi man tenker på barbiedukker.»</p> <p>«Hvis et ekte menneske skulle ha kroppen til Barbie, ville det ikke være plass til både mage og lunger. Da måtte du velge mellom å kunne spise eller å bare kunne puste. Ryggen hadde knekt sammen fordi kroppen og beina og alt er så langt og tynt i forhold til høyden og det store hodet.»</p>
Hunk	<p>«En skikkelig kjekkas, som ser skikkelig bad ut.»</p> <p>«Jeg tenker på punk, en kjekkaspunker, en sånn keeg som vet at de er veldig kjekke.»</p> <p>«En sånn boletype med masse muskler og sånn, men han har ikke så mye mellom ørene.»</p> <p>«En sånn solariumstype med smykker.»</p>
Kylling	<p>«Litt sånn dumme som bare loker rundt.»</p> <p>«Litt umodne, bare kakler med alle de andre.»</p> <p>«Litt sånn i flokken, vil ikke stikke seg ut. Jeg tror det er en kjiping som ikke tør å være seg selv, men som bare dilter.»</p>
Bøtteknott	<p>«Vet ikke, hva er knott på en bøtte?»</p> <p>«Er det noe med lokket?»</p> <p>«Sikkert noe lite og ikke så viktig.»</p>
Muselort	<p>«Noe lite og ubrukelig.»</p> <p>«Stinker.»</p> <p>«En liten mygg som ingen vil være med.»</p> <p>«Noen som har sagt noe som er litt feil.»</p>
Drømmepriens	<p>«Den perfekte kjekkasen, en fyr som er helt perfekt, som behandler deg sånn du vil,</p>

	han som alle drømmer om og alle vil ha.»
Flintskalle	«Bare sånn at det er best å ha hår.» «Er ikke det dum?» «Nei, en flintskalle har ikke hår, men er kanskje ikke så smart liksom.» «Flint, er ikke det en stein, sånn du lager ild med?» «Er det en som har hatt rødt hår og fått måne?» «Nei, det er bare en som er skallet, og det er jo ikke særlig kult da.»
Pappskalle	«En som er skikkelig teit, han har ikke mye inne i hodet.» «Papp er det noe med mykt?» «Jeg tenker mer sånn pappkasse uten noe oppi.»
Snøball i helvete	«Da forsvinner du ganske fort.» « Er det å ha dårlige odds, at noen skal ta deg? En snøball i helvete smelter med en gang, det er jo glovarmt i helvete, alt smelter.»
Grautskalle	«Samme som pappskalle syns eg» «Litt sånn ekkel kanskje.»
Rotte	«Disgusting, æsj.» «En rotte er en du ikke kan stole på, noen som bare snakker drit om deg, er fin oppi trynet og sånn. «En sviker.»
Pus	«Bare sånn et kjælenavn, egentlig ganske åpent, du kan si det til de fleste. Det er litt sånn søtt, vet ikke. Man sier i stedet for «hei vennen», så sier man pus.» «Katter er søte og fine dyr. Det fenger mer enn å si et annet dyr liksom.»
Skarpeste kniven i skuffen	«Man sier gjerne at noen ikke er den skarpeste kniven i skuffen enn at de er det.» «Det er gjerne det at man ikke er så smart eller tenker logisk. « «I en skuff er det alltid mange kniver, og så setter man det som mennesker, så er det alltid noen som er sløvere.»
Keex	«Litt sånn hunk tror jeg. Nei, mer sånne dyre klær med pels og sånn. Er ikke det det samme som kakse?» «Tror det er noe med at kakse er en riking.»

Ut fra denne oversikten er det tydelig at elevene har en forståelse av meningsvalør i de ulike metaforene de bruker, men de kan i varierende grad gjøre rede for hvorfor de enkelte ordene representerer det innholdet det gjør. Det var en givende fagdiskusjon med stort engasjement, og elevene sa at det var gøy å prøve å finne ut hva ordene egentlig betydde. Det ga også en støtte for det videre arbeidet at elevene kom med to idiomatiske uttrykk: «skarpeste kniven i

skuffen» og «snøball i helvete», og at diskusjonen rundt disse viste at uttrykkene var transparente og meningsgivende også for dem som ikke kjente til dem fra før.

Denne økten bidro til å etablere og forsterke noen teoretiske grunnbegreper, og i drøftingen ble elevene mange ganger konfrontert med at de brukte metaforer for å forklare metaforer, og at det dermed er ulike grader av metaforisitet, også i «hverdagsspråket». Økten fungerte dermed fint ut fra grunnintensjonen min om å øve og utvikle språk- og metaforbevissthet.

7.5.4. Dyremetaforer

Jeg viste til til den forrige diskusjonen, og at det der forekom en rekke dyrenavn som «pus», «rotte» og «kylling». Jeg fortalte at dyremetaforer er svært vanlig å bruke, og spurte om de kunne tenke seg frem til andre dyremetaforer enn de som allerede var nevnt. Dette var på tampen av en 60 minutters økt, og det var tydelig at klassen som helhet ikke hadde så mye mer å gi. De kom likevel med «esel», «svin», «klegg», «bjørn», «stankelbein» og «dovendyr». Jeg satte opp hver enkelt i et skjema og spurte de om hvilke egenskaper som ble flyttet fra kildedomene til måldomene når vi brukte disse ordene for å betegne et menneske. Jeg var her bevisst på å bruke de begrepene som var introdusert tidligere i økten, for å øke tryggheten og styrke innlæringen av et visst repertoar av analytiske verktøy. Elevene viste økt trygghet i metaformodellens todeling og økt refleksjon rundt hvorfor noen egenskaper flyttes fra et kildedomene til et måldomene og andre ikke, selv om refleksjonene ikke alltid var like akademisk finslipte.

TABELL 16. ELEVENES FORSLAG TIL OVERFØRINGER I DYREMETAFORER

Språklig metafor, dyrenavn	Egenskaper som flyttes?
Esel	«Dum, sta, det er dyr som ikke vil flytte på seg.»
Svin	Samme som gris tidligere; «ekkel, skitten» Noen mente at et svin var sterkere og ikke hadde så mye med sex å gjøre
Klegg	«En som dilter, henger med, umulig å bli kvitt.»
Bjørn	«Sterk.»
Stankelbein	«Høy og tynn person.»
Dovendyr	«Lat.»

7.5.5. Indirekte metaforer

I metaforikk der vi ønsker å uttrykke noe negativt om noe eller noen, er det ofte vanlig å bruke indirekte metaforer. Jeg spurte om elevene kjente til uttrykket indirekte metafor, men det var det ingen som gjorde. Jeg ga dem så to eksempler på indirekte metaforer: *sutre* og *bjeffe*. «Er det metaforer da?» var det en elev som spurte. Jeg spurte om hva det betydde å sutre, og elevene mente det hadde med å klage og grine å gjøre.

Lærer: «Hvem er det som sutrer helt sånn billedlig eller ikke-metaforisk da?»

Elev: «Gjør ikke drittunger det da?»

Lærer: «Du mener små barn?»

Samme elev: «Ja, sånne babyer i bleie.»

Lærer: «Så om vi sier at noen sutrer, så sammenligner vi dem metaforisk med et lite barn?»

Annen elev: «Å ja, sånn ja!»

Tredje elev bryter inn: «Det vil si at hvis noen bjeffer, altså at vi sier at de bjeffer, så kaller vi dem for en hund?»

Fornøyd lærer: «Nemlig.»

Her spurte jeg retorisk om det er noen forskjell på å kalle noen for hund og å si at de bjeffer. En elev mente at det var noe med å si noe om hele mennesket, mens å bjeffe var å beskrive en handling: «At noen går litt for langt og er frekk og sånn.» En annen sa at det ikke var så frekt å si at noen bjeffet, «det går liksom an, men å kalle noen for hund, det er for drøyt.» På denne måten bekreftet vel elevene noe av den retorikken som ofte ligger i indirekte metaforbruk, at det er en mer subtil måte å fremme en verdidom på enn en direkte og konfronterende omtale av en person eller personer.

7.5.6. Metonymi, bokstavelig, ikke-bokstavelig

Etter som elevene nå hadde begynt å bli mer fortrolige med feltet, fikk de en grundigere gjennomgang av bokstavelig/ikke-bokstavelig, begrep som allerede hadde vært brukt i samtalen. Jeg understreket at det gjerne er mer presist å bruke begrepsparet direkte og overført betydning. Dette begrepsparet har også en sterkere forbindelse til den enkle definisjonen av metafor som elevene tidligere hadde blitt introdusert for, med å føre/bære noe over fra et område til et annet. Overført betydning ble forklart som en metaforisk forståelse av et ord, mens direkte betydning da er den mest vanlige og ikke-metaforiske meningen vi tillegger et ord eller uttrykk. Jeg fortalte også at det er en liten modifikasjon på denne

sannheten, og det er at ofte er et uttrykk brukt mer i overført betydning enn direkte, og eksemplifiserte dette med setningen: «Hun er en skikkelig merr.» Vi omtaler (beklageligvis) oftere en kvinneperson som 'en merr' enn vi omtaler konkrete hester i positive ordelag. I tillegg fikk de introdusert begrepet *metonymi*, med eksemplene «Vi trenger flere hender på kjøkkenet» og «Norge knuste Brasil i helgen.» Jeg gikk ikke i dybden på dette begrepet, men sa at vi kanskje kom til å komme tilbake til det i forbindelse på metaforbruk og sport.

7.5.7. Døde metaforer

Med utgangspunkt i ordet *sabotasje* forklarte jeg fenomenet *død metafor*. De fleste elevene i klassen hadde hånden i været da jeg spurte om hva det betydde, og de brukte uttrykk som «ødelegge», «sprengte» og «stikke kjepper i hjulet» for noe. Det er verdt å merke seg at en av elevene brukte et idiomatisk uttrykk for å forklare metaforen, en metafor ble altså intuitivt brukt for å forklare en annen.

Jeg viste også tilbake til flere av de metaforene vi hadde diskutert tidligere, og hvordan disse ble brukt positivt eller negativt, av og til uten at vi helt kunne gjøre rede for betydningen eller innholdet. Jeg viste dem en visuell fremstilling av utviklingen til begrepet *sabotasje*, med utgangspunkt i misnøye blant franske fabrikkarbeidere, og hvordan de brukte sine «saboter» til å forsinke produksjonen. Jeg fortalte at sånne begreper vandrer språkhistorisk over lande- og språkgrensene og går inn i ordforrådet vårt. Som ikke-fransktalende har ikke vi tilgang til den leksikalske meningen til uttrykket, så gjennom spredning og kulturell repetisjon flytter vi oss lengre og lengre fra å forstå ordet, men det gir likevel mening for oss. Jeg spurte om de hadde eksempler på andre døde metaforer, noe som viste seg å være et lite gjennomtenkt spørsmål, ut fra responsen. For å gjennomskue død metaforikk har vi ofte støtte i kunnskap om andre språk og vårt eget språks innflytelse fra andre språk. For elevene viste dette seg å være vanskelig, og det kom ingen forslag.

Jeg viste dem da eksempler fra et område som er erfaringsnært for dem, gjennom noen av de visuelle uttrykkene vi møter i digitale brukergrensesnitt, som *skrivebord* og *søppelbøtte*. Å se på elementer i dataverden som metaforer syntes mange var fascinerende, det at vi tar elementer fra den fysiske verden for å kunne kommunisere med teknologien. Med den teoretiske kunnskapen som elevene nå hadde, var planen å lese i natur- og samfunnsfagbøker for å finne eksempler på døde metaforer. I praksis viste det seg å være vanskelig, noe som gjerne var en kombinasjon av at elevene har for svak tverrspråklig kompetanse, og at min

forklaring ikke gikk tilstrekkelig i dybden til å få med majoriteten av klassen. I stedet for et utvalg av metaforer man ubetinget kunne kalle døde metaforer, kom de med en lang rekke eksempler på den metafortype som det var planen å introdusere dem for i neste del av opplegget:

7.5.8. Begrepsmetafor, språklig metafor og hverdagsmetafor

Jeg satte begrepene og uttrykkene som elevene fant i samfunnsfagbøkene sine inn i en tabell, etter hvert som jeg fikk dem inn gjennom muntlige bidrag. Alle elevene hadde ett eller flere bidrag i denne runden. Se tabell 17.

TABELL 17. METAFORER OG IDIOMER FRA LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG

Midthavsryggen	Den kalde krigen	Lyspunkt	Regnskygge
Militær galskap	Å ha overtak	Å hjelpe landet på fote	Opprør
Fjellkjedefolding	Smeltepunkt	Revolusjon	Drivhusgass
Hårsbredd	Klamre seg til et strå	Avslutning	Miljøvennlig
Radioaktiv	Ødelegge	Innvandrer	Arbeidsløshet
Innbygger	Utvide	Utstyrt	Omgang
Penger mellom hendene	Undertrykke	Ta sjanser	Deltatt
Energikilde	Oppholde	Overskudd	Omtenksum
Langvarig	Undertrykking	Nederlag	Avlive
Ingenting	Gåtefull	Egenrådlig	Nedtur
	Opptur	Opprykk	Krypdyr

Dette er et rikt tilfang av metaforiske ord og uttrykk, og jeg måtte ta et valg der og da om hvordan disse skulle drøftes. Jeg fortalte klassen at det var ikke helt døde metaforer dette her, men at alt var metaforer, og at de hadde funnet noen glimrende eksempler for å bygge på videre i metaforopplegget. Jeg sa at vi kunne komme tilbake til døde metaforer litt senere, fordi de metaforene de hadde funnet var veldig viktige, og vi kunne lære mye av å granske noen av dem. Å gå gjennom hver enkelt ville bli tidkrevende, så jeg bestemte meg for å stille noen spørsmål som kunne styre samtalen i retning av hverdagsmetafor kontra begrepsmetafor. Med hendene viste jeg de romlige orienteringene høy og lav, og spurte om det gikk an å sortere mange av metaforene i kategori høy eller lav. «Hvilken av metaforene har noe med høy å gjøre, og hvilke har noe med lav?» Svarene satt jeg inn i tabell 18.

TABELL 18. SORTERING AV METAFORER ETTER ROMLIG ORIENTERING

Høy	Lav
Å ha overtak	Undertrykke
Å hjelpe landet på fote	Undertrykking
Opprør	Nederlag
Oppholde	Nedtur
Overskudd	Krypdyr
Opprykk	
Opptur	

Videre spurte jeg om det var noen fellestrekk for ordene i hver av kategoriene. Elev: «Det er jo ganske negativt da, den der lav.» Annen elev: «Alt som har med høy å gjøre er bra, og så omvendt?»

Jeg spurte om vi kunne utforme en regel for metaforene, men responsen var litt spak, så jeg foreslo: Går det an å si at «Opp er bra» og «Ned er dårlig»? Det var det flere som var med på, og jeg forklarte dem at nå var vi like ved et gjennombrudd der vi kunne utvikle måten vi forstår metaforer på. Jeg introduserte dem for skillet mellom begrepsmetafor og språklig metafor, og hvordan mange av de metaforene som vi bruker og ofte ikke legger merke til, kan kalles hverdagsmetaforer. Jeg refererte kort til Lakoff og Johnson, og hvordan disse begrepene bidro til både å utvikle og utfordre metaforforskningen. Dette var litt overveldende teoretisk for mange, så for å anskueliggjøre det med en passende og litt humoristisk metafor, sa jeg til dem at vi kanskje kan kalle begrepsmetaforen for sjelen, og den språklige metaforen for kroppen. Jeg understreket at dette var en metafor og at det er ikke sånne begreper en bruker innenfor språkvitenskap.

Jeg spurte om de hadde forslag til at opp blir gitt en positiv verdi og ned en negativ. Elev: «Har det noe med himmel og helvete å gjøre?» Jeg svarte at det var et godt forslag som kanskje religiøse mennesker ville foretrekke, mens en ateist ville gjerne si at vi har plassert himmel opp og helvete ned i konstruksjonen av en kosmologi fordi opp er bra og ned er dårlig. Jeg sa videre at det er vanskelig å vite hvorfor opp har fått en positiv status og ned en negativ, og at dette er noe som det blir forsket på. Jeg refererte til forsøket av Gibbs, der forsøkspersonene rangerte personer som ble presentert med portrettfoto høyt oppe på dataskjermen høyere enn de som ble presentert lavt på skjermen (Gibbs 2011: 38–39). Dette var en passende situasjon til å fortelle elevene at denne nye teorien som baserer seg på skillet mellom begrepsmetaforer og språklige metaforer, hevder at begrepsmetaforene er lagret i hjernen, i det kognitive, som en verdi eller sammenheng som aktiveres når vi produserer

eller utsettes for en metafor. Elev: «Klart det er i hjernen, hvor skulle det ellers være.» Godt utsagn.

Jeg sa at det virket som de hadde en god forståelse av OPP ER BRA og NED ER DÅRLIG, og at disse begrepsmetaforene er med på å gi verdi og mening til de språklige metaforene. Jeg spurte om de hadde forslag til andre begrepsmetaforer basert på det materialet vi hadde funnet og satt opp på tavlen.

Elev: «Avlive er jo negativt, er det noe med av og dårlig?» Jeg spurte om de hadde forslag til noe med «på» og andre med «av», sånn at man kanskje kunne si AV ER DÅRLIG og PÅ ER BRA? En elev påpekte at vi hadde «avslutning» i materialet, og jeg fikk følgende forslag til «på-ord» og «av-ord»: *påfunn, påståelig, avvise, påta, pålegge, gå på, påske (!), avtale og avfetting*. De ordene elevene kom med viste seg å være vanskelige å sortere langs en positiv/negativ-akse. Selv om mange av «på-ordene» var positive og mange av «av-ordene» var negative, var det også unntak i form av nøytrale ord som *avslutning* og *avtale*. Vi ble enige om at man antageligvis kan sortere mange metaforer i positive og negative begrepsmetaforer der opp er bra og ned er dårlig, men at det også finnes unntak.

Denne økten var på et høyt abstraksjonsnivå, og det var krevende for elevene å holde kollektivt fokus i de mest begrepstunge delene, der jeg la fram kognitiv metafor-teori for diskusjon. Det at romlighet var en fysisk egenskap som gikk igjen i mange abstrakte uttrykk, virket som en aha-opplevelse for mange, selv de som ikke var aktive i selve teoridiskusjonen. Det var nok hensiktsmessig at ikke alle delene i kognitiv metafor-teori ble presentert i en økt, men i flere omganger, slik at det ble variasjon mellom teoretisk fremlegging og elevenes egenaktivitet.

7.5.9. Metaforer i ulike lærebøker

Elevene ble så inndelt i tre grupper som hentet fagbøker fra hvert sitt fag. De ble utfordret til å finne metaforer i fagbøkene, med et spesielt blikk for hverdagsmetaforene, men også mer klassiske metaforer og idiomatiske uttrykk. De tre gruppene fordelte seg på religion, naturfag og samfunnsfag, og de fikk 20 minutter til å lese, snakke litt sammen og velge seg ord. Jeg tok så en felles gjennomgang på tavlen, der metaforene fra de tre lærebøkene ble sortert i tre kolonner i en tabell.

TABELL 19. METAFORER FRA RLE, NATURFAG OG SAMFUNNSFAGBØKER

Religion, livssyn & etikk	Naturfag	Samfunnsfag (historie)
Oppskrift	Tøffedyr	Oppvarming
Oppgave	Egenskap	Utarbeide
Slagord	Utvikling	Opprinnelig
Innblandet	Utgave	Utbrudd
Overvinne	Miljøvern	Innvandring
Utbredt	Legekunstens	Overbeiting
Vitenskap	far	Gressteppe
Frihet	Overleve	Arbeidsvandring
Overbevisende	Undersøke	Flyttestrømmer
Fellesskap	Avleire	Utgjør
Godkjenne	Avlive	Nedbør
Grunnleggende	Sammensetting	Nasjonalprodukt
Egenskap	Lett på beina	Utvandring
	Påvirke	Forurensing
	Drivstoff	Overforbruk
	Forebygge	

I diskusjonen av disse varierte metaforene valgte jeg å diskutere to aspekter. Det ene var å bygge videre på forrige diskusjon, der elevene ble gjort oppmerksomme på metaforer som brukte retning som en indikator på positiv eller negativ begrepsvalør. Det andre var å spørre elevene om de kunne finne eksempler på metaforer blant disse som var med på å gi fysiske egenskaper, utstrekning eller mål på ikke-fysiske fenomener. De plukket da fort ut de som kunne knyttes til en opp/ned-akse: *opprinnelig*, *oppgave*, *oppskrift*, og *oppvarming*. Elevene var litt reserverte om hvorvidt disse kunne forstås ut fra begrepsmetaforen OPP ER BRA, mange mente at de var litt kontekstavhengige (mitt uttrykk) begrep. Elev: «Det kommer jo litt an på.» Jeg argumenterte for at alle de fire metaforene hadde med å lage noe, gjøre noe eller endring, og hevdet at det å lage generelt har et mer positivt rykte enn det motsatte. Det gjorde at flere av elevene ville tillegge disse metaforene en positiv verdi. Vår begrepsmetafor besto altså, med noe reservasjon, møtet med konkrete orienteringsmetaforer.

En annen elev var så rask med å foreslå «over» som noe som også var positivt og hadde med høyt oppe å gjøre. Jeg foreslo å teste en begrepsmetafor OVER ER BRA på de metaforene de hadde funnet som hadde «over» som ledd. Jeg skrev opp *overvinne*, *overbevisende*, *overleve*, *overbeiting* og *overforbruk*. Her var elevene klare og enige om hva slags kategorier de ville plassere tre av de språklige metaforene i: De mente at *overvinne*, *overbevisende* og *overleve*

var positive metaforer i alle sammenhenger. De øvrige to var det stor usikkerhet om, og en elev mente at de var både positive og negative i den forstand at den som gjennomførte handlingene, sikkert hadde det bra, men «det var jo ikke så bra for de andre da». Med denne reservasjonen knyttet til kontekst var vi likevel enige om at tendensen er at når «høy» eller «over» er del av metaforiske ord, går det an å bruke begrepsmetaforene OPP ER BRA og OVER ER BRA som grunnleggende regler for betydningsdannelse.

På dette stadium i økten var det tydelig i form av uro og noe småsnakk at en andel av klassen opplevde en metning på teori, så jeg bestemte meg for å avrunde økten med å vise dem noen andre eksempler på språklige metaforer som kunne føres tilbake til OPP og NED, som «høy på livet», «nedtrykt», «det er på høy tid», «høytid» og «høysesong».

Etter en kort pause fortalte jeg dem at jeg ville introdusere dem for to andre begrepsmetaforer som har en solid posisjon i metaforforskningen: LIVET ER EN REISE og VARME ER NÆRHET. Jeg ga dem eksempler på språklige metaforer som kan føres tilbake til disse: «Skolen har vært en lang oppoverbakke», «Det vil jeg si, dette er en total blindvei» og «Vi står ved en skillevei». Til VARME ER NÆRHET ga jeg eksemplene «Vi har et varmt forhold», «Det er ganske kjølig mellom oss» og «Det var en ganske lunken atmosfære».

Elevene viste entusiasme over disse setningene, men det var vanskelig for dem å finne gode eksempler selv. Jeg fokuserte på den siste metaforen, og spurte dem om de kunne tenke seg hvorfor temperatur forbindes med en positiv ting som nærhet. Elev: «Det er jo ikke noe særlig å fryse!». Jeg fortalte dem så at teoretikerne Lakoff og Johnson, som introduserte oss for begrepet hverdagsmetaforer, mener at det er en sammenheng mellom sanseopplevelser vi alle har eller har hatt, og metaforene vi bruker. Jeg nevnte da at kognitive lingvister har hatt en hypotese om at den kontakten vi opplever som nyfødte med vår mor er preget av nærhet og varme, og at det er en av de første begrepsmetaforene vi får etablert (Lakoff og Johnson 1999: 46). Jeg sa at fordi den blir antatt å eksistere som en av de mest opprinnelige begrepsmetaforene, kalles den primærmetafor.

Selv om entusiasmen og deltagelsen hadde vært bra, var det nå et greit tidspunkt å gi seg på. De fleste hadde gitt bidrag, spesielt i runden med metaforer fra lærebøkene var alle frempå og kom med eksempler som alle fikk god respons på.

7.5.10. Generell metafor teori med elevene, oppsummering

Elevene fikk i løpet av denne første introduksjon økten:

- Bli kjent med en utvidet forklaring av metaforbegrepet
- Lære kognitiv metafor teoris skille mellom klassisk metafor og hverdagsmetafor
- Lære sentrale begreper fra kognitiv metafor teori
- Finne egne eksempler på metaforer
- Finne eksempler på metaforer i lærebøker
- Reflektere rundt relevante begrepsmetaforer for noen av de språklige metaforene
- Lære noen vanlige begrepsmetaforer, herunder en primærmetafor
- Lære kort om teorien om forholdet mellom sansing og metafor som kognitiv metafor teori baserer seg på.

Elevene var særlig ivrige i å finne konkrete metaforer, og i å diskutere hva slags betydning en tillegger den ene eller andre metaforen. Den teoretiske førkunnskapen om metaforen som virkemiddel og språklig realitet var svak, elevene kunne svare at «det dreide seg om å si noe på en annen måte» og at «har ikke det noe med bilde å gjøre».

Elevene viste særlig interesse for drøfting av metaforer som de selv bidro med fra dagligtale. De viste også god deltagelse i analyse av konkrete metaforer fra lærebøker, særlig i hvordan det går an å kategorisere og forstå metaforer gjennom blant annet bruken av retning (OPP ER BRA osv.), men i drøftingen av teorien var det tydelig at mye var på et abstraksjonsnivå der bare en liten del av klassen mestret å delta såpass tidlig i opplegget.

7.6. Idiomatiske uttrykk

Denne økten ble innledet med en kort forklaring av hva som vanligvis anses som et idiomatisk uttrykk, med utgangspunkt i ett av uttrykkene som elevene hadde blitt testet for i test 1: «å drite på draget». Mange skjønnte at det betydde å gjøre noe dumt, uttrykket var det tredje best forståtte av de 30 uttrykkene/metaforene i testen. I Vannebo sin idiombok er det to forklaringer på dette uttrykket, en fra seilskutemiljø, og en annen fra den delen av historien da hest og kjerre ble anvendt. Seilskuteversjonen handler om når dekkmannskapet gjorde sitt fornødne fra bommen og traff «draget», som var et tau spent under bommen, til å holde seg fast i. Å drite på draget ville jo da gjøre tilbaketuren litt udelikat. Den andre forklaringen er at hesten skeit på draget eller skjækene som spente den fast til vognen (Vannebo 2011: 84–85). På spørsmål til klassen om de visste hva begrepet betydde, var det en av elevene som kjente til forklaringen med hest, mens den andre var ukjent. Jeg minte dem her på at både historikk

og kognitiv motivasjon kunne spille en rolle. Jeg gjorde dem oppmerksom på at selv om svært få av dem kjente opprinnelsen til uttrykket, var det de fleste som skjønnte at uttrykket handler om å gjøre en grov tabbe. For å anskueliggjøre aspektet med motivasjon, spurte jeg om de kjente andre uttrykk med «drit», «bæsj» eller andre betegnelser på ekskrementer. Da fikk jeg flere: «å drite seg ut», «å bæsj på leggen», «å preike piss», «å slenge dritt» og «å stå til anklene i drit med hodet ned». Det at avføring konsekvent går inn i negative betydningsdannelser, er nok en godt etablert struktur, og er nok også en av grunnene til at dette uttrykket fikk en såpass solid status i testmaterialet. Jeg brukte igjen begrepene *kildedomene*, *måldomene* og *motivasjon*. Jeg understreket at en metafor eller uttrykk kunne ha en historisk opprinnelse som forklarer hva det opprinnelig dreide seg om, men at mange uttrykk også kan formidle betydning uten at vi kjenner denne opprinnelsen, fordi ordene som uttrykket er sammensatt av, kan aktivisere holdninger og reaksjoner hos oss. Til sist fortalte jeg at et idiomatisk uttrykk må ha mer enn ett ledd, og at vanligvis er betydningen av et slikt uttrykk noe mer enn den vanlige måten å forstå setningen på.

Elevene fikk så i oppgave å finne eksempler på idiomatiske uttrykk i en av lærebøkene, og hvis de kom på noen selv, kunne de skrive ned dem også. Her var ikke hensikten å finne spesielle idiomer innenfor en spesiell sjanger, men i det hele tatt å kunne identifisere denne type lingvistiske elementer. Jeg fikk da en rekke uttrykk, som følger: «rett og slett», «her og der», «i god tid», «knapp tid», «være på bærtur», «til stadighet», «av og til», «først og fremst», «her og nå», «fri flyt», «rett og galt», «å stå for noe», «i stedet for», «i hvert fall», «fri som fuglen», «evig lang tid», «ikke minst», «på grunn av», «i løpet av», «i motsetning til», «tenke gjennom», «i sin tur» og «rått og brutalt».

Et raskt oversyn viser at det er et spenn i hva slags idiomer dette er, spesielt ett har sterk metaforisitet, og kan kalles en klassisk metafor, der et måldomene betegnes med et begrep fra et konkret kildedomene i en klassisk struktur med $a = b$. Jeg tenker da på «å være på bærtur». Videre har vi «fri som fuglen», som kan vurderes som en simile. Brorparten av eksemplene er innenfor kategorien hverdagsmetafor, i den forstand at det dreier seg om at de språklige uttrykkene bruker romlighet og fysiske mål på fenomener som er forholdsvis abstrakte. Abstrakte fenomener blir tingliggjort gjennom språkbruk som bruker utstrekning og fysiske mål. Eksempler på dette er «fri flyt», «ikke minst» og «tenke gjennom».

På grunn av denne diversiteten i innhold måtte jeg ta et valg om hvordan jeg skulle tilnærme meg drøftingen sammen med elevene. Jeg tok utgangspunkt i det spekteret som jeg selv

vurderte lå i tilfanget av uttrykk, og spurte om de så noen uttrykk som var sterkt metaforiske. En elev foreslo «fri som fuglen», og jeg bekreftet at det ville være helt klart metaforisk om en fremstilte et menneske som en fugl, men at i dette uttrykket var det et ord som jeg nevnte tidligere, som hadde med sammenligning å gjøre. Da var det et femtalls elever som hadde hånden i været, og en av elevene sa at når det var *som*, var det snakk om en simile. Jeg spurte likevel om forklaringen på uttrykket, og flere elever, litt i munnen på hverandre, sa at det handlet om å kunne gjøre det man ville.

Hva med «å være på bærtur», kjenner dere betydningen til det, spurte jeg. Elev: «Å ikke ha peiling?». Jeg svarte at det nok kunne stemme, men at *peiling* vel også kan ses på som en metafor, så jeg spurte om det gikk an å forklare det enda mindre metaforisk. Her kom det ulike forslag, men de uttrykte at det var vanskelig å forklare uten å bruke andre metaforer. Vi ble enige om at det dreide seg om å ikke helt skjønne noe, eller ta alvorlig feil i en sak. Jeg spurte dem så om de kunne tenke seg hva som motiverte dette uttrykket, hvorfor er det å være på bærtur en negativ sak? Dette var vanskelig. Til alt hell er dette et uttrykk som blir omtalt i Vannebo (2003: 72), slik at jeg kunne ta frem hans forklaring og referere til denne: «[...] når en var på bærtur, kunne en rote seg bort og komme fullstendig på avveier». Jeg nevnte i tillegg de to uttrykkene som også av Vannebo blir sett på som forholdsvis synonyme: «å være helt bak mål» og «være helt på jordet». Jeg sa at nå hadde vi drøftet det som kalles etymologi eller opprinnelsen til ords betydning, men akkurat som med det tidligere eksemplet med avføring, går det an å se på hvordan ulike uttrykk har likheter i hvordan de bruker fysiske egenskaper eller mål. Jeg spurte om de kunne se noen likhet mellom «å være på bærtur», «å være helt på jordet», og «være helt bak mål».

- Elev: «Alt er steder, mer ulogisk å si sånne ting som himmel, fordi ingen er jo i himmelen.»
- Annen elev: «Hvis du er bak mål er du litt utafør, litt lengre vekke enn du burde være.»
- Tredje elev: «Det er plasser du ellers ikke er.»
- Fjerde elev: «Det er ikke så mye som skjer på de plassene.»
- Femte elev: «Man er kanskje litt fortutlet når man er på alle de stedene.»

Jeg spurte så om de kjente uttrykkene sentrum og periferi, og at det ville kanskje være mulig å forklare alle tre uttrykkene med begrepsmetaforer. Jeg skrev opp PERIFERI ER DÅRLIG og SENTRUM ER BRA. Elevene var enige i at disse to sammenhengene kunne brukes til å

forklare de språklige uttrykkene. En syntes det var «stilig», men det var også tydelig at disse intellektuelle modellene opplevdes litt tunge og uvante å forholde seg til for mange. Likevel syntes jeg å merke en tendens til at flere av elevene var mer engasjerte enn da de ble introdusert for begrepene, i form av flere hender i været, og ivrig fagsnakk med avbrytelser.

Økten var snart over, så jeg bestemte meg for bare å diskutere bare ett eller to til av uttrykkene, og tok først for meg «rett og slett». Mange elever visste hva det betydde, og vi ble enig om at det betydde enkel og grei eller uproblematisk, «sånn er det bare». Ingen av elevene mente at det var et uttrykk som de selv brukte til vanlig.

Her tok vi også en kort runde på historikk og motivasjon. Elevene kom med forslag som hadde med enkelhet og ryddighet å gjøre, og noe lenger inn i uttrykket var det vanskelig å komme. Jeg spurte om hvorfor det ikke het «rett og jevnt»? og da svarte en elev at det ikke hørtes like fint ut når lydene var forskjellige. Jeg forklarte at det kaltes fonologisk motivasjon, når vi som her har ett uttrykk med enderim. Jeg minte dem i den forbindelse på de tre uttrykkene fra førtesten: «jevnet med jorden», «svin på skogen» og «hipp som happ», og snakket litt om bokstavrim og enderim. Alle var enige om at «rett og slett» hørtes bedre ut enn «rett og jevnt». Jeg minte dem på begrepsmetafor, og spurte om de så for seg en begrepsmetafor som kunne brukes til å motivere betydningen i uttrykket «rett og slett».

Jeg minte dem på LIVET ER EN REISE, og spurte dem om det gikk an å bruke den som forklaring. Dette forslaget var bare basert på min intuisjon, og det kom ingen forslag til hvordan denne kunne tenkes å motivere uttrykket «rett og slett». Jeg forklarte at dette var et forslag fra min side, og at jeg tenkte meg at det som gjorde denne begrepsmetaforen relevant som motivasjon, var hvis vi kom til et veistykke som var rett frem og helt slett i overflaten, slik at reisen gikk så lett som mulig. Jeg sa også at når vi flytter over en sånn egenskap fra kildedomene til måldomene kalles det en overføring, og at forskere innenfor kognitiv metafor-teori mener at vi gjør sånt ubevisst hele tiden.

Nå var det kort tid igjen av økten, så jeg tok «rått og brutalt» som det siste uttrykket. Jeg satte elevene på sporet ved å spørre om hele uttrykket var metaforisk, eller bare deler av det. En elev mente at «rått» hadde vel med kjøtt å gjøre, så om det kunne være noe med å slåss. Annen elev: «Noe voldsomt, slåsskamp med blod og sånt». Jeg ga dem en eksempelsetning med bare første ledd av uttrykket: hva betyr det at noe «er helt rått»? Det kom da svar som «dødskult», «sinnsykt bra», «litt sånn voldsomt da, på en positiv måte». Elevene forsto altså «rått» forskjellig, avhengig av hva slags uttrykk det var en del av. Samtalen gikk litt i ulike

retninger, og det var vanskelig å dokumentere samtalen skikkelig med notater og samtidig delta og styre dialogen. Etter en stund ble vi enige om at uttrykket hadde noe med en kopling mellom råskap og opprinnelighet å gjøre. Når det gjaldt å utforme begrepsmetafor som motiverende for uttrykket var det vanskelig; vi ble enige om at rått kunne være både positivt og negativt, og at det hadde med opprinnelighet og ekthet å gjøre. Når det gjaldt «rått og brutalt» som var utgangspunkt for diskusjonen, ble vi enige om at det er et entydig negativt uttrykk. Jeg fortalte dem at utformingen av lydbildet kanskje heller ikke er tilfeldig, at fortetningen av t-er er med på å gi det en veldig sterk uttale, som legger opp til bestemthet i diksjonen. Jeg leste så uttrykket opp med ekstra trykk på t-ene for å vise hva jeg mente, og sammenlignet utformingen med bokstavrimet i de fonologisk motiverte uttrykkene.

7.6.1. Idiomatiske uttrykk med elevene, oppsummering

I denne økten med idiomatiske uttrykk fikk elevene presentert noe av den variasjonen som er i feltet, og elevene fikk anvende de uttrykkene som de hadde lært tidligere; *etymologi*, *kildedomene*, *måldomene*, *overføring* og *motivasjon*. Vi brukte i stor grad elevenes egne eksempler, og det var engasjement og fin deltagelse. Det ble ikke tid til å differensiere mellom overføring og motivasjon. Her ville jeg forklart mer om hvordan det når vi har en rik begrepsmetafor som LIVET ER EN REISE, også er ulike aspekter ved kildeområdet som overføres i ulike metaforer. I en foreløpig evaluering av denne økten var det mest entydige at flere elever var blitt fortrolige med begrepene, men at majoriteten av klassen slet med abstraksjonsnivået, og viste størst deltagelse i innhold og eksempeldrøftinger.

7.7. Krig og metafor

Generell metafor-teori og teori om idiomatiske uttrykk tok tre dager slik at det ble to dager igjen til de resterende to temaene. Det skapte en liten forskyvning i feltarbeidets struktur og vektning av elementer. Den største praktiske konsekvensen var at elevenes tekstlesing måtte baseres på et mer strukturert utvalg av tekster enn om vi hadde hatt en dag til til rådighet. I retrospekt ser jeg da at min egen teoretiske forberedelse til kritisk diskursanalyse med utgangspunkt i metaforbruk har større «kaliber» enn det det faktiske feltarbeidet forutsetter. På den andre side er et grundig forarbeid aldri forgjeves.

Jeg bestemte meg for å bruke én tekst til denne dagen: *Vi skal slåss på strendene*, av Winston Churchill, gjengitt på norsk i *Talenes makt Maktens taler* av Bjørn Magnus Berge (2013). Denne teksten er en tale Churchill holdt i Underhuset i 1940, der han prøver å oppmuntre britene til fortsatt innsats etter store tap og tilbakeslag. Etter talen mottok han stående applaus,

og Churchill-biografen Paul Jenkins mener at denne talen var med på å snu Storbritannias pessimistiske stemning og styrke den kollektive kampånden (Berge 2013: 190). Denne delen ble gjennomført på dag fire, med tre klokketimer til rådighet.

Time 1. Før vi leste teksten, gikk jeg gjennom noe relevant teori, med bakgrunn i mitt eget arbeid og forståelse av noe av den metaforbruken vi kan finne i tekster som går inn i en «krigersk kontekst». Med støtte i PowerPoint-presentasjonen vist i vedlegg 7 gikk jeg gjennom helt kort følgende:

- krig som politikk versus krig som voldelig kriminalitet og styrkingen av en «vi og de andre»-dikotomi gjennom blant annet rasistisk metaforikk og dyremetaforer.
- Bruken av personifisering gjennom metonymier, der ulike land blir karakterisert som personer, og at dette kan brukes som fundament for sykdomsmetaforikk.
- Jaktmetaforikk og duellmetaforikk, der fienden karakteriseres enten direkte eller indirekte som dyr som skal jaktes på, eller som en likeverdig motstander i «edel kappestrid».
- Til sist forklarte jeg og viste eksempler på spill og sportsmetaforikk brukt i forbindelse med krig.

Elevene fikk så utdelt teksten og en muntlig redegjørelse for den historiske bakgrunnen for talen. De fikk også helt kort noe biografisk informasjon om Churchill og hans politiske posisjon og betydning både under og etter krigen. Jeg informerte så litt om oversettelsesproblematikk, og hvordan det alltid er en utfordring for oversetteren å finne ord og uttrykk som gir så lik betydning som mulig på det språket det blir oversatt til. Så leste jeg teksten høyt for dem, og ba dem om å merke av i teksten underveis hvis det var ukjente ord eller andre uklarheter av hvilke slag som helst. Vi dannet oss slik et helhetsinntrykk før vi gikk nærmere inn på språkbruken og bruken av metaforer setning for setning og avsnitt for avsnitt.

7.7.1. Klassiske metaforer i teksten

Vi innså i fellesskap at det ville bli for tidkrevende å kartlegge all bruk av metaforer, metonymier og idiomatiske uttrykk og at vi ville først fokusere på de mer klassiske og kreative metaforene, med en tydelig markert kontrast til «normalspråket». Etter et lite utvalg av disse, ville vi finne et utvalg av mindre markerte metaforer/idiomer.

I lesingen av teksten kom elevene frem til følgende metaforer, se tabell 20.

TABELL 20. METAFORER I CHURCHILLS TALE

-
1. «Den tyske cyklonen skar som en hvass ljà rundt våre nordarmeers rygg og høyreflanke.» (s.191)
 2. «Den tyske kilen pløyde seg vei.» (...) (s. 191).
 3. «Dette motoriserte og mekaniserte hammerhodet.» (s.191)
 4. «Den trege grå massen.»(Om tyskerne)(s.191)
 5. «Føyd enda et blad til de lette divisjonenes ærerike saga.» (s.192)
 6. «Flanken ble altså blottstilt.» (s. 194)
 7. «Og store mengder av fotfolk og artilleri kastet de mot blindtarmen der de franske og engelske hærene sloss for livet.» (s.193)
 8. «Flåten spente hver nerve.» (s.194)
 9. «Rev dem ut av dødens gap» (s.194)
 10. «Ødeleggelsens tordenkile holder de i sine sikre hender,ladet med bundne jettekrefter.» (s.197)
 11. «Førstegrøden av hva vår industri kunne yte.» (s.198)
 12. «Nazistyrets motbydelige dampveivals.» (s.198)
 13. «rykke opp en kreftskade med roten og tillintetgjort.» (s.199)
-

Jeg bestemte meg for å gjennomgå metaforene en for en, og prøve å disponere tiden slik at vi rakk å si noe om alle. Jeg ville ta det i to abstraksjonssteg; først få frem billedligheten i uttryket, så få elevene til å reflektere rundt valget av billedlighet. Jeg ville så i neste omgang vurdere om det var formålstjenlig å si noe om mulige begrepsmetaforer, ut fra den tidligere erfaringen om at det var en svært vanskelig abstraksjonshandling å få med majoriteten av klassen på. Jeg tok metafor for metafor:

1. «**Den tyske cyklonen skar som en hvass ljà rundt våre nordarmeers rygg og høyreflanke.**» Trinn 1 i diskusjonen var å avklare mulige ukjente ord, som *cyklon*, *hvass*, *ljå*, *armé* og *høyreflanke*. Mange av elevene kjente til *cyklon*, *hvass*, og *ljå*, og tre ulike elever forklarte ordene for resten av klassen. *Armé* var det et par av guttene som kjente til som en millitær enhet, og jeg forklarte litt om inndeling og klassifisering av millitære styrker. *Høyreflanke* var det ingen som kjente til, og jeg forklarte at det dreier seg om side, og som oftest om siden på en hest. Det var det så flere som kjente til. Etter en diskusjon med flere innspill fra mange av elevene kom vi frem til at det var mange ulike bilder involvert, både fra naturgeografi, jordbruk og kroppslighet. Her

sammenfattet jeg og spurte om tilbakemeldinger på følgende: «Kan vi si at de tyske soldatene blir fremstilte som en naturkraft, mens de engelske blir fremstilt som en kropp?» Jeg spurte dem om de husket hva en simile var, og om vi hadde en i denne metaforen. «Ja det var det med 'som'». «Kan du ha det inne i en metafor da?» Jeg sa at dette var en komplisert metafor, der to metaforer først blir sammenføyd med 'som', og at vi i tillegg har to metaforiske deler til. Jeg så på klokken og bestemte meg for å avrunde med en oppsummering om innholdet, og knytte det til det som var sagt på forhånd. Jeg sa vi hadde eksempler på personifikasjon (rygg/flanke) og en slags dehumanisering gjennom å betegne tyskerne som en naturkraft, og videre at metaforen var med på å konstruere en forestilling om et «*Vi og de andre*». «Kan du si alt det om den der ene metaforen?» «Da blir vi jo aldri ferdig!» Jeg lovtte å knipe litt inn på tiden, det viktigste var ikke å si alt som var å si om absolutt alle metaforene, men å bli oppmerksom på hvor mye som en kan finne, bare en bruker tid og oppmerksomhet på det.

2. «**Den tyske kilen pløyde seg vei.**» Elev: «Den er vel enkel vel!» Jeg spurte om de visste hva en kile var, og jeg fikk da avklart hva verbet å kile er. Jeg sa så at jeg er ute etter substantivet kile, og en av elevene sa at han hadde vært med på å hogge ved, og da hadde de brukt kiler for å kløyve store kubber. Jeg svarte at det var et godt eksempel, og at det dreier seg om å sette inn kraft på ett punkt, og at det også i denne sammenhengen dreide det seg om å fremstille tysk aktivitet på en spesiell måte. Elev: «Effektiv?» Jeg bekreftet det, og tilføyde at det også var noe mekanisk og upersonlig ved å fremstille tusenvis av soldater som «en kile.» Elevene hadde da svaret klart når neste metafor ble presentert.
3. «**Dette motoriserte og mekaniserte hammerhodet**» Alle var enig om at dette var veldig likt og at det var en mekanisk og upersonlig måte å fremstille motparten på.
4. «**Den trege grå massen**» Jeg minte om at dette var en fremstilling av tyske soldater. «Litt sånn som havregrøt?» Jeg spurte om hva man uttrykker ved å betegne en gruppe mennesker som en grå masse. «Alle er like og du kan ikke se forskjell?» «Folk som er litt kjedelige og ikke viser interesse for å snakke med deg?» Jeg påpekte at i en krigssituasjon er det vel litt mer ekstremt enn bare det. Videre minte jeg dem på det med fremstilling av 'Vi og de andre', og hvordan det er vanlig å fremstille sin egen side som tapre individer, men motstanderne som en mer diffus og uklar mengde med mennesker som vi ikke skjelner mellom.

5. **«Føyd enda et blad til de lette divisjonenes ærerike saga»** Vi avklarte *å føye*, og jeg sa at det er en litt forskjønnende og gammeldags måte å si *å legge til*. *Divisjon* visste de ikke så jeg måtte forklare at det var en militær enhet, mindre enn armé. «Litt sånn heltefortelling er det ikke eller?» «Ja sånn gammeldags». Jeg bekreftet at det var det, og at det for Churchill gjerne dreide seg om å spille på britenes følelser for riddertiden og kanskje også kolonitiden, som en slags gullalder full av myter om britisk storhet.
6. **«Og store mengder av fotfolk og artilleri kastet de mot blindtarmen der de franske og engelske hærene sloss for livet»** Her avklarte jeg «fotfolk» som den enkleste enhet i en hær: infanteristen. «Artilleri» var det flere gutter som kjente til fra dataspill, så jeg supplerte med litt om bombekastere og stridsvogner. Det var nå lite tid igjen for denne økten, så jeg forklarte at en metaforen «blindtarm» gjerne fungerte på den måten at fiendtlig territorium ble sett på som en kropp. Egenskaper som er relevante å overføre vil da gjerne være at en blindtarm er noe lite og unyttig, som man kan klare seg uten.

Time 2. I denne timen fortsatte vi på gjennomgangen av metaforene, men for å holde tiden, måtte jeg gjøre resten av gjennomgangen mer lærerstyrt enn tidligere.

7. **«Flåten spente hver nerve»** Dette forklarte jeg var et eksempel på personifikasjon, der en stor militær enhet fremstilles som en kropp.
8. **«Rev dem ut av dødens gap»** Et eksempel på personifikasjon av døden, og at den gjerne metonymisk forbindes til fiendens kropp.
9. **«Skammens pøl»** dette henger sammen med syn på krig som en ærefull aktivitet, der skam er tap av ære, og at «pøl» går kanskje an å forstå delvis ut fra begrepsmetaforen NED ER DÅRLIG.
10. **«Ødeleggelsens tordenkile holder de i sine sikre hender,ladet med bundne jettekrefter.»** Dette var en vanskelig setning, jeg knyttet de bærende bildene i den til mytologi, der en fremstiller sin side som et overjordisk og gudeaktig vesen.
11. **«Førstegrøden av hva vår industri kunne yte»** Industri fremstilt som primæryrke gjennom bruk av grødemetaforen.
12. **«Nazistyreets motbydelige dampveivals»** Fremstilling av fienden som noe mekanisk, ekkelt og umenneskelig
13. **«Rykke opp en kreftskade med roten og tillintetgjort»** Her minnet jeg om STATEN SOM PERSON som grunnlag for sykdomsmetaforer, for å rettferdiggjøre krig gjennom at den blir gitt en legende kraft.

Jeg avrundet med å spørre elevene om de så noe mønster mellom disse metaforene.

Responsen var litt tilbakeholden, så jeg spurte om det var noen ulikheter i måten de to ulike sidene ble fremstilte på. «Ja tyskerne er en sånn kald og upersonlig, uten ansikt liksom». «En grå masse, og sånn brutal maskin». Jeg bekreftet at det var gode observasjoner, fienden ble fremstil dels som naturkraft, dels som en masse, dels som en maskin, men ikke omtalt som mennesker. Så spurte jeg om hva de tenkte om fremstillingen av den britiske siden. «Litt sånn helteaktig, mektige guder og riddere, var det ikke?» Til sist spurte jeg om de la merke til noe med kropp. «Ja blindtarmen på kartet, og så var det siden på hesten.» Jeg forklarte at når man fremstiller noe med kroppsmetamor, blir fremstillingen mer som en forenklet helhet, og at det kan skjule noe av den faktiske kompleksiteten som er i et fenomen. Dette var noe abstrakt for mange elevene, men det kom mange tilbakemeldinger om at de syntes det var rart («helt vilt») å kunne si så mye om de få setningene/uttrykkene. Flere av de elevene som hadde vært mest aktive, uttrykte stor entusiasme over denne første økten, som gikk halvveis inn i time to.

Siden jeg nå hadde bare 90 minutter igjen til «hverdagsmetaforene» og de idiomatiske uttrykkene, måtte jeg foreta en prioritering, slik at vi brukte 30 minutter på metaforene og 60 på idiomene.

7.7.2. Hverdagsmetaforer i teksten

Av de metaforene som elevene valgte ut, gjorde jeg et nytt utvalg, der jeg isolerte de metaforene som er vanlig å bruke innenfor militær sjargong, for å gjøre det så sjangerrelevant som mulig. Siden elevene hadde blitt oppfordret til å prioritere de mer spesielle metaforene denne gangen, endte vi opp med ti ord som jeg vurderte som relevante for sjangeren, men likevel med en indre logikk som var litt felles. Se tabell 21.

TABELL 21. HVERDAGSMETAFORER I CHURCHILLS TALE

Støtte	Rykke	Styrke	Flanke	Tilbaketrekning
Flåte	Omringet	Omkring	Underlegen	Rekkevidde

Elev: «Der er den hesten igjen, siden på hesten!» Jeg spurte hva de tenkte om de andre, og vi leste setningen som ordene gikk inn i, for å etablere den minste men likevel relevante enheten for å forstå ordets betydning (Jf. Frege og komposisjonalitysprinsippet, kapittel 5.2.).

Jeg prøvde å få elevene litt på gli med å minne om det vi tidligere hadde diskutert, der vi hadde kommet til at en metafor kunne handle om å forenkle gjennom å lage enheter og fysiske størrelser av komplekse fenomener. «Ja soldatene er som en kropp mener du?» Noe særlig lenger enn det kom vi ikke, jeg avrundet med den konklusjonen at ja, det dreide seg om å kroppsliggjøre og fremstille en mengde soldater som en størrelse, som kunne *støte, rykke, ha en flanke, trekke seg tilbake* osv. Videre sa jeg at det er en del av militær retorikk å slik fremstille det militære gjennom denne formen for personifisering. Helt til sist tok jeg frem ordet *flåte* som et eksempel fra marinen som man kalle en metonymi, flåten står for alle båter og mannskap som delen står til helheten.

7.7.3. Idiomatiske uttrykk i teksten

Jeg gjorde av tidshensyn også et strategisk utvalg av idiomatiske uttrykk. Kriteriene for utvalg avgrenset jeg til å være at de hadde en metaforisk betydning, og at det ellers var en fordeling av idiomer både typisk for normalspråket men og litt mer spesielle i retning av sjangertilhørighet til militær språkbruk. Som vist i tabell 22, er det enkle elevkommentarer, men vi fikk repetert noen begreper og sett eksempler på hvordan metaforer brukes til å kokretisere abstrakte fenomener eller hendelser.

TABELL 22. IDIOMATISKE UTTRYKK I CHURCHILLS TALE

Uttrykk	Elevforklaring/eventuell kommentar
Kutte all forbindelse	«Det er vel at du skjærer noe, men at du egentlig ikke skjærer. At du slutter med noe?»
Operere på egenhånd	Noe med medisin og kirurg og sånn?»
Til det siste	«Er ikke det døden?» Jeg minnet eleven om uttrykket ' <i>eufeisme</i> ', at metaforer ofte er forskjønnende.
Stillhet senke seg	Her var det ikke elevforslag, men jeg forklarte at det var en metafor som gjorde fysisk og reellt noe som egentlig er fravær, både av lyd og handling.
Å være i siget	Her minnet jeg på LIVET ER EN REISE, og at det gjerne henspilte på et tog, eller et ras, noe som starter litt forsiktig.
Å gå opp for	Her minnet jeg på orienteringsmetaforer og begrepsmetaforen OPP ER BRA, og at det kan dreie seg om metaforisk synliggjøring, du får vite noe du ikke vet fra før.

7.7.4. Elever, krig og metafor, oppsummering

Etter først å ha gått gjennom generell metaforteori og så et tekststudium med fokus på metaforer, idiomer og det som vi fra og med Lakoff omtaler som «hverdagsmetaforer» var det tydelig at elevene begynte å få taket på både å idientifisere og skille mellom de ulike typer

virkemidler. Når det gjelder å sette bruken inn i en analytisk ramme gjennom felles refleksjon og analyse, var det ulike tendenser i elevgruppen.

Det mest «takknemlige» området å drøfte viste seg å være de spesielle og kreative metaforene i teksten, mange elever uttrykte entusiasme over at det gikk an å si så mye om dem, og viste en veldig iver i å både finne og diskutere slike. Når det gjaldt idiomatiske uttrykk og «hverdagsmetaforene», var det tydeligere at det var mer krevende abstraksjon å sette disse i system, og det var tyngre å få med klassen som helhet i disse drøftingene. Vi konkluderte med at metaforanalysen av denne teksten viser hyppig bruk av personifiserende metaforer og idiomer, og at også øvrig metaforbruk aktivt prøver å fremstille enhet når det gjelder landenes militære styrke. Fremstillingen av fienden var også preget av negativ metaforikk, der både mekanikk, naturkrefter og «grå masse» ble brukt som kildedomener. Alt i alt var dette en givende økt med godt elevengasjement. Flere av elevene var blitt «varme i trøya», og det var flere som ga aktive bidrag i fagsamtalen.

7.8. Sport og metafor

7.8.1. Innledning

Denne delen av feltarbeidet ble gjennomført siste dag, med fire timer til rådighet. Klassen var preget av litt «krigstrøtthet» etter fire dager systematisk arbeid med metafor-teori og tekstdrøfting, og jeg var spent på hvordan det ville slå an med dagens tema, som var metaforer i sportsjournalistikk. På grunnlag av erfaringene fra dagen før avgrenset jeg og systematiserte tekstgrunnlaget som vi skulle bruke, fordi jeg så at det tok mye tid å drøfte de enkelte metaforene og sette det hele i et system sammen med elevene. Jeg valgte å ta med to tekster i sin helhet; en omtale av en håndballkamp og en kortartikkel om et maratonløp for mosjonister. I tillegg klippet jeg en rekke sitater fra den sportsjournalistiske dagspressen for å vise eksempler på litt blomstrende språkbruk. Som i de foregående øktene tok jeg utgangspunkt i en PowerPoint-presentasjon, der jeg i dialog med klassen la frem de sentrale refleksjonspunktene som jeg hadde kommet frem til i min egen gjennomgang av relevant teori.

7.8.2. Sport er krig. Vi og de andre

Første time gikk jeg gjennom dikotomien «oss og de andre», som elevene hadde blitt introdusert for i «krig og metafor»-delen. Her diskuterte vi metonymien som er aktiv når vi omtaler en seier som «vår» eller «Norges», og klassen var samstemte om at det er naturlig å bruke denne i forbindelse med lagspill, men de var mer skeptiske når det gjaldt

enkeltmannsprestasjoner som Magnus Carlsen i sjakk. De ville likevel kalle det for «vår» seier om Petter Northug vant i langrenn, så det har kanskje noe å gjøre med enkeltidrettens status som nasjonalt symbol eller dens popularitet.

Videre tok jeg utgangspunkt i begrepsmetaforen SPORT ER KRIG, og grunnga denne med at i sportsjournalistikk er det vanlig å bruke mange av de samme uttrykkene, som involverer ord som *slå*, *knuse*, *skyte*, *strategi*, *overlevelse* og *massakre*. Jeg spurte elevene om de kunne tenke seg andre relevante uttrykk, og lot dem skumlese de tekstene jeg hadde med til dem. På grunnlag av dette kom de med de spesielt relevante eksemplene «*forsvar*» og «*angrep*», men foreslo også «*desperat*» og «*hamret*», «*kapret poeng*» og «*jakten på utligning*». Jeg spurte så elevene om alle ordene var militære, eller om de var slik at både sportsskildringer og krigsskildringer kunne bruke dem, men at de kanskje «egentlig» var fra et annet felt. Elevene så på *skyte*, *strategi*, *massakre*, *forsvar* og *angrep* som de mest militære, mens de øvrige, som *slå*, *overlevelse*, *hamre*, *desperat*, *kapre* og *jakt* var uttrykk som ikke trengte å være militære. Jeg oppsummerte diskusjonen og spurte om hvordan de ville karakterisere de metaforene vi hadde funnet. Elevene meldte tilbake at det handlet mye om ødeleggelse og aggresjon, og var enig i at sport ofte blir fremstilt som krig eller «blodig alvor».

7.8.3. Sport, kultur og kjønn

For å styrke egenaktiviteten ville jeg bruke resten av den første timen på kjønnsfremstilling i sportsjournalistikk, og innledet med å spørre klassen om det er noen forskjell på dameidretter og herreidretter. Her hadde ikke klassen så sterke meninger, heller ikke i det som ellers er et alminnelig hett tema som damefotball versus herrefotball. Med unntak av et par gutter var det en helt moderat fotballinteresse, noe som var lite å bygge en samtale på. Her hadde jeg gjort en feilvurdering i forkant, fordi jeg gikk ut fra at fotballinteressen generelt var større enn det den var. Jeg presenterte dem for fire karakteriserende uttrykk som jeg hadde lest om i litteraturen og fått bekreftet av fotballinteresserte kolleger: *tysk maskinfotball*, *sydlandsk temperament*, *Hawaii-fotball* og *afrikansk spillestil*. Elevene kjente ikke til disse begrepene, så denne delen endte med at jeg kort forklarte innholdet. Jeg gikk så gjennom noen av de funnene jeg hadde klargjort om sport og bruken av kunstmetaforer, som *virtuost spill*, *midtbanedirigent*, *regi*, *artisteri* og *elegant pasning*. Disse kjente mange til, men jeg måtte forklare *virtuos* og *midtbanedirigent*. Klassen var mer opptatt av hvorvidt en kan kalle sjakk for en idrett eller ikke, så det ble en diskusjon om det uten noen klar kollektiv konklusjon.

For å styre samtalen inn på et spor med sterkere elevrespons og mulige førkunnskaper, greide jeg helt enkelt ut om de påstandene jeg tidligere hadde funnet hos der von der Lippe, som argumenterer for at kvinner og menn blir dramatisert på ulike måter innenfor sportsjournalistikk. For å gi klassen eksempler på dette lot jeg dem lese «Halvmaraton er blitt mosjonistenes favoritt», en artikkel i *Bergens Tidende* fra september 2013, lagt ved i vedlegg 11. Jeg ba elevene om å legge merke til hvordan kjønn ble fremstilt i artikkelen, ikke bare i metaforer. «Skriv ned alt som kan ha med kjønn å gjøre, eller alt som beskriver personene som intervjues.» Elevene kom da med følgende ord og uttrykk: «gifteklare», «lurt med», «uredd», «klar for bryllup», «nå kommer kjolen til å passe» og «morspermisjon». I diskusjonen av disse ordene og uttrykkene var vi enige om at de gikk inn i et mønster, som fremstilte intervjuobjektet med fokus på det som var utenfor sportsarenaen. Jeg supplerte med uttrykk og setningsdeler som de ikke hadde plukket ut, som «pisket meg opp de siste bakkene», og «jeg vet ikke helt hva jeg går til». På spørsmål om en mann ville blitt fremstilt eller sitert på denne måten, mente alle elevene som deltok i samtalen at det var lite sannsynlig. Denne teksten var ikke preget av mye tydelig metaforbruk, men vi så hvordan ulike aspekter ved fremstillingen gikk inn i en sammenheng som fokuserte på en spesiell side ved utøverens kvinnelige side, nemlig barn og gifting.

7.8.4. Sport og metaforer

Med 60 minutter igjen til rådighet før oppsummering snevret jeg inn fokuset for lesingen. Jeg fortalte at de skulle lese de utdelte tekstene og merke seg to virkemidler: idiomatiske uttrykk og metaforer på enkeltordsnivå. Jeg avgrenset det også til at det skulle være metaforer som de anså som spesielle for sportsjournalistikk, etter den enkeltes vurdering. Etter 15 minutters lesing, sa jeg at vi skulle begrense oss til 15-20 metaforer og 8-10 idiomatiske uttrykk, slik at vi fikk tid til å drøfte dem, og ba så om eksempler. Jeg minnet så elevene på begrepene måldomene og kildedomene og sammenhengen mellom disse, og ba dem om å tenke seg til hva slags måldomene som passet til disse ulike metaforisk brukte ordene. Her har jeg avgrenset elevsvarene til de mest relevante responsene. Metaforene er presenterte i tabell 23.

TABELL 23. ELEVTOLKNING OG KILDEDOMENE

Språklig ord/uttrykk	Kildedomene
Pangstart	«Ekspløsjoner og sånt», «skyting»
Drømmeåpning	«Er ikke det bare drømmene?» «Så bra som det går an?»
Punkttert	«Ballonger, noe oppblåst?»
Stormløp	«Løpende vind?» Lærer: «Vær kanskje?»
Hamret	«Det å slå med hammer»
Servere	«Gi mat og sånn på kjøkken.»
Spenning	«At det er gøy?» «Nei, strøm!»
Kjempeparade	«Sitte igjen?» «Sånn i gatene som 17. mai tog.»
Burvokter	«Fengsel.»
Sykt	«Sykehus eller sykdom, noe er galt i kroppen.»
Skyte	«Våpen og krig, ja krig er sport var det ikke det?»
Showe	«Vise seg frem og hoie og synge»
Bokse	«Å slå vel.» Lærer: «Altså bruke en annen idrett?»
Slitne bein	Her bemerket jeg at det nok må ses på som en metonymi, det er jo mer enn beina som blir slitne.
Kalddusj	«Skikkelig sjokk, iskaldt vann.»
Paralysert	«Hva betyr det?» «Helt frossen liksom». Lærer: «brukes gjerne i psykiatri om en som er helt stivnet i kropp og mimikk»
Kapret	«Sjørøver!»
Boblet	«Koke over.» «Kokende vann!»
Jakten	«Jakt er vel jakt vel.»
Hovedrollen	«Skuespill»

Jeg spurte så om vi kan si noe felles om disse metaforisk anvendte ordene, og elevene uttrykte at de syntes de var veldig forskjellige, men veldig dramatiske. «De er jo litt overdrevne!» Jeg gikk gjennom dem fort, og sa at jeg også vurderte kildedomenene til å være veldig varierte og at de var både forsterkende og overdrivende. Jeg ga elevene positive tilbakemeldinger både på å finne og diskutere metaforer, og sa at det lovet godt for drøftingen av de idiomatiske uttrykkene.

7.8.5. Sport og idiomatiske uttrykk

På de resterende tjue minuttene rakk vi ikke å fingranske tekstene for idiomatiske uttrykk, så vi endte opp med åtte uttrykk. Se tabell 24.

Jeg spurte om de visste hva de betydde, og hva slags kildedomene som var relevante i de av uttrykkene som var mest metaforiske. Det var dårlig umiddelbar respons, så jeg tok for meg ett og ett. Jeg spurte hva de forbandt med ordet, og supplerte med en forklaring der det var nødvendig.

TABELL 24. SPORTSTEKSTER OG IDIOMATISKE UTTRYKK

Uttrykk	Elevkommentar	Min kommentar
Å sette kurs	«Å gå en viss vei», «bestemme»	Tatt fra navigasjon til sjøs
Å gå med på	«Å bli overtalt til å gjøre noe»	Sansemotivering, LIVET ER EN REISE, «bli med på reisen»
Å stå og vippe	«Å ikke være helt sikker»	Samme som forrige, men ubeslutsomhet, dit eller dit?
Å være regnet som	«Å bli sett på som»	Matematikk som kildedomene
Å ta kommandoen	«Å bestemme, når en spiller faktisk ønsker å spille, og inspirerer andre til å spille.»	Ledelsesmetafor mye brukt i krig
Å skape sjanser	«Kommer seg i posisjon frem til mål.»	Sannsynlighetsberegning og spill som kildedomene
Å kapre et poeng	«Å få et avgjørende poeng» «Noe skip-greier» «Vi snakket om sjørøvere i forrige time!»	Enig med «noe skip-greier», og bekreftet at vi snakket om «kapret» da vi diskuterte metaforer litt tidligere
Å boble over	«Å bli sur. Nei, kan være av glede og. Koke vann?»	Ja, det dreier seg om å se på følelser som noe som skaper trykk og kommer ut av oss når trykket blir stort nok

Vi så gjennom de ulike kommentarene og mine kommentarer og så at de idiomatiske uttrykkene hadde mye til felles med de metaforene vi drøftet tidligere. Metaforene var motivert av et rikt og frodig utvalg av domener, som hjalp til å «live opp» det sportslige innholdet.

7.8.6. Elev, sport og metafor, oppsummering

Elevene var engasjerte og aktive i denne økten, selv om jeg overvurderte fotballinteressen i klassen. Det frigjorde heldigvis litt tid til andre deler av fagdiskusjonen. Flere av elevene var aktivt med i fagdiskusjonen med bidrag, men de viste også tegn til å være slitne av arbeidsformen. Det store hovedinntrykket var at å se på ulike tekster med utgangspunkt i metaforer bidro til å styrke språklig bevissthet. Elevene var overrasket over at det gikk an å si så mye om hvert enkelt ord og uttrykk, og sa at sånn hadde de aldri arbeidet med språk før. Jeg hadde til slutt en diskusjon med klassen om hele opplegget, og de ga individuelle skriftlige tilbakemeldinger på hva slags utbytte de hadde hatt av å være med på det. Refleksjonene fra denne avsluttende evalueringen vil jeg avslutte oppgaven med. Jeg vil nå starte drøftingen av både det teoretiske og det praktiske arbeidet jeg har gjort, og vil begynne med det teoretiske.

8. Avsluttende drøfting for hele oppgaven

8.1 Innledning

Det å skrive denne oppgaven har vært en krevende og givende prosess. Metafor-teori er et stort felt, særlig med det utvidede perspektivet som kognitiv lingvistikk har tilført feltet. I dag er det snakk om mange store felt som bygger på de grunnprinsippene som ble introdusert og utviklet fra 1980 av av George Lakoff. Da jeg begynte å orientere meg i teori, slo det meg at de kognitive metafor-teoretikerne bruker en akademisk stil som skiller seg fra det man ser i europeiske akademiske fremstillinger, med innledninger preget av patosfylte beskrivelser som man vanligvis lar et entusiastisk og beundrende publikum stå for.

«[...] our claims strike at the heart of centuries-old assumptions about the nature of meaning, thought and language» (Lakoff og Johnson 2003: 273).¹⁵

«The mind is inherently embodied. Thought is mostly unconscious. Abstract concepts are largely metaphorical. These are three major findings of cognitive science. More than two millennia of a priori philosophical speculation about these aspects of reason are over. Because of these discoveries, philosophy can never be the same again» (Lakoff og Johnson 1999: 3)

I løpet av de nesten tjue årene som var gått siden *Metaphors We Live By*, har altså Lakoff og Johnson holdt fint ved like den grandeur og selvforståelse som de først introduserte sine ideer med. Noe som virket svært viktig særlig for disse første kognitive metaforikerne, var å

¹⁵ Skrevet i 1980.

posisjonere seg i forhold til tidligere filosofiske tilnærminger (Lakoff og Johnson 1980: 185–228).

En motivasjon i mitt eget arbeid med metafor-teori var og er derfor å nærme meg kognitiv metafor-teori med et åpent, men kritisk sinn, og finne ut hvorvidt de har dekning for såpass store ord som de introduserer teorien sin med. Jeg ville også granske den historien som disse teoretikerne på mange måter viser en iver i å marginalisere, og skape en egen begrunnet posisjon innenfor metafor-teori både i grunnlagstenkning og metodikk. I de funnene jeg gjorde i denne teoretiske gjennomgangen og drøftingen ville jeg prøve å finne didaktiske og praktiske strategier for å arbeide med konkrete språklige metaforer og uttrykk sammen med en skoleklasse. Dette er et stort sprang i innhold som ofte føltes dristig, men jo mer jeg arbeidet med stoffet, jo sterkere erfarte jeg viktigheten av å ha et kritisk og bredt blikk både på eget og andres teoretiske utgangspunkt.

Den overordnede hypotesen for arbeidet mitt var at det er et gjensidig styrkende forhold mellom teori og praksis. I forbindelse med arbeidet mitt her ville jeg også teste en hypotese om at å arbeide særlig med metafor-teori kan gi nye og uante måter å styrke språklig bevissthet for eleven.

8.2. Tidlig teori

Den innledende og metafor-teoretiske delen av oppgaven var motivert av at jeg ønsket å vite mer om hvordan metaforen har blitt forklart og avgrenset gjennom historien. Spesielt tidlige kognitive metafor-teoretikere hevder at det er en stor kontrast mellom gamle og nye tilnærminger. For å skape mitt eget bilde av metaforens «før og nå» valgte jeg teoretikere fra litt ulike fagområder, og det var helt naturlig å starte med en utlegning av hovedpunktene i Aristoteles sin avgrensning og forståelse av metaforen. Selv om metaforen var kjent og brukt som fenomen også før han, er han det naturlige startpunktet i et historisk tilbakeblikk, og han er ofte den som brukes som referansepunkt når metafor-teoretikere vil posisjonere seg med historien «i ryggen». Min vurdering av hans tilnærming er at den er mer åpen og fleksibel enn det den ofte blir fremstilt som, og at den enkle substitusjonsmodellen som han ofte blir tilskrevet, er for enkel til å fange opp den reelle kompleksiteten i hans metaforforståelse. Som sitatet i del 2.3 viser, understreker også Aristoteles betydningen og sammenhengen mellom erfaring, språk og kontekst. Jeg valgte å gå vekk fra en fremstilling av tropelæren som ble utviklet etter Aristoteles siden det ville gjøre en fremstillingen enda mer teoritung. Ut fra min forståelse ville nok mye av den noe reserverte omtalen Aristoteles sin forståelse får av

moderne kognitive teoretikere, være mer berettiget å bruke på den romerske tropelæren, som i større grad gjorde metaforen til bare én trope av mange, et språklig virkemiddel der bytte av ord gir en forskjønnende effekt.

Da blir metaforen

[...] nytta om verb eller substantiv som blir brukt i «overført» betydning. Ein tenkte seg at det fanst eit naturgjeve samband mellom *verba* og *res*, mellom orda og tinga dei sto for. Difor snakka ein om ords «eigentlege» tyding, *proprium nomen*, og om «ueigentleg» eller overført tyding. Metaforar nyttar ein der ord manglar eller fordi dei er vakrare, skriv Quintillian (Slaattelid 2009: 27).

Videre vurderte jeg hvordan metaforen forstås av ulike tenkere i nyere , og kom frem til at metaforen har hatt en særstilling i helt ulike fagområder. Innenfor filosofien er det mange eksempler på, og at man tillegger metaforen en allestedsnærværelse som gjør veldig mye av språket metaforisk. Noen vil også bruke metaforer analytisk, gjennom å utforme metaforer som betegner særegenheter ved ulike språklige diskurser. Begge disse standpunktene har jeg funnet hos Derrida og de Man. I tillegg til disse to planene er det også mange metaforikere som påpeker at metaforen er nær knyttet til det fysiske og sansene. Her har jeg brukt eksempler fra Giambattista Vico og Friedrich Nietzsche for slik å belegge dette utsagnet med anerkjente tenkere fra ulike deler av europeisk idéhistorie. I nyere tid er det også eksempler på at metaforen blir gitt en særlig posisjon som både egenskap ved språk og språklig virkemiddel. Der valgte jeg å se nærmere på Paul Ricoeur sin tilnærming og kom frem til at han har en metaforisk kommunikasjonsmodell som innlemmer kunnskap om psykologi og emosjoner som supplement til en lingvistisk modell, og han holder slik frem aspekter ved kognisjon som en viktig del i en tenkt «totalsemantikk» der metaforen inngår.

Denne første delen av den teoretiske gjennomgangen viste meg at metaforen har hatt en særstilling innenfor språkfilosofi og språkvitenskap, og at den har hatt et sterkere og mer langtrekkende virkefelt enn det man forbinder med «bare» et språklig virkemiddel.

8.3. Nyere teori

I det jeg har valgt å kalle nyere teori, fremstilte jeg hovedpunktene i kognitiv metaforteori, slik den i hovedtrekk er fremstilt av George Lakoff, Mark Johnson og Zoltán Kövecses. Det er en tiltalende teori med god forklaringskraft, spesielt fordi den forutsetter et basalt bånd til retninger innenfor psykologi som blant annet hjerneforskning og erfaringspsykologi. Å utvide

fagfeltet på denne måten styrker og endrer uten tvil forståelsen av metaforen som fenomen, og det utvider tilfanget av språkelementer en kan underkaste metaforisk analyse. Det jeg ønsket med å se særlig på grunndynamikken i kognitiv metafor-teori, var å posisjonere det opp mot tidligere teori og finne både likheter og ulikheter.

Her gjelder det å være svært tilbakeholden med å konkludere og generalisere, siden kognitiv metafor-teori har inspirert til allsidig forskning om metaforbruk, sansing og kognisjon som har hatt en enorm utvikling i bredde og tilnæringsmåter. Jeg holder meg derfor her til det som kognitive metafor-teoretikere selv ser på som det store problemet med kognitiv metafor-teori: det å finne empirisk, pålitelig og etterprøvbart belegg for bevise språkets kognitive fundament i erfaringen. En grunnambisjon innenfor kognitiv metafor-teori har vært å finne pålitelige og etterprøvbare bevis for denne antatt empiriske forbindelse mellom språklige strukturer, kognitive strukturer og erfaring, med et ønske om at disse bevisene kan fremstilles i et vitenskapelig språk. Ikke alle kognitive metafor-teoretikere arbeider med denne grunnlagsproblematikken, og det har heller ikke vært relevant for meg med mitt tekst og elevfokus å gå dypt inn i denne problemstillingen.

Jeg hadde som mål å arbeide med autentiske tekster sammen med en elevgruppe og gjennomføre diskursanalyser med fokus på metaforer, med den overordnede hensikten å utvikle og styrke språklig bevissthet. Til tross for at kognitiv metafor-teori har en pågående utfordring med å lukke dette empiriske «hullet» mellom språk og kognisjon, viser mange språklige analyser basert på teorien at å bruke begrepsmetaforer som strukturelle dybdekjennetegn i analyse kan bidra til å strukturere mye metaforbruk på en pålitelig og etterprøvbart måte. Det går likevel an å bruke teoriens begrepsapparat og språkforståelse til å analysere tekster og identifisere mønstre, sammenhenger og felles kjennetegn mellom ulike metaforer.

Om jeg skal konkludere noe for min egen del for den teoretiske delen av oppgaven, må det først og fremst være fascinasjon over den fornyelse og aktivitet som kognitiv metafor-teori har tilført feltet. Selv om tidlig metafor-teori blir fremstilt i så pompøse og patosfylte ordelag fra forskerne selv at det lett kan få følger for den akademiske troverdigheten, har de ulike disiplinene innenfor kognitiv metafor-teori samlet gitt et akademisk løft innenfor metaforforskning på verdensbasis. Denne syntetiserende og brobyggende egenskapen er uten tvil av det gode for forskningen. Det har likevel skjedd ting før *Metaphors we live by*, og jeg har forsøkt å vise eksempler på hvordan ulike teoretikere – hver på sin måte – har pekt på

egenskaper ved metaforen som også er helt sentrale i kognitiv metafor-teori. Kognitiv metafor-teori har såpass sterk forklaringssevne og etter hvert et så rikt tilfang av anerkjent vitenskapelig metodikk og tilnærminger, at det egentlig er unødvendig med en sånn ubalanse i historisk fremstilling som vi kan se eksempel på hos Lakoff og Johnson.

8.4. Praksis og metode

Praksisbiten besto av tre deler: før- og ettertestene og selve undervisningsopplegget. Det var interessant å arbeide med kvantitative og kvalitative data. På et overordnet nivå har det lært meg ved selvsyn at det er to tilnærminger som henger nøye sammen. Et kvantitativt arbeid fordrer at man bruker tid på å finne hvilke kvaliteter en vil gjøre kvantifiserbare, og en måte å tolke det kvantifiserte på, for så å reinstallere funnene som pålitelige kvalitative størrelser i sin egen fremstilling eller praksishistorie. Når det gjelder det kvantitative arbeidet har jeg lært mye om hvor krevende det er både å lage plausible kvantitative måleindikatorer på kompetanse og å kartlegge og analysere de rådata man får tilgang til på en kritisk måte. Som «eneforsker» tenker jeg at en må ha et ekstra kritisk blikk på mulige feilkilder i prosess og framstilling.

Jeg ser at arbeidet mitt gjennom disse ulike tilnærmingene har en hybridstatus. Formålet mitt var som nevnt i metodekapitlet i utgangspunktet å gjennomføre en form for aksjonslæring, der endret og bedre praksis er et viktig mål (Moksnes Furu, i Brekke og Tiller 2013: 47ff).

Samtidig ønsket jeg å knytte læringsarbeidet til en evidensbasert kunnskapsforståelse i en modell som både anerkjenner asymmetrien i kompetanse mellom lærer og elev, men også baserer seg på at et kunnskapsarbeids endelige verdi måles i det som internaliseres i elevens egen kompetanse; summen av faglige ferdigheter, verdier og normer.

8.5. Praksis og kvantitativt innhold

De to testene jeg gjennomførte, fungerte som en innledning og en avslutning på hele arbeidet mitt med elevene. Jeg etterstrebet å lage tester så like som mulig i vanskegrad, og jeg unngikk også å drøfte enkeltmetaforer og uttrykk i undervisningsopplegget som jeg visste elevene kom til å møte i den avsluttende testen. Det var en markant forbedring i scorene, både i antall besvarte spørsmål og i kvaliteten på svarene. Jeg brukte grad av billedlighet som indikasjon på kvalitativ forbedring av metaforkompetanse, og for å styrke påliteligheten fikk jeg en annen til å vurdere besvarelsene uten å vite om de tilhørte test 1 eller 2. Det var sammenfall i vurderingene, noe som kan indikere at dette er en pålitelig måte å avkode endring i metaforbevissthet på. Utviklingen i kompetanse fra test 1 til test 2 er det rimelig å

tilskrive det fagutbytte elevene hadde av undervisningsopplegget, selv om det nok er andre faktorer som styrker utvikling. Test 1 kan ha hatt en undervisende effekt, noe kan kanskje tilskrives modning og noe kan sikkert tilskrives at elevene har fått øket motivasjon og opplevd relevans av fagstoffet. Om vi bruker Bruno Latour sine uttryksmåter, som jeg viser til tidligere i oppgaven, går kunnskap inn i «nye allianser» i en lærings situasjon, og når elevene får internalisert kunnskap og utvikle et visst eierskap til denne, øker også ærekjærhet og stolthet som indre motivasjonsfaktorer i det å anvende denne.

Noen av disse faktorene jeg har nevnt, kunne jeg ha isolert gjennom å utsette en kontrollgruppe som ikke gjennomgikk noen form for undervisning de samme testene, med samme mellomrom. Å velge vekk dette var i hovedsak et ressurs spørsmål der jeg vurderte nytteverdien opp mot verdien av å distribuere arbeidsinnsatsen på de tre områdene teori, kvantitativt og kvalitativt arbeid. Min vurdering på grunnlag av de premissene jeg har basert testene på, er at den kvalitative og kvantitative analysen av de to testene til sammen viser og sannsynliggjør at det er en endring i kompetanse fra test 1 til test 2, og at denne i hovedsak kan tilskrives undervisningen som elevene deltok i mellom testene.

8.6. Praksis og kvalitativt innhold

Jeg vil i denne delen gjøre kort rede for hovedfunnene i de ulike delene av undervisningsopplegget om metaforer. Jeg baserte meg hele tiden på de trinnene som Latour skisserer for dialogbasert læringsarbeid i sin aktør-nettverksteori, noe som jeg vurderte til å fungere godt for å klassifisere og tydeliggjøre hva som skjer. Jeg har likevel ikke villet kommentert dette eksplisitt i praksisfortellingen, fordi jeg vurderte det til å bli for mye gjentakelser.

Som vist i del 1.3 går det an å bruke en fireleddet modell for denne type fagarbeid; *undring*, *konsultasjon*, *hierarkiseringsprosess* og *institusjonalisering* (Latour 1987, sitert i Skrefsrud 2010: 21). I undringsfasen presenterte jeg spørsmål for å aktivisere førkunnskap, nysgjerrighet og undring. I del 2 bidro jeg med analytiske verktøy og tekstmateriale for å gå inn i selve metaforarbeidet, før vi i fellesskap arbeidet frem funn for kategorisering og analyse. Til sist endte vi med faglige produkter som kan ses på som institusjonaliseringen eller utforming av faglige enheter som fikk stå som foreløpige sannheter før neste økt, som utfordret elevene med nye undringsspørsmål, nye verktøy og nytt tekstmateriale for gransking. Det å holde seg til denne modellen skapte en viss forutsigbarhet og kontinuitet for

noen av elevene, samtidig var det nok en utfordring for andre elever, som trives best med hyppige sceneskift og mindre krav til utholdenhet.

8.6.1. Elevene og generell metafor teori

I denne delen av opplegget kartla jeg elevenes førkunnskap om metaforen som virkemiddel og språklig realitet gjennom dialog og spørsmål. Videre gikk jeg gjennom tradisjonell metafor teori med grunnlag i Aristoteles sin forståelse og presenterte en rekke sentrale begreper og den sammenhengen de går inn i. Videre ble elevene presentert for kognitiv lingvistikk sin grunnleggende metaforiske modell og hvordan denne nye tenkningen utvider mengden av det en definerer som metaforer gjennom å inkludere det som uformelt kalles «hverdagsmetaforer». Teorien ble prøvet gjennom å lete etter metaforer i lærebøker fra ulike fag, som vi sorterte etter kategori og drøftet. Denne økten hadde et vidt fokus, både å etablere en grunnleggende relasjon til elevene og å gjøre fagarbeidet interessant gjennom å relatere det til fag og fagutbytte og anskueliggjøre en grunnleggende metaformodell å arbeide ut fra. I tillegg var det avgjørende å komme i gang med noe konkret tekstarbeid.

Det var det konkrete tekstarbeidet som engasjerte flest av elevene, og det var en ubetinget suksess å begynne med å la elevene komme med metaforer som de selv bruker for å karakterisere hverandre. Å arbeide med ord som var språklig erfaringsnære for dem, senket listen for å drøfte og delta, samtidig som det var lett å anvende det metaforiske begrepsapparat for å omtale ord som de kjenner godt.

8.6.2. Elevene og idiomatiske uttrykk

I denne delen gikk vi grundigere inn i teorien, samtidig som vi brukte de begrepene som ble introdusert i den generelle økten. Det faglig viktigste vurderer jeg til å være at vi fikk arbeide intensivt med transparens og å slik diskutere dybdebegrunnelser av det enkelte uttrykk, og at et kildedomene kan motivere mange ulike språklige metaforer. I tillegg til å bruke en forklaringsmodell med begreper fra kognitiv metafor teori, drøftet vi også *etymologi*, *alitterasjon* og *fonologisk motivasjon* i en naturlig forlengelse av drøftingen av de ulike uttrykkene. Elevene viste styrket bruk av begrepene, og refleksjonene rundt de ulike ord og uttrykk ble faglig sterkere og mer plausible. Elevene var generelt mer aktivt med i drøftingene, men mange var også avmålte i møte med nye analytiske begreper.

8.6.3. Elev, krig og metafor

På dette tidspunkt hadde elevene blitt kjent med mange grunnleggende begreper innenfor teori om metaforer og idiomatiske uttrykk og fått anledning til å både bruke begrepsapparatet på

konkrete tekster og drøfte eksempler fra egne erfaringsnære språkhandlinger fra muntlig språk. Etter en introduksjon der elevene ble kjent med typiske metaforiske trekk i tekster som går inn i en «krigersk» diskurs, fikk de bruke alt de hadde av kunnskaper til å identifisere og drøfte metaforer og idiomatiske uttrykk i en tale av Winston Churchill. Her viste de mest deltagelse i drøftingen av de mer frodige og nyskapende metaforene. Gjennom identifisering, klassifisering og drøfting av de metaforiske funnene kom vi i fellesskap frem til at det ble brukt en rekke ulike typer metaforer for å fremstille de to sidene i krigen. Elevene viste nå gode ferdigheter i å identifisere, klassifisere og drøfte funnene i teksten. Mange av de idiomatiske uttrykkene viste seg å være preget av å være normalspråk som var vanskelig å kople til «krigerske» særtrekk ved teksten. Vi ble enige om at begrepsmetaforen KRIG ER SPORT i liten grad var brukt i denne teksten, og at det meste av metaforbruken var knyttet til å «snakke fienden ned», gjennom å bruke kildedomener som mekanikk, naturkrefter og «grå masse». Egen side ble fremhevet gjennom personifikasjon av staten og referanser til «gamle dagers storhet». Elevene var overrasket over at det gikk an å «si så mye om så lite».

8.6.4. Elev, sport og metafor

Det var tydelig at de tekstene som ble brukt her, var mye lettere for elevene å lese, og de var raske til å identifisere idiomatiske uttrykk og enkeltmetaforer. De var nå fortrolige med å vurdere enkeltord og uttrykk og komme med forslag på hva slags måldomener de ulike metaforene ble motiverte av. Vi konkluderte med at det ble brukt et rikt tilfang av kildedomener, og på spørsmål om tendensene i metaforbruken, svarte en av elevene at de måtte dreie seg om overdrivelse. Det ble stående som en konklusjon etter denne økten. I en oppsummerende samtale der vi så tilbake på arbeidet vårt og sammenlignet metaforbruken i talen til Churchill og sportstekstene, ble vi enige om at tendensene var at metaforer sjelden var nøytrale, enten bidro de til å overdrive positive ting eller underdrive negative. I tillegg var vi enige om at «Vi og de andre» var en motsetning som var sentral i begge teksttypene.

8.7. Helhetsvurdering

Jeg vil innlede med å vise noen av de skriftlige tilbakemeldingene som elevene ga på opplegget. Alle tilbakemeldingene er samlet i vedlegg 16. Det er lett å la seg sjarmere av noen av dem. Det som imidlertid går frem etter å ha lest alle med et nøkternt vurderende blikk, er at metaforarbeidet har gitt mange en styrket språklig oppmerksomhet og bevissthet som de har tatt med seg ut over selve læringssituasjonen. Jeg har ikke rettet skrivefeil:

- Ja, Dette er noe av det viktigste jeg har lært i år. Tusen takk! Du har gitt meg et helt nytt perspektiv på metaforer. Når jeg leser noe nå ser jeg automatisk etter metaforer. Takk for undervisningen!
- Det jeg sitter igjen med er gode kunnskaper om metaforer og hvordan de brukes. Jeg legger godt merke til dem hver gang jeg leser eller hører andre snakke. I tillegg har jeg forstått at vi bruker metaforer i alt for å skape et forenklet bilde av noe.
- Opplegget har vært bra og jeg har lært mye om metaforer og at de brukes overalt. Jeg sitter igjen med mange nye perspektiver
- Jeg har i alle fall begynt å legge merke til metaforer mye oftere og har fått forståelse på hvordan språket vårt er bygd opp.
- Jeg har lært kjempemye om metaforer og at de er brukt mye oftere enn jeg trodde. Jeg er evig takknemlig da dette har gitt meg et nytt syn på mangen tekster som gjør det mulig å tolke dem på mange måter.
- Det har lært meg mye, for eksempel at metaforer brukes hele tiden og at språket vårt ikke hadde vært det samme uten. Har gitt meg noen nye perspektiv og tanker rundt dette.

Strukturen i denne oppgaven var tenkt å være et samvirke mellom kritisk drøftende teoriutforskning og et feltarbeid med både kvantitative og kvalitative tilnærminger. Gjennom teorien ville jeg utforme et opplegg for bruk av metaforer i undervisning. Det var et bevisst valg å sprengte en ren pragmatisk ramme, der teorivalget er avgrenset til å stå mer direkte i feltarbeidets «tjeneste». Jeg tilstrebet likevel et nært bånd mellom teori og praksis, der metodiske og didaktiske valg skulle dannes på grunnlag av det teoretiske. Dette gjorde arbeidet arbeidsintensivt, men også akademisk tilfredsstillende. Gevinsten ved en slik teoretisk fordypning er klart større enn om teorien bare skulle kalibreres til å begrunne et didaktisk arbeid alene, en gevinst som også dreier seg om faglig identitet og (i alle fall erfart) styrket fagforståelse.

Den todelte modellen for feltarbeidet, med en kvantitativ og en kvalitativ del, ga ulike typer data, som understøttet hverandre fint. Jeg fikk egne erfaringer med å tolke og kvalitetssikre dataene og sette disse inn i en etterprøvable ramme, og ikke minst se hvordan teori kan bidra til å åpne opp og styrke språkbevisstheten og lesekompetansen til en skoleklasse. Konklusjonen ut fra de dataene jeg har arbeidet frem, er at å arbeide intensivt med metafor-teori og relevante

tekster er med på å styrke den språklige bevisstheten til elevene. Å bruke metaforiske mønster som diskursanalytiske kjennemerker var en fruktbar tilnærming til tekstlesing. Det var uvant for elevene å arbeide så intensivt med et tema, og det brakte dem helt klart lenger inn i et tema enn de var vant med. Arbeidet mitt har vært inspirert av Latours tanker om dialogbasert læringsarbeid i en aktør-nettverksteori der kunnskapsutvikling ses på som avhengig av mange faktorer, både individuelle og kollektive, og opplevd relevans er kanskje en av de faktorene som er mest sentral når det gjelder indre motivasjon. Det var tydelig at opplevd relevans ble styrket gjennom dette opplegget. Jeg kommer derfor helt klart til å bruke disse erfaringene i videre språkundervisning; summen av data har overbevist meg om at det er pedagogisk og faglig gevinst i å gjøre metaforer og idiomatiske uttrykk til eksplisitte tema, lage gode analyseverktøyer og arbeide med et variert tilfang av muntlig og skriftlig språk.

Som jeg har vist eksempler på fra ulike teoretikere, er språk og betydning noe som er i kontinuerlig endring. Mange av de metaforiske uttrykkene jeg vurderte til å være «allemannseie» var ukjente for mange av elevene, noe som bekrefter de transformasjoner språklig betydning gjennomgår over tid. Mange av de tekstene elevene møter i hverdagen, bruker imidlertid disse uttrykkene. Kunnskap og bevissthet om disse uttrykkene og hvordan metaforer styrer lesingen vår, kan uten tvil bidra til å gjøre oss til bedre og mer motiverte lesere.

Det å kunne avkode metaforbruk i ulike tekst- og tale typer kan også ha en viss emansipatorisk effekt gjennom at vi blir flinkere til å gjennomskue de retoriske grep vi blir utsatt for. De systematiserte erfaringene mine fra dette arbeidet har langt på vei overbevist meg om at å bruke metaforen som innfallsport til tekstforståelse kan bidra til å styrke språglede og undring hos eleven over hva slags muligheter vi har til å uttrykke oss i tale og skrift, og dermed gjøre dem til både bedre lesere og bedre skrivere.

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er metafor og metaforforståelse. Med introduksjonen og utviklingen av kognitiv metafor-teori (KMT) og de ulike tilnærmingene innenfor denne nye forskningstradisjonen har metaforforskningen gjennomgått en stor vekst. I arbeidet mitt ønsker jeg å utvikle en forståelse av og oversikt over noe av dette mangfoldet, med fokus på kontraster og likheter før og etter introduksjonen av KMT.

Med grunnlag i denne teoretiske kunnskapsbasen vil jeg utvikle pålitelig og etterprøvbar kunnskap om hvordan elever kan ha utbytte av metafor-teori og bruke den til metaforanalyse. Denne evidensbaserte kunnskapen vil jeg bruke til å forbedre og utvikle egen undervisningspraksis. Gjennom nye tilnærminger innenfor en aksjonslærings-ramme ønsker jeg å utvikle elevenes metaforbevissthet og kunnskap og gjennom dette bidra til en emansipasjonsprosess med hensyn til de metaforiske og retoriske grep som språk kan ha på oss.

Jeg har to grunnleggende forskningsspørsmål eller problemstillinger: en teoretisk og en didaktisk. Kunnskap og tilnærming utviklet i bearbeidelsen av den første problemstillingen vil bli brukt til å legge føringer for hvordan jeg nærmer meg den andre.

Det første forskningsspørsmålet er basert på noen heller tøffe påstander som George Lakoff har fremsatt i noen av sine bøker og tekster. Han hevder at grunnteser i kognitiv metafor-teori innebærer et distinkt brudd med tidligere tilnærminger til metaforen. Med eksempler fra filosofi, litteraturvitenskap og språkvitenskap ønsker jeg å vise at tidligere tilnærminger har beveget seg utenfor de grensepostene som Lakoff plantet.

Jeg baserer meg på utvalgte tekster av Aristoteles, Jacques Derrida, Paul de Man, Paul Ricœur, Umberto Eco og Atle Kittang i mitt forsøk på å balansere fremstillingen, og formulerer derfor følgende forskningsspørsmål: Er det påståtte bruddet så radikalt og distinkt som hevdet?

Tilnærmingen til mitt andre forskningsspørsmål er basert på de funnene som jeg gjør i teorien i første del av oppgaven. Forskningsspørsmålet er som følger: Vil det å arbeide med metafor-teori og metaforfokusert diskursanalyse forbedre elevenes metaforbevissthet? Jeg bruker en blandet tilnærming, med elementer fra diskursanalyse og kognitiv lingvistikk, og ønsker å finne ut hvordan nye og gamle tilnærminger kan fungere sammen.

Metodisk er den didaktiske delen av arbeidet mitt delt inn i to deler, en kvantitativ og en kvalitativ del. Jeg gjennomførte et 16 timers intensivt metaforkurs for en tiendeklasse. Før og etter kurset gjennomførte elevene en kvantitativ test av metaforforståelse som jeg analyserte både kvalitativt og kvantitativt.

Metaforkurset var en kombinasjon av generell metafor teori og lesing av ulike tekster. Jeg valgte en tale av Winston Churchill (i oversettelse) og noen tekster fra norsk sportsjournalistikk. Tilnærmingene fungerte godt. Elevene uttrykte opplevd relevans og forbedret sin metaforkompetanse. Å arbeide med metafor teori var utfordrende for klassen som helhet, spesielt når vi forsøkte å identifisere relevante begrepsmetaforer. Dette var et sprang i abstraksjon som var særs krevende. På den andre side fungerte «ferdiglagde» begrepsmetaforer fint som analyseverktøy for å strukturere språklige metaforer i en tekst. For noen av elevene var dette en aha-opplevelse.

Gjennom dette teoretiske, kvantitative og kvalitative arbeidet har jeg utviklet ny innsikt i metaforfeltet. Først og fremst har jeg funnet historiske eksempler som viser at metaforen alltid har vært i en særstilling som språklig fenomen, og aldri har vært «bare» en trope, begrenset til en enkel substitusjonsdynamikk på tekstoverflaten, og at utformingen av språklige metaforer aldri har vært forstått som arbitrær, men koplet til sanseopplevelser.

Dernest har jeg fått styrket og utviklet min overbevisning om at det å bruke metafor teori som et redskap i språkundervisning vil kunne utvikle elevenes metaforforståelse og gi et sterkt og positivt bidrag til deres generelle leseferdigheter.

Abstract

The subject of this study is metaphor. With the introduction and development of Cognitive Metaphor Theory (CMT) and its different approaches to the study of metaphor, the field of study has grown tremendously. In my study I want to develop an understanding of this diversity with a focus on contrasts and similarities before and after the introduction of CMT. Based on this knowledge, I want to develop reliable knowledge on how pupils can profit from learning metaphor theory and use this for metaphor analysis. I want to use this evidence-based knowledge to improve my own teaching practices. Through new approaches in an action learning frame I want to improve the pupils' metaphor awareness and knowledge, and thus contribute to a kind of emancipation process regarding the metaphorical and rhetorical grip that language can have on us.

I have two main research questions, one theoretical and one didactic. Knowledge and approaches developed in my treatment of the first research question will be used to develop my approaches to the second research question.

The first main research question is based on the somewhat harsh claims that George Lakoff made in his early writings on the history and development of metaphor theory. In several texts he claims that CMT implies a distinct break with earlier approaches. Through the reading of selected texts from Aristotle, Jacques Derrida, Paul de Man, Paul Ricœur, Umberto Eco and Atle Kittang I have tried to even the scales, and the research question is: Is this break as radical as claimed? Through examples from philosophy, literary theory and linguistics I want to show that earlier approaches moved beyond the somewhat narrow confines that Lakoff described.

My second research question is grounded in theoretical findings from the first part of my study. My research question is: Will working with metaphor theory and metaphor-focused discourse analysis improve pupils' metaphor awareness? I use a mixed approach, with elements from discourse analysis and cognitive linguistics, and want to investigate how new and old approaches can be used in combination.

Methodically, the didactic part of my study is divided into a quantitative and a qualitative part. I taught a 16 hour intensive metaphor course with 26 pupils in a Norwegian 10th grade.

Before and after the course, the pupils took a quantitative test on metaphors, which I analyzed quantitatively and qualitatively.

The metaphor course was a combination of general theory of metaphor and study of different texts. I chose a translated speech by Winston Churchill and some texts from Norwegian sports journalism.

These approaches were in many ways successful. The pupils expressed an experienced relevance and improved their metaphor competence. To work with metaphor theory was challenging for the class as a whole, especially when trying to identify conceptual metaphors. This was a leap of abstraction that was very hard. On the other hand, ready-made conceptual metaphors as a tool in structuring metaphors in a text were very successful, and had a somewhat revelational character for some of the pupils.

Through my study I have developed new insights in the field of metaphor. First, I have found historical examples that show how the metaphor has always had a special position as a linguistic phenomenon, and never been “just” a trope in a simple substitution dynamics.

Second, I have strengthened my conviction that using metaphor theory and analysis as a teaching tool will improve pupils’ metaphor understanding and make a strong and positive contribution to their general literacy.

Litteratur

- Andersson, Mette (2007). *Med flagget på brystet*. Samtiden nr 4, 2007. Lest på verdensveven 040412:
http://www.idunn.no/file/ci/5158266/samtiden_2007_04_med_flagget_paa_brystet.pdf
- Aristoteles (2011). *De interpretation*. I Jonathan Barnes (Red): Complete Works Aristotle. Princeton University Press, Princeton.
- Askeland, Norunn (2008). *Lærebøker og forståing av kommunikasjon. Om forståing av begrepet kommunikasjon gjennom metaforar og metaforsignal i seks læreverv i norsk for ungdomstrinnet 1997–99*. (Avhandling for ph.d.-graden.) Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo
- Atterton, Peter, Marhew Calarco og Maurice Friedman (2004). *Levinas & Buber*. Dialogue & Difference. Duquesne University Press, Pittsburg, Pennsylvania
- Berge, Bjørn Magnus (2013). *Talens Makt Maktens Taler*. Cappelen Damm AS, Oslo
- Biora, Rachel, Eran Zandel, Nachum Soroker, Gila Batori og Asa Kasher (2000). *Differential Effects of Right- and Left-Hemisphere Damage on Understanding Sarcasm and Metaphor*. Metaphor and Symbol, 15: 1–2, 62–83
- Black, Max (1978). *VI. How Metaphors Work: A Reply to Donald Davidson*. I Sheldon Sacks (Red): On Metaphor. The University of Chicago Press, Chicago
- Boers, Frank og Hélène Stengers (2008). *Adding Sound to the picture. Motivating the lexical composition of metaphorical idioms in English, Dutch and Spanish*. Fra Confronting Metaphor in Use. An applied linguistic approach. John Benjamins Publishing, Amsterdam
- Booth, Wayne C.(2005). *War Rhetoric, Defensible and Indefensible*. JAC, Vol. 25, No.2 pp 221 – 244. Lastet ned fra verdensveven 10052013: <http://www.jstor.org/stable/20866688>

- Bredsdorff, Thomas (1997). *Forsvar for Aristoteles*. I Per Krogh Hansen og Jørgen Holmgård (Red.): Billedsprog. Center for Æstetik og Logik, Aalborg
- Brekke, Mary og Tom Tiller (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (Red.) Universitetsforlaget, Oslo
- Britton, Bruce K. (1978). *Lexical ambiguity of words used in english text*. Behaviour Research Methods & Instrumentation. Volume 10 (1). 1–7. University of Georgia, Athens Georgia
- Bryan, Ferald J. (1986). *Vico on Metaphor: Implications for Rhetorical Criticism*. Philosophy & Rhetoric. Vol.19. No 4. A. S. 255–265
- Burke, Kenneth (1941). Four Master Tropes. The Kenyon Review Vol 3, Nr. 4, pp 421–438. Lest på verdensveven 271013: <http://www.jstor.org/stable/4332286>
- Cacciari, Christina og Patrizia Tabossi (1988). *The comprehension of Idioms*. Dipartimento di Psicologia, Universitci di Bologna I Journal of Memory and Language 27, 66–83.
- Chevalier, Jacques M. (2002). *The Corpus and the Cortex*. The 3D Mind, Volume 2. McGill-Queen`s University Press. Montreal & Kingston – London – Ithaca
- Cumming, John Rev. (1855). *The End: Or, The Proximate Signs of the Close of This Dispensation* John Farquhar Shaw, London. Lest på verdensveven 070114: <https://archive.org/details/endorproximates01cummgoog>
- DeMan, Paul (1978). *The Epistemology of Metaphor*. I Sheldon Sacks (Red.): On Metaphor. The University of Chicago Press, Chicago
- Derrida, Jacques og F.C.T. Moore (1974). *Metaphor in the Text of Philosophy*. New Literary History, Vol.6, No.1. On Metaphor. The John Hopkins University Press,
- Durkin, Kevin og Jocelyn Manning (1989). *Polysemy and the Subjective Lexicon: Semantic Relatedness and the Saliency of Intraword Senses*. Journal of Psycholinguistic Research, volume 18, no 6. Plenum Publishing Company. University of Western Australia

- Dysthe, Olga (2010). *Om litteratur-review i Ph.D-studiet. Skriveblokk 4-NAFOL*. Institutt for pedagogikk. UiB, Bergen
- Eco, Umberto og Christopher Paci (1983). *The Scandal of Metaphor: Metaphorology and Semiotics. Poetics Today*. Vol.4. No. 2, Metaphor. Duke University Press. Lest på verdensveven 04042013: <http://www.jstor.org/stable/177228>
- Tim L. Elcombe (2012). *Sport, Aesthetic Experience, and Art as the Ideal Embodied Metaphor*, *Journal of the Philosophy of Sport*, 39:2, 201–217 Lest på verdensveven 121113: <http://www.tandfonline.com/pva.uib.no/doi/pdf/10.1080/00948705.2012.725901>
- Eide, Tormod (1990). *Retorisk leksikon*. Universitetsforlaget, Oslo
- Evans, Vyvyan og Melanie Green (2006). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates Inc, New Jersey, USA
- Fanon, Frantz (2002). *Jordens Fordømte*. Bokklubbenes kulturbibliotek, Pax forlag AS, Gjøvik
- Furu, Eli Moksnes (2013). *Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet*. I Brekke, Mary og Tom Tiller (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. (Red.) Universitetsforlaget, Oslo
- Gibbs, Raymond W.(Jr.)(1992). *What Do Idioms Really Mean?* I *Journal of Memory and Language* 31, 485–506 University of California, Santa Cruz.
- Gibbs, Raymond W. (Jr.)(1994). *Taking a stand on the meaning of Stand: Bodily Experience as Motivation for Polysemy* *Journal of Semantics* 11:231–251. University of California, Santa Cruz
- Gibbs, Raymond W. (Jr.), Josephine M. Bogdanovich, Jeffrey R. Sykes, og Dale J. Barr (1997). *Metaphor in Idiom Comprehension* *Journal of Memory and Language* 37,141–154. University of California, Santa Cruz

Gibbs, Raymond W. (Jr.) (2011). *Are deliberate metaphors really deliberate? A question of human consciousness and action. Fra Metaphor and the Social world 1: 1* John Benjamins Publishing Company. University of California, Santa Cruz

Goatly, Andrew (2011). *The Language of metaphor*. Routledge, London

Golden, Anne (2001). *Hvem er det som har hodet fullt av ideer, hjertet på riktig sted, tar hånd om de lovende studentene og har beina godt plantet på jorda?* Menneskets kropp som kildedomene i metonymiske og metaforiske uttrykk. I Golden, Anne og Helene Uri: ANTON: Andrespråk, tospråklighet, norsk. Festskrift til Anne Hvenekildes 60-årsdag. Unipub, Oslo

Golden, Anne (2005). *Om å gripe poenget med metaforer. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetsspråklige elever i ungdomsskolen*. Avhandling for graden dr.Philos ved Det humanistiske fakultet. Universitetet i Oslo.

Gumbrecht, Hans Ulrich (1999). Epiphany of Form: On the Beauty of Team Sports. *New Literary History*, Vol. 30, No 2. S. 351–372. The Johns Hopkins University Press. Lest på verdensveven 19092013: <http://www.jstor.org/stable/20057541>

Haddon, Mark (2004). *The Curious Incident of the Dog in the Night*. Vintage, London

Haddon, Mark (2003). *Den merkelige hendelsen med hunden*. Pax, Oslo

Hansen, Per Krogh og Jørgen Holmgård (1997). *Billedsprog*. (Red.): Center for Æstetik og Logik, Aalborg

Johannesen, Georg (2001). *Rhetorica Norvegica*. Cappelen Forlag/Landslaget for norskundervisning(LNU), Gjøvik

Keysar, Boaz og Martin Bly Bridget. (1999). *Swimming against the current: Do idioms reflect conceptual structure?* *Journal of pragmatics* 31, s. 1559–1678 Department of Psychology, The University of Chicago. Chicago, USA.

Kirby, John T. (1997). *Aristotle on Metaphor*. The American Journal of philology, Vol 118, No 4, s. 517–554. John Hopkins University Press

Kirby, John T. (2013). *Curriculum Vitae*. Lest på verdensveven 04012013:
http://www.academia.edu/attachments/32056008/download_file

Kittang, Atle (2003). *Metafor og symbol*. Litteraturvitenskapelig Tidsskrift Nr 02.
 Universitetsforlaget,Oslo

Kövecses, Zoltán (2002). *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford Press, New York

Lakoff, George og Elisabeth Wehling (2012). *The Little Blue Book: The Essential Guide to Thinking and Talking Democratic*. Free Press, Simon & Schuster, Inc. New York

Lakoff, George og Mark Johnson (1999). *Philosophy in the Flesh*. Basic Books, Perseus Book Group, New York

Lakoff, George og Mark Johnson (2003). *Metaphors we live by*. University Press, Chicago

Lakoff, George (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind* The University of Free Press, Chicago/London

Lakoff, George (1991). Metaphor and war. The metaphor system used to justify war in the Gulf. Viet Nam Generation Journal& Newsletter Charlottesville, Virginia. Lest på verdensveven 110913:
http://www2.iath.virginia.edu/sixties/HTML_docs/Texts/Scholarly/Lakoff_Gulf_Metaphor_1.html

Lakoff, George (2013). *Obama Reframes Syria: Metaphor and War Revisited*. Lest på verdensveven 10102013: <http://georgelakoff.com/2013/09/06/obama-reframes-syria-metaphor-and-war-revisited/>

- Mannsåker, Helga (2010). *Inn i noko endå djupare. Metaforbruk om sinnet og stemningslidingar*. (Mastergradsoppgave) Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier. Universitetet i Bergen
- Nietzsche, Friedrich (1988). *On Truth and Lie in an Extra-Moral Sense*. Fra *The Portable Nietzsche*. Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex. Lest på verdensveven 070113:
[http://evankozierachi.com/uploads/Portable Nietzsche The Friedrich Nietzsche Walter Kaufmann.pdf](http://evankozierachi.com/uploads/Portable_Nietzsche_The_Friedrich_Nietzsche_Walter_Kaufmann.pdf)
- Ohloff, Jim (2011). *How to write a literature review*. [Kindle]. Sparrow Media group, Inc. Farmington, US. <http://www.amazon.com>
- Ottati, Victor, Randall Rennstrom og Erika Price (2012). *The Metaphorical Framing Model: Political Communiaction and Public Opinion*. Utkast til kapittel som skal publiseres i Landau et.al. *Metaphor and Social Cognition*. Departement of Psychology, University of Chicago
- Ricœur, Paul (1978). *The Metaphorical Process as Cognition, imagination, and Feeling*. I Sheldon Sacks (Red.): *On Metaphor*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Ricœur, Paul (1997). *Den metaforiske process*. I Per Krogh Hansen og Jørgen Holmgård (Red.): *Billedsprog*. Center for Æstetik og Logik, Aalborg
- Ritchie, L. David (2013). *The Metaphor*. [Kindle]. Cambridge University press. Hentet fra <http://www.amazon.com>
- Sandu, Gabriel og Pauli Salo (2006). *Compositionality*. *Concise Encyclopedia of Semantics*. Keith Allan (Red.) Elsevier ltd. Amsterdam
- Sartre, Jean Paul (2002) *Forord*, Jordens Fordømte. Fanon, Frantz (2002). Bokklubbenes kulturbibliotek, Pax forlag AS, Gjøvik

Schraw Gregory, Woodrow Trathen, Ralph E. Reynolds, og Richard T. Lapan (1988). *Preferences for Idioms: Restrictions Due to Lexicalization and Familiarity*. Journal of Psycholinguistic Research, Vol. 17, No. 5, 1988

Seifried, Chad (2008). Recognizing and Combating Emotive Language: Examples Associated With Sport, *Quest*, 60: 2, 200–213 Lest på verdensveven 07092013:
<http://www.tandfonline.com/pva.uib.no/doi/pdf/10.1080/00336297.2008.10483577>

Skrevsrud, Thor-André (2010). *Evidensbasert praksis i skolen – den vitenskapelige dialogen og lærerrollen*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr 1, s. 17–27 Universitetsforlaget, Oslo

Slaattelid, Hermund (2009). *Romersk retorikk*. Det Norske Samlaget, Oslo

Steinarr, Steinn (1960) *På veglaust hav*. Dikt i utval. Fonna Forlag, Oslo

Steuter, Erin og Deborah Wills (2009). *At war with metaphor*. Media, propaganda and racism in the war on terror. Lexington Books, Rowan & Littlefield Publishers Inc, Plymouth UK

Vannebo, Kjell Ivar (2011). *Prikken over i-en og andre uttrykk. Bruk-Bakgrunn-Betydning*. Cappelen Damm AS, Oslo

Von der Lippe, Gerd (2007). *Kvinnelige Fotballspillere har ikke baller*. *Samtiden* 04, 2007. Lest på verdensveven 120412:
http://www.idunn.no/ts/samtiden/2007/04/kvinnelige_fotballspillere_har_ikke_baller

Von der Lippe, Gerd (2010). *Et kritisk blikk på sportsjournalistikk*. Medier og idrett i en globalisert verden. Universitetsforlaget, Oslo

With, Louise (2007). *Idiommer under lupen. En teoretisk-empirisk studie av idiomatiske uttrykk i norsk*. (Masteroppgave i nordisk, særlig norsk, språkvitenskap.) Universitetet i Oslo

Zanotto, Mara Sophia, Lynne Cameron og Marilda C.Cavalcanti (edit).(2008). *Confronting Metaphor in Use. An applied linguistic approach*. John Benjamins Publishing, Amsterdam

Vedlegg:

Vedlegg 1. Totalscore metafortest 1

Informantene er nummerert fra 1 til 20 bortover, jenter med gråfarge, språklige minoritets elever med stjerne.

	Uttrykk/metafor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	SUM
1	Å være i tråd med noe	6	5	4	6	3	6	6	4	6	0	6	6	6	0	6	6	0	6	4	6	92
2	Å ta av	4	4	4	6	4	4	5	4	5	4	4	4	0	4	5	4	5	4	6	4	84
3	Å stå i spissen for noe	6	5	0	6	6	6	6	0	5	0	6	6	0	6	0	4	6	6	5	6	85
4	Å komme på banen	0	2	1	5	4	0	2	2	6	0	3	6	0	4	0	6	0	4	0	0	45
5	Å ha noen i ryggen	3	2	0	6	6	5	4	4	6	4	6	6	0	4	0	4	5	4	4	3	76
6	Å ha glimt i øyet	0	2	1	4	0	0	0	6	0	0	4	0	0	4	0	4	0	3	0	0	24
7	Å legge noe på hylla	2	6	2	6	2	6	4	6	3	6	6	6	0	4	0	5	6	6	4	2	82
8	Å henge med hodet	3	5	0	6	6	4	4	6	6	6	6	6	0	6	5	4	6	5	6	3	93
9	Å levere varene	0	0	6	6	0	6	0	6	3	0	0	0	0	6	0	6	4	6	0	0	49
10	Å ha gode kort på hånden	0	2	3	6	6	6	4	6	4	4	2	6	0	2	0	0	4	2	0	0	57
11	Å ha is i magen	0	0	0	6	0	0	0	2	4	0	4	6	0	0	0	5	0	6	0	0	33
12	A være oppstemt	0	0	2	6	6	6	2	4	6	5	6	6	0	6	6	6	0	6	0	0	73
13	En trykkende stemning	0	4	0	6	6	0	4	0	6	6	4	4	0	4	4	0	0	0	0	0	46
14	Drite på draget	6	6	2	6	6	0	6	6	6	0	6	6	0	6	6	4	0	4	6	5	87
15	Gå i ball	2	4	2	4	4	0	4	4	4	6	6	4	0	4	4	4	0	4	0	2	62
16	Å ha sommerfugler i magen	2	0	2	6	6	0	6	4	2	6	6	6	0	0	0	4	0	4	0	2	56
17	Å få endene til å møtes	0	0	0	4	6	0	0	0	0	0	4	2	2	0	0	0	0	4	0	0	18
18	Å ha oversikt	2	6	6	6	6	5	3	4	6	0	6	2	0	6	3	5	0	5	4	2	77
19	Jevnet med jorden	0	4	0	6	5	6	0	0	0	6	6	6	0	0	0	2	0	0	0	0	41
20	Svin på skogen	0	4	5	4	0	0	6	0	0	0	2	0	0	0	0	5	0	0	0	0	26
21	Å gå over bekken etter vann	0	0	0	6	0	0	5	0	3	0	4	2	0	0	0	6	0	0	0	0	26
22	Å se mellom fingrene med noe	0	5	0	6	0	0	3	0	3	0	0	1	0	0	0	6	6	5	0	0	34
23	Å snuse	2	6	4	6	6	2	5	4	6	0	6	6	0	2	0	3	0	0	6	2	66
24	Å lukte lunta	3	0	4	6	0	0	6	0	0	0	2	6	0	0	0	6	2	5	0	0	40
25	Å hope seg opp	0	4	4	6	0	0	5	4	6	0	1	5	0	0	4	4	0	0	4	0	47
26	Å murre	0	0	2	5	0	0	6	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	17
27	Hipp som happ	0	0	0	5	6	6	6	6	0	0	0	2	0	0	0	5	5	4	0	0	45
28	Rev	3	6	4	6	6	0	6	6	6	4	6	0	0	6	0	6	0	6	0	3	74
29	Å loke	3	6	6	6	6	0	3	5	0	0	6	0	0	6	5	4	6	5	0	3	70
30	Å knekke sammen	2	6	0	4	5	0	3	6	5	4	4	2	0	4	0	6	5	6	2	2	66
		49	96	64	163	109	74	114	99	107	59	118	116	8	80	48	124	59	110	51	45	1691

Vedlegg 2. Excelberegning, test 1

6	5	4	6	3	6	6	4	6	0	6	6	6	0	6	6	0	6	6	92	
4	4	4	6	4	4	5	4	5	4	4	4	0	4	5	4	4	5	4	84	
6	5	0	6	6	6	6	0	5	0	6	6	0	6	0	4	6	6	5	85	
0	2	1	5	4	0	2	2	6	0	3	6	0	4	0	6	0	4	0	45	
3	2	0	6	6	5	4	4	6	4	6	6	0	4	0	4	5	4	4	76	
0	2	1	4	0	0	0	6	0	0	4	0	0	0	0	4	0	3	0	24	
2	6	2	6	2	6	4	6	3	6	6	6	0	4	0	5	6	6	4	82	
3	5	0	6	6	4	4	6	6	6	6	6	0	6	5	4	6	5	6	93	
0	0	6	6	0	6	0	6	3	0	0	0	0	6	0	6	4	6	0	49	
0	2	3	6	6	6	4	6	4	4	2	6	0	2	0	0	4	2	0	57	
0	0	0	6	0	0	0	2	4	0	4	6	0	0	0	5	0	6	0	33	
0	0	2	6	6	6	2	4	6	5	6	6	0	6	6	6	0	6	0	73	
0	4	0	6	6	0	4	0	6	4	4	4	0	4	4	0	0	0	0	46	
6	6	2	6	6	0	6	6	6	0	6	6	0	6	6	4	0	4	6	87	
2	4	2	4	4	0	4	4	4	6	6	4	0	4	4	4	0	4	0	62	
2	0	2	6	6	0	6	4	2	6	6	6	0	0	0	4	0	4	0	56	
0	0	0	0	4	6	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	4	0	18	
2	6	6	6	6	5	3	4	6	0	6	2	0	6	3	5	0	5	4	77	
0	4	0	6	5	6	0	0	0	6	6	6	0	0	0	2	0	0	0	41	
0	4	5	4	0	0	6	0	0	0	2	0	0	0	0	5	0	0	0	26	
0	0	0	6	0	0	5	0	3	0	4	2	0	0	0	6	0	0	0	26	
0	5	0	6	0	0	3	0	3	0	0	1	0	0	0	6	5	5	0	34	
2	6	4	6	6	2	5	4	6	0	6	6	0	2	0	3	0	0	6	66	
3	0	4	6	0	0	6	0	0	0	2	6	0	0	0	6	2	5	0	40	
0	4	4	6	0	0	5	4	6	0	1	5	0	0	4	4	0	0	4	47	
0	0	2	5	0	0	6	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	17	
0	0	0	5	6	6	6	6	0	0	0	2	0	0	0	5	5	4	0	45	
3	6	4	6	6	0	6	6	6	4	6	0	0	6	0	6	0	6	0	74	
3	6	6	6	6	0	3	5	0	0	6	0	0	6	5	4	6	5	0	70	
2	6	0	4	5	0	3	6	5	4	4	2	0	4	0	6	5	6	2	66	
49	94	64	163	109	74	114	99	107	59	118	116	8	80	48	124	59	110	51	45	1691

Vedlegg 3. Totalscore metafortest 2

Informantene er nummerert fra 1 til 20 bortover, jenter med gråfarge, språklige minoritetslever med stjerne.

	Utrykk/metafor	1	2	3*	4	5*	6	7	8*	9	10	11*	12*	13	14	15	16	17	18	19	20	SUM
1	Å sette søkelyset på noe	4	6	3	5	5	4	6	6	5	5	4	6	1	5	6	6	4	6	4	6	97
2	Å være på hjemmebane	4	6	4	6	6	6	6	5	5	0	4	4	0	6	5	4	5	4	3	3	86
3	Å holde døra åpen for	0	6	2	4	5	4	4	4	6	4	6	6	1	5	0	6	4	4	3	2	76
4	Å se langt etter noe	0	0	1	6	6	6	6	4	6	1	6	6	0	4	0	6	5	6	4	0	73
5	Et slag i ansiktet	0	6	4	6	6	0	6	4	5	3	0	6	0	6	2	6	6	6	0	3	75
6	Å stjele showet	0	6	0	6	6	6	6	6	6	5	4	6	0	6	0	6	6	6	6	4	91
7	Å legge noe på is	5	6	2	6	6	6	5	6	5	0	5	6	0	4	0	6	0	4	0	4	76
8	Å dra noe i land	2	2	1	6	5	6	6	5	6	0	6	6	0	2	0	6	4	6	0	4	73
9	Å holde noen i sjakk	0	5	3	2	6	6	6	2	6	2	6	6	3	6	0	6	6	6	4	6	87
10	Å ligge i kortene	0	6	3	5	6	6	6	0	6	0	0	6	0	6	0	0	1	4	4	6	65
11	Å ha bakkekontakt	0	5	0	6	0	4	6	0	2	0	4	5	0	6	2	6	6	6	0	0	58
12	Å være nedtrykt	0	4	3	6	6	0	5	6	4	0	6	6	0	6	0	4	4	4	0	6	70
13	Å ha et godt øye til	2	5	5	6	3	6	6	6	6	2	6	6	0	5	0	6	0	6	0	2	78
14	Å ta grep	6	6	3	6	4	0	6	6	6	4	5	6	2	6	0	6	6	6	0	0	84
15	Å stå opp med det gale beinet først	0	6	2	4	5	0	4	6	3	6	6	6	0	6	0	2	6	4	0	6	72
16	Å gi en god dag	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	6	6	4	3	0	25
17	Å gå fem på	0	5	0	6	0	4	6	6	6	5	6	6	0	6	0	4	4	4	0	0	68
18	På tide	3	6	0	6	2	0	6	6	0	0	6	0	1	4	0	4	4	4	0	2	54
19	Med list og lempe	0	4	3	4	0	0	0	0	0	0	0	6	0	2	0	0	0	2	0	0	21
20	Hull i hodet	5	5	2	6	3	4	6	6	5	0	6	4	2	2	0	6	6	6	0	0	66
21	Slange (Emil er en slange)	2	4	4	6	0	0	6	0	4	2	0	0	2	4	0	0	4	4	0	2	44
22	Å være blåøyd	0	2	1	6	0	0	4	0	2	0	6	6	0	0	0	0	0	6	0	0	33
23	Vandrende leksikon	0	6	3	6	3	6	6	6	6	6	2	4	0	5	0	6	4	6	0	2	77
24	Å falle sammen som et korthus	0	6	0	6	0	0	2	0	0	0	6	6	0	2	0	0	0	4	0	4	36
25	Rubb og stubb	0	2	6	6	0	0	6	6	6	0	2	4	0	6	0	6	6	0	0	0	48
26	Å få juling	4	6	5	4	5	4	6	5	6	4	6	6	0	6	0	2	6	4	0	4	83
27	Å slippe en vind	6	6	4	6	0	0	6	0	6	4	6	6	0	6	0	6	0	6	0	0	72
28	solstråle	0	6	6	6	3	6	6	6	6	6	6	6	0	6	0	4	4	6	0	5	81
29	Å være løk i hodet	0	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	0	6	0	6	4	6	2	6	95
30	Å klynke	0	0	6	6	3	4	3	5	2	0	4	6	0	0	0	0	0	4	0	0	43
		43	139	81	160	100	94	153	124	126	65	130	153	12	130	15	112	105	144	33	82	2007

Vedlegg 4. Excelutregning test 2

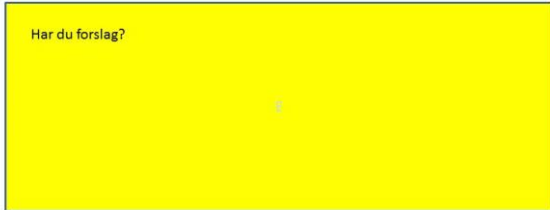
4	6	3	5	5	4	6	6	5	5	4	6	1	5	6	6	4	6	4	6	97
4	6	4	6	6	6	6	5	5	0	4	4	0	6	5	4	5	4	3	3	86
0	6	2	4	5	4	4	4	6	4	6	6	1	5	0	6	4	4	3	2	76
0	0	1	6	6	6	6	4	6	1	6	6	0	4	0	6	5	6	4	0	73
0	6	4	6	6	0	6	4	5	3	0	6	0	6	2	6	6	6	0	3	75
0	6	0	6	6	6	6	6	6	5	4	6	0	6	0	6	6	6	6	4	91
5	6	2	6	6	6	5	6	5	0	5	6	0	4	0	6	0	4	0	4	76
2	2	1	6	5	6	6	5	6	0	6	6	0	2	0	6	4	6	0	4	73
0	5	3	2	6	6	6	2	6	2	6	6	3	6	0	6	6	6	4	6	87
0	6	3	5	6	6	6	0	6	0	0	6	0	6	0	0	1	4	4	6	65
0	5	0	6	0	4	6	0	2	0	4	5	0	6	2	6	6	6	0	0	58
0	4	3	6	6	0	5	6	4	0	6	6	0	6	0	4	4	4	0	6	70
2	5	5	6	3	6	6	6	6	2	6	6	0	5	0	6	0	6	0	2	78
6	6	3	6	4	0	6	6	6	4	5	6	2	6	0	6	6	6	0	0	84
0	6	2	4	5	0	4	6	3	6	6	6	0	6	0	2	6	4	0	6	72
0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	6	6	4	3	0	25
0	5	0	6	0	4	6	6	6	5	6	6	0	6	0	4	4	4	0	0	68
3	6	0	6	2	0	6	6	0	0	6	0	1	4	0	4	4	4	0	2	54
0	4	3	4	0	0	0	0	0	0	0	6	0	2	0	0	0	2	0	0	21
5	5	2	6	3	4	6	6	5	0	6	4	2	2	0	0	4	4	0	2	66
2	4	4	6	0	0	6	0	4	2	0	0	2	4	0	0	4	4	0	2	44
0	2	1	6	0	0	4	0	2	0	6	6	0	0	0	0	0	6	0	0	33
0	6	3	6	3	6	6	6	6	6	2	4	0	5	0	6	4	6	0	2	77
0	6	0	6	0	0	2	0	0	0	6	6	0	2	0	0	0	4	0	4	36
0	2	6	6	0	0	6	6	6	0	2	4	0	2	0	0	0	4	0	4	48
4	6	5	4	5	4	6	5	6	4	6	6	0	6	0	2	6	4	0	4	83
6	6	4	6	0	0	6	0	6	4	6	6	0	6	0	2	6	4	0	4	72
0	6	6	6	3	6	6	6	6	6	6	6	0	6	0	6	0	6	0	0	81
0	6	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	0	6	0	6	4	6	2	6	95
0	0	6	6	3	4	3	5	2	0	4	6	0	0	0	0	0	4	0	0	43
43	139	81	160	100	94	153	124	132	65	130	153	12	130	15	112	105	144	33	82	2007

Vedlegg 5. PowerPoint-presentasjon, generell metafor teori

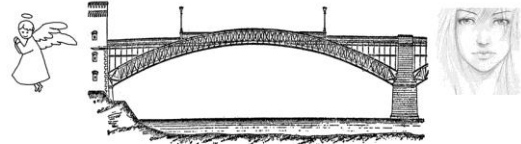
Bilde 1 og 2

Metaforer, innledning

Metaforen er et språklig virkemiddel som vi finner i alle typer tekster. Noen mener at metaforen ikke bare er en måte å skrive på, men en måte å tenke på som ligger forut for språket.



Fra greske *Phorein*: å bære over



I en metafor blir noe tradisjonelt tatt fra ett område og brukt for å betegne noe annet

Bilde 3 og 4

Semafor: *sema phora*

Å semaforere er rett og slett å "bære tegn", vise bokstaver med kroppen.

Sema-tegn
Phora-bære



Fosfor: phos - phora

Phos: ILD

Fosfor: «Bærer av ild»



Bilde 5 og 6

Metafor 1



KNUT ALBERT ER EN GRIS

Metafor 2



STONE ER EN ENGEL

Bilde 7 og 8.

Kildedomene og måldomene
kildeområde og målområde

Domene betyr område
I en vanlig metafor brukes
Et uttrykk fra et område til
å betegne noe fra et annet
Område.



Bruker du en dyremetafor på
Et menneske, låner du et ord fra
domenet dyreriket og betegner noe



Hvis Bård Ylvisåker er en rev, hva er han da?



Eksempler på dyremetaforer?

Dyrenavn	Egenskaper som flyttes?
Esel	Dum/Sta




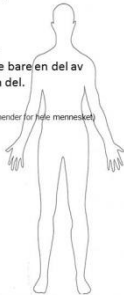
Bilde 9 og 10

Metafor-metonymi

Metonymi er et beslektet fenomen til metafor
I metonymi refererer vi til noe gjennom å bruke bare en del av
det, eller vi bruker en helhet til å referere til en del.

Eksempler på del for helhet:
Vi trenger flere hender på kjøkkenet. hender for hele mennesket

Eksempel på helhet for del:
Norge knuste Brasil i helgen! (Land for fotball)

Flere?

Bokstavelig-ikke bokstavelig

Når det gjelder å forstå metaforer, skiller en ofte mellom bokstavelig og ikke-bokstavelig mening, eller direkte og overført betydning.



Overført, ikke bokstavelig mening: ordet får på grunn av sammenhengen en metaforisk betydning

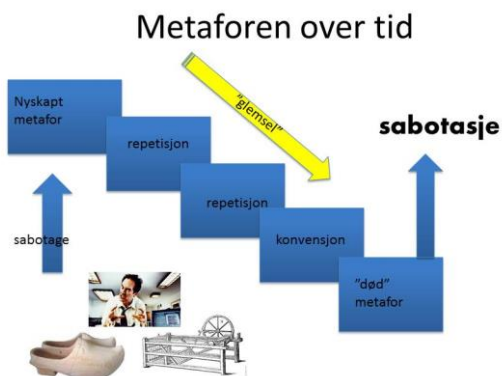
Direkte/bokstavelig mening: den mest vanlige betydningen av et ord eller uttrykk, sett isolert fra den sammenhengen det går inn i

Hun er en skikkelig merr

MERR



Bilde 11 og 12



Eksempler på døde metaforer?

Hva med det vi ser på dataskjermen? Skrivebord, søppelbøtte,

Hva med skjellsord som bitch og drittsekk?

Hva med tekniske uttrykk som radiobølger?

Hva med å eksplodere av raseri?



Bilde 13 og 14

Hverdagsmetafor/Begrepsmetafor

Metaphors We Live By: George Lakoff & Mark Johnson 1980
Innenfor amerikansk språkforskning ble det i 1980 utgitt en bok med en helt ny teori om metaforer, som hevder at det finnes også en annen type metaforer enn de vi tidligere har regnet med. Det er

begrepsmetaforene og hverdagsmetaforene

Disse metaforene er konkrete ord og uttrykk tatt fra kropp og sanseverden, brukt til å betegne abstrakte fenomener

Et hardt løp. En overkommelig oppgave. Ta seg sammen. Nervesammenbrudd. Slå av en prat. Å være utbrent. Tunge tanker. Lett til sinns. Å finne opp.

Kom med egne eksempler på hverdagsmetaforer fra fagbøkene dine



Bilde 15 og 16

Begrepsmetaforene

Disse teoretikerne hevder at metaforer gjenspeiler aktiviteter i hjernen, som igjen reflekterer kroppslige erfaringer

Sammenhengen i hjernen kaller de BEGREPSMETAFOR

De hevder at en og samme begrepsmetafor kan være kilde til mange ulike språklige metaforer.



Andre begrepsmetaforer:



Bilde 17 og 18

Idiomatiske uttrykk

- I den første testen du gjorde, møtte du mange faste uttrykk, som kalles idiomatiske uttrykk.
- Det er uttrykk som ofte er metaforiske, og som er sammensatt av minst to kjerneord, mens en vanlig metafor kan være bare ett.
- Å kalle noen for en engel er altså en metafor
- Å si at noen er «på trynet» er imidlertid et idiomatisk uttrykk som er metaforisk. Hvorfor?
- Bla i fagbøkene dine, og finn fem ulike idiomatiske uttrykk.
- Dagens aller siste utfordring: se i fagbøkene dine, og finn minst fem idiomatiske uttrykk

Vedlegg 6. Powerpointpresentasjon krig og metafor

Bilde 1 og 2

Krig og metafor

Tekster og taler om krig bruker mye metaforer.
Metaforene brukes ofte til å argumentere for eller mot krig
Georg Lakoff foreslår to begrepsmetaforer som passer for standpunktene for og mot krig, og at disse underliggende metaforene kan forklare mange språklige metaforer

KRIG ER POLITIKK MED ANDRE MIDLER

KRIG ER VOLDELIG KRIMINALITET: OVERFALL, KIDNAPPING, ILDSPÅSETTELSE, VOLDTEKT AND TYVERI

Krigens deltagere

En krig er alltid mellom to eller flere parter, og metaforer går ofte inn i en språkbruk der en part ønsker å fremstille den andre parten som noe mindreverdige. Todelingen Oss og De Andre er altså en helt grunnleggende faktor for å skjønne mye av metaforikken brukt i krig



Bilde 3 og 4

Hvordan brukes metaforer om partene i en krig?

Dyremetaforer
Jaktmetaforer
Duellmetaforer
Sykdomsmetaforer
Spill og sportsmetaforer

Dyremetaforen

- Begrepsmetafor MOTSTANDER ER ET DYR
- Begrepsmetafor: KRIG ER DEHUMANISERING
- Å betegne motstandere som mindreverdige, gjør kanskje drap lettere å forsvare?
- Eksempler: I andre verdenskrig ble særlig dyremetaforer brukt av USA for å kjenne til japanske motstandere. De mest vanlige dyrene var ape, reptiler, insekter, rotter, kakerlakker, og bavianer, men vampyrflaggermus var også brukt, både i tale, skrift og propagandakunst

Bilde 5 og 6

Krig og Dyremetaforer



Japaner fremstilt med musekropp, store tenner og briller, i en propagandaplakat fra andre Verdenskrig

jaktmetaforer

Begrepsmetafor: KRIG ER JAKT
Jaktmetaforer henger nøye sammen med bruk av dyremetaforer. Jaktmetaforene er ofte i form av verb, som antyder at motstanderen ses på som dyr, uten at det ytres eksplisitt. Disse metaforene kalles derfor ofte implisitte metaforer

Bruk av implisitte metaforer krever mer aktivitet og fantasi av metaforleseren, som når George Bush jr. snakker om jakten på mulige terrorister med base i de afghanske fjellene som «smoking them out of their holes», en jaktstrategi som for eksempel den engelske overklassen har brukt på rev. Ord som 'hull', 'reir' eller 'bol' er andre indirekte metaforer som betegner motstanderen metaforisk som dyr, og brukes også sammen med metaforer tatt fra jakt som kildedomene (Steuter & Wills 2009:72).

Ekspisitt?
Implisitt?

Bilde 7 og 8

KRIG ER DUELL

Duellmetaforen

- Duellmetaforen er basert på en forestilling om likeverdige stridende parter
- Regler for kamp
- Gentlemens agreement
- En vinner og en taper



STATEN ER EN PERSON

Sykdomsmetaforen

KRIG ER MEDISIN

Sykdomsmetaforen er basert på at et land ses metaforisk på som en person. Det å gå til krig blir metaforisk sett på som å helbrede en sykdom. Ved å angripe et «sykt» land kan man gjøre det friskt, og slåss man mot en fiende som blir sett på som «sykdomsbærer», holder man seg selv (Landet) friskt.



Bilde 8 og 9

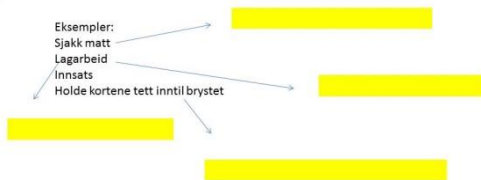
KRIG ER SPILL

Krig, spill og sportmetaforer

KRIG ER SPORT

Spill og sportsmetaforer er vanlig i beskrivelse av krig og krigshandlinger

Eksempler:
Sjakk matt
Lagarbeid
Innsats
Holde kortene tett inntil brystet



Avsluttende oppgave, krig og metaforbruk

1. Les nøye gjennom individuelt den teksten dere har fått utdelt på gruppen. Hver enkelt finner A: fem hverdagsmetaforer og B: så mange klassiske metaforer som mulig, som sier noe om krig.
2. Sammenlign hva dere har funnet.
3. Velg en referent, som skriver ned hvilken metaforiske ord og uttrykk dere har funnet.
4. Diskuter om metaforene dere har funnet, viser et spesielt syn på krig. Skriv ned hva dere kommer frem til, i så hele setninger som mulig. Hva er det mest fremtredende ved måten metaforer brukes på? Reflekter fritt!
5. Vi samler funnene i powerpointpresentasjonene på de følgende sidene:

Lykke til!

Vedlegg 7. Tale av Winston Churchill

EKSEMPELETS MAKT: DET STORE UTLAND

WINSTON CHURCHILL

«Vi skal slåss på strendene», tale i Det britiske underhuset 4. juni 1940¹²

Sist i annen uke av mai brøt forsvaret ved Sedan og langs Meuse sammen. Fra det øyeblikk kunne bare hurtig retrett til Amiens og sydover ha reddet de franske og britiske hærer som var rykket inn i Belgia på den belgiske konges bønn. En var imidlertid ikke straks klar over dette strategiske faktum. Den franske overkommando håpet å bli i stand til å tette hullet, og nordarméene stod under dens kommando. Enn videre ville en slik tilbaketrekning nesten med sikkerhet ha ført til at den prektige belgiske hær på over tyve divisjoner var blitt knust, og vi hadde måttet oppgi hele Belgia. Kraften og rekkevidden av det tyske gjennombruddet gikk snart opp for oss. Samtidig avløste general Weygand general Gamelin som fransk generalissimus. Da tok vi våre forholdsregler. De franske og britiske hærene i Belgia gjorde en kraftanstrengelse: de søkte fortsatt å holde forbindelsen med belgiernes høyre fløy. En nyopprettet fransk armé skulle så rykke over Somme med store styrker, vi skulle støte til den der, og den skulle i sin tur stive av vår høyre flanke.

Men den tyske cyklonen skar som en hvass ljå rundt våre nordarméers rygg og høyre flanke. Åtte eller ni panserdivisjoner kuttet all forbindelse mellom oss og de franske hovedstyrkene. De var omhyggelig satt sammen slik at de kompletterte hverandre og kunne deles i små enheter, som kunne operere på egen hånd. Vi fikk skåret av våre tilførsler av mat og ammunisjon, som gikk over Amiens og Abbeville, og den tyske kilen pløyde seg vei langs kysten til Boulogne og Calais og nesten fram til Dunkerque. Bak dette motoriserte og mekaniserte hammerhodet kom en del tyske divisjoner i lastebiler, og bak dem igjen kom den trege, grå massen forholdsvis langsomt traskende – den vanlige tyske hæren, som alltid like villig lar seg lede til å trampe ned i andre land den frihet og levestandard og livsglede som de ikke kjenner fra sitt eget.

Jeg sa at dette pansrede hammerslag nesten nådde fram til Dunkerque – men bare nesten. Det ble kjempet fortvilet i Boulogne og Calais. Garden holdt Boulogne en tid, så ble den kalt hjem etter ordre herfra. The Rifle Brigade, the 60th Rifles og the Queen Victoria Rifles, en bataljon britiske tanks og tusen franskmenn – i alt omkring fire tusen mann – forsvarte Calais til det siste. Den britiske brigadegeneralen fikk en time til å overgi seg. Han avslo med forakt. Fire døgn heftige gatekamper skulle til før stillheten senket seg over Calais som tegn på at en minneverdig motstand var endt. Flåten reddet tredve mann som ikke var såret – det var alt. Om deres kameraters

skjebne var vi ingen ting. Men de ofret seg ikke forgjeves. De bandt minst to fiendtlige panserdivisjoner, som ellers ville ha blitt sendt mot de britiske ekspedisjonsstyrkene. De har føyd enda et blad til de lette divisjonenes ærerike saga, og de vant tid for oss til å sette Graveline-linjen under vann, som så ble holdt av franske tropper.

Slik gikk det til at Dunkerque havn kunne holdes åpen. Det viste seg umulig for nordarméene å få forbindelsen i stand igjen over Amiens med de franske hærene, og da var det bare en eneste ting å gjøre. De belgiske, franske og britiske hærene var på det nærmeste omringet. Deres eneste retrettlinje førte til en eneste havn og stranden omkring den. De ble voldsomt angrepet fra alle sider og var helt underlegne i luften.

For en uke siden bad jeg Huset sette av tid til en redegjørelse i dag, og jeg var den gang redd for at det skulle bli min tunge last å gjøre kjent den største militære katastrofe i vår lange historie. Jeg trodde høyden tyve tredve tusen mann kunne skipes tilbake hit, og en del omdømmesgilde menn delte mitt syn på stillingen. I alle fall så det ut til at hele første franske armé og hele den britiske ekspedisjonsstyrken nord for bresjen ved Amiens-Abbeville enten skulle bli revet opp i marken eller måtte overgi seg av mangel på tilførsler av mat og ammunisjon. Dette var de tunge tidender jeg bad tinget og folket bu seg på for åtte dager siden. Det så ut som hele roten og kjernen av den britiske hær skulle meies ned på åpen mark eller gå sultedøden i møte i et forsmedelig fangenskap – den som vi skulle ha bygd de store britiske hærer på i de krigens år som kommer, og som vi fremdeles skal bygge dem på.

Slik så det ut for åtte dager siden. Men ennå et slag skulle ramme oss, som meget vel kunne ha avgjort krigen. Kongen av Belgia hadde påkalt vår hjelp. Han og hans regjering stilte seg lenge kjølig overfor de allierte, som reddet deres land fra å slettes av kartet under forrige krig, og søkte ly i nøytralitetspolitikk som fikk skjebnesvangre følger. Hadde de ikke det gjort, kunne den franske og britiske hær fra første stund ha reddet ikke bare Belgia, men også Polen. Tross dette kalte kong Leopold på oss i den ellevte time da fienden allerede sto på belgisk jord, og i den ellevte time kom vi hans land til hjelp. Han og hans tapre og dyktige hær, som tallet nesten en halv million, verget vår venstre flanke, og slik holdt han åpen vår eneste retrettlinje til sjøen. Plutselig, på kortest mulig varsel, uten å ha søkt sine alliertes råd, uten å ha hørt sine ministres mening, helt på eget tiltak, sendte han sin forhandler til den tyske kommandant, overga sin hær og blottet både vår flanke og våre retrettlinjer mot havet.

For åtte dager siden bad jeg Huset vente med sin dom fordi vi ikke kjente

nok til saken, men nå kan jeg ikke se at det foreligger noen grunn til at vi ikke skal gjøre oss opp vår egen mening om denne ynkelige episode. Da den belgiske hær kapitulerte, måtte britene dekke en flanke mot havet mer enn tredve engelske mil lang, og det på korteste varsel. I motsatt fall ville de blitt avskåret alle sammen, og alle hadde kommet til å dele den skjebne hvortil kong Leopold hadde dømt den beste hær hans fedreland noensinne har stilt i marken. Flanken ble altså blottstilt, og enhver som har fulgt med i operasjonene på kartet, vil se at på den måten mistet den britiske hær kontakten med to av de tre armékorps som utgjør første franske armé og som sto enda lenger fra sjøen enn vi. Det så ikke ut som det var mulig for de allierte tropper å nå fram til kysten i noe større tall.

Fienden angrep voldsomt fra alle kanter og med store styrker. Sitt hovedvåpen, flyene, som han har så uendelig mange fler av enn vi, kastet han enten inn i kampen eller konsentrerte dem over Dunkerque og stranden omkring. Tyskerne presset på den trange utfallsporten både fra øst og vest og satte stranden under artilleri-ild – det eneste stedet båtene kunne komme inn og ut. De pepret sjøen og innløpene med magnetiske miner, de sendte bølge på bølge av fly, opptil hundre i én formasjon, de bombet den eneste piren som stod igjen og sanddynene, hvor soldatene hadde tenkt å søke ly. Det ble et yrende liv på sjøen, og fiendens motortorpedobåter og u-båter, som vi senket én av, tok sin tributt av trafikken. I fire eller fem døgn sto det den heteste strid. Alle sine panserdivisjoner – eller det som var igjen av dem – og store mengder av fotfolk og artilleri kastet de forgjeves mot blindtarmen der de franske og engelske hærene sloss for livet: den ble stadig smalere, stadig kortere, men den holdt.

Mens dette gikk for seg til lands, spente flåten hver nerve for å få de britiske og allierte soldater ombord. Utallige av handelsflåtens folk bød villig til sin hjelp; 220 lette orlogsskip og 650 andre fartøy tok del i innskipingen. De opererte på en vanskelig kyst under ustanselig bomberegner og artilleri-ild, som økte fra time til time. Været var ofte ugunstig. I sjøen lurte mine- og torpedo-faren. Under slike forhold slet våre menn døgn etter døgn uten å unne seg hvile, de gjorde den farlige turen om og om igjen, og hver gang reddet de liv. Det store antall av reddede er beviset på deres selvforglemmende mot. Hospitalskipene brakte over tusener av franske og britiske sårede; de var tydelig merket og ble følgelig nazibombenes yndlingsmål. Aldri et øyeblikk vaklet sanitetets menn og kvinner i sin plikt.

Royal Air Force hadde allerede tatt del i kampene fra hjemmebasene, så langt flyenes aksjonsradius tillot. Nå satte de inn hovedstyrken av de jagerfly som var reservert for Londons forsvar, og de gikk til angrep på de tyske

bombeflyene og deres tallrike jagereskorte. Kampen ble heftig, og den trakk l nge ut. Så med ett er kampgnyet slutt, dunderet og braket har stilnet for en stund – men bare for en stakket stund. Vi er befridd ved et mirakel. Et mirakel av mot, dristighet, utholdenhet, fullkommen disiplin, lytefritt arbeid, oppfinnsomhet, dyktighet og urokkelig troskap er utført for vårt undrende blikk.

De engelske og franske troppene kastet fienden tilbake som han trakk seg ut. Han fikk hendene så fulle at han ikke for alvor skyndte fram avreisen. Royal Air Force innviklet det fiendtlige flyv pens hovedstyrker i kamp og tilføyde dem et tap på minst fire mot én. Fl ten satte inn nærmere ett tusen skip av alle slag og fraktet over 335 000 mann, rev dem ut av dødens gap, av skammens p l, og førte dem tilbake til fedrelandet og de oppgaver som venter dem i morgen. Vi må vokte oss vel for   tilskrive denne d d noen av seierens attributter. En vinner ikke krigen med rømninger. Men denne redningsd den omfatter likevel en seier, og det skal vi bite merke i. Det var flyv pnet som vant den. Mange av soldatene på hjemtur har ikke sett flyet i funksjon; de har bare sett de bombeflyene som slapp unna. De undervurderer dets innsats. Jeg har hørt meget snakk om dette, derfor vil jeg gjerne rydde litt opp i begrepene. Nå skal dere høre hva som hendte.

Disse kampene var en mektig styrkepr ve mellom det tyske og det britiske flyvåpen. Der lå skipene være rett for nesen på fienden, nesten tusen stykker. Kan en forestille seg en større oppgave for de tyske fly enn   sende alle disse skip til bunns og hindre oss i   rømme stranden? Kan det finnes en oppgave av større militær vekt og vidde for hele krigens gang enn den som her lå for dem? De gjorde hva de kunne. De ble slått tilbake. Deres foretak førte ikke fram. Vi fikk h eren unna, og de m tte bøte firedobbelt for de tap vi led. Meget store formasjoner av tyske fly har gang på gang gjort vendereis for en fjerdedel så mange av Royal Air Force's jagere og spredt seg for alle vinder. To av våre fly har jagd tolv av deres. Et britisk aeroplan som hadde brukt opp ammunisjonen, f r l s på et tysk og styrtet det ned i sjøen. Alle v re typer – Hurricanes, Spitfires, de nye Defiants – og alle v re flyvere, har hevdet seg som overlegne det fienden for tiden har   by på.

Må vi verge v r øy mot flyangrep fra hinsides havet, vil vi være meget gunstigere stilt enn i disse siste kampene, det må vi regne med. Jeg må si at i mine øyne ser det ut som om vi på grunnlag av de kj rsgjerninger jeg har lagt fram her, kan tillate oss   trekke visse praktiske slutninger, som både virker beroligende og gir en litt   tenke på.

Jeg vil bringe disse unge flyverne min hyllest.

Et par tusen tanks har i et lynst t revet opp den ærerike franske h r og

kastet den tilbake. Er det da en utenkelig ting at et par tusen unge flyvere skal kunne verge kulturens sak? Aldri før i verdens historie har krigen budt ungdommen slikt høve til å øve stordåd. Ridderne av det runde bord, korsfarerne – glemselen senker seg over dem: de hører ikke bare fortiden til, i dag er eventyrglansen gått av dem. Hver morgen er de unge flyvere beredt. De stiller på vakt for sitt fedreland og alt som gjør oss livet verd å leve. Ødeleggelsens tordenkile holder de i sine sikre hender, ladet med bundne jettekrefter.

– «Hvert gry bød høve til edel dåd,
og hver en dåd ble moder til en helt.»

Dette er ord for luftens unge sønner av i dag. Vi skylder dem vårt hjertes takk – dem, som alle andre tapre menn som på så mange vis og veier er rede til å gi sitt liv og alt de har og eier for vårt felles fedreland, og ikke gir tapt.

Jeg vender tilbake til hæren. Den kjempet slag på slag. Den sloss på tre fronter på en gang. To eller tre divisjoner tok det opp med en jevnsterk eller tallmessig overlegen fiende. Striden stod het på noen av de gamle slagmarker vi kjenner så vel. Disse kampene har kostet oss 30 000 mann i døde, sårede og savnede. Jeg gir uttrykk for Husets medkjensle med alle som sitter igjen i sorg eller i uvisshetens pine. Handelsministeren er ikke til stede i dag. Hans sønn er drept, og mange av representantene er blitt rammet av skjebnen. Men jeg vil si noe om de savnede. Et stort antall sårede er vel hjemme, men om de savnede vil jeg si at mange som er meldt som savnet, en dag vil komme til rette på ett eller annet vis. I kampens tummel må nødvendigvis mange av soldatene ha blitt tilbake i stillinger hvor æren ikke krevde fortsatt motstand av dem.

Vi tapte 30 000 mann: det tap vi har tilføyd fienden, er sikkert meget større. Men vårt tap av materiell er uhyre. Vi har kan hende mistet en tredjedel av de menn vi mistet de første dagene i slaget av 21. mars 1918, men vi har mistet nesten like mange kanoner – ikke langt fra tusen stykker – og dertil hele trenet og alle nordarméens panservogner. Dette tapet kommer ytterligere til å sinke vår opprustning. Opprustningen har ikke skredet så raskt fram som vi hadde håpet. Det beste vi eide, gikk til den britiske ekspedisjonsstyrke på Kontinentet. Den savnet en del tanks og noen mindre utstyrsdeler, som det kunne vært godt å ha; tross det var den en ypperlig utstyrt hær. Den hadde fått førstegrøden av hva vår industri kunne yte, og det er vekk. Og så blir vi ytterligere forsinket. Hvor meget og hvor lenge vi skal føle virkningen, det avhenger av hvilken innsats vi gjør på vår øy. Aldri

i landets historie har vi tatt et slikt spenntak som nå. Det arbeides alltid og over alt, natt og dag, søndag og hverdag. Kapital og arbeid har skutt sine særinteresser og særrettigheter til side og satt dem inn for det felles mål. Ammunisjonsproduksjonen viser allerede en voldsom østigning. Vi har lidd et alvorlig og uventet tap; men der er ingen ting til hinder for at vi kan bøte det på noen måneder uten å sinke programmet i sin alminnelighet.

Vi er takknemlige for hæren er reddet og så mange mann er kommet fra det med livet, hvis kjære har lidd angstens kvaler i den siste uken. Ikke desto mindre må vi ha klart for oss at det som er skjedd i Belgia og Frankrike, er en militær katastrofe av veldig omfang. Den franske hær er svekket, den belgiske hær er gått tapt, en stor del av de befestede linjer vi hadde satt slik lit til, er falt, verdifulle gruvedistrikter og fabrikker er i fiendens eie, alle kanalhavnene er i hans hender med alle de tragiske følger det innebærer, og vi må vente at et nytt slag blir rettet mot oss eller Frankrike uten opphold. Det sies at Hitler har planer om invasjon på De britiske øyer. Han er ikke den første som har tenkt på slikt. Napoleon lå i et år i Boulogne med storhæren og sine flatbunnede båter. Da var det én som sa til ham: «Det gror bitre urter i England.» Vi har visselig enda flere av dem i dag siden våre ekspedisjonsstyrker er kommet hjem igjen.

For øyeblikket har vi her på øya uten sammenlikning større militære styrker enn vi har hatt noen gang før, og dette forhold er naturligvis av stor betydning for hele spørsmålet om hjemmevernet mot invasjon. Men det kommer ikke fortsatt til å være slik. Vi kan ikke slå oss til ro med en forsvarskrig. Vi har plikter overfor vår allierte. Vi må rekonstruere og bygge opp på nytt vår ekspedisjonsstyrke under dens tapre leder, Lord Gort. Vi er i sving med alt dette; men imens må vi nytte tiden til å organisere hjemmevernet så godt at vi trenger færrest mulig folk til å holde det i forsvarlig stand og frigjør flest mulige krefter til å bygge opp en offensivpotensiell. Dette holder vi på med nå. Saken egner seg til å behandles i hemmelig møte, om Huset så skulle synes. Dette betyr ikke at Regjeringen nødvendigvis vil se seg i stand til å gå i detalj med militære hemmeligheter, men vi vil gjerne kunne diskutere fritt, uten å være bundet av at fiender leser referatet neste morgen. Dertil kommer at Regjeringen vil kunne dra nytte av synspunkt fra alle partier i Huset når representantene kan uttale seg fritt; de kommer jo alle vegne fra og har kjennskap til forholdene rundt i landet. Jeg har brakt i erfaring at det vil bli interpellert i spørsmålet, og Hans Majestets Regjering er meget villig til å svare.

Vi har sett oss nødsaget til å skride til strengere forholdsregler, ikke bare overfor utlendinger fra fiendeland og mistenkelige personer av andre nasjo-

naliteter, men også overfor britiske undersåtter som kan tenkes å bli til bry om krigen skulle overføres på engelsk jord. Jeg vet at disse forholdsregler kommer til å gå ut over en hel del mennesker som er Nazitysklands lidenskapelige fiender. Det gjør meg ondt for dem, men det er oss umulig nå, under det trykk vi arbeider, å trekke skillelinjen som vi gjerne ville. Skulle det bli sendt ned fallskjermtropper og komme til ville kamper rundt omkring, vil disse mennesker være meget bedre tjent med å være unna, både for sin egen og for vår skyld. Det fins imidlertid en annen kategori, som jeg ikke har den ringeste medkjensle med. Parlamentet har gitt oss fullmakt til å slå ned femtekolonnevirksomhet med hård hånd, og denne fullmakt akter vi – under Husets kontroll – å nytte uten nølen til vi er sikre, og mer enn sikre på at denne kreftskade midt iblant oss er rykket opp med roten og tilintetgjort.

Jeg vender tilbake til invasjonspørsmålet. Denne gangen skal vi se på det mer i sin alminnelighet. Aldri i vår sekelgamle saga som fritt folk har vi hatt noen absolutt sikkerhet mot invasjon, og enda mindre mot strandhugg. Tenk på Napoleon. Hadde han gått til invasjon, kunne den samme vinden som førte hans troppeskip over Kanalen, ha drevet bort blokadeflåten. En mulighet vil det alltid være, og det er denne muligheten som har dåret mangen en tyrann fra fastlandet og hisset hans fantasi til drøm om denne dåd. Tallrike tidender bæres oss fore. Fienden varsler at nye kampmetoder vil bli tatt i bruk. Ondskapens kilder sprudler rikt i hans sinn. Hans oppfinnsomhet er mangfoldig når det gjelder å pønse ut måter å angripe andre. Tro-løs list og lumsk og grusom ferd må vi visselig være beredt på i tiden som kommer. Jeg tror at ingen idé er så vill at den ikke bør tas opp og granskes grundig. Men sindigheten må vi ikke miste. Vi må aldri glemme den sikkerhet sjømakten gir, og likeledes overvekt i luften, om vi kan skaffe oss det lokalt.

Vi må alle gjøre vår plikt. Vi må ikke la noe drive. De beste tiltak må settes i gang, og det skjer nå. Blir alt dette gjort, så er det min faste tro at vi enda en gang skal greie å verge vår fedreneøy, ri av krigens storm og trosse tyrannens trusel – i årevis, og alene, om det så må være. Det er i hvert fall det vi vil prøve å gjøre. Det har Hans Majestets Regjering besluttet, alle som én mann. Det er Parlamentets og det er folkets vilje. Det britiske rike og Den franske republikk er knyttet til hverandre av felles sak og felles fare. De vil forsvare sin fedrenejord. Som gode kamerater vil de kjempe skulder ved skulder til siste åndedrag. Store deler av Europa, gamle og ærerike stater, er falt i Gestapos klør, de knuses under nazistyreets motbydelige dampveival – og flere kan komme til å gå samme skjebne i møte. Men vi skal ikke vise svikt eller svik. Vi skal kjempe til siste slutt. Vi skal slåss i Frankrike. Vi skal

slåss på sjø og hav. Vi skal slåss i luften med stigende tro og styrke. Vi skal verge vårt hjemlands øy, koste hva det koste vil. Vi skal slåss på strendene. Vi skal slåss på flyplassene. Vi skal slåss på gård og i gate. Vi skal slåss i fjellene. Vi overgir oss aldri. Og skulle det utrolige skje at denne øya eller store deler av den ble kuet og led sult – da vil Imperiet hinsides havet føre kampen videre, væpnet og voktet av den engelske flåte, inntil i tidens fylde den nye verden stiger fram i all sin makt og velde og frir den gamle fra åket.

Vedlegg 8. Powerpointpresentasjon Sport og metafor

Bilde 1 og 2

Sport og metaforer

Sport, spesielt lagsport, blir av mange sett på som «Krig i fredstid»

Akkurat som i krig, skiller en i sport mellom «oss» og «de andre»:
«Norge slo Argentina» «Vi knuste Sverige i håndball i helgen»

Dette kaller vi en metonymi (del for helhet/helhet for del) Vi sier «Norge» og «vi», mens det i virkeligheten er en liten gruppe med personer som seirer over en annen liten gruppe personer, i et spill.

(MÅL) — 1. SPORT ER KRIG — (KILDE)

- I sportsjournalistikk og tale om sport, står krigsmetaforikk særlig sterkt
- Eksempler: *slå, knuse, skyte, gruse, strategi, overlevelse, massakre*

- Har du eksempler?
- Bruk 10 minutter på å lese i tekstene.
- Eksempler:

Bilde 3 og 4.

3. MANDIGHET/KVINNELIGHET

- Ofte fremstilles kjønnene på ulik måte, både gjennom metaforer og andre virkemidler.
- Menn får ofte understreket sin mandighet, mens kvinner blir omtalt på feminiserte måter, selv når det gjelder de samme typer idrett/sport
- Finn eksempler på «kjønnet» omtale og metaforbruk i «Halvmaraton er blitt mosjonistenes favoritt» fra Bergens Tidende

2. RASE, KULTUR OG SPORT

- Innenfor sport har rase og kulturelle kjennetegn noen ganger blitt brukt til å uttrykke stereotyper og fordommer.
- Det har vært en sunn utvikling på dette feltet etter hvert som sport har blitt mer internasjonalsert.
- Fremdeles er det rester av dette selv om det i sportsjournalistikk heldigvis har blitt mindre og mindre av diskriminerende språkbruk.
- Noen snakker for eksempel i fotball om
 - A Tysk maskinfotball
 - B Sydlandsk temperament
 - C Hawaii-fotball
 - D Afrikansk stil

Hva tror du ligger i disse uttrykkene?

A
B
C
D

Bilde 5 og 6

4. SPORT ER KUNST

Sport blir ofte omtalt med metaforer fra kunst
Vi snakker for eksempel om vakkert spill, virtuos spiller, midtbanedrigent stygt spill, regi, artisteri og elegant pasning. Les gjennom fotballtekstene. Finner du metaforer som låner billedlighet fra kunst i disse? 15-20 minutter. Sett i gang!

ALLESANDRO DEL PIERO IL PINTURICCHIO




Del Piero fikk tilnavnet Pinturicchio, en italiensk renessanse-maler, etter å ha ledet laget sitt «gjennom middelalderen og inn i renessansen»

Bilde 7 og 8

5. MENNESKET ER EN MASKIN

- I individuelle idretter blir ofte utøvere omtalt med maskinmetaforer. Eksempler: «I går slo han av autopiloten og overtok styringa.»
- «Jernmann», «robot», «Umenneskelig»
- Les tekstene fra individuelle idretter. Finner du eksempler på maskinmetaforer i disse? 15 minutter.

6. IDIOMATISKE UTTRYKK

- Du har nå lest gjennom mange tekster om og fra ulike idretter. Les gjennom noen av de, og finn gode eksempler på idiomatiske uttrykk. Minst ti på gruppen
- Forklar betydningen i et tokolonnotat
- Selv om du ikke kjenner uttrykket, går det kanskje an å se hva som «motiverer» det?
- Husk «drite på draget»!

Bilde 9

AVSLUTTENDE REFLEKSJONSOPPGAVE, INDIVIDUELT

- Se på den felles oversikten av metaforer og idiomatiske uttrykk vi har funnet.
- Hvorfor blir disse ordene og uttrykkene brukt?
- Er det noen spesiell grunn til at det brukes metaforer i sportsjournalistikk?

ER KRIG SPORT OG ER SPORT KRIG?

Etter det du har lært gjennom diskusjon, undervisning og samtaler: hvilke metaforer synes du passer best til å beskrive hvordan man

A: beskriver krig?
B: Beskriver sport?

Diskuter på gruppen i 10 minutter. alle kommer med bidrag til fellesskapet

**Steinbra innsats
Dritbra jobba
Kanonbra lagarbeid**

!!!

Vedlegg 9. Håndballtekst 1

Ga Norge en pangstart

Kristine Wigdahl Hegland gjorde hattrick da fotballjentene slo Belgia.

Fotballjentene fløt videre på suksessbølgen fra EM i den første testen på vei mot Canada-VM i 2015. Selv om forsvarsspillet var så som så, løsnet det virkelig for Even Pelleruds elever – og særlig Kristine Hegland – offensivt i 4-1-seieren.

Landslagssjefen gikk med på at Norge har fått en drømmeåpning på VM-kvalifiseringen. Samtidig var han ikke fornøyd med alt han så av de norske jentene.

– Belgia var kanskje litt bedre enn vi trodde, og vi var muligens litt sløvere. Det er riktig å si at jeg er en lettet mann, men jeg er ikke strålende happy. Fire mål er naturligvis veldig bra, men kampen sto og vippet en stund, sa Pellerud.

Kampen var knappe fire minutter gammel da Caroline Graham Hansen viste seg fram i sin første kamp på Norges nasjonalarena. Hun plukket opp ballen ved midtbanen, fintet ut tre belgiere plasserte den i hjørnet fra kanten av 16-meteren.

Etter 1-0-scoringen ventet en periode der Norge framsto rufsete i forsvar. I det 12. minutt skulle Toril Akerhaugen rette opp Nora Holstad Berges farlige stuss, men la i stedet ballen rett i beina på Aline Zeler. Heldigvis for de norske jentene fikk ikke Belgia-spissen kraft i avslutningen.

Det gjorde hun derimot da Marit Fiane Christensen bommet på ballen fem minutter senere. Fra kanten av straffefeltet hamret Zeler ballen i tverrliggeren og ut.

– Da sto jeg og håpet at hjertet skulle komme på riktig plass. Det ble for mye tull, og vi var heldige som ikke fikk 1–1 imot. Belgia kunne slått oss på en god dag, sa Pellerud til NTB.

Les også: Satser på EM-heltene

I det siste kvarteret av første omgang var Norge det klart førende laget. Da kom også den viktige 2-0-scoringen, godt hjulpet av Belgias keeper Nicky Evrard. I et forsøk på å løpe ut og klarere, traff målvakten Ingvild Isaksen. Hun kunne servere Hegland, som sendte ballen forbi en desperat løpende keeper og i mål.

Et par norske storsjanser ble det før pause, men ingen flere scoringer. Men på Heglands store kveld tok det ikke lang tid av annen omgang før kampen var punktert. I det 54. minutt ble hun spilt fri av kaptein Ingvild Stenslands krempasning og satte kursen mot Belgia-målet. Fra skrå vinkel vippet kantspilleren ballen over keeper, via tverrliggeren og inn til 3-0.

Leken Graham Gjestene skapte riktig nok noe spenning da de reduserte på frispark fra 18 meter i det 63. minuttet. Cecile De Gernier skjøt via en norsk fot, i tverrliggeren og ned bak Ingrid Hjelmseth. Minuttet etter avverget keeperen 2-3 med en kjempeparade. Tessa Wullaert var alene gjennom, men Hjelmseth viste hvorfor hun er regnet som en av kvinnefotballens beste burvoktere.

Og så, i det 66. minutt, sto Graham Hansen og Hegland bak nok et flott øyeblikk på Ullevaal. Førstnevnte trillet rundt med Belgia-forsvaret på en liten kvadratmeter før hun serverte lagvenninnen, som banket ballen i nettaket til 4-1.

Tross et norsk stormløp mot gjestenes mål, ble det ikke flere scoringer. Uansett har EM-heltene fra i sommer fått en knallstart på kvalifiseringen. Der møter de også Albania, Hellas, Nederland og Portugal. (ANB-NTB)

Vedlegg 10. Håndballtekst 2

Keeperhelten tok kommandoen

Ingrid Hjelmseth tok kommandoen da EM-semifinalen måtte avgjøres på straffespark.

Dermed hadde ikke danskene en sjanse.

– Dette er helt sykt, brølte Hjelmseth da hun omsider kom ut i intervjusonen etter å ha sendt Norge til finale med to kjemperedninger.

– Jeg og keepertreneren (Roger Eskeland) ble enige om hvordan jeg skulle gjøre det. Vi visste hvor de to første danskene skjøt i straffekonkurransen sist, og vi satset på at de kom til å gjøre det samme nå. Heldigvis gjorde de det, sa hun.

– Ellers skulle jeg drøye tiden og psyke dem litt. Jeg skulle la dem vente på meg, ikke omvendt, og så skulle jeg showe litt mens jeg ventet på skuddene.

Hun kastet seg til venstre og slo Line Røddiks straffe ut. På Theresa Nielsens straffe kastet hun seg til høyre og bokset den over.

– Særlig den første straffen var veldig godt plassert, og det var en flott redning. Ingrid har vært veldig god lenge. I dag ble hun matchvinner, sa landslagssjef Even Pellerud.

Norge hadde mange slitne bein torsdag og ble presset av Danmark i store deler av kampen.

– Vi var enige om å ligge kompakt og kontre hvis vi fikk sjansen. Vi hadde noen muligheter, blant annet en veldig stor en, men greide ikke å utnytte dem, og dermed ble det straffespark, sa Hjelmseth.

– Da scoret vi jo på alle våre.

Hun sa at tanken på finalen på utsolgte Friends Arena inspirerte litt ekstra.

– Det var mye adrenalin, og når man vet at det venter en finale i Stockholm med nærmere 50.000 på tribunen så blir det litt ekstra, sa hun.

Norge hadde slitne spillere torsdag, og mange får problemer med å hente seg inn til ny dåd med bare to hviledager før finalen. Men med en så god keeper har et lag alltid en sjanse. Verdens beste, ymtet noen frampå torsdag.

– En av de beste, gliste Hjelmseth. (ANB-NTB)

Vedlegg 11. Klipp fra ulike sportstekster

Bayern er det beste laget i Tyskland og har så langt denne sesongen imponert. Likevel måtte det en kalddusj til for at laget skulle våkne mot Tarik Elyounoussis Hoffenheim.

HamKam åpnet onsdagens kamp med et visst overtak, men uten å skape de helt store sjansene. Det ble hedmarkingene straffet knallhardt for

Bare sekunder før pause slo Ranheim en corner mot første stolpe. Karl Morten Eek stanget ballen i en bue over keeper og mot mål. En forsvarsspiller lempet unna på streken, men linjemannen hadde allerede indikert for scoring

På det tidspunktet hadde HamKam allerede fått et nytt slag i ansiktet. Før pause hadde nemlig Aziz Idris pådratt seg et soleklart gult kort

Hødd fikk frispark på 28 meter, og Erik Sandal sto klar. Med et herlig forsøk skrudde han ballen over muren slik at det dalte ned på nettaket.

Hjemmelaget virket paralysert etter scoringen. Lars Arne Nilsens gutter fikk svært lite til å stemme i det offensive spillet, men skapte en del farligheter på dødballer. Et par langskudd ble blokkert like utenfor mål, samt en heading fra Sivert Heltne Nilsen som gikk noen meter over mål

Det ble ingen langvarig opptur for Sunderland etter laget tok sin første seier over Newcastle i serien. Tabelljumboen fulgte opp med å tape 0-1 mot Hull, i en kamp hvor de fikk to mann utvist før pause. Tre poeng fra ti kamper er status så langt for de svarte kattene, som har satt sin litt til at Gustavo Poyet skal kunne bedre resultatene

Spenningen lever i puljen, men Sociedad er falt helt av etter å ha kapret sitt eneste poeng tirsdag kveld.

United hadde god kontroll og skapte det meste av farligheter mot et blekt hjemmelag.

De ukrainske vertene malte på, men maktet aldri å få hull på den tyske forsvarsmuren.

I en duell med Phil Jagielka dunket nemlig spanjolen Everton-stopperen hardt i brystet med albuen, men dommer Friends så ikke ut til å få med seg situasjonen.

Akkurat nå bobler det litt over. Vi får sove på dette nå og gjøre opp regnskapet senere, sier Haugesund-treneren.

Andre omgang ble lenge målfattig, men helt på tampen satte Kristoffer Haraldseid spikeren i kista

Vedlegg 12. Avisintervju av maratonløper

Halvmaraton er blitt mosjonistenes favoritt

Stadig flere mosjonister velger å løpe halvmaraton. I helgen ble gifteklare Elisabeth Lampe lurt med for første gang.

Kim Bøyum

Publisert: 02.sep. 2013 09:52 **Oppdatert:** 02.sep. 2013 09:59

«13 minutter til start på halvmaraton!» lyder det fra speakeren på Knarvik stadion utenfor Bergen. Det kryr av folk i startområdet, blant dem er 35 år gamle Elisabeth Lampe. Hun er meget spent på det som skal skje de neste timene i livet hennes.

- Jeg har aldri vært med på en halvmaraton før, men min supersporty venninne og forlover Kari spurte tidligere i uken om jeg ville være med. Jeg sa ja, men vet ikke hva jeg går til, sier en uredd Lampe, som skal gifte seg neste helg.

- Når du vet at du skal bli tatt mange bilder av, får du litt ekstra motivasjon, smiler hun.

Trend

De siste årene er halvmaraton blitt en stadig mer populær distanse for mosjonister rundt omkring i Norge, og distansen er også blitt en fast del av Knarvikmilveka. I helgen ble NM i halvmaraton arrangert i samme slengen, og ansvarlig for løpet, Helge Brekke, kunne telle rundt 400 deltakere, drøyt hundre flere enn i fjor.

- Vi har sett en økning hvert år, og dette er en trend i hele Europa. Delvis er det folk som går vekk fra maraton fordi den er så krevende at de bare kan springe den et par ganger i løpet av et år. I tillegg er det mange som går fra å være med på tikilometer til å løpe halvmaraton. De synes nok det er litt gjevt å klare å springe så langt som 21 kilometer, sier Brekke.

Mange andre løpsarrangører har registrert det samme. I Bergen City Marathon i april deltok til sammen 5000. Omtrent halvparten løp halvmaraton, mens de andre fordelte seg på maraton, femkilometer og stafett. Også i Oslo Maraton er det 21 kilometer lange løpet mest populært. De 9860 plassene til halvmaratonen 21. september er for lengst borte.

- Vi har hatt en jevn økning de siste årene, og den nye tendensen er at flere kvinner løper en lengre distanse. På halvmaratonen er over 4500 av de påmeldte kvinner. Vi har folk på venteliste både på halv- og helmaraton, og kunne hatt flere tusen til. I Norge ser vi en løpebølge, og folk løper stadig oftere og lengre, sier Siri Wormdahl, markedssjef i Oslo Maraton.

-En sikker vinner

Tim Bennett, president i organisasjonen Kondis, tror mange har oppdaget at halvmaraton er en fullt overkommelig distanse.

- Halvmaraton er blitt en sikker vinner for løpsarrangørene. Du kan trene tre ganger i uken, og så er det nok. Steget til maraton er en del lenger. Det skal mye mer til å gå fra halv- til helmaraton enn fra tikilometer til halvmaraton, sier Bennett.

Han mener at nordmenn er blitt mindre redde for at de ikke skal være gode nok i denne type løp.

- I Norge har vi lenge vært preget av Birken-mentaliteten, der mange hele tiden spør «hvor fort løp du?». Men etter hvert ser flere og flere at det ikke er så farlig å bruke litt lengre tid. Det viktigste er å være med, i hvert fall hvis man deltar på halvmaraton. Det er en distanse man kan skryte av å ha gjennomført, mener Bennett.

Klar for bryllup

Knappt to og en halv time etter at startskuddet gikk, kommer Elisabeth Lampe i mål sammen med venninnen Kari Lindøe. Fjord Norway Half Marathon er fullført.

- 2.25 synes jeg er ok. Kari tok en for laget, hun stoppet og ventet, og pisket meg opp de siste bakkene. Nå når det er over, føles det greit, men jeg melder meg nok ikke på en helmaraton igjen med det første, flirer Lampe.

Trebarnsmoren angrer likevel ikke på at hun kastet seg ut i det.

- Jeg er nettopp tilbake fra morspermisjon, og har trent en måned på et treningssenter. Jeg har hatt litt løpetrening der, men ville nok ha jogget litt mer på forhånd hvis jeg skulle løpt halvmaraton en gang til. Men selv om det var tungt på slutten, var dette gøy. Jeg trodde det skulle bli verre.

- *Og nå er du klar for bryllup?*

- Ja! Nå kommer kjolen til å passe.

Lørdag 21. september er det klart for Oslo Maraton.

Har du løpt halvmaraton?

Vedlegg 13. Godkjenning av behandling av datamateriale, NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Harald Høiby's gate
 16-5007 Bergen
 Norway
 tlf: +47 56 58 21 1
 fax: +47 56 58 95 0
 nsd@nsd.uib.no
 www.nsd.uib.no
 Org. nr. 983 371 88

Vår dato: 16.10.2013

Vår ref: 35856 / 2 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.10.2013. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 15.10.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>35856</i>	<i>Elevforståelse av metaforer og idiomatiske uttrykk i to ulike sjangre: sportsjournalistikk og krigsjournalistikk/tekster om krig</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Torodd Kinn</i>
<i>Student</i>	<i>Roar Ulvestad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.03.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Roar Ulvestad Vestre Fantoftåsen 16 5072 BERGEN

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rubrikk for elektronisk godkjenning.

Ansvarlig personell / Østret 015en

*OSLO: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1045 Blindern, 0316 Oslo tlf: +47 22 85 52 11 red@nsd.no
 BERGEN: NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4811 Brendheim tlf: +47 55 59 19 07 kjr@nsd.uib.no
 TRONDHEIM: NSD SV, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø tlf: +47 77 64 02 06 red@nsd.uib.no*

Vedlegg 13. fortsettelse

Personvernombudet for forskningProsjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35856

Personvernombudet legger til grunn at prosjektet er klarert med skolens ledelse.

Vi finner det reviderte informasjonsskrivet mottatt 15.10.13 tilfredsstillende utformet forutsatt at veileders kontaktopplysninger tilføyes. Det innhentes samtykke fra elevenes foresatte.

Prosjektet avsluttes 01.03.2014 og innsamlede opplysninger anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger som for eksempel språkbakgrunn fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 14. Kompetansemål brukt i feltarbeidet

Muntlig kommunikasjon

Hovedområdet muntlig kommunikasjon handler om å lytte og tale i forskjellige sammenhenger. Lytting er en aktiv handling der eleven skal lære og forstå gjennom å oppfatte, tolke og vurdere andres utsagn.

Gjennom forberedt muntlig framføring og spontan muntlig samhandling skal eleven utvikle evnen til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangre. Muntlig kommunikasjon omfatter også å tilpasse språk, uttrykksformer og formidlingsmåte til kommunikasjonssituasjonen.

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lytte til, oppsummere hovedinnhold og trekke ut relevant informasjon i muntlige tekster
- lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk
- samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering
- delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon
- presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier
- vurdere egne og andres muntlige framføringer ut fra faglige kriterier

Skriftlig kommunikasjon

Hovedområdet skriftlig kommunikasjon handler om å lese og skrive norsk. Opplæringen omfatter den første lese- og skriveopplæringen og den systematiske videreutviklingen av lese- og skrivekompetansen gjennom hele opplæringsløpet. Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive, og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lære og for å oppleve. Leseopplæringen skal samtidig bidra til at eleven blir bevisst sin egen utvikling som leser og skriver.

Skriving innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangre. Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme. God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker.

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget
- lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger
- gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk
- skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder
- gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder og bruke noen av dem i egne tekster

- planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst
- uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding
- skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium
- integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvbar måte der det er hensiktsmessig

Språk, litteratur og kultur

Hovedområdet språk, litteratur og kultur handler om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, også med internasjonale perspektiver. Elevene skal utvikle en selvstendig forståelse av norsk språk og litteratur, og få innsikt i hvordan språk og tekster har endret seg over tid og fortsatt er i endring.

Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk. De skal lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier. I tillegg skal elevene bli kjent med tradisjoner i norsk teksthistorie i et sammenlignende perspektiv mellom nåtid og fortid og i lys av impulser utenfra.

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på
- drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende
- gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge, og diskutere holdninger til ulike talemål og til de skriftlige målformene nynorsk og bokmål
- beherske grammatiske begreper som beskriver hvordan språk er bygd opp
- bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål
- forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer, og gjøre rede for språkdebatt og språklig variasjon i Norge i dag
- gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene og for rettigheter i forbindelse med samisk språk i Norge
- presentere tema og uttrykksmåter i et utvalg sentrale samtidstekster og noen klassiske tekster i norsk litteratur
- gi eksempler på og kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk
- beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, og reflektere over hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder
- presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner: et forfatterskap, et litterært emne eller et språklig emne, og begrunne valg av tekster og emne
- forklare og bruke grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett ved publisering og bruk av tekster

Vedlegg 15. Korte elevenvalueringer av undervisningsopplegg.

- Ja før skjønnte jeg ikke særlig hva metafor betydde.
- Metaforer kan være mange hverdagslige ord. Metaforer kan være så gammel at de ikke vet hva det betyr. Metaforer kan være hele setninger eller ett ord. Metaforer kan være sport eller krig og.
- Ja nå ser jeg lettere metaforer i tekster og jeg vet hva noen av dem betyr. Jeg har lært at det brukes mange flere metaforer enn jeg hadde.
- Ja dette opplegget har lært meg mye metaforer. Jeg vet nå hvordan de brukes.
- Opplegget var glimrende. Kanskje mer aktivitet? Roger var helt løk i hode, Ole er veldig fise fin, du er en gnom ? Jeg gikk og loket i hele dag.
- Jeg har lært å ikke bare se på metaforen, men se på hvordan den brukes. Jeg har lært å se på om metaforene er negative eller positive. Jeg har lært å forklare dem litt bedre.
- Jeg har lært mye om metaforer og lignede ting. Det har vært et bra gøyt opplegg som jeg tror alle har lært noe fra.
- Jeg har lært at mange flere ord er metaforer opprinnelig, og jeg synes det var et bra opplegg!
- Jeg legger mye lettere merke til metaforer i tekster og når folk snakker. Synes metaforer er interessante.
- Har lært noe om metaforer og hvordan de brukes.
- Ja, Dette er noe av det viktigste jeg har lært i år. Tusen takk! Du har gitt meg et helt nytt perspektiv på metaforer. Når jeg leser noe nå ser jeg automatisk etter metaforer. Takk for undervisningen, Roar!
- Det jeg sitter igjen med er gode kunnskaper om metaforer og hvordan de brukes. Jeg legger godt merke til dem hver gang jeg leser eller hører andre snakke. I tillegg har jeg forstått at vi bruker metaforer i alt for å skape et forenklet bilde av noe.
- Opplegget har vært bra og jeg har lært mye om metaforer og at de brukes overalt. Jeg sitter igjen med mange nye perspektiver
- Jeg har i alle fall begynt å legge merke til metaforer mye oftere og har fått forståelse på hvordan språket vårt er bygd opp.
- Jeg har lært kjempemye om metaforer og at de er brukt mye oftere enn jeg trodde. Jeg er evig takknemlig da dette har gitt meg et nytt syn på mangen tekster som gjør det mulig å tolke dem på mange måter.
- Det har lært meg mye, for eksempel at metaforer brukes hele tiden og at språk-ket vårt ikke hadde vært det samme uten. Har gitt meg noen nye perspektiv og tanker rundt dette.